

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TEREZA CRISTINA RIBEIRO FRANCO

IMPLICAÇÕES DO ASSÉDIO MORAL ENTRE DISCENTES E DOCENTES NO
AMBIENTE DA ESCOLA

TERESINA - PIAUÍ

2009

TEREZA CRISTINA RIBEIRO FRANCO

**IMPLICAÇÕES DO ASSÉDIO MORAL ENTRE DISCENTES E DOCENTES NO
AMBIENTE DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: movimentos sociais e políticas públicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Carmo Alves do Bomfim.

TERESINA – PIAUÍ

2009

TEREZA CRISTINA RIBEIRO FRANCO

**IMPLICAÇÕES DO ASSÉDIO MORAL ENTRE DISCENTES E DOCENTES NO
AMBIENTE DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado aprovada em _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim – CCE - UFPI
ORIENTADORA

Profa. Dra. Maria D'alva Macedo Ferreira
EXAMINADORA EXTERNA – CCHL - UFPI

Profa. Dra. Antônia Edna Brito
EXAMINADORA INTERNA – CCE - UFPI

TERESINA – PIAUÍ

2009

AGRADECIMENTOS

Em especial agradeço a Deus pela companhia permanente em todos os momentos.

Em seguida a todas as pessoas com quem cruzei nesta minha trajetória de vida e que de forma positiva ou não contribuíram para o meu amadurecimento pessoal e acadêmico.

Agradeço aos meus pais, irmãos, sobrinhos, cunhados, demais familiares e amigos, e em especial, pela contribuição direta nesta empreitada, à Aury, Thabata, Rosângela e Telma.

Sinceros agradecimentos a minha orientadora, Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bonfim, aos demais professores do Mestrado e aos meus colegas da 15ª Turma.

O melhor agradecimento e carinho especial aos sujeitos que aceitaram participar desta pesquisa.

FRANCO, Tereza Cristina Ribeiro. **Implicações do assédio moral entre discentes e docentes no ambiente da escola**, 2009, 113 folhas. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

RESUMO

O presente trabalho aborda as implicações do assédio moral entre discentes e docentes no ambiente da escola. Apresenta de que forma as práticas de assédio moral podem contribuir para a deterioração das relações intersubjetivas no ambiente da sala de aula, delineando um quadro de práticas de violências na escola, que compromete o desempenho de alunos e alunas e dos educadores e educadoras na efetivação de uma prática pedagógica voltada para o respeito aos princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana. Para tal, realizou-se pesquisa qualitativa e para a interpretação dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos, docentes e discentes, utilizou-se o método de análise de conteúdo. A pesquisa bibliográfica empreendida contribuiu para constatar que as práticas de assédio moral vem ocupando espaço cada vez maior no elenco das preocupações daqueles que vislumbram a construção de uma cultura de paz, em uma sociedade livre de injustiças e de desigualdades. Daí decorrendo a importância de se ampliar os estudos sobre essa temática, na perspectiva de promover uma compreensão sobre a prática pedagógica em uma perspectiva de cunho libertador visando a garantir o desenvolvimento saudável e harmonioso de crianças e adolescentes sujeitos do direito à educação gratuita e de qualidade, libertando-os das práticas de assédio moral, na qualidade de agressores ou de vítimas. Para empreender os estudos foram utilizadas, dentre outras, as teorias de Hirigoyen (2002), Guedes (2003), Bourdieu (2002), Morin (2004), Piovesan (2008), Bardin (1977), Creswell (2007), Gonzalez Rey (2005), Macedo e Bomfim (2007), Abramovay e Castro (2006), Corazza (2002), Schilling (2007), Sposito (2003), Melucci (2005), Foucault (1996), Coimbra e Nascimento (2003), Ferreira (2004), Silva (2006), Boto (2007), Codo (1999), Moraes (2005), Birman (2006), Pompéia (2004) e Gallindo (2009). Afinal, para dar consistência ao estudo de temáticas que se revestem de grande complexidade há que se buscar a contribuição de estudos mais profundos que apontem aspectos essenciais dentro do que se propõe discutir. Desse modo, a fundamentação teórica que se conquistou com as contribuições dos autores citados permitiu o alcance do objetivo do presente trabalho. A pesquisa de campo, de outro lado, ofereceu os subsídios necessários para que se procedesse à análise do objeto de estudo, considerando o ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Assédio Moral. Ambiente educacional. Docentes. Discentes. Prática Pedagógica.

FRANCO, Tereza Cristina Ribeiro. **Implications of moral siege between teachers and students in the school environment**, 2009, 113 sheets. Dissertation. (Master Degree in Education) – Program of Post-Graduation in Education, of the Federal University of Piauí, Teresina, 2009.

ABSTRACT

The present paperwork studies the implications of moral siege between students and teachers in the school environment. It presents what ways the practices of moral siege can contribute to the deterioration of the inter-subjective relations in the classroom environment, drawing a figure of violent practices in the school, which disturb the execution of students and teachers in relation to the establishment of a pedagogical practice linked to the respect of the equality and dignity values of the human. Then, it was done a qualitative research and to the interpretation of the knowledge produced by the subjects, teachers and students, it was used the method of content analysis. The lead bibliographical research contributed to prove that the practices of moral siege have occupying much more space in the casting of matters of those who aim the construction of a culture of peace, in a society free of injustices and inequalities. For this reason surges the importance of amplifying the studies about this theme, in the perspective of promoting a comprehension about the pedagogical practice in a perspective of liberating aspect intending to guaranteeing the healthy and harmony development of children and teens subjects of the law to the free and quality education, liberating them of the practices of moral siege, as aggressors or victims. To comprehend the studies some theories were used, among others, the theories by Hirigoyen (2002), Guedes (2003), Bourdieu (2002), Morin (2004), Piovesan (2008), Bardin (1977), Creswell (2007), Gonzalez Rey (2005), Macedo e Bomfim (2007), Abramovay and Castro (2006), Corazza (2002), Schilling (2007), Sposito (2003), Melucci (2005), Foucault (1996), Coimbra and Nascimento (2003), Ferreira (2004), Silva (2006), Boto (2007), Codo (1999), Moraes (2005), Birman (2006), Pompéia (2004) and Gallindo (2009). Thus, to get consistence in the study of the themes that are very complex it's necessary to reach the contribution of studies much more deep that point out essential aspects in relation to what it's purposed to study. This way, the theoretical fundaments that were conquered with the contributions of the cited authors permitted the reach of the objective of the present paperwork. The field research, for other hand, offered the basis necessary to do the analysis of the study object, considering the point of view of the subjects who participated in this research.

Key-words: Moral Siege. Educational Environment. Teachers. Students. Pedagogical Practice.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho.

CNPq – Centro Nacional de Pesquisa.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LPT – Laboratório de Psicologia do Trabalho.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PTSD – Desordem Pós-Traumática por Estresse

UNB – Universidade Nacional de Brasília.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 O PERCURSO METODOLÓGICO	10
1.1 Contornos metodológicos da pesquisa.....	10
1.2 O contexto empírico.....	15
1.3 A permanência no campo de pesquisa.....	17
1.3.1 Unidade Escolar “Lírio”: a aplicação do pré-teste.....	17
1.3.2 Unidade Escolar “Ipê Roxo”.....	18
1.3.3 Unidade Escolar “Caneleiro”.....	21
2 UM OLHAR SOBRE AS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA	25
2.1 As violências.....	25
2.2 A prática pedagógica como referencial afetivo.....	32
3 O ASSÉDIO MORAL: UMA VIOLÊNCIA QUE VEM SE AMPLIANDO	45
3.1 O assédio configurando novas e velhas formas de violência.....	45
3.2 O respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana: contraponto das práticas de assédio moral.....	49
3.3 O assédio moral: uma construção social, histórica e cultural.....	52
3.4. Assédio moral no ambiente de trabalho: uma abordagem inspiradora.....	55
4 ASSÉDIO MORAL PRATICADO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	59
4.1 Configurando o assédio moral na escola.....	59
4.2 A doutrina jurídica da proteção integral: marco na defesa dos direitos de crianças e adolescentes.....	66
4.3 A produção de conhecimentos no contexto da pesquisa.....	69
4.3.1 Conhecimentos produzidos e diálogos suscitados.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	110

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados dos estudos empreendidos durante o Curso de Mestrado, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, cujo objeto de estudo é o assédio moral no ambiente da escola.

Na poesia de Fernando Pessoa (1888-1935), poeta português, encontrei a melhor forma de caracterizar os caminhos que percorri até chegar a este ponto: *“Não é o trabalho, mas o saber trabalhar que é o segredo do êxito do trabalho; saber trabalhar quer dizer: não fazer esforço inútil, persistir no esforço até o fim, e saber reconstruir uma orientação quando se verificar que era, ou se tornou, errada”*.

Em um processo contínuo de construções e de desconstruções escolhi para a realização desse percurso a tessitura de uma pesquisa de natureza qualitativa e optei pelo método de análise de conteúdo, visando apreender de forma mais profunda os estudos e as discussões acerca do assédio moral no contexto escolar, tendo realizado pesquisa de campo na Unidade Escolar “Ipê Roxo” e na Unidade Escolar “Caneleiro”, ambas as escolas pertencentes à rede pública estadual de ensino. Optei pela denominação por meio de nomes fictícios visando preservar a imagem das escolas face ao desvelar de situações que possam vir a ser consideradas vexatórias ou constrangedoras, em razão do próprio objeto de estudo. Pela mesma razão identifiquei os docentes e discentes, sujeitos da pesquisa, por meio de nomes fictícios.

A partir do exposto o objetivo geral da pesquisa foi definido do seguinte modo:

- analisar as implicações do assédio moral praticado entre docentes e discentes no contexto da sala de aula na Unidade Escolar “Ipê Roxo” e na Unidade Escolar “Caneleiro”, considerando a perspectiva dos próprios docentes e discentes. No intuito de assegurar a consecução do objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos da investigação:

- caracterizar as práticas de assédio moral entre discentes e docentes em sala de aula;

- conhecer os sentimentos e reações das vítimas (docentes e discentes) do assédio moral em sala de aula;

- conhecer a compreensão das vítimas acerca das motivações dos agressores para a prática do assédio moral;

- identificar indicativos de ações que as escolas poderiam realizar no sentido de evitar as práticas do assédio moral.

O campo de pesquisa em que viabilizei a produção dos dados empíricos, conforme já referido, foram duas escolas da rede pública estadual de ensino, Unidade Escolar “Ipê Roxo” e Unidade Escolar “Caneleiro”, escolas em que estive no segundo semestre de 2008 e no primeiro semestre de 2009, pesquisando junto aos docentes e discentes de quinto ano do ensino fundamental (2º semestre de 2008) e com as mesmas turmas no sexto ano (1º semestre de 2009).

Após as dúvidas iniciais optei por utilizar instrumentos escritos para favorecer a livre expressão dos atores e atrizes, sujeitos desta investigação. Com isto, além das anotações em diário de campo, utilizei como instrumental em um primeiro momento da pesquisa, o questionário. Posteriormente, solicitei aos envolvidos a produção de redações. Nesses momentos distintos busquei dialogar bastante com os discentes e docentes tentando criar uma relação de confiança e empatia, bem como para facilitar a interlocução nas ocasiões em que restassem dúvidas a serem dirimidas. Com a contribuição desses sujeitos foi possível verificar as manifestações do assédio moral no ambiente da sala de aula e as suas implicações para a prática pedagógica.

Os conhecimentos produzidos durante todo o percurso foram organizados em quatro capítulos visando apresentar os resultados da pesquisa de forma didática e compreensível aos possíveis leitores e críticos. O primeiro capítulo foi dedicado à explicitação do percurso metodológico empreendido no estudo, em que se destacam os estudos de Bardin (1977), Gonzalez Rey (2005) e Melucci (2005). O segundo capítulo apresenta uma reflexão que considere essencial para contextualizar o objeto de estudo. Tratei neste capítulo, das violências na escola, contando para isto, com a teoria de Bourdieu (2002), Morin (2004), Piovesan (2008), Macedo e Bomfim (2007), Abramovay e Castro (2006), Sposito (2003), Schilling (2007), dentre outros. O terceiro capítulo versa sobre o assédio moral numa visão mais ampla, em que os estudos de Hirigoyen (2002), Guedes (2003) e Birman (2006), foram essenciais. O último capítulo, que trata das manifestações do assédio moral no contexto educacional, observou as pesquisas de Gallindo (2009), Foucault (1996), além de Coimbra e Nascimento (2003), que contribuíram para a análise e interpretação dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

1 O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresento o caminho percorrido para a construção do presente estudo, informando sobre a natureza da pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados durante o processo de pesquisa, bem como ressaltar os aspectos da produção e análise dos dados e os fundamentos teóricos que permitiram a compreensão e a construção dos conhecimentos acerca das manifestações do assédio moral nas relações entre docentes e discentes no ambiente da sala de aula.

1.1 Contornos metodológicos da pesquisa

A construção do objeto de pesquisa está vinculada à definição da metodologia. Portanto, tendo estabelecido como objeto de pesquisa o “assédio moral praticado por docentes e discentes em sala de aula”, optei por utilizar a abordagem qualitativa, como uma possibilidade de produção de dados que promovesse uma melhor análise do objeto de estudo. Afinal, as pesquisas qualitativas, segundo Bogdan e Birkclen (1994) partilham o objetivo de conhecer os sujeitos com base nos seus pontos de vista. Outro aspecto importante a ressaltar acerca da pesquisa qualitativa refere-se a seu caráter interpretativo. Nessa esteira, Creswell (2007, p. 186-187) comenta:

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento de descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas (Wolcott, 1994). Isso também significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Não é possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos.

O que se coloca, dessa maneira, é a perspectiva de que embora não descartando a importância e adequação do elemento quantitativo para uma diversidade de pesquisas, há que ser entendido que determinados objetos de estudo para serem compreendidos de forma mais

aprofundada devem privilegiar a pesquisa qualitativa como um modo de melhor apreender o ponto de vista dos sujeitos pesquisados, considerando que a sociedade contemporânea passou a entender que estes sujeitos constroem sentidos e subjetividades próprias. No caso específico deste estudo, como na compreensão de Melucci (2005, p. 29) pareceu-me inevitável reconhecer o acerto de eleger a pesquisa qualitativa como meio eficaz para a compreensão do objeto de estudo em suas múltiplas possibilidades, em que

Uma outra dimensão crucial da sociedade contemporânea é a importância da vida cotidiana como espaço no qual os sujeitos constroem o sentido do seu agir e no qual experimentam as oportunidades e os limites para a ação. Esta atenção para a vida cotidiana estende o foco sobre a particularidade dos detalhes e a unidade dos acontecimentos que dificilmente servem para ser observados, contidos e organizados dentro dos modelos de análise unicamente quantitativos. Na vida cotidiana, os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos da ordem constituída. O sentido é sempre mais produzido através de relações e esta dimensão construtiva e relacional acresce na ação o componente de significado na pesquisa. Isto muda a atenção para as dimensões culturais da ação humana e acentua o interesse e a importância da pesquisa de tipo qualitativo.

Definida a abordagem qualitativa para a pesquisa procedi à escolha do método ou métodos mais adequados ao estudo do objeto. A escolha do método de análise de conteúdo tornou-se inevitável em razão da sua total adequação à pesquisa de cunho essencialmente qualitativo. Os métodos de análise de conteúdo conforme definição de Quivy e Campenhoudt (1992, p. 224), podem ser utilizados sempre que informações e testemunhos contenham certa profundidade e complexidade, pois permitem satisfazer algo difícil de conciliar, como o rigor metodológico e a profundidade inventiva. A análise de conteúdo afigura-se como um campo bastante vasto. Sua aplicação se torna viável em situações diversificadas em que haja necessidade de uma comunicação, haja vista as considerações de Bardin (1977, p. 31 a 33) acerca do campo de pesquisa e dos métodos de análise de conteúdo:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

[...] De fato se nos distanciarmos em relação aos métodos de análise de conteúdo e ao domínio em que estes podem ser explorados, apercebemo-nos de que o campo de aplicação é extremamente vasto. Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um

emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.

P. Henry e S. Moscovici, dizem: “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

Encontram-se na análise de conteúdo, os métodos que podem favorecer a comunicação adequada dos resultados de uma pesquisa qualitativa, o que exige uma legitimação que pode ser dada pelos próprios valores e representações do pesquisador, bem como pelas representações dos sujeitos da pesquisa. Os métodos de análise de conteúdo permitem apreender de modo mais aprofundado os sentidos e os significados que os sujeitos podem atribuir ao objeto de estudo. Bardin (1977, p. 9) se manifesta ainda informando que a análise de conteúdo trata-se de um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados, que se baseia na inferência, oscilando entre dois pólos: a objetividade e a subjetividade, buscando contribuir com o investigador no desvelar das mensagens subjacentes, daquilo que não é dito expressamente.

Nesse ponto cumpre destacar que o estudo das representações sociais torna-se elemento importante quando se procede a análise de conteúdo, pois está definido a partir da relação entre um sujeito e um objeto. É nessa relação que se estabelecem efetivamente as representações sociais, que estudadas sob a luz da análise de conteúdo poderão oferecer maior segurança ao investigador. Sobre isto, observe-se a afirmação de Sá (1998, p. 24):

Nesse sentido, lembremos a proposição teórica de que uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação social de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados. Dizendo de outra maneira, na construção do objeto de pesquisa precisamos levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto da representação que queremos estudar.

Para viabilizar de modo mais adequado os objetivos da pesquisa, há que se pensar com atenção os instrumentos a serem definidos para a produção dos conhecimentos acerca do objeto de estudo. Desse modo, além das conversas, observações e anotações em diário de campo optei pela utilização de instrumentos escritos para a produção dos conhecimentos trazida pelos sujeitos da pesquisa. Considerei que esses instrumentos poderiam favorecer a expressão mais livre dos sujeitos, o que efetivamente se verificou durante a aplicação dos instrumentos. Utilizei de forma seqüenciada, o questionário e a produção de redações, conforme proposição de Gonzalez Rey (2005, p. 50-52):

Existem muitas opções para envolver os sujeitos pelo uso da escrita; claro que esta é uma opção para os sujeitos que conseguem expressar-se por escrito.

[...] Os instrumentos escritos representam a possibilidade de posicionar o sujeito, de forma rápida e simples, diante de indutores que facilitem o trânsito para outros indutores diferentes e inclusive no interior de um mesmo instrumento, o que lhe facilitará a possibilidade de produzir, nesses espaços, sentidos subjetivos distintos que facilitem a amplitude e a complexidade de suas diversas expressões. Portanto, um dos objetivos dos instrumentos escritos é facilitar expressões do sujeito que se complementem entre si, permitindo-nos uma construção, o mais ampla possível, dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos diferentes que caracterizam as configurações subjetivas do estudado.

A utilização dos instrumentos escritos após conversações acerca do objeto de estudo permitiu uma compreensão maior das representações dos sujeitos sobre assédio moral. Assim é que utilizei como instrumento inicial para a produção dos dados junto aos docentes e discentes, a aplicação de questionários, visando obter dos sujeitos o seu ponto de vista acerca do objeto de estudo.

O questionário, embora presente nos modelos mais tradicionais de pesquisa, até de certo modo privilegiado na pesquisa puramente quantitativa, encontra-se presente igualmente nas pesquisas de natureza, essencialmente qualitativas. Esse instrumento torna-se adequado a todas as formas de investigação, tendo em vista as várias possibilidades e contornos que apresenta. Nas pesquisas tradicionais o mais comum é deparar-se com os questionários do tipo fechado, nos quais os sujeitos apenas podem escolher dentre as opções de respostas apresentadas *a priori* pelo pesquisador.

Nesta pesquisa em virtude da sua natureza eminentemente qualitativa optei por um questionário do tipo aberto. Este tipo de questionário, assim se define, segundo González Rey (2005, p. 52):

O questionário mais usado nesta aproximação à pesquisa qualitativa é o de tipo aberto que, igual à entrevista, permite a expressão do sujeito em trechos de informação que são objetos do trabalho interpretativo do pesquisador. Tais questionários apresentam as seguintes exigências:

- as perguntas são abertas e orientadas a facilitar a expressão ampla das pessoas estudadas; tais perguntas não estão orientadas a respostas, senão a construções do sujeito ao redor do tema tratado.
- as perguntas formam um sistema que responde a uma estratégia orientada a buscar diferentes aspectos de informação que se complementam entre si e que permitem uma representação abrangente do que se pretende conhecer pelo questionário.

- as perguntas combinam a busca por informação direta e indireta sobre o estudado. A informação direta aparece na tomada de posição intencional do sujeito em relação aos aspectos explícitos das perguntas, enquanto a informação indireta aparece nos elementos significativos da fundamentação das respostas.
- o número de perguntas é relativamente pequeno.
- o questionário não conduz a resultados concretos, mas a informações que se integram a outras fontes e instrumentos utilizados na pesquisa.
- a aplicação do questionário é realizada somente depois que se desenvolveu um clima facilitador para a participação das pessoas envolvidas e depois que essas pessoas tenham assumido sua participação na pesquisa.

O questionário foi elaborado considerando aspectos importantes ressaltados na teoria de González Rey (2005). Busquei identificar minimamente os sujeitos, elaborei um número reduzido de perguntas, estas abertas visando oferecer a possibilidade aos sujeitos de exporem de forma ampla e livre o seu ponto de vista acerca do objeto de estudo. Foram aplicados questionários diferentes para docentes e discentes, de modo a não se distanciar da natureza de tipo aberta do questionário.

Na seqüência passei à utilização de um outro instrumento escrito, a produção de redações. Este instrumento mostrou-se de fácil aceitação pelos sujeitos, o que inicialmente não me parecia possível, em razão da resistência à elaboração de textos. Ocorre que, provavelmente, em virtude das relações antes estabelecidas com os sujeitos e porque o instrumento representou a continuidade da produção de sentidos acerca do objeto os sujeitos não apresentaram dificuldades em participar também dessa fase da pesquisa. A produção de redações, nos estudos de Gonzalez Rey (2005, p. 61-62) está definida do seguinte modo:

As redações representam um dos instrumentos que mais utilizamos em nossos trabalhos iniciais de pesquisa, e um dos motivos de seu uso é que elas representam instrumentos abertos que permitem a produção de trechos de informação pelos sujeitos, com independência de perguntas diretas apresentadas pelo pesquisador; elas também permitem avaliar a elaboração do que é expresso. Nas redações, o sujeito está obrigado a construir uma narração portadora de uma qualidade que está além de sua intencionalidade e de seu controle.

[...] As redações representam excelentes vias de produção de trechos de informação em sujeitos motivados e envolvidos com o tema proposto, pois elas permitem um envolvimento reflexivo possível apenas por meio do compromisso dos sentidos subjetivos do sujeito.

[...] As redações, ainda que estejam direcionadas pela intencionalidade do sujeito, representam uma fonte rica de indicadores sobre os sentidos subjetivos da pessoa estudada, os quais permanecem além de suas possibilidades conscientes.

No intuito de realmente alcançar os sentidos subjetivos dos sujeitos da pesquisa é que propus a elaboração das redações, o que fluiu de modo tranqüilo tanto para os docentes quanto para o corpo discente. O envolvimento com a produção das redações foi notório em ambos os grupos. E os resultados comprovam a adequação desse instrumento escrito para o estudo do objeto.

1.2 O contexto empírico

A pesquisa desenvolveu-se tendo como sujeitos professores, professoras, alunos e alunas de turmas de quinto ano, em um primeiro momento, e de sexto ano, em uma segunda etapa, discentes e docentes da Unidade Escolar “Ipê Roxo” e da Unidade Escolar “Caneleiro”, que são escolas de ensino fundamental da rede pública estadual de Teresina.

Essas escolas foram escolhidas em razão da existência de turmas de quinto e sexto ano do ensino fundamental, bem como pelo fato de que já havia ali desempenhado função de professora, assim poderia ter facilitada a viabilização da pesquisa, além do que foi nessas experiências de docência que passei a atentar para a possibilidade das práticas de assédio moral se efetivarem no ambiente da sala de aula. Afinal, após haver estudado em pesquisa anterior de Pós-Graduação em Direito e Processo do Trabalho, as práticas do assédio moral nas relações laborais comecei a pensar como essas práticas poderiam se manifestar no ambiente educacional. Essas reflexões ocorreram no período exato em que me encontrava ministrando aulas nas referidas escolas. De modo que não houve qualquer dúvida quando da seleção do campo de pesquisa.

Contudo, para assegurar que o questionário, instrumento escolhido inicialmente para a produção de dados fosse melhor aproveitado, realizei um pré-teste, aplicando o questionário junto a um grupo de alunas e alunos de quinto ano e a um grupo de docentes, de uma outra escola de ensino fundamental. Escolhi de forma aleatória a Unidade Escolar “Lírio”, também da rede pública estadual, para a qual escolhi um nome fictício.

A escolha de alunos de quinto e sexto ano do Ensino Fundamental deveu-se ao fato de que se tratam, na grande maioria, de adolescentes, e que se encontrando em fase de adaptação em um momento diferenciado do ensino estariam mais vulneráveis às práticas do assédio moral nas relações com os educadores, pois estes, em geral passam a ter um maior

nível de exigência a partir desses períodos de ensino, em relação aos discentes que estão cursando as séries iniciais, em sua maioria, ainda crianças. Do mesmo modo levei em consideração que a passagem da infância para a adolescência por si já favorece as situações de vulnerabilidade, em razão especialmente das transformações bio-psico-sociais.

A realização do pré-teste visou garantir maior segurança à pesquisa. Afinal, havia maior possibilidade, após esse exercício, de efetuar ajustes necessários em face de alguma inadequação relativamente ao conteúdo das perguntas do questionário e da própria abordagem aos sujeitos da pesquisa. Ao final verifiquei não haver necessidade de modificações, pois o questionário mostrou-se adequado à consecução dos objetivos.

Uma preocupação que permeou todo o processo de pesquisa esteve em assegurar uma postura adequada da pesquisadora, pois segundo Creswell (2007, p. 188): “A entrada em um local de pesquisa e as questões éticas que podem surgir também são elementos do papel do pesquisador”. Com isto, acrescenta-se a preocupação com uma entrada responsável no campo, onde o respeito aos sujeitos é comportamento exigido, especialmente no caso da presente pesquisa, cujos sujeitos contemplam também discentes de ensino fundamental, em sua maioria, adolescentes. Mas, de igual modo, preocupou-me a relação com os docentes, pois estes em razão de suas múltiplas tarefas tanto na escola quanto fora dela, mostram-se por vezes arredios frente às propostas de pesquisa.

Contudo, a minha experiência como professora de ensino fundamental e como educadora de movimento social em defesa dos direitos da criança mostrou-se essencial para assegurar uma relação mais harmoniosa tanto com os discentes quanto com os docentes. Além disso, ainda contribuiu o fato de haver trabalhado na Unidade Escolar “Ipê Roxo” e na Unidade Escolar “Caneleiro”. O conhecimento anterior dos diretores das escolas e da maioria dos professores e professoras certamente contribuiu para o acolhimento imediato da proposta de pesquisa.

Todos se prontificaram a colaborar, havendo somente o registro de uma professora que inicialmente resistiu alegando estar em estado depressivo o que a impedia de pensar sobre qualquer assunto. Porém, após a conversa com os docentes, aquela professora demonstrou ao final entender que o preenchimento do questionário poderia até ajudá-la a compreender o seu estado emocional. Enfim, a professora preencheu o questionário e agradeceu a participação.

1.3 A permanência no campo de pesquisa

Primeiramente visitei as escolas, onde conversei com as diretoras informando sobre o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa, bem como sobre a metodologia e instrumentos a serem utilizados. As diretoras mostraram-se dispostas a colaborar e se comprometeram formalmente ao assinar um documento autorizando a realização da pesquisa. Foram, então, agendadas as visitas, na Unidade Escolar “Lírio, onde apliquei o pré-teste; em seguida estive na Unidade Escolar “Ipê Roxo” e Unidade Escolar “Caneleiro”.

1.3.1 Unidade Escolar “Lírio”: a aplicação do pré-teste

Apresentei-me à diretora da Unidade Escolar “Lírio”. Esta afirmou conhecer-me do período em que fui membro do movimento de defesa dos direitos da infância e da adolescência. Isto veio a constituir um elemento facilitador para a entrada no campo de pesquisa. Apresentei a proposta de realizar o pré-teste naquela escola, após oferecer explicações acerca do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa.

