

Assédio Moral na Relação Aluno-Professor: Uma Análise a Partir do Discurso Coletivo de Professores Universitários

Autoria: Roberto Brasileiro Paixão, Daniel Reis Armond de Melo, Jader Cristino de Souza Silva

Resumo

Grande parte dos professores universitários possui alto nível de satisfação laboral devido à natureza de seus trabalhos. Tal satisfação ocorre, dentre outros fatores, porque o trabalho acadêmico oferece significativa autonomia, constitui-se num caminho interessante para se desenvolver intelectualmente, possibilita contribuir positivamente na vida de outras pessoas e promove rápido sentimento de realização (Olsen & Sorcinelli, 1992; Sorcinelli, 1994). Contudo, nem tudo é paraíso na docência do ensino superior. Tensão, pressão, ansiedade, angústia e preocupação são emoções que acompanham a labuta cotidiana dos profissionais da educação superior. Alguns fatores que têm contribuído para esses tipos de emoções que acompanham a carreira docente: tempo reduzido para pesquisa e preparação das aulas, falta de tempo para se relacionar e trocar experiências com outros professores, falta de *feedback*, carência de reconhecimento e de recompensa e dificuldades de equilíbrio entre a vida pessoal e profissional (Sorcinelli, 1994). O contexto brasileiro não é diferente. Agravam-se mais ainda quando se considera a expansão do ensino superior privado que se experimenta nos últimos anos, marcada por orientações substancialmente mercantilistas. Quando isso acontece, os valores educacionais podem se prostituir trazendo uma série de malefícios nas relações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o papel do professor é menosprezado e desvalorizado. Nessa busca incessante de satisfazer o aluno de qualquer forma, os valores se degradam e os desmandos e os excessos ocorrem. É neste contexto que acontecem as atitudes negativas na relação aluno-professor, culminando no assédio moral (AM). O assédio moral na relação aluno-professor acontece quando a concepção do aluno-cliente é enfatizada e quando os valores essenciais que permeiam a educação são esquecidos e desvalorizados. Assim, o professor acaba sendo submetido a situações de constrangimento moral e é totalmente afastado dos seus papéis educacionais mais essenciais. Neste sentido, o propósito deste artigo foi buscar compreender o constructo assédio moral do aluno para com o professor. Adicionalmente, tem-se o intuito de identificar os tipos de assédio que estariam presentes nesta relação peculiar, a partir de informações obtidas por quem é a vítima da ação ilícita, o professor universitário. Para levar a cabo o propósito deste trabalho, inicialmente, refletimos sobre as bases conceituais que sustentam esta pesquisa: assédio moral, seus tipos e variações. A abordagem metodológica escolhida foi o discurso do sujeito coletivo (DSC), de cunho qualiquantitativo. Os discursos construídos a partir da análise das respostas dos docentes universitários são complementares e oferecem uma compreensão do que seja o AM na visão dos professores que são, nesta pesquisa, aqueles que sofrem por causa de ações por parte dos alunos de: constrangimento, pressão para obter vantagens, falta de respeito, condutas difamatórias recorrentes, dentre outras. A fala dos respondentes contém fortes relacionamentos com as categorias analíticas de outras pesquisas realizadas sobre o assédio moral na relação aluno-professor.

1. Introdução

Pesquisas demonstram que grande parte dos professores universitários possui alto nível de satisfação laboral devido à natureza de seus trabalhos (SORCINELLI, 1994). Tal satisfação ocorre, pois o trabalho acadêmico oferece significativa autonomia, constitui-se num caminho interessante para se desenvolver intelectualmente, possibilita contribuir positivamente na vida de outras pessoas e promove rápido sentimento de realização (OLSEN; SORCINELLI, 1992; SORCINELLI, 1994).

Apesar desses sentimentos de satisfação e de realização, nem tudo são flores na profissão do professor. São muitos, também, os aspectos que perturbam o dia a dia dos docentes universitários. Tensão, pressão, ansiedade, angústia e preocupação são emoções que acompanham a labuta cotidiana dos profissionais da educação superior (FINK, 1984; TURNER; BOICE, 1987).

A literatura internacional aponta alguns fatores que têm contribuído para esses tipos de emoções que acompanham a carreira docente: tempo reduzido para pesquisa e preparação das aulas, falta de tempo para se relacionar e trocar experiências com outros professores, falta de *feedback*, carência de reconhecimento e de recompensa e dificuldades de equilíbrio entre a vida pessoal e profissional (SORCINELLI, 1994).

No Brasil, essa realidade não é diferente. Agrava-se mais ainda quando consideramos o cenário de expansão do ensino superior privado que estamos experimentando nos últimos anos marcada por orientações substancialmente mercantilistas. Em outras palavras, a lógica de gestão de muitas organizações de ensino superior privadas é caracterizada por um modelo significativamente empresarial, comercial (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Quando isso acontece, os valores educacionais podem se prostituir trazendo uma série de malefícios nas relações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, o estudante é visto como um cliente que jamais deve ser contrariado. Para não contrariá-lo, o processo educacional é banalizado. O professor facilita as avaliações, não exige como deveria, vulgarizando a sua atuação. É a concepção de buscar satisfazer o aluno a qualquer custo, pois ele é uma fonte de lucro (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Pratica-se, assim, a máxima do finge-se que se ensina e finge-se que se aprende. A consequência disso é a aprovação nas disciplinas sem qualquer proficiência nas mesmas.

Neste sentido, o papel do professor é menosprezado e desvalorizado. O problema não para por aí. Nessa busca incessante de satisfazer o aluno de qualquer forma, os valores se degradam e os desmandos e os excessos ocorrem. É neste contexto que acontecem as atitudes desrespeitosas na relação aluno-professor, culminando no assédio moral (AM).

O assédio moral na relação aluno-professor acontece quando a concepção do aluno-cliente é enfatizada e quando os valores essenciais que permeiam a educação são esquecidos e desvalorizados. Assim, o professor acaba se submetendo a situações de constrangimento moral e é totalmente afastado dos seus papéis educacionais mais essenciais. Descaracteriza-se o processo educativo e desmoraliza-se a figura do professor.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é buscar compreender o construto assédio moral do aluno para com o professor. De forma complementar, tem-se o intuito de identificar os tipos de assédio que estariam presentes nesta relação peculiar, a partir de informações obtidas por quem poderia ser vítima da ação ilícita, o professor universitário.

