



Bullying Escolar e Justiça Restaurativa: Compreensão Teórica do Papel do Respeito, Orgulho e Vergonha

Profa. Dra. Brenda Morrison*

© 2006 The Society for the Psychological Study of Social Issues

* **Nota do Tradutor:** Bullying - termo em inglês derivado da palavra “bully”, que significa brigão, valentão, arruaceiro. O termo é hoje amplamente utilizado no Brasil para identificar as ações daqueles que têm o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa mais fraca, ou colocá-la sob permanente tensão, impondo-lhe sofrimento físico ou psicológico.

Os efeitos adversos do bullying escolar e da vitimização são hoje fartamente documentados, muito embora haja pouco desenvolvimento teórico para uma maior compreensão destes padrões de comportamento heterogêneos. Este estudo busca integrar três teorias que alicerçam a prática da justiça restaurativa como resposta ao bullying escolar. A teoria de Scheff sobre vergonha inconfessa, a teoria da vergonha reintegrativa de Braithwaite e a teoria da justiça processual de Tyler. Mais especificamente, o objetivo deste estudo é examinar os constructos do gerenciamento da vergonha (admissão da vergonha e deslocamento da vergonha) e valor de grupo (orgulho, respeito e valor emocional de grupo) na explicação das diferenças entre os quatro grupos de classificação do bullying: não-bully/não-vítima, vítima, bully e bully/vítima. Os resultados revelam padrões distintos – ainda que previsíveis – de desconexão social e emocional do ambiente escolar entre estes grupos. Discutiremos, também, a importância de ser emocionalmente inteligente ao lidar com comportamentos de bullying.

* Cartas e e-mails (em inglês) relativos a este artigo deverão ser encaminhados à Brenda Morrison, Centre for Restorative Justice, Research School of Social Sciences, Australian National University, Canberra, ACT 0200, Australia [e-mail: Brenda.Morrison@anu.edu.au].

Agradeço o apoio das seguintes pessoas/instituições na Australian National University: Rede de Instituições Regulatórias, Escola de Pesquisa em Ciências Sociais, em particular a orientação de Eliza Ahmed, Valerie Braithwaite e John Braithwaite, e a colaboração com a análise de dados de Monica Reinheirt. Também gostaria de agradecer Irene Freize, Rick Hoyle e várias pessoas anônimas que gentilmente contribuíram com seus comentários e opiniões sobre este artigo.

O desenvolvimento positivo do jovem é fundamental para o desenvolvimento da sociedade civil (Lerner, 2000; Morrison, 2001). O bullying escolar, através do abuso sistemático do poder, inibe o desenvolvimento positivo do jovem (Peterson, 2004). Muitas vítimas do bullying tendem a sofrer de depressão (Bond, Carlin, Lyndal, Rubin, & Patton, 2001), estresse pós-traumático (Mynard, Joseph, & Alexander, 2000) e ideias suicidas (Kaltialo-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, & Ratenen, 1999; Rigby & Slee, 1999), com um número significativo de estudantes, vítimas do bullying, faltando às aulas todos os dias por temer por sua segurança (Centers for Disease Control and Prevention, 2000). Os perpetradores do bullying escolar tendem a adotar este padrão de comportamento dominador no ambiente de trabalho e em seus relacionamentos pessoais mais próximos (Oliver, Hoover, & Hazler, 1994). O bullying escolar também está intimamente ligado à delinquência (Farrington, 1993) e à criminalidade (Olweus, 1993). Assim como suas vítimas, os estudantes que praticam o bullying correm o risco de sofrer de depressão e ideias suicidas (Kaltialo-Heino et al., 1999; Rigby&Slee, 1999).

Os estudos citados indicam que os custos pessoais e sociais do comportamento de bullying escolar são extremamente altos, além de afetar o desenvolvimento positivo do jovem e a sociedade civil.

Como reação às preocupações crescentes acerca dos efeitos do bullying escolar, vários programas de intervenção vêm sendo desenvolvidos e avaliados (ver revisão de Smith, Pepler, & Rigby, 2004). É interessante notar que, em seu estudo seminal realizado na Noruega, Olweus (1993) afirma que esses programas contribuíram para uma redução de bullying escolar de até 50%, resultado ainda a ser comprovado. Na verdade, duas meta-avaliações sobre o assunto demonstram “relativamente pouco efeito das intervenções na redução do número de crianças vítimas de bullying e pouco ou nenhum efeito na redução de crianças perpetradoras de bullying (Rigby, 2004, p. 28; ver também Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004). Isto levou Rigby (2004) a revisar várias perspectivas teóricas que servem de base ao estudo de comportamentos de bullying: diferenças individuais, processo de desenvolvimento, fenômeno sociocultural, resposta à pressão do grupo e justiça restaurativa. Rigby (2004) conclui que “as pesquisas ainda não produziram nenhuma prova conclusiva sobre quais perspectivas e práticas de intervenção são as mais prováveis de reduzir o bullying escolar” (p. 297).

Este artigo busca desenvolver a perspectiva teórica da justiça restaurativa, com o objetivo de avançar na compreensão do bullying escolar e da eficácia das intervenções. Os fundamentos da justiça restaurativa são teoricamente ecléticos e envolvem múltiplas disciplinas (ver Braithwaite, 2002a). O presente estudo irá focar em três perspectivas teóricas: a teoria de Scheff sobre vergonha inconfessa, a teoria da vergonha reintegrativa de Braithwaite (1989; ver também Ahmed, Harris, Braithwaite, & Braithwaite, 2001) e a teoria da justiça processual de Tyler (ver Lind & Tyler, 1988; Tyler & Blader, 2000). O propósito deste estudo é a construção do entendimento teórico da justiça restaurativa no contexto do bullying escolar, particularmente a interação dos sentimentos de respeito dos estudantes no ambiente escolar, orgulho de pertencer à comunidade escolar, o valor emocional de pertencer à

comunidade escolar, além de gerenciamento da vergonha em comportamentos nocivos no ambiente escolar.

A relação entre bullying e a justiça restaurativa tem um caráter acidental, no sentido que bullying é definido como o abuso sistemático do poder (Rigby, 2002), enquanto que a justiça restaurativa transforma os desequilíbrios de poder que afetam o convívio social (Braithwaite, 2002a). Por meio de mecanismos de reforço, suporte e responsabilidade na comunidade escolar, juntamente com mecanismos que promovem o gerenciamento saudável da vergonha, a justiça restaurativa busca empoderar as pessoas afetadas por comportamentos nocivos para que assumam responsabilidade e enfrentem o mal causado a elas (Morrison, 2006). Há um sincronismo notável nos estudos envolvendo o bullying e a justiça restaurativa: ambos são recentes e despontaram com mais força a partir da década de 1990. Isto coincide com a análise de Braithwaite (2002b) sobre o declínio da democracia, onde afirma que “A experiência vivida da democracia moderna é a alienação. O sentimento é que as elites é que dão as cartas, que não temos voz em sentido algum.” (p. 1). Por meio de ilustrações, o Índice dos Principais Indicadores Culturais, compilado nos Estados Unidos (Bennett, 1999), revela que nas últimas três décadas vimos uma “regressão social significativa” com um aumento de 560% de crimes violentos, sendo que as crianças são o segmento populacional que mais cresce entre os criminosos. A taxa de suicídio entre adolescentes é outro fator de preocupação, visto que este índice é hoje três vezes maior do que em 1960. A violência contra si e contra os outros é um forte indicador de alienação. Pesquisas sobre tiroteios em escolas mostram que o bullying pode ser um alimentador do ciclo cada vez maior de violência escolar (Leary, Kowalski, Smith, & Phillips, 2003; Newman, 2004). Portanto, o estudo do bullying é importante para a compreensão e dimensionamento da escalada de violência. A justiça restaurativa vem demonstrando ser uma intervenção eficaz em casos de bullying escolar e em outros comportamentos nocivos (ver Morrison, 2003; 2005; 2006). Daí, tanto a justiça restaurativa quanto o bullying trazem implicações para a sociedade civil, ainda que em extremos opostos.