A diretora aceitando a proposta me conduziu até a sala dos professores que estavam em horário de intervalo, apresentou-me e pediu aos professores que ouvissem a proposta. A diretora se retirou para outro compromisso. Tive oportunidade de observar que a maioria dos docentes se tratava de pessoas de origem social pouco favorecida economicamente, embora com formação universitária. Então passei a conversar com os professores. Expliquei os objetivos da pesquisa e comentei sobre o objeto de estudo. A partir de então se estabeleceu uma conversa rápida sobre o tema, em que, alguns professores e professoras se referiram à sua relevância e já manifestando que era notória a existência de assédio moral nas escolas. Solicitei aos professores que participassem do pré-teste. Apresentei o questionário, perguntei se havia dúvidas e, assim, entreguei aos presentes cópias do questionário para que respondessem. Permaneci na sala esperando atender às dúvidas que surgissem. Alguns entregaram logo o questionário preenchido, enquanto outros pediram para entregar no próximo intervalo, o que efetivamente ocorreu.

Segui para a sala de aula do quinto ano, que a diretora havia indicado, e que naquele dia e horário se encontrava sem aula. Apresentei-me, então aos discentes, expliquei

sobre os objetivos da pesquisa, perguntei o que os alunos e alunas já conheciam sobre o objeto de estudo e desse modo estabeleceu-se uma conversa, em que os discentes manifestaram uma razoável compreensão do assunto. Todos se dispuseram a participar da pesquisa. Passaram a preencher o questionário, recorrendo algumas vezes às minhas explicações para tirarem dúvidas.

Foram aplicados 26 (vinte e seis) questionários junto aos discentes do quinto ano do turno matutino. Estes informaram encontrar-se na faixa-etária entre dez e doze anos de idade, sendo dezessete do sexo masculino e oito do sexo feminino. Um dos sujeitos não revelou o sexo. Sobre a prática de assédio moral dos docentes contra os discentes, oito dos participantes da pesquisa responderam já ter sido vítimas, outros oito declararam ter presenciado e dez não sofreram e não presenciaram.

Junto aos docentes foram aplicados 07 (sete) questionários, através dos quais informaram se encontrar na faixa-etária entre 26 e 49 anos de idade, sendo cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino. Informaram ainda tratar-se de professoras e professores de 1º a 8º ano, das Disciplinas: Matemática, Ensino Religioso, Inglês e História e de Polivalência. Acerca do assédio moral praticado por alunos, alunas e docentes, dois dos sujeitos responderam que sofreram assédio moral, três somente presenciaram e dois não sofreram e nem presenciaram.

A experiência do pré-teste ofereceu a exata dimensão de que eu estaria percorrendo o caminho mais acertado para a produção dos conhecimentos acerca do assédio moral no ambiente da escola. Afinal, tanto os docentes quanto os discentes desde logo demonstraram interesse pelo objeto de estudo, além de uma facilidade notória com o preenchimento do questionário.

1.3.2 Unidade escolar “Ipê Roxo”

Cumprindo inicialmente caracterizar a Unidade Escolar “Ipê Roxo”. Segundo o levantamento de informações obtidos através da atual secretária da escola e de documentos por esta exibidos trata-se de uma unidade escolar das mais antigas da rede pública estadual de ensino de Teresina, pois foi inaugurada em 13 de fevereiro de 1928. Em 09 de novembro de 1992, por meio da Lei 4.515, a escola foi tombada passando a integrar o patrimônio cultural do Piauí, conforme registro no Departamento do Patrimônio Natural e Cultural do Piauí. Esta

escola está situada em um bairro de Teresina, próximo ao centro comercial da capital, marcado pela convivência entre famílias de classe média e famílias pobres. Os estudantes ali matriculados são provenientes destas famílias de poder aquisitivo mais baixo, residentes no próprio bairro, além daqueles oriundos de outros bairros da periferia, mais distante do centro.

Atualmente, a escola conta com 319 (trezentos e dezenove) alunos e alunas matriculados. Funcionando apenas nos turnos matutino e vespertino com ensino fundamental e médio. São 194 (cento e noventa e quatro) estudantes no turno manhã e 125 (cento e vinte e cinco) no turno tarde. O ensino fundamental conta com três turmas de quinto ano, sendo duas pela manhã e uma à tarde; duas turmas de sexto ano, uma em cada turno; duas turmas de sétimo ano, também uma em cada turno, além de mais duas turmas de oitavo ano, uma pela manhã e outra à tarde. O ensino médio funciona com duas turmas de primeira série, sendo uma pela manhã e a outra à tarde, e duas turmas de segunda série, uma no turno matutino e outra no vespertino.

A Unidade Escolar participa da proposta da Secretaria Estadual de Educação de promover a inclusão de alunos portadores de deficiência. Nesse sentido mantém uma sala destinada ao atendimento de estudantes com deficiência auditiva, antiga “Sala de Recursos”, atualmente intitulada “Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. Estão sendo atendidos 36 (trinta e seis) alunos e alunas surdos. São 35 (trinta e cinco) estudantes da própria escola e 01 (um) aluno da comunidade. A sala está, portanto, à disposição não somente dos alunos da escola, mas também de alunos de outros estabelecimentos de ensino, sejam públicos ou privados. Essa informação foi obtida em visita à própria “Sala de AEE”, onde se encontravam três professores dos quatro que ali atuam, e um aluno, que realizava atividades naquele horário, em atendimento individualizado. Conversei com os docentes sobre a proposta da pesquisa e uma das professoras comentou a sua relevância, pois já havia observado prática de assédio moral tanto entre alunos, quando discentes não surdos discriminavam aos alunos e alunas surdas, bem como conhecia o relato de situação de assédio praticada por aluno surdo contra professor.

A escola conta em sua estrutura física com 08 (oito) salas de aula, sendo uma destinada à “Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)”.

Iniciei a pesquisa de campo pela Unidade Escolar “Ipê Roxo”. A diretora me encaminhou até a sala dos professores, que estavam em horário de intervalo. Havia vários professores e professoras com quem já havia trabalhado. Em conversa com os mesmos informei acerca do objeto de estudo, dos objetivos da pesquisa e dos instrumentos a serem

utilizados. Durante a conversa os docentes mostraram-se interessados no tema e se dispuseram de imediato a participar da pesquisa. Logo entreguei cópias do questionário e solicitei que preenchessem. Alguns responderam e devolveram de imediato. Agradei o apoio e coloquei-me à disposição dos docentes para eventual necessidade de colaboração posteriormente. Alguns outros professores pediram para devolver o questionário no dia seguinte, o que foi aceito. Dois dias depois quando retornei à escola os professores haviam deixado os questionários respondidos, aos cuidados da diretora.

Os questionários foram aplicados junto a nove professoras e professores, na faixa-etária entre 21 (vinte e um) e 31 (trinta e um) anos de idade, sendo seis do sexo feminino e três do sexo masculino, que ministram as Disciplinas: Português, Matemática, Ciências, Geografia, Educação Física, História e Química, para estudantes de 5º ano do ensino fundamental à 1ª série do ensino médio. Seis docentes declararam ter sido vítimas de assédio praticado por alunos e três informaram que somente presenciaram assédio moral praticados contra colegas de profissão.

A diretora da escola e a coordenadora pedagógica indicaram o quinto ano do turno matutino junto a qual poderiam ser aplicados os questionários. Foi marcado o horário de uma aula, com a anuência da professora. Esta me apresentou à turma. Iniciei uma conversa com os alunos e alunas sobre a pesquisa. Ocorre que na sala de aula havia alunos e alunas portadores de deficiência auditiva. Com isto, pedi o apoio de uma professora da “Sala de AEE” para auxiliar na tradução em sala de aula visando promover a inclusão daqueles discentes na pesquisa. Os alunos e alunas mostraram entusiasmo pela temática e não apresentaram dificuldades no preenchimento do questionário. Mesmo os alunos com deficiência auditiva, com a tradução da professora de libras responderam às perguntas mostrando-se à vontade.

Vinte e seis alunos e alunas preencheram os questionários, quando informaram estarem na faixa etária entre 10 (dez) e 19 (dezenove) anos de idade, sendo 10 (dez) do sexo feminino e 16 (dezesesseis) do sexo masculino. Oito alunos informaram ter sido vítimas de assédio moral praticado por professores. Doze declararam que somente presenciaram a prática de assédio contra colegas e seis disseram que não sofreram e nem presenciaram.

Retornei à escola no primeiro semestre de 2009 para a aplicação do novo instrumental de pesquisa. Trata-se da produção de redações, que foi solicitada aos estudantes e aos docentes visando à complementação das informações obtidas por meio dos questionários que foram aplicados ainda no segundo semestre de 2008.

Com a anuência da direção da escola conversei com os professores e professoras acerca da produção das redações. Estes se prontificaram a elaborar os textos, o que foi providenciado naquele mesmo dia. Seis docentes, quatro do sexo feminino e os demais do sexo masculino, na faixa-etária entre 26 a 49 anos de idade, professores e professoras de Geografia, Ensino Religioso, História e Matemática, além de uma professora da Sala de AEE, entregaram as suas redações e agradeceram a oportunidade de discutir o tema. Alguns destes haviam respondido também ao questionário, outros participaram apenas da produção de redações.

Em seguida dirigi-me à turma de 6º ano do Ensino Fundamental, que havia participado da pesquisa respondendo ao questionário no segundo semestre de 2008, quando se encontravam na quinta série. Expliquei sobre os objetivos da pesquisa e sobre o instrumento que pretendia aplicar naquele momento. Demorei-me um pouco mais do que o previsto, pois havia alunos e alunas novatos na sala. Todos aceitaram participar da elaboração das redações. O fato de a maioria dos discentes ter participado da fase anterior da pesquisa penso que funcionou como facilitador, pois já me conheciam e ao objeto de estudo. A ausência dos professores e professoras da sala, acredito que também favoreceu esta segunda etapa da pesquisa. Foram elaborados vinte e três textos pelos discentes, cuja faixa-etária varia entre dez e vinte anos de idade. Havia na turma, adolescentes com deficiência auditiva. Foi necessário, por esta razão solicitar a tradução por docente da Sala de AEE. Com isto, os discentes surdos não ficaram à margem da pesquisa. Essa parceria mostrou-se interessante, uma vez que possibilitou uma interação com os docentes da Sala de AEE.

1.3.3 Unidade Escolar “Caneleiro”

A Unidade Escolar “Caneleiro” foi fundada em 20 de julho de 1973. Essa escola está vinculada à Região Administrativa Centro, da Secretaria de Educação do Estado funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Está situada em um bairro da periferia de Teresina, que reúne famílias de situação sócio-econômica bastante variada, onde há condomínios de luxo ao lado de favelas. O bairro é conhecido como uma localidade violenta, em que o tráfico de drogas é intenso. As crianças e adolescentes que freqüentam a escola são provenientes das famílias mais pobres, além de outras que vem de outros bairros da periferia.

A escola integra um programa da Secretaria de Educação que visa minimizar a violência na escola formando parceria com a comunidade. A proposta é a abertura da escola para a realização de atividades culturais nos finais de semana. Entretanto, durante o período em que atuei como professora da escola e depois como pesquisadora não tive conhecimento da realização de qualquer atividade desenvolvida por esse programa.

A escola mantém, atualmente, os níveis de ensino fundamental e médio. Neste ano foram efetuadas 498 (quatrocentas e noventa e oito) matrículas, sendo 157 (cento e cinquenta e sete) no ensino fundamental e 341 (trezentas e quarenta e uma) no ensino médio. No turno manhã funcionam os ensinos médio e fundamental. São mantidas duas turmas de ensino médio pela manhã, uma de 1ª série e uma de 2ª série. Neste mesmo turno foram formadas turmas de ensino fundamental, uma de cada ano (5º, 6º, 7º e 8º). À tarde existem turmas apenas de ensino médio, uma de 1ª série, uma de 2ª e duas de 3ª série. No turno noturno também somente funciona o ensino médio, sendo duas turmas de 1ª série, duas de 2ª e duas de 3ª série. A faixa etária dos alunos e alunas é bastante extensa, havendo discentes com idade entre 11 (onze) e 70 (setenta) anos. Isto sendo atribuído especialmente ao funcionamento do ensino noturno, que contempla muitos idosos.

O corpo docente da escola é formado por 29 (vinte e nove) professores e professoras. São 11 (onze) do sexo masculino e 18 (dezoito) do sexo feminino. Apenas 08 (oito) possuem uma especialização, enquanto os demais são apenas graduados. Há uma diretora e um diretor adjunto, além de duas coordenadoras pedagógicas e uma orientadora educacional e demais auxiliares administrativos.

Essa escola funciona precariamente. Os professores permanecem sem acesso a banheiros até o momento da pesquisa, apesar de estarem ocupando esse prédio há aproximadamente cinco anos. Somente agora a escola está passando por uma pequena reforma, em que está prevista a construção de banheiros para os professores e professoras, um refeitório e a cobertura para a quadra de esportes. A escola conta com seis salas de aula, dois banheiros para os alunos e alunas, uma cantina, uma biblioteca, uma sala para a diretoria, uma para a coordenação pedagógica e orientação educacional, uma para a secretaria e um pátio, onde estão sendo ministradas as aulas de Educação Física, enquanto é concluída a reforma.

Na primeira visita que fiz à Unidade Escolar “Caneleiro” encontrei o diretor adjunto da escola, que ouviu a proposta da pesquisa e demonstrou interesse, porém considerou importante que eu retornasse, em outro momento, para conversar também com a diretora. Aproveitei este primeiro contato para conversar ainda com a coordenadora pedagógica e com

alguns professores e professoras que estavam na sala destinada aos docentes. Senti bastante receptividade por parte de todos.

Retornei à escola, quando conversei com a diretora que de pronto se dispôs a colaborar, encaminhando-me para apresentar a proposta de pesquisa aos docentes, que após conversarem sobre o objeto de estudo e demonstrarem conhecimento e interesse no tema concordaram em participar da investigação. Distribui os questionários, que foram logo respondidos e devolvidos.

Oito questionários foram aplicados junto aos docentes dessa escola, dos quais, seis declararam ser do sexo feminino e dois do sexo masculino, informaram se encontrar na faixa etária entre 21 (vinte e um) e 44 (quarenta e quatro) anos de idade e ministrarem as Disciplinas: Ciências, História, Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Educação Física, Química, Geografia e Matemática, em turmas de 6ª ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio.

Seguindo a orientação da diretoria da escola dirigi-me para a turma de quinto ano do turno matutino na companhia da professora, cujo horário foi utilizado para a aplicação dos questionários. Tratava-se de uma turma de um número reduzido de alunos e alunas. A professora apresentou-me, informou tratar-se de uma professora também da própria escola e passou-me a palavra. Iniciei a conversa com os alunos questionando sobre os seus conhecimentos prévios acerca do objeto de estudo.

Os alunos e alunas mostraram-se tensos fazendo muito barulho durante a conversa deixando assim a professora da sala bastante irritada, o que levou um tempo para ser contornado. Somente depois entendi que poderia ter solicitado trabalhar sozinha com os alunos. Naquele momento tive receio de causar dificuldades para a pesquisa. Contudo, transcorrido um tempo razoável, os estudantes passaram a participar melhor da conversa. Ao final, demonstrando conhecimento sobre assédio moral iniciaram o preenchimento do questionário.

Como referido, tratava-se de uma turma de número reduzido de alunos. Por essa razão apenas onze alunos e alunas responderam ao questionário, sendo oito do sexo feminino e três do sexo masculino. Informaram se encontrar na faixa-etária entre 11 (onze) e 13 (treze) anos de idade. Cinco revelaram ter sofrido assédio moral, e seis somente presenciaram.

Retornei à escola durante o primeiro semestre de 2009 para a aplicação do novo instrumental de pesquisa: a produção de redações, que foi solicitada aos docentes e aos estudantes. Seis docentes aceitaram produzir os textos após uma conversa em que informei

sobre a continuidade da pesquisa. Alguns professores e professoras já haviam preenchido ao questionário no ano anterior, portanto já estavam cientes do objeto de estudo. Em virtude da existência de docentes que não estavam na escola à época foi necessário explicar todo o processo da pesquisa. Os docentes estão na faixa-etária entre 29 e 44 anos de idade, sendo três do sexo feminino, um do sexo masculino e dois não prestaram esta informação. Trata-se de professores e professoras de Matemática, Física, Ciências e Biologia. Todos manifestaram satisfação com o convite para participar da pesquisa.

Segui para o sexto ano, onde se encontravam alunos e alunas que já haviam participado da primeira fase da pesquisa, além dos novatos. A professora da sala cedeu um horário para que fosse aplicado o novo instrumento. Expliquei o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e os instrumentos utilizados. Então solicitei que elaborassem as redações. Dezenove alunos participaram, informando estarem na faixa-etária entre dez e dezesseis anos de idade. Os discentes demonstraram interesse no tema e fizeram comentários acerca de suas vivências. Esta etapa transcorreu de forma bem mais tranqüila, pois a maioria dos alunos e alunas já me conhecia do período anterior, e isto entendi que facilitou a comunicação.

2 UM OLHAR SOBRE AS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

Considerei de fundamental importância identificar as discussões acerca das violências na escola, buscando indicar caminhos pelos quais se deve trilhar para a compreensão do fenômeno do assédio moral praticado por docentes e discentes em suas relações em sala de aula. Portanto, a elaboração deste capítulo visa oferecer conteúdo necessário para situar as manifestações do assédio moral, enquanto elemento configurador de uma forma de violência praticada na escola, bem como situar o universo das práticas pedagógicas legitimadoras ou não das violências no campo educacional.

2.1 As violências

As violências na escola se tratam de tema que tem alcançado grande repercussão, especialmente através da mídia. Tem sido assunto recorrente em jornais e revistas especializadas ou não em educação, diferente de outros tempos, em que se falava em indisciplina na escola, a violência é o novo enfoque para os comportamentos considerados inadequados, especialmente para os alunos e alunas. Tal mudança conceitual tem repercutido enormemente no imaginário social. Afinal, essa construção ocorre a partir de toda uma discussão acerca da violência urbana, que alcançou altos índices a partir da década de oitenta. Sobre esse aspecto, considere-se o que dizem Macedo e Bomfim (2007, p. 27):

Sem dúvida, o fenômeno da violência está visivelmente presente em nossa sociedade, em nossas vidas, em nosso cotidiano. Aliás, aqui também se pode falar de ‘violências’ quando a ação violenta é entendida como quaisquer danos às pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral. Dessa forma, o sucessivo aumento de processos estruturais de exclusão social é também considerado uma violência. Trata-se da violência estrutural fundamentada tanto na desigualdade de renda quanto na grave violação e negação de direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais.

Nesse sentido se pode considerar que o processo de globalização tem suscitado novos valores e desejos para todas as classes sociais, especialmente para o segmento infanto-juvenil, altamente vulnerável aos apelos da mídia, que veicula os interesses do mercado, que

visa transformar todos os segmentos sociais em consumidores, a frustração dos sujeitos por não conseguirem ter acesso a esses bens e a alteração dos valores antes preservados, como solidariedade e ética são fatores importantes no estudo da violência. Como enunciado por Medeiros (2006, p. 23), a violência passa a não constituir privilégio de uma única classe social, mas finda por se impor a todas as classes:

A violência não está instalada somente nas classes baixas, como comumente é associada, e tão pouco pode ser explicada através de um único ângulo, ela implica outros fatores, como, por exemplo, a distribuição desigual de riqueza, a impossibilidade de troca e negociações e a forma de estabelecimento das relações de poder. Com o processo de globalização há uma rápida difusão dos produtos culturais e da motivação ao consumo, levando a população a anseios de *status* elevados. Paralelamente, são características das sociedades contemporâneas a implementação de valores individualistas, narcisistas, perda da noção de solidariedade, diminuição da auto-estima, do respeito mútuo e aos espaços públicos, assim como o descrédito em relação ao paradigma clássico de cidadania. A confluência destes fatores resulta em ambiente propício à exacerbação de tensão, de conflitos e de atos impulsivos.

Com isto, a escola não poderia escapar dessa violência, especialmente em razão de que a participação de crianças e adolescentes em episódios violentos passou a ser destacada como principal causa da violência urbana. As crianças e adolescentes passaram a figurar como os maiores responsáveis pela intranquilidade que reina hoje nas cidades brasileiras. A insistência da mídia em destacar os episódios de violência que contam com a participação desse segmento social tem levado a maioria da população a desenvolver uma verdadeira fobia aos jovens, o que vem contribuindo para a segregação e estigmatização de crianças e adolescentes. Disto resultando o debate constante sobre a necessidade do rebaixamento da idade penal de dezoito para dezesseis, ou mesmo para catorze anos, como forma de reduzir a violência urbana.

Acerca dessa discussão, lembro que a minha experiência, no movimento social de defesa dos direitos da criança e do adolescente e como professora de Direito da criança e do adolescente para estudantes de Bacharelado em Direito, se revela como uma constante busca de colocar a necessidade de a sociedade assimilar os conhecimentos científicos oferecidos por diversas áreas tais como: a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e a própria Pedagogia acerca da infância e da juventude, o que certamente contribuiria para a compreensão desse segmento social em suas singularidades, e assim, propiciaria o próprio entendimento sobre os princípios adotados pelo campo jurídico por meio dos documentos internacionais de proteção da infância (em especial, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança da ONU –

1989), pela proteção constitucional e pelo ordenamento jurídico pátrio, que através da Lei 8.069/90 garantem para o segmento infanto-juvenil o atendimento a direitos básicos necessários para o seu desenvolvimento saudável e harmonioso.

Relativamente à proteção jurídica à infância e à adolescência, esta se reveste de um sentido ético importante quando define como atual paradigma a doutrina jurídica da proteção integral. Esta teoria elegeu como princípios básicos, dentre outros: a prioridade absoluta para o segmento infanto-juvenil e a compreensão de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

Compreender as fases pelas quais passam as crianças e adolescentes em seu processo de desenvolvimento poderia promover um entendimento que traria contribuições para reduzir a busca por medidas contra as violências, que passam distante de uma proposta educativa. O entendimento sobre as transformações do contexto bio-psico-social em que estão inseridos os jovens certamente levaria a que a sociedade compreendesse melhor o seu dever de proporcionar às crianças e adolescentes oportunidades de desenvolver suas potencialidades: afetivas, mentais, cognitivas, espirituais e morais. Contudo, o que se constata e o que se vê exposta cotidianamente é uma visão dos jovens como violentos, como causadores de desordem, embora em algumas raras situações coloque-se o jovem na condição de vítima. Nesse sentido, expõem Macedo e Bomfim (2007, p. 27):

Nesse contexto de violências, as juventudes são pensadas ora como agentes de violência, ora como vítimas. Sem dúvida, os jovens se envolvem em situações de violências, sendo vítimas e autores. Porém, não é possível, a partir disso, estabelecermos uma relação de causalidade, de determinação. Ser jovem não significa ser violento, pois as violências não se expressam somente entre os jovens.

A violência é um fenômeno que atinge a todas as camadas sociais, a todos os gêneros e gerações. Ultrapassa fronteiras geográficas, perpassando diferenças étnicas, políticas, portanto, é enganoso pensar que se trata de um fenômeno exclusivo de alguma localidade ou espaço social, de algum segmento ou classe social.

Para além dessa compreensão percebe-se uma mudança no foco da atenção da sociedade e da própria escola. Passa-se a deslocar os eventos classificados antes como de indisciplina para outra categoria, a da violência escolar. A escola passa a encarar as atitudes e comportamentos dos alunos e alunas de modo diferenciado, enquadrando-os segundo os critérios definidores das várias formas de violência reconhecidas pela sociedade. A violência extramuros escolares passa a definir o que ocorre intramuros. Desse modo, suscitando

medidas repressivas por parte da escola. O ambiente escolar vem a constituir assim, um local vulnerável a intervenções que não contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas.

As violências perpetradas no ambiente escolar acabam sendo superdimensionadas de modo a assegurar o sensacionalismo da mídia e a legitimar essas ações repressivas. A sociedade passa a clamar por segurança nas escolas, atitude que legitima a entrada do aparato policial em substituição aos educadores nas situações de conflito que antes eram resolvidas pela própria escola.

Recentemente, alguns meios de comunicação registraram a cena de uma menina, negra, de quatro anos de idade sendo algemada em uma sala de aula nos Estados Unidos, em razão de uma indisciplina. Naquela ocasião ouvi de educadores, que não viam problema, pois naquele país desde cedo os cidadãos já têm informações sobre seus direitos e deveres e que certamente a aluna havia cometido uma falta grave. Fiquei indignada pela cena registrada na mídia, mas especialmente em razão da indiferença de educadores com os quais comentei o episódio. O fato de uma escola ser substituída pelo aparato policial em sua missão de educar, o agravante de se tratar de uma criança de quatro anos de idade, o exemplo que a escola deixou para os outros alunos e alunas e o próprio papel do docente em sala de aula não foram motivo de análise para aqueles aos quais me dirigi. Esse episódio para mim mostrou-se emblemático da cultura que está se formando acerca do papel da escola em relação aos conflitos ali surgidos.

Na discussão sobre as violências na escola destacam-se hoje, dentre outros: os furtos e roubos, as agressões físicas contra professores e alunos, as agressões psicológicas (que surgem com menor destaque), bem como as violências que são características da própria lógica de funcionamento da escola, estas compreendendo desde o reduzido cuidado com as diferenças no aprendizado dos discentes, a ausência de atenção especial às diversidades de gênero, etnia, religião, orientação sexual, e o próprio sistema de avaliação, que privilegia certas capacidades em detrimento de outras. Estas formas de violência, em geral, não são ressaltadas.

O que se verifica, atualmente, é um debate incessante acerca da violência verbal ou física praticada por alunos e alunas contra os docentes, o que embora se constatando de forma mais intensa no modelo vigente de escola não se entende que constitua verdadeiramente o maior entrave para o desenvolvimento de propostas educacionais mais comprometidas com a missão da escola de proporcionar aprendizado às crianças e adolescentes.

O que se percebe é que através dos meios de comunicação é feito um investimento maciço, orquestrado pelos setores políticos conservadores para ofuscar os problemas que efetivamente deveriam ser motivo de debate e de medidas efetivas no campo da violência urbana, dentre os quais a própria desigualdade social, além de problemas tais como o tráfico de drogas que vem crescendo de forma inegável. E, no campo da educação, esse investimento acaba impedindo que se volte à atenção para questões de política educacional que privilegiem o ensino-aprendizagem e a formação cidadã das crianças e adolescentes, temas que satisfatoriamente trabalhados poderiam alterar as relações entre educadores e discentes no ambiente da escola, além da possibilidade de favorecer uma relação mais prazerosa dos estudantes com a escola.

Nesse sentido, Abramovay e Castro (2006, p.34) caracterizam as violências na escola como: violência física, ou violência dura (compreendendo suicídios, furtos, assaltos, homicídios, ferimentos, golpes, roubos, vandalismo, droga, tráfico e violência sexual); a violência simbólica ou institucional (esta mostrada a partir das relações de poder, na violência entre professores e alunos, por exemplo), e as micro-violências (constituídas por atos de incivilidade, humilhações, falta de respeito).

Considerando tal caracterização, é importante ressaltar que os frequentes estudos sobre a violência no contexto escolar deixam claro em seus dados estatísticos, que os homicídios e lesões graves não se tratam de práticas recorrentes, o que se torna pouco evidente, quando a mídia resolve dar destaque a casos isolados deixando implícita a idéia de que a violência em sua forma mais extrema se trata de prática freqüente e generalizada. Efetivamente, a violência física não corresponde à forma mais comum de violência no ambiente educacional. Com esse entendimento corroboram Macedo e Bomfim (2007, p. 32):

É importante lembrar que apesar de a mídia veicular com freqüência notícias sobre homicídios ocorridos dentro ou nas proximidades das escolas, as formas de violências físicas não são as mais comuns no ambiente escolar. É importante observar com cautela e preocupação que as incivildades são tão comuns nas relações interpessoais que se tornam quase “invisíveis” ou despercebidas, por estarem tão enraizadas na dinâmica do cotidiano escolar. Mesmo não sendo consideradas, ou pelo menos, aparentemente graves, são atos – como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abuso de poder, etc. -, ou seja, são atos como as incivildades, que têm um potencial de desorganizar a ordem coletiva e as referências de sentido individuais, de destruir laços sociais e, de fomentar no espaço escolar um sentimento de insegurança, fragilizando relações e instituições, afetando a experiência e a confiança no outro.

O superdimensionamento das violências no ambiente escolar tem provocado medidas, que retratam uma compreensão dos atos e comportamentos dos alunos e alunas como de extrema violência, quando na verdade o que se tem em maior proporção são as agressões verbais, enfim as manifestações da violência psicológica e das micro-violências e que não são praticadas apenas pelos discentes, mas também por docentes. Afinal, os comportamentos definidos há algumas décadas como atos de indisciplina, nesse contexto, ganham uma dimensão maior fazendo com que sejam vistos como violências que precisam ser fortemente reprimidas. Para melhor compreender o argumento, considere-se o que diz Schilling (2007, p. 10-11):

Hoje, situações freqüentes e “normais” nas escolas até certo tempo ganham uma dimensão enorme: tratadas anteriormente como transgressões disciplinares, são vistas como formas de violência. Clama-se por polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público e do Judiciário. Condutas que geravam indiferença e eram tratadas com a mediação da autoridade escolar são paulatinamente criminalizadas.