O presente artigo está estruturado em cinco partes, sendo esta introdução uma delas. Na segunda parte é apresentado o referencial teórico que suporta a pesquisa, com ênfase na conceituação do AM, seus tipos e apresentação de estudos envolvendo alunos e professores. Na sequência é apresentado método utilizado: o discurso do sujeito coletivo, de cunho qualitativo, além da descrição dos procedimentos metodológicos. Na quarta parte, são

apresentadas as análises obtidas a partir dos dados coletados, bem como a confrontação dos mesmos com o referencial teórico. Por fim, na quinta parte, são tecidas considerações finais acerca da pesquisa, suas limitações e sugestões para novos estudos.

2. Referencial Teórico

Conceitos de Assédio Moral

O assédio moral também é conhecido com outros termos, a depender do país analisado, porém basicamente tem o mesmo significado. Em Portugal é denominado de *acoso moral*, nos EUA, *mobbing*, na Inglaterra é chamado de *bulling*, referência no abuso entre crianças colegas de escola, na França é *harcèlement moral* e no Japão, *ijime*.

O termo assédio expressa o sentido de insistência inconveniente, uma certa perseguição em relação a outrem. Já o termo moral está relacionado com os princípios ou valores que norteiam as relações, o agir e o pensar dos indivíduos. Assim, analisando especificamente o aspecto lingüístico do termo, percebe-se que o AM possui uma vertente moral e que esta vai indicar uma ação. O AM está consubstanciado na coação, no constrangimento ou na perseguição recorrente dos princípios e valores de uma pessoa, mediante tratamento desrespeitoso, inconveniente e ofensivo à dignidade humana (SANTOS, 2005).

Alguns autores destacam-se na contribuição ao entendimento do AM, embora a principal vertente continue a ser a psicológica. Dentre estes autores, Pedroso e outros (2006) salientam o esforço de Leymann (1996), Hirigoyen (2002a, 2002b) e Poilpot-Rocaboy (2001 apud PEDROSO, 2006).

O AM corresponde a uma violência moral, em geral de cunho psicológico e não físico, evidenciada de forma bastante sutil e dissimulada, mas intencional, que, em geral, provoca estresse psicossocial na pessoa agredida. É considerada uma ação desprovida de ética, sistemática e com alto potencial de exclusão (LEYMANN, 1996).

Para Hirigoyen (2002a, 2002b), considera-se AM toda e qualquer atitude, ação ou conduta abusiva, identificada por uma diferenciação comportamental por parte do agressor, que age com palavras, atos e gestos agressivos, que podem vir a causar danos à personalidade, à dignidade ou à integridade física do assediado.

Poilpot-Rocaboy (2001), citado por Pedroso e outros (2006), indica que o AM é materializado na recorrência ou repetição dos atos, ou seja, a partir de atitudes duradouras. Os objetivos básicos consistem na intimidação, na desvalorização e no isolamento das vítimas, de forma a causar algum tipo de desestabilização emocional. Tal desestabilização pode ter conseqüências diversas, como a condução para estados de distração, a neutralização de concorrência, a perda de poder, a perda de benefícios e até mesmo a demissão.

Um ponto de convergência em relação ao conceito de AM por parte de Leymann (1996), Poilpot-Rocaboy (2001 apud PEDROSO et al, 2006) e Hirigoyen (2002b) é a prática sistemática, ou seja, repetitiva, habitual e continuada. O AM desestabiliza a vítima, a constrange, humilha, causa-lhe danos, na maioria das vezes psicológicos, que podem levá-la a desistir do trabalho. Contudo, estes mesmos autores divergem, ainda que em parte, se esses danos são meramente psicossociais, ou também físicos, ou mesmo meras ofensas à dignidade, além do ato ser ou não deliberado.

Vale ressaltar que o AM constitui-se num ato ilícito no âmbito civil ou trabalhista. Neste sentido, Rodrigues Pinto (2006) argumenta que se trata de um dano moral decorrente da violação de alguns valores humanos fundamentais relacionados ao patrimônio imaterial do assediado. Assim, mesmo que não atingindo a higidez psíquica da vítima, a mera imposição do assediado às situações de humilhação e vexame diminutivos da dignidade humana já

sujeitaria o agressor a ser responsabilizado para reparar o dano. Seguindo esse entendimento, Pamplona Filho (2006), esclarece que a manifestação de doença psíquico-emocional, não é elemento essencial para a caracterização do AM, mas sim a violação do direito da personalidade.

Em resumo, a caracterização do AM deve possuir os seguintes elementos caracterizadores: a) sujeitos, sendo o assediador e o assediado; b) a conduta, referindo-se aos comportamentos ou atos atentatórios aos direitos da personalidade; c) reiteração e sistematização da conduta; e d) consciência do agente, ou seja, do assediador (ALKIMIN, 2006).

2.1. Tipos de Assédio Moral

De acordo com Hirigoyen (2002a), o AM pode ser classificado em quatro tipos: a) horizontal, quando ocorre entre pessoas do mesmo nível hierárquico; b) vertical ascendente, no qual um superior hierárquico é assediado por subordinados ou pessoas de um nível hierárquico inferior, evidenciado discordância ou retaliação; c) misto, quando ocorre tanto o AM horizontal, quanto o AM vertical ascendente; e d) vertical descendente, quando um indivíduo em posição hierárquica superior assedia subordinados ou pessoas de nível hierárquico inferior. Na visão desta autora, o AM misto em geral começa como um assédio horizontal, que culmina em AM vertical descendente em função da omissão do superior hierárquico.

Rezende (2006, p. 122) também discorre sobre categorias de AM, seguindo a lógica elaborada por Hirigoyen (2002b), contudo enfatiza apenas grupos. O primeiro é o AM vertical, praticado pelo empregador ou superior hierárquico, ainda que este não o seja de cunho formal. O segundo é o AM ascendente, quando um empregado ou colega em posição hierárquica inferior assedia seu superior. E o terceiro é o AM horizontal, praticado entre colegas de serviço ou pessoas do mesmo escalão.

O perfil dos agressores também é bastante diversificado, sendo em grande parte pessoas com algum tipo de problema psíquico. Fields (2005 apud PEDROSO, et al 2006) agrupou-os em quatro tipos primários: a) aqueles que buscam atenção; b) os que “querem ser” (destaque do autor); c) os gurus; e d) os sociopatas. A influência do uso de drogas e o histórico de vida do agressor também são aspectos relevantes, como destacam Pedroso e outros (2006).

De uma forma geral, Hirigoyen (2002a) destaca sete formas distintas de AM: a) recusa à comunicação direta; b) o ato de desqualificar; c) o ato de desacreditar; d) o ato de isolar; e) o ato de vexar; f) a indução ao erro; e g) o assédio sexual. Ressalta-se que o assédio sexual é considerado um dos tipos de AM, porque, em geral, inicia-se como um AM e evolui para o assédio sexual quando os desejos do agressor não são atendidos pela vítima (FREITAS, 2001; BARRETO, 2005).

