



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



**Vanessa Lima Borges**

**Estudo das relações entre *bullying* e esquemas iniciais  
desadaptativos em estudantes universitários**

**Uberlândia  
2017**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



**Vanessa Lima Borges**

**Estudo das relações entre *bullying* e esquemas iniciais  
desadaptativos em estudantes universitários**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Ederaldo José Lopes

**Uberlândia  
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

B732e      Borges, Vanessa Lima, 1981-  
2017      Estudo das relações entre bullying e esquemas iniciais  
desadaptativos em estudantes universitários / Vanessa Lima Borges. -  
2017.

106 f. : il.

Orientador: Ederaldo José Lopes.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.100>

Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Teses. 2. Bullying - Teses. 3. Estudantes  
universitários - Atitudes - Teses. I. Lopes, Ederaldo José. II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia. III. Título.

---

CDU: 159.9



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



**Vanessa Lima Borges**

**Estudo das relações entre *bullying* e esquemas iniciais desadaptativos em estudantes universitários**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia para a obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Ederaldo José Lopes

Aprovado em:

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Ederaldo José Lopes  
Orientador (Universidade Federal de Uberlândia)

---

Prof. Dr. Leonardo Gomes Bernardino  
Examinador (Universidade Federal de Uberlândia)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudiane Aparecida Guimarães  
Examinadora (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

Suplentes:

---

Prof. Dr. Alexandre Vianna Montagnero  
Examinador (Universidade Federal de Uberlândia)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sabrina Martins Barroso  
Examinadora (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)



Calvin & Haroldo por **Bill Watterson**

\*\*\*

Não importa o que fizeram com você. O que importa é o que  
você faz com aquilo que fizeram com você.

**Jean-Paul Sartre**  
Filósofo Francês (1905-1980)

*Dedico esta dissertação à minha família, em especial à minha mãe Marisa, que sempre me incentivou a buscar o conhecimento e a qualificação profissional, apoiando as minhas decisões.*

*Dedico também a todos aqueles que já sofreram ou ainda sofrem bullying, cujas vidas são marcadas por esta forma de violência.*

## **Agradecimentos**

Entrar (e ir até o final!) do mestrado foi, pra mim, uma enorme desafio. Como bem ressalta a frase: “O que não te desafia não te transforma”.

A realização desta Dissertação de Mestrado me proporcionou grandes transformações e nasceu devido ao desejo de contribuir para aqueles que tiveram suas vidas marcadas por violência escolar. No meu consultório sempre me deparo com situações como esta, em que os pacientes relatam vivências dolorosas de vitimização. Não menos importantes foram as situações que eu mesma vivenciei no decorrer da minha trajetória escolar e que apesar de ter me trazido feridas emocionais me impulsionou ao autoconhecimento, desenvolvimento pessoal e profissional. Nossos sentimentos, mesmo os mais dolorosos, ajudam a definir quem somos e nos ensinam a seguir em frente com mais compaixão pelos outros e por nós mesmos.

Em primeiro lugar agradeço a DEUS, pela vida e saúde; por me dar força e determinação para chegar até aqui e concluir este trabalho.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Renata Ferrarez Fernandes Lopes, pela dedicação e ensinamentos valiosos. E, mesmo entre infortúnios da vida, soube encontrar o equilíbrio entre nos dar liberdade para criarmos e segurança e orientação para fazermos tudo da melhor forma possível.

Às minhas colegas do mestrado Andréia, Ivana, Luciana, Ludmila, Carolina, Fabiana e Lúcia pelos momentos de alegrias e dificuldades que compartilhamos e que agora fazem parte do meu grupo seleto de amigas que faço questão de ter por perto.

Aos meus amigos que sempre me forneceram palavras de incentivo e força.

À minha família, especialmente meus pais Marisa e Vanildo, irmãos Vívian e Leandro e demais entes familiares que em todos os momentos estiveram presentes e souberam entender minhas ausências principalmente nos momentos em que eu não fiz outra coisa a não ser trancar-me no quarto de casa dedicando-me à execução deste trabalho.

