

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL ESCOLAR E ASSÉDIO MORAL HORIZONTAL

Fernanda Telles Márques (UNIUBE)

Fernanda Oliveira Franco Assunção (UNIUBE)

RESUMO: Voltado à questão da violência escolar, o artigo propõe a discussão da relação entre violência institucional e assédio moral horizontal ocorrido no exercício da docência. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do ensino fundamental e tem, por objetivo, desvelar e discutir as percepções de professores sobre o perfil de agressores e vítimas enredados nas tramas das manifestações de violência abordadas. Para alcançar este objetivo, optou-se por fazer uso da Triangulação (DENZIN, 1989), envolvendo estudos bibliográficos, observação continuada do cotidiano escolar e análise de dados obtidos em fonte primária. Uma vez colocados em triangulação, os dados indicam que a violência institucional ocorre em perfeita articulação com a rotina do trabalho docente, razão pela qual raramente é percebida pelos professores como sendo uma manifestação violenta. Ao final, constata-se que esta modalidade de violência também permeia as relações escolares na condição de adjuvante de outras violências, cotidianamente praticadas e/ou consentidas pelos membros adultos da comunidade escolar.

Palavras-chave: Violência institucional. Assédio moral horizontal. Estigmatização.

TEACHER PERCEPTIONS ABOUT INSTITUTIONAL SCHOOL VIOLENCE AND HORIZONTAL MORAL HARASSMENT

ABSTRACT: Directed to the issue of school violence, the study proposes a discussion of the relationship between institutional violence and horizontal moral harassment occurring in the teaching profession. The survey was conducted in a public elementary school and aims to reveal and discuss the perceptions of teachers about the profile of offenders and victims entangled in the web of the violence manifestations being addressed. In order to accomplish this goal, a choice was made to make use of Triangulation (DENZIN, 1989), involving bibliographical studies, continued observation of the school routine, and analysis of data obtained from a primary source. Once placed in triangulation, the data indicate that institutional violence occurs in perfect conjunction with the teaching routine, which is the reason why it is seldom perceived by teachers as being a violent manifestation. At the end, apparently this type of violence also permeates school relations as the adjuvant of other forms of violence, practiced daily and/or condoned by the adult members of the school community.

Keywords: Institutional Violence; Horizontal harassment; Stigmatization

Considerações introdutórias: na Escola, entre violências

A importância das instituições na vida de indivíduos e coletividades é um assunto muito discutido por ciências como a Sociologia e a Psicologia social. Para Kodato (1999), se uma instituição atuante deixa de cumprir sua função primária, ela passa a contribuir para toda uma 'desrazão coletiva', ou seja, torna-se favorecedora de processos que levarão à fragilização da ordem social, relacionando-se, assim, ao aumento da violência.

A violência de que fala o autor nem sempre está fora, no Outro, ou em uma sociedade caótica. Às vezes, é na própria instituição, em seu exercício de manutenção da ordem posta, que a violência acaba melhor se manifestado. E este é o caso do fenômeno aqui estudado: a violência da escola.

Consistindo em uma expressão de violência institucional, a violência da escola esteve, por muito tempo, invisível. Situações que hoje consideramos como 'sintomáticas' de sua presença eram vistas e tratadas por especialistas como parte do exercício da autoridade institucional. No Brasil, isso passou a ser mais questionado após meados da década de 1980, com o fim da ditadura militar. Desde esse período, a preocupação com uma escola menos arbitrária e mais aberta em suas propostas e práticas tem ajudado a refletir sobre a criação de dispositivos que contribuam para a proteção das relações que se estabelecem *na* e a *partir da* escola (MARQUES, 1997).

Considerando também a produção de outros países, nos últimos 30 anos tem-se estudado a relação entre Escola e violência por diversas perspectivas, ora dando ênfase à violência *do sistema escolar*, ora enfocando violências cometidas *por agentes da escola* uns contra os outros, como *mobbing*, *bullying*, *cyberbullying*, assédio moral e violência contra o patrimônio.

Popularmente identificada como *vandalismo* (que seria, em termos jurídicos, a depredação ou destruição parcial ou total de um bem público ou particular), a violência contra o patrimônio está bem presente no ambiente escolar, seja em quebra de cadeiras, vidros ou portas das salas, seja em pichações em muros ou na danificação de veículos de professores. Contestando as interpretações mais ligeiras sobre este tipo de violência infantojuvenil (via de regra baseada na ideia de uma 'rebelia sem causa'), o sociólogo José Vicente Tavares dos Santos (2001) pondera que, quando o alvo é a escola, as explicações precisam alcançar a complexidade do fenômeno. Cumpre observar que:

[...] se alguns atos delituosos certamente existem e podem visar os bens das escolas e das pessoas, há outros

cuja significação pode ser diversa. Conseguimos identificar atos de depredação, muito frequentes, sem furto de bens, mas tão-somente sua dilapidação, no próprio espaço escolar, como atos de violência enquanto reação social contra a escola. (SANTOS, 2001, p. 113)

O entendimento acima é corroborado por pesquisadores como Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002), que identificam tanto na ação violenta de alunos contra o patrimônio, quanto na violência entre os diversos sujeitos da escola (professores/alunos, alunos/alunos, alunos/funcionários, pais/professores, etc.), uma possível reação à violência da própria instituição.

A violência institucional compreende práticas de marginalização, discriminação e assujeitamento adotadas por instituições que instrumentalizam estratégias de poder. No âmbito da escola, a violência de cunho institucional fundamenta-se na inadequação de diversos aspectos que constituem o seu cotidiano, como o sistema de normas e regras, o estabelecimento de pactos de convivência, a disciplina dos projetos políticos e pedagógicos, os recursos didáticos disponíveis, a qualidade da educação. Nesta perspectiva, a violência escolar é compreendida como resultado das relações tensas e conflituosas estabelecidas entre os membros da comunidade escolar. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.8)

O entendimento das autoras reforça as conclusões de diversos estudos, nos quais se demonstra que, quando um poder vertical, em busca de padronização de condutas, restringe a autonomia individual e silencia ou ignora determinados sujeitos coletivos presentes na comunidade escolar, a violência entre pares e entre grupos torna-se fortalecida (SANTOS, 2001; ABRAMOVAY, 2003; MÁRQUES, 2011a, 2011b).

