

Pedagogia do silêncio: a cultura da não denúncia e o pacto narcísico docente como instrumentos de blindagem institucional do assédio universitário¹

Michele Campos

Resumo: Este artigo analisa os mecanismos institucionais que produzem e sustentam o silêncio e a impunidade diante de violências e assédios nas universidades. Partindo de uma pesquisa qualitativa realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o estudo mobiliza contribuições da antropologia das instituições, da pedagogia crítica e da teoria social para compreender o silêncio não como ausência de ação, mas como resultado de processos pedagógicos informais que ensinam a calcular riscos, relativizar violências e preservar hierarquias. A partir de relatos etnográficos, experiências de mediação institucional e da análise das reações à entrega de um relatório de pesquisa, o artigo evidencia como denúncias são sistematicamente deslegitimadas, deslocadas ou convertidas em punições simbólicas às denunciantes. Sustenta-se que o enfrentamento efetivo da violência universitária exige mais do que normativas formais, demandando a desestabilização dos pactos de autoproteção docente e da pedagogia do silêncio que organiza a convivência acadêmica.

Palavras-chave: assédio universitário; cultura do silêncio; pacto docente.

Introdução

Nas universidades públicas brasileiras, o discurso institucional de excelência acadêmica, autonomia e compromisso com a diversidade convive, de forma paradoxal, com práticas recorrentes de silenciamento, deslegitimação da crítica e blindagem corporativa. Em nome da preservação da autonomia da instituição e da autoridade docente, casos de assédio moral, sexual, misoginia, capacitismo e LGBTQIA+fobia são frequentemente minimizadas, reconfiguradas como conflitos interpessoais ou dissolvidas em procedimentos burocráticos que protegem os/as agressores/as da responsabilização. Nesse cenário, buscar ajuda e denunciar a violência é visto como um

¹ Trabalho apresentado na 35ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2026). Este trabalho corresponde a uma versão parcial da parte II do livro *Democratização em conflito: por que estudantes cotistas abandonam o curso de Pedagogia da USP*.

gesto de alto risco, capaz de comprometer trajetórias acadêmicas, vínculos institucionais e a própria permanência na universidade.

Este artigo sustenta que o silêncio que atravessa essas experiências não é contingente, nem decorre do desconhecimento dos canais de denúncia ou de fragilidades individuais, mas resulta de uma pedagogia institucional que ensina, de maneira informal e reiterada, que questionar as hierarquias de poder que estruturam as relações pedagógicas implica custos elevados, como retaliação, isolamento e sofrimento psicológico.

A partir da análise da cultura da não denúncia e do pacto narcísico docente, o texto investiga como alianças simbólicas de autoproteção operam na blindagem de professores/as e na produção de punições exemplares àquelas/es que rompem o silêncio. Ao deslocar o foco do plano normativo para os modos concretos de funcionamento da universidade, o artigo problematiza os limites das políticas institucionais de enfrentamento do assédio e questiona em que medida a ampliação do acesso ao ensino superior público tem sido acompanhada da democratização efetiva das relações de poder no interior das universidades.

Referencial teórico e categorias analíticas

O presente trabalho se insere no campo dos estudos críticos sobre a universidade enquanto espaço de produção de hierarquias e arena de disputas simbólicas e políticas. A análise parte do entendimento de que as violências que atravessam a convivência universitária — em especial aquelas relacionadas aos diferentes tipos de assédio cometido por docentes — não podem ser compreendidas apenas como desvios individuais, mas como práticas socialmente produzidas, institucionalmente mediadas e coletivamente sustentadas.

Dialogando com a antropologia das instituições e a pedagogia crítica, este estudo compreende a universidade como um campo estruturado por relações de poder, prestígio e reconhecimento. Nesse sentido, mobiliza contribuições de Pierre Bourdieu² para pensar a universidade como espaço de reprodução simbólica, no qual a autoridade docente e a legitimidade institucional operam por meio de mecanismos de consagração,

² BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

distinção e silenciamento, frequentemente naturalizados como parte da “vida acadêmica”. As noções de violência simbólica, de Pierre Bourdieu, e de banalização do mal, de Hannah Arendt (1999), são centrais para compreender como práticas abusivas podem ser minimizadas ou invisibilizadas sob o verniz da tradição acadêmica ou da autonomia institucional. Desse modo, a violência institucional não se manifesta apenas pela ação direta, mas também pela omissão, pela deslegitimação da denúncia e pela produção sistemática do silêncio.

A partir da leitura de Michel Foucault (1999) sobre a produção de corpos dóceis, o artigo também compreende a universidade como espaço atravessado por regimes disciplinares que produzem condutas e silenciamentos. Nesse sentido, o poder institucional não se manifesta apenas por sanções explícitas, mas pela produção de hierarquias e legitimação de discursos. Em outras palavras, as hierarquias de poder legitimadas pela produção de saberes definem quem pode falar, quem deve calar e quais experiências são reconhecidas como válidas.

Tomando esses conceitos como base, o estudo desenvolve a categoria analítica de cultura da não denúncia, inspirada em debates contemporâneos sobre violência institucional, moralidades públicas e gestão do conflito. Essa noção dialoga com Sara Ahmed (2021), que a partir da investigação do ciclo de vida das denúncias, pontua que o ato de formalizar uma denúncia é frequentemente transformado em fonte de desgaste, punição e isolamento para quem rompe o silêncio. No contexto desta pesquisa, a cultura da não denúncia permite compreender que o silêncio não é ausência de ação, mas resultado de processos pedagógicos informais que ensinam, reiteradamente, os riscos de romper pactos institucionais classificados por Bezerra e Piva (2025).

Nesse sentido, a não denúncia é entendida como prática social aprendida, transmitida e reforçada no cotidiano universitário por meio de advertências veladas, experiências exemplares, burocracias institucionais e discursos que deslocam o problema do assédio para a esfera do mal-entendido, da subjetividade ou de uma suposta cultura do cancelamento, como revela Bahia *et al.* (2025). Trata-se, portanto, de uma pedagogia institucional que regula comportamentos e produz conformidade, mesmo na presença de normativas formais de enfrentamento à violência.

