

Violencia psicológica y asedio moral vertical ascendiente en dos escuelas públicas de Porto Alegre, Brasil¹.

Psychological violence and vertical upward harassment in two public schools in Porto Alegre, Brazil.

Cristina Maria Fagundes², Álvaro Roberto Crespo³ & Pedrinho Arcides Guareschi⁴

Resumen

El artículo resulta de una investigación sobre las relaciones conflictivas entre alumnos y profesores de los quintos años de la enseñanza fundamental en dos escuelas públicas en Porto Alegre, Brasil, que se caracterizarían por fenómenos relacionados a la violencia psicológica y/o asedio moral vertical ascendiente hacia los docentes. Envolvió 18 docentes, utilizando entrevistas individuales y grupos focales. Los análisis cualitativos de los resultados apuntan esas prácticas por parte de los alumnos, pero los docentes no las han identificado en cuanto tales. Género, edad, tiempo de profesión y área de enseñanza fueron irrelevantes. Las repercusiones, en términos de salud/enfermedad, fueron descritas de forma contundente e incluyen trastornos psíquicos y psicosomáticos. Se discutió la dificultad de la asertividad de los docentes con sus roles cuando son el blanco de esas violencias y cuando, muchas veces, no hay formación para el enfrentamiento, apoyo de las instituciones a que están vinculados y/o adhesión a tratamientos médicos eficaces. La profundización de investigaciones, no sólo dará voz y visibilidad a los docentes, sino también delimitará y conceptualizará las ocurrencias en las escuelas.

Palabras clave: conducta social, docentes, violencia.

Abstract

This article is the result of a study on adverse relationships between students and teachers from the fifth grade (primary education) in two public schools in Porto Alegre, characterized by psychological violence and/or vertical moral harassment directed at teachers. The study population consisted of 18 teachers, using focal groups and individual interviews. Qualitative analysis of the results suggests students are engaging in these practices, but they are not being identified by the teachers. Findings were not related to sex, age, seniority or teaching area. The impacts, in terms of health and disease, were described forcefully and included psychological and psychosomatic disorders. Barriers to teachers asserting their roles when they are targets of violence and when they lack training in handling confrontations, institutional support or adherence to effective medical treatment, were discussed. More research in this area will not only increase awareness among teachers, but should further delimit and conceptualize these episodes in schools.

Keywords: social behavior, teachers, violence.

¹Este trabajo presenta parte de los resultados de la investigación: "No eres: tú no existes. Violencia psicológica y asedio moral vertical ascendiente con los maestros de escuelas públicas." Tesis de Maestría (2012 - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil), con financiamiento por el CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil).

²Psicólogo, Máster en Psicología Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil. c.prisco@uol.com.br

³Beca Productividad en Investigación CNPq - Nivel 2. Médico, Doctorado en Sociología. Profesor Asociado III de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Facultad de Medicina, en el Programa de Pos-Grado en Psicología Social e Institucional, UFRGS, Brasil. Profesor Médico-Asistente del Hospital de Clínicas de Porto Alegre, en el Servicio de Medicina Ocupacional/Ambulatorio de Enfermedades del Trabajo. merlo@ufrgs.br

⁴Beca Productividad Investigación CNPq - Nivel 1. Doctorado en Psicología Social, Pos-Doctorado en el Departamento de Ciencias Sociales en la Universidad de Wisconsin y en el Departamento de Ciencias Sociales en la Universidad de Cambridge. pedrinho.guareschi@ufrgs.br

Introducción

Este artículo hace parte de una investigación realizada en dos escuelas públicas en Porto Alegre, en la provincia de Rio Grande del Sur, Brasil, teniendo como foco el estudio de las relaciones entre profesores y alumnos de quinto año de la enseñanza básica, analizando cuándo relaciones conflictivas se caracterizan como violencia psicológica y/o asedio moral vertical ascendiente y relacionando a esas ocurrencias algunas repercusiones en términos de enfermarse física o psicológicamente.

La educación formal brasileña se inicia con la llegada de los padres jesuitas en 1549, con el objetivo de la propagación de la fe católica, que requieren la alfabetización del pueblo. Trajeron entonces, además de los valores morales y costumbres europeas, sus modelos pedagógicos y estos funcionaron por más de 200 años. Después de 1759 ocurrieron varias rupturas en la educación brasileña de acuerdo con los momentos históricos con sus características (y exigencias propias) hasta llegar al período de la Segunda República (1930-1936) cuando, efectivamente, se organiza la educación brasileña con la creación, en 1930, del Ministerio de la Educación y Salud Pública. La educación pasa, por primera vez, en 1934, a ser un derecho de todos, cuando la Nueva Constitución de la República dispone sobre el asunto, siendo responsabilidad de las familias y de los poderes públicos. En 1953 es creado el Ministerio de Educación y Cultura en el modelo mantenido hasta hoy (Bello, 2001).

En el período del régimen militar (1964-1985), con una propuesta de educación mecanicista, fragmentada, “bancaria”, se desarrollaron polos de discusión sobre la educación/enseñanza del sistema brasileño en resistencia a este modelo ideológico vigente y uno de los íconos de ese movimiento es la figura de Paulo Freire con la propuesta de una educación libertadora. Así, en el período de la abertura política, a partir de 1986, las discusiones sobre educación asumen nuevas facetas promoviendo debates en torno a la construcción de conocimiento pedagógico más próximo de la realidad.

Actualmente, el sistema educacional brasileño está estructurado de la siguiente forma: Educación Infantil (guardería y pre-escuela), destinada a niños de 0 a 5 años; Enseñanza Fundamental (1er Grado) abarca la faja etaria de 6 a 14 años, con duración de 8 años y obligación del Estado a garantizar la universalidad de la educación en este nivel de enseñanza; Enseñanza Media (2º Grado) y Medio Profesional con duración variable