Esta violência envolvendo os sujeitos da instituição, que pode se manifestar de forma vertical ou horizontal, recebe conceituações distintas, a depender, também, da perspectiva teórica adotada.

Introduzido na literatura científica na década de 1980, o conceito de *mobbing* foi originalmente desenvolvido para fazer referência a situações muito sutis de assédio moral no ambiente profissional, passando só mais tarde a ser empregado no estudo de relações violentas estabelecidas entre alunos. (HIRIGOYEN, 2002, MÁRQUES, 2011a; 2013).

Entendemos que, ainda que menos popularizado que o *bullying*, em termos conceituais o *mobbing* está mais diretamente relacionado às ocorrências violentas entre pares observáveis na escola. Caracterizando-se por um repetido comportamento coletivo

intrusivo, em que um grupo considerável de pessoas intimida ou oprime um mesmo sujeito, o *mobbing* envolve tanto a existência de uma liderança vista como “bem sucedida” aos olhos dos pares/seguidores quanto de uma vítima visivelmente portadora de atributos (culturais, sociais, comportamentais) destoantes naquele meio onde a violência ocorre.

Em contrapartida, para que se possa falar em *bullying*, é preciso que a situação em discussão envolva um ou um pequeno grupo de agressores com atributos negativos razoavelmente bem definidos.

O *bully*, ou ‘valentão’, costuma ser hostil em contextos diversos, demonstrando claras dificuldades em lidar com frustrações e limites. No caso das ocorrências escolares, parece previsível que o agente ativo do *bullying* seja, também, uma criança ou adolescente em condição de vulnerabilidade. Estes elementos nem sempre ocorrem quando se está diante de um caso de *mobbing*, em que o grupo agressor adota, por motivos diversos, um comportamento imitativo de um líder socialmente desenvolvido ou, no mínimo, que aparenta estar bem ajustado ao meio. Este líder, não raro, destaca-se no ambiente social gozando de reputação e/ou ‘boa popularidade’ (MÁRQUES, 2011a; 2013).

O assédio moral é outro tipo de violência que ocorre na escola, desta vez, enquanto ambiente de trabalho. Manifestado em relações de animosidade que envolvem a estigmatização da vítima e sua exposição a situações continuadas de constrangimento moral, trata-se de um processo que visa justificar, na desqualificação da pessoa (por seu estilo de vida, orientação sexual, valores, aparência, etc.), sua desvalorização no âmbito profissional.

Alguns autores entendem que só se pode falar em assédio moral quando a situação envolve relações de poder, cuja assimetria é institucionalizada, ou seja, quando o agressor ocupa, na hierarquia organizacional, uma posição superior à da vítima. Outros, como a psicanalista Marie-France Hirigoyen (2002, 2006), opinam pela existência de uma tipologia do assédio moral, o que permite identificá-lo em relações diversas. Por esta tipologia teríamos: *assédio vertical descendente*, praticado por superior hierárquico e dividido em perverso, estratégico ou institucional; *assédio horizontal*, praticado por colegas e motivado pela intolerância às diferenças somada com a competitividade; e *assédio misto*, em que a vítima torna-se, para colegas e superiores, uma espécie de receptáculo no qual todos podem descarregar seus detritos emocionais (MÁRQUES, 2011a; 2013).

Em qualquer destes casos observa-se que no assédio moral a agressão verbal pode ocorrer por meio de xingamentos e rispidez, mas também pela disseminação de apelidos constrangedores,

piadas, insinuações. Seu objetivo não é o aumento da produtividade e, sim, a manutenção dos *status quo* do(s) agressor(es) ou a preservação da auto-imagem do grupo, que, de alguma forma, é percebida como estando ameaçada:

[...] o alvo é o próprio indivíduo, com um interesse mais ou menos consciente de prejudicá-lo. Não se trata de melhorar a produtividade ou otimizar os resultados, mas de se livrar de uma pessoa porque, de uma maneira ou de outra, ela “incomoda”. (HIRIGOYEN, 2006, p. 23).

Em síntese, no assédio moral existe a intenção de desacreditar o Outro do campo das relações profissionais, ainda que isso nem sempre seja um processo do qual se tem consciência – sobretudo nos casos de um assédio moral horizontal que tenha adquirido características análogas ao *mobbing*. Neste sentido, o esforço não mais individual, mas coletivo, para afastar o Outro, revela-se como um recurso defensivo frente ao desconforto causado pela desestabilização das ‘certezas’ que o grupo gostaria de manter a seu próprio respeito.

Trata-se, assim, de uma manifestação do ‘narcisismo das pequenas diferenças’, termo cunhado no início do século XX por Sigmund Freud e utilizado por autores como as psicanalistas Betty Fuks (2007) e Maria Rita Kehl (2004) em referência à intolerância no convívio entre diferentes. Deste convívio advém a forja de uma identidade coletiva a partir da qual o grupo passa a insuflar o amor ao ‘Eu/nós’ e a reivindicar a legitimidade do desprezo ao ‘Outro/eles’.

Diz Kehl (2004, p.122)

Se eu não quero admitir o ‘mal’ e a contradição em mim mesmo, eu vou projetá-lo no outro, e eliminar no outro aquilo de que eu não quero saber, em mim. E quanto mais próximo for o próximo, mais ele serve de suporte para este mecanismo de defesa – foi o que Freud percebeu ao articular a intolerância ao ‘narcisismo das pequenas diferenças’.

A este respeito, complementa Fuks (2007, p. 48):

[...] são pequenas diferenças reais que impedem que o outro seja um perfeito semelhante, o que significa que o ódio não nasce da distância, mas da proximidade. E, exatamente porque não se trata de uma diferença qualquer, é que se produz o estranhamento que detona os impulsos hostis contra aqueles que estão apenas um pouco mais além do espelho.