Articulada a essa categoria, o artigo mobiliza o conceito de pacto narcísico docente, proposto por Campos (2026). Formulado a partir das contribuições de Cida Bento (2022), Alves e Curado (2017), Galieta (2025) e Bezerra e Piva (2025), no

contexto universitário, o pacto narcísico docente refere-se a alianças simbólicas e práticas recorrentes de autoproteção entre professores/as, sustentadas pela defesa da cátedra, do prestígio acadêmico e da imagem institucional. Trata-se de um mecanismo coletivo que atua tanto na minimização das denúncias quanto na deslegitimação das experiências de assédio, contribuindo para a blindagem institucional e para a reprodução de uma ética corporativa que prioriza a preservação do grupo em detrimento da responsabilização.

Essas categorias — cultura da não denúncia e pacto narcísico docente — são mobilizadas como ferramentas analíticas para interpretar os limites das políticas institucionais de enfrentamento do assédio universitário. Assim, o referencial teórico adotado permite deslocar a análise do plano estritamente normativo das políticas de enfrentamento do assédio universitário para os modos concretos de sua operacionalização. Ao evidenciar as tensões entre discurso institucional, práticas cotidianas e experiências vividas, o artigo sustenta que o enfrentamento da violência na universidade exige não apenas dispositivos formais de denúncia, mas a desestabilização dos pactos narcísicos e da cultura do silêncio que sustentam a reprodução da violência no interior das instituições acadêmicas.

Metodologia e contexto da pesquisa

O artigo deriva de uma pesquisa qualitativa de iniciação científica desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) entre 2022 e 2023. O objetivo foi investigar as causas da evasão de estudantes que ingressaram no curso de Pedagogia por meio das ações afirmativas. A coleta de dados ocorreu em três momentos distintos: (I) por meio de formulário e entrevistas semiestruturadas; (II) a partir de uma análise etnográfica multissituada, com foco nos grupos de WhatsApp; e (III) por meio de manifestações voluntárias de estudantes que decidiram compartilhar suas experiências após a repercussão do relatório preliminar.

A escolha pelos grupos de WhatsApp se justifica pelo fato de esses espaços funcionarem como uma espécie de *safe space* [espaço seguro]³, no qual estudantes

³ O conceito de *safe space* é apresentado pelas geógrafas Elsa Noterman e Heather Rosenfeld. Ele surge nos movimentos feministas e LGBTQIA+ para designar ambientes protegidos nos quais indivíduos de grupos socialmente marginalizados podem compartilhar experiências, construir redes de solidariedade e articular formas de resistência sem o receio de hostilidade ou violência. Fonte: NOTERMAN, Elsa; ROSENFELD, Heather. Safe space:

compartilhavam denúncias, pediam orientação, solicitavam ajuda e trocavam indicações sobre professores ou disciplinas a serem cursadas ou evitadas. Nesses espaços, havia maior conforto para expressar sentimentos e opiniões que dificilmente eram verbalizados em contextos presenciais, sobretudo devido ao medo de represálias. Do ponto de vista ético, a pesquisa observou as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e da Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), adotando procedimentos rigorosos de anonimização, preservação dos sujeitos envolvidos e cuidado na descrição dos contextos institucionais, de modo a evitar qualquer forma de exposição direta que pudesse reproduzir as violências analisadas.

Devido à natureza fluida e dinâmica dos grupos observados, o número exato de participantes acompanhados ao longo da pesquisa é impreciso. Foram analisadas interações em 12 grupos de WhatsApp compostos por estudantes ingressantes nos anos de 2020, 2021 e 2022, com uma média de 120 integrantes por grupo. Esses grupos reuniam estudantes de diferentes turmas e turnos, uma vez que a não linearidade na organização do curso frequentemente levava as/os discentes a cursarem disciplinas fora da grade original. Assim, era comum encontrar ingressantes de 2017 compondo os grupos das turmas de 2021. Tomando como referência a média anual de 180 ingressantes no curso de Pedagogia, estima-se que aproximadamente 540 estudantes tenham sido acompanhadas/os ao longo do estudo.

Do número total, seis aceitaram formalizar seus relatos por meio de entrevistas e/ou do preenchimento do formulário da pesquisa. Entre as participantes e o participante, apenas uma pessoa não ingressou na universidade por meio da reserva de vagas destinada a estudantes egressas/os da rede pública ou a candidatas/os pretas/os, pardas/os e indígenas (PPI). Seu relato foi incorporado ao estudo por evidenciar as dinâmicas de transferência de responsabilidade entre os órgãos institucionais e a parcialidade nos processos de resolução de conflito.

Embora Mariza Peirano⁴ alerte para os riscos de se reduzir a etnografia a um método aplicável a qualquer área, como educação ou ciências sociais, sem considerar as implicações epistemológicas do campo da antropologia, a escolha por essa abordagem se ancora justamente na dimensão vivida e situada da pesquisa. Como estudante cotista

towards a reconceptualization. Reino Unido, Antipode, v. 46, n. 5, p. 1135–1159, nov. 2014. DOI: 10.1111/anti.12089.

⁴ PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. Horizontes antropológicos, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014. DOI:10.1590/S0104-71832014000200015.

e integrante dos contextos investigados, minha inserção no campo não se deu a partir de um lugar de neutralidade, mas como alguém que também foi atravessada pelas violências simbólicas relatadas pelas interlocutoras.

A etnografia, nesse sentido, não foi uma simples escolha metodológica, mas uma forma de pensar a realidade a partir de dentro, possibilitando uma escuta atenta, uma observação sensível e uma análise comprometida com os sentidos atribuídos pelas participantes às suas experiências. Assim, minha posição no campo assume caráter reflexivo, explicitamente reconhecido como elemento metodológico. A dimensão relacional e situada da presença em campo, como destaca Donna Haraway⁵, não compromete o rigor do trabalho, mas possibilita o acesso a camadas da cultura universitária que permanecem invisibilizadas em abordagens distanciadas. A reflexividade, nesse sentido, opera como recurso analítico, e não como mera confissão autobiográfica. Tal posicionamento amplia o campo empírico e oferece contribuições relevantes para a compreensão das dinâmicas do assédio universitário e das dificuldades de sua responsabilização.