entre 3 y 4 años; Enseñanza Superior que comprende la graduación (4 a 6 años) y el pos grado (2 a 4 años para cursos de maestría y 4 a 6 años para doctorado). Además de estos niveles, el sistema educacional atiende a los alumnos con necesidades específicas, preferencialmente en la red regular de enseñanza, desde la educación infantil hasta los niveles más elevados de enseñanza. Atiende, también, al joven y al adulto que no haya seguido o concluido la escolarización regular, en edad propia, a través de los cursos y exámenes de suplencia. El censo de 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estadística - IBGE, 2010) demostró que solamente 3,1% de los niños de 7 a 14 años no frecuentan la escuela. Esto se debe, principalmente, a la atención que los gobiernos municipales, estatales y federales han dedicado a esta área y a los programas como beca educación y programas de educación de jóvenes y adultos. El censo apunta que Brasil tiene 51,5 millones de estudiantes matriculados en la educación básica pública y privada –guardería, educación infantil, enseñanza fundamental y media, educación profesional, especial y de jóvenes y adultos–, siendo que, en los 194.939 establecimientos de educación básica del país están matriculados 43.989.507 (85,4%) en escuelas públicas y 7.650.382 (14,6%) en escuelas de la red privada, según el Ministério de Educação e Cultura - MEC (2010). Para atender a esta demanda de alumnos, el Brasil cuenta con un total general de 1.861.239 profesores de Educación básica, de los cuales 77,8% (1.448.084) en la red pública y 22,2% (413.155) en la red privada (Instituto Latino Americano de Estudos Sócio Econômicos - ILAEESE, 2011).

En la provincia de Rio Grande do Sul resulta la siguiente situación en la educación básica: el número total de alumnos matriculados es de 1.806.245, siendo que en la esfera pública hay 1.752.965 alumnos (87%) y 233.280 alumnos matriculados en escuelas privadas (12,9%). Paralelo a esto, se tiene en la provincia el total general de 125.376 docentes en sala de aula en la educación básica, 101.230 (80,75%) de la red pública y 24.146 (19,25%) en la red privada (Secretaria de Educação, 2010).

El estudio de campo realizado pretendió contribuir para la construcción de conocimiento relativo a los trabajadores en educación pública, sus percepciones sobre los aspectos relacionales con los alumnos y las repercusiones en sus prácticas. En consulta a los bancos de datos de instituciones brasileñas orientadas al conocimiento académico (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES y Scientific Electronic Library Online -

SciELO) no se verifica la existencia de publicaciones y/o investigaciones sobre el tema de violencia psicológica y/o asedio moral vertical ascendente en el ambiente escolar de la enseñanza fundamental pública. Resalta, sin embargo, la importancia de la caracterización de los fenómenos violencia psicológica y/o asedio moral vertical ascendente no sólo con la intención de promover la visibilidad de este trabajador sino también de limitar las implicaciones de estos hechos con objetivo de huir de la banalización de los conceptos.

El significado del trabajo

La acción de trabajar está intrínsecamente relacionada al movimiento que el ser humano realiza en el mundo externo, provocando modificaciones en su medio y al mismo tiempo siendo modificado por éste. Lo que Marx (1982, p. 202) relaciona de la siguiente manera: "... antes de todo el trabajo es un proceso del que participa el hombre y la naturaleza, proceso en el cual el ser humano con su propia acción impulsa, regula y controla su intercambio material con la naturaleza".

En este sentido, Heloani & Lancman (2004, p. 78) afirman que:

Creemos que el trabajo asume un papel central en la construcción de la identidad individual y posee implicación directa en las diversas formas de inserción social de los individuos. En este sentido el trabajo puede ser visto como fundamental en la constitución de redes de relaciones sociales y de trocas afectivas y económicas, base de la vida cotidiana de las personas.

Por lo tanto, a través del trabajo, los individuos se confrontan con sus necesidades y aspiraciones, ocupan un espacio en el colectivo, pretenden un reconocimiento social y, en la ausencia de la actividad laboral, pasan a experimentar un sentimiento de inutilidad con baja de la autoestima, pudiendo ser decretada "la muerte social del individuo" (Freitas, Heloani & Barreto, 2008, p. 11).

En la contemporaneidad, la prisa, el acúmulo de informaciones, el individualismo, las cobranzas por eficacia y crisis sociales pueden tornarse estopín para efectos psicosomáticos directos, hoy investigados bajo diversas denominaciones, como se verifica en la Psicodinâmica do Trabalho (Dejours, 1999) y en las Clínicas do Trabalho (Bendassolli & Soboll, 2010), por ejemplo. Efectos psicosomáticos que, cuando promovidos por el trabajo, causan enorme sufrimiento

psíquico y dejan de ser una cuestión individual y subjetiva para ser percibida por el colectivo como forma de gestión del trabajo. Las patologías de sobrecarga, síndrome *Burn-Out* y/o Estado de *Stress* Pos-Traumático son indicativas de ese sufrimiento. El asedio moral, por tratarse de amenazas psíquicas y repetitivas puede causar una sintomatología relacionada al Estado de *Stress* Pos-Traumático (Merlo, 2011).

Relaciones en la escuela

Las relaciones entre profesores, alumnos, comunidad y gestores ocurren en el espacio de la escuela y dentro de una red de enseñanza y es en ese ambiente donde se desarrolla el trabajo del profesor, sujeto de esta investigación, siendo intermediado por múltiples variables conviviendo con conflictos que caracterizan la violencia psicológica y/o el asedio moral.

La preocupación con el aumento de la violencia en todas las áreas ha sido creciente. Las causas son variadas, teniendo como fondo las realidades sociológicas, económicas, culturales, ideológicas, etc. Una cuestión se destaca: "... la competición generalizada refuerza el sentimiento de hostilidad, envidia e indiferencia hacia al otro, que pasa a ser visto como objeto de odio y resentimiento" (Freitas *et al*, 2008, p. 5).

En el mundo del trabajo, a pesar de existir relatos relacionados a agresiones físicas, la constatación es que la violencia psicológica está presente y en mayor grado. Pueden ser caracterizados como comportamientos de violencia psicológica entre otros: chismes, ridicularizaciones, bromas de mal gusto, apodosos peyorativos, tornar público aspectos relacionados a la vida privada de las personas, aislamiento, prescripción de tareas inútiles (o de alta complejidad más allá de la capacidad del ejecutante, induciéndole a errar) las amenazas verbales, la utilización de palabras de bajo calón, críticas relacionadas a aspectos políticos y/o religiosos, privación de equipamientos necesarios a la ejecución de tareas, prescripción de plazos exigüos para la entrega de tareas, indiferencia a las opiniones, puestos de trabajo humillantes y/o insalubres puede no estar explícita. Conforme Freitas *et al* (2008, p. 51) "... la violencia en el trabajo es sutil, simulada, por veces indirecta, seductora y poderosa".