A prática da justiça restaurativa empodera indivíduos e comunidades pela construção de relacionamentos saudáveis, onde os cidadãos apoiam uns aos outros, enquanto responsabilizam-se mutuamente por seus comportamentos. No âmbito de comportamentos nocivos, a prática da justiça restaurativa busca empoderar as vítimas, ofensores e comunidades para que assumam responsabilidade por si, e ao fazê-lo, pelos outros. Através desse empoderamento, a vozes dentro das comunidades se multiplicam e uma forma saudável de democracia deliberativa emerge. Kay Pranis (2001) nos ajuda a compreender como a escuta e o ato de contar histórias – elementos chave dos processos restaurativos – são importantes para o empoderamento:

Contar histórias é uma atividade essencial para relações sociais saudáveis. Para sentir-nos conectados e respeitados pelos outros, precisamos contar nossas histórias e fazer com que os outros nos escutem. Da mesma forma, para que os outros se sintam conectados e

respeitados por nós, os outros precisam contar suas histórias e fazer com que os escutemos. Fazer com que alguém escute nossa história é uma função de poder na nossa cultura. Quanto mais poder temos, mais os outros escutarão nossa história com respeito. Consequentemente, escutar a história de alguém é uma forma de empoderá-lo, de legitimar o valor intrínseco das pessoas como seres humanos (p. 7).

Sentir-se respeitado e conectado são aspectos intrínsecos do autovalor de alguém e são necessidades básicas de todos os seres humanos (Baumeister & Leary, 1995). O relacionamento recíproco entre estas duas necessidades – respeito do outro e conexão com o outro – empodera os indivíduos para agir no interesse do grupo, bem como no contexto escolar. Sentir-se conectado à comunidade escolar reforça o comportamento pró-social e arrefece o comportamento antisocial. (McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002). Em resumo, o comportamento de bullying corroi o sentimento de conexão com a escola, resultando em comportamento nocivo para si e para os outros (ver também Williams, Forgas, & von Hippell, 2005, que traz revisões sobre ostracismo, exclusão social, rejeição e bullying).

Alienação, Vergonha e Justiça Restaurativa

O ato do bullying deixa um rastro de danos, à medida que a dominação constante pela força tem o potencial de alienar de suas comunidades, tanto o perpetrador como as vítimas, ainda que de maneiras distintas. A alienação passa, então, a alimentar um ciclo contínuo de comportamentos nocivos para si e para os outros. Scheff (1994), em continuidade aos estudos iniciados por Durkheim (1952), desenvolveu uma análise de como o processo de alienação difere entre aqueles que abusam do poder e os que são dominados. O autor argumenta que, em qualquer contexto social, deve existir um equilíbrio entre a ênfase colocada nos indivíduos e a ênfase colocada nos grupos. Scheff (1994) usa termos como solidariedade e alienação para explicar seu modelo de integração social. A solidariedade é caracterizada por cooperação efetiva e é um produto do equilíbrio entre o “Eu” (quem somos como indivíduos) e o “Nós” (quem somos como membros de grupos sociais). Como antítese de solidariedade, a alienação se manifesta sob duas formas: isolamento e *engulfment* (submersão da própria personalidade). Cada forma é caracterizada por um conflito não-resolvido. O isolamento resulta da ênfase demasiada no “Eu” no conflito, enquanto que o *engulfment* é fruto de demasiada ênfase no “Nós” no conflito. Conforme aponta Scheff (1994, p. 29):

A cooperação efetiva entre os seres humanos está relacionada com a capacidade de lidar rapidamente com problemas complexos e novos quando surgem. Em função da complexidade e novidade dos problemas que enfrentamos, a solidariedade requer que estejamos inteiramente conectados com o nosso self para nos conectarmos com o self de

outros participantes. A alienação ocorre se as partes centrais do self estiverem reprimidas (engulfment) ou se os participantes estiverem completamente divididos (isolamento).

Scheff (1994) argumenta que a vergonha se estabelece no centro do processo de alienação. Ainda que a natureza da vergonha seja distinta da natureza do *engulfment* e isolamento, em ambos os casos as partes envolvidas só conseguem se autoregular, no sentido cooperativo e inclusivo, quando a vergonha é admitida e trabalhada. Durante este processo, o equilíbrio entre o “Eu” e “Nós” pode ser reafirmado.

O conceito de vergonha também é fundamental à teoria da vergonha reintegrativa (Ahmed et al., 2001; Braithwaite, 1989). Esta teoria argumenta que a vergonha é o sentimento principal por trás da alienação e do comportamento nocivo, como o crime (ver também Gilligan, 2001; Nathanson, 1997). Assim sendo, a maneira como uma comunidade lida com a vergonha é essencial para o processo de resolução do mal causado. Há dois tipos de mecanismos regulatórios: vergonha reintegrativa e vergonha estigmatizadora. Uma forma simples de diferenciar entres estes dois mecanismos de vergonha é separar conceitualmente a pessoa do seu comportamento. A vergonha reintegrativa conduz o ofensor por um processo de respeito e dignidade ao indivíduo, mas não compactua com o ato ilícito. Por outro lado, a vergonha estigmatizadora conduz o indivíduo a um processo destituído de respeito e dignidade, que estigmatiza o ofensor como uma pessoa “má”, que faz coisas “más”. A vergonha reintegrativa respeita o ofensor, sem aprovar seu ato, enquanto que a vergonha estigmatizadora confunde a pessoa com o ato.

No âmbito da justiça restaurativa, há duas características principais inerentes ao processo de encontros de reintegração bem sucedidos (ver Braithwaite, 2002a). Em primeiro lugar, para alcançar uma reintegração bem sucedida, o processo de encontro deve contar com a presença e participação da comunidade de apoio ao ofensor e à vítima. Idealmente, esta comunidade de apoio é formada por pessoas que respeitam e cuidam destes dois (ou mais) indivíduos. Em segundo lugar, o processo de vergonha requer que o ato danoso seja confrontado pela vítima e pelo ofensor dentro desta comunidade de apoio. Em outras palavras, o processo separa a pessoa que cometeu um ato ilícito desse ato, deixando claro para o ofensor que, embora seu comportamento não seja aprovado pela comunidade, este indivíduo será tratado com respeito. Resumindo, a teoria afirma que através do ato de vergonha reintegrativa a partir do respeito ao outro, o processo de perdão e reconciliação pode emergir deste encontro.

Na recente revisão da teoria, os autores argumentam que “o gerenciamento da vergonha ajuda o ofensor a reconhecer e liberar a vergonha, no lugar de canalizá-la para a raiva” (Ahmed et al., 2001, p.17). Quando o ofensor reconhece a vergonha e assume responsabilidade por seu comportamento nocivo, os laços sociais se reforçam e os indivíduos participando em processos restaurativos são mais propensos a agir no interesse da comunidade no futuro. A ênfase original da teoria era colocada sobre a vergonha reintegrativa do ofensor apenas, mas descobriu-se que a vítima também sofria de vergonha

decorrente de eventos danosos e que ela também deveria ter a oportunidade de restauração e reintegração. A vergonha é sentida pela vítima quando ela sofre a violação da confiança e da autonomia (Lewis, 1987). Em resumo, para todos aqueles afetados por comportamento nocivo no seio de uma comunidade, há uma base teórica estabelecida em que a vergonha desempenha um papel importante na reparação dos vínculos sociais.