Ao meu namorado e amor Wagner, a quem quero agradecer com um carinho especial por ter tido muita paciência comigo e além de me ajudar com ideias, conselhos, com os intermináveis gráficos e figuras soube entender minhas ausências e preocupações.

Gostaria de agradecer também, Prof. Dr. Ederaldo José Lopes pela orientação dispensada que por força maior e muita boa vontade realizou a revisão deste projeto.

Gostaria também de agradecer aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, todos aqueles os quais tive a honra de poder compartilhar de seus conhecimentos, seja durante as disciplinas que cursei, os seminários e palestras que assisti ou mesmo nas conversas pelos corredores.

Aos professores Claudiane Aparecida Guimarães e Joaquim Carlos Rossini, pelos preciosos apontamentos feitos ao meu trabalho durante a banca de qualificação.

Finalmente, não posso deixar de ser grata aos universitários da UFU, que aceitaram participar e contribuíram de forma efetiva para que esta pesquisa fosse possível, e que mesmo que o tema tivesse mobilizado diversas emoções ou sentimentos, se mostraram dispostos a colaborar.

Enfim, agradeço a todos os que colaboraram de forma direta ou indireta para que eu chegasse à realização de mais um sonho.



## RESUMO

Este estudo visou aprofundar os conhecimentos sobre o fenômeno *bullying* e os efeitos causados nos indivíduos sob o ponto de vista dos Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) descritos por Jeffrey E. Young em uma amostra não clínica. Participaram 236 estudantes de 5 turmas do ensino superior da Universidade Federal de Uberlândia, sendo eles Nutrição, Educação Física, Computação, Pedagogia, Psicologia, de ambos os sexos, de 18 a 54 anos que responderam ao Questionário de Esquemas de Young forma reduzida e uma Escala de Vitimização de *Bullying* (EVB), além de um questionário socioeconômico para traçar o perfil da amostra. Para se estabelecer a correlação entre os dados obtidos nos instrumentos de medida, foi calculado o Coeficiente de Correlação de Spearman ( $\rho$ ). Os resultados apontaram correlações positivas entre EIDs e vitimização por meio de *bullying* nos diferentes cursos da universidade pesquisada. Não houve, portanto, um tipo específico de esquema para as vítimas de *bullying*, mas uma variedade dos mesmos nos diferentes domínios esquemáticos, o que ressalta a necessidade de considerar as diferenças individuais e as particularidades de cada curso. O curso de Educação Física foi o que apresentou maior ocorrência de *bullying* seguindo o curso de Psicologia, Computação, Nutrição e Pedagogia. O tipo mais frequente de vitimização em ambos os sexos foi o *bullying* verbal, já o *bullying* relacional foi mais frequente entre o sexo feminino e o *bullying* físico entre o sexo masculino. Com base nos resultados da pesquisa é possível verificar que o *bullying* está presente no meio acadêmico e pode ocasionar consequências como o reforço ou manutenção dos EID pré-existentes. De outra forma, os EID provocam uma fragilidade nas vítimas para encontrar recursos efetivos de superação destas agressões. A partir destes entendimentos, acreditamos que a Terapia Focada nos Esquemas proposta por Young possui grande potencial para intervenções que visem trabalhar com o trauma gerado pelo *bullying* e atentamos para a necessidade de propor estratégias de prevenção desta forma de vitimização no meio acadêmico.

**Palavras-Chave:** *Bullying*. Esquemas Iniciais Desadaptativos. Terapia Focada nos Esquemas. Vitimização. Estudantes. Universidade.