Como consecuencia, los trabajadores víctimas de la violencia psicológica tienen la tendencia de además sentirse culpados infiriendo que hicieron algo para el establecimiento de estas prácticas y perder "el control sobre su trabajo y su propia naturaleza, llegando

hasta los afectos, alterando su salud física y mental, alcanzando su dignidad e identidad” (Freitas *et al*, 2008, p. 65), pasan a percibir el trabajo como amenaza a su integridad en la medida en que se ven obligados a luchar con los conflictos ocasionados por esta realidad.

En el mundo del trabajo, los temas violencia psicológica y/o asedio moral vienen ganando visibilidad y tratándose, como muchos autores declaran, de un terror psicológico, por ejemplo, cuando el asediado al enfermar física y/o mentalmente puede llegar hasta la muerte por enfermedad y/o por suicidio (Merlo, 2011). En este sentido, la violencia psicológica está relacionada estrechamente al asedio moral, siendo éste considerado como un proceso continuo.

El asunto empezó a ser discutido cuando el científico sueco Heinz Leymann (Guedes, 2008) publicó en 1984 un pequeño ensayo científico, resultado de una larga investigación sobre *mobbing*. Este autor establece una diferencia entre los términos *mobbing* e *bullying*, siendo que el término *mobbing* debería ser reservado para caracterizar el asedio moral que ocurre en el trabajo, y envuelve relaciones sutiles entre el asediador y el grupo o equipo de trabajo y comportamiento sofisticados tales como el aislamiento de la víctima, por ejemplo, y, raramente, violencia física. En contraposición, el término *bullying* estaría más relacionado a agresiones físicas o amenazas, caracterizando situaciones de asedio entre escolares.

La obra que contribuyó para la denuncia y divulgación del fenómeno en todo el mundo fue la de la francesa Marie-France-Hirigoyen “Assédio Moral - A Violência Perversa do Cotidiano”, publicada en Brasil, 2000. Dos años después, la autora publica “O Mal-Estar no Trabalho - Redefinindo o Assédio Moral” (Hirigoyen, 2002) fruto de correspondencias y denuncias recibidas en Francia después de la gran repercusión e impacto del primer libro.

En Brasil, la médica Margarida Barreto, para su trabajo de maestría, recogió entre 1996 y 2000, el relato de 2.072 trabajadores de 97 empresas de los sectores químico, cosmético, farmacéutico y plástico de São Paulo, constatando que, del número total de entrevistados, 870 presentaron historias severas de humillación en el trabajo o asedio moral (Barreto, 2000).

Se puede formular una conceptualización de que asedio moral es la repetición de comportamientos directos o indirectos verbales, físicos o de otro orden, conducidos por una o más personas contra otra u otras en el local de trabajo y/o en el ejercicio de su función

que pueden ser razonablemente percibidos por el prejuicio de los derechos individuales de dignidad en el trabajo. Además de eso, son formas extremas de violencia psicológica, teniendo como objetivo las humillaciones, burlas y, por consecuencia, la exclusión del medio laboral (Hirigoyen, 2000; Barreto, 2000 y Guedes, 2008).

En cuanto a la clasificación y tipología el fenómeno puede ser encontrado, en su forma pura, de las siguientes maneras (Guedes, 2008):

- a) Vertical descendiente y estratégico cuando parte de la dirección de la empresa y/o superior jerárquico;
- b) Horizontal es la persecución desencadenada por los compañeros teniendo como causas más comunes: la competitividad, preferencia personal del superior, envidia, preconcepción racial, preferencias sexuales y/o políticas, o por comportarse de modo diferente de los compañeros;
- c) Vertical ascendiente es la violencia moral que establece un *boicot* por el grupo al superior, tratándose de un tipo raro de ocurrencia, por eso poco encontrado en la literatura y foco de esta investigación, teniendo como causas más comunes en las instituciones en general: cambio de gestores, sin la debida preparación del grupo de colaboradores; envidia por la promoción de los compañeros; inexperiencia; flaqueza o falta de preparación del superior; entre otras.

En la institución escolar, la dificultad en establecer un clima de cooperación entre alumnos y profesores es visible. Los alumnos, con la falta de comprometimiento por su formación y las condiciones reales de trabajo del cuerpo docente puede favorecer el surgimiento de asediadores, siendo en este caso, el profesor, el asediado (Fiorelli, J., Fiorelli, M. & Malhadas, 2007).

En el conjunto del sistema educacional brasileño, la enseñanza pública en la provincia de Rio Grande del Sur pasó por muchas transformaciones en los últimos años bajo la batuta del neoliberalismo y de la exacerbación del capitalismo provocando cambios significativos en todas las instancias de la provincia, incluyendo las ideologías, los referenciales políticos y los diferentes modelos de cultura y modos de vivir en sociedad incluso de educación (Mello, 2010).

De esa forma, “... representó, en muchos casos, retrocesos y deterioro en la calidad de la educación y precariedad de las condiciones de trabajo del profesor” (Köller, 2006, p. 47). Como consecuencia, las políticas públicas de educación impusieron a estos trabajadores dificultades salariales, obligándolos, muchas veces, a

cumplir una jornada semanal de 60 horas, con el objetivo de obtener una remuneración *solamente* razonable. La educación es entonces refuerzo para la manutención del poder de las clases dominantes, a servicio del capital, al mismo tiempo en que promueve la continuidad de posturas de sumisión y no de reflexión (Köller). Esto se refleja directamente en el cotidiano de los profesores que, si por un lado buscan ejercer un papel muy importante en la formación de los niños y adolescentes, por otro, conviven diariamente con situaciones de poco reconocimiento y apoyo profesionales y de difícil control, con la falta de entusiasmo de los alumnos y con amenazas físicas y agresiones verbales.

Metodología

En ese estudio exploratorio fue utilizada la metodología de cuño cualitativo, ampliamente utilizada en las asignaturas sociales, pues posibilita una comprensión detallada de la realidad esencial del grupo a ser investigado y "... intrínsecamente una forma de investigación más crítica y potencialmente emancipadora" (Bauer & Gaskell, 2002, p. 32).

En este sentido las investigaciones cualitativas son adoptadas por la posibilidad de abarcar mejor los significados e intencionalidades presentes en las relaciones sociales, buscando explicar las vivencias objetivas y las subjetividades de las interacciones humanas. Así, esta investigación se apoya en los presupuestos de la Sociología Comprensiva que

... propone la subjetividad como creadora de sentido y la defiende como constitutiva de lo social e inherente al entendimiento objetivo. Esta corriente no se preocupa en cuantificar sino de conseguir explicar las encrucijadas de las relaciones sociales consideradas esencia y resultado de la actividad humana creadora, afectiva y racional, que puede ser aprehendida a través del cotidiano, de la vivencia, y de la explicación del sentido común. (Minayo, 2004, p. 11).