Um marco central da pesquisa foi a elaboração e a entrega de um relatório que sistematizou experiências que poderiam levar estudantes cotistas a abandonar o curso. Esse documento, longe de encerrar o trabalho de campo, inaugurou uma nova fase da etnografia, permitindo observar, de maneira privilegiada, as dinâmicas institucionais de preservação docente, os mecanismos de deslegitimação da denúncia e os deslocamentos do conflito para a figura da pesquisadora-autora do relatório. As reações posteriores à sua entrega foram incorporadas a esta análise como parte constitutiva do fenômeno investigado. Portanto, o campo empírico constitui-se não apenas pela análise dos grupos de WhatsApp, mas também pelas interações em sala de aula e pelas reações administrativas, discursivas e políticas que emergiram diante da nomeação pública das violências.

A cultura da não denúncia no ambiente acadêmico

A reflexão sobre a existência da cultura da não denúncia no ambiente acadêmico parte do reconhecimento de que o silêncio que atravessa as experiências de violência e assédio não pode ser explicado apenas por fatores individualizantes, como medo,

⁵ HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 5, 1995.

fragilidade emocional ou desconhecimento dos canais institucionais. Trata-se, ao contrário, de um fenômeno socialmente produzido, aprendido e reiterado no interior da própria instituição, funcionando como um dos principais mecanismos de manutenção das hierarquias e de proteção docente.

Em diálogo com Sara Ahmed (2021), a não denúncia é compreendida como sintoma da própria organização institucional que produz hierarquias que favorecem o abuso, mas cria uma cultura que dificulta, deslegitima e pune o ato de denunciar. Nesse contexto, romper com o pacto de silêncio é visto como uma perturbação da ordem institucional que se sustenta na aparência de normalidade, neutralidade e excelência. Paradoxalmente, a mesma instituição que declara repudiar e combater práticas abusivas, cria um ambiente onde o ato de denunciar se torna um gesto arriscado. Ao permitir que aqueles/as que produzem ou legitimam a violência sejam também os/as responsáveis por gerir os conflitos, buscar auxílio institucional pode se tornar um gesto solitário e frequentemente penalizado.

Nesse sentido, as retaliações — explícitas ou veladas — criam uma cultura do medo que compromete a identificação, a nomeação e o enfrentamento das violências. Este estudo evidencia que, antes mesmo de qualquer tentativa formal de denúncia, estudantes aprendem por meio de comentários, críticas e exemplos concretos, quais são os custos de desafiar a “ordem natural” da instituição. Quando questionar práticas abusivas é visto como ameaça ao percurso acadêmico, o silêncio não pode ser entendido como ausência de reação, mas como resultado de um processo pedagógico informal que ensina a calcular riscos, a relativizar violências e a preservar vínculos institucionais.

A entrega do relatório de pesquisa constituiu um ponto de inflexão fundamental para a compreensão dessas dinâmicas. Ao expor experiências de violência simbólica, como capacitismo, misoginia e homofobia, vivenciadas por estudantes do curso de Pedagogia da FEUSP, o documento acionou mecanismos de autoproteção que deslocaram o foco do problema para a figura da autora. Essa reação ecoa as reflexões de Aimé Césaire⁶, segundo as quais os opressores se apresentam como benevolentes enquanto o “Outro” permanece dócil, mas quando o oprimido reage, é violentamente punido. De igual modo, a denúncia no ambiente acadêmico é tratada como uma afronta moral que, em nome da manutenção da “ordem natural”, justifica a punição simbólica.

⁶ CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. São Paulo: Veneta, 2020.

No semestre seguinte, alguns/mas docentes passaram a mencionar em aula a existência de uma estudante “íngrata” que estaria “falando mal da faculdade por aí”. As falas que articulavam elementos que só uma pessoa que teve acesso ao documento poderia saber, tentavam deslegitimar a autora e a credibilidade da pesquisa. Como mostra Felipe Piva (2025), esse tipo de exposição funciona como punição exemplar: não visa apenas silenciar uma voz específica, mas advertir outras sobre os riscos de seguir o mesmo caminho. Os dados apresentados pelo autor evidenciam que o temor do corpo discente envolve desde notas mais baixas, reprovações e perseguições veladas, até prejuízos mais amplos na trajetória acadêmica.

No contexto da Faculdade de Educação, esse receio ganha materialidade quando, ao tecer críticas à autora do relatório de pesquisa, um docente afirma, em tom irônico, que no ano seguinte a estudante estaria “batendo na porta da instituição” em busca de uma vaga no programa de pós-graduação. Essa fala opera como uma forma de *gaslighting*⁷ institucional, ao deslocar a crítica fundamentada em dados para o campo da deslealdade e da ameaça velada. A menção à futura solicitação de ingresso na pós-graduação opera como um lembrete explícito da assimetria de poder que estrutura o campo universitário. Ela indica que o acesso a oportunidades acadêmicas não se dá exclusivamente por mérito, mas também pela adesão tácita a um pacto de silêncio e conformidade. Assim, o exercício legítimo da reflexão acadêmica se converte em um ato passível de sanção.

Nesse contexto, a retaliação não precisa se materializar imediatamente para cumprir sua função disciplinadora. Como sugere Piva (2025), o simples reconhecimento de que docentes detêm poder sobre avaliações, recomendações, progressões e pertencimento institucional é suficiente para produzir autocensura e retraimento. O episódio revela como a violência simbólica se articula a práticas aparentemente banais, enunciadas sob a forma de ironia ou comentário jocoso, mas que funcionam como instrumentos que moldam condutas. Trata-se de um mecanismo que preserva a imagem institucional ao custo do silenciamento de vozes dissidentes, reafirmando que, no interior da universidade, falar não é apenas um ato de expressão, mas um gesto atravessado por riscos e desigualdades.