Vergonha e Bullying Escolar

Ahmed (ver Ahmed et al., 2001) descobriu que o processo de gerenciamento da vergonha é uma variante de mediação essencial na compreensão do bullying e vitimização nas escolas. Basicamente, o gerenciamento da vergonha pode ser entendido por dois fatores principais: admissão da vergonha e deslocamento da vergonha. A admissão da vergonha é um processo adaptável para a manutenção de relações saudáveis, enquanto que o deslocamento da vergonha não é adaptável para a manutenção de relações saudáveis. O primeiro passo para o gerenciamento da vergonha adaptável é o reconhecimento do comportamento nocivo causado ao outro e o sentimento de vergonha associado a este comportamento. Em segundo lugar, os indivíduos deverão assumir responsabilidade pelo dano causado. Terceiro, a reparação pelo dano causado deve ser feita por meio de afirmações simples, como pedido de desculpas e/ou outros gestos simbólicos de arrependimento, ou, ainda, por meio de uma compensação àqueles afetados pelo ato. Ahmed argumenta que estes três passos otimizam o funcionamento adaptável do sistema de sanção interna do indivíduo, em que o dano causado ao outro é admitido e uma atitude é tomada para reparar o dano. O gerenciamento da vergonha deixa de ser adaptável, quando o sistema de sanção interna do indivíduo não atua em um destes três níveis de reparação. Existem muitas razões pelas quais o sistema de sanção interna de um indivíduo deixa de operar em nível adequado. Essas razões incluem fatores disposicionais e/ou efeitos situacionais, entre os quais, clima social familiar e escolar e os sentimentos associados à segurança e conexão (ver Morrison, 2006).

Quanto aos grupos de classificação do bullying escolar – não-bully/não-vítima, vítima, bully e bully/vítima – Ahmed (2001) demonstrou que estes quatro grupos de alunos podem ser diferenciados em função do seu estilo de gerenciamento da vergonha. Os bullies, em geral, negam a ofensa, não assumem a responsabilidade por ela e não se sentem rejeitados em relação aos outros. Conforme argumento de Lewis (1971), estes indivíduos deslocam ou ignoram a vergonha. É a vítima que assume a responsabilidade pela ofensa, mas sente que os outros a rejeitarão pela transgressão. Ficam presas a ciclos de vergonha constante através do sentimento contínuo de desrespeito e desconexão dos outros (Lewis, 1987). Os estudantes presos ao ciclo de bully e vítima negam a ofensa, não assumem a responsabilidade, mas também se sentem cronicamente rejeitados pelos outros, com pouco respaldo social. Estes indivíduos são caracterizados como vivenciando uma vergonha negada e ignorada (ver

também Lewis, 1971), à medida que sentem vergonha pela ofensa mas a reprimem, deixando de liberar essa vergonha de maneira saudável pela assunção da responsabilidade e pela reparação. Os estudantes que não são bullies ou vítimas admitem a ofensa, assumem responsabilidade por ela e sentem que não serão rejeitados pelos colegas pela transgressão. Desta forma, a vergonha em relação à ofensa é liberada.

Segundo a análise de Scheff (1994), é provável que a vítima presa a ciclos de vergonha constante experiencie a forma de alienação característica do *engulfment*. Aqui, a vítima coloca ênfase demasiada no “Nós” dentro de um dado grupo social. Quem ela é, o “Eu”, não foi validado socialmente. A um custo pessoal e social muito alto, a vítima abre mão de quem ela é como indivíduo para pertencer a esse grupo e sentir em dívida de gratidão com o coletivo. Com o tempo, este desequilíbrio afeta negativamente a vítima, sendo caracterizado por isolamento social e comportamentos que são danosos ao self e a outros (ver também a bússola da vergonha de Nathanson (1997). Para os bullies, a análise de Scheff também é apropriada, mas sem dúvida é muito mais complexa, à medida que o “Nós” definido pela vida grupal é altamente variável, em função de alguns grupos serem mais inclusivos do que outros. Ademais, as normas que definem grupos distintos também são altamente variáveis. Um exemplo simples: alunos que são bullies podem ignorar a vergonha pela criação de uma subcultura (ou grupo) onde o bullying é legitimado e aprovado. Estes bullies se tornam focados no “Eu” em oposição ao “Nós” inclusivo da comunidade escolar. Eles também podem se isolar e criar uma subcultura onde o “Nós”, num sentido menos inclusivo, pode validar padrões de comportamento antisociais, que adquirem a forma característica do isolamento, por meio da afiliação com subculturas menos inclusivas. No entanto, esta análise do comportamento bullying se torna mais complexa, em que o comportamento dominador – isto é bullying – é legitimado por uma cultura mais ampla. O padrão também se torna mais complexo para os estudantes que sofrem o bullying e a vitimização, visto que a alienação pode ser experienciada como isolamento e *engulfment*. Por fim, para os estudantes que não são nem bullies nem vítimas, a solidariedade existe: há um equilíbrio saudável entre quem são como indivíduos e quem são como membros do grupo. Através deste equilíbrio, surgem relações cooperativas e as relações sociais saudáveis são favorecidas.

A análise de Tyler e Blader (2000) sobre comportamento cooperativo nos ajuda a levar esta análise mais adiante. Assim como Scheff (1994), a análise desses autores sobre cooperação social (ou solidariedade) é conceitualizada como uma função do equilíbrio entre quem somos e como nos sentimos como indivíduos (o “Eu”) dentro de um grupo, e quem somos e como nos sentimos como coletivo ou grupo (o “Nós”). No entanto, os autores desenvolveram um modelo de relação social baseado em identidade, a partir do modelo de valor de grupo de justiça processual de Lind e Tyler (1988) e do modelo de autoridade relacional de Lind (1992). Ambos argumentam que dois aspectos de status de grupo são importantes na formação da cooperação em grupos: (1) o respeito que o indivíduo

sente dentro do grupo e (2) o orgulho que o indivíduo sente como membro do grupo. Altos índices de cooperação são comuns em organizações em que os membros sentem grande orgulho de pertencer ao grupo. Também há um alto nível de respeito neste grupo. Em outras palavras, orgulho e respeito são indicadores de status social. O orgulho se reflete nos sentimentos dos indivíduos sobre o status do seu grupo, enquanto que respeito reflete os sentimentos sobre o status desses indivíduos dentro de seu grupo. Quando o status é alto em ambos os níveis, a cooperação e o cumprimento dos objetivos e padrões da organização também são altos.

Esta análise de status tem ressonância com o estudo conduzido por Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, and Kaukianinen (1996), que investigaram o bullying escolar como um processo de grupo envolvendo uma série de grupos de variados status sociais. Este estudo finlandês avaliou os papéis que sustentam o comportamento bullying nas escolas (vítima, bully, reforçador/assistente, defensor e observador) e sua relação com os quatro grupos de status no âmbito escolar (o popular, o rejeitado, o radical e o medíocre). Embora houvesse diferenças significativas de gênero, o status dos estudantes estava associado aos seus papéis de participantes. Por exemplo, o estudo revelou que enquanto os estudantes do sexo masculino que praticavam bully tinham um status social baixo, os estudantes do sexo feminino que praticavam o bully gozavam de grande status. As vítimas, por outro lado, constantemente tinham status baixo dentro do grupo (baixa aceitação social e alta rejeição social). Dada esta constatação, há bom motivo para acreditar que os padrões de comportamento bullying estão relacionados com o status social no ambiente escolar (ver também National Research Council, 2003).