Se utilizó las entrevistas cualitativas (entrevistas individuales y grupos focales) como técnica de colecta de datos una vez que, de acuerdo con Bauer & Gaskell (2002) éstas favorecen la comprensión de la realidad de los sujetos respondientes, sus percepciones, valores, en fin su "mundo de la vida" (p. 65) en un determinado

momento histórico y en contextos sociales específicos. Estas combinan la técnica de preguntas cerradas y abiertas, pudiendo obtenerse datos que se refieren a la realidad de los entrevistados, sugiriendo un nivel más profundo de conocimiento.

Conforme las recomendaciones de Bauer & Gaskell (2002) para las entrevistas cualitativas individuales y las entrevistas cualitativas con grupos focales se realizó:

- a) La elaboración del tópico guía como un guion a partir del cual el investigador selecciona los asuntos que hacen parte de sus objetivos de investigación y que le interesa que sean respondidos. Es una invitación a los entrevistados para expresar sus opiniones.
- b) La selección de los entrevistados, una vez que el número de entrevistados, para este abordaje, es relativamente pequeño y el investigador necesita utilizar su "imaginación social científica para montar la selección de los respondientes" (p. 69).
- c) El número de entrevistas necesarias. Este requisito depende de lo que se pretende investigar, cómo los sujetos responden a las interpelaciones y si el material colectado ya constituye un *corpus* relevante para el análisis.

Las entrevistas individuales "en profundidad", conforme expresión de los referidos autores, sirvieron para explorar los detalles y las percepciones de cada entrevistado sobre el tema, además de proporcionar a la investigadora, datos relativos al perfil de los participantes, por ejemplo: edad, tiempo de docencia, formación, etc.

Por otro lado, las entrevistas individuales posibilitaron un momento entre investigadora/entrevistados donde éstos no se sintieron juzgados por el mito del "dominio de clases"⁵. Con los grupos focales la investigadora asumió el papel de moderadora y fue acompañada por observadores la Universidad Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Con esos grupos focales, se buscó:

... estimular a los participantes a hablar y a reaccionar sobre aquello que otras personas dicen en el grupo. Es una interacción social más auténtica que la entrevista en profundidad, un ejemplo de la unidad social mínima en operación y, como tal, los sentidos o representaciones que

⁵ Este mito se refiere a la autoridad del profesor junto a los alumnos en clase, en la promoción de un ambiente propicio a los diversos aprendizajes. Aquellos que dicen tener dificultades en relación a sus alumnos temen ser encarados por sus pares como incapaces de estimular a sus alumnos en el proceso enseñanza/aprendizaje.

surgen son más influenciados por la naturaleza social de la interacción del grupo en vez de fundamentarse en la perspectiva individual, como en el caso de la entrevista en profundidad. (Bauer & Gaskell, 2002, p. 75).

La técnica de entrevistas con grupos focales debe ser cuidadosamente pensada, cabiendo al moderador la intervención, siempre que haya dispersión, además de efectuar resúmenes del andamiaje de los temas presentados. Tras la transcripción de los grupos focales, se construyó un “corpus” textual, insertando, también, los datos de las anotaciones realizadas durante las entrevistas individuales. Para el análisis de ese “corpus” textual se utilizó la metodología de Análisis de Contenido. Conforme Bauer & Gaskel (2002, p. 190) el análisis de contenido:

... aunque la mayor parte de los análisis clásicos de contenido culminen en descripciones numéricas de algunas características del *corpus* del texto, está siendo dada considerable atención a los ‘tipos’, ‘cualidades’ y ‘distinciones’ en el texto, antes que sea hecha cualquier cuantificación. De esa manera, el análisis de texto hace un puente entre un formalismo estadístico y el análisis cualitativo de los materiales.

En esa dirección, este tipo de análisis propicia el entendimiento de contenidos profundizados y “relaciona estructuras semánticas (significantes) con estructuras sociológicas (significados) de los enunciados” (Minayo, 2004, p. 202) y nos permite construir indicadores de opiniones, percepciones, actitudes, etc. y realizar las comparaciones necesarias.

El análisis de contenido es “una hermenéutica controlada, fundamentada en la deducción: a inferencia” (Bardin, 1977, p. 9), una vez que se trata de un método que tiende a explicar y proporcionar datos para análisis cualitativo. El análisis de contenido se apoya en tres criterios generales: las inferencias posibles, contenidos significativos y su frecuencia. Por lo tanto, los resultados presentados a seguir sirvieron de estos referenciales teóricos-metodológicos para responder a los objetivos propuestos para la investigación.

La metodología en investigación cualitativa, ya descrita anteriormente, propone entender cómo se construyen las relaciones sociales, las intencionalidades, las ideas, los sentimientos y percepciones, superando los contenidos manifiestos e infiriendo los latentes. Con eso, se cree que se pudieron conseguir las respuestas a las cuestiones norteadoras, que fueron:

- a) ¿Habiendo relaciones conflictivas entre alumnos y docentes, éstas pueden ser caracterizadas como violencia psicológica y/o asedio moral vertical ascendiente?
- b) ¿Qué ocurre a diario en clase que puede tipificar la violencia psicológica y/o asedio moral vertical ascendiente?

Tratándose de una investigación con funcionarios públicos estatales, se tornó necesaria la obtención de liberación formal por parte de la Coordinación Regional de Educación (CRE), en este caso la 1ª CRE, siendo que una copia de esta liberación fue juntada al proyecto de investigación aprobado, sin reparos, por el Comité de Ética en Investigación del Instituto de Psicología - CEP-PSICO, acreditado junto a la Comisión Nacional de Ética en Pesquisa - CONEP, también enviada a las directoras de escuelas antes de iniciar la investigación.

Si la selección de las dos escuelas investigadas fue aleatoria, fue intencional el foco de la investigación ser profesores de quinto grado de la enseñanza básica. Esta etapa trata de un momento de transición en la trayectoria de los alumnos, ocurriendo el pasaje de la unidocencia para la pluridocencia, con la convivencia con diversos profesores, con experiencias, estilos y didácticas diversificadas.