Outras ações, como culpar uma pessoa por erros profissionais, submeter a vítima a acusações ou insinuações maldosas, impor certo isolamento à vítima, desconsiderar o trabalho da pessoa, impor à vítima a condições de trabalho insalubres, estabelecer tratamento desigual entre pares, infligir agressões diretas ou humilhar pessoas também são ações, formas ou instrumentos de AM (SANTOS, 2005).

Outros autores, como Leymann (1996), detalharam inúmeras ações que podem ser consideradas como AM. Isso, de certa forma, caracteriza o AM como um conceito “frouxo”, no qual cabem muitas conceituações. Porém, existe uma conexão entre as ações relacionadas na literatura, a saber: a ação deliberada e sistemática por parte de um agressor com o intuito de colocar a vítima em situação desfavorável.

Em instituições universitárias o AM é mais denunciado pelas vítimas, de acordo com a visão de Lazzarotto (2006). Porém, Buendía (2003) assevera que a estrutura organizacional das universidades, tida como rígida, burocratizada e obsoleta, favorece o AM em função da delimitação espacial de poder e por haver colaboradores com muitos cargos em paralelo.

Ainda no ambiente acadêmico, tratando-se especificamente da relação entre alunos e professores, pode-se verificar a ocorrência de assédio por ambas as partes: o AM do aluno para com o professor, ou seja, quando o aluno assume o papel do agressor, sendo o professor a vítima; e o AM do professor para com o aluno, quando o aluno é a vítima e o professor o assediador. O AM vertical descendente (professor-aluno) é bastante comum, em função das características particulares do sistema de ensino do país. Para Almeida, Lagemann e Araújo (2007) e Buendía (2003), mesmo não havendo uma relação hierárquica tal qual as relações entre chefes e empregados de empresas, o corpo docente da instituição assume uma posição superior em relação ao aluno. Isso ocorre por terem a anuência da instituição de ensino para o repasse do conhecimento.

A carência em relação aos canais de comunicação em ambientes acadêmicos pode ser um dos fatores que contribuam para a ocorrência de casos de AM. Uma comunicação ineficaz entre as chefias e subordinados e entre docentes e discentes é um dos principais argumentos de Caran (2007) para o AM na academia.

Em pesquisa realizada com professores de uma universidade estadual Paulista, Caran (2007) verificou que aproximadamente 41% dos docentes professores afirmaram já terem sido vítimas de algum tipo de AM por parte de seus superiores, sendo que aproximadamente 60% já haviam presenciado colegas sendo vítimas de AM. Das situações de AM descritas pelos professores, cerca de 15% referiam-se a algum tipo de pressão do superior para não aderir a uma reforma curricular, ameaças de legitimidade no cargo, desistência de concurso por intimidação de membro da banca, pressão em caso de concursos para ingressos, pressão dos orientadores aos orientandos e imposição de cargos e atividades a colegas menos titulados sem o respectivo consentimento ou aceitação.

Categorias de AM descendente (professor-aluno), ou seja, do professor (agressor) para com o aluno (vítima), foram apresentadas por Dela Coleta e Miranda Neto (2003). Os autores citam onze categorias: a) agressão física; b) agressão verbal aos alunos; c) ameaça aos alunos; d) acusação agressiva e sem provas; e) assédio sexual; comentários depreciativos, preconceituosos ou indecorosos; f) tratamento discriminatório e excludente; g) rebaixamento da capacidade cognitiva dos alunos; h) desinteresse e omissão; i) uso inadequado de instrumentos pedagógicos, prejudicando os alunos; j) recusa em realizar seu trabalho; e k) abandono do trabalho em sala de aula.

O número de alunos que relataram casos de humilhação envolvendo professores foi significativo na pesquisa realizada por Dela Coleta e Miranda Neto (2003). Corroborando com os resultados desta pesquisa, Caran (2007) destaca que muitos professores constroem e humilham os discentes. Porém, a autora ressalta que este tipo de comportamento pode ser reflexo de questionamentos por parte dos alunos, ou seja, um ato de defesa, ainda que não justificável.

Paixão, Santos e Martins Filho (2009) pesquisaram o AM aluno-professor em faculdades e universidades do país, independente do tipo de curso. O estudo, de base quantitativa, envolveu a análise de nove categorias de AM, a saber: agressão verbal, recusa em realizar atividades, desinteresse e omissão, rebaixamento da capacidade cognitiva, tratamento discriminatório, comentários depreciativos, assédio sexual, acusação agressiva e sem provas e ameaça por parte do aluno. Essas categorias foram, em grande parte, adaptadas a partir do trabalho de Dela Coleta e Miranda Neto (2003). Os resultados encontrados indicam que a recusa em fazer atividades propostas e o abandono da sala de aula são os tipos de AM mais constantes na direção aluno-professor. Os autores também concluíram que quanto maior

o tempo de docência (experiência) do professor, menor é a ocorrência destes dois tipos de AM.

3. Metodologia

3.1. Descrição da Técnica Discurso do Sujeito Coletivo

Em algumas abordagens científicas, pretende-se saber o que uma pessoa ou um grupo pensa. Para isso, é preciso motivar os sujeitos a expressarem seus pensamentos, ou seja, a construírem discursos, o que traz resultados mais fidedignos quando feito através de questões abertas. Isso porque questões fechadas, ao trazer respostas pré-concebidas, não oferecem margem para reflexões além do que foi ali colocado, substituindo, assim, a formação de um discurso próprio pela adequação a outro discurso já existente.

A partir das respostas obtidas com as questões abertas, somam-se os discursos individuais naquilo que apresentam em comum, a fim de que expressem o pensamento de uma coletividade. Ressalta-se que os indivíduos cujos discursos serão analisados devem ser, de alguma forma, representativos em relação ao todo, a fim de que realmente reflitam a coletividade da qual fazem parte, embora tais resultados não possam ser generalizados.

É a partir desses pressupostos que foi desenvolvida, por volta dos anos 1990, na Universidade de São Paulo (USP) a estratégia metodológica denominada Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). A proposta, que tomou corpo a partir de meados de 2000, partiu dos pesquisadores Fernando Lefrève e Ana Maria Cavalcanti Lefrève e tem sido testada desde então, sendo a maior incidência observada na área de saúde, campo de origem da técnica.

Conforme descreve o casal Lefrève em publicações de referência sobre o tema, os primeiros estudos feitos com DSC foram motivados por uma crescente demanda em se investigar, através de métodos qualitativos, a opinião de profissionais e usuários acerca dos aspectos diversos do sistema de saúde. Todavia, o uso da técnica não se restringe a pesquisas nesta área, tendo sido já explorado por pesquisadores de outros campos do conhecimento.