Quando a análise de valor de grupo de Tyler e Blader (2000) é aplicada aos quatro grupos de classificação do bullying – não-bully/não-vítima, vítima, bully e bully/vítima – é possível prever padrões distintos de orgulho e respeito para cada um dos quatro grupos. Para o grupo “vítima”, o equilíbrio entre status social como indivíduo (respeito) e status social como membro do grupo (orgulho) sucumbe no nível individual, visto que o estudante que é vítima não se sente respeitado dentro do grupo. Para o grupo “bully”, os resultados foram variados em função de uma série de fatores, tais como legitimidade do comportamento bullying dentro da escola. Ainda assim, no equilíbrio entre o status no nível do indivíduo e do grupo, é bem provável que o status no nível individual (respeito) é assegurado através do comportamento de dominador, enquanto que o status no nível do grupo (orgulho) é mais variável, dependendo de sua motivação para a prática do bullying e a legitimidade do bullying na comunidade. O grupo “bully/vítima” reflete o pior de ambos os grupos: status social baixo no nível individual e grupal, enquanto que o grupo “não-bully/não-vítima” goza de grande status social, tanto em nível individual como grupal,

Visto que Tyler and Blader (2000) constroem uma análise de identidade social de comportamento cooperativo, os estudantes não-bullies/não-vítimas são os que mais se identificam com a comunidade escolar, enquanto que os bullies/vítimas são os que menos se identificam com a comunidade escolar,

sendo que as vítimas e os bullies ficariam entre estes dois grupos. Embora a identidade social tenha sido conceitualizada e mensurada de variadas maneiras, a conceito original de Tajfel (1972) sobre identidade social é definida como o “conhecimento do individuo que ele ou ela pertence a certos grupos, sendo que o pertencimento ao grupo tem algum significado emocional e de valor para esse individuo” (p. 31, grifo nosso). Assim sendo, o valor emocional de pertencer ao grupo é de grande interesse para este estudo, visto que amplia a compreensão emocional do comportamento social que a perspectiva do gerenciamento da vergonha também traz.

Desta forma, ampliando esta integração teórica do papel do gerenciamento da vergonha e valor de grupo, especificamente o papel da admissão da vergonha, deslocamento da vergonha, respeito, orgulho e valor emocional de grupo dentro da comunidade escolar, estas variáveis prognosticadoras serão utilizadas para diferenciar os quatro grupos de classificação do bullying. Este estudo visa comprovar os seguintes prognósticos (ver Tabela 1):

1. Os grupos “não-bully/não-vítima” são mais propensos a admitir a vergonha, em vez de canalizá-la. Esses grupos gozam de alto nível de orgulho e respeito na escola. O valor emocional de grupo da comunidade escolar é alto.
2. Os grupos “vítima” também são mais propensos a admitir a vergonha, em vez de canalizá-la. Esses grupos gozam de baixo nível de respeito relacionado ao orgulho na escola. O valor emocional de grupo da comunidade escolar é moderado.
3. Os grupos “bully” são mais propensos a canalizar a vergonha do que admiti-la. Esses grupos gozam de alto nível de respeito relacionado ao orgulho na escola. O valor emocional de grupo da comunidade escolar é moderado.

Tabela 1. Prognósticos de Gerenciamento da Vergonha e Valor de Grupo entre os Grupos de Classificação do Bullying

Grupos de Classificação do Bullying	Gerenciamento da Vergonha			Valor de Grupo	
	Admissão	Deslocamento	Respeito	Orgulho	Emocional
Não-Bully/Não-Vítima	Alta	Baixo	Alto	Alto	Alto
Vítima	Alta	Baixo	Baixo	Médio	Médio
Bully	Baixa	Alto	Alto	Médio	Médio
Bully/Vítima	Baixa	Alto	Baixo	Baixo	Baixo

4. Os grupos “bully/vítima” também são mais propensos a canalizar a vergonha do que admiti-la. Esses grupos gozam de baixo nível de respeito e orgulho na escola. O valor emocional de grupo da comunidade escolar é baixo.

METODOLOGIA

Participantes e Procedimentos

Os questionários de auto-avaliação foram distribuídos a 343 estudantes (idade média = 13.5 anos; faixa etária = 12 – 16 anos; sexo masculino = 163; sexo feminino = 180). Estes estudantes e seus pais haviam participado de uma pesquisa sobre bullying há três anos. A amostragem contou com estudantes de 22 escolas públicas e 10 escolas particulares no Território da Capital Australiana (ver Ahmed et al., 2001). Pais de estudantes da primeira pesquisa (N = 978) aceitaram ser contatados para participar do estudo de acompanhamento e receberam dois questionários independentes (para pais e estudantes), que continham algumas perguntas da pesquisa original e novas perguntas. Os pais e estudantes preencheram questionários individuais. Das 581 famílias que aceitaram participar da pesquisa de acompanhamento, 368 famílias (63.3%) devolveram os questionários preenchidos. Destes, somente 365 questionários de estudantes foram incluídos nesta análise, pois houve uma discrepância entre o sexo dos alunos indicado na primeira pesquisa e o sexo dos alunos na segunda pesquisa. Destes 365 questionários, somente estudantes que se enquadravam nos grupos de classificação do bullying identificado por Ahmed (ver Ahmed, Harris, Braithwaite, & Braithwaite, 2002) foram incluídos na análise (N = 307): estudantes pertencentes ao grupo “não-bully/não-vítima” que não haviam praticado bullying nem foram vítimas do bullying (n = 61); estudantes do grupo “vítima” que haviam sido vitimizados sem provocação e que nunca tinham praticado bullying contra alguém (n=96); estudantes do grupo “bully” que não haviam sido vitimizados, mas tinha praticado bullying, a sós ou em grupo, sem provocação (n = 91); estudantes no grupo “bully/vítima” que, sem provocação, praticaram bullying contra outros e foram vítimas de bullying (n=59). Para todas as perguntas a respeito de bullying, os participantes do estudo eram informados da definição de bullying antes da pergunta. “Chamamos de bullying quando uma pessoa ostensivamente maltrata ou aterroriza alguém mais fraco que ela de propósito. Lembre-se que não é considerado bullying quando dois jovens, com mais ou menos a mesma força física, têm uma briga ou disputa ocasional. O bullying é feito de várias maneiras: gozação ofensiva, ações ou atitudes ameaçadoras, xingamento constante, bater ou dar chutes no outro sem motivo aparente.”

Medidas

A prática de bullying e vitimização foi medida adotando os mesmos parâmetros do Questionário de Relações entre Pares (PRQ; Rigby&Slee, 1993). O bullying foi medido por meio de duas perguntas básicas: (1) “Com que frequência você fez parte de um grupo que praticou bullying em alguém no último ano?” e (2) “Com que frequência você sozinho praticou bullying em alguém no último ano?” As opções de resposta variavam entre “nunca” (1) a “várias vezes por semana (5)”. Para construir as medidas da prática de bullying, foi feita uma média ponderada das respostas a estas duas perguntas ($r = .56$; $p < .001$; $N = 323$; $M = 1.66$; $SD = .74$). A vitimização foi medida usando uma pergunta: (1) Com que frequência você foi vítima de bullying por outro aluno ou grupo de alunos? As opções de resposta variavam entre “nunca” (1) a “quase todos os dias” (6). As respostas de acompanhamento foram feitas aos participantes com o intuito de medir o nível de provocação. Os estudantes que alegaram ser vítimas, mas responderam “sim” ao item “Eu maltratei alguém” foram automaticamente excluídos do processo de categorização. Os estudantes que afirmaram ter praticado bullying, mas responderam “sim” ao item “Para me vingar” também foram excluídos do processo de categorização.

O gerenciamento da vergonha foi medido por meio do “gerenciamento do estado da vergonha” (*Management of Shame State - MOSS*), ou seja, admissão da vergonha/deslocamento da vergonha (ver Ahmed et al., 2001). Os estudantes foram apresentados a quatro cenários que descreviam um incidente de bullying na escola e o questionário pedia que eles imaginassem uma situação em que eram pegos por um professor maltratando um colega na escola (física ou socialmente). Após ler cada cenário, os estudantes recebiam cinco questões que refletiam a admissão da vergonha e cinco questões que refletiam o deslocamento da vergonha, respondendo sim ou não a cada uma delas. As respostas foram ponderadas entre os quatro cenários para cada uma das duas dimensões de gerenciamento da vergonha. As perguntas relativas à admissão da vergonha (! = .84) e ao deslocamento da vergonha (! = .69) estão listadas na Tabela 2.