Com isto, o imaginário social passa a se pautar pelo debate favorável a intervenções cada vez mais violentas e menos educativas para solucionar os conflitos na escola. São recorrentes as manifestações em favor de medidas como, a presença de policiais militares no interior dos estabelecimentos de ensino para garantir a ordem e a disciplina. Atendendo a esse clamor da sociedade por segurança nas escolas foram criados pelotões da polícia militar especificamente para cumprir a tarefa de “cuidar” das violências na escola, intitulados pelotões ou batalhões escolares.

Recordo que, ainda como estudante do Bacharelado em Direito assisti a uma audiência em um Juizado Especial Cível e Criminal, localizado na periferia de Teresina, em que os pais de um aluno ingressaram com ação criminal contra policiais, pois o filho havia sido retirado da escola e espancado por membros do pelotão escolar a chamado da direção dessa mesma escola. Segundo a família, o aluno tratava-se de um adolescente que apresentava um deficit mental e que por este motivo estava submetido a tratamento desde criança, e ainda que o fato ocorreu em razão de um mal entendido, uma vez que outro aluno é que havia praticado a conduta descrita como indisciplina, o que foi logo descoberto pela própria direção da escola.

Com isto, passei a questionar a relação da educação com a segurança pública e como as práticas pedagógicas poderiam ensejar respostas no âmbito mesmo da missão institucional da escola, que é de promover o ensino-aprendizagem de qualidade e a formação

do cidadão, e que deixaram de fazer parte do debate nacional, colocando em relevo as medidas repressivas alheias às ações educativas que são de responsabilidade da escola. A prática de algumas escolas de delegar ao aparato policial as suas funções retira das instituições educacionais a possibilidade de construir uma cultura verdadeiramente educativa. Para apresentar imagens diferenciadas no âmbito da ação educativa no contexto da escola visando oferecer novas perspectivas para o fazer educativo, observe-se Schilling (2007, p. 9):

Hoje, há muitos tipos e possibilidades de se constituir uma escola, que se refletem na sua arquitetura, seu projeto político-pedagógico, suas normas, na relação entre os integrantes da instituição no cotidiano escolar. Há escolas democráticas e há escolas autoritárias, tanto na rede particular como na pública. Em umas e outras há diversas formas de disciplina. Há escolas públicas com excelente conteúdo e escolas particulares, com péssima atuação. Existem escolas que, por não terem mais a centralidade do ensinar e aprender, por não assumirem a realização do direito humano à educação (condição para a realização de outros direitos humanos), parecem prisões.

Tem-se, assim delineada, uma situação que evolui para o questionamento das escolas tidas como autoritárias, pois destas, emana uma forma de violência institucional que atinge a docentes e discentes de modo diferenciado, mas efetivo. Afinal, a escola cumprindo a sua missão institucional de educar deveria propiciar para estudantes e docentes um ambiente de diálogo e de práticas de solidariedade, paz, ética e de justiça. No entanto, a escola que deveria constituir-se em um espaço de proteção e de segurança passa a encarnar um cotidiano de violências provocado pela sua própria dinâmica de funcionamento. Nessa perspectiva, continua Schilling (2007, p. 14):

Os fatores apontados: prédios abandonados, grades, pichações, professores desmotivados, nada de conhecimento, reprodução da pobreza geram o que se chama de violência na escola: furtos, roubos, agressões, ameaças, brigas, substituindo as antigas queixas de indisciplina. Os depoimentos de professores e alunos revelam que nas escolas há, muitas vezes, grupos que se desconhecem. Se, geralmente, fala-se da violência entre os grupos de alunos ou de alunos contra professores, cabe lembrar que os professores pouco se conhecem, são ou sentem-se passageiros, correndo de uma escola a outra. Em algumas escolas a sensação é de que ninguém ocupa o seu lugar, não há sentido no cotidiano, imperando disputas em torno de questões extra-escolares, da vida privada.

Aparecem de forma potente naquilo que chamamos de violência na escola, reflexos da violência intrafamiliar, assim como aquelas derivadas da localidade. São múltiplas dimensões condensando-se no cotidiano escolar, conformando aquilo que chamamos de violência nas escolas.

Diria, portanto, que a violência na escola reflete de formas próprias a violência contra a escola, a violência da escola, além da violência familiar, urbana e estrutural.

As violências na escola, efetivamente apresentam características vinculadas a outros contextos sociais e institucionais. Com isto impõe-se a necessidade de voltar à atenção para as práticas pedagógicas, que constituindo a essência da práxis escolar torna-se o meio através do qual a escola pode e deve intervir nesse quadro multifacetado de violências. Aqui convém abrir um espaço, portanto, para tratar da prática pedagógica buscando destacar uma compreensão que venha a oferecer respostas para a redução da violência e para a construção de uma cultura de paz nas escolas, configurada no referencial afetivo que a prática pedagógica deveria representar.

2.2 A prática pedagógica como referencial afetivo

A prática pedagógica na escola envolve de modo especial, a atividade de ensino-aprendizagem. Com isto, o docente passa a representar um papel fundamental no processo educativo. E é daí que tem início a busca pelas melhores possibilidades de interação entre professores e alunos. Afinal, dar conta de uma sala de aula, um ambiente completamente marcado por diversidades e heterogeneidades, exige um grande esforço e comprometimento.

A minha própria experiência em sala de aula como professora de ensino fundamental e médio em rede pública aponta para esse dilema. Sempre procurando desenvolver uma relação de compreensão e de afetividade com os alunos, por vezes encontrei-me impotente diante de discentes que explicitavam a sua dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas, as exigências da escola em razão de não ter tido ensino de qualidade em séries anteriores, de ter se tornado um trabalhador precocemente, de não conseguir a atenção de todos os professores e professoras, de ser alvo de discriminação por parte de docentes e dos próprios colegas, dentre outras dificuldades.

A atenção a esse quadro representa um enorme entrave para que um professor ou professora se realize profissionalmente, no magistério. Entretanto, a busca incessante por meios para assumir um papel mais adequado na relação com os alunos e alunas leva muitos docentes a se aprofundarem mais em teorias que os/as ajudem a conduzir as suas práticas de modo a obter um maior grau de satisfação.

Assim, o docente precisa desenvolver uma compreensão de seu papel, como mediador em um processo de alta complexidade, uma vez que estão contemplados aspectos bastante diversificados, dentre as exigências da atuação do educador e da educadora em sala

de aula. Desse modo, convergindo para um entendimento, de acordo com o que expõe Romanowski (2006, p. 121):

Numa outra vertente, a preocupação dos professores direciona-se para a formação da pessoa além dos aspectos cognitivos e de inserção no mundo produtivo. Uma formação de sujeitos históricos, afetivos, capazes de perceber suas expectativas imediatas e de futuro. Entendem a sala de aula como um ambiente de cultura plural, por receber alunos heterogêneos, com experiências e histórias marcadas por trajetória peculiar, expressão da diversidade, um espaço de construção do futuro.

Dessa forma, uma prática pedagógica não pode se concretizar de modo descontextualizado, e sem atenção ao aspecto da afetividade. O docente precisa atentar para o fato de que ensinar se trata de processo de interação concreta entre pessoas, o que exige um envolvimento que ultrapassa as fronteiras de uma mera transmissão de conhecimentos. O conhecimento da realidade em que se inserem os discentes, as suas particularidades, a própria heterogeneidade da sala de aula exige uma postura mais adequada dos professores e professoras que passa pelo envolvimento com cada um de seus alunos e alunas. Veiga (2006, p. 23-24) entende o ensinar como expressão de afetividade:

Ensinar como um ato afetivo se expressa por meio dos elos da afetividade, que favorecem uma troca entre professor e alunos. Vivenciar um ensino permeado pela afetividade significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno, objetivando a concretização do processo didático. O professor precisa contar com a confiança dos alunos para consolidar o processo de educar.

Buscar o interesse maior dos discentes, aquilo que poderá tocá-los de modo mais efetivo, o que venha a constituir a sua necessidade maior em termos de aprendizagem, de autoconhecimento e de interação com os outros, certamente corrobora com a execução de uma prática afetiva. Nesse sentido, cumpre também lembrar Freire (1996, p. 141), quando afirma que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. Explicitando, entretanto, que isso não significa abrir mão do cumprimento ético do dever de professor no exercício de sua autoridade, Freire (1996, p. 145-146) expõe ainda, a sua compreensão sobre a dimensão afetiva da prática pedagógica:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como

uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente.

Essa abordagem remete à preocupação com uma prática pedagógica que se materializa na promoção da igualdade. Um princípio de essencial relevância no processo educativo, uma vez que coloca os discentes e docentes em uma relação dialógica, em que a atitude arrogante de um professor em sala de aula dá lugar a uma postura afetiva, que possibilita o verdadeiro encontro entre alunos e professores. O docente que não se impõe pela arrogância, mas pela simplicidade do verdadeiro saber. Nessa perspectiva, Larrosa (2004, p. 266), se manifesta colocando a educação como um lugar onde pode ocorrer a prática perniciosa da diminuição de um em relação aos outros:

Trata-se da diminuição, do estreitamento, de todos aqueles que só podem sentir-se grandes quando diminuem aos outros, dos que só podem sentir-se crescer diminuindo. E se trata também do rebaixamento, da auto-elevação por rebaixamento, de todos que se colocam em posições altas, dos que olham e atuam das alturas, mas porque rebaixam aos demais, porque alimentam sua estatura de todo o baixo e o rebaixamento que produzem e reproduzem ao seu redor. Trata-se do jogo entre o grande e o pequeno, entre o superior e o inferior, entre o alto e o baixo. Trata-se da verticalidade, da desigualdade, da criação de diferenças de valor entre os homens: de tamanho, de nível, de estatura. Trata-se da arrogância, do menosprezo, do poder, da submissão, da dignidade, da humilhação. Trata-se dessa sensação de diminuição dentro de alguém.

A prática pedagógica de cunho libertador, de modo algum poderá realizar-se dentro de uma perspectiva de diminuição, em que uma pessoa se reconhece superior na relação com o outro. Dessa forma definido o enfoque na simplicidade, na igualdade, no respeito e na afetividade que deve permear toda prática educativa. De tudo isso, deflui que não será com a diminuição do aluno que o professor conquistará os fins da educação, enquanto formadora de pessoas democráticas, respeitadoras da dignidade das outras pessoas. Mas, sim, pelo estabelecimento de uma relação de afeto e de busca da igualdade e do respeito pelo outro e pelas suas potencialidades.

Esse olhar sobre a prática pedagógica expõe uma possibilidade efetiva de intervenção da instituição educacional no quadro das violências perpetradas na escola e pela escola. Afinal, as práticas educativas, em sua grande maioria, apontam para a continuidade de esquemas conservadores e antigos. Uma breve incursão pela educação do povo hebreu leva-nos ao contato com um dos livros da Bíblia, que segundo Souza (2006, p. 28), apresenta a educação, conforme era concebida à época:

O Pentateuco, um dos livros da Bíblia, regia a vida da infância. Prescrevia as normas morais, idéias religiosas, as festividades, a história, etc. A ordem para escrever fragmentos de lei nos umbrais das portas encerrava virtualmente a obrigação de ensinar a ler e escrever. A cultura física não recebia atenção; não ocorria o mesmo com o canto e a música. A disciplina nessa época era muito severa. Diziam: “Não retires da criança o castigo, pois se fustigares com a vara, não morrerá. Tu a fustigarás com a vara e livrarás a sua alma do inferno (Livro dos Provérbios, 22: 13-4). “O que retém a vara aborrece a seu filho, mas o que ama, cedo o disciplina” (29: 15). Tens filhos?”. Diz o Eclesiastes: “Educa-os bem e acostuma-os à sujeição, desde a sua infância” (7: 25).

São concepções de educação que guardam semelhança inegável com as práticas contemporâneas. A severidade e a punição constituem uma marca que vem apresentando forte resistência, sobrepondo-se às propostas mais atuais de prática educativa, enquanto formadora de seres humanos livres e solidários. Ao contrário, podemos ainda apontar as semelhanças das atuais ações educativas com as práticas dos educadores regidos pelo *Ratio Studiorum*, orientações pedagógicas dos colégios da Companhia de Jesus, no século XVI, conforme descreve Boto (2007, p. 41):

Historicamente observa-se uma estrita economia ordenadora de espaços e tempos escolares. Essa economia é regrada com severidade, dirigida a todos os sujeitos sociais e regulada mediante rígidas ordenações de conduta, que falam tanto por suas vozes quanto por seus emblemas e sinais. Daí a padronização ritual do principal sistema de formação da modernidade ocidental: a escola. Deveria ser uniforme a identidade da criança expressa no coletivo do alunado. A autoridade magistral do professor seria traduzida por símbolos distintivos; e reconhecida por toques e por gestos, tanto quanto por palavras.

Em sala de aula, o silêncio também fala e pode até mesmo calar fundo. Para o aluno ser autorizado a indagar, o movimento de levantar a mão. Para ser visto, como presença, deverá chegar antes da chamada. Os deslocamentos serão feitos em silêncio; e os alunos andarão em filas.

Devo lembrar ainda, que nos colégios jesuíticos o latim foi ressuscitado no início da idade moderna. As crianças eram obrigadas a falar latim, pois nessa língua desconheciam

palavras de transgressão, bem como as expressões chulas e palavrões. As transgressões eram severamente punidas. Havia inclusive a punição física delegada ao chamado corretor.

Nesse sentido encontrei em pouco conhecido conto de Machado de Assis (2005, p. 23-24) uma descrição perfeita do tipo de disciplina que historicamente foi imposta pela escola aos estudantes. O conto trata-se de narrativa de um estudante de nome Pilar, que após identificar a escola, informando o seu endereço e o ano em que se passou a história, 1840, apresenta o seu conflito entre ir à escola ou ir brincar, quando optou por ir à aula, pois havia um motivo específico para tal escolha. Havia um contrato em vista com um colega, chamado Raimundo, filho do professor. Passa a narrar o desfecho do possível acordo:

Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

- Venha cá! – bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, senti no ar a curiosidade e o pavor de todos.

- Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? – disse-me o Policarpo.

- Eu...

- Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! – clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um lado a outro, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma coisa feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

- Perdão, seu mestre... – soluzei eu.

- Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

- Mas seu mestre.

- Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos, uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as mãos vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos de sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: - Porcalhões! Tratantes! Faltos de brios.

Assim, verifica-se que a disciplina, traduzida na repressão perpetrada contra os estudantes em forma de punições severas, que são historicamente, aceitas e legitimadas trata-se de elemento central constitutivo da noção de escola. Decorrendo dessa cultura, a

permanência das práticas arbitrárias contra os discentes que constrói um modelo de escola pouco atraente para os estudantes.

Na contemporaneidade, ainda encontramos o controle e a vigilância dos discentes como marca de uma prática pedagógica vigente nas instituições de ensino fazendo parte da sua lógica de funcionamento. Contudo, a exacerbação dos procedimentos de controle e de vigilância é que tem chamado à atenção, pois se entende que advém dessas práticas realizadas pela família, a sociedade em geral, o Estado e a escola uma resposta dos alunos e alunas, que contempla um conjunto de ações tidas por violentas (e que, muitas vezes realmente o são!).

Os estudantes empreendem ações violentas entre si e contra os docentes. São notórios os casos de agressão física e psicológica entre os discentes, além das agressões verbais contra os docentes. Contra estes os registros de agressões físicas são mais escassos. Porém, ocorrem alguns casos isolados como aquele que foi noticiado nos meios de comunicação durante os dias vinte e três e vinte e nove de março deste ano. Em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre, localizada próxima a uma favela que, por sua vez, está situada, próxima a um bairro de classe média alta, uma aluna agrediu fisicamente uma professora, que entrevistada no hospital para onde foi levada declarou não ter mais vontade de retornar à escola em virtude da violência de que foi vítima.

De outro lado, a aluna ao ser entrevistada relatou que a agressão aconteceu depois que a professora a agrediu verbalmente em sala de aula, diante dos colegas chamando-a de “gorda”, de “maloqueira”. Outra aluna, ao ser entrevistada informou que a professora havia chamado a adolescente denunciada como agressora, de “negra” e de “vileira”. Um membro da família da estudante lamentou o ocorrido e declarou que a família era uma família “de paz” e que não compreendia o que estava acontecendo. A delegacia da criança e do adolescente representada pela delegada informou em entrevista que os fatos estavam sendo apurados.

Com isto, evidencia-se um episódio que revela a prática da violência na escola. Uma situação em que, definida a veracidade dos fatos enunciados vê-se denotada uma cadeia de violências que se propaga, na medida em que um docente deixa de cumprir o seu papel de educador e passa a se utilizar de meios violentos para com alunas e alunos, provocando, assim, a reprodução da violência por parte destes.

A família vê-se responsabilizada por não oferecer aos filhos a orientação necessária para que evitem atitudes de agressão. Entretanto, pergunta-se: até que ponto somente a família deverá ser culpabilizada? É costume atribuir às famílias economicamente desfavorecidas a responsabilidade por todas as condutas negativas dos filhos, numa atitude

explícita de discriminação. Nessa seara, o entendimento de Coimbra e Nascimento (2003, p. 26-27) é esclarecedor:

Em nosso país, desde o início do século XX, diferentes dispositivos sociais vem produzindo subjetividades onde o “emprego fixo” e uma “família organizada” tornam-se padrões de reconhecimento, aceitação, legitimação social e direito à vida. Ao fugir a esses territórios modelares, entra-se para a enorme legião dos “perigosos”, daqueles que são olhados com desconfiança e, no mínimo, evitados e afastados, quando não enclausurados e exterminados. Se no capitalismo liberal os jovens pobres foram recolhidos em espaços fechados para serem disciplinados e normatizados na expectativa de que fossem transformados em cidadãos honestos, trabalhadores exemplares e bons pais de família, hoje no neoliberalismo eles não são mais necessários ao mercado, tornaram-se supérfluos, suas vidas de nada valem – daí justificar-se o extermínio.

Nessa altura recorda-se a discussão trazida por Foucault (1996) acerca do controle das virtualidades, cuja teoria da sociedade disciplinar impõe à escola a missão do controle social e educacional dos jovens. Tal missão institucional seguida de forma rigorosa favorece o descompasso que se verifica na relação dos jovens com a escola. Afinal, as classificações, segundo a condição social, a raça, as manifestações da sexualidade, a aparência física, dentre outras formas e possibilidades de rotulações preconceituosas aparecem como elementos essenciais na construção da subjetividade dos jovens tornando-os mais vulneráveis e, portanto, com mais chances de serem vistos como transgressores em potencial, passando-se a exigir o controle necessário das virtualidades para a perpetuação das estruturas injustas impostas pela sociedade complexa.

A difusão da ideologia através do sistema educacional tornou-se elemento de fundamental importância para a manutenção das injustiças, especialmente aquelas perpetradas contra os jovens pobres e suas famílias. Nesse sentido, a manifestação de Laplane (2004, p. 11-12):

O discurso educacional em diversos momentos da história tem se caracterizado por difundir ideologia, camuflando e mistificando a realidade. Por exemplo, décadas atrás se repetia sistematicamente que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos.

Muita análise crítica foi necessária para desmontar esses discursos e denunciar seu efeito perverso e desmoralizador, principalmente nas classes, camadas e grupos sociais mais desfavorecidos, que introjetavam o discurso do fracasso como algo próprio, naturalmente inerente a eles (Apple, 1989; Baudelot & Establet, 1977; Bourdieu & Passeron, 1975; Giroux, 1986; Saviani, 1989). Mesmo nos dias de hoje, e apesar da crítica produzida em diversos meios, os efeitos desses discursos se fazem sentir nas práticas

educacionais vigentes em muitas escolas, redundando na culpabilização dos alunos.

Esse pensamento corrobora com a noção de que a escola deveria ser lugar de construção de conhecimentos baseada na compreensão da realidade dos jovens e de suas famílias, excluídas as manifestações preconceituosas e deterministas que induzem os discentes à reprodução da violência. Contudo, um olhar sobre a construção do sistema educacional do Brasil torna-se revelador de uma realidade como apontada por Bulcão (2002, p. 63-64), que de nenhuma forma favorece uma educação voltada para a valorização do ser humano enquanto tal, mas sim, para um modelo baseado em políticas discriminatórias:

Foi a partir da segunda metade do século XIX que a legislação começou a refletir uma preocupação com a educação das crianças. Leis começaram a tratar da regulamentação do Ensino Primário e Secundário e havia incentivos para que fossem abertas escolas.

Façamos aqui uma pausa em nossa viagem para apreciar a paisagem. Podemos observar os primeiros movimentos de produção da escola como estabelecimento próprio, tanto para a formação moral quanto intelectual das crianças. Rizzini (1995) comenta que é nessa época que começam a ser tomadas as medidas para a organização de um sistema de ensino público que possibilitaria o acesso de uma parcela cada vez maior da população à educação. Infelizmente, tempos depois essa iniciativa é vencida na batalha das forças que compõem a história. Nas décadas seguintes veremos que políticas discriminatórias começam a instituir-se, baseadas na origem social da criança.

Estas são informações que não se deve perder de vista quando se analisa o papel da escola enquanto responsável pela formação de cidadãos justos e éticos. O papel do corpo docente e administrativo é relevante nessa perspectiva de educação. Não se deve conceber um sistema educacional que forma indivíduos a partir de visões preconceituosas voltadas para elementos de caráter discriminatórios, em especial considerando a origem social dos sujeitos. Entretanto, esse modelo educacional é a base sobre a qual se funda a escola na atualidade. De acordo com Adad (2006, p. 143), o que é forjado para a compreensão do segmento infanto-juvenil é bastante esclarecedor desse padrão de exclusão:

Analisando as diferentes práticas forjadas na sociedade brasileira para dar respostas às questões relativas à infância e à juventude, observa-se que é a partir do Estado Novo que se delineia a distinção entre criança/ adolescente/ juventude pobre e rica. A última é alvo de intenções e das políticas da família e da educação, com o objetivo de prepara-la para dirigir a sociedade; a outra, classificada como parte das classes perigosas, é alvo de educação elementar e profissionalizante que a preparasse para o mundo do trabalho. Disso cuidaram

educadores, assistentes sociais, médicos, e juristas brasileiros já nas primeiras décadas do século XX.

Com isto pode-se inferir que o ambiente educacional é marcado historicamente pela diferenciação dos sujeitos, colocando-os, cada um em situação particular segundo a sua condição social, o que inegavelmente vem gerando os conflitos entre o corpo docente e discente da escola, configurando, muitas vezes, uma impossibilidade de diálogo, pois esse modelo excludente de sociedade e de escola de nenhuma forma favorece a construção de relações de solidariedade.

Entretanto, visando ampliar o alcance das nossas reflexões, deixando, assim de reduzir o campo de discussão que se reconhece altamente complexo impõe-se que se apresente ainda uma forma de violência que é estrutural, e que tem levado inúmeros educadores ao desencantamento com a docência, tornando as suas práticas medíocres e até violentadoras, quando teriam condições e vontade de realizar uma educação de melhor qualidade.

Os professores e professoras são submetidos a variadas formas de violência, dentre as quais, destacam-se: a jornadas de trabalho extensas, atuando em vários estabelecimentos de ensino ao mesmo tempo, as escolas que apresentam condições físicas inadequadas, os salários irrisórios, além do desrespeito de que são vítimas não somente por parte dos estudantes, mas também por parte de diretores e outros funcionários.

Essa situação tem encontrado sua culminância na desistência literal da profissão pelo docente, que vem migrando para outras profissões. Mas constata-se também uma forma diferenciada de desistência, uma desistência simbólica, que se impõe ao docente, que mesmo continuando na profissão acaba desistindo, um quadro hoje conhecido como síndrome de *burnout*, que se caracteriza pelo desânimo, desesperança, fadiga e depressão.

A síndrome de *burnout* passou a nomear o estado dos professores e professoras, que em face das exigências da profissão, especialmente em razão dos cuidados com os estudantes, desistem da docência, ainda que permanecendo em sala de aula, apresentando um quadro de desgaste emocional, falta de envolvimento afetivo e despersonalização. Codo (1999, p. 238) analisa a síndrome de *burnout* afirmando que:

Burnout foi o nome escolhido; em português, algo como ‘perder o fogo’, ‘perder a energia’ ou ‘queimar (para fora) completamente’ (numa tradução mais direta). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam

mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros. Schaufeli *et al.* (1994) chegam a afirmar que este é o principal problema dos profissionais em educação.

A síndrome de *burnout* é definida por Maslach e Jackson (1981) como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em *burnout*.

A síndrome de *burnout* trata-se de fenômeno desconhecido para a grande maioria dos educadores. Durante a minha experiência como professora jamais ouvi qualquer comentário entre os colegas acerca do assunto. Contudo, a minha trajetória tem sido marcada pela constante observação de colegas que apresentam sinais do acometimento da síndrome de *burnout*. Em diversos momentos do meu percurso na escola acompanhei depoimentos de professores e professoras indicando a sua desistência da sala de aula. A demonstração de indiferença, descaso, fadiga, estado depressivo está se tornando um quadro presente na relação de muitos professores e professoras com a atividade docente.

Lembro, nesse sentido, a reação de vários colegas ao toque da campainha da escola para indicar a hora de término do intervalo das aulas, como um sinal bastante denunciador desse estado de desânimo característico daqueles que são acometidos pela síndrome. Muitos docentes lamentam bastante quando a campainha passa a tocar. E muitas vezes retardam deliberadamente o retorno para a sala de aula. Alguns diretores costumam ir à sala dos professores para alertá-los diretamente sobre a exigência do retorno imediato após o toque da campainha. Isto pode parecer insignificante, contudo é demonstrativo da insatisfação dos professores com a volta para a sala de aula, e ainda, tem sido motivo de desentendimentos entre os docentes e a direção da escola, pois acontece de haver diretores que hostilizam professores nessas ocasiões, especialmente no caso das professoras das séries iniciais.

Cumpru revelar que no curso da pesquisa vivenciei uma situação bastante constrangedora. Encontrava-me na sala dos professores de uma das escolas pesquisadas quando a campainha foi acionada para encerrar o horário de intervalo. Os docentes foram pouco a pouco se retirando da sala. Entretanto, uma professora continuou tecendo comentários acerca da pesquisa. A diretora apareceu na porta da sala por três vezes solicitando que a professora seguisse para a sala de aula. Somente após a insistência da

diretora a professora decidiu encerrar a conversa dizendo-me que não suportava mais aquela escola, que se sentia pressionada pela diretora e que pretendia mudar de profissão tão logo concluísse um outro curso. Falou que a diretora mantinha um comportamento arbitrário e que os professores em geral estavam insatisfeitos, mas não tinham como se manifestar.

Refleti sobre as ocasiões em que critiquei aos colegas pelas suas atitudes e pelos seus comentários sobre a sua fadiga no contato com a sala de aula. Afinal, sempre considerei a sala de aula como um exercício prazeroso, em virtude da minha vocação para a docência. Entretanto, hoje penso que a conduta mais aceitável seria observar melhor para entender se o comportamento dos docentes de fato é merecedor de crítica ou se a ele se deve olhar com espírito de solidariedade e de busca conjunta de alteração das condições desfavoráveis do desempenho das funções do magistério, inclusive identificando medidas que poderiam ser tomadas para a superação dos sintomas da síndrome de *burnout*.

Afinal, tal situação fere violentamente a dignidade da pessoa humana, e certamente corrobora para um efeito cascata que possivelmente virá a atingir aos estudantes. É evidente que professores e professoras que se apresentam sob essa condição dificilmente poderão realizar as suas atividades docentes de modo satisfatório, podendo, desse modo, assumir comportamentos agressivos, que facilmente poderão ser reproduzidos por seus alunos e alunas.

Com isto, não se está sugerindo retirar a responsabilidade dos docentes que se tornam desidiosos no seu trabalho, mas compreender de que modo as exigências próprias de uma atividade laboral podem trazer prejuízos ao profissional de forma a torná-lo vulnerável às situações impostas pelo ambiente de trabalho, tornando este ambiente pouco saudável e, portanto, um ambiente difícil de suportar. De outro lado, também há que se considerar que nem todos os seres humanos responderão do mesmo modo aos estímulos externos, pois a subjetividade de cada um é que promoverá as respostas que lhes parecem mais adequadas ou mesmo possíveis. Desse modo, ter-se-á docentes que nas condições mais adversas conseguirão respostas favoráveis tanto para si mesmos como também na relação com seus alunos e alunas no cotidiano da sala de aula.