## ABSTRACT

This study aimed to deepen the knowledge about the bullying phenomenon and the effects caused on the individuals from the point of view from the Early Maladaptive Schemas (EMS) described by Jeffrey E. Young in a non-clinical sample. A total of 236 students from 5 higher education groups from the Universidade Federal de Uberlândia (Federal University of Uberlandia), including Nutrition, Physical Education, Computing, Pedagogy, Psychology, from both genders, from age 18 to 54 answered to the Young Schema Questionnaire – Short Form, a Bullying Victimization Scale (EVB) and socioeconomic questionnaire to draw a profile sample. In order to establish the correlation between the data obtained with the measurement instruments, the Spearman Correlation Coefficient ( $\rho$ ) was calculated. The results showed positive correlations between EMS and victimization through bullying on the different courses of the university studied. Therefore, there was no specific type of scheme for the victims of bullying, but a variety of them in different schematic areas, which emphasizes the need to consider the individual differences and particularities of each course. The Physical Education course was the one that presented the highest record of bullying following was the course of Psychology, Computing, Nutrition and Pedagogy. The most frequent type of victimization in both genders was verbal bullying, since relational bullying was more frequent between women and physical bullying among men. Based on the results of the research it is possible to verify that bullying is present in the academic environment and can cause consequences like the reinforcement or maintenance of the EMS. Otherwise the EMS provokes a fragility on the victims to find effective resources to overcome these aggressions. Based on these understandings, we believe that, the Therapy Focused on Schemes proposed by Young has great potential for interventions aimed at working with the trauma caused by bullying and the need to propose strategies to prevent this form of victimization in the academic environment.

**Keywords:** Bullying. Early Maladaptive Schemas. Therapy Focused on Schemes. Victimization. Students. University

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) e seus respectivos domínios .....	33
<b>Tabela 2</b> Frequência e porcentagem dos sexos em cada curso.....	48
<b>Tabela 3</b> Frequência e porcentagem das idades dos participantes. ....	49
<b>Tabela 4</b> Frequência e porcentagem do estado civil dos participantes.....	49
<b>Tabela 5</b> Frequência e porcentagem da raça/cor/etnia. ....	49
<b>Tabela 6</b> Frequência e porcentagem da cidade natal dos estudantes.....	50
<b>Tabela 7</b> Frequência e porcentagem do local de moradia antes do ingresso na Universidade.....	50
<b>Tabela 8</b> Frequência e porcentagem do tipo de Ensino Médio cursado.....	51
<b>Tabela 9</b> Frequência e porcentagem do tipo de escola do Ensino Médio .....	51
<b>Tabela 10</b> Frequência de Cursinho pré-vestibular durante pelo menos 6 meses.....	51
<b>Tabela 11</b> Frequência e porcentagem do número de vestibulares prestados.....	52
<b>Tabela 12</b> Frequência e porcentagem de cursos iniciados além do curso atual. ....	52
<b>Tabela 13</b> Frequência e porcentagem do período do curso que o aluno se encontra .....	52
<b>Tabela 14</b> Formas de ingresso no curso .....	53
<b>Tabela 15</b> Frequência e porcentagem de atividade acadêmica remunerada.....	53
<b>Tabela 16</b> Frequência e porcentagem do turno cursado .....	53
<b>Tabela 17</b> Frequência e porcentagem de trancamento de matrícula .....	54

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Valores de EVB>3 e EVB<3 para a amostra total (%).....	58
--	----

## SUMÁRIO

**Resumo**

**Abstract**

**Lista de Tabelas**

**Lista de Figuras**

<b>1. Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>2. <i>Bullying</i> e seus desdobramentos.....</b>	<b>19</b>
<b>3. Contexto geral dos estudos sobre <i>bullying</i> em estudantes universitários.....</b>	<b>26</b>
<b>4. A Terapia Focada no Esquema: uma fundamentação teórica para o fenômeno do bullying.....</b>	<b>30</b>
<b>5 Estudo do <i>bullying</i> por meio de escala.....</b>	<b>39</b>
<b>6. Estudos referentes ao Questionário de Esquemas versão curta .....</b>	<b>43</b>
<b>7. Objetivos .....</b>	<b>47</b>
7.1. Objetivo Geral.....	47
7.2. Objetivos Específicos.....	47
<b>8. Método.....</b>	<b>48</b>
8.1 Participantes .....	48
8.1.1 Caracterização da Amostra.....	48
8.2 Material .....	54
8.2.1) Escala de Vitimização de <i>bullying</i> (EVB) .....	54
8.2.2) Questionário de Young forma reduzida.....	55
8.2.3) Questionário de dados socioeconômicos para estudantes de universidades federais brasileiras .....	55
8.3 Procedimentos .....	56
<b>9. Resultados e Discussão.....</b>	<b>58</b>
9.1 Dados sociodemográficos da amostra que apresentou <i>bullying</i> .....	58
9.2 Análise das correlações entre os Esquemas do YSQ-S (Questionário de Esquemas de Young forma reduzida) e EVB total (Escala de Vitimização de Bullying) em relação aos cursos da universidade pesquisada. ....	66
<b>10. Conclusão .....</b>	<b>76</b>
<b>11. Considerações finais.....</b>	<b>79</b>

