

## ASSÉDIO EM UMA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO: O QUE UM COLETIVO FEMINISTA TEM A VER COM ISSO?

Magdalena Cortese Coelho<sup>1</sup>

Bruno Luís de Oliveira Martins<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho busca analisar a relação existente entre a formação de um Coletivo Feminista com a ocorrência de assédio em uma Escola de Administração, além da tarefa de dar voz às narrativas e visibilidade às violências sofridas. Refletimos sobre a formação deste Coletivo e discutimos a definição de assédio na teoria, na lei, em sua presença na academia, mas buscando compreender principalmente a ideia de assédio que parte do campo, através dos relatos colhidos. Com abordagem qualitativa baseada na teoria do ponto de vista feminista, os relatos nos revelam três processos que denominamos: a invisibilidade do lugar de fala de alunas, a ausência de relatos como silenciamentos que importam, e a submissão intelectual. Observamos que com o Coletivo construímos um espaço de confiança, acolhimento, escuta e empatia para alunas que viveram ou presenciaram situações de assédio, intuitivamente preenchendo um vácuo deixado pela IES e pelas agências de fomento, e até mesmo pela lei. Neste caso, confirmamos a relação de formação deste com a presença de assédio no ambiente, relação esta apontada por diversas autoras. Os processos também nos mostram que apesar da falta de resposta de resposta ao que ocorre, estas discriminações são debatidas e conhecidas por pesquisadores da área e apesar de silenciadas cotidianamente, não são novidades.

**Palavras-chave:** Feminismo; coletivo; assédio; universidade.

ACOSO EN UNA ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN: ¿QUÉ TIENE QUE VER CON UN COLECTIVO FEMINISTA?

### RESUMEN

<sup>1</sup> Doutoranda em Gestão de Pessoas na Escola de Adm UFRGS.

<sup>2</sup> Mestrando em Gestão de Pessoas na Escola de Adm UFRGS

Este trabalho busca analisar la relación entre la formación de un Colectivo Feminista y la ocurrencia de acoso en una Escuela de Negocios, además de la tarea de dar voz a las narrativas y visibilidad a las violencias sufridas. Reflexionamos sobre la formación de este Colectivo y discutimos la definición de acoso en la teoría, en la ley, en su presencia en la academia, pero buscando entender principalmente la idea de acoso que viene del campo, a través de los informes recopilados. Con un enfoque cualitativo basado en la teoría de punto de vista feminista, los informes revelan tres procesos que llamamos: la invisibilidad del lugar de discurso de las estudiantes, la ausencia de informes como silencios que importan y la sumisión intelectual. Observamos que con el Colectivo construimos un espacio de confianza, aceptación, escucha y empatía para los estudiantes que vivieron o presenciaron situaciones de acoso, llenando intuitivamente un vacío dejado por la IES y las agencias financiadoras, e incluso por la ley. En este caso, confirmamos la relación entre su formación y la presencia de acoso en el entorno, relación señalada por varias autoras. Los procesos también nos muestran que a pesar de la falta de respuesta a lo que ocurre, estas discriminaciones son debatidas y conocidas por investigadores de la Administración y a pesar de silenciadas a diario, no son novedad.

**Palabras clave:** Feminismo; colectivo; acoso; universidad.

**HARASSMENT IN A MANAGEMENT SCHOOL: WHAT DOES A FEMINIST COLLECTIVE HAVE TO DO WITH IT?**

### **ABSTRACT**

This paper seeks to analyze the relationship between the formation of a Feminist Collective and the occurrence of harassment in a Business School, in addition to the task of giving voice to the narratives and visibility to the violence suffered. We reflected on the formation of this Collective and discussed the definition of harassment in theory, in law, in its presence in the academy, but seeking to understand mainly the idea of harassment that comes from the field, through the collected reports. With a qualitative approach based on the feminist standpoint theory, the reports reveal three processes that we named: the invisibility of the place of speech of students, the absence of reports as silences that matter, and intellectual submission. We observed that with the Collective we have built a space of trust, acceptance, listening and empathy for students who lived or witnessed situations of harassment, intuitively filling a vacuum left by the HEIs and the funding agencies, and even by the law. In this case, we confirm the relationship between its formation and the presence of harassment in the environment, a relationship pointed out by several authors. The processes have also demonstrated that despite the lack of response to what happens, these discriminations are debated and known by researchers in the area and despite being silenced daily, they are not novelty.

**Keywords:** Feminism; collective; harassment; university.

## INTRODUÇÃO

Nos anos de 2017, 2018 e 2019, conforme os relatos de assédio em uma Escola de Administração foram sendo compartilhados informalmente entre alunas e alunos da pós graduação, percebíamos que as histórias não eram isoladas, mas ocorriam com certa frequência naquele ambiente. Algo tinha que ser feito, coletivamente. Foi assim que surgiu a ideia de realizarmos uma ação sobre assédio na Escola de Administração, durante o mês da mulher e a semana de integração de 2019, que estava ocorrendo durante a primeira semana de aulas. A ação correspondia em fixarmos um grande cartaz com canetas no saguão da entrada da escola, solicitando que as pessoas deixassem frases/relatos sobre assédio já vivenciados em organizações. As mesmas frases podiam ser depositadas em uma caixa que se encontrava também no saguão, sempre de forma anônima.

A união de alunas, inclusive de representantes discentes da pós e da graduação, em torno da ação sobre assédio relatada acima formou o que seria inicialmente o Grupo de Estudos Feministas. A formação do grupo foi motivada por diferentes aspectos observados por pós-graduandas em formação.

Na biblioteca da escola via-se pouca bibliografia sobre o tema gênero e feminismo e uma grande lacuna teórica nas disciplinas. Nas disciplinas de epistemologia, o feminismo era excluído: 'Querem estudar receitas da Dona Benta?' teria respondido um professor ao pedido de uma aluna por incluir esta epistemologia no programa da disciplina. Os cursos de graduação e pós, no geral, reforçavam um certo desconhecimento e resistência ao entendimento das teorias sociais e/ou organizacionais feministas como algo que não fosse panfletário, pela ausência destas nos currículos. Nós, um grupo de alunas, sentíamos a necessidade de um Grupo de Estudos que trabalhasse essa literatura, contemplando os feminismos plurais.

Outro aspecto observado foi a falta da temática feminista em muitos estudos e projetos denominados de 'gênero' ou ainda de 'diversidade'. O feminismo possuía um aspecto político que aparecia fortemente e aparentemente 'neutralizado' em outros temas relacionados, ainda

que esses temas tivessem atenção e interesse cada vez maiores na Escola e na área disciplinar como um todo.

As alunas sentiam falta de um ambiente de discussão e construção mais horizontal e menos hierarquizado, que fugisse da disputa política docente pelo 'campo de estudos de gênero' e que representasse um espaço de alunas, com liberdade e segurança para falar de questões mais difíceis, como assédio, por exemplo. Ademais, um espaço que promovesse a participação de alunas que tivessem a motivação genuína pelo tema, e não apenas o interesse de participar de atividades pela presença de professores nelas, visando currículo ou rede de contatos.

Outro aspecto considerado desde a idealização do grupo foi a teoria específica de Ativismo Intelectual, descrita por Patricia Hill Collins (2013). Conforme Collins sugere, buscava-se considerar as experiências de mulheres na Escola desde uma visão de baixo para cima, o que, considerando a realidade e estrutura da Escola, culminou no crescente interesse e foco em ter a participação de graduandas e técnicas administrativas neste espaço horizontal, podendo ouvir também suas perspectivas e demandas. Havia uma preocupação com que o grupo não fosse branco, mas que pudesse ser um ambiente acolhedor para as mulheres negras da Escola, que em sua maioria não estavam na pós, mas na graduação e nas posições de técnicas e terceirizadas. Assim surgiu o Coletivo Feminista da Escola de Administração.

## **COLETIVOS FEMINISTAS: PRÁTICAS E CONTEXTOS**

### **Coletivo**

No surgimento de nosso grupo, não o chamávamos de Coletivo. Éramos, na concepção inicial, um Grupo de Estudos Feministas, e assim o chamamos. Coletivo foi um termo que foi chegando devagar. Para Migliorin (2012):

Um coletivo é mais que um. [...] Um coletivo é mais que um e é aberto. Essa é uma primeira característica que evita que tratemos os coletivos como um grupo, como algo fechado; melhor seria dizer que um coletivo é antes um centro de convergência de pessoas e práticas, mas também de trocas e mutações. Ou seja, o coletivo é aberto e

seria, assim, poroso em relação a outros coletivos, grupos e blocos de criação – comunidades. (MIGLIORIN, 2012, p. 2).

Neste sentido, sabíamos que nosso Grupo não deveria ser institucionalizado já de início. Algumas professoras sugeriram transformá-lo em um projeto de extensão, mas nós sentíamos que a institucionalização o fecharia e o fixaria e precisávamos de abertura e flexibilidade em sua criação. Os coletivos, inseridos no ambiente universitário e estudantil, possuem características específicas, mesmo que inseridos, em alguns casos, no movimento estudantil. Os coletivos se formam pela intensidade de trocas entre os participantes, que difere das trocas com o resto da comunidade, se forma pois existe “um bloco de interesses, afetos, diálogos, experiências aos quais certo número de pessoas adere, reafirmando e transformando esse mesmo bloco” (MIGLIORIN, 2012, p. 2), agregando sujeitos e ideias. Estas características foram se tornando presentes em nosso grupo, e o afeto e a troca de experiências tornando-se central, sem que conscientemente pretendêssemos. Não sabíamos das características de um Coletivo quando decidimos conjuntamente que as reuniões não seriam extensivas às professora da Escola que queriam participar. Queríamos uma sensação de ambiente seguro para alguns temas, e evitar a participação de professores ou a institucionalização do grupo evitaria também a participação de alunos que tinham objetivos apenas curriculares com o tema. Assim, buscávamos ainda que inconscientemente este “bloco de interesses, afetos, diálogos, experiências aos quais certo número de pessoas adere, reafirmando e transformando esse mesmo bloco”, como coloca Migliorin (2012, p. 2). Mas buscávamos também a abertura, e por isso recebemos muitas colegas e profissionais de outras áreas e posições dentro da hierarquia universitária.