É essencial realçar, no entanto, que pesquisas têm sido realizadas junto aos professores e professoras que apontam para a gravidade da síndrome de *burnout*. Em 1999, foi publicada a pesquisa mais completa acerca dessa síndrome. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em conjunto com o Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT), da Universidade de Brasília (UNB) e com o apoio do Fundo das Nações

Unidas para a Infância (UNICEF) e do Centro Nacional de Pesquisa (CNPq), realizaram uma investigação junto a 52.000 educadores da rede pública estadual sobre as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em educação, em 1.440 escolas situadas em todas as unidades da federação. Tal levantamento revelou as condições adversas de trabalho dos professores e professoras, e a conseqüente desistência que caracteriza a síndrome de *burnout*. Durante a pesquisa foram levantados dados acerca das violências na escola, que resultaram em um texto, através do qual se expressam Batista e Pinto (1999, p. 323):

As manifestações de violência nas escolas produzem um efeito de alienação do trabalhador a respeito do seu trabalho, na medida em que agora ele foge de seu controle quase por completo. A alienação como perda de controle sobre o trabalho leva os educadores ao sofrimento psíquico, não 'reflete' simplesmente a situação de perda de controle no trabalho, mas manifesta paradoxalmente como uma desistência perante os desafios cada vez mais agudos do cotidiano.

Evidente que essa desistência constitui uma forma de defesa perante uma contradição violenta do trabalho que ao mesmo tempo foge do controle, no contexto da rotinização da violência. As interdições e demandas, que emergem dessa realidade de trabalho de formas contraditórias, invocam no professor a pergunta renitente: O que estou fazendo aqui? Ou por que não arrumo outro emprego? Ao mesmo tempo é um trabalho que ama, que o realiza, com o qual ele se compromete. Ele precisa se defender de algum modo da loucura de uma estrutura social violenta, e ele se defende, entra em burnout.

Nesse momento crucial da trajetória de professores e professoras é que se faz necessário verdadeiramente refletir sobre o papel da educação na sociedade contemporânea e sobre qual é o lugar do educador em uma estrutura que tem retirado possibilidades para a realização de práticas pedagógicas pautadas na afetividade da relação entre docentes e discentes no contexto da sala de aula. Há que se pensar de que modo as práticas pedagógicas podem ser vivenciadas em meio a situações mais estáveis e propiciadoras de relações intersubjetivas mais harmoniosas apesar das conjunturas políticas desfavoráveis e das estruturas que produzem relações de desigualdade sempre maiores.

O que se observa no Brasil, é um enorme descompasso entre as demandas que se apresentam no campo da educação e a implementação das políticas públicas de atendimento às necessidades educacionais. Pais e docentes mostram-se em geral satisfeitos com o próprio desempenho. Os pais acham que já fazem bastante quando acompanham as notas dos filhos e os professores e professoras se revelam satisfeitos com a sua qualificação e desempenho no magistério. A autocrítica não vem sendo exercitada, o que dificulta possíveis alterações no quadro da educação brasileira considerada uma das piores no *ranking* internacional.

Manifestando-se sobre o tema, Weinberg e Pereira (2008, p. 74), apresentam análise pertinente sobre a educação no atual contexto:

A reportagem que se vai ler pretende chamar a atenção para as raízes dessa cegueira e contribuir para que pais, professores, educadores e autoridades acordem para a dura realidade cuja reversão vai exigir mais do que todos estão fazendo atualmente – mesmo os que, como é o caso em especial dos pais, acreditam estar cumprindo exemplarmente sua função. Em *procura da poesia*, o grande Carlos Drummond de Andrade provê uma metáfora eficiente do que o desafio de melhorar a qualidade da educação exigirá da atual geração de brasileiros: “*O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia*”. Uniformizar, alimentar, dar livros didáticos aos jovens e perguntar como foi o dia na escola é fundamental, mas isso ainda não é educação para o século XXI: “*Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: trouxeste a chave?*”, continua nosso maior poeta, morto em 1987. Outra metáfora exata. Os jovens estudantes são como as palavras, com mil faces secretas sob a face neutra e esperando as chaves que lhes abram os portais de uma vida pessoal e profissional plena.

O que se verifica, portanto é que para enfrentar os desafios atuais da educação há que se fazer uma conjunção de esforços, que reúna pais, educadores, autoridades, enfim, a sociedade como um todo se voltando para a formação adequada dos jovens, oferecendo-lhes as oportunidades de que precisam para realmente atingir o seu desenvolvimento intelectual e emocional, tornando-se preparado para a vida pessoal e profissional. Esses desafios certamente contemplam a valorização do docente de modo a oferecer-lhe as condições para que o seu desempenho seja realmente satisfatório, contribuindo decisivamente para a permanência e sucesso das crianças e adolescentes na escola.

3 O ASSÉDIO MORAL: UMA VIOLÊNCIA QUE VEM SE AMPLIANDO

Ao propor um estudo sobre o assédio moral praticado por discentes e docentes no contexto da sala de aula empreendi um esforço no sentido de dar visibilidade a um fenômeno pouco conhecido no âmbito da educação, pois embora de grande incidência não conseguiu ainda despertar o devido interesse no campo educacional. Desse modo, busquei neste capítulo oferecer elementos para situar essa forma reconhecida de violência simbólica no rol das preocupações dos atores e atrizes que atuam no ambiente escolar, vez que a incidência desse fenômeno continua mais conhecida através dos estudos empreendidos sobre as relações laborais, além de outros campos, diferentes do ambiente educacional. Para tal, organizei um conjunto de informações e reflexões acerca desse conceito visando a construir uma compreensão mais ampliada sobre o tema e a oferecer maior consistência à abordagem pretendida.

3.1 O assédio configurando novas e velhas formas de violência

Início corroborando com a idéia de que o convívio social é inerente ao ser humano. Entretanto, essa convivência, dada a complexidade que envolve os seres humanos e a sua condição de humanidade tornou as relações interpessoais de difícil condução. Desse modo, as situações de conflito que envolvem desrespeito, humilhações e constrangimentos nas relações entre as pessoas tem sido historicamente vivenciadas e reconhecidas. Esse entendimento é compartilhado por Ferreira (2004, p. 9):

O homem é um ser social. Essa máxima, conhecida por todos os estudiosos das ciências humanas, em especial pelos operadores do direito, exprime uma necessidade inerente a todo ser humano – o convívio social. Apesar de a vida em sociedade ser uma necessidade vital, muitas vezes, também, ela é fonte de desentendimentos, violações de direitos, desrespeito ao contrato social. Impõe-se, então, a necessidade de estabelecer regras de convívio entre todos para que a sociedade seja mantida.

Contemporaneamente, as situações que envolvem humilhação, constrangimento e desrespeito se tornaram recorrentes em razão de problemas sociais que invadem a vida e as

relações entre os seres humanos e ganharam notoriedade sob o conceito de assédio. Passou-se a denominar não somente o que ocorre na atualidade como assédio, mas de igual modo situações antes designadas de outra forma, conforme assevera Birman (2006, p. 45):

A palavra assédio ganha hoje franca notoriedade pública. Isso aconteceu bem recentemente na nossa tradição, de forma que aquela passou a designar não apenas acontecimentos novos, mas também situações que eram anteriormente denominadas de maneira diferente nas práticas linguageiras. Em decorrência disso, o significante assédio foi desmesuradamente inflacionado no imaginário contemporâneo. Com efeito, nunca se falou tanto em assédio como nos últimos tempos, como se pode reconhecer facilmente não apenas pela leitura de jornais e revistas, sejam estas populares ou eruditas, como também pela incorporação fácil dessa palavra no discurso cotidiano para descrever e qualificar certas experiências presentes no espaço social.

A utilização frequente da palavra assédio, no entanto, ainda não contribuiu para precisar as suas fronteiras. O sentido e o conceito de assédio estão em processo de construção. Na verdade, utiliza-se até em demasia de um vocábulo sem saber do que se trata realmente. Birman (2006, p. 47-48) propõe um avançar na compreensão desse significante diversificado no seu campo semântico:

[...] podemos relançar a nossa questão enunciando que se o uso da palavra assédio se disseminou hoje a olhos vistos, sem qualquer dúvida, isso indica seguramente que se constituíram na atualidade as condições histórica e social de possibilidade para a constituição de novos jogos de linguagem sobre aquela. Em decorrência disso, multiplicaram-se os contextos para a disseminação de outros jogos de verdade sobre o assédio.

[...] Assim, é preciso evocar inicialmente que a palavra assédio não é absolutamente nova no vocabulário do Ocidente, como se pode verificar facilmente pela leitura superficial de alguns dicionários. O *Nouveau Le Petit Robert*, dicionário da língua francesa, nos informa que o verbo “haceler” existe desde 1493 e que o substantivo “harcèlement” desde 1632. O dicionário *Houaiss*, da língua portuguesa, afirma que a palavra surgiu no português no século XIII, proveniente do latim vulgar. A palavra em questão é, portanto, de origem latina, inscrevendo-se na tradição portuguesa na passagem do final da Idade Média e o início dos tempos modernos.

O uso recorrente da palavra assédio, ocupando destaque na mídia e nas produções teóricas em diversas áreas, seja nas Ciências Sociais e Jurídicas, seja na Psicopatologia e na Psicanálise provocou alteração em seu quadro de significações. Com isto, o seu campo semântico sofreu uma ampliação. O assédio passa a ganhar sentido a partir do adjetivo que acompanha esse significante. Assim, a polissemia do termo assédio é reconhecida pelos estudos acadêmicos. Desse modo é que no contexto dos variados jogos de linguagem e de

verdade que envolvem a palavra assédio é que se apresenta a distinção entre assédio moral e assédio sexual. Nesse sentido, observe-se o que Birman (2006, p. 48), acrescenta:

Com efeito, se até poucos anos atrás a palavra assédio se referia estritamente ao registro sexual, estando referida aqui precisamente às mulheres – que se queixavam ostensivamente dos homens que se dirigiam a elas com um discurso sexualmente indecente e indecoroso que as humilhavam, por se sentirem reduzidas à condição de objeto sexual –, nos últimos tempos a palavra assédio se transformou no seu campo de significação. Nesse, o assédio sexual foi reinterpretado e inscrito num outro contexto discursivo. Com isso, foi reduzido o seu campo de sentido e sua abrangência anteriores, na medida que passou a ser considerado como um caso particular de categoria mais abrangente de assédio. O que se enuncia hoje como fundamental é a existência do assédio moral, no qual alguém é solapado na sua segurança identitária e esvaziado nas suas potencialidades sociais e psíquicas de ser. Tudo isso acontece em diversos contextos sociais, dentre os quais se destaca largamente o espaço social do trabalho. O assédio sexual seria, enfim, um caso particular do assédio moral.

Dessa forma há que se apreender que o assédio moral não deve ser confundido com assédio sexual, como vem ocorrendo. Comumente, quando se fala em assédio moral as pessoas têm entendido assédio sexual, em razão de já haverem assimilado este conceito, que há mais tempo vem sendo difundido. Há uma verdadeira confusão no imaginário social, que leva as pessoas, em geral, a fazerem referência somente a situações de assédio sexual, quando inquiridas sobre o assédio moral.

Algumas produções teóricas, entretanto, têm evidenciado o assédio sexual como uma espécie, da qual o assédio moral tornou-se o gênero. Com isto, apresenta-se a exigência de se buscar uma compreensão do assédio moral considerando a sua complexidade. Mas, antes disso considere importante caracterizar o assédio sexual, que se trata de uma prática que visa à dominação sexual da vítima, em geral a partir de chantagem, efetuada por um superior hierárquico. Sobre tal discussão, vem corroborar Guedes (2003, p. 39-40):

Muito embora a jurisprudência comece a colher casos esporádicos de assédio sexual envolvendo homens, as estatísticas demonstram que essa violência é preferencialmente praticada contra a mulher. A despeito de uma ou outra voz dissonante, cremos já ter a sociedade brasileira amadurecido suficientemente para entender que o assédio sexual é um comportamento repulsivo a depor contra nosso mais encantador e sensual traço cultural, que é a nossa indefectível tendência de contornar a vida com um sorriso. (...) Pouco a pouco a sociedade está compreendendo e aceitando – até mesmo pelo crescente número de mulheres que ocupam o mercado de trabalho hoje – que, por trabalhar fora de casa e por estar momentaneamente desacompanhada, a mulher não está disponível e sabe perfeitamente distinguir a paquera ou cantada do assédio. Se a cantada se caracteriza pela

sedução amorosa e é aceitável, como parte de nossos traços culturais, o assédio é rejeitado e facilmente distinguido. O assediador é um perverso que se utiliza de truques rasteiros, de gestos obscenos e palavras de baixo calão, insinuações e piadas de mau gosto, pornografia no lugar de erotismo.

É importante destacar que a figura do assédio sexual surge a partir da luta política das mulheres que se organizam para assegurar o seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos, e não mais como objeto da dominação masculina, subvertendo as relações entre os gêneros sexuais. Uma nova subjetivação é construída para os gêneros sexuais, em que as mulheres passam a ocupar um lugar diferenciado na sociedade, deixando de ter os seus destinos predeterminados para a maternidade e a condução da família. A esse respeito Birman (2006, p. 60) comenta:

Vale dizer, foi apenas quando a figura da mulher se colocou finalmente como sujeito e não mais apenas como assujeitada à figura do homem, rompendo definitivamente então com sua subalternidade hierárquica, que ela passou também a exigir o reconhecimento efetivo de seus novos lugares sociais pelo Estado, como detentor que esse era da soberania. O corpo feminino foi assim transformando numa cidadela soberana, a ser defendida com todas as armas possíveis de serem usadas frente ao inimigo, sejam essas políticas sejam militares, isto é, nos registros da retórica e da força, de acordo com as circunstâncias sociais em jogo.

A promoção política do jogo de verdade do assédio sexual se desdobrou e implicou também em novas formas de subjetivação para os diferentes gêneros sexuais. Desde então as figuras do homem e da mulher não se representam mais da mesma maneira que anteriormente. Uma outra alquimia entre a passividade e a atividade passou a ser matéria prima narcísica e identitária dos diferentes gêneros sexuais, que refundou de uma outra forma as categorias de governabilidade pública e privada, tal como eram declinadas no moderno jogo de verdade do assédio.

Com isto, verifica-se que a discussão sobre o assédio sexual inscreve-se tanto nos registros psicológico e moral quanto nos registros políticos. Embora este último seja um registro que só mais recentemente tem sido procedido. Assim acontecendo também com o assédio moral que somente nas últimas décadas vem sendo registrado no campo político. Conforme expõe Birman (2006, p. 52), ambos os fenômenos - assédio sexual e assédio moral – se colocam de imediato na ordem da ofensa ética e do ataque à identidade psicossocial, tornando-se, portanto, mais difícil a sua inscrição nos registros políticos.

A partir dessas reflexões delineou-se uma necessidade de confrontar o assédio moral e assédio sexual com os valores que inerentes ao ser humano acabam sendo violados em face das práticas dessas violências. Na seleção de que valores poderiam ser confrontados com esses fenômenos encontrou-se o princípio da dignidade da pessoa humana. Destacou-se

esse princípio, dentre outros, em razão da sua abrangência, pois se trata de valor fundamental da própria condição de humanidade, do ser humano. Com isto entendi que para continuar o estudo sobre o assédio moral havia que conhecer mais sobre o princípio da dignidade humana.

3.2 O respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana: contraponto das práticas de assédio moral

O Princípio da dignidade da pessoa humana pressupõe uma primazia que deve ser dada à pessoa humana na relação com outros seres vivos. Decorre disto, a preocupação presente em vários setores da sociedade com o respeito aos direitos da pessoa humana.

A dignidade da pessoa humana, portanto, apresenta-se como um mínimo invulnerável para qualquer sociedade e para qualquer ordenamento jurídico. Daí a razão de a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 definir este princípio, enquanto fundamento da república brasileira. Desse modo, o cuidado com a pessoa, qualquer que seja a sua situação, tornou-se fundamento para quaisquer iniciativas visando a proteção do ser humano em face de quaisquer outros interesses que venham a aviltar a sua condição de humano.

Desse modo, reitera-se a necessidade de se colocar o ser humano em condição de primazia na relação com os outros seres e valores, não descuidando de seus direitos. Assim, a garantia de direitos sociais, políticos e econômicos são só alguns exemplos daquilo que a pessoa deve ter à sua disposição para assegurar a sua dignidade. Nessa linha de raciocínio Moraes (2005, p.16), assevera:

A dignidade é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito, por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem **menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos (grifo do autor).**

Segundo esse mesmo autor, a dignidade da pessoa, inerente às personalidades humanas oferece unidade aos demais direitos e garantias fundamentais. Com isto, afastando o

predomínio das concepções transpessoalistas de Estado e Nação, em detrimento da liberdade individual.

Os conhecimentos produzidos sobre a dignidade humana certamente inspiraram a elaboração da Constituição Federal de 1988 quando privilegiou o princípio da dignidade da pessoa humana ao explicitá-lo como um dos fundamentos da República.

A Constituição brasileira de 1988, ao definir em seu preâmbulo a instituição do Estado Democrático destinado a assegurar o exercício da igualdade e da justiça, como valores supremos da sociedade necessariamente teria que ressaltar o princípio da dignidade da pessoa humana atribuindo-lhe importância e destaque, o que efetivamente foi observado pelo constituinte que, ao definir a dignidade humana como princípio fundamental promoveu a ascensão do ser humano a uma situação privilegiada em relação a outros seres vivos.

Visando a ampliação dos conhecimentos relativamente ao princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, Silva (2006, p. 105) expõe:

Dignidade da pessoa humana é um valor supremo que atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem, desde o direito à vida. “Concebido como referência constitucional unificadora de todos os direitos fundamentais [observam Gomes Canotilho e Vital Moreira], o conceito de dignidade da pessoa humana obriga a uma densificação valorativa, que tenha em conta o seu amplo sentido normativo-constitucional e não uma qualquer idéia apriorística do homem, não podendo reduzir-se o sentido da dignidade humana à defesa dos direitos pessoais tradicionais, esquecendo-a nos casos de direitos sociais, ou invocá-la para construir ‘teoria do núcleo da personalidade’ individual, ignorando-a quando se trate de garantir as bases da existência humana”. Daí decorre que a ordem econômica há de ter por fim assegurar a todos existência digna (art. 170), a ordem social visará a realização da justiça social (art. 193), a educação, o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205) etc., não como meros enunciados formais, mas como indicadores do conteúdo normativo eficaz da dignidade da pessoa humana.

O princípio da dignidade da pessoa humana tornou-se elemento valorativo de toda relação que envolva os direitos, sejam individuais ou coletivos. Assegurar o respeito aos direitos inerentes à pessoa, como o direito à vida, à integridade física, à honra e a imagem e, ainda, direitos como o acesso à educação, à saúde, à cultura, ao lazer e ao próprio direito ao acesso à justiça impõe-se a outros interesses, dando ao ser humano a possibilidade de se desenvolver, nas várias dimensões da vida.

Ocorre, entretanto, que o desrespeito à dignidade humana é recorrente em nossa sociedade. No Brasil perpetua-se a violação aos direitos da pessoa, retirando do princípio da

dignidade humana toda a sua eficácia. É possível que por esta razão tem-se dado pouca repercussão a este princípio constitucional, conforme se posiciona Santos (1999, p. 113):

A doutrina brasileira não tem se dedicado, como deveria, ao assunto em tela. A maioria dos comentadores da Constituição de 1988, sequer a ele se referem. E aqueles que ainda tratam do tema, fazem-no de modo assaz sintético.

Embora a jurisprudência sobre a dignidade da pessoa humana seja, ainda, mínima, colhemos algumas decisões que, se não representativas da tese apresentada, pelo menos apontam nesta direção: de que a dignidade da pessoa humana enquanto princípio pode ser juízo concreto de dever ser, isto é, razão para decisões.

As decisões dos tribunais apontando para a dignidade da pessoa humana como juízo concreto para a garantia da justiça leva à crença em uma mudança de parâmetros, que assegure uma primazia ao princípio da dignidade da pessoa, levando a vislumbrar um futuro em que o respeito à esse princípio seja exigido como a mola propulsora das iniciativas governamentais e da sociedade como um todo, apesar do contexto sócio-político e econômico, no qual essas iniciativas se encontram inseridas. Santos (1999, p. 113) se manifesta a respeito disto:

Com efeito, em virtude da primazia da dignidade da pessoa humana, esta há de permanecer inalterável qualquer que seja a situação em que a pessoa se encontre, constituindo, em consequência, um *minimum* invulnerável que todo ordenamento jurídico deve assegurar, e que nem nenhum outro princípio, valor, ser pode sacrificar, ferir o valor da pessoa.

Compreende-se, portanto que, o princípio da dignidade da pessoa humana trata-se de norma jurídica à qual deve ser dada eficácia sob risco de perpetuar-se a violação do direito à dignidade, inerente à personalidade humana, condição que deteriora as relações entre as pessoas, causando prejuízos tanto do ponto de vista dos direitos individuais, como dos direitos sociais e políticos.

Dessa forma, entende-se que é no contexto da discussão sobre o respeito à dignidade da pessoa humana que se devem produzir os conhecimentos acerca do assédio moral. Afinal, as implicações do assédio moral para a garantia da dignidade humana são inegáveis, pois os cuidados com a integridade física, moral e psicológica do ser humano, estes considerados como atributos essenciais à dignidade humana devem constituir preocupação inarredável de todos os cidadãos, que integram uma sociedade que prima pela justiça e a

equidade. Daí a indicação de se buscar ampliar as informações relativas ao assédio moral considerando toda a sua complexidade

3.3 O assédio moral: uma construção social, histórica e cultural

O assédio moral, denominado ainda como terror psicológico, bullying, violência perversa, psicoterror e *mobbing*, dentre outras denominações, somente recentemente, tem alcançado destaque no Brasil.

Estudiosos sobre o tema, em sua grande maioria, consideram o assédio moral como, um conjunto de humilhações e constrangimentos imposto à pessoa. São situações que se repetem ao longo de certo lapso temporal, deixando a vítima vulnerável ao seu agressor e às situações por ele impostas. São considerados graves os problemas de saúde que passam a acometer aqueles que são submetidos a esse conjunto deliberado de humilhações e constrangimentos. A vítima de assédio moral sofre uma desordem pós-traumática por estresse que, segundo Guedes (2003, p. 44), equivale aos sintomas que apresentam as pessoas oriundas da guerra ou de prisão nos campos de concentração. Como consequência mais grave do assédio moral tem sido feitos registros de suicídios, inclusive entre crianças.

Contudo, para melhor compreensão desse fenômeno há que se verificar a sua trajetória histórica. Nesse intuito se deve buscar as contribuições teóricas de Ferreira (2004, p. 38):

Interessante notar que as pesquisas envolvendo a figura do assédio moral, antes de serem desenvolvidas na esfera das relações humanas, iniciaram-se, na verdade, no ramo da Biologia, com os estudos do etologista Konrad Lorenz. Analisando a conduta de determinados animais de pequeno porte físico quando confrontados com invasões de território por outros animais, o pesquisador notou um comportamento peculiar do grupo, especialmente quando estava diante de um animal maior. Chamou sua atenção o comportamento agressivo desenvolvido pelo grupo todo, que tentava expulsar o invasor solitário com intimidações e atitudes agressivas coletivas. A essa conduta do grupo animal, Lorenz denominou *mobbing*, termo inglês que traduz a idéia de turba ou multidão desordeira.

Em continuidade às pesquisas sobre a violência perversa teve destaque a pesquisa de um médico sueco. Este pesquisador analisou o comportamento de crianças na escola. Ferreira (2004, p. 38-39) em sua pesquisa descreveu os resultados dos estudos do médico:

Mais tarde, na década de 60, uma pesquisa realizada pelo médico sueco Peter-Paul Heinemann analisava o comportamento de crianças reunidas em grupo, dentro do ambiente escolar. Curioso notar que os resultados de tal pesquisa foram muito parecidos com os alcançados na pesquisa de Lorenz, posto que foi reconhecida a mesma tendência dos animais nas crianças, em demonstrar hostilidade a outra criança que ‘invadissem’ seu espaço. A partir dessa pesquisa, pioneira em detectar o assédio moral nas relações humanas, muitas outras surgiram, e trabalhos começaram a ser publicados, em especial relacionados à psicologia infantil.

A escola constitui, sem qualquer dúvida, um campo profícuo para a prática de assédio moral. São comuns entre crianças em idade escolar as atitudes de desprezo em relação a colegas, em razão de diferenças das mais diversas ordens. Esse comportamento se encontra arraigado em nossa cultura, o que gera uma acomodação e torna tais atitudes imperceptíveis, até que não atinjam a vítima de modo a causar-lhe males físicos e psíquicos, identificados de forma concreta pelos adultos. Nesse sentido as considerações de Fiorelli (2007, p.35) são esclarecedoras:

As crianças em idade escolar nos dão, com freqüência, exemplos corriqueiros dessa situação. As cerimônias que cercam a formação de grupos nas escolas recebem o colorido de pequenas ações de “assédio moral”, que se prestam para testar as reações dos coleguinhas e servem para identificar afinidades. Normalmente, contudo, possuem caráter episódico (e, sem dúvida, educativo do ponto de vista social) e esgotam-se em si mesmas, sem deixar sequelas (ou, pelo menos, produzindo seqüelas aceitáveis culturalmente) após a consolidação dos agrupamentos. Revelam-se em xingamentos, empurrões, ridicularizações, apelidos, etc. Contudo, quando permanecem ou ultrapassam limites (que dependem dos envolvidos), podem produzir graves conseqüências, determinando o isolamento de uma criança da maioria ou de todas as demais, até mesmo com reflexos na socialização e no aprendizado. Um resquício – muitas vezes levado ao extremo – desses comportamentos é o “trote” em faculdades, quando os “calouros” são, muitas vezes, objetos do sadismo de veteranos, em episódios de aguda agressão.

O psicólogo alemão Heinz Leymann, na década de 80 identificou o assédio moral no ambiente de trabalho, que assim como na escola, também as relações de trabalho eram marcadas por práticas de violência, sendo que a violência física, mesmo que ocorra, são utilizadas raramente. Constatou, ainda que, as condutas violentas no ambiente laboral são de difícil demonstração por serem mais sutis, podendo, entretanto, ter conseqüências devastadoras.

A respeito das investigações desse teórico, a psicóloga francesa Hirigoyen (2002, p. 65-66) comenta:

Embora o assédio no trabalho seja uma coisa tão antiga quanto o próprio trabalho, somente no começo desta década foi realmente identificado como fenômeno destruidor do ambiente de trabalho, não só diminuindo a produtividade como também favorecendo o absenteísmo, devido aos desgastes psicológicos que provoca. Esse fenômeno foi estudado principalmente nos países anglo-saxões e nos países nórdicos, sendo qualificado de *mob* (horda, bando, plebe), que implica a idéia de algo importuno. Heinz Leymann, pesquisador em psicologia do trabalho que atua na Suécia, fez um levantamento junto a diferentes grupos profissionais, há mais de dez anos, sobre esse processo que ele qualificou de ‘psicoterror’.

Na seqüência dos meus estudos verifiquei um aspecto que considerei de grande relevância na pesquisa sobre a violência perversa, refere-se ao campo da proteção legal para as vítimas. Nesse sentido, tem-se que em vários países o ordenamento jurídico prevê direitos à vítima, o que foi possibilitado a partir dos estudos empreendidos sobre o tema, inicialmente na Suécia, seguida pela Alemanha e a França.

Contribuíram definitivamente para esse avanço no panorama jurídico-legal, dentre outros os estudos do pesquisador em Psicologia do Trabalho, Heinz Leymann. Na França, Marie-France Hirigoyen, foi uma das precursoras desse estudo.

Há um elevado número de países que ainda não definiu tutela jurídica específica contra o assédio moral, como é o caso do Brasil, que pouco tem definido no ordenamento jurídico sobre a matéria. No Brasil, o assédio moral somente alcançou tutela específica em legislações estaduais e municipais. Todavia, no Congresso Nacional há vários projetos de lei em tramitação.

Contudo, segundo Guedes (2003, p. 113), em razão desta reduzida tutela jurídica, o Brasil tem aplicado ao assédio moral, a legislação relativa ao assédio sexual:

Temos certeza de que o entendimento doutrinário e a orientação jurisprudencial, hoje assentados sobre assédio sexual se aplicam validamente ao assédio moral, tanto no que diz respeito à punição direta do agressor quanto no que respeita a responsabilidade do empregador.

Creemos que o melhor entendimento doutrinário hoje assentado sobre o assédio sexual quanto à questão da responsabilidade do empregador, aplica-se validamente ao terror psicológico no trabalho. Nesse sentido vale conferir a lição de *Alice Monteiro de Barros* referindo-se especificamente ao assédio sexual: ‘a responsabilidade objetiva e subsidiária do empregador, no tocante à indenização, deverá ser imposta, ainda quando o assédio é praticado por colega de trabalho do empregado ou por cliente do estabelecimento, por ser aquele o titular do poder diretivo e assumir os riscos do empreendimento econômico, nos termos do art. 2º, da CLT. Logo, deverá zelar não só pela organização técnica, mas também pela boa ordem na empresa, onde deverá existir um padrão mínimo de moralidade e de garantia pessoal. O respeito ao

direito à intimidade (e – acrescentamos nós – à manutenção de um ambiente de trabalho psicologicamente saudável) é manifestação dessa garantia.