<b>12.Referências .....</b>	<b>81</b>
-----------------------------	-----------

## **ANEXOS**

<b>Anexo A.</b> Escala de Vitimização do <i>Bullying</i> (EVB) .....	89
<b>Anexo B.</b> Questionário de Esquemas Young (Forma Reduzida).....	96
<b>Anexo C.</b> Questionário Socioeconômico .....	100
<b>Anexo D.</b> Documento de Aprovação do Comitê de Ética / UFU .....	102
<b>Anexo E.</b> Solicitação do Pesquisado.....	103
<b>Anexo F.</b> Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas .....	105
<b>Anexo G.</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	106

## 1-INTRODUÇÃO

A revista VEJA, por meio do seu site, no ano de 2014, trouxe à tona a temática da violência nas universidades e o que possivelmente estaria por trás dos atos violentos que acabam impunes. Na reportagem, são citados diversos casos de trotes violentos, sexismo, racismo, entre outros. O caso mais emblemático, dessa reportagem, é de fevereiro de 1999, onde o então calouro Edison Tsung Chi Hsueh, de 22 anos, morreu afogado durante uma festa de recepção aos novos alunos na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) regada a muita bebida alcoólica. Uma série de indícios levou o Ministério Público a apontar quatro estudantes veteranos como responsáveis pelo trote violento que teria vitimado o calouro. A direção da faculdade insistia que se tratava de um acidente. Em 2006, por falta de provas concretas, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) absolveu os estudantes e arquivou o caso. O Ministério Público ainda tentou reabri-lo, mas, sete anos depois, o Supremo Tribunal Federal (STF) manteve a decisão do STJ. Os quatro estudantes se formaram e hoje atuam em alguns dos mais renomados hospitais de São Paulo, como Albert Einstein e Hospital das Clínicas. Ninguém foi punido pela morte do calouro (Bibiano, 2014).

Em uma outra reportagem, dessa vez do Guia do Estudante, Ana Cláudia Karen Lauer, 20, estudante de enfermagem no Centro Universitário Barão de Mauá, em Ribeirão Preto, relata ter sofrido um espancamento nas mediações da faculdade após se queixar à coordenação do curso que estaria sofrendo *bullying* por parte dos colegas de sala. A aluna disse que era discriminada por ser estudiosa e que, em uma das aulas, não a deixaram integrar um grupo de trabalho. No dia seguinte à reclamação, Ana Cláudia foi acompanhada por três colegas de curso até uma praça próxima à faculdade, e, em seguida, teria sido agredida com o próprio capacete por uma delas, enquanto as outras duas observavam. Uma colega que assistiu à cena levou a vítima para dentro da faculdade, onde a garota recebeu os primeiros socorros. (Sahd & Nadai, 2011).

A palavra *bullying* é de origem inglesa. Segundo o Dicionário Oxford Escolar (2013), o termo é traduzido pelo substantivo *bully*, plural *bullies* que significa agressor(es) ou agressora(s); *bullying(s)* já expressa o termo comportamento(s) agressivo(s) e representado pelo verbo *bully*, ou seja, intimidar.

O fenômeno *bullying* pode ser definido como atitudes e comportamentos agressivos (verbais, físicos ou relacionais), intencionais e repetidos, por um período determinado de tempo, sem motivação evidente, adotados por um ou mais jovens contra outro(s), dentro de uma relação desigual de poder, na qual a vítima possui pouco ou nenhum recurso para evitar essa agressão ou defender-se (Lisboa, 2005; Olweus, 1993; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997). Fante (2005) destaca que para alguns estudiosos, uma prática só é considerada *bullying* quando ocorrem três ataques com a mesma vítima no mesmo ano e na qual exista uma relação interpessoal com desequilíbrio de poder.