⁷ De acordo com a jornalista Maia Niguel Hoskin, da Forbes, o *gaslighting* é uma ferramenta perversa de controle que leva a pessoa a duvidar de si mesma, tornando-a mais suscetível a manipulação e menos propensa a questionar o abuso. Os efeitos desse tipo de violência, segundo Hoskin, são devastadores para a saúde mental e para a trajetória profissional das vítimas. Disponível em: <<https://forbes.com.br/carreira/2025/05/como-identificar-se-voce-esta-sofrendo-gaslighting-do-trabalho-a-vida-amorosa/>>. Acesso em: 12 jan. 2026.

O estudo identificou que até mesmo estudantes ligadas/os aos movimentos estudantis evitam confrontar docentes para não serem “queimadas/os na Praça do Relógio”. Herdeira da antiga tradição de punição às mulheres que eram lançadas em fogueiras por desafiar ordens morais e religiosas, a metáfora evocada pelas/os discentes remete à prática de perseguição, cuja sanção pública operava como advertência coletiva. Mais do que punir um desvio específico, a fogueira tinha a função de pedagogizar os corpos. Sendo assim, a metáfora pode ser lida à luz de Foucault (1999), que pontua que o poder disciplinar não se exerce prioritariamente pela violência espetacular, mas pela produção de corpos que aprendem a se autocontrolar, a antecipar sanções e a regular seus próprios gestos e falas.

A pedagogização do corpo operada pela punição exemplar não visa apenas corrigir condutas, mas fabricar sujeitos previsíveis, obedientes e ajustados à ordem institucional. A fogueira contemporânea opera por meio da ridicularização, do isolamento institucional e da circulação de narrativas que transformam a crítica em traição e a denunciante em sujeito inconveniente, instável ou perigoso para a ordem acadêmica. Tal como na caça às bruxas, não é necessário que todas sejam punidas: basta que algumas o sejam, ou que se produza a expectativa plausível de punição, para que o medo se espalhe. Nesse sentido, o receio de ser “queimada/o” não apenas silencia a crítica, mas inscreve nos corpos discentes um regime de vigilância internalizada, no qual a resignação se torna condição de permanência e pertencimento no espaço universitário.

Ao definir a denúncia como uma pedagogia feminista, Sara Ahmed (2021) destaca o perfil dos corpos que historicamente são mais vulneráveis à violência e ao assédio institucional: as mulheres. Dados do *II Questionário PRIP: Inclusão e Pertencimento na USP (2024–2025)*⁸ corroboram essa leitura, indicando gênero/identidade de gênero como um dos principais fatores associados a experiências de assédio, bullying, discriminação e comentários depreciativos em todas as categorias da comunidade universitária.

Ao longo do estudo, observou-se que, quando professores utilizavam o espaço da sala de aula para apresentar narrativas parciais e descontextualizadas de conflitos

⁸ PRIP - USP. II Questionário PRIP: Inclusão e Pertencimento na USP 2024-2025. Diretoria de Formação e Vida Profissional. Universidade de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://prp.usp.br/wpcontent/uploads/sites/1632/2025/06/Relatorio_de_2025_para_o_QPRIP_2024.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2026.

com estudantes, a tendência era que a turma se alinhasse à versão docente, uma vez que a contraparte permanecia sistematicamente obscurecida. No caso da “estudante que estaria falando mal da faculdade”, contudo, por vias que desconheço, o relatório de pesquisa acabou circulando entre algumas discentes, produzindo um movimento inesperado de apoio. Estudantes com as quais eu não mantinha vínculo prévio passaram a me abordar nos corredores da faculdade para agradecer pela “coragem” de confrontar uma cultura institucional percebida como opressiva e excludente.

Paralelamente, novas denúncias de misoginia, transfobia, discriminação religiosa, assédio moral e sexual passaram a me ser relatadas. Embora eu buscasse acolher as vítimas e orientá-las quanto à importância do registro formal das denúncias para que houvesse investigação e responsabilização, a simples menção à formalização dos relatos gerava receio e desistência. As razões desse temor permaneceram pouco explícitas até que eu mesma precisei recorrer à instituição para mediar um impasse aparentemente simples: o diálogo com uma docente a respeito de uma atividade avaliativa.

Em 2024, no último semestre da graduação, cursei uma disciplina cuja avaliação final envolvia uma apresentação de dança. Considerando minha trajetória como mulher evangélica, formada em um contexto religioso rigoroso e conservador — e tendo minha religiosidade sido reiteradamente alvo de críticas no ambiente acadêmico —, não me senti confortável em realizar a atividade. Ao dialogar com a docente e solicitar a possibilidade de uma avaliação substitutiva, ela afirmou respeitar minha religiosidade, mas negou o pedido sob o argumento de que a atividade constava do plano de ensino desde o início do semestre e, se não houve desconforto durante as aulas, na avaliação não seria diferente. Após ponderar sobre as alternativas disponíveis e os possíveis desdobramentos de acionar instâncias institucionais, optei por solicitar formalmente a mediação da faculdade para viabilizar o diálogo com a docente.

Na primeira reunião com a mediadora institucional, fui submetida a um extenso interrogatório sobre os motivos pelos quais não insisti em novo diálogo com a docente, não tentei a troca de grupo ou a realização parcial da atividade avaliativa. Ao relatar que parte do meu desconforto estava relacionada à exigência de visitar um terreiro de Candomblé para aprender a dança, o enquadramento da situação foi imediatamente deslocado, passando a ser tratado como um suposto ato de discriminação religiosa de minha parte. Na aula subsequente, a docente alterou o conteúdo programado para um discurso sobre racismo na educação, alegando que acontecimentos recentes a haviam

motivado a abordar o tema. Na aula anterior às apresentações, de forma enfática, ela indagou se a turma estava ciente de que ninguém ali iria realizar qualquer tipo de ritual, ressaltando que, àquela altura da disciplina, todas/os deveriam ter clareza a esse respeito.