En los primeros contactos con las escuelas fue realizada la invitación por las directoras para acompañar el recreo de los profesores y exponer los objetivos de la investigación, focalizando, apenas, en las relaciones conflictivas entre alumnos y docentes. En esta ocasión, se invitó a los profesores a participar y se presentó, oralmente, el proyecto de investigación aprobado por el Comité de Ética en Investigación. No fue mencionada la verificación de la existencia o no de violencia psicológica y/o asedio moral vertical ascendiente, pues cabría al análisis de datos colectados en la investigación de campo a través de las entrevistas individuales y grupos focales. La receptividad de los profesores fue muy buena y todos concordaron en participar, dentro de su carga horaria en la escuela. Fueron discutidas algunas situaciones referentes a la metodología utilizada y recogidas las firmas en el Término de Consentimiento Libre y Elucidado - TCLE. En las dos escuelas las entrevistas individuales y grupos focales se realizaron en el periodo de junio a septiembre de 2011.

Caracterización de las escuelas investigadas

Caracterización de la Escuela A

La Escuela A está situada en una región central de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Atiende desde la escuela de educación infantil hasta el octavo grado de enseñanza fundamental, contando con 220 alumnos que, en su mayoría, son hijos de trabajadores en las inmediaciones y residen en áreas periféricas de la ciudad. Es una escuela de referencia en el barrio, muy bien cuidada y sus estructuras físicas están adecuadas a las actividades propuestas (Tabla N° 1).

Tabla N° 1. Distribución del cuerpo administrativo-pedagógico de la Escuela A

| Personal | Distribución |
|------------------------|--------------|
| Profesores | 24 |
| Supervisores escolares | 02 |
| Orientadora pedagógica | 01 |
| Bibliotecaria | 02 |
| Merendera | 02 |
| Secretarias | 02 |
| Auxiliares de limpieza | 02 |
| Total | 35 |

Fuente: Secretaría de la Escuela A, 2011

El grupo de docentes está formado, en su mayoría, por profesores concursados (Tabla N° 2), actuando juntos hace más de 10 años, en la misma escuela, siendo, básicamente del género femenino, con edad semejante y con tiempo de magisterio significativo.

Tabla N° 2. Perfil de los profesores del 5° año de la enseñanza básica de la Escuela A

| Docentes | Área de actuación | Régimen de trabajo | Tiempo en el magisterio (años) | Edad (años) | Género | Horas trabajo/sin magisterio | Escolaridad |
|----------|------------------------------|---------------------|--------------------------------|-------------|-----------|------------------------------|-------------------|
| A1 | Educación física | Concursada* | 27 | 59 | Femenino | 30 | Superior completa |
| A2 | Geografía | Concursada | 11 | 48 | Femenino | 20 | Superior completa |
| A3 | Ciencias | Concursada | 10 | 36 | Femenino | 40 | Superior completa |
| A4 | Artes visuales | Contrato provisorio | 07 | 37 | Femenino | 10 | Superior completa |
| A5 | Inglés y educación religiosa | Concursada | 19 | 45 | Femenino | 40 | Superior completa |
| A6 | Historia | Contrato provisorio | 04 | 32 | Masculino | 20 | Superior completa |
| A7 | Portugués | Concursada | 19 | 55 | Femenino | 20 | Superior completa |
| A8 | Matemáticas | Concursada | 37 | 55 | Femenino | 40 | Superior completa |

*Licitación del Estado

Fuente: Secretaría de la Escuela A, (2011)

Los estudiantes presentan entre 11 a 14 años de edad. Otros datos referentes a los alumnos del 5° año de esta escuela no son presentados pues no fueron objeto de referencia e interpretación. En este caso bastaron los datos de los/as profesores/as.

Caracterización de la Escuela B

La Escuela B se localiza en una región periférica de Porto Alegre, Rio Grande del Sur, pero no se trata de región con alta vulnerabilidad social. Atiende desde el 1° hasta el 8° grado de la enseñanza básica. Cuenta con 483 alumnos quienes, en su mayoría, residen en las inmediaciones de la escuela, habiendo dos grupos de 5° grado. Las condiciones físicas y estructurales de la escuela son precarias, que necesita de reformas generales (Tabla N° 3).

De acuerdo con la Tabla N° 4, en esta escuela casi 100% de los docentes está con contrato provisorio, la diferencia de edad es muy grande y pocos conviven hace más de tres años. Además, el número de profesores del sexo masculino es mayor y el tiempo de magisterio, en general, corto.

Los estudiantes presentan entre 11 a 14 años de edad. Los datos referentes a los alumnos de los 5° grados de esta escuela no son presentados pues no fueron objeto de referencia e interpretación. Sólo interesaron los datos de los/as profesores/as.

Procedimiento de colecta de datos

Para las entrevistas individuales se elaboró un guión de preguntas que caracterizan a los sujetos entrevistados

Tabla N° 3. Distribución del cuerpo administrativo-pedagógico de la Escuela B

| Personal | Distribución |
|------------------------|--------------|
| Profesores | 22 |
| Supervisores escolares | 0 |
| Orientadora pedagógica | 01 |
| Bibliotecaria | 01 |
| Merendera | 02 |
| Secretarias | 02 |
| Auxiliares de limpieza | 02 |
| Total | 30 |

Fuente: Secretaría de la Escuela B, 2011

y que, respondidas, compusieran las informaciones citadas en las Tablas N° 2 y N° 4). Además de éstas fue elaborado un tópico guía (Bauer & Gaskell, 2002) que permitió la configuración de las relaciones entre los docentes y sus alumnos, a saber:

- 1- ¿Cómo ocurren las relaciones entre los profesores y alumnos en clase?
- 2- ¿Cuáles las percepciones y sentimientos de los docentes en cuanto a sus actividades?
- 3- ¿Cuáles las mayores frustraciones encontradas en el trabajo y cómo los profesores encarar estas frustraciones?
- 4- ¿Cómo ocurren los conflictos en clase?
- 5- ¿Cómo se sienten los profesores con estos conflictos si éstos son dirigidos a ellos?
- 6- ¿Cómo está su salud (física y mental)?

7- ¿Cuáles las actitudes tomadas ante una transgresión a las normas?

8- ¿Qué le motiva a continuar en esta profesión?