Apesar de ser prática antiga, as pesquisas sobre *bullying* são relativamente novas. As primeiras investigações sobre o fenômeno foram iniciadas na década de 1970 por Dan Olweus, em estudos na Noruega, e passaram a ganhar interesse na área da psicologia. Seus estudos com crianças e adolescentes em idade escolar são considerados primordiais para seu entendimento e proposição de intervenções (Olweus, 1978).

Atualmente verificamos que este problema social entre pares também atinge cada vez mais jovens do ensino superior e, mesmo sendo centros de excelência de ensino e pesquisa, as universidades tendem a serem ambientes permeados por situações perversas entre as pessoas e grupos exigindo de seus docentes certas reflexões e condutas no sentido de coibir estas práticas agressivas (Caran, Sêcco, Barbosa & Robazzi, 2010).

Um estudo longitudinal realizado na Noruega com 3674 jovens apontou que 14% dos participantes admitiram as práticas de *bullying* no Ensino Superior, e dentre os indivíduos mais suscetíveis a tais abusos, estavam aqueles com pais divorciados, pais com baixo nível

educacional, os que viviam em situações econômicas precárias, apresentavam dores musculares/ esqueléticas e angústia mental (Lien & Welanders-Vatn, 2013).

Segundo Ramos e Carvalho (2007), a entrada de um estudante em um novo nível de ensino, como o nível superior, pode ser um fator decisivo para situações de estresse, já que geralmente há uma cobrança maior dos próprios estudantes quanto ao desempenho e ao enquadramento social.

Os trotes universitários com os “calouros”, termo utilizado para os alunos recém-chegados nas universidades, são exemplos de estresse muito comum considerados uma forma de pressão social para inserção no grupo. Ainda que na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a Resolução nº 15/93, do Conselho Universitário, proíba o trote violento nos campi desde 1993 com punição de suspensão para quem infringir a norma e desligamento do aluno caso haja reincidência (Resolução nº 15/1993, p. 1), em 2015 a reportagem do MGTV (Jornalismo de Uberlândia e região) registrou o trote dos estudantes do curso de agronomia. Os universitários tiveram os rostos pintados e ficaram ajoelhados na calçada. Alguns estudantes carregaram litros de cachaça e um dos alunos confirmou a reportagem que a bebida era para os calouros, mas que eles não eram obrigados a beber. Em 2006, estudantes foram expulsos da instituição por trote violento. Na ocasião, um aluno foi despido, coberto de tinta e obrigado a deitar em um formigueiro. O estudante recebeu mais de 250 picadas e foi internado (G1, 2015).

Como alternativa para os trotes violentos, a UFU estimula os estudantes, com apoio das coordenações dos cursos, de diretórios acadêmicos ou de programas de educação tutorial (PETs), a promoverem campanhas voluntárias de cunho social, como as de arrecadação de alimentos ou de doação de sangue (Cavalcanti, 2017).

Porém, a realidade é que estas práticas ainda persistem mesmo em menor número e as vítimas muitas vezes toleram as ações abusivas para não ficar malvistas pelo grupo e aceitam



por ser uma prática que se tornou “tradição” no meio acadêmico. Alguns universitários que não conseguem resistir a estas agressões chegam a abandonar o curso, consistindo o *bullying* uma das causas de evasão universitária (Goulart & Gonçalves, 2013). No pior dos cenários resulta em morte, o que pode ser testemunhado pelos altos índices de assassinatos e suicídios relacionados ao contexto escolar. (Silva, 2010; Fante, 2005)

Conforme ressalta Goulart e Gonçalves (2013, p.1): “A evasão é um fenômeno complexo presente no Sistema Educacional, comum às Instituições Universitárias públicas e privadas, é imperativo a necessidade de conhecer suas causas para possibilitar a criação de estratégias de prevenção”. A pesquisa da autora teve como meta verificar na percepção dos alunos de uma Universidade Federal da região Centro-Oeste (IES) a taxa de ocorrência do *bullying* nesse contexto e se ele é fator preditivo para evasão universitária. Conclui-se com o estudo que a existência desse fenômeno no âmbito universitário é um fator/motivo que leva os alunos a se evadirem dos respectivos cursos.