O DSC trata-se de uma técnica de organização de dados discursivos em pesquisa qualitativa que permite recuperar uma amostra de representações sobre um determinado tema em um dado universo. Em outras palavras, o DSC é uma proposta que busca harmonizar informações comuns a discursos individuais diferentes, reconstruindo-os por meio de uma soma capaz de refleti-los num pensamento coletivo, dotado de especificidades semânticas que lhes diferenciem de outros tantos discursos.

Em linhas gerais, a técnica consiste basicamente em a) selecionar o essencial do conteúdo de cada depoimento; b) associar estes conteúdos a uma descrição de sentidos; c) agrupar os depoimentos em categorias; d) reunir os depoimentos de uma mesma categoria em um discurso único redigido na primeira pessoa do singular (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006).

Quanto à sua construção, o DSC é composto por algumas figuras metodológicas. A primeira é revelada pelas Expressões-Chave (E-Ch), trechos do discurso transcritos de forma literal. Em geral, as Expressões-Chaves trazem a essência do depoimento.

O segundo grupo de figuras metodológicas é o das Ideias Centrais (IC). Uma IC é a descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos. Deve ser sintética, precisa e fidedigna, descrevendo o sentido dos discursos.

O terceiro grupo é a ancoragem (AC). Esta é a manifestação explícita de uma teoria, ideologia ou crença, podendo ser também entendida como uma afirmação genérica usada para enquadrar uma situação específica. Pode-se dizer que quase todo discurso tem uma ancoragem, pois está baseado em pressupostos, teorias, conceitos e hipóteses. O primeiro passo para construir esta figura é identificar marcas linguísticas evidentes, o que demanda

uma análise subjetiva por parte do pesquisador, podendo acarretar o risco de uma escolha arbitrária e enviesada daquilo que acredita ser a dita ancoragem (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006).

Por fim, chega-se ao discurso do sujeito coletivo, um discurso-síntese composto pelas expressões-chave que têm a mesma ideia central ou ancoragem.

A técnica vem sendo sistematicamente testada, segundo Lefèvre e Lefèvre (2006), em diversos tipos de pesquisa, o que reforçaria a crença na sua eficácia em registrar e expressar opiniões coletivas.

O DSC faz uso de um viés quali-quantitativo, tendo como uma de suas propostas ser uma narrativa da quantidade (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006.). Isso significa que, apesar de se constituir o DSC originalmente como uma estratégia qualitativa, seu uso é totalmente conciliável com pesquisas quantitativas.

De acordo com seus criadores, a técnica do DSC resgata as opiniões por meio do discurso coletado em questões abertas, de maneira a facilitar a livre expressão do entrevistado. Todavia, os próprios autores afirmam que qualquer material apresentado de forma textual - oral ou escrita- pode, em geral, servir de base para uso da técnica.

Cabe ressaltar que a técnica não é matemática nem metalinguística. Trata-se de uma soma qualificada, agregando as expressões-chave de respostas semelhantes de indivíduos distintos. Sendo assim, um DSC é, então, o produto dessas respostas semelhantes reunidas, compondo uma determinada opinião coletiva “virtual”, que, por ser artificial, conforma outro discurso e conseqüentemente outra qualidade (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006, p.25).

Segundo os autores, para várias teorias sociológicas, especialmente a Teoria da Representação Social, os sujeitos que vivem numa mesma sociedade ou em sociedades similares pensam com base em um conjunto de representações ou Matrizes Discursivas comuns, embora com conteúdos e argumentos diferenciados. Por este motivo, buscando respeitar o equilíbrio entre o comum e o especial, tem-se no discurso do sujeito coletivo a mesma opinião dita de modos distintos, mas complementares (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006).

Ressalta-se, porém, que a técnica não tem pretensão de generalizar os resultados obtidos por meio dela, embora seja possível fazê-lo através de validação estatística adequada. No que diz respeito ao total da amostra para pesquisas com DSC, não existe, segundo os autores, um número mínimo necessário, devendo tal decisão partir do bom senso. Inicialmente, em pesquisas que não consistem em generalizações, os autores recomendam, em linhas gerais, de dez a vinte pessoas/entrevistas como base para construção de um DSC.

A utilização do DSC como método de pesquisa, conforme Lefèvre e Lefèvre (2006), se dá desde 1990, mas tem-se destacado, a partir de 2005, após seu amadurecimento. Uma análise do Banco de Dados de DSC do Instituto de Pesquisas do Discurso do Sujeito Coletivo – IPDSC – apontou 735 registros em 10 de dezembro de 2008, sendo 440 a partir de 2005, o que demonstra um crescimento de sua utilização, que é predominante no campo das Ciências da Saúde, área na qual a técnica se originou, mas já há trabalhos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

3.2. Procedimentos Metodológicos

Foram elaborados dois instrumentos de coleta de dados, no formato de um questionário com questões abertas (redação livre), sendo que apenas uma parte de um dos instrumentos fornece os dados a serem analisados na presente pesquisa. Os demais dados formam uma base de dados que será utilizada em análises futuras, compondo um escopo de pesquisa mais amplo. Cada um dos dois questionários (A e B) continha três questões de resposta livre, às quais os professores eram convidados a expressar, com base na experiência vivida, qual a sua percepção a respeito do assédio moral do aluno para com o professor. Um

mesmo professor poderia responder a ambos os questionários, porém, para aumentar o índice de respostas o envio foi feito a grupos diferentes. Neste artigo, serão analisadas, qualitativa e quantitativamente, de acordo com a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), apenas as respostas relativas à pergunta: O que você entende por assédio moral (AM) na relação aluno-professor, isto é, assédio do aluno para com o professor?

Ademais, ambos os questionários também continham campos para coletas de informações básicas dos respondentes, opcionais, sem a necessidade de identificação pessoal. Estes campos forneceram informações sobre o tipo de vínculo institucional (instituição pública ou privada), nível de escolaridade, gênero, idade e experiência (em anos) como professor.

Os questionários foram enviados aos respondentes de forma digital, por correio eletrônico (*e-mail*). O público-alvo foi formado por professores universitários, sem qualquer tipo de distinção (seja de curso, escolaridade, unidade federativa ou tipo de vínculo). Para atingir este público, o envio dos questionários foi direcionado, prioritariamente, aos professores de programas de pós-graduação *stricto sensu* da rede de contatos dos autores, com solicitação de repasse dos questionários aos contatos dos participantes dos cursos, inclusive discentes que atuam como professores universitários. As respostas foram obtidas num prazo previamente estipulado de 30 dias. Os questionários devolvidos fora deste prazo não foram considerados.