Em que pese reduzida proteção jurídica, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 corrobora com a possibilidade de responsabilização do agressor, quando assegura no capítulo dos direitos e garantias fundamentais, que “São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”. Ainda estabelecendo, que a “lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”. Com isto, pode-se depreender que a vítima do assédio moral apesar da reduzida tutela jurídica, já encontra algum tipo de proteção no ordenamento jurídico brasileiro.

O assédio moral no ambiente de trabalho vem recebendo nos últimos anos bastante atenção de estudiosos de diversas áreas (Direito, Sociologia, Antropologia, Psicologia, dentre outras). A produção doutrinária e jurisprudencial acerca do assédio moral no ambiente laboral já se encontra consolidada. Trata-se de contribuições que tem sido utilizadas amplamente para a compreensão do assédio moral nas relações laborais. Disto decorrendo, a importância de colocar em relevo alguns aspectos apontados nos estudos que vem sendo empreendidos sobre a matéria.

3.4 Assédio moral no ambiente de trabalho: uma abordagem inspiradora

Dentre os vários estudos hoje existentes sobre o assédio moral no ambiente de trabalho é ressaltado como de grande importância pelas suas contribuições, a pesquisa de Hirigoyen (2002, p. 65), que possibilitou uma melhor compreensão do fenômeno, expondo um conceito bastante esclarecedor:

Por assédio em um local de trabalho temos que entender toda e qualquer conduta abusiva manifestando-se, sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer danos à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, pôr em perigo seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho. Embora o assédio no trabalho seja uma coisa tão antiga quanto o próprio trabalho, somente no começo desta década foi realmente identificado como fenômeno destruidor do ambiente de trabalho, não só diminuindo a produtividade como também favorecendo o absentismo, devido aos desgastes psicológicos que provoca.

O debate sobre o assédio moral no local de trabalho, no entanto, é recente na agenda brasileira, sendo a dissertação da médica do trabalho Margarida Barreto apontada como o estudo pioneiro sobre a violência moral no trabalho. Guedes (2003, p. 30) registra que esta pesquisadora analisou a relação entre a emoção, a saúde e o trabalho apresentando as consequências da violência moral para as vítimas. Neste sentido, a citada autora revela:

No Brasil o assunto vem sendo divulgado pela imprensa escrita, tendo sido objeto de várias reportagens em jornais e revistas. Um importante estudo que analisa as gravíssimas humilhações sofridas por trabalhadores dos setores químico, cosmético, farmacêutico e plástico de São Paulo, com extensa pesquisa de campo, deverá ser publicado brevemente com o título “Uma jornada de humilhações”. Trata-se da dissertação de mestrado em Psicologia Social da médica do trabalho, Margarida Barreto. Este é o primeiro estudo que encara a violência moral no trabalho como causa agravante de problemas de saúde, entre nós. A médica colheu o relato de cerca de 2.072 trabalhadores, de 97 empresas entre 1996 e 2000 e do número total de entrevistados, 870 pessoas, sendo 494 mulheres e 376 homens, apresentaram histórias severas de humilhação no trabalho ou assédio moral em virtude de haverem sofrido acidente no trabalho ou simplesmente adoecido.

A médica brasileira mantém hoje um *site* (www.assediomoral.org), em conjunto com outros profissionais (médicas e psicólogas) através do qual são divulgadas informações acerca do assédio moral no ambiente de trabalho, indicando publicações na área, divulgando eventos que tratam da temática e ainda trazendo informações sobre leis e projetos de lei visando à regulamentação do assédio moral.

Visando traçar um perfil da vítima, os estudos de Hirigoyen (2002) apontam que o assédio, em geral é perpetrado contra uma vítima que reage ao autoritarismo do agressor, ou se recusa a deixar-se subjugar. Quanto ao perfil do agressor, alude que se trata de pessoa insegura, autoritária e narcisista, que atua a partir de uma seqüência de atos, muitas vezes difíceis de ser observada por terceiros, se tornando observável apenas pela vítima e implicando em uma carga de humilhação que consegue levar ao isolamento e até a autodestruição da pessoa.

Assim, os estudos sobre o assédio moral nas relações de trabalho avançaram para a definição de uma tipologia do psicoterror. Conforme Guedes (2003) estabeleceu-se a existência de três formas de manifestação do assédio moral: *mobbing* vertical e estratégico; *mobbing* horizontal e *mobbing* ascendente.

Acerca do *mobbing* vertical e estratégico menciona que se trata do tipo mais frequente sendo praticado por um superior hierárquico contra seus subordinados. Esclarece

que a ação não precisa ser realizada diretamente pelo superior hierárquico, podendo este contar com a ajuda dos próprios colegas de trabalho da vítima. As motivações para esse tipo de assédio, dentre outras, são razões políticas, inveja e antipatia pessoal. A prática dessa forma de assédio moral tem sido amplamente utilizada no processo de modernização das empresas, que implicando na flexibilização dos direitos dos trabalhadores e no crescente desemprego exige a tomada de medidas para afastar os trabalhadores do mercado de trabalho, ainda que de uma forma assim violenta.

Quanto ao *mobbing* horizontal, se caracteriza pelo assédio praticado pelos colegas da vítima, pessoas de nível igual na escala hierárquica. Apontam-se como motivações para o desencadeamento dessa forma de assédio: a competição, a inveja, o racismo, a xenofobia, dentre outras. No caso brasileiro é comum entre os trabalhadores que chegam a São Paulo para trabalhar, oriundos de Estados do Nordeste, sofrerem práticas de assédio moral na sua forma horizontal, entre os colegas.

A terceira forma de *mobbing*, o ascendente é descrito como uma possibilidade mais rara de ocorrência, pois se caracteriza pelo assédio praticado por um subordinado ou grupo de subordinados contra o superior hierárquico. Entretanto, apesar da reduzida incidência a violência dessa forma de assédio, bem como suas consequências são semelhantes às outras manifestações do fenômeno.

Segundo Guedes (2003, p. 32) a pesquisadora Margarida Barreto definiu em sua dissertação de Mestrado, uma descrição bem-humorada dos tipos de chefes assediadores, que foi feita pelas próprias vítimas: “o pit-bull” é aquele chefe agressivo e violento, que demite friamente e humilha por prazer; “o profeta”, o que exalta suas próprias qualidades e tem a missão de enxugar a máquina, por isso demite indiscriminadamente, mas humilha com cautela; “o troglodita”, aquele que brusco, não admite discussão, não aceita reclamações; “o tigrão”, aquele que esconde a sua incapacidade com atitudes grosseiras e necessita de público, quer ser temido por todos; e “o grande irmão”, que primeiro banca o protetor e depois ataca. Primeiro entra na intimidade do trabalhador e, na primeira oportunidade, usa o que sabe contra o empregado para rebaixá-lo ou demiti-lo.

Nos tipos evidenciados acima está enunciada uma forma de melhor compreender o assédio moral intitulado de vertical e estratégico, que é considerado como aquele de prática mais comum no ambiente de trabalho. Todavia, qualquer um dos tipos elencados podem ser constatados em grande parte das relações laborais, especialmente onde as formas de

organização do ambiente de trabalho são mais tradicionais, autoritárias ou revelam mais diretamente as manobras neoliberais visando à flexibilização dos direitos dos trabalhadores.

Consideração igualmente importante sobre o assédio moral, complementar à discussão acerca da tipologia trata-se da classificação segundo a quantidade de envolvidos, assim apresentada por Fiorelli (2007, p. 67):

Um único assediador e um único assediado - situação comum, sugere a existência de questões pessoais graves de um deles em relação ao outro, com ou sem reciprocidade. É mais simples de ser caracterizada e combatida.

Um único assediador e vários assediados - ainda que o assédio moral tenha se iniciado no modo anterior, pode evoluir para incluir todo o grupo. Essa inclusão pode acontecer por força de comportamentos do próprio grupo (que se une para defender o colega assediado) ou por percepção do assediador, que acaba enxergando no grupo comportamentos indesejáveis. O processo pode evoluir para se concentrar em um único colega, eleito o “bode expiatório” pelo próprio grupo ou por opção do assediador.

Vários assediadores e um único assediado - no assédio descendente, o assediador pode unir-se a colegas de mesmo nível hierárquico ou a colegas do assediado; no assédio horizontal, o mais provável é que o assediador una-se a colegas de mesmo nível hierárquico, caracterizando um assédio combinado. No assédio ascendente representa a situação habitual: a equipe une-se contra o superior.

Vários assediadores e vários assediados - trata-se de uma combinação de ações anteriores. Os assediados podem unir-se na tentativa de promover um equilíbrio de forças, porém, especialmente em empresas, isso requer um grau de organização respeitável, estimulando os assediadores a procurar apoio exógeno, por exemplo, em órgãos de representação e entidades de classe. (grifos nossos).

Após as informações prestadas até aqui cumpre ressaltar ainda, que o assédio moral não deve ser confundido com outras formas de sofrimento no ambiente de trabalho. É necessário que se verifique o abuso para que seja possível enquadrar o comportamento em análise ou julgamento, como uma das manifestações do assédio moral. Conforme Ferreira (2004, p. 61), por exemplo, as medidas tomadas pela empresa que são legítimas, pois previstas no contrato de trabalho, tais como: transferências, mudanças de função e avaliações de trabalho, desde que efetivadas sem a observância de abuso não consistem em assédio moral.

Procedidas às análises e comentários considerados pertinentes acerca do assédio moral no campo das relações de trabalho, retorno à idéia de que o fenômeno é verificável também em outros campos da convivência humana, ressaltando a importância da discussão sobre o assédio moral no ambiente da escola, objeto do presente estudo.

4 ASSÉDIO MORAL PRATICADO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O presente capítulo apresenta os estudos empreendidos sobre o assédio moral na escola, evidenciando suas manifestações e conseqüências através da análise e interpretação de produções teóricas, que revelam aspectos do estado da arte do fenômeno, bem como das produções dos sujeitos da presente pesquisa visando a definir alguns parâmetros que possibilitem a compreensão do assédio moral no contexto das relações que se estabelecem entre docentes e discentes em sala de aula.

4.1 Configurando o assédio moral na escola

Em que pese o pioneirismo da pesquisa já referida neste trabalho, e que foi realizada pelo médico sueco Peter-Paul Heinemann, quando analisou o assédio moral no ambiente da escola, este fenômeno vem ocupando um espaço ainda bastante reduzido nos estudos e pesquisas, embora a sua prática e o próprio estudo remonte a períodos mais antigos. Desta forma, o tema exige estudos mais aprofundados. Com isto, delinea-se o propósito desta pesquisa de oferecer uma contribuição.

As práticas de assédio moral na escola foram abordadas do seguinte modo, em dissertação de Mestrado, por Guedes (2003):

Em 1972 o médico sueco Heinemann utilizou o termo *mobbing* para descrever os cruéis e destrutivos comportamentos de um grupo de crianças na sala de aula contra um ou uma colega da mesma classe. Atualmente o mais proeminente pesquisador sobre o assédio moral infantil é o norueguês Dan Olweus. No Japão, sabe-se, hoje, que o termo “ijime” é utilizado para descrever ofensas e humilhações infligidas às crianças no colégio. Segundo esclarece Marie-France Hirigoyen, o sistema educativo japonês, estruturado em avaliações permanentes para seleção dos mais aptos, acaba por criar nos estudantes um sentimento de rivalidade que ultrapassa o ambiente escolar, daí por que o “ijime” sempre foi considerado pelos professores japoneses como um rito de iniciação necessário à formação psicológica dos adolescentes.

O sistema japonês é reconhecido pelo seu alto grau de organização e de conseqüentes resultados. É evidente que somente se pode analisar essa experiência de modo

mais efetivo com maior aproximação dos dados empíricos. Entretanto, é possível inferir que se um sistema educacional prima pela competitividade e apresenta, em razão dessa opção, uma alta frequência de situações em que crianças e adolescentes são submetidas a humilhações e constrangimentos, a prática educativa que ali se impõe está distante de representar um modelo de educação saudável, que promova o exercício da cidadania, da justiça e da igualdade, assim oferecendo formação aos estudantes para atuarem visando à construção de uma cultura de paz.

Constatai, em continuidade aos estudos, que o assédio moral nas instituições de ensino foi estudado também por Gallindo (2009), que destacou a existência do fenômeno revelada por meio de agressões verbais, assédio sexual, discriminação e preconceito, dentre outras formas de violação dos direitos da personalidade.

É assim, importante ressaltar, que o assédio moral na prática pedagógica está configurado nas violências que se manifestam nas relações intersubjetivas entre docentes e discentes favorecendo a violação do princípio da dignidade da pessoa humana. Contudo, cumpre destacar que, nem todas as situações que causam mal-estar aos docentes ou discentes em suas relações intersubjetivas devem ser enquadradas como assédio moral, pois, conforme já estudado, não são todos os comportamentos que possam causar sofrimento que indicarão a existência de assédio moral.

Nesse sentido, a indisciplina dos estudantes em sala de aula, bem como algumas atitudes de incivildades deveriam constituir elementos inspiradores para a organização de planejamentos educacionais visando ao aprimoramento das ações educativas que a escola precisa empreender como parte de sua missão específica de promover o ensino-aprendizagem voltado também para a formação integral do cidadão. Desse modo, grande parte das práticas inseridas no contexto das violências na escola, emanadas dos discentes deveriam receber a atenção dos docentes não exatamente como comportamentos violentos, mas como atitudes que exigem a intervenção da escola através de práticas educativas, que deveriam envolver tanto os discentes como também os seus familiares e a comunidade.

Há que ser reconhecido que o assédio moral pode efetivamente ser praticado por discentes contra os docentes. Mas para que ocorra tal enquadramento é necessário que a ação contenha os elementos exigidos para a caracterização do fenômeno. Portanto, carecendo de análise cuidadosa de modo a não desvirtuar o próprio papel do docente no processo de ensino-aprendizagem, bem como a não deturpar a missão institucional da escola. Quando essas dimensões não são devidamente analisadas pode ocorrer, a banalização dessa forma de

violência, não oferecendo, assim, a possibilidade concreta de inibição das práticas efetivas de assédio moral. Quando a escola se exime de educar e delega a outras instituições as suas responsabilidades, quando permite que as práticas repressivas se instaurem lhes oferecendo a legitimidade de que precisam para se impor à sociedade como um todo e não somente no âmbito da escola, deixa implícita a necessidade de repensar o seu papel na sociedade..

É evidente, contudo, que se um estudante ou grupo de estudantes escolhem um determinado docente para submeter às situações reiteradas de humilhação e constrangimento em razão de preconceito quanto à condição social, aparência física, orientação sexual, opção religiosa, dentre outras motivações, esse comportamento pode ser inserido como manifestação de assédio moral.

Definida a situação de assédio moral cabe à escola tomar providências no campo das práticas educacionais, preferencialmente envolvendo também aos familiares, pois todos precisam ser alertados para a gravidade da situação, de modo a buscarem respostas conjuntas de como alterar de forma educativa o quadro de violências, bem como alertar a todos para a faculdade que tem a vítima de recorrer ao judiciário para exigir a reparação de danos que tenham sido causados em razão do comportamento dos discentes. Podem ser verificados danos morais e materiais, tendo em vista as conseqüências que o assédio moral tem provocado em suas vítimas. Em geral, os agredidos passam por estágios como o de se culpar pelas agressões sofridas, de se sentir incapazes para as tarefas mais simples que antes realizavam sem dificuldades, de sentirem tristeza, angústia e até depressão profunda, pensamentos suicidas, além dos sintomas físicos, tais como: dor de cabeça, tonturas, ânsia de vômito, gastrite, dentre outros, por vezes até mais graves.

Os discentes também praticam assédio moral contra seus pares. No Brasil, estas práticas vem sendo estudadas recentemente sob a denominação de *bullying*. Esta espécie de assédio moral, entretanto, desde o Século IX foi caracterizada na obra-prima de Raul Pompéia, “O Ateneu”. As humilhações a que os estudantes submetiam seus colegas na escola foram descritas por Pompéia de modo bastante detalhado nesse romance autobiográfico. Em algumas de suas passagens, o livro destaca o sofrimento causado pelos discentes contra seus pares como constatado nas páginas 33-43:

Várias vezes nessa tarde fui assaltado pela chacota impertinente do Barbalho. O endemoninhado caolho puxava-me a roupa, esbarrava-me encontrões e fugia com grandes risadas falsas, ou parava-me de súbito em frente e, revestindo-se de quanta seriedade lhe era suscetível o açafração da cara,

perguntava: “mudas as calças?” Um inferno. Até que afinal o meu desespero estourou.

A obra de Pompéia detalha as humilhações perpetradas por estudantes contra seus colegas no interior do ateneu, também na página 58:

De joelhos neste ponto, Franco, ao pelourinho: diante das chufas dos maus e da alegria de todos. Como esta porta era caminho dos rapazes até as bandejas onde se elevavam as pilhas sedutoras da merenda, ficava ainda o condenado com um reforçozinho de pena. Passando por ele, os mais enfurecidos deram empurrões, beliscaram-lhe os braços, injuriaram-no. Franco respondia à meia voz, por uma palavrinha porca, repetida rapidamente, e cuspiam-lhes, sujando a todos com o arremesso dos únicos recursos da sua posição. Até que um grande, mais estouvado, fé-lo cair contra o portal, ferindo a cabeça. A este, Franco não respondeu; pôs-se a chorar.

O *bullying*, portanto, não se trata de prática forjada na contemporaneidade. Pelo contrário, o romance de Raul Pompéia é denunciador dessa violência já no Século XIX. Na atualidade essas situações proliferam, levando a que muitos discentes cheguem a desistir da sala de aula, em razão das humilhações e constrangimentos a que são submetidos pelos seus colegas.

Nesse sentido, cabe relatar que no dia 21.09.2009 quando assistia ao telejornal da TV Globo, “Jornal Hoje” me deparei com a notícia de que, em São Paulo, um estudante foi espancado por cinco colegas da escola a ponto de causar-lhe uma lesão no pescoço, o que o levou à internação em um hospital. Segundo familiares do garoto de nove anos de idade, este vinha se queixando da escola, pois vivia sendo alvo de zombarias pelo fato de ser disfluente (gago). Conforme a mãe do estudante, a professora havia declarado que a criança não conversava em sala de aula em virtude das gozações dos colegas. Este, portanto, trata-se de um caso típico de *bullying*.

Conforme se posicionam Beaudoin e Taylor (2006, p. 26-27) o *bullying* origina-se nos bloqueios contextuais que formam as experiências das crianças e adolescentes. São bloqueios oriundos do patriarcado, do capitalismo, do individualismo, do racismo e do adultismo. Todos estes bloqueios de tão arraigados passam despercebidos na sociedade que, desse modo, encontra dificuldade no momento de propor ações visando a alteração do comportamento agressivo dos jovens. Afinal, a sociedade não consegue enxergar a sua própria contribuição à manutenção e reprodução dessa forma de violência simbólica revelada pela prática do *bullying*.

Contudo, no cotidiano da sala de aula as práticas de violências que são bastante recorrentes, mas que pouco tem chamado à atenção trata-se daquelas que são emanadas da atuação do docente. São comportamentos que se revelam durante todo o processo de ensino-aprendizagem, passando pelas variadas atividades desenvolvidas em sala de aula e culminando no sistema de avaliação. São situações que podem trazer conseqüências graves para os estudantes, tais como a repetência, a evasão escolar, a apatia em relação à escola, além de problemas psicossomáticos que podem perdurar ocasionando o não retorno definitivo para a sala de aula.

A sociedade “adultizada”, que cultiva o desinteresse pelos direitos das crianças e adolescentes apresenta-se indiferente às práticas violentas, repressivas e castradoras executadas por docentes em relação aos seus alunos e alunas. Em que pesem as dificuldades inerentes ao desempenho da profissão docente que, conforme evidenciei anteriormente trazem conseqüências graves tais como a síndrome de *burnout* há que ser observado o quanto alguns docentes agem de forma a causar males de grande repercussão para a vida escolar e pessoal dos discentes. Desse modo, é imperioso salientar que o assédio moral praticado por docentes e caracterizado pela perseguição a um estudante ou a uma turma em razão do nível de aprendizagem, condição social, aparência física, opção religiosa e orientação sexual, dentre outras; e revelado por meio de agressões verbais, comentários depreciativos e agressões físicas, representa um prejuízo de grandes proporções para a vítima, bem como para a própria instituição de ensino que não se mobiliza para evitar a ocorrência dessas práticas.

Relativamente a esse tema pode-se buscar novamente trechos do romance “O Ateneu”, que é ainda brilhante ao expor passagens que revelam a violência dos docentes conforme explicitado na página 33, do livro:

Os professores já sabiam. À nota do Franco, sempre má, devia seguir-se especial comentário deprimente, que a opinião esperava e ouvia com delícia, fartando-se de desprezar. Nenhum de nós como ele! E o zelo do mestre cada dia retemperava o velho anátema. Não convinha expulsar. Uma coisa destas aproveita-se como um bibelô do ensino intuitivo, explora-se como a miséria do ilota, para a lição fecunda do asco. A própria indiferença repugnante da vítima é útil.

Três anos havia que o infeliz, num suplício de pequeninas humilhações cruéis, agachado, abatido, esmagado, sob o peso das virtudes alheias mais que das próprias culpas, ali estava – cariátide forçada no edifício de moralização do Ateneu, exemplar perfeito de depravação oferecido ao horror santo dos puros.

A obra de Raul Pompéia segue recheada de exemplos clássicos de assédio moral. No romance passeiam personagens que detêm o poder legítimo de reprimir em razão da aprendizagem diferenciada, da aparência física, da sexualidade, dentre outras. Na relação entre docentes e discentes e entre estes e seus colegas há uma seqüência de comportamentos e atitudes violentas, com a qual a organização institucional se encontra perfeitamente alinhada.

Todo esse quadro tem se verificado na escola brasileira, apesar da proteção que as crianças e os adolescentes receberam com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, e o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

A Carta Magna de 1988 definiu as normas gerais para a implementação da política educacional, assegurando aos discentes as condições básicas para o acesso, permanência e sucesso na escola. Em seu art. 6º apresenta o direito à educação como integrante do rol dos direitos sociais. Esse dispositivo constitucional combinado com o art. 205 equipara o direito à educação aos direitos fundamentais do ser humano, de acordo com o entendimento doutrinário de Silva (2006, p. 312-313):

O art. 205 contém uma declaração fundamental que combinada com o art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Aí se afirma que a educação é direito de todos, com o que esse direito é informado pelo princípio da universalidade. Realça-lhe o valor jurídico, por um lado, a cláusula – a educação é dever do Estado e da família -, constante do mesmo artigo, que completa a situação jurídica subjetiva, ao explicitar o titular do dever, da obrigação, contraposta àquele direito. Vale dizer: todos têm o direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família.

O direito à educação, conforme previsto no texto constitucional, exige empenho do Estado e da família de modo a assegurar que as crianças e adolescentes possam contar com atendimento de qualidade e gratuito que favoreça o seu desenvolvimento psíquico, moral e intelectual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define em seu art. 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, convivência humana e nas instituições de ensino, dentre outras. Estabelece ainda que essa lei se refere exclusivamente à educação escolar. O art. 2º garante a educação como dever do Estado e da família e destaca o princípio da solidariedade humana para assegurar o pleno desenvolvimento do educando, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. A LDB ainda define no art. 3º, dentre outras, a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e apreço à tolerância, além da gratuidade do

ensino e do padrão de qualidade. Nas considerações de Souza e Silva (1997, p. 10-11) encontra-se uma compreensão daquilo que se tornou a essência do fazer educacional:

De qualquer forma, essas três expressões, que se referem à auto-realização do educando e a sua formação para o trabalho e a cidadania, devem constituir-se na preocupação maior da educação formal, nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior). Não há como privilegiar uma das três linhas, em detrimento de outra. Todas devem presidir o esforço da escola para atender o educando, proporcionando o seu desenvolvimento como ser humano e instrumentando-o para o trabalho, que é o seu meio de sobrevivência, bem como, para o exercício da cidadania, que é o meio de sobrevivência da sociedade politicamente organizada.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 define em seu art. 5º, que: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

O mesmo diploma legal assegura, ainda, a proteção à infância e à adolescência, quando em seu art. 53, II estabelece: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: direito de ser respeitado por seus educadores”.

A partir dos dispositivos elencados pode-se compreender que a proteção integral à infância, de que trata a Constituição brasileira de 1988, em seu art. 227 está devidamente regulamentada pelo ECA, pois a atenção dedicada às crianças e adolescentes no que tange aos cuidados com a sua integridade física e psíquica, bem como com o seu reconhecimento enquanto protagonista no processo educativo, o que lhe atribui o direito de ser respeitado por seus educadores são provas inegáveis do propósito do texto constitucional e de igual modo, do texto legal. Vasconcelos (2006, p. 194) se manifesta sobre tais dispositivos, do seguinte modo: “Assegurando esses direitos, o Estatuto deseja e quer que todas as crianças e adolescentes brasileiros tenham uma escola pública gratuita, de boa qualidade, e que seja realmente aberta e democrática, capaz, portanto, de preparar o educando para o pleno e completo exercício da cidadania”.

Tanto a proteção constitucional quanto a proteção legal foram inspiradas na doutrina jurídica da proteção integral, paradigma que norteia todo o ordenamento jurídico na área da infância e da juventude. Desse modo, torna-se imperativo conhecer aspectos

relevantes dessa doutrina jurídica acolhida também pelos documentos internacionais de proteção da infância.

4.2 A doutrina jurídica da proteção integral: marco na defesa dos direitos de crianças e adolescentes

A doutrina jurídica da proteção integral revogou o antigo paradigma, a doutrina da situação irregular. Esta se caracterizava pela sua natureza repressiva, pois profundamente discriminatória, produziu conceitos diferenciados para a mesma infância e juventude, em razão dos preconceitos, especialmente relativos à origem social das crianças e adolescente. Designava o segmento infanto-juvenil proveniente de famílias pobres com o rótulo de “menores”, estes sujeitos à ação repressiva do Estado, verdadeiros objetos nas mãos dos chamados juizes de menores. Magistrados que, em geral, atuavam exclusivamente conforme o seu convencimento, voltado em especial para o confinamento de crianças e adolescentes pobres em estabelecimentos correccionais. Para Liberati (2005, p. 15), o Antigo Código de Menores se revela do seguinte modo:

O Código revogado não passava de um Código Penal do “Menor”, disfarçado em sistema tutelar; suas medidas não passavam de verdadeiras sanções, ou seja, penas, disfarçadas em medidas de proteção. Não relacionava nenhum direito, a não ser aquele sobre a assistência religiosa; não trazia nenhuma medida de apoio à família; tratava da situação irregular da criança e do jovem, que, na realidade, eram seres privados de seus direitos.

O paradigma da proteção integral, acolhido pelos documentos internacionais de proteção da infância, em especial destacando-se a Convenção sobre os Direitos da Criança – ONU (1989), bem como pela Constituição brasileira de 1988, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, assegura às crianças e adolescentes, primeiramente o direito de ser criança e adolescente, partindo do entendimento de que se trata de um segmento social que reúne características particulares em relação ao segmento adulto. Considera, portanto, a condição peculiar da criança e adolescente como pessoas em desenvolvimento. Essa doutrina jurídica estabelece a responsabilidade da família, da sociedade em geral e do Estado na oferta das condições para que esses seres humanos obtenham as possibilidades para o seu desenvolvimento pleno e saudável, o seu

amadurecimento físico, psíquico, intelectual e espiritual, de modo a permitir-lhes um presente que privilegie a sua harmonia e equilíbrio nas relações sociais, bem como lhes propicie uma vida adulta livre de frustrações, violências e marginalizações. Nessa linha de raciocínio, as afirmações de Piovesan (2008, p. 206-207):

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1989 e vigente desde 1990, destaca-se como o tratado internacional de proteção de direitos humanos com o mais elevado número de ratificações. Em junho de 2007, contava com 193 Estados - partes.

Nos termos dessa Convenção, a criança é definida como “todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, pela legislação aplicável, a maioria seja atingida mais cedo” (art. 1º).

A Convenção acolhe a concepção de desenvolvimento integral da criança, reconhecendo-a como verdadeiro sujeito de direito, a exigir proteção especial e absoluta prioridade. Os direitos previstos na Convenção incluem: o direito à vida, à proteção contra a pena capital; o direito a ter uma nacionalidade; [...]; o direito a um nível adequado de vida e segurança social; o direito à educação, devendo os Estados oferecer educação primária compulsória e gratuita; [...].