Las entrevistas individuales, previamente marcadas y en el espacio físico de las escuelas tuvieron una duración media de 50 minutos. Fueron realizadas 18 entrevistas individuales, con todos los profesores de los quintos grados de cada escuela. Los profesores entrevistados se encontraban en horario de trabajo correspondiente a hora-actividad, fuera de sala de clase, pero a disposición de la escuela. Todos demostraron interés en participar, sin permiso de grabación de las entrevistas individuales. De esta forma la investigadora solicitó y obtuvo el consentimiento para anotar las cuestiones relevantes que eran relatadas. La mayoría de los entrevistados consideró esos momentos como “desahogo”, incluyendo hablas de carácter muy personal, yendo más allá de lo preguntado, lo que es perfectamente comprensible, debido al tema investigado. Las narrativas de sufrimiento psíquico, desesperación, desmotivación y efectos somáticos relatados por los y las docentes trajeron muchas reflexiones lo que se profundizó en la sección relacionada a las Discusiones de los Resultados y Conclusiones.

Después de las entrevistas individuales, fueron previamente programados dos grupos focales que contaron con la participación de observadores pertenecientes a la Universidad Federal del Rio Grande del Sur.

En el primer grupo focal, en cada escuela, la pregunta estimuladora al debate fue: ¿Cómo es ser

Tabla N° 4. Perfil de los profesores de los 5° grados de la Escuela B

| Docentes | Área de actuación | Régimen de trabajo | Tiempo en el magisterio (años) | Edad (años) | Género | Horas trabajo/ sin magisterio | Escolaridad |
|----------|------------------------|---------------------|--------------------------------|-------------|-----------|-------------------------------|---------------------|
| B1 | Educación física | Contrato provisorio | 09 | 57 | Masculino | 40 | Superior completa |
| B2 | Geografía | Contrato provisorio | 08 | 44 | Femenino | 20 | Superior incompleta |
| B3 | Ciencias y matemáticas | Contrato provisorio | 09 | 28 | Masculino | 40 | Superior completa |
| B4 | Inglés | Contrato provisorio | 03 | 29 | Femenino | 12 | Superior completa |
| B5 | Ciencias | Contrato provisorio | 07 | 49 | Femenino | 40 | Superior completa |
| B6 | Historia | Contrato provisorio | 08 | 36 | Masculino | 40 | Superior completa |
| B7 | Portugués | Concursada | 24 | 50 | Femenino | 40 | Superior completa |
| B8 | Matemáticas | Contrato provisorio | 01 | 22 | Masculino | 25 | Superior completa |
| B9 | Inglés | Contrato provisorio | 02 | 25 | Femenino | 35 | Superior completa |
| B10 | Artes visuales | Contrato provisorio | 05 | 41 | Femenino | 40 | Superior incompleta |

Fuente: Secretaría de la Escuela B, 2011

profesor del quinto grado en esta escuela?, teniendo la autorización de los participantes para la grabación de las conversaciones producidas. En las dos escuelas la duración del primer encuentro fue de aproximadamente 1 hora. En la medida en que los relatos se relacionaban con los objetivos de la investigación, se hacía la invitación para profundizar el asunto, lo que era aceptado.

En la Escuela A, participaron 6 docentes (mujeres) y en función de sus características se colocaron muy a gusto, con intención de relatar las experiencias que compartían. El clima general era de preocupación con el tema (conflictos) y buscaban, además de caracterizar los casos, también respuestas y posibilidades de solución. Hubo mucha exposición de sentimientos.

En la Escuela B, participaron 8 docentes (3 hombres y 5 mujeres), pero el clima encontrado era de retracción al inicio, de búsqueda de respuestas a los conflictos existentes en la situación social general, y de exposición limitada de sentimientos. Algunos docentes resistieron en manifestarse siendo necesario mayor estímulo a la participación, por parte de la investigadora. Hubo mucha huida del tema central, siendo necesario, por diversas veces, la retomada del foco.

Después de las transcripciones de las grabaciones fue realizado el segundo grupo focal como fue previsto y la investigadora optó por profundizar algunos relatos ocurridos en los primeros encuentros, principalmente con los relacionados a las formas cómo reaccionan con los conflictos y sus sentimientos.

La duración fue de aproximadamente 1 hora y el clima fue el mismo del primer encuentro. En la Escuela A participaron 7 docentes (1 hombre y 6 mujeres) se percibió que, como las relaciones entre los docentes ocurren de forma amigable, este factor posibilita la exposición de sentimientos y el compartir experiencias. En la Escuela B participaron 9 docentes (4 hombres y 5 mujeres), y por tratarse de relaciones diferentes, la exposición de sentimientos fue más comedida, pero no inviabilizó la colecta de material. Todos los maestros participaron en dos encuentros, y alguno en el primer grupo, otros sólo en la segunda sesión y la mayoría en ambos grupos llevados a cabo. En ninguna de las dos escuelas era posible una mayor identificación de los estudiantes agresores.

Resultados

Teniendo en cuenta el material obtenido en las entrevistas individuales y en los grupos focales, se

realizó agrupamientos temáticos con el objetivo de comprender mejor las hablas de los sujetos de la investigación y vincularlas al contexto de la investigación: habiendo relaciones conflictivas éstas son tipificadas como violencia psicológica y/o asedio moral vertical ascendiente. Para eso, se dividió en dos grandes grupos: Violencia Psicológica y Asedio Moral, siendo que ambos pueden superponerse. Se presenta una selección representativa de esas hablas manteniendo la espontaneidad y liberalidad de la comunicación oral.

Violencia Psicológica

Como se citó anteriormente, la Violencia Psicológica está frecuentemente relacionada a comportamientos de intimidaciones, amenazas, actitudes hostiles, entre otros, conforme se verifica a seguir:

Las agresiones y amenazas

Llamé la atención de un niño, y me colocó el dedo en mi cara y dijo: 'quédate quietecita'... Salí de la clase (...) no volví más aquel día. Lloré. Me descontrolé (Profesora, Escuela A, 36 años).

Hoy mandé a fulano sentarse por la quinta vez. Él hizo así con el dedo [y señaló con el dedo medio, un gesto bajo y ofensivo]. Esas cosas me dejan mal (Profesora, Escuela A, 48 años).

Un día una chica me dijo 'jódete'. Esas cosas que matan a la gente (Profesora, Escuela A, 36 años).

Yo estaba en aquella charla, tiene que estudiar... un alumno '¿Estudiar para qué? ¿Para ganar esta m... que tú estás ganando? ¿Ustedes estudiaron y lo que aprendieron traen para acá y aguantan eso aquí y ganan esa porquería?' Desplomé... (Profesora, Escuela B, 41 años).