Como visto, a violência ocorrida nas relações de trabalho horizontais pode ser analisada pela perspectiva da psicanálise, da sociologia, da antropologia, do direito, ou de um esforço de diálogo

entre estes campos do conhecimento. Chamada de *mobbing* em língua inglesa, *hacèlement moral* na França, *acosso* na Espanha, *assédio moral horizontal* em língua portuguesa, qualquer que seja o nome de se dê para o fenômeno em questão, o que se tem com clareza é uma situação em que não se consegue o reconhecimento do Outro como sujeito moral – o que se torna ainda mais grave quando ao ambiente em questão atribui-se a responsabilidade de contribuir ativamente para a formação da cidadania.

A pesquisa e seus sujeitosⁱ

Com o objetivo de desvelar e discutir as percepções de professores sobre as tramas da violência institucional e do assédio moral horizontal, a investigação, que foi realizada em uma escola pública do ensino fundamental da cidade de Uberaba, MG, fez uso da Triangulação a partir da perspectiva de Denzin (1989). Assim, além da pesquisa bibliográfica, os procedimentos metodológicosⁱⁱ incluíram a observação continuada do cotidiano escolar e a análise de dados obtidos em fonte primária.

Os dados provenientes da observação foram trabalhados pela perspectiva dos ‘estudos de tipo etnográfico’ (ANDRÉ, 1995), o que significa que, mesmo não se tratando de uma etnografia em seu sentido clássico, preocupamo-nos com a intensidade da imersão no *locus* da investigação e com a qualidade dos registros em caderno de campo.

Em atenção à orientação metodológica, a coleta de dados em fontes primárias se deu quando a observação já estava em fase avançada. Inicialmente aplicamos questionários mistos junto a todos os docentes da instituição que aceitaram participar, chegando, assim, a uma amostra constituída por 30 professores e professoras.

Neste questionário, além de 20 questões voltadas especificamente às percepções sobre o clima institucional e as tensões e contradições que podem envolver relações interpessoais e grupais na/da escola, inserimos 14 questões oportunas ao conhecimento do perfil socioeconômico do corpo docente. Dados estes que passamos a apresentar.

Os resultados obtidos com este primeiro instrumento revelam que estamos lidando com uma população constituída predominantemente por docentes do sexo feminino (80%), confirmando o que tem sido constatado por diversas pesquisas, como a realizada por Roberto Valdés Puentes e outros:

No Brasil se observa que a presença da mulher no mercado de trabalho, fundamentalmente no setor terciário, representa em média 70% dos postos ocupados. Só as áreas de saúde e educação, juntas, abrangem perto de 20% das ocupações brasileiras, 16,8% responsáveis pelo sexo feminino e só 3,4% pelo masculino. Pesquisas brasileiras fazem essa constatação, pois indicam que a categoria é majoritariamente feminina (83,1%) em comparação ao sexo masculino (16,9%) (GATTI E BARRETO, 2009). Na educação infantil quase a totalidade dos professores é constituída de mulheres (98%). No ensino fundamental, 88,3% dos docentes são mulheres. (PUENTES et.al. 2011, p. 136).

Quanto à identidade étnico-racial, 60% dos professores abordados identificam-se como brancos, 20% como negros e 20% como mestiços/miscigenados. Em relação à faixa etária, as idades encontradas variam entre 24 e 56 anos, sendo que a média obtida foi de 39 anos de idade. Trata-se de um dado significativo, pois confirma o entendimento de que a amostra é constituída por professores experientes. Dentre os 30 sujeitos abordados, 47% exercem a docência há oito anos ou mais, e apenas 10% têm experiência igual ou inferior a dois anos. Em contrapartida, os dados também sugerem certa inconstância no trabalho docente, uma vez que 54% dos docentes estão trabalhando nesta instituição de ensino há dois anos ou menos, apontando uma rotatividade que se confirma nas observações realizadas.

A grande maioria dos sujeitos estudou em escola pública tanto no ensino fundamental (80%) quanto no ensino médio (80%). Uma proporção que praticamente se inverte em relação ao ensino superior, tendo sido constatado que, dentre os 76,7% de professores que concluíram este nível de ensino, mais de 86% o fizeram em instituição privada (número que, se considerarmos os que estavam cursando faculdade no momento da coleta dos dados, sobe para 90%).

Outro dado relevante para a compreensão do perfil dos sujeitos da pesquisa é a questão da renda familiar. Ainda que a renda média encontrada esteja em torno de R\$ 1.850,00, um terço dos professores vivem em famílias, cuja soma dos rendimentos mensais não ultrapassa R\$ 1.500,00. Este é um dado ao qual cabe mais atenção, sobretudo se levarmos em conta que 86,7% dos sujeitos têm filhos e aproximadamente 63% vivem em famílias extensas, constituídas por quatro ou mais membros.

Sobrevivência material, qualidade de vida e bem estar emocional, tornam-se, assim, aspectos a serem considerados quando se tem como sujeito da investigação o professor. Como

demonstram Marisa Elizabetha Boll Thiele e Alвори Ahlert, trata-se de sujeitos que

[...] cada vez mais se vêm diante de inúmeras situações às quais precisam adaptar-se, entre elas as demandas e pressões externas advindas da família, do ambiente, do meio social, do trabalho/escola. A longa jornada de trabalho, a falta de empatia com os colegas, correção de provas, atividades para preparar, conteúdos para estudar e explicar, “fazer os alunos aprender” nas condições mais adversas ou estimular o aprendizado. Além disso, cumprimento de prazos, grupos de estudo e jornadas pedagógicas para participar, plano de ensino ou aula a desenvolver e executar, projetos, reuniões, são fatores do cotidiano da vida de um professor. (THIELE & AHLERT, 2007, p. 10)

Desvalorizados socialmente enquanto categoria profissional, tendo que vender sua força de trabalho por um valor cada vez menos compatível com o tempo exigido e com o desgaste envolvido, sentindo-se acossados pela violência dentro e fora da escola, os professores vão se tornando, assim, um segmento vulnerável, sujeito a diversas fontes de desgaste físico e emocional.