Amaral e Naves (2020), pesquisadoras da Administração, pesquisaram qual era o papel dos coletivos estudantis no enfrentamento das opressões de gênero no âmbito da universidade pública brasileira. Através de pesquisa com 5 coletivos de uma universidade pública brasileira, apontam que estes coletivos seriam como sementes de resistência. Ou seja, estes coletivos que abordam temas como o feminismo, em uma universidade caracterizada pelo patriarcado e hegemonia do conhecimento norte-americano-europeu, são considerados como sementes de resistência pois permitem que “mulheres com trajetórias distintas, espaços de diálogo, compartilhamento, apoio na identificação e no enfrentamento a opressões

e na (re)construção identitária” (AMARAL e NAVES, 2020, p. 177). Além disso, as autoras apontam a impossibilidade de as mulheres escaparem das opressões no espaço da universidade, pois acontecem em inúmeros lugares, seja nas salas de aula, nos corredores, espaços coletivos e festas. E é nesse contexto que os coletivos estudantis estão inseridos, sendo espaços seguros para o diálogo, que permitem discutir as opressões, denunciar as violências sofridas e romper silêncios. As autoras apontam também que os coletivos têm estimulado mudanças, com o intuito de incluir o debate feminista em disciplinas, discutir o tema em eventos, denúncias contra as violências, tanto fora quanto dentro da universidade, além da institucionalização dos canais de denúncia contra estas violências.

Ao nos depararmos com outras realidades e existências coletivas feministas, fomos nos dando conta de que talvez estivéssemos sós como coletivo feminista dentro da área de administração, mas não dentro do ambiente universitário. As autoras, como nós, também identificaram a existência de outros grupos tentando se apropriar das pautas e debates feministas trazidos por estes coletivos, tirando seus significados e utilizando-os como instrumentos de marketing, fazendo com que isso fosse um enfrentamento constante para os coletivos.

Outras pesquisas também se debruçaram sobre estes coletivos, mas nos chama atenção que a maioria, senão todos eles, são iniciativas de alunas mais jovens, da graduação, e não surgem nem tampouco se inserem nos ambientes das pós-graduações. Martins e Silva (2019) analisam o protagonismo da juventude feminina a partir de 2015, destacando dois marcos principais: o grupo de jovens mulheres das universidades chilenas e das alunas de escolas de ensino médio no Brasil, pós ocupações de 2015. Com isso, as pesquisadoras evidenciaram que “é naqueles espaços que está em curso uma cultura baseada na crítica feminista, na qual as questões de gênero são articuladas a outras como: raça, classe, geração, orientação sexual e etnia, para combater a desigualdade fortalecida por esses indicadores.” (MARTINS e SILVA, 2019, p. 124).

Ao questionarem como essas jovens mulheres estão presentes nas ruas, na internet e em como ocupam universidades e escolas com pautas feministas, as pesquisadoras evidenciam que ao se organizarem em grupos/coletivos, estas mulheres buscam romper com o que estava instituído, ressignificar o papel que é destinado para as mulheres na sociedade,

bem como denunciar o machismo, a cultura do estupro, a misoginia, e a desnaturalização da dominação masculina.

Nosso coletivo tinha ambições 'menores', focadas em promover mudanças em nossa Escola, e inicialmente objetivando estudar juntas. Inicialmente.

### **O Nosso Coletivo Feminista**

Julgamos necessário fornecer mais detalhes sobre o coletivo, assim também deixando mais claro o contexto onde ele surge. Muito poderia ser dito sobre toda esta experiência até agora, que renderia certamente outro trabalho, então tentaremos ser breves e fornecer o suficiente para que se tenha uma ideia/sensação. Era Março de 2019 quando aproveitamos o mês da mulher para fazer um evento de lançamento do grupo, convidando uma professora ativista intelectual renomada na nossa universidade, cidade e país. Ela aceitou nosso convite, e nosso diálogo aconteceu no saguão da escola, por dois motivos: a dificuldade em conseguir um local só nosso dentro da escola para o evento e a vontade de que ele fosse visto por todos os que passavam, promovendo uma imagem de convite e abertura, e também de que estávamos ali e queríamos ter espaço naquela escola que era também nossa. Convidamos uma livraria da região para trazer títulos feministas e colocar à venda nesta noite, o que foi um grande sucesso, principalmente entre as alunas graduandas negras, que compraram muitos títulos de Djamilia Ribeiro. Na mesma noite, anunciamos o lançamento da Ação Contra Assédio, que era liderada em muito pelas representantes discentes da pós e da graduação em administração pública. Ainda que convidadas desde o início, sentimos falta de maior participação das representantes discentes do tradicional curso de graduação em administração.

Nosso lançamento foi muito bonito, mas observamos que muitas que vieram para escutar a professora, alunas da pós, não retornaram para os encontros de estudos. Quanto aos estudos, programamos juntas um calendário de estudos dos diferentes Feminismos, a acontecer a cada 3 semanas. Cada aluna ou dupla/trio de alunas ficava responsável por indicar a leitura e liderar a discussão do dia. Nossos estudos contemplaram: Feminismo, uma Epistemologia; Feminismo Liberal; Feminismo Marxista e Socialista; Feminismo Negro;

Feminismo Indígena e Decolonial; Masculinidade Hegemônica; Ecofeminismo e Feminismo Radical. Nos encontros também utilizávamos vídeos e artes relacionadas. Criamos uma conta de e-mail, grupo de Whatsapp e página no Facebook, e toda nossa divulgação em cartazes pela escola e mídias sociais era feita com nossos próprios recursos e tempo livre. Convidávamos alunas de todas as áreas e as técnicas administrativas, respondendo a dezenas de e-mails e mensagens, e recebendo pessoas diversas nos encontros.

Com o passar dos meses e dos encontros, fomos ouvindo umas às outras, e por mais que tivéssemos uma agenda de textos e estudos a discutir, não era isso que surgia centralmente em nossas rodas presenciais. Cada uma trazia experiências de discriminação para compartilhar com o grupo, desde a graduação, mestrado, doutorado, de diferentes áreas disciplinares e ambientes profissionais. Traziam também muitas experiências sobre suas vidas pessoais. Observávamos, acima de tudo, que muitas pós-graduandas passavam por experiência de adoecimento, tratamento psiquiátrico e medicação. A consciência sobre a centralidade do tema 'assédio' foi chegando aos poucos, mesmo após o mês de março acabado e o cartaz retirado do saguão da escola. Após coletar estes relatos, o próprio grupo passou a escrever e trocar entre si seus relatos pessoais.

Quanto às participantes, o número e frequência destas variava muito, com um núcleo central de em torno de 5 a 10 alunas constantes a todos os encontros, e outras que vinham esporadicamente, ou de outras áreas para conhecer nosso trabalho, e formarem seu próprio grupo. Muitas pessoas que escreviam acabavam não aparecendo, mas participando apenas do grupo de Whatsapp. Para manter nossa sensação de segurança, decidimos que apenas participavam do grupo de Whatsapp, onde tomávamos decisões, quem já tivesse ido a ao menos uma reunião presencial. Apesar de convidar as professoras a liderar Ações conosco, só vimos algumas na nossa saída conjunta à marcha 8M, e na palestra de abertura com a professora de renome. Considerou-se que a presença de homens também seria importante, pois como deveria ser um espaço aberto de discussão e estudo, a pluralidade seria essencial. Além do mais, podem ser poucas as chances para que homens obtenham esse conhecimento dos estudos feministas, de estudos feitos por mulheres, e estas discussões podem afetar e contribuir com impactos positivos nestes homens presentes e, quem sabe, futuramente em outros. Segundo Holanda (2018), é necessário que os homens desconstruam essa

masculinidade e se solidarizem, modificando o papel padrão que desempenham atualmente na sociedade. Por isso, deve haver discussão e contribuição de ambos os lados neste espaço acadêmico. Não à toa, os homens que buscaram participar do grupo são não-heterossexuais, ou seja, não se inserem na masculinidade hegemônica do contexto situado. Com a abertura e acolhimento de homens no grupo, surgiram relatos deles também sendo assediados no espaço da escola, tanto por professores homens quanto por professoras mulheres. Relatos de assédio sofrido por alunos homens anteriores à criação do grupo, mas também posteriores à entrada destes no grupo. Tudo isso confirmava que nossa decisão de acolhimento era acertada.

Não foram poucos os obstáculos e resistências sutis e hostis que encontramos. Houve uma professora muito magoada em não poder participar em nossas reuniões, não entendendo nossos argumentos e pessoalizando a situação. Esta chegou a postar publicamente na nossa página criticando o coletivo, afirmando que este não era 'aberto às mulheres da escola' já que professoras não podiam participar. Sentimos que ela teve dificuldade de ver o seu lugar na hierarquia em que nos encontrávamos, e depois dali tampouco quis participar ou apoiar alguma ação: ou ela aprendia conosco e participava do nosso único lugar seguro, ou não queria mais nos apoiar. Os/as participantes mais assíduos e envolvidos no grupo eram também alunes que tinham passado por experiências dolorosas dentro da escola. Tivemos a presença de técnicas também, menos do que gostaríamos. Nos surpreendeu uma abertura e receptividade inicial grande por parte de algumas técnicas: "Nossa escola é realmente muito tradicional e conservadora", seguidos por silêncio total semanas depois. Ou ainda, "vamos divulgar a agenda do grupo na página da escola", para uma postura posterior de ignorar completamente os pedidos de divulgação do lançamento do grupo nos veículos digitais da escola, preocupadas apenas em não usarmos nenhuma identidade visual institucional da Escola, algo que nunca fizemos.

Passamos a ter problemas também para conseguir uma sala para nos reunirmos, mesmo em horários onde estas eram disponíveis, com a justificativa de que precisávamos de um nome de professor(a) para ter acesso a uma sala de aula. Os cartazes também tinham que ser aprovados para serem pendurados, em uma escola que limitava a colocação destes a murais específicos. Um professor decano protestou no momento em que penduramos o cartaz

da ação contra assédio. Sendo alunas (e poucas técnicas) da escola, sentíamos que não tínhamos direito a seus espaços, físicos ou online, ainda que eles fossem de uma instituição pública. Nossas tentativas de doar todas as edições da renomada Revista de Estudos Feministas, que conseguimos por doação do CFH/CCE/UFSC, para o acervo da escola acabou barrando em obstáculos burocráticos imensuráveis. Chegamos a encontrar resistência também de colegas mulheres e homens da pós-graduação, que protestaram contra o apoio aberto da representação discente ao Coletivo Feminista, em uma assembleia de alunes.