O encadeamento desses acontecimentos pode ser compreendido como uma forma de *gaslighting* institucional, na qual a violência não se expressa pela negação explícita do conflito, mas pela inversão de sentidos e pela deslegitimação da experiência narrada. O interrogatório centrado nas “alternativas não tentadas” desloca o foco para uma suposta inadequação das escolhas, produzindo dúvida e culpabilização. Esse processo se intensifica quando o desconforto relatado é reinterpretado como discriminação religiosa, operando uma inversão moral que transforma quem busca apoio em agente do problema. A alteração do conteúdo da aula e a advertência pública à turma funcionam como dispositivos de correção simbólica que reafirmam a autoridade docente e reorganizam o enquadramento do episódio. Nesse contexto, o *gaslighting* atua produzindo a dúvida e o constrangimento público.

A experiência relatada neste trabalho encontra paralelos diretos nos relatos de outras participantes da pesquisa que recorreram aos órgãos institucionais para mediar conflitos com docentes. No caso de Hannah⁹, estudante com deficiência, a busca por apoio ocorreu após sucessivas negativas a pedidos de adaptação pedagógica e de ensino domiciliar. Em uma dessas situações, uma docente afirmou que, se ela não conseguia acompanhar o ritmo da turma, a USP “não era um lugar para ela”. Ao acionar diferentes instâncias institucionais, Hannah teve a gravidade de sua condição questionada e ouviu que suas demandas seriam antiéticas, deslocando novamente o problema da recusa institucional para a suposta inadequação da estudante. A situação produziu intenso sofrimento psíquico, culminando em crises de ansiedade e no trancamento do curso.

De modo semelhante, Cecília¹⁰, ainda no primeiro ano da graduação, foi injustamente reprovada por um docente que alegou sua ausência nas aulas, apesar de ela ser sua orientanda. Ao tentar dialogar com ele para resolver a situação, a estudante foi classificada como irresponsável e informada de que o professor teria lhe feito um “favor” ao aceitá-la como orientanda de pesquisa. Após ser bloqueada nos canais de comunicação, Cecília recorreu aos órgãos institucionais, apenas para experimentar um circuito de encaminhamentos sucessivos, no qual a responsabilidade pela resolução do

⁹ Nome fictício

¹⁰ Nome fictício

conflito era continuamente deslocada para outras instâncias. O processo se estendeu por três meses, período em que ela tentou reunir provas de sua participação nas aulas e das atividades entregues. Contudo, constatou que os registros na plataforma de ensino haviam sido apagados pelo próprio docente.

Segundo relato da própria estudante, a manutenção da reprovação alterou profundamente sua relação com a universidade, tanto pela ausência de acolhimento institucional quanto pelo fato da faculdade ter atribuído ao próprio docente denunciado a função de julgar o caso. Além disso, a reprovação inviabilizou seu acesso a atividades acadêmicas que são exclusivamente baseadas em critérios de mérito, tais como bolsas de intercâmbio e programas de pós-graduação.

Mais do que episódios isolados, esses casos evidenciam como a transferência de responsabilidade opera como mecanismo institucional de silenciamento, preservando hierarquias e desencorajando a denúncia. Além de proteger a autoridade docente e a imagem institucional, ela produz desgaste e sofrimento emocional. As estudantes não apenas deixam de ter suas demandas acolhidas, como passam a ocupar a posição de problema: inadequadas, antiéticas ou irresponsáveis.

Minha própria experiência institucional reproduz esses mesmos mecanismos. Com o passar das semanas e a ausência de retorno sobre a possibilidade de realizar uma avaliação alternativa, entrei em contato com a mediadora institucional. A pedido da docente, uma nova reunião foi agendada. O encontro, realizado por chamada de vídeo, teve início com a mediadora afirmando explicitamente que não haveria neutralidade, uma vez que apenas a professora poderia definir os critérios avaliativos da disciplina. A docente autorizou a entrega da atividade em outro formato, alegando fazê-lo apenas porque eu não teria tempo hábil para integrar outro grupo.

Após cerca de uma hora de julgamentos acerca do meu comportamento, classificado como falta de profissionalismo, a mediadora recorreu a argumentos supostamente baseados nos estudos produzidos pela educadora Magda Soares para sustentar que eu não deveria permitir que aspectos da minha vida privada interferissem na esfera profissional. Houve, ainda, a insinuação que eu estaria violando normas legais não foram especificadas.

Ao longo da reunião, minhas falas foram sistematicamente distorcidas para sustentar a narrativa de que eu estaria praticando discriminação religiosa. Diante do

desgaste emocional, permaneci em silêncio, voltando a me manifestar apenas quando a docente afirmou que eu não estaria frequentando as aulas desde o acionamento do órgão institucional e que, em razão disso, poderia já ter me reprovado por faltas. Ao contestar a informação, ela respondeu: “Achei que você tivesse faltado, mas tanto faz. Você já está no limite de faltas. Se faltar mais uma vez, será reprovada!”. Mesmo diante da admissão de uma acusação infundada, antes de encerrar a reunião, a mediadora fez uma advertência sobre minhas faltas.

O episódio desencadeou crises de ansiedade e um quadro intenso de sofrimento psíquico, perceptível a familiares, amigas e colegas de curso. Cheguei a decidir pelo abandono do curso e, ainda que tenha sido dissuadida dessa decisão pelo meu cônjuge, o sofrimento emocional comprometeu as atividades acadêmicas que ainda precisava concluir. O sofrimento se converteu também em sintomas físicos, como urticárias, perda de apetite, queda de cabelo, crises de enxaqueca e baixa imunidade. Embora pessoas próximas insistissem para que eu formalizasse uma denúncia contra a docente e a mediadora, já não reconhecia a faculdade como um espaço seguro de escuta. Ansiava apenas o encerramento de qualquer vínculo institucional.