O valor de grupo foi medido usando as perguntas adaptadas de Tyler and Blader (2000) e Tajfel (1972). O respeito foi medido por meio de três afirmações: “Eu me sinto valorizado e respeitado como aluno em minha escola”, “Na escola, as pessoas me escutam quando tenho algo a dizer” e “Eu me sinto bem em relação à maneira como sou tratado na escola”. Os estudantes responderam numa escala de 0 a 4 pontos, variando de “discordo muito” (1) a “concordo muito” (4). As respostas foram ponderadas pelas três afirmações (! = .79). O orgulho foi medido por meio de três afirmações: “Sinto-me orgulhoso de ser aluno desta escola”, “Minha escola deixa bem claro o que espera de mim” e “Eu sempre tenho orgulho em falar que sou aluno desta escola”. Os estudantes responderam numa escala de 0 a 4 pontos, variando de “discordo muito” (1) a “concordo muito” (4). As respostas foram ponderadas pelas três afirmações (! = .71). Ampliando a ênfase dada no estudo original conduzido por Tajfel (1972) sobre

significado emocional e de valor de pertencer a um grupo, quatro medidas de valor emocional de pertencer à comunidade escolar foram adotadas “Eu realmente gosto de ser aluno da minha escola”, “Eu me sinto à vontade na escola”, “Sinto-me muito satisfeito de ir à escola todos os dias” e “Ir à escola me deixa muito feliz”. Os estudantes responderam numa escala de 0 a 4 pontos, variando de “discordo muito” (1) a “concordo muito” (4). As respostas foram ponderadas pelas quatro afirmações ($\alpha = .87$).

Tabela 2. Perguntas relativas à Admissão da Vergonha e Deslocamento da Vergonha segundo o estudo MOSS-SASD

Admissão da Vergonha	Deslocamento da Vergonha
Você sentiria vergonha de si mesmo?	Você sentiria raiva desta situação?
Você iria querer esconder esta situação?	Você sentiria vontade de se vingar daquele aluno?
Você sentiria raiva de você mesmo nesta situação?	Você iria culpar os outros pelo que aconteceu?
Você sentiria vontade de consertar a situação?	Você se sentiria incapaz de decidir se a culpa era sua?
Você iria se culpar pelo que aconteceu?	Você sentiria vontade de fazer outra coisa, por ex. atirar algo ou chutar algo?

RESULTADOS

Foi conduzida uma análise multivariada da variação (MANOVA) usando os cinco fatores de interesse - reconhecimento da vergonha, deslocamento da vergonha, orgulho, respeito e valor emocional do grupo - como as variáveis dependentes e grupo de classificação do bullying como variáveis independentes. Os resultados do MANOVA foram estatisticamente significantes de acordo com o Lambda de Wilke (.75), $F(15,826) = 6.24$, $p < .001$. Os resultados dos cinco testes univariados estão demonstrados na Tabela 3, assim como os resultados dos múltiplos testes comparativos posteriores.

Reconhecimento da Vergonha

Consistente com os achados de Ahmed (vide Ahmed et al., 2001), chegou-se à conclusão que o reconhecimento da vergonha é significativamente diferente entre os quatro grupos de classificação do bullying, $F(3,303) = 13.59$, $p < .001$, com o grupo não bully/não vítima, juntamente com o grupo vítima,

mostrando maior utilização da estratégia de reconhecimento da vergonha. Como previsto, ambos os grupos, o de bully e o grupo bully/vítima, relataram menor uso das estratégias de reconhecimento da vergonha. Múltiplos testes comparativos posteriores demonstraram que os grupos, não bully/não vítima e vítima, eram significativamente diferentes dos grupos bully e bully/vítima.

Deslocamento da Vergonha

Novamente e consistente com os achados de Ahmed (ver Ahmed ET AL., 2001), concluiu-se que o deslocamento da vergonha difere significativamente entre os quatro grupos de classificação de bullying, $F(3,303) = 5.36$, $p < .001$, com o grupo não bully/não vítima, juntamente com o grupo vítima, revelando o menor uso das estratégias de deslocamento da vergonha. Como previsto, ambos os grupos, bully e bully/vítima, revelaram maior utilização das estratégias de deslocamento da vergonha. Posteriormente, múltiplos testes comparativos demonstraram que os grupos, não bully/não vítima e vítima, eram significativamente diferentes dos grupos bully e bully/vítima.

Tabela 3. Gestão da Vergonha e Valor do Grupo entre os Quatro Grupos de Classificação do “Bullying”

Grupos de Classificação do Bullying	Gestão da Vergonha			Valor de Grupo	
	Reconhecimento	Deslocamento	Respeito	Orgulho	Valor Emocional
Não-Bully/Não-Vítima	Alta	Baixo	Alto	Alto	Alto
Vítima	Alta	Baixo	Baixo	Médio	Médio
Bully	Baixa	Alto	Alto	Médio	Médio
Bully/Vítima	Baixa	Alto	Baixo	Baixo	Baixo

NOTA: diferenças significativas no valor médio entre os grupos são indicadas pelas letras maiúsculas (N- não bully/não vítima; V = vítima; b = bully; BV = bully/vítima. Exemplificando, para Reconhecimento da Vergonha - os grupos não bully/não vítimas (N) são significativamente diferentes dos grupos “bully” (B) e dos grupos bully/vítima (BV). ** $p < .01$, *** $.001$.

Respeito

Quanto ao quesito respeito, foram encontradas diferenças significativas entre os quatro grupos de de classificação de status de bullying, $F(3,303) = 8.88$, $p < .001$, com o grupo não bully/não vítima, juntamente com o grupo bully relatando o mais alto nível de respeito dentro da escola e, os grupos vítima e bully/vítima relatando o menor nível de respeito dentro de sua escola. Comparações posteriores mostraram que os grupos não bully/não vítima e bully eram significativamente diferentes dos grupos vítima e bully/vítima.

Orgulho

O mesmo ocorreu com o quesito orgulho, diferenças significativas foram encontradas entre os quatro grupos, $F(3,303) = 3.90$, $p < .01$, com o grupo não bully/não vítima apresentando o nível mais alto de orgulho em sua escola e o grupo bully/vítima apresentando os menores índices de orgulho em sua escola. Os grupos bully e vítima relataram níveis intermediários de orgulho. Comparações múltiplas posteriores mostraram que somente o grupo bully/vítima diferia significativamente dos outros três grupos.

Valor Emocional do Grupo

No quesito valor emocional do grupo, foram encontradas diferenças significativas entre os quatro grupos, $F(3,303) = 5.71$, $p < .001$, com os grupos não bully/não vítima e bully, reportando o nível mais alto de valor emocional do grupo com a escola, enquanto os grupos bully e bully/vítima apresentando o nível mais baixo neste quesito. Tais como as mensurações do respeito, comparações múltiplas posteriores mostraram que os grupos não bully/não vítima e bully diferiam significativamente dos grupos vítima e bully/vítima.

O contraste dos temas revelou uma colinearidade entre as medidas do respeito e as do valor emocional. As correlações entre os três outros grupos de medição é igualmente alta: respeito e orgulho ($r = .64$), respeito e valor emocional do grupo ($r = .61$), orgulho e valor emocional do grupo ($r = .74$). Não obstante este fato, entendeu-se que o padrão geral dos resultados revelou um padrão sistemático entre os quatro grupos de “status de bullying”, digno de uma análise mais ampla.