Um dia, sentadas para uma palestra com Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro, algumas participantes do grupo lembraram que havíamos feito um tipo de promessa de fazer algo a respeito dos relatos de assédio, de endereçá-los de alguma forma, com um postura responsável e ética com aqueles que participaram. Deveríamos escrever a respeito, fazer um vídeo arte? De que forma aquela ação e aqueles relatos falavam e explicavam nossa atuação?

### **Coletivo e Assédio**

Em meados de maio de 2019, a reportagem de Leda Antunes no jornal O Globo (2019) explicitava mais uma vez que não éramos um fenômeno isolado, a notícia trazia a manchete: “Inspiradas pelo feminismo, alunas criam coletivos em suas escolas”. A reportagem se baseava em alunas de escolas do Rio de Janeiro, que se utilizam da arte (slams), das pautas do feminismo negro e demais vertentes, buscando criar um espaço de apoio, acolhimento, compartilhamento de vivências, como uma família contra o preconceito de raça e gênero.

Coletivos feministas nascem a partir de uma ocorrência concreta, como uma denúncia de assédio, ou da necessidade de discutir o papel da mulher na escola e de estudar as vertentes do feminismo, um tema que não faz parte do currículo tradicional. (O GLOBO, 2019)

Foi em decorrência deste mesmo contexto nacional – a partir das manifestações de 2013, do fortalecimento do movimento secundarista e das mobilizações feministas de 2015, período chamado pelas jovens de “primavera das mulheres”, que nosso coletivo se formou. Havia sempre aquela sensação de que a ocorrência de diferentes relatos dentro do grupo, informalmente, não eram coincidência. As reflexões de Heloísa Buarque de Holanda (2018)

acerca da relação entre as violências e os coletivos nos ajudaram a trazer à consciência esta possível relação.

Ainda que a academia hoje esteja mais aberta a discussões de gênero, o debate a respeito do fenômeno da violência dentro dos muros da universidade ainda é curiosamente minimizado. Os movimentos estudantis, particularmente os coletivos de mulheres estudantes, estão tomando, em alto e bom som, esta discussão para si. (HOLANDA, 2018, p. 211)

A autora nos possibilitou entender que o surgimento de relatos de assédio, e sua necessidade de problematização, pode também explicar a prática de formação de um coletivo, considerando que tal espaço/grupo geralmente surge como apoio contra essas violências, como também apontado na reportagem sobre as secundaristas. Holanda (2018) enfatiza que os coletivos surgem como estratégia:

[...] uma espécie de resposta às pressões sofridas no ambiente universitário [...] em uma forma de organização bem diversa dos diretórios centrais de estudantes, centros acadêmicos, ou representações mais genéricas... com decisões descentralizadas e apartidárias. (p. 215)

Nosso objetivo central com este trabalho, para além da importante tarefa de dar voz às narrativas e visibilidades às violências, é o de buscar responder à pergunta colocada no título: Qual a relação entre a formação do nosso coletivo e a ocorrência de assédio da escola? Afinal, não nos reunimos para estudar feminismos ‘apenas’? Para respondermos nossa pergunta, após compreender a formação do que é um Coletivo, nos debruçaremos então a entender mais sobre assédio, na teoria, na lei, e sobre sua presença na academia, olhando com cuidado, posteriormente, para os relatos colhidos pelo Coletivo.

Dito isso, salientamos que não pretendemos com este trabalho realizar uma discussão sobre o coletivo enquanto parte de estudos mais amplos sobre movimentos sociais. Falar do movimento feminista, que aprofundaria toda a experiência do grupo/coletivo e suas articulações inclusive com movimentos externos à Escola de Administração, geraria um outro trabalho diferente deste, e não menos importante.

## **ASSÉDIO**

### **Assédio na Lei**

A lei brasileira criminaliza e define o assédio como sendo sexual ou moral. A definição de assédio sexual é a seguinte:

Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função. (BRASIL, 1940).

Aqui podemos ver claramente que a lei tem grandes limitações, uma vez que limita o assédio sexual a uma relação chefe-subordinado, limitação esta não tão comum em outros países. Num ambiente formativo, educacional, como aplicar uma lei que prevê relação de chefia? O professor é um chefe? E o professor substituto? E o colega que assedia colega? Se as pessoas ali não tem vínculos empregatícios, como tudo isso funcionaria? Da mesma forma, a lei não criminaliza a omissão, algo também recorrente em leis de outros países, que importa muito no caso das universidades, uma vez que, mais adiante, entenderemos que os assédios sofridos por alunas são geralmente sabidos por professoras próximas, sem que nada seja feito legalmente.

O assédio moral é definido da seguinte forma legalmente da seguinte forma:

Toda e qualquer conduta abusiva (gesto, palavra, escritos, comportamento, atitude, etc.) que, intencional e frequentemente, fira a dignidade e a integridade física ou psíquica de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho. As condutas mais comuns, dentre outras, são: instruções confusas e imprecisas ao(à) trabalhador(a); dificultar o trabalho; atribuir erros imaginários ao(à) trabalhador(a); exigir, sem necessidade, trabalhos urgentes; sobrecarga de tarefas; ignorar a presença do(a) trabalhador(a), ou não cumprirá-lo(a) ou, ainda, não lhe dirigir a palavra na frente dos outros, deliberadamente; fazer críticas ou brincadeiras de mau gosto ao(à) trabalhador(a) em público; impor horários injustificados; retirar-lhe, injustificadamente, os instrumentos de trabalho; agressão física ou verbal, quando estão sós o(a) assediador(a) e a vítima; revista vexatória; restrição ao uso de sanitários; ameaças; insultos; isolamento. (BRASIL, 1940)

Neste caso, a lei brasileira é mais uma vez restritiva, pois há de se provar que o assédio era intencional (como se prova intenção?) e frequente, tendo ocorrido muitas vezes, o que significaria que a vítima teria que passar por uma situação de longa duração antes de denunciar. Esses aspectos podem gerar grandes dificuldades de interpretação e limitação de aplicação.

### **Assédio na Teoria Internacional**

Sabemos que a lei constrói e é construída pela cultura de seu povo. Sendo assim, não podemos encarar o que é 'legal' como um medidor universal do que seria 'correto'. Nas discussões internacionais sobre o tema, não se chega a um consenso para a definição de assédio, chamado por vezes de discriminação, bullying, violência, violência simbólica, violência institucional, assédio de gênero, intimidação, etc., dependendo do autor. A definição feita por Fitzgerald et. al. (1997) nos serve de exemplo. As autoras definem assédio de gênero como atitudes hostis e reprimendas a mulheres, como piadas ou comentários sexistas insultuosos, materiais obscenos ou pornográficos exibidos no local de trabalho e outros atos destinados a incomodar as mulheres.

Em 1999, Fitzgerald et. al. (2015) expandiu esta categoria para incluir hostilidade sexista, um termo relacionado à discriminação com base no gênero, e hostilidade sexual, que seriam constantes piadas relacionadas a sexo destinadas a deixar as vítimas desconfortáveis.

Segundo Acker (1990), qualquer tipo de assédio sexual é outra forma de subordinação usada para manter as mulheres impotentes na organização. É a consequência e causa da hierarquia de gênero:

A manutenção da hierarquia de gênero é alcançada, em parte, através de controles frequentemente tácitos baseados em argumentos sobre reprodução, emotividade e sexualidade das mulheres, ajudando a legitimar as estruturas organizacionais criadas por meio de técnicas abstratas e intelectualizadas. Controles mais evidentes, como o assédio sexual, relegando mulheres grávidas a níveis de mobilidade de nível inferior e penalizando (ou recompensando) seu gerenciamento de emoções também ajustam e reforçam a hierarquia. (p. 151)

Nos exemplos acima, podemos notar que a teoria internacional trabalha com o conceito de 'assédio de gênero', aqui no Brasil mais similar ao que seria legalmente o assédio

moral. De acordo com o modelo de Fitzgerald (1997), e outros teóricos sobre assédio, experiências de assédio como os descritos acima podem levar a consequências negativas, incluindo efeitos psicológicos e físicos, bem como reações relacionadas ao trabalho (por exemplo, insatisfação e aumento de faltas ao trabalho).

No caso do assédio moral, Heyns Leymann (1996) é um dos primeiros autores a tratar do fenômeno com esta denominação, conceituando como uma situação em que ocorre uma comunicação hostil, onde um ou mais indivíduos leva uma pessoa a estar em uma posição de fraqueza psicológica, através de coação. Mas é a partir de 1999 que o conceito assédio moral é disseminado por Hirigoyen (2008), em seu livro intitulado Assédio moral: a violência perversa no cotidiano, que culminou em inúmeros debates nas diversas áreas do conhecimento, incitando discussões em universidades, sindicatos, empresas, governo e mídia. A autora aponta que o assédio moral no local de trabalho é considerado como qualquer conduta abusiva direcionada a uma pessoa, podendo gerar dano à sua personalidade, dignidade e integridade física ou psíquica, além disso, pode até acarretar perda de emprego ou degradação do ambiente de trabalho.

### **Assédio na Administração Brasileira**

Em pesquisa realizada pelo Datafolha (2018), cerca de 42 por cento das mulheres brasileiras pesquisadas declararam ter sofrido algum tipo de assédio sexual. A pesquisa, realizada com 1.427 mulheres, ainda aponta que 29 por cento destas mulheres contam que foram assediadas nas ruas, 22 por cento em transporte público, 15 no trabalho e cerca de 10 por cento afirmam que o fato ocorreu dentro de escolas ou universidades.<sup>3</sup> Nesse sentido, o assédio faz parte do cotidiano das mulheres e de uma cultura, não apenas organizacional, o que faz com que passem despercebidos, ou quando percebidos, não sejam denunciados.