Na escola estudada, indícios deste desgaste puderam ser identificados nos frequentes afastamentos por motivos de saúde, no aparente embotamento afetivo frente a situações do cotidiano escolar, na declaração de descrença na Educação, na demonstração de baixa autoestima.

Não obstante nossa intenção de dar ênfase às entrevistas e depoimentos dos docentes, a delicada relação em que hoje se encontram estes profissionais pode ser percebida, ainda, por meio dos sons que se ouve nos corredores da escola enquanto acontecem as aulas. São vozes sobrepostas de crianças e de adultos, risos infantis, carteiras sendo arrastadas ou servindo como instrumento para batucada, pedidos insistentes de silêncio, gritos, diálogos ásperos. Às vezes, são também choros. Noutras, um desconcertante silêncio.

No ‘chão da escola’: das vivências às percepções

Para abordar as percepções dos professores sobre a violência institucional e o assédio moral horizontal ocorrido no exercício da docência, convidamos os sujeitos da pesquisa a refletir sobre a escola enquanto ambiente de trabalho.

Em sua interessante reflexão teórica sobre os conceitos de *clima* que têm sido utilizados no estudo de organizações, Edelveis

Keller e Maria Aparecida Aguiar (2004) identificam na literatura as três abordagens mais usuais: na primeira são enfocados os atributos organizacionais; na segunda, a ênfase é dada na forma como os sujeitos percebem referidos atributos, e, na terceira, destacam-se os atributos individuais segundo a percepção dos sujeitos da instituição.

Neste contexto, identificamo-nos mais com a compreensão demonstrada por Edelana Souza (1978), para quem o clima de uma organização é resultante, também, da interação de variáveis culturais num determinado ambiente profissional, de modo que, quando referidas variáveis sofrem alteração (o que pode se dar por diversos motivos), este clima também passa a ser outro, ainda que momentaneamente.

Clima e Cultura não podem, portanto, ser reduzidos a um mesmo conceito. Como bem esclarece Paulo Nassar (2000), ao falar em cultura organizacional, referimo-nos a um conjunto que engloba

[...] valores, crenças e tecnologias que mantêm unidos os mais diferentes membros, de todos os escalões hierárquicos, perante as dificuldades, operações do cotidiano, metas e objetivos. Pode-se afirmar ainda que é a cultura organizacional que produz junto aos mais diferentes públicos, diante da sociedade e mercados o conjunto de percepções, ícones, índices e símbolos que chamamos de imagem corporativa. (NASSAR, 2000, p.3)

O clima, por sua vez, permite constatar “o grau de satisfação material e emocional das pessoas no trabalho” (LUZ, 2001), o que não se dissocia do fato de que este é mais facilmente perceptível do que tudo aquilo que o origina. Trata-se, nas palavras de Edelana Souza (1978, p.38), de algo “comparável a um perfume: percebe-se o efeito, sem conhecer os ingredientes, embora às vezes seja possível identificar alguns deles”.

Isto posto, quando questionados sobre como percebem o clima na instituição de ensino, os sujeitos da pesquisa revelam inicialmente uma percepção positiva no que refere ao ambiente de trabalho, adjetivando que as relações entre pares são ‘solidárias’, ‘cooperativas’ e ‘familiares’.

Dos 30 sujeitos que responderam aos questionários, 63,5% consideram que o ambiente de trabalho está numa escala que varia entre o bom e o excelente, enquanto os demais percebem-no como razoável (26,5%) ou insatisfatório (10%).

Esses dados são ratificados em momentos pontuais das entrevistas, que foram realizadas com 30% da amostra anterior (ou seja, nove docentes). Nesse sentido, um dos entrevistados argumenta que aquela escola é um bom ambiente profissional em

razão da acolhida e da qualidade das relações que se estabelecem internamente:

[...] é um ambiente que acolhe o funcionário quando ele chega, quer saber das experiências, o que adquiriu, o que está precisando, o que é necessário naquele momento para trabalhar com os alunos daqui [...] (Prof. 5)

O cruzamento dos dados provenientes dos instrumentos 1 e 2 (questionários e entrevistas), permite constatar, contudo, que, quando o questionamento sai do plano geral rumo às especificidades do cotidiano docente, as percepções começam a ser significativamente alteradas.

Perguntados especificamente sobre as relações entre professores e professores, direção e professores, Secretaria de Ensino e professores, alunos e professores, os sujeitos da pesquisa sinalizaram um desconforto que aumenta quanto mais a relação se torna formal.

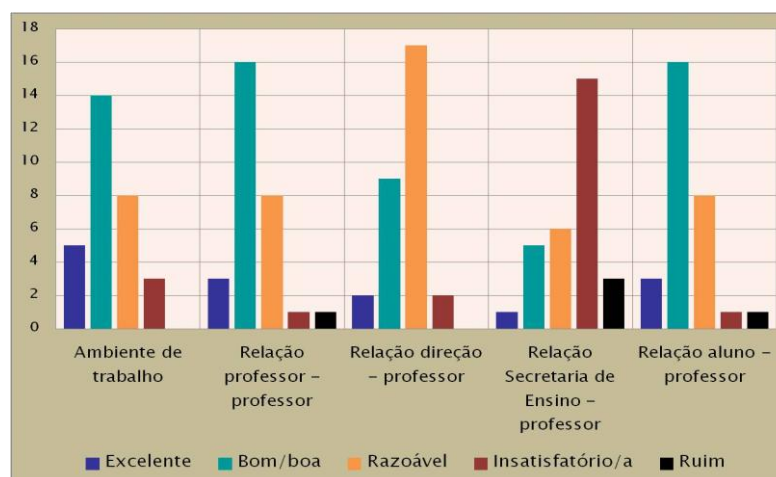


Gráfico 1: Relações entre professores e outros sujeitos da escola

Observa-se no gráfico 1 que, enquanto 66,5% dos docentes entendem que a escola é um ambiente de trabalho bom ou excelente, 40% consideram as relações dos professores uns com os outros como boas ou excelentes; 37% consideram as relações entre direção e professores como boas ou excelentes, e, apenas 20% consideram que as relações entre Secretaria de Ensino e professores sejam boas ou excelentes. Este número só aumenta novamente quando se coloca em questão as relações entre alunos e professores, subindo, então, para 63%.