Com o fechamento da disciplina, o ciclo da violência estava completo. A menor nota em um histórico escolar marcado por alto desempenho acadêmico evidenciava como o resultado das avaliações operam como uma forma de represália. A punição duradoura inscrita no registro institucional reafirma, de modo silencioso, as assimetrias de poder que estruturam o espaço universitário. Ainda assim, a instituição sustenta a narrativa de que é plenamente possível o diálogo entre docentes e discentes. Segundo a própria mediadora institucional, o registro formal de um pedido de mediação, queixa ou denúncia só pode ser formalizada após o contato direto com o/a professor/a.

Apesar do potencial transformador da crítica e da mobilização coletiva, observa-se, na Faculdade de Educação, a adoção de práticas docentes que desestimulam a denúncia, fragilizam a ação coletiva e transferem a responsabilidade para o indivíduo. Essa dinâmica se expressa de forma explícita quando o corpo discente é orientado a resolver conflitos por meio do diálogo direto, em detrimento do acionamento dos canais institucionais de denúncia. Ao ignorar as desigualdades estruturais que atravessam as relações entre docentes e estudantes, tal orientação desloca o risco para os sujeitos em posição mais vulnerável e reforça o entendimento de que denunciar implica custos pessoais elevados.

Diante da fala de um professor que afirmava ter recebido orientações institucionais para reforçar, em sala de aula, a centralidade do diálogo direto na resolução de conflitos, problematizei os limites dessa diretriz em contextos atravessados por profundas assimetrias de poder. Ao relatar situações em que o diálogo direto se mostrou ineficaz, minha fala foi desacreditada pelo docente, que declarou não acreditar que seu colega de profissão fosse capaz de praticar a conduta mencionada. Tal reação evidencia a desigualdade que rege as relações na universidade. Enquanto docentes são presumidos/as inocentes, a palavra das/os estudantes é recebida sob suspeita.

Em síntese, a cultura da não denúncia não se configura como um fenômeno marginal ou episódico, mas como um dos pilares que sustentam a reprodução da violência na universidade. Em diálogo com Foucault (1999), observa-se que, tanto a orientação institucional para o “diálogo direto” — quando desprovida de uma reflexão responsável sobre as desigualdades estruturais entre docentes e estudantes —, quanto as sanções exemplares impostas àquelas/es que rompem o silêncio, opera como uma forma de poder disciplinar. Esse poder produz sujeitos que aprendem a regular seus gestos e falas a partir da antecipação de possíveis punições. Tal cultura não apenas sustenta as hierarquias institucionais, como cria um solo fértil para a formação de alianças simbólicas de autoproteção entre docentes, ancoradas na defesa da autoridade, da cátedra e da imagem institucional. Em vista disso, onde o medo organiza as relações, a inclusão torna-se retórica vazia e a democracia institucional se reduz à coexistência formal de diferenças, sem garantia efetiva de escuta, proteção ou pertencimento.

O pacto narcísico docente e seus efeitos no enfrentamento da violência institucional

A menção à existência de um pacto entre docentes da Faculdade de Educação, que dificultaria a responsabilização por práticas discriminatórias, arbitrárias ou abusivas, emergiu inicialmente no relato de Hannah. A estudante relatou que, ao participar de coletivos negros e dialogar com a obra de Cida Bento, identificou paralelos entre o pacto da branquitude e o tratamento institucional conferido às denúncias envolvendo professores/as. Segundo ela, quando as queixas envolviam colegas ou funcionários/as, as respostas institucionais eram imediatas, já nos casos que envolviam docentes, os processos eram burocráticos e frequentemente resultavam em pareceres favoráveis aos/as professores/as.

De modo semelhante, Cecília expressou que sua principal mágoa era a ausência de interesse da instituição em apurar o ocorrido. Para ela, uma investigação minimamente rigorosa evidenciaria a incoerência da acusação de ausência total em uma disciplina obrigatória ministrada por seu próprio orientador. A hipótese de um pacto narcísico docente, contudo, ganhou maior concretude a partir dos acontecimentos que sucederam a entrega do relatório de pesquisa.

Entre as denúncias que surgiram posteriormente, destacou-se o caso de um docente acusado de misoginia, transfobia e assédio moral. Suas falas incluíam a deslegitimação de denúncias de assédio sexual, sustentada por afirmações violentas e misóginas, além de comentários depreciativos direcionados a uma estudante trans. A reação crítica de uma turma levou o professor não apenas a reiterar as ofensas em outra turma, mas também a direcionar ataques a quem o havia confrontado, desencadeando a mobilização de estudantes para a formalização de uma denúncia.

Ao tomar conhecimento dessa mobilização, em um primeiro momento ele reagiu com ameaças de retaliação, e posteriormente afirmou não temer a denúncia, pois, caso fosse exonerado, “levaria outros com ele”. Tal declaração operou como uma confirmação implícita de um acordo de autoproteção, no qual a responsabilização individual é neutralizada pela ameaça de exposição coletiva. Pouco depois, a hipótese se reforçou: assim como alguns/mas estudantes me procuraram em busca de orientação para formalizar a denúncia, também pediram auxílio a um professor de “confiança” e foram desencorajados/as por ele. O nome desse segundo docente também aparecia em outras denúncias, inclusive por assédio sexual.

A reanálise do material empírico, articulando as novas denúncias e minha própria experiência com a mediação institucional, evidenciou um padrão recorrente: a minimização sistemática das denúncias, a inversão da suspeição e a defesa reiterada da autoridade docente. Nesse contexto, conflitos e relatos de violência tendem a ser enquadrados como mal-entendidos, excessos interpretativos ou questões interpessoais. Além disso, há o deslocamento do foco da conduta denunciada para o comportamento, a postura ou as motivações da/o denunciante.