No Brasil, os primeiros textos sobre o tema começaram a ser publicados a partir dos anos 2000. Margarida Barreto (2000), uma das precursoras do tema no país, em sua pesquisa

---

<sup>3</sup> A pesquisa da Locomotiva/Instituto Patricia Galvão de Dez/2020: Percepções sobre a violência e o assédio contra mulheres no trabalho, demonstra que quando as entrevistadas são apresentadas com diversas situações/episódios de violência no trabalho, este número subiria de 36 por cento de assediadas a 76 por cento de mulheres que reconhecem já terem passado por isso.

com 2072 trabalhadores de 97 empresas dos setores químico, farmacêutico e de plásticos e similares, da região da grande São Paulo, aponta que o assédio moral é composto por situações vexatórias, constrangedoras e humilhantes a que trabalhadores são expostos no ambiente de trabalho, de forma repetitiva, sendo realizados por chefe(s) contra seu subordinado. Barreto e Heloani (2018, p. 53), entendem o assédio moral como

[...] uma conduta abusiva, intencional, frequente e repetida, que ocorre no meio ambiente laboral, cuja causalidade se relaciona com as formas de organizar o trabalho e a cultura organizacional, que visa humilhar e desqualificar um indivíduo ou um grupo, degradando as suas condições de trabalho, atingindo a sua dignidade e colocando em risco a sua integridade pessoal e profissional.

Observamos nos estudos acima que eles têm em comum uma similaridade da teoria brasileira em administração e da terminologia e definição jurídicas de assédio.

Freitas (2007), ao considerar o assédio moral como uma questão organizacional, afirma que devemos assumir que as organizações não cuidam de determinados aspectos importantes no ambiente laboral, o que favoreceria a ocorrência do assédio. Nesse sentido, o fenômeno ocorreria não por culpa ou pela vontade dos gestores, e sim porque não é explicitado que o assédio não deve ocorrer. Os indivíduos que trabalham nas organizações têm uma leitura e interpretação da realidade que são diferentes para cada um. Estas interpretações, continua a autora, são limitadas por regras, normas, regulamentos e pela consciência das pessoas que estão na organização, mas no momento em que esses limites estão ausentes, se pressupõe que a fronteira seja mais flexível e possa ser um pouco ultrapassada.

Em relação ao assédio sexual, Sá, Folriani e Rampazo (2017) ao analisarem casos de assédio sexual dentro da universidade, especificamente vivenciados por alunas do curso de Administração em uma universidade pública brasileira, evidenciam que todas as entrevistadas já sofreram algum tipo de assédio sexual durante o período em que esteve cursando o curso, e em todos os casos o assediador era um homem. Nesse sentido, as autoras apontam a validade da teoria apresentada de que o assédio sexual está ligado às questões de gênero. As autoras afirmam que o assédio não é cometido somente por colegas, mas também por professores e que, nesses casos é possível perceber a relação de poder formalizada dentro

da universidade, além da hierarquia de gênero socialmente construída entre homem e mulher. Além disso, das cinco entrevistadas, somente uma buscou algum tipo de ajuda com outros professores, buscando uma forma de denunciar o assediador. Entretanto, foi desencorajada a denunciar, o que é evidenciado por Freitas (2016), apontando que é comum que nas universidades as vítimas sejam desencorajadas a denunciar o assédio sofrido. Um ponto importante apresentado pelas autoras é a dificuldade das entrevistadas em conceituar o que é assédio sexual, mostrando que é provável que as entrevistadas possam ter sofrido outros episódios destes, sem se dar conta do que estava acontecendo.

Stands de Haas (2009) afirma que a qualidade de uma política anti-assédio é que pode reduzir suas incidências. Há maior probabilidade de ocorrências em condições onde houver apoio ao assédio ou onde as pessoas não sejam punidas por comportamentos de assédio e as vítimas sejam desencorajadas a denunciá-los. O autor apresenta resultados que importam ao nosso campo da administração brasileira, um campo ainda tão masculino em seu quadro de professores e coordenações:

Locais de trabalho dominados numericamente por homens propagam as normas culturais dominadas pelos homens, como tolerância ao assédio sexual, a difamação das mulheres e do comportamento não masculino, a exclusão das mulheres e o sexismo. (HAAS, 2009, p. 22)

Especificamente nos cursos de Administração e Administração Pública, a maioria dos alunos da graduação em 2016 foram mulheres (VENTURINI, 2016). Entretanto, quando se fala da pós-graduação (mestres e doutores) o mesmo não acontece. De forma geral, no país, em 1970 apenas 20 por cento dos mestres e doutores eram mulheres, números que têm melhorado. Na administração, porém, mulheres continuam sendo minoria na pós-graduação, diminuindo sua participação do mestrado para o doutorado.

Dado o desequilíbrio numérico de gênero da área, as escolas de administração brasileiras são espaços de dominância normativa masculina, um aspecto forte da cultura organizacional desta área (e da universidade como um todo). Assim, em nosso campo de pesquisa, as regras, regulamentos e normas existentes não tratam do relacionamento entre aluno/orientador, aluno/aluno, professor/aluno, deixando ainda mais espaço para a ocorrência de assédio.

Ao realizarmos uma rápida busca online pela definição dos termos em inglês *gender-based harassment*, *gender harassment*, *sex-harassment*, *gender-based misconduct*, *sex-based discrimination* encontramos na primeira e segunda página de resultados (Google), sites com políticas de conduta de diversas universidades norte-americanas (Cornell, Truman State, Harvard, GrandValley State, PennState, Oregon, MIT, etc.) além do site da Comissão por Igualdade de Oportunidades do Governo dos EUA e da Comissão de Direitos Humanos do Governo do Ontário, Canadá. A mesma pesquisa com os termos equivalentes em português “assédio de gênero definição” nos remete a sites que discutem assédio sexual e assédio moral, e não a políticas institucionais com o termo original. Não aparece nenhum site de política institucional de universidades brasileiras. O que começa a aparecer, recentemente, é a adesão, por algumas universidades brasileiras, do movimento global HeForShe, que têm como objetivo “mobilizar homens e meninos de todo o mundo para que eles se posicionem e adotem ações rumo ao alcance da igualdade de gênero” (ONU MULHERES, 2015). Pesquisas têm sido iniciadas nessas universidades para compreender como alunos(as), professores(as), técnicos(as) e funcionários(as) no geral, entendem os conceitos de assédio tanto moral como sexual. Logo, esta discussão é tão inicial nas universidades brasileiras que não existem canais de denúncia diretos, nem políticas institucionais definidas. O único meio até então presente seria a ouvidoria, que não representa um local específico para denúncias de assédio dentro destes espaços. Em meados de 2018, a Unicamp anunciou o início de uma política contra o assédio e a violência sexual, com distribuição de cartilhas e outras medidas ainda inéditas nas universidades brasileiras. Entretanto, chama atenção que o foco da política é a violência sexual apenas, e que mesmo esta iniciativa pode estar em risco, considerando o fato de que em 2020 diversas reitorias pelo país foram assumidas desrespeitando eleições da comunidade acadêmica.

Por tudo que foi apresentado acima sobre a discussão de assédio, e dada a ausência de uma definição dada pela universidade ou escola de administração, além de este ser um local de ensino, e não apenas de trabalho como trata a lei de assédio, deixamos os participantes do campo definir o que era assédio para elas/eles.

Nos relatos que apresentaremos, encontramos assédio moral e sexual. Considerando que A7, A8, A9 e B2 têm conotação sexual, ainda que mais indireta. O que nos importa de fato

são as relações de gênero, e a manifestação de ‘assédio de gênero’ como uma prática social patriarcal resultado da desigualdade de poder entre os gêneros, e o assédio como forma de controle para manutenção de hierarquias organizacionais, conforme argumenta Joan Acker (1990). Em sua maioria, os relatos apresentam formas de assédio mais próximas da tipificação legal de assédio moral, mas não menos motivados por gênero, ao menos não nos casos acima, relatados por alunas mulheres e um aluno homem.

Assim, o que se pretende com este trabalho e esta discussão não é buscar uma nova definição de assédio, ou conceituar através da forma legal e jurídica, mas mostrar como a lei limita as possibilidades de análise de discriminação/violências de gênero organizacional/acadêmica, algo que em algumas culturas diferentes, se apresenta com outras definições. Além disso, mostrar como a discussão sobre assédio não é feita pelas IES, deixando as pessoas assediadas numa berlinda: como podemos dizer que estas situações se configuram como assédio? Decidimos então propor uma ação que não definisse assédio para os participantes, e ao invés os escutasse antes. Priorizamos o entendimento de alunes. Se estes foram os relatos apresentados, é porque o nosso ‘campo’ entende assédio desta forma, o que para nós é mais válido do que o entendimento legal. Mas teriam os/as professores/as a mesma visão de que o que fazem é assédio?

## RELATOS DE ASSÉDIO

Os primeiros relatos (A) que veremos abaixo foram retirados do mural e da caixa, na ação do mês de março. Aqui apresentamos apenas aqueles que dizem respeito ao ambiente estudantil/acadêmico:

"Olha o teu povo (negro) dentro da universidade" (A1)

"Você devia fazer doutorado em sociologia! (Professor sobre minha proposta de pesquisar a questão da desigualdade com o uso de modelos matemáticos) (A2)

"Alunas com dúvida em um cálculo solicitaram auxílio ao professor que respondeu: não se preocupem que para vocês é mais difícil mesmo" (A3)

"Perseguição nas redes sociais também é assédio" (A4)

"Por ser professora, até que ela é bem inteligente" (A5)

"Chegou a Dra. para embelezar o ambiente" (A6)

"Você nem parece professora de administração! Tão bonita!" (A7)

"Tantas meninas, deixam a EA mais bonita! (Professor)" (A8)

"Tu nunca vais te desenvolver e crescer te posicionando assim" (A9)

No segundo grupo (B), os relatos foram feitos individualmente e detalhando a situação. Chegaram até nós de forma voluntária e informal. Ademais, houve leitura e aprovação dos relatos por parte dos relatantes, com seu consentimento antes desta publicação.