Assim como o ambiente de trabalho é referido, em genérica, como positivo, quando o questionamento se afasta das relações sociais e interpessoais voltando-se ao sistema de ensino, as

opiniões tornam-se negativas e, às vezes, mostram-se duramente marcadas pela desesperança:

A realidade da escola pública é muito hipócrita, sabe? É muito medíocre, é uma coisa que não existe. É uma educação que nunca vai dar certo, que nunca vai evoluir. [...] A cada dia que passa eu fico mais decepcionada. Aí eu vejo que não é só educação: é saúde, é o social... Existe um monte de campanhas que não têm fundamento nenhum. Por exemplo, a campanha do Bullying, ela não tem fundamento nenhum dentro da escola. É só propaganda, é só marketing. Na realidade mesmo, não existe nada. Nada. (Prof.6)

A decepção do sujeito e sua indignação com a realidade por ele encontrada nos levam a refletir sobre a profissão docente em tempos em que os valores que a sustentavam são deixados de lado e os professores são socialmente responsabilizados por isso.

Para autores como Antonio Nóvoa (1999), Mériti de Souza (2004), Adriano Oliveira e Elisete Tomazetti (2006), existe um processo de ‘culpabilização’ do professor, que está relacionado ao fato de este profissional ser identificado como personagem central para a formação da sociedade em que vivemos. Se as coisas não vão bem, as atenções voltam-se primeiro à pessoa do professor, eximindo o Estado de suas responsabilidades e “desvinculando a ação docente de um contexto social e político mais amplo”. (OLIVEIRA & TOMAZETTI, 2006, p.2).

Retomando as percepções positivas sobre a escola investigada enquanto ambiente de trabalho, um dado que chamou nossa atenção na análise das entrevistas foi a importância, para o grupo, da clareza no estabelecimento de regras e do rigor em sua execução. As opiniões manifestadas vão deste a aceitação do cumprimento de um cronograma como parte das atribuições docentes: “[...] nesse ponto a direção é muito boa. É lógico que tem que cumprir um cronograma, mas isso é em todo lugar” (Prof.3); até a defesa de um planejamento rigoroso como diferencial que garante o bom funcionamento da escola: “[...] Tem um relacionamento bom porque nós somos planejados, é tudo com antecedência. A nossa diretora é bem planejada. E ela exige isso da gente também” (Prof.4).

Essas manifestações favoráveis são bem significativas. Ao associar planejamento e rigor à boa qualidade das relações de trabalho (e não a burocracia ou controle), os sujeitos apontam para a importância de elementos muito discutidos dada sua influência no clima institucional, tais como a delimitação dos espaços profissionais e das tarefas compatíveis a cada um, a clareza nas expectativas, a equidade no acesso à informação (MÁRQUES, 2011a, 2013).

Nestes momentos de manifestação da satisfação com a direção também foram feitas menções a outras instituições de ensino da cidade, citadas para reforçar os argumentos favoráveis à escola investigada. Entretanto, mesmo que majoritárias entre os docentes abordados, tais opiniões sobre a forma como a direção lida com as normas internas e com os demais sujeitos da instituição não são unânimes. Alguns professores sentem que o corpo docente é um pouco mais pressionado em razão de se tratar de uma escola modelo, alvo de expectativas elevadas por parte da administração pública municipal e da sociedade local: “[...] sempre tem um pouco mais de pressão. [...] é uma escola muito grande, e é referência na região”. (Prof.9).

Essa mesma percepção, da existência de uma pressão maior sobre os docentes dali em comparação aos de instituições similares, foi apresentada por outro entrevistado. Contudo, ao contrário do professor anterior, para quem a ‘pressão’ aparece como ônus de uma posição privilegiada na rede municipal, este último nos faz refletir sobre a ‘omissão’, por ele entendida como uma de suas consequências: “[...] é uma escola muito política. Então a gente tem que viver em torno disso. Tem que ser omissos, também... Tem que acatar, porque você não tem opção. Se você for bater de frente, você é minoria” (Prof.1).

A condição de ‘minoria’ é demarcada aqui, em seu aspecto político, não só enquanto situação de desvantagem, mas também de risco. Na instituição escolar, como em qualquer outra, são estabelecidas relações interpessoais e grupais de vários tipos. É certo que os sujeitos da escola interagem uns com os outros enquanto indivíduos, mas também o fazem na condição de membros de determinados grupos ou categorias, partidários de determinadas ideias, representantes de determinadas identidades coletivas, partícipes de determinadas culturas... Tem-se, então, toda uma diversidade que, embora formalmente respeitada, nem sempre se faz acompanhar por uma verdadeira aceitação. Fala-se muito sobre a alteridade na escola, sem, contudo, praticá-la em relação aos próprios pares.

Talvez isso ajude a compreender porque as entrevistas confirmam os dados obtidos com o questionário, apontando que as relações dos professores uns com os outros são por eles percebidas como significativamente menos satisfatórias (ou positivas) do que o ambiente de trabalho em geral.

Fofoca, curiosidade sobre a vida íntima, opiniões não solicitadas em relação ao trabalho realizado e deslealdades em geral, são mencionados como principais motivos de desconforto na relação dos professores uns com os outros.

[...] sempre têm aqueles professores que intrometem. Igual: a gente está aqui conversando, aí pode chegar algum aqui, entrar na conversa sem ser chamado, por querer saber o que está acontecendo... Bom, tudo bem, mas isso me incomoda um pouco, sim. (Prof.5)

Se, mesmo quando admitidas como incômodos, a curiosidade e a intromissão voltadas ao âmbito profissional tendem a ser razoavelmente toleradas, os sujeitos reconhecem que, quando a curiosidade se volta à vida pessoal e resulta na disseminação de comentários, está-se diante de uma situação que pode ter graves consequências:

Pessoalmente eu acho que não tem nada de mais. É que nem o povo diz, 'quem não deve não teme'. Mas assim... entre nós, todo mundo aqui tinha que ter bom senso de só comentar com gente, assim... de 'muita' confiança. Não é coisa pra sair falando pra qualquer um.