Conforme descrita por Lefèvre e Lefèvre (2003), a técnica do DSC consiste em um conjunto de procedimentos de tabulação e organização de dados discursivos provenientes, em geral, de depoimentos orais. Todavia, os próprios autores destacam que qualquer material apresentado de forma textual pode ser base para uso da técnica. Na presente pesquisa, foram utilizados depoimentos provenientes de 51 questionários respondidos. Após um procedimento de tratamento do material da pesquisa, nove questionários foram descartados por apresentarem vícios, isto é, respostas muito técnicas, com citações e textos não espontâneos ou incoerentes com a questão. Restaram 42 questionários a serem analisados, o que representa uma taxa de aproveitamento de respostas de aproximadamente 82%.

Para a criação dos DSCs, foram executadas as seguintes operações a partir dos discursos coletados, utilizando-se o *software* MS Excel:

- I. Seleção das Expressões-Chave (E-Ch) de cada discurso. Cada expressão-chave, segmentos, contínuos ou descontínuos, de discurso, revela o cerne das respostas;
- II. Identificação da Ideia Central (IC) de cada uma das expressões-chave selecionadas no passo anterior. Uma IC é a síntese do conteúdo das E-Ch, em outras palavras, o seu significado real (embora algumas vezes oculto no discurso). Foram identificadas as ideias centrais semelhantes ou complementares, criando “etiquetas” (A, B, C, etc.) que identificavam os grupos de ICs (IC-A, IC-B, IC-C, etc.);
- III. Reunião das expressões-chave, ligadas às ideias centrais semelhantes ou complementares, em um discurso síntese que é o discurso do sujeito coletivo (DSC), propriamente dito. A discursividade, peça fundamental do DSC, foi mantida.

Conforme preconizado pelo método, houve a necessidade de efetuar uma ‘limpeza’ de trechos que caracterizavam particularidades do discurso individual (nomes próprios, situações específicas, etc.) e, de modo que apresentasse uma estrutura sequencial clara e coerente, os discursos foram encadeados narrativamente, ou seja, os componentes do DSC foram ligados por elementos textuais (conjunções, pronomes, artigos, etc.) sem modificar o conteúdo (significado) original.

É importante destacar que a técnica original prevê a possibilidade de elaboração dos DSCs a partir de outros operadores metodológicos, as ancoragens (AC), que são a manifestação explícita de uma teoria, ideologia ou crença, podendo ser também entendidas

como uma afirmação genérica usada para enquadrar uma situação específica, mas que não foi utilizada no presente artigo, por se entender que não agregariam elementos à análise.

Segundo Teixeira e Lefèvre (2008), o DSC representa um método que torna mais clara e expressiva as representações sociais, permitindo que um determinado grupo social (neste artigo, os professores universitários) possa ser visto como autor e emissor de discursos comuns, não necessariamente concordantes, mas complementares.

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

4. Análise dos Resultados

As informações complementares presentes nos instrumentos de coleta permitiram levantar algumas informações acerca dos 42 respondentes da questão analisada. A maioria é do gênero masculino (61,9%), sendo 38,1% dos respondentes do gênero feminino. O nível de escolaridade é dividido entre 2 respondentes com superior completo (4,76%), 5 com especialização (11,9%), 28 com mestrado (66,67%) e 7 com doutorado (16,67%). Em termos de vínculo institucional, a maior parte dos respondentes possui vínculo com universidades públicas, sendo 21 (50% do total) de âmbito federal e 2 (4,76%) de âmbito estadual. Os demais, 19 respondentes (45,24%), possuem vínculo com instituições privadas.

A partir da Tabela 1, pode-se visualizar que a maior parte dos respondentes tinha entre 30 e 39 anos de idade. A ampliação do intervalo entre as classes de idade permite concluir que mais de 80% dos participantes da pesquisa têm entre 30 e 59 anos.

| | | |
|--------------------|----|--------|
| Entre 20 e 29 anos | 6 | 14,3% |
| Entre 30 e 39 anos | 16 | 38,1% |
| Entre 40 e 49 anos | 10 | 23,8% |
| Entre 50 e 59 anos | 8 | 19,0% |
| Acima de 60 anos | 2 | 4,8% |
| Total | 42 | 100,0% |

Tabela 1. Tabulação da idade dos respondentes (em anos).

A maior parte dos respondentes apresentou tempo de experiência entre 6 e 10 anos, o que representa aproximadamente 36% dos respondentes. A ampliação do intervalo da classe de frequência para entre 1 e 10 anos possibilita abarcar aproximadamente 67% dos respondentes. Ademais, ressalta-se que professores com mais de 21 anos de atividade docente representam 19% do total.

| | | |
|--------------------|----|--------|
| Entre 1 e 5 anos | 13 | 31,0% |
| Entre 6 e 10 anos | 15 | 35,7% |
| Entre 11 e 15 anos | 4 | 9,5% |
| Entre 16 e 20 anos | 2 | 4,8% |
| Acima de 21 anos | 8 | 19,0% |
| Total | 42 | 100,0% |

Tabela 2. Tabulação da experiência como professor dos respondentes (em anos).

O tratamento quantitativo do material coletado foi limitado à análise da frequência em que os discursos individuais eram classificados de acordo com as Ideias Centrais (IC). Como uma única resposta pode conter mais de uma IC, o somatório da frequência das ideias centrais foi superior à quantidade de respostas obtidas válidas (42). Foram identificadas nove ICs distintas para a questão relativa ao entendimento do AM na relação aluno-professor. Suas

respectivas frequências podem ser observadas no Quadro 1, organizado de forma decrescente de frequência absoluta.

Quadro 1: Frequência por Ideia Central

| Categoria | Ideia Central | Frequência Absoluta | Frequência Relativa Cumulativa |
|------------------|---|----------------------------|---------------------------------------|
| IC-A | Constrangimento ao professor | 15 | 23,8% |
| IC-C | Pressão para obter vantagens | 12 | 42,9% |
| IC-D | Falta de respeito por parte do aluno | 10 | 58,7% |
| IC-B | Condutas difamatórias recorrentes | 7 | 69,8% |
| IC-G | Obstáculos ao propósito da docência | 7 | 81,0% |
| IC-F | Ameaça à integridade moral e física | 6 | 90,5% |
| IC-E | Ação coercitiva baseada na relação cliente-fornecedor | 3 | 95,2% |
| IC-H | Assédio sexual | 2 | 98,4% |
| IC-I | Invasão de privacidade e intimidade | 1 | 100,0% |

As ICs selecionadas representam conjuntamente pouco mais de 90% das ideias centrais contidas nos discursos dos respondentes, sendo escolhidas para análise mais detalhada e construção dos DSCs justamente pelo quesito representatividade. As ICs são: A, C, D, B, G e F. Inicialmente, são tecidas considerações por IC, sendo a análise geral feita complementarmente.