"Uma disciplina era conduzida por três professores, entre eles, apenas uma mulher. Já a turma era composta 100% por mulheres (em torno de 10). As três primeiras aulas foram conduzidas pelos três professores. O clima era de tensão, pouca participação das alunas, quando participavam o comportamento era objetivo, sério, contido. Até que chegou o dia do meu seminário e eu estava como? Tensa. Para minha surpresa os professores homens não estavam presentes, fui relaxando, a apresentação foi fluindo tranquila e com a participação de TODAS [ênfase da relatante] as alunas. Uma participação risonha, empolgada, falante. Muitos gestos. A professora foi colaborando com valiosos insights com propriedade e muito respeito e também muito sorriso. Saí aliviada. Veio a próxima aula, seguiam os seminários. Apenas um homem presente e a

turma voltou a ser a mesma das primeiras aulas. Todas objetivas, sérias, contidas. Um homem, onze mulheres. "(B1)

"A "perseguição" e o assédio já iniciaram quando o professor buscou informações sobre mim com a minha orientadora, após o primeiro dia de aula com ele. E se intensificou ao longo do semestre, quando este professor me segurou pelos braços, no meio do saguão da Escola, após eu ter contestado (por e-mail) sobre um trabalho da disciplina que não tínhamos suporte e nem conhecimento para realizar. Posterior a isso, já não tinha mais vontade de estudar para a disciplina, conseqüentemente, fui mal na prova e tive que ouvir do professor, na frente da turma, que ele não esperava esse resultado de mim, que minha nota não tinha sido boa e que eu deveria estudar mais. Após 1h do acontecido, recebo um e-mail para uma reunião em sua sala, sobre a minha prova, respondi dizendo que não estava disponível para falar sobre isso. Terminei o semestre evitando qualquer contato com este professor, sabia que o assédio por parte dele tinha sido enorme, entretanto, resolvi tentar esquecer, já que no mesmo ano faria a seleção do mestrado e pensei que isso tudo poderia me prejudicar em algum momento." (B2)

"Desde que entrei na Escola como aluna, observei assédios de diferentes formas por parte de professoras e professores: apropriação de produção intelectual solicitada em cadeiras; tentativa de apropriação de minhas redes pessoais de contatos, forçadamente; interações 'estranhas' em minhas mídias sociais, com abordagens muito pessoais e constantes; uso de meu nome em e-mails e fofocas de corredores com distorções e conjecturas; tentativa de desfazer publicamente projetos que eu ajudava a compor, ou de se apropriar; além de solicitação de tarefas com prazos infactíveis e que nos colocaram em campo despreparados e em situações antiéticas com pesquisados." (B3)

"Desde que iniciei um trabalho na Escola, comecei a perceber situações que me geravam incômodo por parte de um colega de trabalho, que trabalhava como técnico-administrativo há muitos anos na Escola. Essas situações diziam respeito a falas direcionadas a minha pessoa e a meus colegas de trabalho. Elas eram geradas por falas e toques inconvenientes. Mais especificamente, as falas diziam respeito à diminuição do trabalho realizado como "essa planilha está mal feita e errada" ou "nem parece que é trabalho de uma pós-graduanda", chegando até falas racistas direcionadas ao meu colega de trabalho negro. Além disso, cheguei a ouvir um relato de uma colega de trabalho dizendo que "nosso superior hierárquico tirou a camiseta dele na minha frente no ambiente de trabalho". Com esses relatos de todos os colegas percebemos que o assédio era recorrente no ambiente de trabalho em relação aos bolsistas do projeto." (B4)

"Ainda muito menina, posso lembrar das tardes que passava em frente a um quadro de giz escrevendo, desenhando e ensinando aos meus alunos invisíveis, e o quanto isso me fazia feliz. Embora latente, esse sonho ficou por muito tempo adormecido, mas o vi reacender quando entrei na graduação em administração e em grupos de pesquisa de iniciação científica. Logo, tive a certeza que seguiria a área acadêmica e faria mestrado e doutorado na área. Poucos meses após o fim da graduação, ingressei no mestrado com a mesma orientadora e universidade, o que facilitou o processo desgastante e intenso que é toda pós-graduação. Porém, antes mesmo de terminar o mestrado me inscrevi no processo seletivo do doutorado em outra instituição, onde fui aprovada e comecei a estudar um dia após a defesa da dissertação. Naquele momento eu tinha certeza que nada poderia ser pior do que a fase de finalização da

dissertação de mestrado, mas me enganei. O período inicial de disciplinas foi bastante desafiador, mas consegui sobreviver e no segundo ano achei que a tempestade tinha passado. No entanto, era apenas uma prévia do estava por vir. A relação com a orientadora que havia começado com muito diálogo, liberdade e compreensão, tornou-se um pesadelo que demorou a terminar. No início, as cobranças excessivas por cumprir as tarefas e a forma grosseira de falar pareciam ser comuns à área e a região do país. Entretanto, e-mails e mensagens como: “me ajude a te ajudar”, “eu perdi alguma coisa, ou você não enviou nada mesmo?”, “você sabe que quem deveria estar fazendo essa busca de artigos era você?”, tornaram-se mais comuns do que o esperado. Além, é claro, das palavras que foram ditas em reuniões do tipo: “você tem algumas deficiências de formação que achei que as disciplinas do programa poderiam ajudar a sanar, mas não ajudaram”. Essas e tantas outras coisas foram ditas de forma explícita ou implícita, o que tornou o processo de doutoramento mais difícil do que realmente é. Esses assédios foram constantes durante esse período, e por admirá-la e por acreditar que ela tinha alguma razão no que estava falando, pois me achava fraca teoricamente, incompetente e não merecedora para estar no doutorado, acabava aceitando tal assédio sem reconhecê-lo como tal. Até o momento que problemas de saúde de cunho emocional como crises de ansiedade e síndrome de burnout me fizeram parar por alguns meses para o tratamento. Nesse momento, acreditei que haveria o apoio e a compreensão da orientadora sobre o meu estado de saúde, mas não foi o que aconteceu, ela sugeriu que usasse esse tempo para continuar estudando, ou caso não estivesse mesmo em condições, eu deveria abandonar o doutorado porque haviam coisas mais interessantes na vida para fazer. A partir disso, decidi que para continuar no doutorado não poderia ser com a mesma professora, porque eu já não conseguia mais abrir os e-mails que ela mandava por medo do que poderia estar escrito ali. Nisso, conversei com ela e pedi para trocar de orientação, o que aparentemente ocorreu de forma tranquila. Após alguns dias da troca, recebi um e-mail questionando se eu daria continuidade ao projeto que estava desenvolvendo anteriormente, porque afinal, ela que tinha me sugerido o tema de estudo. Surpreendida com a pergunta, respondi que pretendia dar continuidade caso ela não se importasse, ela respondeu que eu poderia continuar com o tema. E ainda, ouvi pelos corredores que ela estava me difamando para os outros professores dizendo que eu não estudava, não lia muito e não tinha visão crítica. As sequelas permanecem como força motriz para continuar e denunciar todas essas relações de poder entre alunas e professores mulheres e homens que acontecem na nossa área acadêmica. Conforme Teixeira e Rampazo (2017, p. 1156) sugerem muitas acadêmicas estão imersas em “redes de subordinação acadêmica e intelectual perversas”. Nesse processo de doutoramento onde os professores dizem ser uma fase de autonomia intelectual tem sido para nós mulheres acadêmicas, pesquisadoras e professoras, um momento de reprimir nossas emoções (quando expressei em um dos meus textos o que sentia, ouvi a seguinte frase: “isso, você trata com a psicanálise”), nossa vida pessoa (pós-graduando não tem férias), nossa liberdade de expressão, nossa escrita... Com isso, a nossa capacidade intelectual é constantemente colocada em questionamento, diferentemente do que acontece com a maioria dos nossos colegas homens que são aplaudidos por serem mais autônomos, autodidatas e dedicados do que nós.” (B5)

## PROCESSO METODOLÓGICO E ANALÍTICO

Este trabalho, de abordagem qualitativa, surgiu a partir do empírico, e não o contrário. O campo surge antes mesmo de ser definido como campo, sendo os autores que aqui escrevem parte dele. Quando a ação que coletou os relatos foi realizada, expressamos publicamente que os trataríamos posteriormente de forma anônima. Assim, a ação trabalhou de forma ética, sempre com o cuidado de modificar o relato se necessário, omitir outros que pudessem revelar identidades, tornando impossível de identificar quem o sofreu ou perpetuou. Com este texto, portanto, realizamos também uma tentativa de responder, de endereçar e dar algum tipo de voz e retorno sobre o que acontece. Embora entendamos o mural na entrada da Escola com as frases escritas já como um tipo de resposta em si.

Apesar de termos como base a teoria feminista, não pretendemos aqui discutir a fundo toda a inesgotável e extremamente diversa teoria feminista, ou alguma vertente específica desta. Nosso trabalho contribui com diferentes vertentes, apresenta diferentes nomes nos estudos organizacionais brasileiro e do norte global que discutem assédio, e também de outras áreas. Debater acerca dos diferentes feminismos dentro do ambiente acadêmico renderia um trabalho em si. Afirmamos sim que pretendemos contribuir, com nossa prática descrita aqui, na abertura de espaços para novas formas de escrever, de abordar e viver o campo, de estruturar um pensamento em artigo e de se relacionar com seus participantes. Neste sentido, ele contribui pra descolonizar a ciência, tanto em suas formas, como ao trazer vozes, corpos, afetos e discussões que são narradas por alunas mulheres e alunos gays da administração, e aqui neste artigo apresentadas sem a assinatura de um ou uma professora da instituição de que trata. Descoloniza porque não hierarquiza, porque dá espaços a vozes que não costumam ser ouvidas, e quando são, cabe geralmente a professores(as) escrever sobre elas. Descoloniza pois fala de uma ação contra assédio que veio de baixo, sem institucionalização, sem programa de extensão, ou qualquer formalização acadêmica, mas de um coletivo estudantil. Este artigo é um produto do trabalho destes corpos estudantis: alguns adoecidos, outros desistentes da Escola, ou ainda desistentes da academia, a maioria resistentes presentes. Nosso artigo foi pensado por vários corpos, não apenas por mãos heterossexuais, não apenas por mentes brancas, não apenas por corações sem filhos, não por

corpos de quem escreve sem sentir. Não começamos com uma pergunta, começamos com várias angústias, dores e faltas. Terminamos em descobertas de processos que intuitivamente já sabíamos existirem.

Por tudo isso, podemos afirmar que nos pautamos na teoria do ponto de vista feminista, pois entendemos que a metodologia de utilização da experiência das mulheres enquanto categoria de análise é legítima. Ainda que por vezes banida da produção do conhecimento, há o potencial de mobilizar o capital e potencial interpretativo da experiência pessoal de outra forma (HOLANDA, 2018, p. 234). Além disso, tal visão dá mais espaço para que trabalhos como este contribuam na interseccionalização e decolonização da academia, mas desde o ponto de vista epistemológico de mulheres. Como Heloísa (2018) nos dá pistas a se levar em conta a situação geo-histórica e corporalizada que articula a produção de conhecimento, entendemos que esses relatos são pequenas narrativas que trazem, ainda que de forma breve, estes corpos situados.