Secundo (2007) atribui ao racismo outra motivação para a prática do *bullying* como, por exemplo, os apelidos pejorativos dados aos alunos e de forma preponderante entre os que entraram no ensino superior por meio de ações afirmativas, como as cotas sociais e raciais. Ademais, há muitos outros tipos de agressões que atingem inúmeras vítimas e podem causar sérias consequências emocionais nos envolvidos.

Como nas instituições de ensino superior a maioria dos discentes é de adultos jovens, a expectativa é de que apresentariam maior capacidade de defesa resolvendo os conflitos diretamente por eles, todavia nem sempre isso acontece (Miranda et al., 2012). Na maioria das vezes, os alunos preferem não comentar seu sofrimento por vergonha, guardando o sentimento de rejeição e humilhação ou por medo de ameaças e represálias (Fante, 2005).

Em 06 de novembro de 2015 foi sancionada a Lei n. 13.185 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) que tem como objetivo à prevenção e o

combate ao *bullying* em todos os espaços reais e virtuais, capacitação de equipes pedagógicas e docentes para o reconhecimento e enfrentamento do problema, assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores, com intuito de tentar sua inserção no meio social. A Lei prevê, ainda, a responsabilização de escolas, clubes e agremiações recreativas caso não seja feita conscientização, prevenção, diagnose e combate à intimidação sistemática (Lei n. 13.185, 2015). Contudo, mesmo após a aprovação da lei, as práticas de *bullying* ainda persistem e são pouco notificadas pelos órgãos responsáveis, ressaltando a relevância do problema e de um maior aprofundamento sobre o tema neste âmbito.

Por conseguinte, uma peculiaridade comum nas vítimas do fenômeno *bullying* é a marginalização social a que estão submetidas dentro das universidades, sendo estreitamente ligado a diferenças de poder e apresenta consequências para além das instituições em questão, se prolongando por toda a sociedade (Lima, 2011, citado por Miranda et al., 2012).

Após estes apontamentos e inquietações, este trabalho buscou compreender a partir do referencial teórico pautado na Terapia Focada em Esquemas, uma das possibilidades psicoterápicas da Terapia Cognitivo-Comportamental, a relação entre os comportamentos de *bullying* sofridos pelas vítimas e os Esquemas Iniciais Desadaptativos descritos por Jeffrey Young.

Para auxiliar a obtenção dos objetivos, buscamos indagações como: as pessoas que sofreram *bullying* possuem maior número de EIDs ativos? Existem EIDs específicos para as vítimas de *bullying*? Fatores socioeconômicos e culturais podem influenciar neste processo de vitimização?

Este trabalho está dividido em dez capítulos, a saber: a seguir, no capítulo 2- *Bullying* e seus desdobramentos serão descritas as principais teorias e conceitos de *bullying*, consequências e alguns estudos sobre o tema.

No capítulo 3- Contexto geral dos estudos sobre *bullying* em estudantes universitários será apresentada a relevância do tema nesta esfera.

No capítulo 4- A Terapia Focada no Esquema: uma fundamentação teórica para o fenômeno do *bullying* serão explicitados os principais conceitos da Terapia focada no Esquema e uma aproximação com o processo de *bullying*.

Já o capítulo 5- Estudo do *bullying* por meio de escala serão apresentados alguns estudos do *bullying* envolvendo escalas e especificamente a Escala de Vitimização do *Bullying* (EVB) utilizada neste presente estudo.

O capítulo 6- Estudos referentes ao Questionário de Esquemas forma reduzida serão abordados alguns estudos com o Questionário -YSQ-S2 e sua validação. Em seguida nos capítulos 7 e 8 serão apresentados os objetivos gerais e específicos, bem como delineado o método que se empregou para o alcance dos objetivos deste estudo.

O capítulo 9 serão apresentados os resultados e discussão desta pesquisa. E por último, no capítulo 10 são tecidas a conclusão e capítulo 11 as considerações finais.