No Quadro 2, é apresentado o DSC, de acordo com o entendimento de AM do aluno para com o professor, no que tange à IC-A.

Quadro 2: IC-A

| Ideia Central |
|---|
| Constrangimento ao professor |
| Discurso do Sujeito Coletivo |
| É qualquer atitude do aluno que de alguma forma cause constrangimento ao professor, ou seja, uma posição ou discurso que o aluno utilize de forma a intimidar o professor em seu ambiente de trabalho. É falta de respeito com o professor, na frente de todos os alunos, quando o aluno constrange ou ofende verbalmente o professor, querendo impor por coação psicológica, de pressão até gritos, a sua ideia, deixando-o em uma situação delicada. Também pode ser por uma situação de humilhação do aluno para com o professor, colocando o professor numa situação constrangedora, através de gestos, palavras, atos, pela escrita ou mesmo por roupas ou posturas que tentam deixar o professor "sem graça". O professor, de certa forma, se sente acuado ou intimidado no desempenho de suas funções - o aluno ridiculariza o professor sobre qualquer motivo. Em síntese, situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas, como tentativa ou ato efetivo de humilhação direcionado ao professor em público. |

Fonte: Elaboração própria.

O constrangimento ao professor é apontado no Quadro 2 como importante componente do AM, o que vai ao encontro das afirmações de Santos (2005). Percebe-se pelo DSC que a humilhação pública e deliberada, recebe destaque como fator potencialmente limitador das atividades de docência. A repetição desse tipo de atitude de maneira prolongada é importante para caracterização do assédio moral, conforme Poilpot-Rocaboy (2001 apud PEDROSO et al, 2006). Destaca-se também a variedade de formas que esse constrangimento pode assumir, indo desde palavras e gestos, até o uso de posturas, consideradas pelos professores como humilhantes.

Quadro 3: IC-C

| |
|--|
| Ideia Central |
| Pressão para obter vantagens |
| Discurso do Sujeito Coletivo |
| Consiste na pressão psicológica que o aluno exerce quando deseja obter algum benefício fora das normas da IES e dos critérios estabelecidos pelo professor, ou seja, conseguir benefícios que deveriam ser obtidos através de méritos educacionais. O aluno tenta conseguir barganhar pontuação complementar, intimidar o docente no atendimento de conveniências de caráter pessoal, insinuações a respeito de que faria qualquer coisa para passar na matéria, enfim, qualquer procedimento para ter facilidades na obtenção de notas, ou melhor, livrar-se de reprovação. Insinuação de obter facilidades para aprovação sem mérito, obter uma relação que satisfaça a interesses do aluno em detrimento da ética profissional do professor. Insinuar uma possível troca de favores em detrimento da ética profissional. Quando há pressão por resultado positivo, independente da realização de esforço natural por parte do aluno para alcançá-lo. Trata-se de um comportamento ou atitude do aluno vai além do que é socialmente aceito, adentrando às questões de interesses pessoais, de forma a levar o professor a favorecer alguma solicitação do aluno. O aluno ameaça o professor por não concordar com as notas das avaliações - falar que vai à coordenação ou diretoria – caracterizando coação ao professor para obter notas, frequência e aprovação. |

Fonte: Elaboração própria.

A pressão para obter vantagens é caracterizada por uma conduta forçosa por parte do aluno em relação ao professor, que muitas vezes sente-se impelido a agir ou ter uma atuação fora do que considera eticamente profissional. Através do DSC apresentado no Quadro 3, pode-se perceber a pressão individualizada, egoísta, imediatista e inconseqüente por parte do aluno, que julga haver um benefício em obter méritos sem os devidos merecimentos, quando na verdade, numa ótica de longo prazo, ele pode ser bastante prejudicado, haja vista que o esforço acadêmico faz parte do amadurecimento profissional e intelectual. Esse comportamento tangencia os valores acadêmicos presentes em algumas instituições tidas como clientelistas. Trata-se de uma ação completamente desprovida de ética e de alto poder de exclusão, conforme destaca Leymann (1996).

Quadro 4: IC-D

| |
|--|
| Ideia Central |
| Falta de respeito por parte do aluno |
| Discurso do Sujeito Coletivo |
| Trata-se da falta de respeito, de educação por parte do aluno para com o professor dentro e fora de sala, de modo que interfira na relação entre ambas as partes no que toca ao desempenho e estados mentais. Em outras palavras, o aluno sistematicamente se utiliza de comportamentos que ultrapassem o limite do respeito para com o professor. É uma atitude de desdém do aluno às aulas ou ao docente. É um comportamento desrespeitoso de forma repetitiva. É um abuso da relação, trato ofensivo, desacato ou intolerância por parte do aluno. Um comportamento desequilibrado e não sadio no respeito e na educação. |

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se, através do discurso dos professores apresentados no quadro 4, que o assédio moral também se constitui em frequentes atitudes desrespeitosas do aluno para com o professor, confirmando as afirmações de Santos (2005). A falta de respeito sistemática, o trato ofensivo, o desacato e a intolerância para com o professor também podem ser provenientes dos novos valores que permeiam a educação superior os quais menospreza e desvaloriza o papel do mesmo e supervaloriza a concepção do aluno-cliente que não mais pode ser contrariado sob qualquer hipótese, pois ele é a fonte de lucro da instituição.

Quadro 5: IC-B

| |
|--|
| Ideia Central |
| Condutas difamatórias recorrentes |
| Discurso do Sujeito Coletivo |
| Constituem-se em condutas que atinjam o professor direta ou indiretamente, tais como a difamação, o espalhar boatos e a colocação de apelidos. Quando a conduta se repete certo número de vezes. É também ameaças que coloque em risco a integridade moral. Comentários maliciosos sobre a conduta do professor, principalmente quando o professor atribui nota baixa ao aluno. Falsas acusações. Comentários depreciativos sobre características físicas, financeiras ou intelectuais, colocando a imagem do professor em situação de risco. Desqualificação e desmoralização do professor. Quando o professor é tachado de atrasado, que não sabe nada, etc. |

Fonte: Elaboração própria.