A teoria do ponto de vista feminista identifica uma situação social particular como epistemologicamente privilegiada. De acordo a autora, o mundo, tal como a ciência, se apresenta desde uma perspectiva particular situada socialmente. Portanto, esta teoria destaca o conhecimento localizado com base na experiência das mulheres, permitindo um ponto de vista do mundo diferente, já que teriam vidas e condições que proporcionaria uma ótica diferente para reconhecer a realidade social, na qual os afetos e intuição intervêm. Entendem que há estilos cognitivos masculinos e femininos, reforçados através dos diferentes tipos de tarefas atribuídas aos homens e mulheres, desde criança, e no mundo do trabalho. De acordo com Nancy Hardstock (1983), o estilo cognitivo feminino pode superar dicotomias entre o sujeito e o objeto do conhecimento, uma vez que a ética do cuidado é mais forte que a ética da dominação. Tanto a teoria do ponto de vista quanto a perspectiva psicodinâmica sugerem a inadequação do ideal de uma subjetividade pura com capacidade de registrar o mundo como ele é em si. Mostram que a subjetividade é condicionada pela posição social e histórica, e que os esforços cognitivos têm uma dimensão afetiva (GRAF, 2012). Portanto, a troca de um sujeito masculino pelo feminino beneficiaria a produção do conhecimento.

Qualquer crítica a possíveis essencialismos de feminino e masculino pode ser resolvida ao se agregar mais diversidade de ponto de vista entre mulheres, pelas diferenças entre esta

mesma categoria. A solução estaria em incluir múltiplas posições de conhecimento ou múltiplas perspectivas, integradas em uma, sem atribuir privilégio epistêmico a uma ou outra. Nosso trabalho, então, contribui ao passo que agrega perspectivas de mulheres estudantes e homens gays estudantes, contadas por eles e elas mesmas dentro de um espaço que não os privilegia. Ainda que este grupo de relatantes, por estarem no ambiente acadêmico de uma universidade pública brasileira, estejam em algum tipo de posição social epistemologicamente privilegiada com relação a grande parte da população brasileira, não são parte do grupo privilegiado dentro do ambiente acadêmico e de suas produções.

Por fim, ao analisar cuidadosamente os relatos de assédio, descobrimos três processos discriminatórios e problemáticos centrais nos quais eles se enquadram, que denominamos: O lugar de fala de alunas como um “não lugar”; Silêncios que também falam; e Submissão Intelectual. Estes processos já são discutidos em outros trabalhos e abordagens, e passaremos a analisar os relatos e discutir sobre eles inseridos no debate maior já existente.

### **O lugar de fala de alunas como um “não lugar”**

O conceito de lugar de fala<sup>4</sup> é importante a esta discussão. Nossa problematização traz a experiência de alunas a partir de seus lugares de fala, lugares esses surpreendentemente ainda invisibilizados. Além disso, difere da problematização tradicional do assédio do homem com a mulher sem excluir ou negar esse problema, pois discute um ambiente onde, nas relações de poder, as assediadoras são também mulheres (relatos B3 e B5 e tantos outros ‘casos de corredores’ sobre os quais nenhuma aluna quer relatar oficialmente). É possível e provável que mulheres professoras que os perpetuem também sofram assédio de seus pares,

---

<sup>4</sup> Conceito difundido no Brasil por Djamila Ribeiro (2017), que possibilita dar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro da normatização hegemônica, negando a concepção de que todos partimos de uma posição comum de acesso à fala e à escuta (MOMBAÇA apud RIBEIRO, 2017). De acordo com Ribeiro (2017, p.68) “Relaciona-se com o conceito de discurso foucaultiano e, embora de origem imprecisa, acredita-se que surja da discussão sobre o ponto de vista feminista (que reflete mais o locus social do que experiência pessoal), com as perspectivas de diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial.[...] Não tem a ver com a visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre o racismo, mas sim de escuta de alguém, e de suas experiências, compartilhadas com um grupo, que é formado pelas condições sociais [...] Assim, é uma discussão estrutural, e não pós-moderna”.

reproduzindo com suas alunas. Mas a nossa preocupação é do porquê ser mais comum sempre ouvirmos casos de assédio com alunas mulheres. Há colegas homens que chegam a dizer “Mas fico chocado de ouvir que isso acontece contigo, pois comigo a professorA X é bem diferente!” Estariam as professoras e professores assediando mais suas alunas do que seus alunos? Para além disso, seriam elas tão assediadoras quanto os professores homens, do ponto de vista de alunas? Queremos trazer à tona a possibilidade de discutirmos a violência causada por quem se sente violentada. Collins (2013) destaca: “todos somos opressores e oprimidos, dependendo da circunstância”. Será que conseguimos nos perceber desta forma? Essa pergunta nos leva a evitar polarização aluna x professora, uma vez que as identidades se confundem, quando algumas alunas de pós-graduação são também professoras, mas em outras instituições.

Não possuímos os dados de gênero da escola em questão, mas temos um sentimento, ao olharmos para o público na semana de integração, que a pós-graduação deste ambiente é ainda predominantemente masculina. Apesar de as mulheres serem maioria dos concluintes nos cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) no Brasil, continuam sendo minoria nos cargos de docência, segundo pesquisa realizada por Venturini (2017). Tem-se um ambiente de docentes predominantemente masculino, o que contribui ainda mais para a disseminação da masculinidade hegemônica no ambiente acadêmico, confirmada como tóxica pelos dados do Instituto Avon e Data Popular (2015). O estudo mostrou que 56 por cento das mulheres participantes já sofreram assédio sexual nas dependências das universidades e 73 por cento das mulheres conhecem casos de assédio sexual nas universidades.

A masculinidade hegemônica é entendida aqui como a construção social e legitimada da posição superior do homem sobre a mulher, resultando em uma relação baseada em poder que contribui para a objetificação da mulher e naturaliza o assédio por parte dos homens (TEIXEIRA e RAMPAZO, 2017). Esta superioridade e naturalização do assédio também acontecem no ambiente acadêmico, praticadas quando as professoras reproduzem estes assédios ao utilizarem-se da masculinidade hegemônica como possível estratégia de defesa neste ambiente, utilizando da superioridade hierárquica para assediar as alunas. Ou seja, a masculinidade hegemônica também é performada pelas mulheres, as quais também sofrem assédio de seus pares homens. Em pesquisa realizada por Muniz, Machado e Vieira (2011) em

uma IES no estado de Pernambuco, especificamente no curso de graduação em Administração, com foco no assédio de professores com alunes, mostrou que 48 por cento dos alunos afirma sofrer assédio por professoras, enquanto 44 por cento afirma que os assediadores eram professores homens. Mostrando, novamente, que o assédio também parte de quem o sofre.

O importante trabalho de Juliana Teixeira e Adriana Rampazo (2017) sobre assédio sexual no ambiente acadêmico da administração nos inspirou a fazer novas perguntas, e nos chama atenção de diferentes maneiras, sendo a primeira delas a ideia de academia de administração como um 'não lugar' para a professora mulher, algo bem explicitado nos relatos A5, A6, A7 e explicado no trecho abaixo:

As [trechos de entrevistas] trazem a estruturação de percursos semânticos que significam a mulher ainda em subalternidade relativa aos homens, especialmente no que se refere ao estranhamento do lugar em que ocupam academicamente; e uma objetificação envolvida na maneira como seus corpos são ideologicamente controlados. Sobre o lugar acadêmico, ele é constituído, a partir das relações entre explícitos e implícitos presentes nestes fragmentos, como um não lugar (Augé, 1994) para as mulheres ou, quando estas estão ali presentes, são de alguma forma questionadas em função de padrões de mulher socialmente construídos e, ainda, o aspecto estético influencia a maneira como será vista neste espaço" (TEIXEIRA e RAMPAZO, 2017, p. 1203).

Se a administração ainda se apresenta como este 'não lugar' para suas professoras, o que dirá de suas alunas de mestrado e doutorado, e até mesmo as graduandas? Se as professoras passam por processos de auto culpabilização após assédios (sexuais, inclusive), sem saber se há respaldo institucional para relatar as situações (TEIXEIRA e RAMPAZO, 2017, p. 1216), o que dirá da possibilidade de romper com o silêncio por parte das alunas, que tem outro lugar de poder na organização hierárquica? Não saber que o que sofrem é assédio pode causar um efeito de 'não saber que o que faz é assédio'? Esse trabalho nos dá pistas claras de que se o lugar de professora já é tão difícil como relatante de assédio, o de alunes é ainda pior. As autoras acima deixam claro que recebem informalmente diferentes relatos (como nós também escutamos) mas que não podem ser incluídos por negativa das alunas em participar da pesquisa, explicitando o caso em que uma doutoranda em administração teve que solicitar

troca de orientador por conta de assédio praticado por ele e, no caso das mulheres entrevistadas, elas relatam casos que ‘ouviram falar’. Ainda que uma professora não seja uma assediadora, se ela não sabe o que fazer quando acontece com ela mesma, além de um possível enfrentamento individual, o que ela poderá fazer quando é com suas alunas? O ‘ouvir falar’ mencionado pelas autoras (2017, p. 1218) é corriqueiro “elas reconhecem que poderiam silenciar a ocorrência de algum caso por conta da dificuldade de explicitá-los” (p. 1216) e as autoras concluem:

Trata-se de um contexto acadêmico que facilita a identificação do assediador e, considerando-se, como condições sociais de produção do discurso, uma cultura machista e opressora que culpabiliza a mulher, enquanto premia simbolicamente o assediador, por estar praticando o que seria inerente de sua masculinidade, reforça-se o incentivo ao silêncio. Essas últimas [falas] se ligam a um interdiscurso da possível perpetuação de um silêncio em nossa academia a respeito de tais práticas. E é justamente em um movimento de advogar a importância do rompimento com esse silêncio que escrevemos, de forma exploratória, este artigo. (p. 1220)

Sabemos que as autoras estão problematizando assédio sexual, e da importância disso. Mas pretendemos ir além ao questionar se a perpetuação não seria apenas a do silêncio, mas dos assédios em si (entendido no aspecto mais amplo que aparece nos relatos), considerando uma maior exposição das alunas ao assédio, dada pela intersecção de gênero e relação de poder destas na organização. E como se relacionam a isso as questões de orientação sexual e raça?