ANÁLISE

Os resultados confirmam as previsões de que a administração da vergonha (reconhecimento/admissão e deslocamento), a posição dentro da comunidade escolar (respeito), a posição enquanto membro da comunidade escolar (orgulho), assim como o valor emocional de pertencer à comunidade da escola, varia de acordo com a categoria do status de bullying.

Os estudantes que relataram não participar do bullying escolar e não se sentirem vítimas de bullying (grupo não bullies/não vítima), indicaram que estavam mais dispostos a usar as estratégias de reconhecimento da vergonha (i.e., tomar a si a responsabilidade e fazer reparos) e menos predispostos a utilizar as estratégias de deslocamento da vergonha (i.e., culpar os outros e exteriorização da raiva), quando envolvidos em comportamentos nocivos aos outros. Em outras palavras, estes estudantes eram versáteis na gestão da vergonha, capacitando-os a manterem relações sociais saudáveis. A saúde dos relacionamentos sociais dentro da escola refletiu-se também nas medidas de orgulho, respeito e valor emocional do grupo da comunidade escolar, que são altos quando comparados com os grupos de bullying.

Assim como o grupo não bully/não vítima, alunos que relataram não participar de bullying na escola, mas que sentiam serem vítimas dele, indicaram serem mais propensos a usar as estratégias de reconhecimento da vergonha e menos propensos a utilizarem as estratégias de deslocamento da vergonha em situações envolvendo comportamentos danosos a outrem; contudo, as medidas do status social do orgulho e respeito ajudam a diferenciar este grupo do grupo não bullies/não vítimas. Como seria de se esperar, este grupo mostrou níveis significativamente inferiores de respeito dentro da comunidade da escola; concomitantemente mostrou níveis inferiores na esfera do valor emocional do grupo. O nível de orgulho dentro da comunidade escolar foi menos afetado, sendo ligeiramente inferior ao do grupo de não bullies/não vítimas, não se trata, porém, de uma diferença significativa. Assim sendo, para estes estudantes a saúde de seus vínculos sociais na escola é mais fortemente afetada pelo seu baixo nível social dentro da comunidade da escola, o que pode ser aferido pelos sentimentos de respeito. É este fator que diferencia este grupo do grupo de não bully/não vítima, ao lado da medida do valor emocional do grupo.

Diferentemente dos dois grupos anteriores, estudantes que relataram haver participado de bullying na escola, mas que não foram eles mesmos vítimas, indica que estavam mais predispostos a usar as estratégias de deslocamento da vergonha (i.e., exteriorização da culpa e raiva) e menos propensos a usar as estratégias de reconhecimento da vergonha (i.e., responsabilizar-se e corrigir) quando envolvidos em comportamentos danosos a outros. O nível destes alunos, no que concerne a sentirem-se respeitados dentro da comunidade escolar, era bem maior do que aquele do grupo "vítima". Entretanto, seu nível de orgulho por serem membro da escola era semelhante aos das vítimas, de novo nada significativamente inferior ao do grupo não bully/não vítima. O nível do valor emocional do grupo

era ligeiramente inferior ao do grupo não bully/não vítima, mas não de maneira significativa. Assim sendo, a característica principal deste grupo é seu estilo inepto de administração da vergonha e reside aí o único fator que o diferencia do grupo não bully/não vítima.

Finalmente, os estudantes que relataram sua participação em bullying, e também sentiram-se vítimas dele, caracterizaram-se pelos traços diferenciais de ambos os grupos de status de bullying, além de uma série de outros parâmetros. Tal como os do grupo bully, relataram um maior uso das estratégias de deslocamento da vergonha e menor uso das estratégias das de reconhecimento da vergonha. Tais como os do grupo “vítimas”, estes estudantes relataram o nível mais baixo de respeito dentro da comunidade escolar. Os outros fatores que diferenciam ainda mais este grupo é que seu nível de orgulho por fazer parte de uma comunidade escolar é significativamente inferior e que este mesmo panorama se repete quando no quesito valor emocional do grupo da comunidade escolar. Resumindo, estes estudantes mostraram o nível mais baixo de orgulho, respeito e valor emocional do grupo com a comunidade escolar. A saúde de seus vínculos e posição sociais era fraca em todos os aspectos.

Posição Social e Vínculos Sociais

A evidência sugere que o gerenciamento da vergonha e o valor do grupo estão relacionados com o status do grupo de bullying dentro das comunidades escolares, o peso destes fatores variando ao longo dessas linhas para cada um dos quatro grupos. Parece que a dinâmica de grupo da posição social e a conexão com a comunidade da escola, ao lado do gerenciamento da vergonha após comportamentos nocivos para o outro, é importante para compreender e resolver do problema do bullying escolar.

A evidência sugere também haver uma relação recíproca entre a administração da vergonha e valor do grupo; em outras palavras, quando a vida social está funcionando em sua melhor forma, este fato indica níveis saudáveis de respeito, orgulho e valor emocional de grupo e, também, que a gestão da vergonha está funcionando de maneira saudável. Na medida em que os vínculos sociais saudáveis se rompem, a má gestão da vergonha reflete práticas inadequadas ao bom funcionamento da vida social dentro da comunidade escolar. Mais precisamente, laços sociais fortes refletem a administração saudável da vergonha; laços sociais fracos refletem uma má administração da vergonha. Traduzindo, quando a gestão da vergonha é inadequada, sinais de alienação da comunidade da escola tornam-se evidentes. Contudo, parece que a desconexão da comunidade escolar, melhor dizendo a alienação, manifesta-se de maneiras diferentes para os estudantes que são vitimados e para aqueles que são os agressores. Os estudantes assediados caminham para uma forma de alienação caracterizada pela submersão na grande comunidade, sendo assim afetados, em sua autonomia, como indivíduos únicos e produtivos. Os estudantes agressores, por sua vez, caminham para uma forma de alienação caracterizada pelo isolamento da cultura mais ampla, enquanto derivam para relações e sub-culturas que melhor

expressam as tendências normativas com as quais se sentem mais confortáveis. Ao mesmo tempo, a evidência sugere que as escolas podem prover um espaço social que ofereça um substancial valor emocional para os estudantes do tipo bully, como transparece na medição de valor emocional do grupo. Seria interessante testar se o valor emocional do grupo diminui com medidas de intervenção efetivas.

Esta análise da alienação ressoa com a constatação longitudinal para crianças com comportamento de bully, assim como para as crianças vítimas. As crianças que se mostram do tipo bully desde o começo da infância mais tarde mostram padrões de comportamento associados às sub-culturas de delinquência (Farrington, 1993) e crime (Olweu, 1993).

No caso de crianças que são vitimadas por outros, seus padrões comportamentais são caracterizados pelo isolamento social e pelo suicídio (Hwker & Boulton, 2000). Finalmente, esse estudo também caracteriza um grupo menor que captura o pior destas duas formas de alienação, embora não fique claro se são bullies transformados em vítimas, ou vítimas transformadas em bullies, ou ambos.

As pesquisas mostram que estudantes que praticam bullying cedo na infância, ao longo do tempo tendem a desenvolver os mesmos sintomas depressivos dos estudantes do tipo vítima. Newman (2004) e colegas mostraram que muitos dos estudantes responsáveis pelos massacres em escolas na década de 1990 sofriam de depressão e alguma forma de marginalização social, sendo vítimas de bullying pelos seus colegas. Estes estudantes não só se tornaram ativos em sub-culturas que promoviam comportamentos violentos, mas também agiram de acordo com suas normas, não só tirando a vida de outros mas, em muitos casos, tirando a própria vida ou planejando fazê-lo. Estes estudantes exibem ambas as formas de comportamento alienado.