[...] Ah, porque senão vira bagunça. Desse jeito [a conversa] acaba chegando exatamente onde não podia chegar (risos). E aí fica ruim pra todo mundo, né? (Prof.3)

Falas como esta, que sugerem que a fofoca entre e sobre colegas de trabalho está apenas na possibilidade de fugir do controle de um pequeno grupo e de chegar aos ouvidos do 'objeto' em questão, aproximam esta prática do assédio moral horizontal, pois demonstram duas intencionalidades bem peculiares: a de apresentar a coletividade como separada entre 'nós' e 'eles' (entre 'gente de muita confiança' e 'qualquer um'), e, principalmente, a intenção de não permitir ao Outro qualquer possibilidade de contestação ou defesa pública.

Outra percepção encontrada é que o ato em si, e não apenas suas consequências quando descoberto, deveria ser problematizado "[...] eu só ficava me perguntando que valores uma professora que vive de futricar a vida dos próprios colegas acaba passando para os alunos" (Prof.2), compreendido "[...] mas tem também que pensar um pouco o lado da pessoa... Sei lá, deve ter uma vida bem vazia" (Prof.9); ou simplesmente repreendido "[...] fofoca é horrível, é uma coisa que tem que ser levada mais a sério. Tinha que dar no mínimo advertência". (Prof. 6).

É interessante notar que, apesar de inconvenientes como a bisbilhotice e a fofoca terem sido tão lembrados, alguns professores identificaram nas atuais condições em que é exercido o trabalho docente as origens de certa superficialidade por eles percebida nas relações entre pares:

Os professores daqui são todos assim: todos trabalham, tentam fazer o melhor de si, mas aí chega uma hora que a gente se cansa, desiste e fica assim, trabalhando para

ganhar o dinheiro no fim do mês e pronto. Aí perde o compromisso. Mas assim, são bons professores, todos trabalham, todos têm a dedicação, têm o compromisso do trabalho, mas você não tem mais incentivo é com o grupo, com as pessoas mesmo. (Prof.7).

Para alguns, na tentativa de melhor desempenhar suas atividades em condições pouco favoráveis, os professores seriam tragados por uma rotina extenuante, que, ao final, poderia levá-los ao isolamento, à desmotivação e à apatia. Para outros, esse isolamento apareceria transfigurado de individualismo, e poderia se revestir de uma aparente sociabilidade: “O povo aqui faz bem o social, mas na verdade a coisa é meio ‘cada um por si’. [...] Acho normal, a vida é assim: se deu certo o povo tenta pegar carona (risos), mas se deu errado pode saber que você tá sozinha. A escola é igual à vida”. (Prof. 8)

Agressores e (ou) Agredidos (?)

Na aplicação dos questionários e na realização das entrevistas, foi possível observar que, para os professores abordados, a violência está presente na escola de várias formas, mas principalmente na agressão verbal cometida por alunos (entre si e contra os professores) e no *bullying*. O atentado contra o patrimônio (institucional ou privado) e o assédio moral entre docentes foram mencionados como situações de violência ocorridas no passado, e sempre envolvendo terceiros. Já o assédio moral vertical foi mencionado em uma única entrevista como sendo uma situação atual, mas também ocorrida com um terceiro e não com o próprio entrevistado.

Assim como a omissão da instituição frente a processos violentos em curso tende a ser atribuída unicamente a características ou falhas da pessoa que responde pela gestão, o assédio moral, tanto vertical como horizontal, também é entendido como sendo uma conduta estritamente pessoal, cuja única relação com a instituição seria o fato de ser esta o local onde se dá sua ocorrência. Em outras palavras, o grupo não se sente parte do problema e nem sempre percebe que o problema é também da instituição.

Para melhor compreender as percepções dos professores, os 30 docentes abordados na primeira fase da pesquisa foram solicitados a escolher livremente duas palavras ou expressões breves que melhor identificassem o professor envolvido em situação de assédio moral horizontal nas condições de agressor e de vítima.

O material resultante, constituído de 120 palavras ou expressões, foi sistematizado com o auxílio do programa *Wordle*ⁱⁱⁱ. Como resultados, obtivemos dois painéis, nos quais as palavras de maior destaque correspondem às que foram mais vezes utilizadas nas respostas. Vejamos o primeiro painel:



Figura 1: Como é percebido o professor vítima de assédio moral horizontal

Na figura 1, em que se apresenta o primeiro painel *Wordle*, pode-se perceber que a maioria dos sujeitos associou a condição de vítima do assédio moral horizontal a uma situação de humilhação, o que é pertinente à ideia de ‘exposição vexatória’ que acompanha a caracterização jurídica da conduta.

Recorrendo a uma palavra de etimologia semelhante, um entrevistado apontou que o comportamento ‘humilde’ do professor mais introvertido e de hábitos mais simples poderia torná-lo mais vulnerável a este tipo de violência. Assim, a humilhação aconteceria motivada (também) por algo identificado na vítima e interpretado pelo agressor como inapropriado para o meio: “[as vítimas] são pessoas mais caladas. Por exemplo, eu me acho uma pessoa muito ativa, falante. Alguém é mais cabisbaixo e mais humilde do que eu, eu me sinto no direito de menosprezar, de questionar o trabalho daquela pessoa”. (Prof. 8)

Além de apontar traços comportamentais das vítimas (‘submissão’, ‘nervoso’, ‘afetado’, ‘introspectivo’, ‘tímido’), os dados apresentados no painel (figura 1) também sugerem o entendimento de que, às vezes, a conduta profissional do sujeito pode ser o estopim para a violência sofrida (“fala palavrões”, “altera a voz em público”, “recebeu excesso de poder”), e que a agressão nem sempre deve ser assim configurada, podendo tratar-se de uma

artimanha (“se faz de vítima”) ou resultado de percepção distorcida (‘problemático’, ‘alienado’).