No DSC apresentado no Quadro 5, percebe-se claramente o assédio moral sendo compreendido a partir de recorrentes condutas difamatórias. Neste caso, o AM assume um nível de gravidade ainda maior. Além da promoção do desrespeito, os professores sinalizam que o AM também acontece toda a vez que os alunos criam comentários maliciosos, falsas acusações, boatos, difamando a imagem do professor e colocando a sua imagem em situação de risco. Os professores sinalizam que esse tipo de atitude acontece, sobretudo, quando eles atribuem notas baixas aos alunos. Essa descrição do sujeito coletivo está associada a uma violência moral que gera estresse psicossocial na vítima, gerando alto potencial de exclusão conforme advoga Leymann (1996).

Quadro 6: IC-G

| |
|--|
| Ideia Central |
| Obstáculos ao propósito da docência |
| Discurso do Sujeito Coletivo |
| O aluno querer impor ao professor a didática e a avaliação, a utilização de conversas paralelas, com respostas estúpidas e/ou indelicadas, o mau comportamento em sala, falta de empenho nos trabalhos, negligenciar atividades não levando-as à sério, tratar com desdém, o aluno importuna o professor com questões impertinentes, descabidas, sem propósitos, querendo chamar a atenção para si, enfim, esforços para prejudicar, atrapalhar e evitar colaboração e integração dele e do grupo ao ambiente de ensino estabelecido pelo professor. São atitudes que quebram a relação de autoridade do professor sobre a preservação do ambiente de estudo e sobre os formatos de procedimentos pedagógicos e avaliativos. |

Fonte: Elaboração própria.

O obstáculo à docência materializa-se toda vez que o aluno, isoladamente ou grupo, age de forma a desestabilizar, desestruturar, atrapalhar ou mesmo impedir uma ação pedagógica por parte do professor. No DSC apresentado no Quadro 6, percebe-se que são atitudes que revelam uma completa falta de respeito para com o docente, ao mesmo tempo em que revela um elevado grau de imaturidade do agressor. O professor tem sua autoridade questionada e, por vezes, quebrada, prejudicando a conservação do ambiente de aprendizagem. Tal tipo de AM encontra suporte na conduta abusiva, na intimidação, na desvalorização e desestabilização psicológica, como discutido por Poilpot-Rocaboy (2001 apud PEDROSO et al, 2006) e Hirigoyen (2002b).

Quadro 7: IC-F

| |
|-------------------------------------|
| Ideia Central |
| Ameaça à integridade moral e física |
| Discurso do Sujeito Coletivo |

Qualquer forma intimidatória exercida pelo aluno para com o professor por meio de comportamento que visa à sua desestabilização emocional e moral, por meio de ameaças ou tentativas de agressões físicas, que coloque em risco a integridade moral ou física do professor. Por exemplo: o aluno ameaça fisicamente o professor dentro da sala de aula ao ouvido de todos, ainda que não realize.

Fonte: Elaboração própria.

A ameaça à integridade moral e física é destacada no DSC do Quadro 7 **Erro! Fonte de referência não encontrada.** como caracterizadora do AM. Percebe-se que para os professores a mera possibilidade de agressão é suficiente para a desestabilização psicológica, não sendo necessária a consumação do ato de violência. A partir das afirmações de Hirigoyen (2002a) pode-se inferir que isso seria suficiente para causar danos à personalidade ou à dignidade, caracterizando, assim, o assédio moral.

Os DSCs construídos a partir da análise das respostas dos professores universitários participantes contêm uma ligação entre si e também uma relação aproximada com as categorias de AM levantadas por Paixão, Santos e Martins Filho (2009) sobre a relação aluno-professor. A IC referente aos obstáculos ao propósito da docência possui relação com os tipos identificados como recusa em realizar atividades e desinteresse e omissão. O constrangimento ao professor, identificado pela IC-A, está associada ao rebaixamento da capacidade cognitiva do professor e também ao tratamento discriminatório. A IC ligada às condutas difamatórias recorrentes encontra eco nos tipos de AM nomeados de comentários depreciativos e acusação agressiva e sem provas. A ameaça à integridade moral e física (IC-F) pode-se ser representada na pesquisa destes autores como uma ameaça por parte do aluno ou uma agressão verbal. O assédio sexual é um tipo de AM identicamente observado em ambas as pesquisas, mesmo não tendo sido observada representatividade nesta.

Algumas ICs obtidas verificadas nesta pesquisa não possuem correspondência direta com os tipos de AM levantados por Paixão, Santos e Martins Filho (2009). A IC pressão para obter vantagens é um caso. Contudo, poder-se-ia inferir que o conteúdo desta IC permearia a ameaça por parte do aluno, assim como a IC referente à ação coercitiva baseada na relação cliente-fornecedor. A IC invasão de privacidade e intimidade poderia estar associada ao tratamento discriminatório identificado por estes autores, porém esta evidenciação não é tão clara. E a IC referente à falta de respeito por parte do aluno encontra eco em quase todos os tipos levantados pelos pesquisadores citados, tendo sido justamente por isso apresentada de forma isolada no Quadro 8.

Quadro 8: Comparativo dos tipos de AM na relação aluno-professor.

| Tipos de AM levantados por Paixão, Santos e Martins (2009) | Tipos de AM obtidos nos DSCs |
|---|---|
| Recusa em realizar atividades | Obstáculos ao propósito da docência |
| Desinteresse e omissão | |
| Rebaixamento da capacidade cognitiva | Constrangimento ao professor |
| Tratamento discriminatório | |
| Comentários depreciativos | Condutas difamatórias recorrentes |
| Acusação agressiva e sem provas | |
| Ameaça por parte do aluno | Ameaça à integridade moral e física |
| Agressão verbal | |
| Assédio sexual | Assédio sexual |
| | Pressão para obter vantagens |
| | Falta de respeito por parte do aluno |
| | Ação coercitiva baseada na relação cliente-fornecedor |
| | Invasão de privacidade e intimidade |

Fonte: Elaboração própria.

Vale ressaltar que as três ICs não tiveram seus respectivos DSCs construídos em função da representatividade com que apareceram nas respostas. O fato de as mesmas terem aparecido em menor número, não significa que elas representem menor grau de importância do ato de assédio moral. Certamente que uma ação coercitiva por parte do aluno, baseada numa pseudo-relação de clientelismo, assédio sexual ou invasão de privacidade configuram-se como tipos de AM graves, porém menos evidenciados a partir dos respondentes desta pesquisa.