O que não foi esclarecido pelos resultados deste estudo é a direção da causalidade. É a gestão inadequada da vergonha que leva à desconexão social e emocional da escola, ou é devido à desconexão social e emocional da escola que os estudantes tornam-se menos preparados para administrar a vergonha de maneira mais razoável e cuidadosa ou, quem sabe, os dois fatores? Além disto, qual a influência das outras esferas da vida social, tal como a família, na determinação do estilo de administração da vergonha? Apesar da necessidade de maiores estudos para se estabelecer as correntes causais, ficou claro que manter os estudantes conectados com as comunidades escolares, através de processos sociais e emocionais saudáveis, é importante na diminuição dos padrões de comportamentos anti-sociais, tanto no que diz respeito à vítima como ao agressor escolar.

Há uma ampla literatura evidenciando a importância dos laços sociais. O relatório sobre Violência Juvenil do *Surgeon General* (2001), baseado na literatura sobre violência juvenil, mostra que o mais importante fator de risco, em se tratando da violência juvenil, é a fragilidade dos laços sociais, muito acima da filiação a gangues, pobreza e uso de drogas. No contexto de resultados da educação, a conexão com a escola foi identificada como elemento chave na determinação de resultados

educacionais saudáveis, assim como na contribuição para diminuir comportamentos anti-sociais (Blum & Libbey, 2004). No campo da psicologia social ficou demonstrado que, quando o sentido de pertencimento e de conexão decresce, os indivíduos tendem a assumir comportamentos auto-destrutivos, o que pode levar a comportamentos agressivos, quer contra si e/ou contra outros (vide Williams ET al., 2005).

Conclui-se, pois, que assim como os comportamentos autodestrutivos e os que ferem outros, também importante para entender o bullying escolar é o sentimento de conexão dentro da comunidade escolar e o peso de fatores tais como o sentido de respeito dentro dessa comunidade, o sentimento de orgulho por ser membro dela, as habilidades adaptativas da gestão da vergonha e o valor emocional do grupo.

O bullying é um forte indicativo do desenvolvimento de uma série de problemas de comportamentos anti-sociais. Não só a crescente literatura sobre o assunto reconhece os males provocados pelo comportamento de bullying escolar, mas os próprios estudantes concordam com isso. Por exemplo, em um dos estudos dos “grandes problemas” da escola, estudantes – entre 8 e 15 anos – identificaram bullying e provocação como sendo problemas mais graves que drogas ou álcool, racismo, Aids, ou pressão para ter relações sexuais (Kaiser Family Foundation & Children Now, 2001). Ao mesmo tempo, a relação entre os fatores que interessam a este nosso estudo não é direta.

Normas Sociais, Orgulho e Vergonha

Embora o status social dentro da escola tenha sido mensurado por dois quesitos (orgulho e respeito), o quesito respeito mostrou-se mais útil na diferenciação dos grupos de classificação de bullying. Apesar de estar fora do objetivo deste artigo contestar mais profundamente os resultados do quesito orgulho, é válido refletir sobre o porquê da medida do orgulho ser menos previsível do que a do respeito. Ainda que consideremos que melhores mensurações são necessárias, o resultado reflete a influência de normas sociais, a saber: algumas escolas e outras instituições sociais consideram normal, toleram e ignoram (e portanto toleram por passividade) o bullying. Assim sendo, um indivíduo pode orgulhar-se de pertencer a comunidades que toleram este tipo de comportamento. Se as escolas e outras instituições sociais tivessem uma mensagem clara e consistente de repúdio ao bullying, é de se esperar que as medidas de orgulho fossem inferiores. Portanto, enquanto as normas sociais podem colorir o fator orgulho, o respeito pode mostrar-se mais resistente às marés das normas sociais.

Elster (1999) argumenta que a vergonha é a emoção-chave subjacente às normas sociais, entretanto, a relação não é direta – as normas são reguladas pelas emoções que, por sua vez, regulam as normas. O texto de Tompkins (1962) a seguir, ilustra a importância das regras sociais para a geração da vergonha:

Nosso herói é uma criança destinada a ter todas suas influências vinculadas à vergonha.

Primeiramente o vemos entre seus pares da mesma idade. É uma criança amigável, um

pouco tímida, que está sendo intimidada (bullied). Não está zangado com o agressor (bully), na verdade está um pouco amedrontada. Sua relutância em lutar dá margem a provocações por parte daqueles que têm vergonha da sua timidez: ‘fracote’, ‘amarelou’, ‘filhinho da mamãe’. Ao invés de tolerar sua vergonha ele se deixará ser coagido a sobrepujar seu medo e a confrontar o temido inimigo (bully). A mesma criança tímida, coagida a contornar seu medo e lutar com o bully, pode ser criticada e levada a envergonhar-se por haver lutado – “Bons meninos não lutam como malandros. Mamãe tem vergonha de você. O que foi que lhe deu na cabeça? Como foi que você caiu nessa!”. Desconsolada, a criança começa a chorar. O sentimento de vergonha ultrapassou o ponto crítico e as lágrimas jorram de seus olhos e intensificam seus soluços. Neste ponto, o pai, atraído pelo choro, que interpreta como infantilidade e fraqueza afeminada, expressa seu desprezo machista pela demonstração de fraqueza: “Porque essa choradeira toda? Parece um bebezinho! Pare já com isso, está me irritando” (pp. 228-229).

À medida que esta criança, ao longo de sua vida, transita por diferentes esferas sociais, a vergonha aparece e desaparece, conforme as regras sociais das diferentes esferas com as quais interage. Este relato descritivo da vergonha tipifica a natureza do contexto específico da vergonha e sua administração. Nas três situações interpessoais descritas, as normas de comportamento consideradas apropriadas mudam e, com elas, o sentimento de vergonha associado.

Vergonha e Conexão Social

Quanto aos resultados relativos à vergonha, eles são consistentes com a bússola da vergonha de Nathanson (1997), baseada no trabalho de Tompkins (1987) sobre a teoria da influência. Dentro desta perspectiva a vergonha inibe as influências positivas do interesse e apreciação, que são características da afiliação e compromisso – em outras palavras – da conexão com outros.

A bússola da vergonha de Nathanson (1997) mapeia as reações possíveis na situação de vergonha: isolamento, evasão, auto-agressão e agressão contra outros.

Isolamento envolve o desejo de distanciar-se dos outros e, em alguns casos mais severos, envolve um isolamento total, característica típica das vítimas de bullying.

Auto-agressão é outra reação típica da má gestão da vergonha, na qual a pessoa se auto-deprecia em relação aos outros, algo também típico naqueles que foram vitimizados.

Evasão envolve a fuga das experiências negativas de vergonha, frequentemente através do uso de substâncias que alteram o humor e/ou comportamento. A estratégia final envolve desviar a vergonha de si mesmo atacando outros, refletindo assim estratégias de deslocamento da vergonha. Os indivíduos podem recorrer a uma série de estratégias. Por exemplo, um bom número dos responsáveis por

massacres em escolas, primeiro atacaram os outros para em seguida atacarem a si próprios, suicidando-se ou planejando fazê-lo (Newman, 2004).

Quando tratamos do gerenciamento da vergonha na escola a questão chave é: como criar espaços institucionais que viabilizem o trabalho com problemas de desconexão emocional de tal forma que seja benéfica não só para os indivíduos envolvidos, mas também para a comunidade escolar como um todo.

Braithwaite e colegas argumentam que: " (...) a regulamentação da conduta social é mais bem sucedida quando levamos em conta os seguintes fatores: reprovando as más ações, evitando assim reprovando o caráter da pessoa que as exerceu; elogiar o bom caráter de maneira dissociada de elogios por ações específicas. Desta maneira, conseguimos reprovando atos e não pessoas, o que recupera a identidade; elogiar as virtudes da pessoa, em vez de elogiar somente seus atos, o que alimenta uma identidade positiva (Ahmed et al., 2001, p. 16).