Tatiana Galieta (2024), ao transpor o conceito de pacto narcísico da branquitude, formulado por Cida Bento, para o contexto universitário, evidencia como o ensino superior reproduz mecanismos de invisibilização, negligência e silenciamento de estudantes negros e indígenas. A autora demonstra que as violências raciais não apenas

persistem após a educação básica, mas se sofisticam, manifestando-se na ausência de acolhimento às demandas de estudantes cotistas, no silenciamento do racismo institucional e no sofrimento psíquico decorrente do racismo vivenciado no cotidiano acadêmico. Embora seu foco recaia sobre a cumplicidade racial que sustenta privilégios brancos, sua análise revela um padrão institucional de proteção e omissão que auxilia na compreensão da lógica de autopreservação entre pares.

Em outra perspectiva analítica, Alves e Curado (2017) abordam o narcisismo na docência universitária como efeito de uma racionalidade produtivista e mercadológica que orienta o funcionamento das universidades. Segundo as autoras, a busca incessante por reconhecimento, prestígio e admiração produz esgotamento, empobrecimento das relações pedagógicas e fechamento ao diálogo. Ancoradas na Psicanálise, elas defendem que a recusa do “não-saber” e a negação do erro alimentam práticas defensivas e autoritárias, evidenciando que o narcisismo docente não é traço individual, mas expressão de uma lógica institucional que dificulta a escuta da crítica.

Bezerra e Piva (2025), por sua vez, conceituam os Pactos Narcísicos da Academia como alianças implícitas entre sujeitos privilegiados voltadas à preservação de imagem, status e benefícios, mesmo diante de denúncias de violência, desigualdade e exclusão acadêmica. Ao ampliar o pacto narcísico da branquitude para outras dimensões, como machismo, elitismo, LGBTQIA+fobia e capacitismo, a autora e o autor evidenciam como esses pactos simbólicos regulam quem pode falar, produzir conhecimento e ser reconhecido no espaço universitário. Confrontar as estruturas de poder, nesse contexto, representa um alto custo à trajetória acadêmica, sobretudo quando a crítica incide diretamente sobre docentes.

A partir dessas contribuições, propõe-se a compreensão do pacto narcísico docente não apenas como uma reprodução do pacto da branquitude, mas como um acordo tácito de preservação e manutenção dos privilégios da categoria docente, independentemente da origem social, gênero ou raça. Em muitos casos, ainda que de forma inconsciente, docentes pertencentes a grupos minoritários também acabam aderindo ao pacto, seja para manter o pertencimento simbólico ao grupo, preservar seus vínculos institucionais ou evitar o isolamento dentro um campo estruturado por hierarquias rígidas e pela centralidade da reputação acadêmica.

O estudo revelou que, tendo a FEUSP um corpo docente mais diversificado, havia a expectativa de maior sensibilidade às desigualdades sociais e estruturais que

atravessam a permanência acadêmica, contudo, a dinâmica institucional não confirmou essa suposição. Mesmo em situações envolvendo docentes que compartilham marcadores sociais de gênero, raça ou origem social com as/os estudantes, a lógica de autoproteção tende a prevalecer sobre a escuta e o acolhimento. Foram identificadas quatro ocasiões em que estudantes estavam se mobilizando para formalizar denúncias contra docentes brancos/as e apenas uma para questionar uma atividade promovida por professor/as afrodescendentes. Ainda assim, a legitimidade da mobilização foi colocada em dúvida por narrativas que afirmavam inexistir disposição semelhante para questionar práticas de professores/as brancos/as, revelando um deslocamento discursivo que desqualifica a ação coletiva estudantil.

Diante da percepção de ameaça, o corpo docente tende a reforçar, de modo narcisista — no sentido apresentado por Alves e Curado (2017) —, uma imagem de superioridade moral e intelectual, protegendo-a de questionamentos. O pacto narcísico docente revela, assim, sua capacidade de atravessar diferenças internas ao grupo, subordinando identidades plurais à preservação da autoridade coletiva. Ao operar dessa forma, ele não apenas bloqueia a responsabilização por práticas abusivas, como também esvazia o potencial transformador da diversidade, neutralizando mudanças efetivas nas relações de poder.

Nessa direção, Alexandre Bahia *et al.* (2025) analisam como o termo “cancelamento” tem sido mobilizado por docentes progressistas acusados de assédio para deslegitimar denúncias e enquadrar vítimas como agentes de perseguição ou censura. O prestígio acadêmico e a posição hierárquica desses/as professores/as operam como uma forma de imunidade simbólica, na qual a crítica é deslocada da conduta denunciada para uma suposta ameaça à liberdade de expressão, à carreira individual ou à imagem institucional. O controle narrativo atua não apenas na sensibilização entre pares, mas também na produção de um enquadramento em que as/os próprias/os estudantes passam a perceber a carreira docente como ameaçada, assumindo a função de protegê-la.

Como observa Simone de Beauvoir, “o opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplices entre os próprios oprimidos”. Nesse sentido, a pesquisa identificou que mesmo as figuras mais polêmicas contavam com defensores/as entre estudantes, que relativizavam comportamentos problemáticos afirmando se tratar de “excentricidade” ou “jeito de ser” do/a docente. Essa assimetria discursiva contribui

para o isolamento de quem denuncia, uma vez que não há apoio nem mesmo no interior da própria comunidade discente.

Dados da Ouvidoria Geral da USP¹¹ mostram que, entre 2012 e 2018, o número anual de manifestações variou entre 801 e 966. Em 2019, houve um salto para 1.276 registros. Durante os dois anos de pandemia, os números permaneceram estáveis (965–968). A partir de 2022, cresceram continuamente, alcançando 2.199 manifestações em 2024. A maior parte dos registros é feita por estudantes, geralmente sobre questões ligadas aos cursos de graduação, conforme indica o relatório. Se considerarmos que, em 2021, a universidade anunciou que mais de 50% das novas matrículas eram de egressos da rede pública, é possível presumir que a chegada de um novo perfil de estudantes aumentou as tensões no ambiente acadêmico.