Contra-pondo-se ao antigo paradigma, a doutrina da proteção integral considera criança e adolescente como sujeitos de direitos e não como objetos da ação do Estado. De tal forma que atribui a todas as crianças e adolescentes o direito ao atendimento de suas necessidades com prioridade absoluta em razão de sua condição peculiar de desenvolvimento, através da implementação de políticas sociais, garantida a universalização dos direitos, sem distinção de qualquer natureza, não admitindo assim, as práticas discriminatórias em razão de condição social, raça, sexo, religião, aparência física, dentre outras. Para melhor compreender o alcance dessa teoria jurídica observe-se o que Netto (2006, p.19) diz:

A extraordinária expansão do conhecimento científico sobre a infância e a adolescência, nas últimas décadas, tanto nos âmbitos psicológico e social como nos domínios genético e biológico, tem servido para reiterar a importância decisiva que essas fases da vida humana desempenham na construção de personalidades sadias (ou desajustadas e problemáticas) e, ao mesmo tempo, para justificar de sobejo as preocupações da família, da escola e de outras instituições sociais com fatores, condições e influências que facilitam ou prejudicam o desenvolvimento humano. Não só pesquisadores de renome internacional (como Gesell, Freud, Bühler, Piaget, Erikson, Claparède, Zazzo, Sears, Bowlby e outros) contribuíram decisivamente para a compreensão de tudo quanto singulariza a criança e o adolescente, diferenciando-os, sob múltiplos aspectos, dos adultos, como também uma impressionante massa de milhares de pesquisas, caracterizadas por crescentes refinamentos conceituais e metodológicos, serviu para avançar enormemente os conhecimentos e a compreensão do desenvolvimento da criança, no contexto de ambientes extraordinariamente complexos como os da atualidade.

Esses estudos científicos avançam no sentido da compreensão de um conceito que nem sempre recebeu a devida atenção. Afinal, as crianças ficaram ausentes da história durante longo tempo. Segundo Corazza (2002, p. 84), somente a partir da Idade Média a infância veio a constituir-se em objeto discursivo. Até esse período histórico havia os cuidados naturais com as crianças, mas estas não passavam de “miniaturas de adultos”, conforme a historiografia veio a resgatar posteriormente. Um estudo importante acerca do tema, embora hoje, criticado em alguns aspectos, trata-se da pesquisa de Philippe Áries (“A história da infância e da família no antigo regime”), reconhecida por abrir a discussão sobre esse campo histórico:

Por volta do século XVI, a criança começa a ser percebida como uma fonte de distração e relaxamento para os adultos, embora ainda não exista uma consciência de infância. O século XVII, gradualmente inicia a discriminação entre adultos e crianças, as quais vão perdendo o caráter de adultos que não cresceram. Os moralistas e os homens da igreja do período às vêem como sendo inocentes, como puras criaturinhas de Deus, que tem necessidade de ter sua inocência preservada, e também como seres frágeis, como indivíduos morais e racionais, que precisam ser educados, vigiados e corrigidos. No século XVIII, estes dois atributos da infância – inocência e fraqueza – persistem acrescidos de um maior apuramento no que tange aos cuidados físicos. Em meados deste mesmo século, a moderna perspectiva de infância emerge constituída por preocupações em relação a seu futuro, preservação e existência real, as quais passam a ocupar um lugar central na família.

A importância da doutrina jurídica da proteção integral se apresenta exatamente no instante em que tal paradigma jurídico absorve a compreensão das singularidades que envolvem as crianças e os adolescentes, as quais os tornam mais vulneráveis às manifestações de violências, sejam estas empreendidas no âmbito da família, da escola ou da sociedade em geral. A doutrina da proteção integral visa colocar a infância e a adolescência em condições de viverem no presente uma vida saudável e de vislumbrarem um futuro de grandes possibilidades intelectuais, mentais e espirituais. Daí a importância da atenção ao conhecimento e aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, como marco fundamental para o respeito aos direitos da infância e da juventude, pois consoante com o entendimento de Sposito (2003, p. 63):

Um dos exemplos históricos mais importantes da sociedade brasileira reside nas lutas em torno dos direitos da infância e da adolescência e está expresso na conquista de um novo ordenamento jurídico-legal – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O movimento em torno desses segmentos constituiu

um novo significado para a fase de vida – a infância e a adolescência -, ancorado em uma concepção plena de direitos e em contraposição às margens dominantes que atribuíam às crianças pobres uma condição de existência inferior, pois a elas a atribuição depreciativa incidia sobre a sua condição de “menor”, “infrator” ou “delinquente”.

Tais considerações nos colocam face a um dever ser que se impõe à escola como possibilidade de recuperar um papel que lhe é atribuído na sociedade contemporânea e que reside exatamente na reflexão e na ação pedagógica que privilegie a condição de sujeitos de direitos das crianças e adolescentes, cujas famílias não conseguem mais trazer a contribuição antes oferecida à educação dos filhos. Afinal, a sociedade globalizada impõe à população, em especial àquela de menor poder aquisitivo, uma carga cada vez mais difícil de suportar, dadas as necessidades de consumo que o mercado vem criando e que tem levado a uma mudança nas relações das famílias com os filhos, onde as mães saíram do lar para enfrentar o mercado de trabalho, não podendo mais assumir a educação das crianças como tarefa principal, uma situação também vivenciada pelos docentes e corpo administrativo das escolas, haja vista que estes tem aumentado sua carga horária visando obter as condições para também compor o mercado consumidor.

4.3 A produção de conhecimentos no contexto da pesquisa

No intuito de melhor compreender a existência do assédio moral no contexto da escola, além do conhecimento científico já produzido sobre a matéria, busquei conhecer o fenômeno a partir da empiria. Para isto, contribuíram as representações acerca do assédio moral, produzidas pelos sujeitos da pesquisa, os docentes e discentes da Unidade Escolar “Ipê Roxo” e da Unidade Escolar “Caneleiro”. Conforme já antes explicitado, utilizei o método de análise de conteúdo. Desse modo, tornando-se plausível apresentar a produção dos sujeitos diante das questões propostas no questionário, que foi o primeiro instrumento aplicado com a finalidade de conhecer o ponto de vista de estudantes e docentes acerca do objeto de estudo, acrescentando-se a esse material empírico os resultados da produção de redações, o outro instrumento utilizado na pesquisa.

Para favorecer o conhecimento acerca do objeto de estudo agrupei a produção dos sujeitos utilizando o sistema de categorias, intitulado de análise categorial, conforme os estudos sobre os métodos de análise de conteúdo propostos por Bardin (1977, p. 36-37):

Este tipo de análise, o mais generalizado e transmitido, foi cronologicamente o primeiro, podendo ser denominado análise categorial. Esta, pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...]. É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem. É portanto um método taxionômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente.

Partindo dessa compreensão é que os conhecimentos produzidos pelos sujeitos da pesquisa foram organizados, definindo-se os eixos para análise, com base nos quais foram construídas as categorias que servem de conteúdo básico para a interpretação dos resultados da pesquisa. Seguem os eixos de análise:

I. Assédio moral do ponto de vista dos discentes:

- A) situações de assédio moral vivenciadas pelos discentes em sala de aula;
- B) sentimentos e reações de discentes vítimas e testemunhas de assédio moral praticado por docentes em sala de aula;
- C) o assédio moral e suas motivações: o que dizem os discentes;
- D) o assédio moral contra os discentes: ações que as escolas poderiam desenvolver para evitar.

II. Assédio moral do ponto de vista dos docentes:

- A) situações de assédio moral vivenciadas pelos docentes em sala de aula;
- B) sentimentos e reações de docentes vítimas e testemunhas de assédio moral praticado por discentes em sala de aula;
- C) o assédio moral e suas motivações: o que dizem os docentes;

D) o assédio moral contra os docentes: ações que as escolas poderiam desenvolver para evitar.

4.3.1 Conhecimentos produzidos e diálogos suscitados

O assédio moral trata-se de um fenômeno que se manifesta em diversos âmbitos da convivência humana, verificando-se na vida conjugal, nas relações familiares, nas relações laborais e no ambiente da escola, dentre outros. Assume características particulares segundo o ambiente e os sujeitos que o vivenciam, seja como vítimas, seja como agressores. Afinal, são práticas violentas que se revelam das mais diversas formas.

Conforme definição de Hirigoyen (2002, p. 65), o assédio moral pode ser compreendido observando-se as condutas abusivas que se manifestam por meio de gestos, atos, palavras, comportamentos e escritos que causam danos à personalidade, à dignidade, ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa. A partir desse entendimento se pode enquadrar o assédio moral na categoria das violências simbólicas que, consoante com a acepção de Bourdieu (2002), contempla as ações de dominação que são legitimadas pelas próprias vítimas, uma vez que se trata de violências imperceptíveis, sutis e invisíveis que são perpetradas por sujeitos que, de algum modo são autorizados a se impor por atitudes arbitrárias, em razão de um poder simbólico que lhe é conferido. A idéia é a da autoridade que tudo pode em razão do seu papel, enquanto transmissor por excelência de um dado capital cultural.

Nesse sentido, a discussão que se coloca é a respeito da reprodução de uma cultura voltada para os interesses de um determinado segmento dominante, que oferece os contornos da relação entre docentes e discentes no ambiente da sala de aula. O mestre que se impõe por uma força permeada pela dissimulação e sutileza, regra geral, mas muitas vezes atravessada por comportamentos, gestos e atitudes explícitos de violência. Nessa seara ainda se coloca Bourdieu (1982, p. 125), quando afirma:

Como no ciclo de Kula onde os braçais só circulam num sentido e as gargantilhas noutro, as boas palavras (ou as frases de espírito) vão sempre dos professores para os estudantes e a má linguagem (ou os gracejos de mau gosto) dos estudantes para os professores. Os estudantes são tanto menos levados a interromper o monólogo professoral quanto menos compreendam

que a resignação estatutária à compreensão aproximativa é simultaneamente o produto e a condição de sua adaptação ao sistema escolar: já que se supõe que eles devem compreender, já que eles devem ter compreendido, não podem alcançar a idéia de que têm um direito de compreender, e devem por isso se contentar em rebaixar seu nível de exigências em matéria de compreensão. Como o padre que serve de fato a instituição quando, enquanto detentor do poder sobre os oráculos que lhe delega a instituição, consegue preservar a representação de sua infalibilidade fazendo recair sobre os fiéis o fracasso das práticas de salvação, assim o professor protege a instituição quando tende a se esquivar e a impedir a comprovação de um fracasso que, mais do que o seu, é o da instituição, e que ele não pode exorcizar, pela retórica estereotipada da censura coletiva, a não ser desenvolvendo a angústia da salvação.

As práticas de assédio moral em virtude de sua própria natureza se inserem naturalmente nesse contexto das violências simbólicas. O assédio moral enquanto prática que vitimiza docentes e estudantes em suas relações intersubjetivas no contexto da sala de aula foi apontado como recorrente em sala de aula nas manifestações de alunos e alunas, bem como de professores e professoras da Unidade Escolar “Ipê Roxo” e da Unidade Escolar “Caneleiro”, a partir dos instrumentos aplicados durante a presente pesquisa. As práticas de assédio moral foram analisadas segundo o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, utilizando-se os eixos de análise propostos, a partir dos quais foram sendo delineadas as categorias de análise, conforme segue:

- **OS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS PELOS DISCENTES**

I. O ASSÉDIO MORAL EM SALA DE AULA DO PONTO DE VISTA DOS DISCENTES

A) SITUAÇÕES DE ASSÉDIO MORAL VIVENCIADAS PELOS DISCENTES EM SALA DE AULA

Agressões verbais:

Tamara: “Aqui na escola a professora ‘Y’ ela nos chama de irresponsáveis, vândalos e outras coisas mais”.

Pollyana: “Professora que xinga os alunos de cachorros, vagabundos, burros,... etc”.

Thales: “Professora chama meus colegas de vândalos, cachorrada e irresponsáveis”.

Rogério: “Ela xinga os meus colegas e eu também ela xinga de irresponsáveis, vândalos e burros e etc”.

Priscilla: “Professora ‘Y’ xingou o ‘X’ de moleque nojento”.

Napoleão: “Tem professora que quando entra na sala de aula fica brigando, fica chamando a gente de moleque, dizendo que a gente não quer nada da vida, quer virar trombadinha [...] Eu gosto de estudar, mas com os professores desse jeito não dá. Tem alguns professores que são legais. Fico triste por ter professores ignorantes e burros. Tenho uma professora muito chata. Briga demais, fica chamando a gente de moleque [...].

Lourdes: “A professora falou com um aluno da minha classe chamando eles de moleque, vagabundo”.

Plínio: “Uma professora já xingou de moleque e marginal os aluno”.

Ricardo: “A professora me chamou de vagabundo, a professora estava com raiva”.

Lenira: “Eu já ouvi dizer que uma professora agrediu um aluno verbalmente ela lhe chamou de moleque. Eu não acho isso certo. O diretor da escola é que pega pesado mesmo. Eu só não vou é dizer o nome que ele chamou o garoto aqui da escola. Nós não somos educadores, mas eu acho que merecemos um pouco mais de respeito tanto dos colegas como dos educadores”.

Thabata: “Professora humilha os alunos”.

Jorge: “A professora chamou a aluna de vagabunda, disse que ela não queria nada na vida, nasceu para ser burra. [...].

Jesus: “Ela me chamou de irresponsável só porque eu estava virado para trás”.

Napoleão: “A professora de ‘X’ a gente pedi para beber água e ela diz vá e fique lá”.

Acusações sem provas

Temis: “A professora acusou a minha amiga sem ela ter visto”.

Hernane: “Teve prova surpresa e eu não sabia e quando eu chequei na sala falavam que era prova ai eu pedi a prova a professora ‘W’ me chamou de moleque e nojento”.

Hermano: “Chamar de moleque sem (o aluno) fazer nada”.

Agressão física

Júlio: “Uma professora já me beslicou e me xingou de moleque e marginal”.

Discriminação em razão da capacidade cognitiva

Mallu: “Nunca um professor foi com ignorância comigo, pois também eu não dou trabalho na escola [...]. As notas que eu tiro são umas altas e outras baixas, mas que eles são mau humorados são! Mas isso na vai ao caso de ele vir xingar a gente. Eu mesmo nunca fui ignorada por ninguém, mas se eu fosse eu não me importava. Mas eu já vi uma professora ignorando um aluno, chamando ele de burro, moleque, etc. E outra professora dizendo que o aluno é abusado e jumento, que não sabe de nada”.

Hernando: “A professora xingava nós de moleque burro”.

Paulo: “O professor discriminou a pessoa porque tirou nota baixa. [...] acabou desestimulando e prejudicando a pessoa no futuro”.

Roberto: “Eu conheço uma professora que desrespeita um aluno. Ela grita muito com ele e ele com ela. Tem outros alunos que a professora grita com eles. A gente pede para eles (professores) explicar novamente e eles não explicam. Outros professores xingam nós de moleques, reprovam a gente, dá nota baixa e também xingam de sem costume. [...]”.

Rogério: “Um professor chamou o aluno de burro. Quando o aluno pede para fazer uma coisa e ele não deixa. Tem muitos professores que não explicam o assunto muito direito e o aluno pede uma nova explicação e o professor não dá. [...]”.

Discriminação em virtude da aparência física, atitudes e gênero

Rodrigo: “A professora me xingou de gordo”.

Tânia: “Os professores vem pra escola de mau humor. Tem uma professora que disse que não vai com a minha cara, mas eu não to nem aí. Eu já pensei em chamar minha mãe, mas eu não chamei. Só porque eu tenho um piercing na sobrancelha eles pensam que eu sou mala, mas eu não sou essa menina que eles pensam de mim”.

Tércia: “O meu professor gosta muito de apelidar os alunos e de tirar brincadeiras de mal gosto, que um dia eu fui falar para o diretor só que quando o diretor foi falar com ele, ele desfez tudo. Alguns alunos foram denunciar, mas na hora que o diretor foi na sala de aula ficaram com medo. Eu não acho justo o diretor que não acredita em nós alunos, acredita apenas no professor. É por isso que as coisas acontecem. A diretoria acha que os alunos estão mentindo e quem mente é o professor. Aí quando acontece uma coisa pior e grave a escola fica assombrada porque ninguém vai pra uma escola assombrada que os pais não querem deixar os seus filhos ir à escola”.

José: “O professor só deixa as meninas ir ao banheiro e beber água e só explica para as meninas”.

Pamella: “A professora já me chamou de morta viva e eu fiquei constrangida”.

Tacimi: “O professor me apelidou e eu fiquei com vergonha não poderia fazer nada por que ele iria me colocar para fora e os meus colegas ficariam rindo de mim”.

B) SENTIMENTOS E REAÇÕES DE DISCENTES VÍTIMAS E TESTEMUNHAS DE ASSÉDIO MORAL PRATICADO POR DOCENTES EM SALA DE AULA

Sentimentos de morte, tristeza, mágoa, humilhação, depressão

Denise: “Ruim, porque me xingaram”.

Joselito: “Me senti arrasado e com muita raiva”.

Napoleão: “Péssimo”.

Iêda: “Me senti triste pela acusação”.

Fabiano: “Fiquei magoado”.

Juvenal: “Deprimido”.

Rogério: “Muito humilhado”.

Batista: “Assassinado”.

Agressividade

Débora: “Eu me senti muito mal ai eu não fiz mais a prova e fui embora”.

Luara: “Batendo nele”.

Marilde: “Sim porque eu reagi sim e mandei...”.

Ronaldo: “Eu falei moleque é teu pai”.

Marília: “Eu xinguei ela”.

Silene: “Fiquei calada e sai da aula”.

Submissão

Bárbara: “Eu não reagi. Porque se não eu ia para diretoria”.

Sandro: “Eu fiquei calado”.

Samuel: “Eu fiquei calado porque ela ameaça os alunos de levar para diretoria”.

Núbia: “[...] A professora xingou minha colega. Isso me deixou pasma, fiquei paralisada. Me deu vontade de falar mas achei melhor não até porque a menina era danada e não prestava atenção às aulas, ficava conversando. Mas achei errada a atitude do professor jamais eu perdoaria esse professor. Respeito muito os professores mas nessa hora me deu vontade de abrir a boca e me expressar”.

Josélia: “Às vezes dá vontade de falar gritando com os professores. Como os professores são burros e ignorantes eu não me interesso na sala de aula. [...] Gostaria que a escola mudasse, que os professores mudassem para melhor, que eles fossem pacientes, legais, educados. Eu ficaria muito feliz. Teria muito gosto de ir pra escola. Eu respeito todo mundo e gostaria que os professores me respeitassem”.

Olívia: “Minha prima fazia a quinta série quando o professor de “y” maltratava ela. Deixando-a sozinha na sala fazendo as tarefas. Até que ela criou coragem e falou para a mãe, que foi à escola e falou com a diretora. Reclamou, mas o professor negou. Ele chamou ela de nomes horríveis. [...]. Ela ficou doente, atordoada. A mãe tirou ela da escola e levou ao médico. Ela já estava impressionada, nem podia ver o professor. Ele foi expulso da escola. Hoje ela ainda se sente um pouco atordoada. Às vezes ela fica com medo de acontecer novamente. [...].

C) O ASSÉDIO MORAL E SUAS MOTIVAÇÕES: O QUE DIZEM OS DISCENTES

Responsabilização dos próprios discentes

Rogério: “Os professores querem dar aulas e os alunos não querem”.

Francisca: “Os alunos não ficam calados e não se sentam”.

Coriolano: “Às vezes os alunos (a) deixam as professoras estressada e não agüenta começa perde a paciência”.

Lúcia: “Por causa das bagunças, ficam conversando, falam alto”.

Augusto: “Os alunos são muitos danados e tem professora ou professor gostam de fazer isso”.

Edna: “Porquê na maioria das vezes os alunos provocam”.

Meirel: “Porque eles (os alunos) respondem as professoras então elas falam muitas besteiras”.

Raimundo: “Porque os alunos não gosta de estudar”.

Agenor: “O professor xinga ‘nois’ porque ‘nois’ muita molecagem”.

Barnabé: “Porque a maioria é mal educado e bagunça na aula”.

Telma: “Porque eu não faço atividade”.

Linda: “Porque os alunos bagunçam na sala por isso que elas perdem a paciência e xingam eu concordo com elas professoras quando xingam os alunos”.

Antônio: “Porque eles atentam o professor”.

Impaciência dos docentes

Amparo: “Porque às vezes eles professores brigam, xingam nós. Por que nós não obedece eles e eles perdem a paciência”.

Hernane: “Ele não tem paciência ou tem algum problema e desconta na gente”.

Nájla: “Eles acabam saindo do controle e falam muitas coisas”.

Rejeição aos discentes e autoritarismo

João: “Eles não gostam dos alunos”.

Alberto: “Porque eles não tem consciência e respeito pelos alunos”.

Francisco: “Eles (os professores) não tem consciência e raciocínio”.

Élcio: “Porque eles odeiam nós”.

Eduardo: “Porque os alunos não podem se levantar e nem fazer uma pergunta”.

Jônatas: “Não sei eu acho é porque o poder sobe a cabeça”.

Nonata: “Eles (professores) não se respeitam”.

D) O ASSÉDIO MORAL CONTRA OS DISCENTES: AÇÕES QUE AS ESCOLAS PODERIAM DESENVOLVER PARA EVITAR

Ações envolvendo docentes

Adriana: “Podia ser despedidas porque tem algumas professoras que são muito ‘mau’ educadas”.

Bruno: “Eles tem que se respeitar um ao outro”.

Antônia: “Matar tudo o que fala isso”.

Taís: “Sofrer uma lição de moral”.

Dadá: “Elas podiam ser despedidas”.

Kelsen: “Os professores terem mais consciência”.

Luara: “Fazer uma reunião com os professores e conversar sobre o assunto”.

Dora: “Respeitar os alunos e ter consciência”.

Maria: “Mudar esses professores de colégio ou aprender a conviver em paz”.

Taiane: “Para a professora respeita os alunos”.

Humberto: “Mandar prender eles”.

Louise: “Processar os professores”.

Vivaldo: “Chamar o pelotão escolar”.

Tiago: “Punição severa”.

Ações envolvendo os discentes

Érica: “Os alunos não deveriam provocar os professores. Até os próprios alunos não deveriam se desrespeitar por isso às vezes causam grandes problemas entre os alunos”.

Nestor: “Os alunos ficarem quietos e calados”.

Ivana: “Que os alunos não xingasse os outros e que iria terminar tudo isso nas escola que ficam xingando um ou outro que fizesse isso acabar”.

Júlio: “Não ter bagunça, evitar brigas ficar quieto, obedecer”.

Aécio: “Ser educado não bagunçar”.

Glória: “Os alunos poderiam se comportar como gente na sala que eu tenho certeza que a professora não iria dizer nada que eu disse. Eles alunos poderia brinca sem fazer bagunça na hora do recreio”.

Luís: “Ficar quieto, fazer todas tarefas e jogos”.

Ações envolvendo discentes e docentes

Dilma: “Os alunos deixa de ser mal educados. Os professores não xingar mais”.

Olga: “Os alunos serem mais obediente e fazer suas obrigações. E os professores darem mais chance”.

Rosário: “Expulsar os alunos e professoras que fazem assédio moral”.

Ações envolvendo docentes, discentes e família

Ana: “Reunião de professor, pais e alunos”.

- **DIÁLOGOS PRODUZIDOS A PARTIR DOS CONHECIMENTOS DOS DISCENTES**

As situações de assédio moral descritas pelos alunos e alunas levam a uma compreensão de que a violência praticada pelos docentes, conforme a visão dos discentes é recorrente em sala de aula. Os estudantes afirmam sofrer assédio moral quando docentes os desqualificam, através de agressões verbais, quando se utilizam de termos inadequados, pejorativos, preconceituosos. Os alunos e alunas revelaram serem vítimas de assédio moral em situações nas quais demonstram não estarem sintonizados com as normas da escola, relativas a diversos aspectos, dentre os quais, aqueles relacionados aos horários impostos pela escola e às informações gerais, mas, em especial, aquelas concernentes às avaliações e demais atividades pedagógicas. Quando chegam sem as tarefas prontas, atrasados ou ainda quando não lembram as datas de provas. Informaram serem discriminados em razão da aparência física, das atitudes, comportamentos e da condição social.

Salientaram ainda ser agredidos verbalmente através de comentários depreciativos acerca de suas capacidades cognitivas. Revelaram a existência de agressão física, embora sendo esta de ocorrência mais reduzida. Os estudos de Gallindo (2009) apontam para as manifestações do assédio moral nas instituições de ensino, conforme também registrado pelos sujeitos desta pesquisa, definindo que o fenômeno se revela através de agressões verbais, ameaças, assédio sexual, tratamentos discriminatórios e comentários depreciativos e preconceituosos, dentre outras formas de violência.

Essa seqüência de informações trazida pelos discentes leva à inferência de que as questões relativas às atividades pedagógicas propriamente ditas, dentre estas o sistema de avaliação, em geral, não são percebidas como objeto de práticas violentas, configurando o assédio moral. As atividades pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula passam despercebidas como elementos favorecedores do processo de dominação.

Todavia, o que se depreende das manifestações dos alunos e alunas corrobora com o entendimento dos estudiosos acerca do assédio moral. Esta forma de violência acontece através de gestos, comportamentos, palavras, dentre outras formas de expressão, que findam por atingir a própria dignidade da pessoa humana.

Segundo a tipologia definida por Guedes (2003) e consensual entre os autores que estudam a matéria, o assédio praticado por um superior hierárquico contra alguém em situação de subordinação, trata-se de assédio moral do tipo vertical. Portanto, no caso dos docentes que praticam assédio moral contra um aluno ou aluna ou mesmo contra uma turma se pode afirmar que se trata de assédio moral de tipo vertical, pois no atual modelo de escola, geralmente, autoritário e antidemocrático, a relação educador-educando constitui-se em uma relação desigual, em que o docente ocupa uma posição hierarquicamente superior em relação aos discentes.

Analisando a classificação do assédio moral, segundo a quantidade de envolvidos, proposta por Fiorelli (2007), passei a entender que o assédio moral praticado por educadores pode ocorrer de dois modos: o primeiro, envolvendo um único assediador e um único assediado (caso do educador ou educadora que, assedia um aluno ou aluna); a outra forma envolve um único assediador e vários assediados (caso de um professor ou professora que pratica o assédio contra uma turma).

Trata-se de uma situação em que as crianças e adolescentes, hoje reconhecidos como sujeitos de direitos, passam a sofrer com a negação completa de seu direito de cidadania, uma vez que, se tornam alvo do desrespeito à sua integridade psicológica e, até física. Essa compreensão do segmento infanto-juvenil, enquanto sujeito de direitos, é trazida por Costa e Lima (2000, p. 299), quando discutem o Estatuto da criança e do adolescente e a LDB, com base na doutrina da proteção integral, paradigma jurídico que norteia as relações com a infância e a adolescência, em todos os campos, inclusive no âmbito da educação, onde esse segmento deve ser reconhecido como sujeito de direitos, configura essa dimensão como uma das questões básicas da cidadania.

Os sentimentos e reações reveladas pelos discentes reportam ao entendimento de que assédio moral somente pode ser definido como tal, se revelar práticas contínuas e prolongadas no tempo e se causar algum tipo de consequência maléfica para a vítima.

Os discentes na medida em que revelam ter sentido tristeza, terem se sentido humilhados, magoados, deprimidos e até terem tido a sensação de morte, como no depoimento do aluno que diz ter se sentido “assassinado”, colocam situações das quais se

pode depreender a possibilidade de existência de situações que podem ser agravadas com o passar do tempo.

As conseqüências do assédio moral para as vítimas, conforme Guedes (2003, p. 44) são diagnosticadas como “desordem pós-traumática por estresse” (PTSD), quadro em que a vítima é submetida a sistemático processo de estigmatização e abuso dos seus direitos. Esse estado de desordem é comparável ao estresse provocado pela guerra ou prisão em campo de concentração, tal a sua gravidade.

Considero, dessa maneira que, mesmo aqueles alunos e alunas que não ficam calados ou com medo, aqueles que, de algum modo, se rebelam contra a tirania do docente podem apresentar sinais de tristeza e até depressão, o que pode conduzi-los ao abandono ou desinteresse pela escola.

Guedes (2003) aponta o assédio moral, como uma forma de violência que invade o espaço público e que vem se expandindo no interior das instituições. Afirmando que o assédio moral na escola, manifestado através da desqualificação e humilhação dos alunos pode levar ao bloqueio do seu desenvolvimento intelectual, além da própria desistência dos estudos.

As conseqüências do assédio moral de fato podem ser graves ao ponto de causar a desistência da escola, mas não somente isto. Podem ocorrer situações de degradação da auto-estima da criança e do adolescente, depressão e até suicídios. O relato de Guedes (2003) acerca do caso do Japão em 1995 torna-se emblemático. Na ocasião houve uma onda de evasão escolar e de suicídios em razão da proposta educacional japonesa pautada em um alto nível de exigências e de alta competitividade. O “ijime” como foi intitulado o fenômeno no Japão, passou a denominar toda a situação de violência vivenciada pelos estudantes, e que estes acabavam reproduzindo com seus colegas mais novos e mais fracos.