Colocando de maneira simplificada, conquista-se o equilíbrio moral quando a vergonha pode ser liberada de maneira tal que permita a reconstrução do tecido social da vida dos indivíduos e a reinserção deles em instituições (escolas, p.ex.), de tal forma que se identifiquem com a instituição que os sustenta como indivíduos enquanto sob seus cuidados. O que não ficou esclarecido nos dados apresentados é se as intervenções devem focar na construção de um saudável sentido de respeito e orgulho, o que por sua vez favorece o uso de estratégias adaptativas na gestão da vergonha, ou se a gestão errônea da vergonha impede ou mascara o desenvolvimento do orgulho e do respeito.

Muitos profissionais e pesquisadores que trabalham na área da justiça restaurativa argumentam que a vergonha é o mais poderoso regulador social do comportamento. Por exemplo, a análise do orgulho e da vergonha – de MacDonald e Moore (2001) – no contexto das conferências restaurativas (restorative conferencing), revela que a vergonha precede o orgulho quando se trata de transformar o conflito em cooperação. De igual maneira, Retzinger e Scheff (1966) argumentam: "que a vergonha desempenha um papel crucial nas relações normais de cooperação, assim como o conflito, (...) a vergonha sinaliza uma ameaça para os laços sociais e, portanto, é de vital importância que se deixe claro como cada um se coloca dentro de um relacionamento. Similarmente, o orgulho indica um vínculo seguro. A vergonha é o cognato emocional de um vínculo ameaçado ou danificado, assim como laços ameaçados são a fonte da vergonha" (p.5). Enquanto Scheff (1944) reconheça a interação entre orgulho e respeito, ele argumenta que "a vergonha parece ocupar um lugar especial entre as emoções e nos relacionamentos sociais (...) [Ele] a chama de 'emoção principal', pois pode exercer funções sociais e psicológicas poderosas" (pg.53). Também na reformulação da teoria da vergonha reintegrativa, os dados de Braithwaite e colegas (vide Ahmed et al., 2001) sugerem que "quando chegamos ao ponto no qual um grave ato de bullying ocorreu, ou em que um crime sério esteja sendo processado pelo sistema de justiça, pode ser que a gestão da vergonha seja mais importante que a gestão do orgulho para os fins de construção uma comunidade mais segura" (pg. 17). Eles concluíram que a vergonha, quando

reconhecida, reconecta os indivíduos a seu mundo social, mas a vergonha que é ignorada permanece subjacente nos ciclos vergonha-raiva, característica dos piores tipos de conflito (Ahmed et AL., 2001 p.315).

Resumindo, o levantamento de evidências teóricas e práticas sugere que a vergonha é um indício importante do estado de nossas relações sociais. Parece que a gestão da vergonha envolve a busca por uma identidade coerente e a maneira pela qual as diferentes identidades contidas em uma mesma pessoa se relacionam entre si. O reconhecimento da vergonha pode levar a uma maior integridade do “self” e do mundo social, envolvendo-os em uma coerência unificadora (de humanidade) que é transferida para a multiplicidade de identidades que cada indivíduo é portador.

A negação da vergonha, assim como a persistência nela, podem levar à alienação social, ao conflito e à violência contra si próprio e contra a sociedade.

A Justiça Restaurativa, seja aplicada à famílias, escolas, ao ambiente de trabalho ou à governança, busca a reconstrução do tecido social da vida dos indivíduos através de mecanismos de apoio e responsabilidade. Como sugerem as evidências, um aspecto essencial desse processo é a reparação dos vínculos sociais através de práticas eficazes de gestão da vergonha.

Justiça Restaurativa e Emoções Sociais

As intervenções da Justiça Restaurativa operam a partir de uma base emocional. O objetivo é desfazer emoções negativas e construir emoções positivas (vide Morrison, 2006). Sherman (2003), em seu discurso dirigido a American Society of Criminology, argumenta:

Pesquisas sobre intervenções (de justiça restaurativa) podem nos ajudar a modificar a teoria e as inovações como uma base para que as instituições democráticas concordem com um novo paradigma – “justiça da inteligência emocional” – focado no papel central das emoções na causação e regulamentação do comportamento. (pg. 1)

O objetivo é tornar a regulamentação da sociedade civil mais sensível e mais restaurativa, construindo com base na centralidade das emoções. Em lugar de dar primazia ao julgamento racional, relegando as emoções a um papel secundário, trabalhar com as emoções é uma questão central na regulamentação da sociedade civil.

Strang, Sherman e colegas realizaram alguns dos estudos mais rigorosos da justiça restaurativa no âmbito da justiça criminal juvenil. Embora seus estudos mostrem efeitos variados na taxa de reincidência dos ofensores, em se tratando do tipo de ofensa e localização, as taxas que refletem benefícios para as vítimas são consistentes. Um dado relevante para o presente estudo é a redução dos sintomas nas desordens do stress pós-traumático para as vítimas que participaram de círculos de

justiça restaurativa. Esta é um dado importante visto que se constatou que as vítimas do bullying escolar repetitivo sofrem de stress pós-traumático. (Mynard et al., 2000). Constatou-se também a eficácia da intervenção da justiça restaurativa no contexto do bullying nas escolas.

Um estudo sobre uma intervenção pró-ativa, baseada em princípios da justiça restaurativa, demonstrou que as estratégias de gestão da vergonha podem evoluir do uso de estratégias ineptas para outras efetivas, através de treinamento das habilidades sociais e emocionais (vide Morrison, 2006).

CONCLUSÃO

Howard Zehr (2002), um dos fundadores do movimento da justiça restaurativa, caracteriza o processo de restauração como uma caminhada conjunta rumo ao pertencimento, tanto para a “vítima” quanto para o “ofensor”, criando oportunidades para a reconstrução de suas identidades, para o recontar de suas histórias e para que dêem um novo significado às suas vidas. Esta visão ressoa com a visão de Pranis (2001), que fala sobre a importância do contar e ouvir histórias para sentir-se conectado e respeitado.

Criar espaços seguros, onde as histórias de danos e esperanças possam ser narradas e ouvidas, é uma agenda social importante, tanto para escolas como para a sociedade civil. Após os mortíferos tiroteios em escolas nos anos de 1990, o National Research Council (2003) concluiu:

Uma mensagem clara e contundente deixada pelos casos (de tiroteios mortíferos) é que os adolescentes são extremamente preocupados com sua posição social dentro da escola e entre seus pares. Para alguns, a preocupação é tão grande que uma ameaça a seu status é considerada como uma ameaça a sua própria vida, sendo que o status é algo a ser defendido a qualquer custo. (pg. 336)

Eles prosseguem com a recomendação:

Jovens necessitam de ambientes onde se sintam valorizados, empoderados e necessários. Isto faz parte da trajetória da infância para a vida adulta (...). Garantir que eles encontrem espaços abertos e alternativos pode ser uma maneira importante de prevenir a violência. (pg.336)

Embora esses episódios de violência sejam raros, são, contudo, sintomáticos de um problema mais grave. Em outras palavras, são apenas a ponta do iceberg.

Todos os estudantes merecem sentir-se valorizados, necessários e empoderados. Muitos são vítimas de bullying todos os dias na escola, mas não revidam com violência. Em vez disso, carregam cicatrizes emocionais por toda a vida. Estes estudantes, e outros, também merecem nossa atenção. Com a melhor compreensão da dinâmica social e emocional da vergonha, do orgulho e do respeito, a

esperança é de que possamos encontrar caminhos mais eficazes que nos auxiliem a refrear os efeitos debilitantes do bullying, da violência e da alienação que afetam muitos membros de nossas comunidades escolares. O fracasso no tratamento desta dinâmica social e emocional pode ser danoso para o desenvolvimento positivo da juventude e da sociedade civil como um todo.

Tradução: João Morris e Clara Terra



Apoio Institucional