A ampliação do perfil discente, marcada por maior diversidade de classe, raça, crença e orientação sexual, tornou visíveis práticas que antes eram naturalizadas e que, impulsionadas pelas lutas dos movimentos sociais, passaram a ser publicamente questionadas. No imaginário docente, conforme argumenta Piva (2025), essas/es estudantes não são reconhecidas/os como sujeitos plenamente legítimos, mas como um “Outro” cuja presença, entendida como “facilitada”, seria fruto da benevolência institucional e, portanto, exigiria gratidão e resiliência. Em vez de promover uma reflexão responsável sobre os mecanismos que sustentam as desigualdades estruturais, essa lógica prioriza a preservação da imagem e do capital simbólico da universidade.

Essa dinâmica reforça a necessidade de dispositivos de escuta e responsabilização que não estejam subordinados à avaliação conduzida por pessoas diretamente implicadas ou seus pares, contexto no qual o prestígio acadêmico e as relações pessoais tendem a comprometer a imparcialidade do julgamento. Ainda que a Ouvidoria Geral da USP se apresente como órgão neutro e independente, destinado ao auxílio na mediação de conflitos, na prática seu papel se restringe ao encaminhamento das queixas aos setores responsáveis. Quando a denúncia envolve pessoas ou estruturas de uma unidade específica, o próprio canal orienta a/o reclamante a recorrer à ouvidoria local, fazendo com que os casos retornem ao ponto de origem, onde a parcialidade tende a prevalecer.

¹¹ Manifestações anuais registradas na Ouvidoria Geral da USP. Disponível em: <<https://www5.usp.br/ouvidoria/>>. Acesso em: 16 jan. 2026.

Em suma, para que o enfrentamento do assédio e das violências institucionais deixe de ser meramente retórico e se torne efetivo, faz-se necessária a criação de instâncias verdadeiramente independentes, capazes de romper com as lógicas corporativas de autoproteção. Desse modo, será possível garantir que a escuta das denúncias não seja mediada por hierarquias que, historicamente, operam em favor da manutenção das estruturas de poder e da preservação da autoridade docente.

Considerações finais

Inspirado nas reflexões de Cida Bento sobre os pactos narcísicos em contextos de poder, buscou-se demonstrar ao longo deste artigo como, no interior da universidade, docentes tendem a se reconhecer mutuamente como pertencentes a um grupo moralmente legítimo, neutro e digno de confiança. Nesse enquadramento narcísico, críticas e denúncias provenientes de estudantes são sistematicamente recebidas sob suspeita. A preservação da imagem, portanto, passa a se sobrepor ao cuidado com as vítimas, deslocando para elas a responsabilidade de regular as próprias ações e adaptar-se às normas implícitas do ambiente acadêmico. Desse modo, quem não se ajusta deixa ser percebida/o como pertencente e passa a ser tratada/o como ameaça à ordem institucional. O *gaslighting* institucional opera, então, como um dispositivo central de inversão de sentidos: práticas abusivas são relativizadas ou naturalizadas, enquanto a denúncia é reconfigurada como falha comunicacional, conflito mal resolvido ou problema ético da/o denunciante.

Ao articular o pacto narcísico docente à cultura da não denúncia, o estudo evidencia que a violência institucional não se sustenta apenas pela ausência de normas ou políticas, mas pela existência de alianças simbólicas que regulam as relações de poder no espaço universitário. Os efeitos desse pacto são profundos e duradouros. Ao inviabilizar a escuta qualificada e a responsabilização efetiva, ele contribui para a reincidência das práticas abusivas, para o descrédito dos canais institucionais de denúncia e para a consolidação de uma cultura do silêncio. Isso produz sofrimento psíquico, compromete trajetórias acadêmicas e reforça processos de exclusão que incidem de forma desigual sobre sujeitos historicamente vulnerabilizados.

Enfrentar o assédio e as violências na universidade, portanto, exige mais do que a criação de protocolos formais ou a reafirmação retórica de compromissos

institucionais. É preciso reconhecer e desestabilizar as hierarquias de poder que estruturam a convivência acadêmica, restituir a credibilidade dos órgãos institucionais construindo instâncias de escuta e responsabilização que não estejam subordinadas às lógicas corporativas de autoproteção e, finalmente, promover o senso de comunidade para que ninguém se silencie ao presenciar um caso de assédio ou violência. Sem isso, a denúncia seguirá como gesto solitário e punitivo, e a universidade continuará ensinando que o silêncio é o preço da permanência.

Referências

AHMED, Sara. **Excluir-se**. Tradução de Gabriela Baptista. Rio de Janeiro/ Copenhague: Zazie Edições, 2021.

ALVES, Rafaela Brandão; CURADO, Bárbara Taveira Fleury. O narcisismo na docência universitária. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 259–276, 2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/27666> . Acesso em: 08 jan. 2026.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAHIA, Alexandre Melo Franco *et al.* Cancelamento virou desculpa para naturalizar assédio nas universidades. **Folha de S.Paulo**, 2025. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2025/12/cancelamento-virou-desculpa-para-naturalizar-assedio-nas-universidades.shtml> . Acesso em: 08 jan. 2026.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BEZERRA, Carolina dos Santos; PIVA, Felipe Paes. Os pactos narcísicos da Academia: subalternidades, exclusões e violências. **Antropolítica – Revista Contemporânea de Antropologia**, v. 57, n. 1, jan./abr. 2025. DOI: 10.22409/antropolítica2025.v57.i1.a64387.

CAMPOS, Michele. **Democratização em conflito: por que estudantes cotistas abandonam o curso de Pedagogia da USP?** São Paulo: Emó, 2026.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete, 20ª edição, Petrópolis: Vozes, 1999.

GALIETA, Tatiana. Pacto narcísico da branquitude na universidade: o racismo que exclui, oprime e violenta estudantes negros e indígenas. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, Universidade do Estado da Bahia, v. 5, n. 8, p. 69–87, jan./jul. 2024. Disponível em: <<https://abatira.uneb.br>>. Acesso em: 16 jan. 2026.

PIVA, Felipe Paes. Nas encruzilhadas da emoção e da razão: uma análise antropológica do sofrimento psíquico e social na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH USP). 2025. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. doi:10.11606/D.8.2025.tde-24072025-123345. Acesso em: 12 jan. 2026.