## **2-Bullying e seus desdobramentos**

As teorizações e conceitos sobre *bullying* são considerados relativamente recentes assim como as pesquisas nesse campo. Em se tratando de pesquisas sobre *bullying*, elas evidenciaram-se a partir da década de 90, principalmente com a investigação de Olweus (1993), Smith e Sharp (1994), e estudos de Rigby (1996). No Brasil, os primeiros trabalhos sobre *bullying* surgiram a partir de 2000 (Catini, 2004; Constantini, 2004; Fante, 2005; Lisboa, 2005; Lopes & Saavedra, 2003). Apesar de ser um fenômeno aparentemente emergente, os resultados do Relatório Internacional da Saúde Mundial (Craig & Harel, 2004) afirmam que o *bullying* é um problema que atinge o mundo todo, e é encontrado em toda e qualquer escola (ensino fundamental, médio e superior, escola pública ou particular, rural ou urbana) bem como em outros contextos sociais.

Segundo Fante (2005, pp. 30), “*bullying* é um conceito específico e muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violências”. A autora denomina-se *bullying* atos agressivos, intencionais e repetitivos entre estudantes, sem motivação evidente, causando dor e angústia. Já no ambiente laboral, costuma-se empregar o termo assédio moral ou *mobbing*. Essa diferenciação é feita para melhor compreender o fenômeno e diferenciá-lo das demais formas de violência que ocorrem em ambiente escolar ou fora dele, mas a dinâmica comportamental é a mesma.

Lisboa e Pureza (2015) conceituam o processo de *bullying* como um estressor social que impacta negativamente o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas. Enfatizam o caráter grupal do fenômeno visto que é uma violência que ocorre entre pares, ou entre iguais.

Apesar das autoras considerarem que um dos requisitos do *bullying* é ocorrer entre pessoas como o mesmo papel social, alguns estudiosos vêm se dedicando a pesquisar o *bullying* na relação professor - aluno, dentre eles o norueguês Dan Olweus. Muitos alunos são perseguidos, intimidados, ridicularizados, coagidos e acusados. Esses autores comparam,

constrangem, criticam, chamam atenção publicamente, menosprezam (Fante & Pedra, 2008, pp. 44).

Alguns professores, por sua própria posição de poder, utilizam de sua superioridade para cometer *bullying* contra os estudantes como, por exemplo, com os que não têm um desempenho esperado e ao contrário de entender as origens e buscar resolver o problema, que muitas vezes pode estar na sua própria pedagogia ou maneira de ensinar; humilha e constrange o aluno na frente dos demais colegas de sala, expondo suas notas e colocando a classe contra aquele aluno que tem um mau desempenho (Esteve & Arruda, 2014).

Esteve e Arruda (2014) também referem sobre atitudes dos professores como perseguição a determinado aluno utilizando de certa rigidez na correção de suas provas ou trabalhos, difamação do estudante em reuniões de conselho e de pais com afirmações depreciativas de que ele jamais vai aprender, que não tem capacidade, que é muito bagunceiro, que não quer saber de nada, ou então em casos mais graves, quando o professor “tira sarro” de um aluno com apelidos pejorativos.

Portanto, pode-se afirmar que o *bullying* tem suas próprias peculiaridades para fim de prejudicar e causar sofrimento à(s) vítima(s) e que pode ocorrer com indivíduos de qualquer faixa etária e em ambientes variados como escolas, universidades, famílias, vizinhança e locais de trabalho onde se estabeleçam interações sociais devido a diversos motivos.

Olweus (1993) classifica as manifestações do *bullying* em dois tipos: direto e indireto. O *bullying* direto é mais fácil de ser identificado, sendo composto por duas dimensões específicas: física (bater, roubar, danificar objetos da vítima) e verbal (agressões verbais, apelidos desagradáveis, ameaças e xingamentos). A manifestação indireta, por sua vez, é mais difícil de ser detectada. Ela é considerada menos explícita e pode passar despercebida pelos educadores. Expressões do *bullying* indireto envolvem, principalmente, aspectos de ordem

relacional, como, por exemplo, ações de discriminação e de exclusão de um ou mais indivíduos do grupo e disseminação de boatos (Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994).

Além das principais formas de *bullying* supracitadas, recentemente, com a constante evolução de tecnologias de informação, percebe-se o aumento de casos em ambiente virtual, constituindo-se como uma manifestação moderna desse construto, denominada de *cyberbullying* (Juvonen & Gross, 2008).