### **Silêncios que também falam**

Como descreve Holanda (2018, p. 237), em um contexto chamado de quarta onda feminista, como podemos ser “as jovens acadêmicas que tomam para si a tarefa de merecido protagonismo acadêmico em contrapor novas e necessárias epistemologias e formatos de expressão e produção de conhecimento” se estaríamos sob a pressão pela perpetuação de silêncios? A questão de raça aparece nos relatos A1 e B4, mas a nossa sensação é que ainda de forma tímida. Em A1 não podemos saber se a fala racista foi feita por professor ou colega, e em B4 fica claro que a fala é de um técnico administrativo. O que está acontecendo com alunes

negros nesta escola? Estão sendo motivados a seguir carreira acadêmica por suas/seus professores(as), considerando o baixíssimo número de alunes negros nesta pós-graduação? Se os relatos A6, A7, A8 e relatos B2 e B4 que mencionam toques inconvenientes deixam claro a constante objetificação do corpo da mulher e sua sexualização, como seria isso para as colegas negras? Como seria participar do Coletivo Feminista da Escola, ou ainda como relatante de assédio, considerando as retaliações possíveis em um ambiente ainda tão branco?

As mesmas considerações poderiam ser feitas sobre a invisibilidade ou ausência de alunes trans, ou de discussão sobre orientação sexual. O relato B2 traz um caso de assédio de um professor com um aluno, mostrando como ser aluno homossexual, ainda que homem, nesta escola, possa também ser um lugar de discriminação. E as alunas lésbicas, tem podido discutir o tema? Se sentem seguras em 'sair do armário' na Escola sem que tenham suas carreiras prejudicadas? Por fim, como estão alunes que se propõem a trabalhar com questões de gênero e feminismo dentro da Escola? Seria o Coletivo suficiente para que se sintam parte e acolhidas? O relato A2 dá sinais de que talvez apenas algumas subáreas da administração estejam abertas a trabalhar com as questões de desigualdade, havendo maior resistência nas áreas 'duras'. Estes relatos, junto com o A9, podem ser definitivos na vida de uma aluna para que ela decida abandonar o campo, a carreira acadêmica e uma docência futura. Se ela não abandonar, podem ser definitivos para um constante estado de adoecimento. Isso nos leva ao próximo tema.

### **Submissão intelectual**

As relações de poder presentes nos programas de pós-graduação podem conduzir alunes a situações de submissão aos seus orientadores(as), resultando em uma superprodução, ou o que Alcadipani (2011) denomina de McDonaldização da produção científica, onde predomina a valorização pela quantidade da produção, em detrimento da qualidade. No Brasil, se disseminou e incorporou a preocupação da pesquisa científica tendo por base a medida de avaliação da CAPES, ou seja, "produzir o máximo possível de artigos para fazer o máximo de pontos" (ALCADIPANI, 2011, p.347).

Através da crença nesta superprodução e busca constante pela pontuação máxima, têm-se relações acadêmicas baseadas em jogos de poder em que o(a) orientando(a) está à mercê da pesquisa e dos interesses do(a) orientador(a) (Colares e Sodr , 2015). O(A) professor(a) terceiriza o trabalho aos alunos(as) (ALCADIPANI, 2011), que se encontram em situa es vulner veis, visto que querem permanecer nos programas de p s-gradua o (COLARES e SODR , 2015). Acarreta ent o uma submiss o acad mica, onde alunes orientandos s o impelidos a produzir pelos seus orientadores, que tamb m colocam seus nomes nos artigos, apropriando-se destes trabalhos n o realizados por eles e aproveitando-se da sua posi o hier rquica (ANTUNES, MENDON A e VIEIRA, 2014; ALCADIPANI, 2011). O relato B3 traz mais detalhes de como essa apropria o do trabalho de alunes se d  tamb m de outras formas, que n o apenas via coautoria de artigos, mas pouco p de ser explicitado no relato em virtude da identifica o dos envolvidos.

Todas estas rela es, tanto de apropria o do trabalho de alunes, quanto de proibi o da interpela o e falta de uma pesquisa mais livre e independente, resultam na internaliza o e normaliza o destas situa es por parte de alunes. Acaba que o(a) professor(a) pesquisador(a) ou orientador(a)   quem det m o saber e fica imbricado nos alunes a sensa o de inferioridade, incapacidade e impot ncia, quest es que ficam vis veis nas 'focas' e intera es estranhas relatadas em B3 e na rela o de orienta o de B5.

Como mostra a pesquisa de Colares e Sodr  (2015), in meras s o as rela es vivenciadas por alunes no ambiente acad mico, atrav s das rela es de poder e da  nfase no produtivismo. Pode-se observar os seguintes casos: (1) professores(as) articulando-se para que o aluno orientando seja coagido a mudar a tem tica de sua pesquisa em virtude da vontade da orientadora; (2) aluno realizando a maior parte da produ o do artigo, acabando como co-autor e aceitando tal situa o visto que o professor possui a titula o e   reconhecido em determinada  rea; (3) press es e cobran as por parte do professor que acontecem unilateralmente, sem possibilidades de conversa, com a inten o de mostrar quem possui dom nio e poder na rela o. Por fim, a pesquisa dos autores d   nfase a situa es em que a professora constrange a aluna em frente aos colegas (situa o parecida foi relatada em B2, B3 e B5) e coloca empecilhos   aluna, impossibilitando o seu desenvolvimento profissional. Estas situa es confirmam o fato de que os professores e professoras possuem

um poder de manipulação em relação aos alunos, submetendo-os a situações constrangedoras e desgastantes, impossibilitando-os de realizar uma pesquisa de qualidade e satisfatória. Rancièrè (2002) atenta para o fato de que, mesmo após passarem por estas situações, se estes orientandos prosseguirem em carreira acadêmica poderão, futuramente, reproduzir as mesmas condutas que seus orientadores.

Observamos a apropriação da produção intelectual por parte dos professores, bem como de contatos das redes pessoais de alunas no relato B3, conforme apontado por Antunes, Mendonça, Vieira (2014) e Alcadipani (2011). Os relatos B2 e B3 explicitam constrangimentos públicos de diferentes formas (mídias sociais, corredores, e-mails, etc), sendo que o relato B1 demonstra uma tensão, senão um constrangimento, imposto pela masculinidade presente em sala de aula (ainda que minoritária, mas superior hierarquicamente). Observa-se, também, caso que resultou em *burnout*, onde a relação entre professora orientadora e orientanda “tornou-se um pesadelo que demorou a terminar” (B5). Por um período, a aluna resistiu ao assédio por parte da professora, conforme relatado: “por admirá-la e por acreditar que ela tinha alguma razão no que estava falando, pois me achava fraca teoricamente, incompetente e não merecedora para estar no doutorado, acabava aceitando tal assédio sem reconhecê-lo como tal”. É importante destacar novamente esse relato, visto que o sentimento de inferioridade é internalizado e naturalizado, como já mencionado anteriormente, fazendo com que a aluna se culpabilize, criando uma relação e ambiente de trabalho pouco saudáveis.

Neste sentido, trazemos a recomendação de Matarazo (2017) para que as IES tornem as relações entre orientadores e bolsistas mais claras, mesmo que haja toda uma regulamentação formalizada pelas instituições de fomento e pelos programas de pós-graduação. O autor afirma ser necessário que as práticas sejam problematizadas e que não naturalizemos disfunções e distorções, com os subterfúgios das necessidades de adaptarmos ao meio científico e às imposições reguladoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos este trabalho com a seguinte pergunta: Qual a relação entre a formação do nosso coletivo e a ocorrência de assédio da escola?

Passamos por compreender que ainda que temporário, com risco de extinção e retaliação, nossa formação foi a de um Coletivo. Não fomos/somos ‘apenas’ um Grupo de Estudos Feministas, pois nos propusemos e fomos além de estudar, quase que intuitivamente, e sem nos basear em nenhuma experiência de outros coletivos. Construimos a nossa experiência, e deixamos vir o que surgiu dela, de bom e de ruim, incluindo uma possível não continuidade do Coletivo, talvez por falta de elementos para que um Coletivo Feminista perdurasse numa escola de administração de uma universidade pública no Brasil de 2020, pandêmico. Também não conhecíamos nenhum outro Coletivo Feminista na administração. Neste sentido, avançamos alguns passos que vão além de complementar uma lacuna curricular com as vertentes feministas. Caminhamos na direção de construir um espaço de confiança, acolhimento, escuta e empatia, como uma forma de enfrentamento à possível perda de saúde ou vontade de desistência do curso. Não são poucos os relatos e estudos sobre a necessidade de medicamento e terapia após ingresso na pós-graduação.

Em seguida, nos vimos relativamente forçadas a parar e olhar com cuidado para os relatos que surgiram da ação, e a olhar com cuidado para os relatos que surgiram entre nós mesmas. Por vezes, a discussão do texto se perdia em relatos pessoais. Devagar, ficou claro: estávamos ali todas com algo em comum além do interesse no feminismo, tínhamos violências vividas no ambiente formativo, ou conhecimento direto de violências vividas por colegas. Tínhamos dificuldade de nos ‘enquadrar’ no ambiente da escola, seja por sermos lésbicas, de outros estados, mães, gestantes, feministas declaradas, ativistas, ou apenas muito sensíveis ao que escutávamos no cotidiano do ambiente. Tínhamos, também, dificuldade de nomear as experiências como assédio. E agora entendemos porque: os termos legais, limitados e restritivos, muitas vezes não se aplicam aos problemas vividos por alunos; não há consenso sobre o que é uma violência, um assédio sexual, de gênero, moral, nem pelos teóricos. Ou seja, se a instituição não os define e cria uma política clara contra estes, e contra a

omissão, com canais específicos para tal, como poderíamos lidar com aquelas experiências de formas diferentes?

O Coletivo surgiu neste vácuo institucional. Num vácuo de possibilidades. Quando mudanças de orientação (muito sofridas também), idas à junta médica, a terapeutas e médicos não resolvia as angústias de quatro anos vivenciando diferentes formas de violência. Sabemos que a construção desse caminho não se deu tão facilmente em um ambiente de disputas, onde diferentes formas de assédio, racismo e silenciamento sofrido por alunas (e alunos) estão à serviço da manutenção de relações de poder, hierarquias e de ordens vigentes de hegemonia da masculinidade. Sentimos fortemente os silêncios daqueles que, andando em grupos fechados minoritários na escola, não quiseram nem se aproximar do Coletivo.