Essa situação, no Brasil é identificada como *Bullying*, uma prática que revela a violência simbólica descrita por Bourdieu e Passeron (1982), quando se referem a um tipo de violência que traduz as relações de poder que se estabelecem no âmbito das relações interpessoais e também institucionais, como no caso específico da escola. Um processo inequívoco de reprodução das estruturas sociais injustas, que legitimam a desigualdade entre os seres humanos, em que uns se apresentam com maiores possibilidades que os outros, sendo-lhes atribuídas as condições para exercer um poder sobre os demais.

O assédio moral, em geral, é caracterizado por ações repetidas e prolongadas no tempo. Entretanto, uma única ação de humilhação e constrangimento que provoque um mal

estar tão intenso para a vítima que culmine com a sua desistência da sala de aula, eu compreendo que poderia ser enquadrada no conceito de assédio moral. Afinal, a conseqüência maléfica, como um dos atributos principais do assédio moral, nessa situação ocorre de uma forma inegável.

Relativamente às motivações dos docentes para o assédio moral contra os discentes, na maioria das falas os discentes atribuem a si próprios a “culpa” pelas atitudes e comportamentos dos professores e professoras. Os discentes, em geral, mostram-se rígidos em sua autocrítica, quando se manifestam dizendo que são “danados”, “não se sentam”, “bagunçam”, “conversam e falam alto”, “fazem molecagem”, “não estudam”, “atentam”, são “mal educados”, “provocam”, expressam uma série de atitudes dos estudantes que, os mesmos entendem como justificativa para o comportamento agressivo dos professores e professoras.

Os alunos e alunas apresentam-se bastante conscientes da relação inadequada que estabelecem entre si e com os docentes. Com esse sentimento passam a explicar as ações dos docentes, entendendo que estes apenas reagem aos estímulos negativos dos estudantes, ainda que muitas vezes os educadores lhes pareçam exagerados em suas reações diante da indisciplina dos discentes.

A lógica de funcionamento da instituição escolar é amplamente absorvida pelos discentes, e de tal modo é introjetada por estes, que leva a que legitimem as ações dos docentes. Esse comportamento dos estudantes é explicado por Freire (1987), quando discute que a ação do opressor passa a ser compreendida pelo oprimido como necessária e, portanto, aceitável, pois que somente em um processo educativo libertador é possível imaginar e construir relações em que um ser humano não venha a ser subjugado por outro ser humano, de modo que, todos se tornem livres e senhores do seu próprio destino.

Chama a atenção, o fato de que alguns alunos e alunas percebem a rejeição dos professores e professoras, que “não admitem perguntas”, “odeiam os alunos”, cujo “poder sobe a cabeça”, “descontam problemas nos alunos”. Isto, indicando um entendimento por parte dos discentes em relação à dificuldade de alguns docentes de compreenderem o seu papel enquanto educadores na relação com os discentes em sala de aula, o que exige uma postura desprovida de preconceitos em relação à origem social dos alunos, às suas capacidades cognitivas, à diversidade de gênero, raça, religião, dentre outras.

Todavia, o docente não chega à sala de aula desprovido de suas concepções e ideologias, resultando em comportamentos arraigados a uma cultura que valoriza em especial, aqueles alunos e alunas, cuja condição social é mais favorável, que têm mais facilidade de

aprendizagem, que apresentam comportamento mais próximo do modelo disciplinar imposto pela escola, além daqueles estudantes inseridos nos padrões mais aceitos, de raça, religião e gênero, dentre outros.

A compreensão sobre a adolescência, em suas características particulares trata-se de um aspecto que está ausente na prática pedagógica, pois a homogeneização é uma marca do processo educativo em geral, contrariando o pensamento de Teixeira (2006, p. 427), na medida em que considera que a adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano, que precisa ser considerada:

Adolescente – uma etapa peculiar do desenvolvimento humano que adquire configurações singulares em circunstâncias históricas e contextos econômicos, sociais e culturais diversos. Portanto, a abordagem para compreendê-lo considera as variáveis relativas às intensas mudanças físicas, biológicas, psicológicas; variáveis relativas a seus grupos de pertencimento, a seu meio social e a seu trânsito no mundo da cultura, nestes tempos de ausência de fronteiras geográficas e novas tecnologias de comunicação que vão construindo outros padrões de sociabilidade.

Os docentes, em sua maioria, estão distantes dessa compreensão sobre o contexto em que se forma o segmento infanto-juvenil, em especial tornam-se alheios às peculiaridades do comportamento e das atitudes dos adolescentes quando estes são oriundos de famílias pobres, o que em muitos casos implica em processo de discriminação permanente. Com isto, a referência de Teixeira (2006, p. 436) à necessidade de uma relação amorosa entre educador e educando, relação de acolhimento, em que um tem importância para o outro. Nessa condição é que se constroem os significados para os educandos.

Uma relação em que não haja a crença em mudanças, o investimento em diálogo, não é possível capturar os conteúdos éticos, intelectuais e afetivos. Para Casassus (2009, p. 209), os alunos se comprometem com o aprendizado, especialmente quando aprendem com educadores que são importantes para eles e para quem eles sabem que também são importantes. O autor entende que essa relação se alimenta do contato emocional entre docentes e discentes, defendendo que quando os estudantes se sentem respeitados, aceitos, passam a ficar mais relaxados, e com isto, mais confiantes, participam mais da sala de aula. Os alunos e alunas sentem necessidade da aprendizagem em sala de aula, mas também de serem escutados, respeitados.

Contudo, o fato de os pobres terem sua vida e comportamentos, em geral associados à periculosidade e a criminalidade acaba definindo um quadro de distanciamento dos professores e professoras, que culmina em relações conflituosas. Segundo Coimbra e

Nascimento (2003), algumas produções ocorridas durante o século XX caracterizando o jovem pobre como perigoso e inumano acabaram estabelecendo uma associação da situação de pobreza com a periculosidade, criminalidade e a condição de não-humanidade.

Com isto, constrói-se a idéia de juventudes desiguais. Apesar do entendimento de que “as juventudes” se tratam do conceito mais pertinente porque efetivamente existem várias juventudes, em razão da cultura, da área geográfica, dentre outras situações que revelam condições peculiares de determinados grupos de pessoas jovens, o tratamento discriminatório, que evidencia a formação de uma consciência das juventudes com direitos desiguais, em que, se caracteriza os jovens de classes mais favorecidas através de qualidades a eles inerentes, tais como: entusiasmo, impulsividade e alegria; enquanto que essas mesmas “qualidades” passam a ser encaradas como “defeitos” quando se trata das crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, expressando uma atitude preconceituosa, que perpassa a prática pedagógica de muitos educadores.

Essa realidade define uma relação complicada entre escolaridade e pobreza, que leva os discentes às formas de resistência consideradas negativas e inadequadas. Nessa discussão tem-se a contribuição de Willis (1977 apud Gomes, 1997, p. 54), quando considera que a indisciplina, bem como a evasão escolar trata-se, exatamente de formas de resistência daqueles (os discentes) que integram o que define como grupo informal face ao grupo formal, que no caso é representado pela escola. A inadequação da escola às exigências e necessidades dos jovens de classe pobre e de suas famílias acaba forjando um comprometimento inexistente com a instituição educacional.

Relativamente às propostas de ações a serem executadas pela escola para evitar o assédio moral, os discentes revelaram uma compreensão sobre o objeto de estudo, especialmente quando propõem ações que contemplam tanto a escola como a própria comunidade, bem como destacam o papel importante dos próprios estudantes, docentes e corpo administrativo. No entanto, continuam a expressar o seu entendimento de que o comportamento dos alunos e alunas é o responsável pelas atitudes dos docentes. Os estudantes passam a justificar a atuação dos professores e professoras, na medida em que assumem eles próprios, uma certa “culpa” pelos excessos cometidos pelos docentes. Quando se reportam ao fato de que os alunos deveriam “ficar quietos”, “fazer as tarefas”, “não xingar”, “não bagunçar”, dentre outros comportamentos, acabam legitimando as ações dos educadores.

Todavia, alguns alunos e alunas deixam claro que a escola deveria executar ações no sentido de conscientizar os docentes sobre o seu papel na prática educativa, o que fica

evidente, dentre outras falas, nas seguintes: “conversar com os professores”, “dar lição de moral”, “fazer reunião para conversar”. Isto demonstra uma preocupação com um processo educativo também junto aos professores e professoras que seria papel do corpo administrativo, em especial diretores e supervisores, o que se torna muitas vezes uma tarefa complicada tendo em vista que os docentes em muitos casos não reconhecem a autoridade dos responsáveis por essas funções, bem como acontece que estes compartilhando das mesmas idéias sobre os estudantes não se dispõem a intervir nos conflitos.

Em regra, os diretores e diretoras, entendem que não há nada mais a fazer que senão manter a ordem a qualquer custo. Haja vista as cobranças aos docentes para que sejam “duros” com os discentes, além das situações que se repetem em que a direção das escolas tem buscado os pelotões ou batalhões escolares (compreendendo estes como uma polícia especializada em questões de segurança no ambiente escolar) ou mesmo a polícia “não especializada”, para solucionar os problemas havidos no contexto da escola.

Nesse sentido, a reportagem do dia 02 de abril deste ano, em jornal da Rede Record, em que destaca a atuação da direção de uma escola pública, no Estado de Goiás, que chamou o “batalhão escolar” para resolver um furto ocorrido nas dependências do estabelecimento de ensino. Na ocasião, os estudantes foram colocados despidos para uma revista feita pelos policiais, que do sexo masculino, revistaram as alunas que, também haviam sido colocadas despidas. Esse evento revela com clareza a ação desproporcional e inadequada de educadores que desconhecem o mínimo do que seria o seu papel em situações dessa natureza.

Durante a pesquisa, os alunos e alunas ainda apontaram medidas mais graves para resolver as situações que identificam como sendo de assédio moral praticadas por docentes. São medidas, tais como: “prender”, “processar”, “punir severamente”, “expulsar”, “demitir” e “mudar de escola”. Pode-se inferir dessas manifestações que os discentes entendem que o assédio moral trata-se de um comportamento que agride o ser humano de tal maneira que exige respostas no nível das punições mais graves, seja no campo administrativo, seja no campo jurídico, o que efetivamente poderá ocorrer caso a vítima decida ingressar com ação administrativa, cível e/ou criminal, pois tanto o Direito Administrativo, como o Penal e o Civil dispõem de condições para oferecer uma resposta a essa demanda.

Ocorre, todavia, que no campo educacional a ação preventiva certamente é aquela que deveria ser privilegiada em detrimento das ações repressivas. Afinal, como expressa Bomfim (2006, p. 66-67):

Resta-nos, como adultos, familiares, educadores e ocupantes de outras funções, incentivar e apoiar as experiências que elevam a auto-estima dos jovens e que lhes oportunizem dar asas para seus vãos de solidariedade, de criatividade de empreendedorismo e de espírito de justiça. Além disso, aproximar-nos, sem medo e com postura de acolhida, daqueles e daquelas jovens que, por desventura, entraram no mundo das drogas e de atos violentos. Estes, são alguns dos desafios que a realidade juvenil nos sacode no sentido de contribuir para a redução das situações de marginalidade e na busca da construção de uma cultura de paz em nossa sociedade.

Com isto, se entende que na escola, cabe aos adultos, papel essencial no sentido de desconstruir a cultura repressiva que tem sido imposta ao imaginário juvenil. Assim, as propostas na intenção de promover ações educativas junto aos professores e professoras, aos pais e aos próprios discentes visando à construção de relações mais respeitadas e harmoniosas entre educadores e estudantes constituem as ações de maior importância considerando a missão institucional da escola.

A educação para a justiça e a solidariedade é inegavelmente uma proposta que exige o comprometimento dos docentes com uma prática educativa inspirada no reconhecimento dos direitos dos estudantes, enquanto seres em peculiar condição de desenvolvimento, o que sugere uma atitude de respeito e escuta desses alunos e alunas, que na sua maioria provenientes de famílias pobres, algumas vezes somente no ambiente escolar conseguem encontrar as chances para uma vida mais saudável.

- **OS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS PELOS DOCENTES**

II. O ASSÉDIO MORAL EM SALA DE AULA DO PONTO DE VISTA DOS DOCENTES

A) SITUAÇÕES DE ASSÉDIO MORAL VIVENCIADAS PELOS DOCENTES EM SALA DE AULA

Discriminação em virtude da idade, da competência profissional, aparência física e condição social

Hanna: “Um aluno falou para uma colega para ela denunciá-lo na delegacia do idoso, pois para ele a professora era uma velhinha”.

Dalva: “Alunos acusam professores de incompetência, usando palavras de baixo calão”.

Ronaldo: “Alunos querem mandar na sala de aula, retirando autoridade do professor”.

Hainna: “O aluno perguntou para o professor se ele não tinha transporte em tom de deboche”.
Manoel: “Durante a aplicação da 3ª avaliação um aluno que se encontrava pescando (colando) de uma amiga da turma foi pedido que mudasse de carteira. Ele ficou muito contrariado e disse que não mudaria. Peguei então a prova e coloquei em uma outra carteira. Então ouvi a seguinte frase: ‘Esse professor parece que é viado’. O que me causou uma profunda tristeza e ao mesmo tempo raiva. Tomei então a prova e mandei chamar seu responsável ‘a tia’. Tivemos uma conversa e depois do pedido de desculpas resolvi encerrar o caso”.

Agressões verbais

Vitória: “Gritos, xingamentos e ameaças de morte”.

Mary: “Alunos desrespeitam oralmente professores, não respeitam suas ordens, tentam intimidar com palavras e gestos violentos e com gritos”.

Napoleão: “Desrespeito principalmente; tanto com a pessoa quanto com o profissional. Agressões verbais; falar com a voz altiva”.

Ítalo: “Gritos, sentido: você pede para eles fazerem silêncio e eles dizem que não estão conversando ou ficam desafiando o professor ou ficam xingando em voz baixa”.

Luciana: “Um aluno me chamou de bruxa”.

Perpétua: “Existe uma falta de respeito desde a entrada do professor, os alunos agem como se não houvesse professor em sala de aula. É comum brigas na hora da aula, entre alunos de quinta e sexta séries. Constantemente ouvimos palavras agressivas. Na maioria das vezes os professores são chamados por apelido.

Agressão física e ameaça

Fabiana: “Alunos jogando bolinhas de papel em professor; aluno ameaçando professor de morte; aluno jogando chiclete em professor”.

Dênis: “O aluno relacionando a vida do professor na escola com a vida particular do professor fora da escola”.

Paulo: “Alunos taxam professores de chatos; ameaças de morte”.

Fátima: “Uma vez um aluno chutou uma bola em mim”.

Olita: “Um aluno ameaçou de me ‘pegar’ na saída da escola porque eu o repreendi por indisciplina”.

Sinhá: “Uma professora na tentativa de por ordem a sala foi vítima de um desrespeito que culminou com um ato agressivo: um aluno que estava sendo chamado a atenção, além de agredi-la verbalmente, atirou um chiclete em seu rosto. Além disso, ameaçou a professora, afirmando que iria matá-la. O fato foi levado ao conhecimento da direção, o aluno recebeu uma punição [...]”.

Sávio: “Eu, professor da rede pública de ensino estadual e municipal com larga experiência como professor de ensino fundamental e médio já presenciei em diversos momentos situações de colegas professores sendo tratados de maneira desrespeitosa por parte de alunos e muitas vezes sendo até ameaçados. Eu, particularmente já sofri ameaças, xingamentos em diversos momentos, riscaram meu carro, dentre outros tipos de incômodos que não vale a pena citar”.

Demonstrações de desinteresse pelas aulas

Eduardo: “Sim, perguntar por exemplo: que horas termina essa aula?; outra atitude: dar graças a Deus quando a aula termina”.

Ziraldo: “Refere-se a colegas e professores de forma depreciativa; fazer pouco caso das aulas, ou seja, não dão importância a elas”.

Conceição: “Desrespeito com a profissão. O aluno não valoriza o trabalho do profissional”.

Propostas desrespeitosas e Assédio sexual

Dulcinete: “O aluno tentava me intimidar fazendo gestos e proferindo palavras de teor sexual”.

Isabela: “Tentativa de benefício de notas em troca de dinheiro ou propostas indecentes”.

Regina: “É comum entre os alunos o desrespeito moral, através de palavras chulas, com conotação sexual, agressões verbais em que percebe-se que não há a menor noção de respeitabilidade entre os alunos. Comigo nunca aconteceu situações excepcionais, mas sei de aluna surda que agrediu a professora na escola através de palavras e termos de baixo calão. Embora surda a aluna consegue emitir sons que são determináveis e de fácil compreensão com muito esforço dela, sai como se voz fosse. Em outra situação escutei que um aluno de quinta série disse: ‘professora, parece que hoje a senhora está mais gostosa hoje do que ontem’. A professora apenas mandou que ela a respeitasse. No primeiro caso a professora determinou suspensão da aluna. É preciso que estes alunos sintam a necessidade de

convivência harmônica, que eles convivam com conceitos de respeitabilidade e que haja mais punição para os transgressores da convivência escolar”.

Bel: “Fui professor numa escola no turno da noite. Por assim ser, a maioria dos alunos tem entre 18 e 50 anos, de uma ‘vida difícil’ e muitas vezes carente, inclusive de um relacionamento, namoro, etc. Concluí isso depois que uma aluna me fez uma ligação dizendo estar apaixonada por mim e desesperadamente gostaria de conversar comigo a respeito... de forma enfática não aceitava o meu não. (...) Quase que eu perdi minha futura esposa. Foram duas semanas de tentativa pra recuperar meu relacionamento. Tive que sair da escola, mudar de número, e ainda fiquei com a má fama que ela, a aluna, me deu. Pasmé! A aluna tinha 47 anos de idade”.

B) SENTIMENTOS E REAÇÕES DE DOCENTES VÍTIMAS E TESTEMUNHAS DE ASSÉDIO MORAL PRATICADO POR DISCENTES EM SALA DE AULA

Sentimentos de medo, desvalorização, humilhação, impotência

Rita: “[...] O aluno passou por duas séries e depois veio pra minha turma e este desequilibrou uma certa tarde depois do recreio, quando mandei sentar e segurei-o pelo braço. Ele me chutou e mandou-me ‘tomar no c.’. Fiquei nervosa e pra não ficar desmoralizada mandei-lhe a mão na boca e falei para me respeitar. Nisso a turma que até então estava descontrolada, se acalmou e eu não perdi o momento de chamar-los a atenção e por fim disse que ia na casa do aluno comunicar ao seu pai, porque a mamãe vinha na escola todas as vezes, mas não resolvia nada. Naquela noite quase não dormi, preocupada com o que poderia me acontecer. No outro dia quando cheguei na escola estavam todos me reclamando, porque eu tinha feito aquilo, que eu não deveria ter feito, que a mãe vinha a tarde falar comigo, que ela conhecia uma pessoa em Brasília e que eu estava com risco de perder a ‘cadeira’. Eu falei que eu podia perder até a ‘poltrona’, mas o aluno teria que me respeitar perante aos demais alunos. Não tive medo de conversar com a mãe. Ela pediu desculpas pelo termo que o filho havia falado e disse que o medo dela era eu ir falar com o pai, porque ele era um dependente químico, que quando batia no filho só faltava matar. [...] Eu me senti aliviada e com raiva dos colegas e da diretora. Tirei uma licença de 15 dias e logo chegou o natal. Em casa procurei a calma, pensar em outras coisas, preparando-me para enfrentar o outro ano. Fico pensando que até hoje a educação não

está preparada para educar o aluno que não tem respeito, não tem uma educação familiar. É preciso que tenha deveres e direitos rígidos, para o professor se sentir valorizado”.

Gustava: “Muito desvalorizada, humilhada”.

Manuel: “Péssimo”.

Carmem: “Qualquer pessoa se sentiria mal por causa do desrespeito, tanto profissional e como pessoal”.

Silene: “Muito mal, pois ninguém se sente bem ao ser maltratado por alguém”.

Vera: “Muito mal, pois sabia que se falasse mais alguma coisa as palavras seriam dirigidas assim como os gestos, com mais intensidade”.

Alice: “Me senti a pior pessoa do mundo, fiquei com medo de voltar à sala do referido aluno, ficava nervosa toda vez que ia a escola”.

Shara: “Na maioria das vezes, fingi não ter ouvido nada”.

Aline: “A falta de respeito para como o professor é uma prática freqüente nas escolas. Quando vivenciei essa prática senti-me angustiada, impotente, com um vazio imenso e sem armas para combater esse problema. Ao ser atingida por uma goma de mascar que grudou na lente do meu óculos identifiquei o aluno, o qual negou até o fim. Então criou um clima desagradável, a direção da escola suspendeu-o, chamou os pais, houve esclarecimentos, mas a situação foi constrangedora para mim”.

Fátima: “[...] Um aluno muito indisciplinado na minha aula e na de outros professores disse que podia fazer o que quisesse na sala. Isso ocorreu depois de eu reclamar da indisciplina dele. Como ele falou isso eu o suspendi por 15 dias da minha aula. A mãe do aluno, acreditando na versão dele veio falar comigo e disse que o filho dela tinha direitos ‘X’ e ‘Y’, que eu não poderia fazer aquilo, que ela ia jogar na imprensa. O aluno acabou se fazendo de vítima, a ponto de a escola se posicionar mais a favor dele do que observar o meu lado também. Resultado: eu tive que voltar atrás na punição, fazer o aluno voltar para as minhas aulas e ele continua fazendo quase a mesma coisa. Me senti péssima, sem vez e sem voz. Acho que a escola deveria acompanhar mais de perto o que ocorre em sala de aula, para quando acontecerem coisas desse tipo, não ficarem dando a razão só para uma parte ou justificando os atos dos alunos por conta de problemas familiares, etc. E o professor fica onde? E os meus problemas? Eu não posso descarregar meus problemas nos alunos, mas os alunos descarregam seus problemas no professor e ainda ficam com a razão”.

Atitude autoritária

Socorro: “Reagi de maneira enérgica e racional”.

Amariles: “Fiquei praticamente paralisada e depois pedi muito calmamente, que ele se retirasse, coisa que ele fez”.

Júlia: “Não fiz nada com o aluno, (quando ele jogou a bola em mim) simplesmente tomei a bola dele e guardei”.

Ação educativa junto aos discentes

Raimundo: “Procurando sempre conversar com o aluno”.

Dalva: “Tentei conversar, porém sem obter êxito”.

Omissão

Antônia: “Tentei passar para ele a impressão de que não tinha medo e que nada tinha acontecido. Dali em diante ignorei todas as atitudes de indisciplina dele por medo de novas ameaças. Simplesmente ignorava a presença dele na sala”.

Enone: “Pedi a toda turma que me respeitasse”.

Cleiton: “De certa forma com indignação mais procurei não revidar a agressão”.

Desistência da sala de aula

Graça: “[...] Um professor de ensino médio da noite, após entregar o resultado de uma avaliação no último horário foi surpreendido por um aluno, que puxou uma arma, exigindo que o professor mudasse sua nota. O professor não teve outra alternativa, a não ser lhe dar um dez, e como consequência deixou a escola, pois não teve mais condições de conviver com aquele aluno”.

Caso de polícia

Hanna: “Com as ameaças recebidas, a professora passou a temer sobre a sua integridade física. Diante disso registrou o caso em uma delegacia. Mesmo assim sentia-se apreensiva, desestimulada...”.

C) O ASSÉDIO MORAL E SUAS MOTIVAÇÕES: O QUE DIZEM OS DOCENTES

Desvalorização da profissão

Francisco: “Porque com o passar do tempo a figura do professor sofreu grande desvalorização, assim como os conhecimentos que eles tentam passar”.

Andréa: “Porque o sistema educacional está totalmente voltado para o desejo individual do aluno, atualmente o aluno pode tudo”.

Responsabilização das famílias e da sociedade

Leida: “Acredito que seja porque a família não participa da vida escolar do aluno, apenas querem saber se o aluno passou ou não, apenas alguns pais e/ou responsáveis que se importam efetivamente com o aprendizado dos alunos: conhecimento e como pessoa (cidadão)”.

José: “Porque são jogados nas ruas pelos próprios pais, pois os mesmos acham que nós temos a obrigação de cuidarmos deles sozinhos enquanto que em casa não tem ajuda dos pais”.

Carmita: “Isso deve-se a vários fatores, dentre eles a educação recebida em casa, a inversão de valores da sociedade contemporânea”.

Responsabilização dos discentes

Fabiano: “Porque eles não tem noção de hierarquia, de respeitabilidade e de limites. Isso se dá na própria escola, na sociedade e principalmente em casa”.

Solange: “Está relacionado com a falta de limites (normas), crianças e adolescentes são criadas confundindo liberdade com libertinagem o que leva-os a desobedecerem pais e professores”.

Hernando: “Pela inversão de valores os alunos cobram seus direitos e esquecem seus deveres, principalmente de cidadania dentro e fora da escola”.

Responsabilização da família, discentes e escola

Ana: “Falta de motivação do aluno, condições familiares, inadequação das condições da escola ou da forma de ensinar”.

Perpétua: “Os problemas familiares levam a não participação na vida dos filhos. Na escola não há regras estabelecidas quanto a punições, estas são paliativas, não resolvem o problema efetivamente e ainda falta acompanhamento psicológico”.

D) O ASSÉDIO MORAL CONTRA OS DOCENTES: AÇÕES QUE AS ESCOLAS PODERIAM DESENVOLVER PARA EVITAR

Ações envolvendo docentes

Jesus: “Para isso só uma grande revolução no sentido de valorizar o professor”.

Cecília: “Os professores precisam ter pulso firme, mostrando quem comanda a sala, punindo os alunos quando preciso”.

Ações envolvendo a escola

Hermano: “Um pouco de escola tradicional não faria mal a ninguém, muito pelo contrário, o aluno passaria a ter mais respeito pelo professor”.

Gardênia: “As funções na escola devem ser bem definidas assim como os limites deveriam ser demonstrados para alunos saber respeitar hierarquia”.

Socorro: “A escola deveria trabalhar a questão abertamente, ter normas claras de disciplina e promover o respeito mútuo através de suas práticas cotidianas”.

Ações envolvendo as famílias

Francisca: “Palestras/debates; orientação psicológica e sexual; e acompanhamento dos pais e/ou responsáveis”.

Ações envolvendo famílias e escola

Gabriel: “Um trabalho conjunto com pais e professores de forma dialogada e levada a sério”.

Henrique: “Eles deveriam receber uma orientação dos pais, da escola”.

Teresa: “Reeducação, em casa e na escola; mas a família é a grande chave da questão”.

Ações envolvendo o sistema escolar

Gorete: “Deveria haver punição baseada em regras adotadas uniformemente pelas escolas e órgãos gestores da educação, bem como acompanhamento dos alunos (todos) com palestras, oficinas, ministrados por profissionais competentes para tanto, já que o professor não é capacitado para isso”.

Carolina: “Melhoria das condições de estrutura da escola e incentivar a formação continuada dos profissionais da educação e melhoria das condições de trabalho para os professores”.

Aline: “Percebe-se que falta na escola principalmente na rede pública, psicólogos, orientadores educacionais, palestrantes, etc. Cada aluno tem um problema que às vezes torna-se fácil perceber, mas o professor não é a pessoa indicada para tentar solucionar determinados problemas. Ajudo no que está ao meu alcance, mas gostaria que houvesse profissionais da área para juntos tentar solucionar diversos problemas existentes na escola”.

Ações envolvendo discentes e escola

Ana: “Criar normas e regras e dividir sua aplicação em parceria com os alunos”.

Augusto: “A escola poderia promover uma palestra direcionada pra orientar estes alunos que fazem este tipo de ofensa”.

Ações envolvendo famílias, discentes e escola

João: “Reunindo com os pais para tratar do assunto. Regras mais rígidas na escola; Trabalhar temas relacionados na sala de aula”.

Sílvia: “Acredito que as escolas deveriam procurar atitudes mais punitivas para que com isso os alunos passassem a respeitar não só os professores, mas toda a comunidade escolar. Reuniões deveriam ser feitas para tornar os pais conhecedores dos fatos ocorridos na escola. Com isso acredito que a escola poderia ter maior autonomia e apoio para dar uma punição ao aluno que merecesse”.

Perpétua: “Acompanhamento familiar, acompanhamento psicológico para toda a escola, reforço escolar, palestras, seminários e reuniões.

- **DIÁLOGOS PRODUZIDOS A PARTIR DOS CONHECIMENTOS DOS DOCENTES**

Os professores e professoras revelaram a existência do assédio moral praticado pelos alunos e alunas contra os docentes em sala de aula especialmente quando os estudantes lhes dirigem agressões verbais ou algum tipo de agressão física (esta mais rara), quando não atendem às suas ordens, gritam e vão, fazem ameaças, inclusive de morte, difamam, desqualificam os docentes taxando-os de incompetentes, discriminando-os em razão da idade, aparência física e condição social e econômica, dentre outras.