Una alumna casi me dio una torta en la cara porque no sacó la nota que quería... Si yo no hubiese desviado... (Profesora, Escuela A, 55 años).

Ya fui amenazada con cuchillo. Él (alumno) dijo: 'Te voy a matar'. En ese momento llegaron los compañeros y él se marchó. ¿Y ahí? (Profesora, Escuela B, 49 años).

Falta de respeto

Ese tema fue el de mayor destaque en las hablas de los docentes, siendo el "hilo conductor" para la investigación de las relaciones conflictivas:

Hoy me vino la idea de lo que aquel guardia me dijo en la calle, y quedé muy depresiva... Preguntó:

‘¿Profesora, como están sus alumnitos?’ Están bien, hay algunos incomodando en clase... Él me dijo: ‘Profesora, los culpados son los padres... llega un aviso en casa y los padres van a decir... ¿Lo que quiere aquella vaca? Ahí el hijo oye... ¿Si mi padre no respeta a la profesora por qué tengo yo que respetarla?’ Ahí él llega en la clase y puede llamarme de vaca... (Profesora, Escuela A, 55 años).

Asedio Moral

El asedio moral está constituido por la intencionalidad y la repetición de actitudes que tienen como objetivo intimidar, humillar y destruir la autoconfianza y la autoestima del otro, de manera sistemática y prolongada en el tiempo, según se verificó en el conjunto de relatos descritos a seguir:

Agresiones verbales

La agresión verbal es percibida por los profesores como el comportamiento más utilizado por los alumnos como forma de intimidación y humillación:

Tú eres pesada, muy vieja, tú tienes marcación con nosotros, tienes que ir para casa (Profesora, Escuela A, 55 años).

Papanatas para ellos (alumnos) es común, los padres también hablan de eso (...) y también llamar de idiota no es agresión. Ellos oyen en casa (Profesora, Escuela B, 36 años).

O fulano que salió reprobado, llamamos a la madre, no tenía condiciones. Tú llamabas la atención y no era una piedra, eran diez piedras, diciendo horrores para ti... (Profesora, Escuela A, 59 años).

Mandarte a tomar por c... es común (Profesora, Escuela B, 41 años).

Cuando se les preguntó sobre la frecuencia de estas humillaciones, los maestros anteriormente mencionados, respondieron que esto estaba pasando sobre una base diaria. Del mismo modo, cuando se le preguntó si las agresiones verbales dejó sólo unos pocos estudiantes, la respuesta fue “Sí, son siempre los mismos...”, pero no se ha identificado los estudiantes.

Repercusiones físicas y psicológicas

Según se relató anteriormente, las personas que están sujetas a ser víctimas de violencia psicológica y asedio moral, tienen la tendencia muy elevada a desarrollar patologías. A continuación, se presenta

algunos relatos de docentes relativos a la percepción de su salud (o falta de ella):

Depresión

Todavía estoy con antidepresivos y haciendo terapia, no me siento una persona fuerte para aguantar. Fui al médico y me dijo que era depresión y me dio baja... el año pasado cuando tenía que venir a la escuela para entregar el papel de la pericia, tenía pavor de llegar delante de la escuela... llegaba temblando (Profesora, Escuela A, 48 años en baja por 8 meses).

Al final del año pasado, no aguantaba más, no comía, no conseguía levantarme de la cama, no dormía, fui al médico y me dijo que era depresión. Baja por 15 días. Todavía estoy tomando antidepresivos (Profesora, Escuela B, 49 años).

Somatizaciones

No se puede separar la salud física de la salud mental y, en el caso de la violencia psicológica y del asedio moral, los asaltos causan diversas alteraciones, con repercusiones físicas conforme lo que sigue:

Problemas de voz, estrés, y al final del año, siempre aparece candidiasis, herpes. En noviembre quedo sin voz. Ese año empezó en marzo, ahí empiezo fonoaudiología (Profesora, Escuela A, 36 años).

Tengo nudos en las cuerdas vocales de tanto gritar para quedar quietos. Nódulo cansa mucho, hago mucho esfuerzo con la voz, pretendo jubilarme dentro de cinco años (Profesora, Escuela B, 44 años).

Desde el año pasado, cuando llega octubre empiezo con dolores de cabeza, me levanto con ellos. Me siento cansado pero ¿qué hacer? No voy al médico, ¿para qué? Escogí esta forma de trabajo pero son los alumnos los que me dejan así... (Profesor, Escuela B, 36 años).

Sentimiento de ser incompetente

Los relatos siguientes demuestran como la autoestima de los docentes se torna frágil, surgiendo con eso el sentimiento de culpa:

Me siento una incompetente... me da una angustia tener que hablar siempre: Quédate tranquila, quédate quieta, para con eso, y no para (Profesora, Escuela A, 55 años).

Uno, todo el día, piensa que va a mejorar pero no ocurre. Me siento una m...Paro y pienso: ¿Quién soy? ¿Qué estoy haciendo aquí? (Profesora, Escuela A, 55 años).

Desmotivación y decepción con la carrera

A lo largo del tiempo, sin el apoyo necesario, conviviendo en el día a día con situaciones de difícil control y sin preparación suficiente para enfrentarlos, surgen los cuestionamientos sobre la dificultad de ser profesor:

Ser profesora es muy exhaustivo, aguantar a los alumnos y todavía llevar trabajo para casa... (Profesora, Escuela A, 36 años).

Es difícil ser profesora, tener que luchar todos los días con comportamientos violentos, intenta, planea una clase y no da resultado, salgo de aquí muy desmotivada (Profesora, Escuela B, 29 años).

Discusión de los resultados y conclusiones

Al ser preguntados sobre las relaciones conflictivas en clase, con alumnos, todos los docentes priorizaron la falta de respeto. Al profundizar sobre cuales las actitudes y comportamientos son clasificados como no respetuosos, fue posible componer los agrupamientos temáticos citados anteriormente, que se refieren a las experiencias puntuales o cotidianas ampliamente citadas en las bibliografías relacionadas a la violencia psicológica y/o asedio moral vertical ascendiente, sin ser percibidas como tales por los docentes. Los profesores relacionan las violencias verbales, insultos, falta de respeto, indiferencia y ofensas con la falta de límites de los niños y adolescentes. En ese sentido, muchas veces, refirieron que, cuando la familia está ausente del proceso de formación de valores, pasando esta responsabilidad para la escuela, el docente se encuentra con una armadilla compleja: de un lado, la conciencia del papel importante en la vida de aquellos niños y/o adolescentes; por otro, el enfrentamiento con situaciones para las cuales no hay tiempo (carga horaria pequeña) y muchas veces, formación para tal y todavía, cotidianamente, luchar con el sufrimiento decurrente de las relaciones conflictivas con los alumnos en el desarrollo de sus tareas como educador.