Os entendimentos acima convergem na medida em que, ao *justificar* ou *negar* a violência enquanto tal, acabam contribuindo para sua naturalização. E estas são as circunstâncias em que a violência simbólica torna-se mais perversa, fazendo confundir vítimas e agressores de forma tal que o grupo passe, em última instância, a fazer a apologia da violência praticada:

Ah, isso [o perfil da vítima] é muito relativo. Depende muito da situação [...]. Nós tivemos um caso assim, de um professor o ano passado, mas ele dava em cima de todos, né? (risos). No final das contas não tinha nada de assédio... Acho que era tudo mentira, invenção da cabeça dele. (Prof. 6)

Na fala do entrevistado percebem-se dois movimentos defensivos bem nítidos. Primeiro, o comportamento do reclamante (que “dava em cima de todos”) é apresentado como motivador da violência por ele sofrida. Depois, a violência antes admitida é imediatamente colocada em suspeição, o que o entrevistado faz oscilando entre a afirmação categórica que não houve assédio (“no final das contas não tinha nada de assédio”) e a ponderação de que, em sua opinião, tudo não passou de denúncia mentirosa, de uma situação inventada pelo reclamante.

No texto “Uma violência silenciosa: considerações sobre a perversão narcísica” (2009), o filósofo e psicanalista André Martins demonstra o quanto este processo de responsabilização da vítima, aqui discutido no âmbito das relações profissionais, está presente em nosso cotidiano. Para este estudioso:

Responsabilizar a vítima implica em reforçar sua impressão de que o agressor não a manipula e não a agride, e que seu sofrimento deve-se a si próprio, de modo que é ela que deve tentar superar suas dificuldades – o que ela, no entanto, já vem tentando, e que é justamente o que a faz enredar-se na perversão do agressor. (MARTINS, 2009, p.48).

Se em situações como o *mobbing* não se tem um agressor, mas uma coletividade agressora, há que se considerar que, além da perversão do(s) líder(es), aspectos pungentes da nossa cultura tornam-se fundamentais para que a agressão seja perpetrada. É neste sentido que Hirigoyen (2006) nos lembra que por trás do assédio é comum encontrarmos a discriminação, ainda que esta se dê de forma dissimulada, “tendo em vista o fato de ser proibida por lei e, por isso, muito frequentemente se transforma em assédio moral”. (HIRIGOYEN, 2006, p. 103)

Questionados sobre o professor em situação oposta, ou seja, aquele que seria agente ativo da violência simbólica cometida contra um colega de trabalho, os sujeitos investigados identificam-no principalmente como um ‘opressor imoral e ambicioso’, o que sugere o entendimento de que o agressor é alguém motivado tanto por uma desmedida ambição quanto pela imoralidade que a sustentaria.

Em uma sociedade de mercado, a ambição adquire valoração ambígua, sendo vista, em contextos profissionais mais competitivos, como um elemento desejável. E isso ajuda a compreender porque, em meio a tantos adjetivos negativos, tenha aparecido neste segundo painel (figura 2) também a palavra ‘vencedor’ – habitual na cultura juvenil norte-americana e cada vez mais presente em uma literatura chamada de “motivacional”.



Figura 2: Como é percebido o professor autor de assédio moral horizontal

No desenrolar das entrevistas, a maioria dos abordados caracterizaram o agressor como sendo uma pessoa “sem ética”, “despreparada”, e que “está na profissão errada”:

Acho que seria um professor sem ética profissional. Um professor que não está preparado pra esse tipo de profissão, esse trabalho, e deveria procurar outro local de trabalho e outra profissão pra ele. (Prof.4)

O que se destaca em segundo plano, além de ‘ambicioso’, é a palavra ‘imoral’. Em seguida vêm as palavras/expressões ‘agressor’, ‘manipulador’, ‘maldoso’, ‘digno de dó’, ‘autoritário’ e ‘prepotente’.

Diz o entrevistado sobre o profissional que assedia: “[...] precisa fazer um curso urgente de relações humanas, porque para lidar com pessoas você tem que se colocar no lugar delas”. (Prof.2)

O entendimento de que a ação do professor agressor pode ser justificável, aparece, no painel, com a inserção da palavra ‘vencedor’. Nas entrevistas, entretanto, isso se faz com a menção ao desgaste das relações em razão da rotina pesada, que está associada ao estresse e suas consequências:

Às vezes é um estado de nervoso. A pessoa está cansada, estressada. Eu nem consigo mais pensar porque às vezes eu me vejo nessa situação. [...]. E não adianta, a gente é ser humano! É impossível [falar]: "ah eu vou largar meu coração aqui em casa e vou dar aula com o outro", você não consegue. (Prof.6)

Outras menções que aparecem em menor destaque apontam para a percepção da conduta em discussão como diretamente relacionada a questões profissionais. Assim, além de ‘ambicioso’, o agressor pode ser também um profissional ‘poderoso’, que ‘abusa do poder’, ou então um ‘puxa saco’, que age assim com seus pares para proteger os interesses de um superior hierárquico e/ou da própria instituição.

Ocultada na violência do Outro – que age conforme as expectativas institucionais e/ou a partir do que se tornou o ‘modo habitual’ de tratar e ser tratado na escola – a violência institucional emerge quando analisamos as percepções dos professores em relação ao assédio moral horizontal.

Neste sentido, os dados coletados vão ao encontro das considerações da socióloga Miriam Abramovay, para quem, em sua manifestação escolar, o fenômeno da violência “passa a ser institucionalizado, comum, banalizado, como a violência que entra no nosso cotidiano” (ABRAMOVAY, 2003, p.4), sendo compreendida, portanto, “como resultado das relações tensas e conflituosas estabelecidas entre os membros da comunidade escolar” (ABRAMOVAY, 2003, p.8), o que faz de vítimas e agressores do assédio moral horizontal presas de uma mesma lógica, a que alimenta as tramas da violência institucional.

Considerações finais

Com o objetivo de contribuir para uma reflexão da violência da escola no âmbito das violências institucionais, o presente artigo foi elaborado a partir da triangulação de dados provenientes de estudos bibliográficos, observações registradas em cadernos de

campo e informações obtidas junto a 30 professores(as) de uma escola pública de ensino fundamental.