Essa caracterização implica no entendimento do assédio moral praticado na forma ascendente, conforme a tipologia descrita por Guedes (2003). Uma forma de assédio praticada por subordinados (no caso, os discentes) contra o superior hierárquico (o docente). É considerada um dos tipos mais raros de assédio moral.

É evidente que as atitudes, comportamentos e gestos elencados pelos educadores constituem um rol de indisciplinas que precisa ser combatido. É possível que situações reiteradas de ameaças e de agressões verbais e físicas possam vir a ser consideradas como práticas de assédio moral dos discentes contra os educadores. Práticas, portanto, passíveis de ações nos âmbitos administrativo e judicial (cível e criminal). Todavia, se a função do docente que é primordialmente a de educar para a justiça e a solidariedade for considerada em sua amplitude, as soluções para os conflitos serão buscadas de forma privilegiada no campo educacional, o que não retira a possibilidade de que os excessos sejam devidamente observados de modo a que não ocorra a reiteração dos comportamentos tidos por violentos ou inadequados.

Em face disso, encontra-se em Morin (2004, p. 99), um entendimento esclarecedor sobre o comportamento dos docentes frente à realidade da educação em uma sociedade complexa. O autor chama a atenção para o fato de que os problemas de educação tendem a ser reduzidos a questões práticas, tais como, créditos, mais ou menos conteúdos a serem ministrados, além de menor ou maior carga horária. Sem desprezar essas questões de ordem quantitativa evidência, no entanto, que a reforma da instituição sem a reforma das mentes e a reforma das mentes sem a reforma da instituição trata-se de uma impossibilidade lógica.

Considera, assim, que a reforma das mentes daqueles que integram a comunidade escolar e, concomitantemente da estrutura de funcionamento da própria escola pode gerar transformações significativas. Destaca que “onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio, para os alunos”. Com isto, a referência às atitudes e comportamentos inadequados dos discentes, como resposta à inadequação da escola.

A ação do educador e da educadora que atua numa perspectiva libertadora impõe exigências no campo afetivo para com os estudantes, o que possibilita uma compreensão relativa às causas de determinados comportamentos. Causas que podem ser buscadas tanto no contexto social e familiar, como no próprio contexto escolar. É notório que, crianças e adolescentes que vivenciam situação de pobreza e marginalidade, sofrem violência doméstica podem desenvolver sentimentos negativos e reagirem de forma agressiva, sendo, evidente, entretanto que, tudo depende de como cada um elabora os estímulos recebidos.

De igual modo, quando na escola, os discentes se sentem desrespeitados, desvalorizados e discriminados, podem ter reações agressivas com os professores e professoras. Contexto que pode ser transformado se a escola desenvolve uma educação crítica, conforme o entendimento de Giroux (1992 apud Ozmon & Craver, 2004, p. 350):

Giroux enfatiza que a ética deve ser uma preocupação central da educação crítica, particularmente os diferentes discursos éticos que oferecem aos estudantes um fundo de significados mais rico e os auxilia na relação com a diversidade encontrada na sociedade maior. Isso garante que os estudantes entendam como a experiência individual é influenciada por discursos éticos diferentes e como as relações éticas são formadas entre o eu e os outros, incluindo outros de formação, origem e perspectivas muito diferentes. A função básica desse processo é colocar os estudantes em um discurso social que os ajude a rejeitar a exploração e o sofrimento humano desnecessários; seu propósito é desenvolver um senso social de responsabilidade pelos outros, incluindo aqueles considerados “estranhos”, às margens da vida social. Colocando de outro modo, o objetivo é desenvolver identidades humanas que os tornem capazes de lutar contra a desigualdade e de expandir direitos humanos básicos. Nesse sentido, então, o objetivo da educação é a emancipação do opressor.

É reconhecido que os docentes que atuam segundo princípios éticos e de respeito para com os discentes podem ser vítimas de violências praticadas por seus alunos e alunas na escola. Porém, a possibilidade de que isso venha a ocorrer é bastante menor do que em se tratando de docentes que desprezam os estudantes, os discriminam, os humilham e constroem. Uma educação crítica e afetiva certamente contribui para a formação de estudantes respeitosos, éticos e afetivos.

A interpretação de Antunes (2007, p. 181) acerca do pensamento do educador Paulo Freire corrobora com o entendimento de uma prática educativa libertadora e crítica, que leva em consideração o contexto do educando, tratando-o como um ser dotado de capacidade transformadora. Confirma a idéia da escola, entendida enquanto espaço de desenvolvimento de um conhecimento crítico para construção da realidade, em um dado contexto social, econômico, cultural e histórico.

Com isto, a educação em si passa a ter um espaço privilegiado no contexto escolar, numa visão em que o educador ocupa o lugar que lhe é devido, que de modo algum deve retirar-lhe a autoridade, mas também não deve colocá-lo em uma postura autoritária que não admita a participação efetiva dos discentes no processo educativo, e que imponha a estes, situações de constrangimento e humilhação.

Os docentes revelaram face ao assédio moral praticado pelos discentes, sentimentos e reações semelhantes àqueles apresentados pelos alunos e alunas, quando vítimas do assédio praticado pelos professores e professoras, o que causa certa estranheza considerando o papel definido para cada um desses sujeitos pela instituição escolar.

Entretanto, do ponto de vista da análise psicológica dos efeitos do assédio moral pode-se inferir que as vítimas dessa forma de violência reagem e conservam sentimentos que podem se tornar autônomos em relação à sua posição na instituição, pois os sentimentos e reações, de algum modo se tornam padronizados. O assédio moral enquanto uma violência que destrói a auto-estima da vítima, sem dúvida alguma, pode trazer conseqüências semelhantes independentemente da posição ocupada pela vítima. Portanto, as reações e os sentimentos podem ser assemelhados, seja a vítima um docente ou um estudante.

Quando os docentes revelam sentir-se: “humilhados”, “desvalorizados”, “maltratados”, “pior pessoa do mundo”, “com medo”, “nervosa”, “paralisada” e “indignado”, diante do desrespeito e da violência dos alunos e alunas fica exposta a situação de vulnerabilidade em que se colocam. Isto pode ser uma conseqüência não somente das atitudes e comportamento dos estudantes, mas pode também representar, além de outros fatores, a culminância do processo de desvalorização a que está submetido o docente, em que se verifica uma gama de dificuldades de caráter estrutural, que revela a reduzida preocupação com a política educacional no Brasil.

Especialmente a escola pública sofre com o descaso com que é tratada a educação brasileira, e desse mesmo modo, o seu corpo docente, que não tem os seus direitos mais básicos respeitados, percebendo remuneração irrisória, trabalhando em salas de aulas sem

quaisquer recursos didáticos e sem o menor conforto, tendo que se deslocar para várias escolas durante o dia, enfrentando carga horária excessiva, além de outras dificuldades notórias.

Assim, verifica-se a situação dos professores e professoras que tem desistido da docência, migrando para outras profissões, ou ainda, aqueles que acabam sendo vítimas da síndrome de *burnout*, conseqüência das mais graves no processo de estresse que acomete os docentes e que culmina com a sua desistência da sala de aula, mesmo permanecendo no exercício das suas funções no magistério, conforme pesquisa de Batista e Pinto (1999), que retrataram a situação dos professores e professoras quando entram em *burnout*, um sofrimento psíquico, que os aliena do seu trabalho, tornando-os indiferentes, mesmo ainda vocacionados para a docência.

Faz-se necessário destacar, de outro lado, a atuação dos docentes que, vítimas de uma formação precária não conseguem compreender o seu papel e construir propostas educativas de qualidade para o desempenho da docência, bem como aqueles profissionais que estão no magistério por outras razões, menos por um verdadeiro compromisso com a docência, sem uma vocação para o desempenho das funções em sala de aula.

Contudo, não posso omitir a experiência daqueles docentes que, apesar das condições desfavoráveis permanecem desenvolvendo uma proposta educativa crítica e afetiva. Aqueles que, apesar de tudo, continuam exercendo as suas funções, considerando o papel fundamental do corpo docente no processo de ensino-aprendizagem, o que lhes exige sobrepor a esses sentimentos de impotência, de humilhação e de desistência, o resgate da sua autoestima para conquistar os espaços que lhes são devidos na sociedade visando à construção de práticas pedagógicas que sejam adequadas ao aprendizado dos discentes e que possibilite a sua inserção no jogo político de modo a conquistar a valorização de que necessitam para se tornar mais eficientes no seu papel enquanto educadores e também enquanto profissionais importantes para a construção de um Estado mais moderno, mais democrático e, portanto, constituído de um povo mais educado.

A responsabilização dos discentes e de suas famílias é elemento marcante na análise feita pelos docentes, acerca das motivações dos alunos e alunas para a prática do assédio moral contra professores e professoras. Uma educação doméstica certamente é um dos fatores que contribui para a adequada participação dos alunos nas atividades escolares e para as suas relações intersubjetivas no contexto da escola.

A participação ativa da família efetivamente possibilita uma convivência mais saudável no ambiente educacional. Contudo, se o educador for atento ao contexto sócio-econômico e cultural em que a escola pública está inserida poderá facilmente compreender que, alguns fatores externos à vontade dos discentes e de suas famílias acabam concorrendo para que as relações com a escola sejam permeadas por dificuldades que culminam no cometimento das agressões apontadas pelos docentes. É evidente que, os problemas e dificuldades dos discentes não os isentam de responsabilidade quando da prática de violências mais graves.

Todavia, os docentes continuam a expor uma visão preconceituosa dos estudantes e de seus familiares. Exigem destes um comportamento que elegeram como padrão desconsiderando as peculiaridades existentes em cada contexto social. É comum ouvir de educadores a reclamação de que os seus alunos e alunas não trazem o material exigido pela escola, deixam de fazer as tarefas, vem para a aula sem o uniforme completo, dentre outras alegações. Esquecem que, grande parte dos discentes da escola pública é proveniente de famílias de baixa renda e que, desse modo, nem sempre dispõem dos meios para cumprir as normas impostas pela instituição de ensino.

Os educadores e educadoras responsabilizam as famílias pelo comportamento inadequado dos estudantes, especialmente quando se trata daquelas mais pobres, assim exercendo uma vigilância conforme a exigência da sociedade disciplinar discutida por Foucault (1996), em que as pessoas são controladas a partir das virtualidades, quando são consideradas culpadas antes mesmo de virem a cometer quaisquer tipos de delitos, pois o lugar que é destinado aos pobres é recoberto por desconfianças e acusações.

Esse modo de ver os discentes, a partir de suas limitações e impossibilidades é resultante de um processo histórico, cujas idéias hegemônicas estavam circunscritas às teorias racistas e ao movimento eugênico que, emergiram na Europa, no século XIX e que, consoante com o pensamento de Coimbra e Nascimento (2003), serviram para legitimar a idéia de que os pobres devem manter-se em seu devido lugar, respeitando as regras impostas por uma sociedade pautada na desigualdade e na injustiça, onde os membros das classes subalternas são tidos como perigosos e, desse modo, devem ser permanentemente controlados e vigiados, impedidos, assim, de transgredirem. Com isto, os docentes agem como aqueles que devem exercer esse controle e vigilância, permanecendo com uma atitude de reconhecimento das pessoas, segundo seu nível sócio-econômico, raça, gênero, dentre outros atributos pessoais e sociais.

As propostas de ações dos docentes, com vistas a evitar o assédio moral na escola vem corroborar com a sua posição recorrente de atribuir culpa aos estudantes e às famílias, uma vez que as suas proposições, em geral, visam à orientação das famílias, esquecendo na maioria das vezes as adequações que a própria escola poderia proceder no sentido de melhorar as condições da ação pedagógica de modo a favorecer uma convivência livre de práticas violentas tanto perpetradas pelos discentes quanto pelos próprios docentes.

Os docentes ressaltam a importância das normas, das regras, do pulso firme e da disciplina. Os professores e professoras colocam de forma clara a necessidade de uma escola nos moldes conservadores para solucionar o “problema das violências no ambiente escolar”. Isto faz lembrar novamente Foucault (1996, p. 159-160), quando trata da sanção normalizadora:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora.

A experiência da escola é compreendida e vivenciada pelos docentes enquanto um espaço regulador do comportamento e das atitudes consideradas inadequadas, e menos como um lugar de formação das crianças e adolescentes, onde a função do educador deve ser exercida independentemente da educação doméstica recebida ou não pelos discentes. Os educadores deveriam estar preocupados em oferecer a educação que as crianças e adolescentes necessitam, e não aquela que seja mais conveniente para o sistema escolar. Os professores e professoras deveriam estar voltados para uma escola inclusiva, na perspectiva de Almeida (2005), quando aponta que a escola deveria trabalhar com um processo de inclusão não somente daqueles alunos e alunas portadores de algum tipo de deficiência, mas com a inclusão efetiva de todos os discentes para os quais a escola precisa se adequar, em suas propostas pedagógicas.

Uma escola inovadora é anunciada por um número reduzido dos docentes, quando ressalta a necessidade de melhoria da estrutura da escola, palestras e reuniões, formação continuada para os professores e trabalho conjunto com pais e educadores.

Algumas propostas apresentadas, embora não tão concretas, fazem referência a um modelo de instituição de ensino voltada para o envolvimento de todos os atores e atrizes do processo educativo, pois de fato somente com o comprometimento de todos é possível construir uma proposta educacional de desenvolvimento integral dos estudantes, e assim promover uma convivência harmoniosa entre docentes e discentes, onde o componente da afetividade esteja em evidência, pois que, consoante com a compreensão de Veiga (2006), o ato de ensinar deve ser expressão dos elos da afetividade, que favorecem uma troca entre docentes e discentes, em que considera que um ensino permeado pela afetividade significa um processo de conquista do estudante para despertar o seu interesse visando à consolidação do processo de ensino e aprendizagem.

Em Freire (1996), encontra-se igualmente a idéia de que a ação dos educadores deve ser permeada pela dimensão da afetividade, quando menciona que, a prática pedagógica, como prática eminentemente humana não se coaduna com uma experiência fria, sem um envolvimento emocional, embora considere a necessidade de uma disciplina intelectual. Aos docentes é exigida uma postura que embora comprometida com o rigor epistemológico, viabilize uma expressão concreta da subjetividade que concorra para uma aproximação maior com os discentes, em especial se estes fazem parte do segmento infanto-juvenil, pois que se encontram em uma fase do desenvolvimento humano marcada pela efervescência dos sentimentos controversos, das inquietações com o seu próprio ser e estar no mundo, com as suas alterações bio-psico-sociais.

Eis uma possibilidade concreta, de desenvolver uma educação voltada para a formação do ser humano: justo, ético, solidário e fraterno, comprometido com a construção de uma cultura de paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo empreendido permitiu uma compreensão do fenômeno do assédio moral no ambiente da escola, mais precisamente sobre o assédio praticado nas relações intersubjetivas que se estabelecem entre docentes e estudantes no contexto da sala de aula. A pesquisa de campo junto a escolas da rede pública estadual de ensino, bem como as contribuições trazidas pelos estudiosos da matéria me levaram a um entendimento acerca das implicações do assédio moral entre docentes e discentes no contexto da prática pedagógica.

O assédio moral entendido como um conjunto de humilhações e constrangimentos a que o agressor expõe suas vítimas trata-se de um fenômeno recorrente nos tempos atuais. Com isto, a escola não poderia estar isenta das manifestações dessa violência, em sua prática pedagógica.

Ao se instalar no ambiente educacional, nas práticas educativas da escola, através das atitudes humilhantes e constrangedoras dos docentes contra os seus alunos e alunas, e destes contra os seus educadores, o assédio moral passa a deteriorar as relações no processo de ensino-aprendizagem.

Os conhecimentos produzidos nesta pesquisa, que contemplou como sujeitos, discentes e docentes, da Unidade Escolar “Ipê Roxo” e da Unidade Escolar “Caneleiro” vem confirmar a existência de práticas de assédio moral, uma vez que alunos e alunas nas duas escolas relataram que docentes submetem os discentes a constrangimentos e humilhações durante as atividades em sala de aula. Do mesmo modo, os professores e professoras apontaram para a prática de assédio moral cometida por alunos e alunas contra os docentes.

Os discentes evidenciaram que docentes os desqualificam chamando-os de “moleques”, “burros”, discriminando-os em razão da aparência física, da capacidade cognitiva e da condição social. Os professores e professoras ressaltaram que os discentes os tratam de forma desrespeitosa, “bagunçam” as aulas, não atendem às suas “ordens”, colocam-lhes apelidos, também os discriminam especialmente em razão da competência profissional, da aparência física e da condição social.

Essas constatações colocam em relevo que o assédio moral tem sido praticado em sala de aula, tendo como vítimas tanto docentes quanto discentes, o que concorre para a deterioração das relações intersubjetivas na escola. Entretanto, essa revelação impõe a consciência de que, em regra, o que ocorre são atitudes de indisciplina dos discentes, e

dificuldades de condução dos conflitos em sala de aula pelos docentes, em geral, em razão da sua formação precária, ausência de vocação para o magistério, condições desfavoráveis para o desempenho das funções, que concorrem para a migração para outras profissões, bem como da vivência de situações, tais como a síndrome de *burnout*.

No contexto dos estudos possibilitados por esta pesquisa compreendi que, as violências na escola existem, mas vem sendo superdimensionadas, especialmente através das reportagens exibidas nos meios de comunicação, que ressaltam eventos de rara ocorrência, como as agressões físicas contra os docentes, como se fossem acontecimentos de alta frequência, configurando uma imagem das crianças e adolescentes como responsáveis por um nível de violência do qual, na maioria dos casos, este segmento representa, na verdade, aquele grupo mais vitimizado, uma vez que em razão de sua condição de seres em condição peculiar de desenvolvimento se encontram em situação de vulnerabilidade em relação ao segmento adulto da população.

Desse modo, o reconhecimento da dignidade humana como condição essencial para manter um ambiente escolar saudável torna-se uma exigência inarredável, o que exclui qualquer possibilidade de aceitação do assédio moral na prática pedagógica, uma vez que conduz a um afastamento absoluto da proteção da dignidade tanto do corpo discente quanto do corpo docente da escola.

A vítima de assédio moral efetivamente não goza do necessário respeito à sua dignidade como pessoa humana, pois ao se tornar objeto de práticas cruéis, humilhantes e desumanas passa a encarnar o resultado da violação desse princípio basilar. Com isto, a prática docente deve se conduzir para uma ação capaz de promover relações mais respeitadas e, portanto, mais harmoniosas, que concorram para a construção de uma cultura de paz nas escolas. Dessa forma, reduzindo práticas que corroem os fins da educação que devem ser materializados na efetividade do ensino-aprendizagem voltado para os valores éticos necessários para a compreensão do respeito aos princípios da dignidade da pessoa humana e da igualdade.

A escola, com isto, deve utilizar-se de todos os meios pedagógicos para enfrentar os conflitos existentes no ambiente escolar promovendo o diálogo e suscitando soluções que viabilizem o protagonismo de todos os atores e atrizes que atuam no contexto educacional, notadamente, os alunos e alunas, os docentes, o corpo administrativo e as famílias.

Ações devem ser empreendidas visando à formação continuada dos docentes, à formação também dos familiares através de cursos, seminários, palestras, realizadas de forma

mais sistemática e freqüente. Deve ser procedida uma modificação das pautas e metodologias das reuniões de pais e professores visando ouvir mais aos familiares, e não somente impor regras e realizar cobranças. As atividades com os discentes devem ser mais atraentes e prazerosas para obtenção de melhores resultados no ensino e aprendizagem, considerando a defasagem entre os recursos utilizados pela escola e aqueles colocados à disposição dos estudantes, em especial, através da informática. Propõe-se ainda, a continuidade e ampliação do atendimento dos programas que preveem a abertura da escola para a comunidade, através de atividades culturais desenvolvidas em finais de semana.

Especialmente dos professores e professoras é exigida uma postura democrática e uma consciência da importância do seu papel na condução desse processo de diálogo permanente para a resolução dos conflitos, através de ações educativas, evitando, assim, os meios coercitivos e repressivos, que não tem se mostrado eficazes para a construção de uma cultura de paz nas escolas, pois somente com uma intervenção equilibrada, madura e utilizando conhecimentos e métodos educacionais modernos e fugindo à tentação das propostas conservadoras será possível viabilizar um novo modelo de escola, que contribua para a formação dos discentes, na perspectiva da justiça e da equidade.

Neste ponto passo a cultivar a saudade do percurso que empreendi até chegar aqui e então, lembro da poesia de Mário Quintana (1906-1994), tradutor e poeta gaúcho: *“O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e continua a viagem por conta própria”*.

Que o caminho continue a ser percorrido por conta de cada um de nós que acreditamos nos ideais de justiça como propulsores de uma educação que verdadeiramente promova o respeito aos direitos da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão criança, 2006.

ADAD, S. J. H. C. Jovens de rua: como se constitui essa subjetividade? In: BOMFIM, M. do C. A. do; MATOS, K. S. L. de. (orgs.). **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

ALMEIDA, J. G. **Como se faz escola aberta?**: experiência de abertura de uma escola na periferia de São Paulo. São Paulo: Paulus, 2005.

ANTUNES, C. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ASSIS, M. de. Conto de escola. In: Assis, M. de. **Contos escolhidos**: Machado de Assis. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005, - (Coleção a obra-prima de cada autor).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, A.S.; PINTO, R. M. Segurança nas escolas e burnout dos professores. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. – Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

BEAUDOIN, M.-N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BIRMAN, J. O assédio em questão. In: BRESCIANI, S.; SEIXAS, J. (Org.). **Assédio moral: desafios políticos, considerações sociais, incertezas jurídicas**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

BOGDAN, R.; BIRKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOMFIM, M. do C. A. do. Agregação de juventudes: múltiplos olhares. In: BOMFIM, M. do C. A. do; MATOS, K. S. L. de. (orgs.). **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

BOTO, C. A forma escolar de civilização: golpes e movimentos. In: Revista educação – especial grandes temas – n. 1 – **Violência e Indisciplina**. S. Paulo: Ed. Segmento, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____ ; PASSERON, J.- C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S. A., 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – 1988. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei 8.069/90. São Paulo: Saraiva, 2007.

BULCÃO, I. A produção de infâncias desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos ‘criança’ e ‘menor’. In: NASCIMENTO, M. L. do. (org.). **Pivetes**: a produção de infâncias desiguais. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Líber Livro Editora, 2009.

CODO, W. (coord.). **Educação**: carinho e trabalho. – Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. do. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P. C. P; IULANELLI, J. A. S. (orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CORAZZA, S. M. **Infância & Educação** – Era uma vez – quer que conte outra vez? – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, A. C. G. da; LIMA, I. M. S. O. **Estatuto e LDB**: direito à educação. In: KONZEN, A. A. ...[et al.]. – Brasília: MEC. FUNDESCOLA, 2000.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, H. D. B. **Assédio moral nas relações de trabalho**. 1 ed. Campinas: Russell Editores, 2004.

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 14 ed. Tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. S. Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLINDO, L. P. Assédio moral nas instituições de ensino. **Jus Navigandi**. Teresina, ano 13, n. 2070, 2 mar. 2009. Disponível em:

<<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=12396>>. Acesso em: 02 mar. 2009

GOMES, J. V. Jovens urbanos pobres – anotações sobre escolaridade e emprego. In: PERALVA, A. T.; SPOSITO, M. P. (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Revista brasileira de educação – número especial, Rio de Janeiro: ANPED, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUEDES, M. N. **Terror psicológico no trabalho**. São Paulo: LTr, 2003.

HIRIGOYEN, M.-F. **Assédio moral**: a violência perversa no cotidiano. Tradução de Maria Helena Küner. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, - (Coleção educação contemporânea).

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBERATI, W. D. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Malheiros Editores LTDA, 2005.

MACEDO, R. M. de A; BOMFIM, M. do C. A. do. **Um olhar sobre juventudes e violências na escola**. Teresina: Expansão, 2007.

MEDEIROS, R. A trajetória da pesquisa: de dentro e de fora das escolas. In: MEDEIROS, R. (Org.). **A escola no singular e no plural**: um estudo sobre a violência e drogas nas escolas. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2006.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MORAES, A. de. **Direito Constitucional**. 18 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NETTO, S. P. Comentário do artigo 2º. In: **Estatuto da criança e do adolescente comentado – comentários jurídicos e sociais**. CURY, M. (Org.). São Paulo: Malheiros editores LTDA, 2006.

OZMON, H. A.; CRAVER, S. M. Fundamentos filosóficos da educação. 6. Ed. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 9. ed. Ver. Ampl. E atual. – São Paulo: Saraiva, 2008.

POMPÉIA, R. D. **O Ateneu**: crônica de saudade. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2004.

QUINTANA, M. **A arte de ler**. Disponível em:

Lttp: // www.releituras.com/mquintana_cadernoh.asp. Acesso em: 25.Out.09.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marques e Maria Amália Mendes. Lisboa: Gradiva, 1992.

ROMANOWSKI, J. P. Aprender: uma lição interativa. In: **Lições de didática**. Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). Campinas, SP: Papyrus, 2006. - (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, F. F. dos. **Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana**. São Paulo: Celso Bastos Editor: Instituto Brasileiro de Direito Constitucional, 1999.

SCHILLING, F. Indisciplina, violência: debates e desafios. In: Revista educação – especial grandes temas – n. 1 – **Violência e Indisciplina**. S. Paulo: Ed. Segmento, 2007.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 26 ed. São Paulo: Malheiros editores LTDA, 2006.

SOUZA, N. M. M. de. (org.). **História da educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SOUZA, P. N. P. de; SILVA, E. B. da. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SPOSITO, M. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (orgs.). **Políticas públicas: juventudes em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

TEIXEIRA, M. de L. T. Evitar o desperdício de vidas. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (orgs.). **Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006.

VASCONCELOS, H. X. de. Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. In: CURY, M. (org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais**. 8. ed. São Paulo: Malheiros Editores LTDA, 2006.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: **Lições de didática**. Ilma Passos Alencastro (org.). Campinas, SP: Papyrus, 2006. - (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

WEINBERG, M; PEREIRA, C. Você sabe o que estão ensinando a ele? In: **Revista Veja**. Edição 2074/ Ano 41/ Nº 33/ Tiragem 1218607 exemplares. São Paulo: Editora Abril, 20 de agosto 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: TEREZA CRISTINA RIBEIRO FRANCO
ORIENTADORA: MARIA DO CARMO ALVES DO BONFIM
PESQUISA: “ASSÉDIO MORAL NA ESCOLA”
UNIDADE ESCOLAR:-----
QUESTIONÁRIO – ALUNOS/AS

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE:----- SEXO: () Feminino () Masculino

1. QUE ATITUDES DE HUMILHAÇÃO/CONSTRANGIMENTO (ASSÉDIO MORAL) PRATICADAS POR PROFESSORES(AS) CONTRA ALUNOS(AS) VOCÊ JÁ PRESENCIOU?

2. VOCÊ JÁ SOFREU ALGUMA FORMA DE ASSÉDIO MORAL PRATICADA POR PROFESSORA OU PROFESSOR? COMO ACONTECEU?

3. COMO VOCÊ SE SENTIU?

4. COMO VOCÊ REAGIU?

5. POR QUE PROFESSORAS E PROFESSORES PRATICAM ASSÉDIO MORAL CONTRA ALUNOS E ALUNAS?

6. O QUE PODERIA SER FEITO PARA EVITAR O ASSÉDIO MORAL NA ESCOLA?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: TEREZA CRISTINA RIBEIRO FRANCO
ORIENTADORA: MARIA DO CARMO ALVES DO BONFIM
PESQUISA: “ASSÉDIO MORAL NA ESCOLA”
UNIDADE ESCOLAR:-----
QUESTIONÁRIO – PROFESSORES/AS

IDENTIFICAÇÃO:

DISCIPLINA: ----- SÉRIE: ----- CARGA-HORÁRIA: -----
 TEMPO DE SERVIÇO: ----- IDADE: ----- SEXO: () Feminino () Masculino

1. QUE ATITUDES DE HUMILHAÇÃO/CONSTRANGIMENTO (ASSÉDIO MORAL) PRATICADAS POR ALUNOS(AS) CONTRA PROFESSORES(AS) VOCÊ JÁ PRESENCIOU?

2. VOCÊ JÁ SOFREU ALGUMA FORMA DE ASSÉDIO MORAL PRATICADA POR ALUNA OU ALUNO? COMO ACONTECEU?

3. COMO VOCÊ SE SENTIU?

4. COMO VOCÊ REAGIU?

5. POR QUE ALUNOS(AS) PRATICAM ASSÉDIO MORAL CONTRA PROFESSORES(AS)?

6. O QUE PODERIA SER FEITO PARA EVITAR O ASSÉDIO MORAL NA ESCOLA?