Ao analisarmos e discutirmos os relatos nos três processos em que aparecem, também fica claro que nada do que surge nos relatos é desconhecido ou novo. Apresentamos diversos estudos de professoras e professores da área apontando para os problemas, para o assédio sexual, para a submissão intelectual e consequentes assédios morais, e para todas as discriminações de raça, gênero, sexualidade e outras que nem chegam a ter as vozes dos alunos apresentadas em pesquisas. Ainda assim, não são novidades. Todos sabem, escrevem a respeito, mas onde estão as denúncias, as punições de assediadores, as desculpas oficiais de programas a seus alunos e tentativas de acolhimento após violências? O Coletivo existe porque por mais que se publique sobre isso, nada mais existe de fato à disposição dos alunos. O Coletivo da Escola de Administração e seu surgimento está diretamente relacionado aos assédios, como tantas autoras afirmam. Cria-se um espaço de afeto, acolhimento e resistência, que intuitivamente e através do pensamento feminista, oferece um canal para que assédios sejam nominados como tal, e alunas assediadas(os) possam receber ao menos de seus pares o acolhimento necessário para que lidem com a auto culpabilização que surge em ambientes assim.

Por fim, entendemos que esse trabalho avança no reconhecimento do afeto e da experiência, conforme advoga Holanda (2017), buscando

Uma outra maneira de formatar e narrar o que foi vivenciado, sentido e racionalizado a partir de certos parâmetros [...] um caminho que pode se mostrar bastante

importante na interpelação dos discursos de autoridade, centrais no cânone acadêmico (p. 227).

Entretanto, não podemos também silenciar a sensação de ‘mãos atadas’ que seguimos tendo, mesmo após este trabalho e todas as nossas trocas, por não podermos dar o encaminhamento justo, institucional, a tantos relatos. A experiência e relatos informais mostram que vamos driblando como podemos, via trocas de orientação, tentativa de imposição de limites, negociações internas via representação discente, buscando evitar alguns professores e buscar apoio em outros, nas poucas liberdades de escolhas que nos restam como alunes. Não escrevemos este trabalho sem medo de perseguição acadêmica aos autores, ou de que os relatantes possam ser identificados. Para manter o anonimato, os relatos presentes acabam por não representar em sua totalidade a quantidade e nível dos assédios sofridos. Também temos ainda o desafio de conseguir acolher os relatos das técnicas administrativas, tema ainda delicado de estar aqui, mas que é um assunto que entendemos que deve ser retomado. Não temos a certeza, como alunes, de sermos nós as melhores pessoas a lidar com este tema. Mas então quem seria? E em qual momento?

Acreditamos que essas narrativas possibilitam uma nova forma de estudar e analisar as organizações educacionais da área de administração, pretendendo contribuir com o ambiente de trabalho/estudo, para que permita o florescer das produções intelectuais, corroborando com o desenvolvimento da área. Tratam-se de reflexões que também servem a nós, alunes, em nossas práticas docentes atuais e futuras. Hoje, entendemos o quanto um espaço só de alunes pode ser revolucionário, esperando que este trabalho também possa ser um indicativo de caminhos aos próprios coletivos feministas que possam existir e/ou virem a ser construídos no contexto acadêmico, em específico da Administração.

Por fim, nosso objetivo nesta seção, e com este trabalho, não é de forma alguma o de encerrar, responder ou concluir. Nossa proposição, seguindo a trilha apontada por Teixeira e Rampazo (2017), de romper com o silêncio, não aceitando práticas que a própria academia questiona em determinadas linhas de pesquisa, foi realizada aqui. O de entender o que os relatos sinalizam, também: demonstram que não são só os professores homens que assediam as alunas, apesar de acreditarmos que é a masculinidade a geradora das violências; que os

silêncios também devem ser ouvidos, pois há alunes que talvez não tenham ainda condições de relatar; e que os códigos éticos de relacionamento professor(a)/orientar(a) e alune devem ser de alguma forma mais claramente estabelecidos, uma vez que ocorrem abusos de poder, retirando o empoderamento de alunes de seu próprio trabalho e percurso. Pretendemos seguir escrevendo, relatando a experiência de grupo deste coletivo, que tem sido rica em reflexões, enquanto acompanhamos e torcemos que a IES crie medidas de prevenção e combate, que comece por nomear assédio como assédio, violência como violência, diminuindo o sofrimento na trajetória das alunas.

Entendemos que seria importante que mais estudos fossem realizados desde a perspectiva de alunes, aprofundando também a discussão do movimento feminista dentro da academia, e das consequências e mudanças pretendidas e conquistadas por movimentos ativistas intelectuais feministas dentro das universidades, em especial no campo da administração.

## REFERÊNCIAS

ACKER, J. Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. **Gender and Society**, v. 4, nº 2, p. 139-158, 1990.

ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, nº 4, opinião 3, Rio de Janeiro, p. 1174-1178, 2011.

ALCADIPANI, R. A academia e a fábrica de sardinhas. **Revista O&S**, Salvador, v. 18, nº 57, p. 345-348, 2011.

AMARAL, I. G.; NAVES, F. O Enfrentamento das Opressões de Gênero numa Universidade Pública: O Papel dos Coletivos Estudantis na Ótica do Feminismo Decolonial. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 7, n. 1, p. 151-184, 2020.

ANTUNES, L. Inspiradas pelo feminismo, alunas criam coletivos em suas escolas. **Jornal O Globo**. 19 mai. 2019. Disponível em: [https://oglobo.globo.com/celina/inspiradas-pelo-feminismo-alunas-criam-coletivos-em-suas-escolas-23671522?utm\\_source=Facebook&utm\\_medium=Social&utm\\_campaign=O%20Globo&fbclid=...](https://oglobo.globo.com/celina/inspiradas-pelo-feminismo-alunas-criam-coletivos-em-suas-escolas-23671522?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=O%20Globo&fbclid=...) Acesso em jan. 2020.

ANTUNES, M. T. P.; MENDONÇA NETO, O. R.; VIEIRA, A. M. Quem é o Autor? Alguns Questionamentos sobre a Atribuição de Autoria nos Textos Científicos no Campo das Ciências

Contábeis no Brasil. In: ENCONTRO DA ANPAD. **Anais...** XXXVIII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, 13 a 17 de setembro de 2014.

AVON e DATA POPULAR. **Violência contra a mulher no ambiente universitário**, 2015.

BARRETO, M. **Uma jornada de humilhações**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

BARRETO, M.; HELOANI, R. **Assédio moral: gestão por humilhação**. Curitiba, Juruá. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

COLARES, A. F. V; SODRÉ, R. J. M. *Lattes* que eu tô passando: Reflexões sobre produtivismo acadêmico e relações de poder entre orientador e orientando. In: **V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Salvador, 2015.

COLLINS, P. H. **On Intellectual Activism**. Pensilvânia: Temple University Press, 2013.

DATAFOLHA. 42% das mulheres brasileiras já sofreram assédio sexual. **Datafolha**, 2018. Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2018/01/1949701-42-das-mulheres-ja-sofreram-assedio-sexual.shtml>>. Acesso em jan. de 2020.

FITZGERALD et. al. Antecedents and consequences of sexual harassment in organizations: A test of an integrated model. **Journal of Applied Psychology**, v. 82, n. 4, p. 578-589, 1997.

FITZGERALD et. al. The structure of sexual harassment: a confirmatory analysis across cultures and settings. **Journal of Vocational Behavior**, vol. 47, 1995, p. 164-177, 2015.

FREITAS, M. E. de. Quem Paga a Conta do Assédio Moral no Trabalho?. **RAE - eletrônica**, v. 6, n. 1, janeiro-junho, 2007.

GRAF, Norma B. et al. **Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales**. México, DF, 2010.

HAAS, S. **Sexual Harassment in a male dominated workplace**. Groningen: Eburon, 2009.

HIRIGOYEN, M. F. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 223 p. (Trabalho original publicado em 1998).

HOLANDA, H. B. **A Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade**. **Companhia das Letras**, 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-papel-do-homem-no-feminismo-e-se-desconstruir-diz-heloisa-buarque-de-hollanda/>

LEYMANN, H. **Mobbing: la persécution au travail**. Paris: Le Seuil, 1996.

MARTINS, M. T. de S. L.; SILVA, T. R. Um Estudo sobre Coletivos Feministas: Jovens Secundaristas e Universitárias. *Cad. Gên. Tecnol.*, v. 12, n. 39, p. 122-132, 2019.

MATARAZZO, G. Você recebe só para estudar!?: a bolsa nossa de cada mês: implicações epistemológicas e de sobrevivência. **Teoria e Prática em Administração**, v. 7, nº 2, p. 1-11, 2017.

MIGLIORIN, C. **O que é um coletivo**. Teia-2002/2012. Belo Horizonte: Teia, 2012.

MUNIZ, J. A.; MACHADO, F. O.; VIEIRA, D. T. Assédio Moral na Universidade: um estudo de caso em Pernambuco. **VIII Convibra Administração – Congresso Virtual Brasileiro de Administração**, 2011. Disponível em: <[http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm\\_3397.pdf](http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_3397.pdf)>. Acesso em jan. 2020.

ONU MULHERES. **Movimento ElesPorElas (HeForShe) de Solidariedade da ONU Mulheres pela Igualdade de Gênero – Visão Geral**, 2015. Disponível em: <[http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/03/ElesPorElas\\_visao\\_geral.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/03/ElesPorElas_visao_geral.pdf)>. Acesso em: 07 jun de 2019.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção: Feminismos Plurais)

SÁ, B. S.; FOLRIANI, M. D.; RAMPAZO, A. V. Assédio Sexual: O Poder do Macho na Universidade. **Estudos de Administração e Sociedade**, v. 3, n. 2, p; 21-33, 2017.

TEIXEIRA, J. C.; RAMPAZO, A. S. V. Assédio sexual no contexto acadêmico da administração: o que os lábios não dizem, o coração não sente? *Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, v. 4, n. 11, p. 1151-123, 2017.

VENTURINI, A. C. A presença das mulheres nas universidades brasileiras: um panorama de desigualdade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. **Anais... 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11**. Florianópolis, 2017, Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500230828\\_ARQUIVO\\_AnnaCarolinaVenturini\\_Texto\\_completo\\_MM\\_FG.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500230828_ARQUIVO_AnnaCarolinaVenturini_Texto_completo_MM_FG.pdf). Acesso em jan. 2020.

**Submetido em 20/04/2020**

**Aprovado em 18/10/2020**