As observações em campo, realizadas por um período superior a seis meses, permitiram constatar que a violência institucional se faz presente, e que sua ação se dá enquanto adjuvante de violências praticadas ou consentidas pelos sujeitos da escola. Em outras palavras, trata-se da violência simbólica conforme conceituada por Bourdieu e Passeron (2001), que, no caso, se privilegia da ausência de transparência, da falta de equidade no acesso à comunicação, da invisibilidade, dos silêncios quando se espera por respostas.

As percepções dos sujeitos da pesquisa a este respeito confirmam ainda a tese de Abramovay (2006), para quem a violência da escola se caracteriza por sua profunda articulação com a rotina institucional, o que dificulta sua identificação, e, conseqüentemente, seu enfrentamento.

Ao final, quando levantados os marcadores atribuídos a agressores e a vítimas da violência entre pares, os professores que consentiram em participar da pesquisa contribuíram para a compreensão do processo de ‘naturalização’ que conduz à invisibilidade das incivildades e da violência também nas relações profissionais estabelecidas na escola.

Assim, para se fazer da escola uma agência de promoção da saúde emocional, dos direitos e do bem estar da criança e do adolescente, cabe, também, enfrentar a violência da própria instituição.

Referências

- ABRAMOVAY, M. Aprender a conviver. *Seminário de Pedagogia e Normal Superior da UCB*, Brasília, 2003. Anais. Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF.
- ABRAMOVAY, M. (coord.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO; MEC, 2006.
- ABRAMOVAY, M.; RUA; M.G. *Violência nas Escolas*. Brasília, UNESCO, 2002.
- ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 2001.
- DENZIN, N. K. *The Research Act*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1989.

- FUKS, B. *Freud e a Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- HIRIGOYEN, M. F. *Assédio Moral: a violência perversa do cotidiano*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- HIRIGOYEN, M. F. *Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- KEHL, M. R. A civilização partida. In: NOVAIS, A. (Org.). *Civilização e Barbárie*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- KELLER, E.; AGUIAR, M. A.F. Análise crítica teórica da evolução do conceito de clima organizacional. *Revista Cultura*. Londrina, v. 20, n. 39, pp. 91-113, 2004.
- KODATO, S. A crueldade na instituição. *Psi – Revista de Psicologia Social*. N.1, p.1-20, jan. 1999.
- LUZ, J. *Metodologia para análise de clima organizacional: um estudo de caso para o Banco do Estado de Santa Catarina*. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- MÁRQUES, F. T. *A ‘maldição das ruas’: o estigma do pivete. Um estudo antropológico da infância em situação de rua na cidade de Santos-SP*, 1997. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Araraquara-SP.
- MÁRQUES, F. T. De los Riesgos y de la Protección: reflexiones sobre la violencia en la/ de la escuela. In: Pedagogía 2011 - Encuentro por la unidad de los educadores. 2011, Havana, Cuba, *Anais Encuentro por la unidad de los educadores*. Havana, Cuba: Distribuidora Nacional ICAIC, 2011. pp. 1-16. CD-ROM.
- MÁRQUES, F. T. Intolerâncias e In[ter]venções: ‘menores’ e ‘crianças’ no imaginário social brasileiro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 9, pp. 797-809, 2011b.
- MÁRQUES, F. T. Na escola, entre violências: percepções de uma comunidade escolar sobre violência institucional e assédio moral horizontal. In: XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, 2013, Salvador, *Anais XVI Congresso Brasileiro de Sociologia*. Salvador: SBS, 2013, pp. 1-20.
- MARTINS, A. Uma violência silenciosa: considerações sobre a perversão narcísica. *Cadernos de Psicanálise - CPRJ*, Rio de Janeiro, ano 31, n. 22, p. 37-56, 2009.
- NASSAR, L. História e cultura organizacional. *Revista Comunicação Empresarial*, nº 36, p.1-15, 2000.
- NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, A.M.; TOMAZETTI, E. M. Culpabilização docente: o professor do ensino médio e a cultura contemporânea. *Anais do II Seminário Nacional de Filosofia e Educação: confluências*, Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006, p.01-09.

PUNTES, R.V et. al. O perfil sócio demográfico e profissional dos professores de ensino médio de Uberlândia. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.11, n. 23, p. 132-153, jul. 2011.

SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, pp. 105-122, Jun 2001.

SOUZA, E. L. *Clima e cultura organizacionais: como se manifestam e como se manejam*. São Paulo: Edgar Blücher Editor, 1978.

SOUZA, M. Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.26, pp. 119-183. ago 2004.

THIELE, M.E.B.; AHLERT, A. *Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento*. Estado do Paraná -Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).UNIOESTE Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012.

NOTAS:

ⁱ Parte dos dados apresentados foram discutidos no XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2013.

ⁱⁱ O projeto do qual resulta a presente reflexão foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade de Uberaba e está devidamente registrado no SISNEP sob o protocolo CAAE- CAAE-0016.0.227.000-11.

ⁱⁱⁱ Referido programa foi utilizado para gerar uma “nuvem” pela qual se pode ver em destaque as palavras e termos mais recorrentemente utilizados pelos professores quando questionados sobre os temas em discussão. Disponível em: <<http://www.wordle.net/>>.

AGRADECIMENTOS

Aos auxiliares de pesquisa e bolsistas de IC, Rafaell Carneiro e Silva e Thais Resende Araújo Borges Bonfim, por todo o companheirismo nas atividades de campo.

Sobre as autoras:

Fernanda Telles Marques é Doutora em Sociologia pela UNESP, Campus de Araraquara, Mestre em Sociologia pela UNESP, Campus de Marília. É professora no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba e pesquisadora visitante do Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PACC/UFRJ).

Fernanda Oliveira Assunção é aluna de Iniciação Científica, bolsista do CNPq no período de agosto de 2011 a julho de 2013, estudante do Curso de Medicina na Universidade de Uberaba.

Enviado em: 24/10/2012

Aceito para publicação em: 30/11/2013