Estos comportamientos, aquí caracterizados por violencia psicológica y/o asedio moral vertical ascendiente son explicados de la siguiente forma: cuando uno o más asediadores perciben que sus estrategias de humillación tienen el efecto deseado, intensifican las formas de agresiones, objetivando la consolidación de espacio diferenciado ante el grupo. Esto puede apoyarse en un:

Espíritu corporativo en que los alumnos se unen contra un profesor, debido a combinaciones de intereses, ocurriendo la sintonía emocional una

conjugación de fuerzas psíquicas por medio de las cuales dos o más personas se unen para alcanzar un objetivo común. (Fiorelli *et al*, 2007, p. 39).

Este objetivo común habitualmente es la humillación y la sumisión del otro (en caso, el profesor) con los alumnos pocos y ellos mismos, destacándose así delante de sus colegas.

Según los mismos autores, en un primer momento, esas acciones ocurren de forma inconscientes, pero con la repercusión en el grupo y en el agredido, puede ser planificadas y combinadas de antemano, promoviendo así un círculo vicioso de comportamientos. Se constató que, con el tiempo, estas agresiones poco a poco irán destruyendo la autoestima y la autoconfianza del trabajador en la educación llevándolo al aislamiento y a la inseguridad en el desarrollo de sus actividades, y, por consecuencia, al desarrollo de síntomas psicossomáticos y a la medicalización y/o bajas del trabajo para soportar la pesada carga a la que se encuentran expuestos.

Se comprueba también en las hablas de los docentes no haber una distinción de género, edad, tiempo de magisterio y situación socio-económica de las escuelas, relacionados principalmente con la violencia psicológica. Son convergentes los relatos de sufrimiento, insatisfacción y hasta impotencia ante relaciones conflictivas con los alumnos.

Una de las primeras y principales conclusiones, y gran cuestión es: ¿Cómo cumplir con el papel de responsable de la promoción del proceso de educación/enseñanza, desafiando el educando al aprendizaje, una vez que en clase son reproducidos comportamientos de una sociedad capitalista, marcada por distintos tipos de concurrencia que pueden generar el surgimiento de comportamientos violentos (Guareschi & Silva, 2008) y, entre ellos, se destaca la violencia psicológica y/o asedio moral?

Todavía existe la necesidad del docente de propiciar un ambiente en clase que promueva el desarrollo de relaciones interpersonales basada en el respeto mutuo para el surgimiento de la conciencia crítica, permitiendo la creación de vínculos, no solamente afectivos, sino que promuevan la reflexión y el desarrollo de ciudadanos comprometidos con la mejoría de la sociedad. Para que esto ocurra los docentes necesitan de formación adecuada a las nuevas realidades vividas y apoyo de las instituciones a las que están vinculadas. Se reconoce la necesidad de más investigaciones y profundización sobre los temas, no sólo para propiciar una visibilidad adecuada, sino también como forma de prevención de actitudes como las encontradas en esta investigación.

Referencias Bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, Martins Fontes.
- Barreto, M. (2000). *Uma jornada de humilhações*. São Paulo: PUC. Recuperado em 04 diciembre 2011, de <http://www.assediomoral.org>
- Bauer, M. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes.
- Bello, J. (2001). *Educação no Brasil: a história das rupturas*. Recuperado em 04 diciembre 2011, de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>
- Bendassolli, P. & Soboll, L. (2010). *Clínicas do Trabalho*. São Paulo: Editora Atlas S/A.
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo 2010: escolaridade e rendimento aumentam e cai a mortalidade infantil*. Recuperado em 15 octubre 2012, de http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticia_visualiza.php?id_noticia=2125&id_pagina=1
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2010). *Censo registra 51,5 milhões de matriculados em 2010*. Recuperado em 16 diciembre 2011, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179:censo-registra-515milhoes-de-matriculados-em-2010&catid=211
- Dejours, C. (1999). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Fiorelli, J., Fiorelli, M. & Malhadas, M. (2007). *Assédio moral: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: LTr.
- Freitas, M., Heloani, R. & Barreto, M. (2008). *Assédio moral no trabalho*. São Paulo: Cengage Learning.
- Guareschi, P. & Silva, M. (2008). *Bullying: mais sério do que se imagina*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Guedes, M. (2008). *Terror psicológico no trabalho*. São Paulo: LTr
- Heloani, R. & Lancman, S. (2004). *Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação*. Revista Produção, 14(3), 077-086.
- Hirigoyen, M. (2000). *Assédio moral - A violência perversa no cotidiano*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Hirigoyen, M. (2002). *Mal estar no trabalho. Redefinindo o assédio moral*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Instituto Latino Americano de Estudos Sócio Econômicos. (2011). *Os professores no censo escolar de 2010*. Recuperado em 06 diciembre 2011, de http://issuu.com/estudomarxista/docs/_estudo?mode=window&pageNumber=2
- Köeller, C. (2006). *A vida e o trabalho profissional dos professores: um estudo de caso no município de Bom Retiro do Sul/RS*. Tesis de Maestria Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre.
- Marx, K. (1982). *O capital*. São Paulo: Diefel.
- Mello, E. (2010). *A política de valorização e de profissionalização dos professores da educação básica do Estado do Rio Grande do Sul - (1995-2006): convergências e divergências*. Tesis Doctoral. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre.
- Merlo, A. (2011). Entrevista 1. In M. Barreto, N. Berenchein & L. Pereira (Orgs.). *Do Assédio Moral à Morte de Si. Significados Sociais do Suicídio no Trabalho* (pp. 30-36). São Paulo: Matsunaga.
- Minayo, M. (2004). *O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. (2011). *Estatísticas da Educação - Censo Escolar 2011 - Dados finais*. Recuperado em 17 diciembre 2011, de <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>

Fecha de recepción: 22 de febrero de 2012

Fecha de aceptación: 01 de marzo de 2013