5. Considerações Finais

O propósito desta pesquisa foi o de buscar compreender o construto assédio moral do aluno para com o professor. Para isso, utilizou-se uma abordagem qualiquantitativa, tendo a análise do discurso do sujeito coletivo (DSC) como estratégia metodológica. A partir da análise do material empírico coletado, chegou-se a nove ideias centrais (ICs): 1) IC-A (Constrangimento ao professor); 2) IC-C (Pressão para obter vantagens); 3) IC-D (Falta de respeito por parte do aluno); 4) IC-B (Condutas difamatórias recorrentes); 5) IC-G (Obstáculos ao propósito da docência); 6) IC-F (Ameaça à integridade moral e física); 7) IC-E (Ação coercitiva baseada na relação cliente-fornecedor); 8) IC-H Assédio sexual; 9) IC-I (Invasão de privacidade e intimidade). Das nove ICs, gerou-se o discurso coletivo das sete primeiras acima mencionadas, pois elas representam conjuntamente pouco mais de 90% das ideias centrais contidas nos discursos dos respondentes. Assim, elas foram selecionadas justamente pelo quesito representatividade.

Os DSCs construídos a partir da análise das respostas dos professores universitários são complementares e nos oferecem uma compreensão do que seja o AM na visão dos professores que são, nesta pesquisa, aqueles que sofrem por causa de ações por parte dos alunos de: constrangimento, pressão para obter vantagens, falta de respeito, condutas difamatórias recorrentes, dentre outras.

As ICs que emergiram da fala dos respondentes contêm fortes relacionamentos com as categorias analíticas de outras pesquisas realizadas, sobretudo, aquela feita por Paixão, Santos e Martins Filho (2009) sobre o assédio moral na relação aluno-professor.

Em relação aos fatores limitantes desta investigação, pode-se citar o público respondente. Neste sentido, ampliar e diversificar mais a base de respondentes (em termos de idade, vínculo institucional, gênero e tempo de experiência como docente) pode trazer complementos.

O aprofundamento do entendimento deste construto é importante, pois, dentre outros fatores, contribui para uma maior consciência e reflexão sobre condutas, atitudes e comportamentos que não são mais condizentes com o estágio evolutivo e de civilidade das sociedades modernas. Tais comportamentos são inaceitáveis em qualquer grupo social, sobretudo, naqueles onde idealmente é lócus à formação de cidadãos socialmente responsáveis e eticamente íntegros.

Convém que pesquisas futuras sobre o tema busquem aprofundar o entendimento do AM na relação aluno-professor. É relevante a discussão sobre as formas de atuação visando minimizar o assédio, os motivos que levam o aluno à prática de assédio, bem como os malefícios para a instituição e ao processo de aprendizagem. Ademais, uma nova frente de pesquisa pode iniciar trabalhos a partir da visão oposta ao presente estudo, o AM do professor para o aluno, com um vasto território a ser desbravado.

Referências

ALKIMIN, M. A. **Assédio moral na relação de emprego**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2006.

ALMEIDA, D. R.; LAGEMANN, L.; ARAÚJO, S. V. Assédio moral na percepção de professores de cursos de Administração: um estudo exploratório. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 01, 2007. Natal. **Anais...** Natal: ANPAD, 2007.

BARRETO, M. **Assédio moral: a violência sutil**. 2005. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BUENDÍA, M. Radiografía Del mobbing em el centro de studios. **Boletín de notícias sobre acoso psicológico**, nov. 2003. Disponível em:

<http://www.mobbingopinion.bpweb.net/artman/publish/article_793.shtml>. Acesso em: 07 dez. 2008.

CARAN, V. C. S. **Riscos psicossociais e o assédio moral no contexto acadêmico**. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

DELA COLETA, J. A.; MIRANDA NETO, H. C. O rebaixamento cognitivo, a agressão verbal e outros constrangimentos e humilhações: o assédio moral na educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003. Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003.

FINK, L. D. **The First Year of College Teaching** (new directions for teaching and learning), n. 17. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1984.

FREITAS, M. E. Assédio moral e assédio sexual: faces do poder perverso nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 08-19, abr./jun. 2001.

HIRIGOYEN, M. F. **Assédio Moral: a violência perversa no cotidiano**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

HIRIGOYEN, M. F. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

LAZZAROTTO, E. M. et al. Assédio moral nas relações de trabalho. **Ciências Sociais em Perspectiva**, v. 5, n. 9, p. 121-135, jul./dez. 2006.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE A. M. **O Discurso do Sujeito Coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa - Desdobramentos**. Caxias do Sul: Educs, 2003.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. O sujeito coletivo que fala. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n. 20, p. 517-524, 2006.

LEYMANN, H. Content and development of moral harassment at work (mobbing). **European Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 5, n. 2, p. 165-184, 1996.

OLSEN, D; SORCINELLI, M.D. The Pretenure Years: A Longitudinal Perspective. In SORCINELLI, M. D.; AUSTIN, A. E. (Org). **Developing New and Junior Faculty**. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1992.

PAIXÃO, R. B.; SANTOS, L. C.; MARTINS FILHO, L. N. Comportamentos negativos no contexto acadêmico: uma análise da relação professor-aluno. In: ENANPAD, 33, 2009. São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009.

PAMPLONA FILHO, R. Noções conceituais sobre assédio moral na relação de emprego. **Jus Navegandi**, Teresina, ano 10, n. 1149, 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8838>>. Acesso em: 04 dez. 2008.

PEDROSO, V. G. et al. Aspectos conceituais de assédio moral: um estudo exploratório. **RAS**, v. 8, n. 33, p. 139-147, out./dez. 2006.

REZENDE, L. O. **A Deteriorização das relações de poder dentro do organismo empresarial**: uma análise do assédio moral no contrato de trabalho. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

RODRIGUES PINTO, J. A. **O assédio moral nas relações de trabalho**. 2006. Disponível em: <www.prt18.mpt.gov.br/eventos/2006/preconceito/Jose_Augusto_Rodrigues_Pinto_O_assedio_moral_nas_relacoes_de_trabalho.doc>. Acesso em: 07 dez. 2008.

SANTOS, U. O. E., **Assédio moral e a relação com o trabalho**. 2005. Disponível em <www.uj.com.br/publicacoes/doutrinas/default.asp?action=doutrina&iddoutrina=2175>. Acesso em: 07 dez. 2008.

SORCINELLI, M. D. Effective Approaches to New Faculty Development. **Journal of Counselling and Development**, v.72, n.5, p.474-479, 1994.

SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor: Examinando o Caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. **Organizações e Sociedade**, v.12, n.35, 2005.

TEIXEIRA, J. J. V.; LEFÈVRE, F. Significado da intervenção médica e da fé religiosa para o paciente idoso com câncer. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 13, n. 4, p. 1247-1256, p. 2008.

TURNER, J. L.; BOICE, R. Starting at the beginning: concerns and needs of new faculty. **To Improve the Academy**, vol.6, p.41-55, 1987.