Carvalho (2014) destaca que:

A violência vai além do limite do concreto, do real, como acontece nos corredores, pátios e salas de aulas das escolas; ganha os espaços das tecnologias da informação, das relações virtuais estabelecidas na internet, de acesso fácil aos computadores e celulares (Carvalho, 2014, pp. 34).

O *cyberbullying* pode ser expresso de quatro maneiras: 1) agressão por meio de mensagens de texto, 2) *e-mails*, 3) ligações telefônicas e 4) postagens, na internet ou via celulares, de vídeos e fotos que possam causar danos à vítima (Slonje & Smith, 2008; Smith et al., 2008). O *cyberbullying* difere do *bullying* no sentido de que as agressões, xingamentos e difamações podem ser realizados sem revelar os verdadeiros autores. Os recursos tecnológicos permitem aumentar consideravelmente a plateia, que acompanha as agressões por e-mails, por blogs e por comunidades de diferentes redes sociais. (Carvalho, 2014, pp.31)

Silva (2010) afirma que “todos podem ser tornar vítimas de um bombardeio maciço de ofensas que se multiplicam e se intensificam de forma veloz e instantânea, quando disparadas por mensagens de celular, conhecidas por torpedos, e pela internet” (Silva, 2010, pp.127).

Carvalho (2014) ressalta dois fatores agravantes que o *cyberbullying* desencadeia: aumentar o número de vítimas, de agressores e de plateia bem como viabilizar o anonimato, aspecto estimulante para quem o pratica como, por exemplo, o uso do *fake* (falso, em inglês),

assumindo imagens e informações que não são verdadeiras, o que torna difícil a identificação dos agressores.

Para Lopes (2005), fatores econômicos, sociais e culturais, bem como aspectos do temperamento e influências de amigos e familiares, constituem riscos para o envolvimento no *bullying*. Todavia, devido a diversos fatores que influenciam esse processo, verificam-se efeitos distintos nos diferentes papéis assumidos pelos sujeitos envolvidos, logo é pertinente descrevê-los a fim de identificar potenciais similaridades de cada um.

Para Olweus (2003), existem quatro tipos de grupos envolvidos em atos de *bullying*: agressores, vítimas, agressores/vítimas e testemunhas. O agressor do *bullying* (...) “agride outra pessoa, supostamente mais fraca, com o objetivo de machucar, prejudicar ou humilhar, sem ter havido provocação por parte da mesma” (Berger, 2007 citado por Bandeira & Hutz, 2012, pp. 36). O agressor pode ser caracterizado como um indivíduo com pouca empatia que, geralmente, apresenta-se com aparência física mais forte que seus companheiros e suas vítimas em particular.

Em decorrência desse aspecto, segundo Fante (2005), esse tipo de sujeito sente uma necessidade imperiosa de dominar e subjugar os outros, de se impor mediante o poder e de ameaçar para conseguir aquilo que se propõe. O agressor possui personalidade agressiva, violenta, impulsiva e pode ainda vangloriar-se de sua superioridade real ou imaginária sobre o grupo, tem dificuldade em adaptar-se às normas e não aceita ser contrariado. Os indivíduos com esse perfil adotam condutas antissociais, que podem incluir o roubo, vandalismo e o uso de álcool e drogas.

A vítima de *bullying* (...) “é aquela constantemente agredida pelos colegas e, geralmente, não consegue cessar ou reagir aos ataques” (Lopes, 2005, citado por Bandeira & Hutz, 2012). Esta se apresenta mais vulnerável à ação dos agressores por algumas características físicas, comportamentais ou emocionais. Pode-se citar, dentre elas, o fato de ter

poucos amigos, ser passivo, retraído e possuir baixa autoestima (Cantini, 2004 citado por Bandeira & Hutz, 2012, pp. 36). Nesse sentido, de acordo com Fante (2005), a vítima típica sente dificuldade de conseguir se impor em relação ao grupo, tanto física como verbalmente e tem conduta habitual não-agressiva, assim não revida os abusos do agressor.

Por sua vez, os agressores/vítimas envolvem-se nos dois cenários. Revidam agressões, constituindo uma tentativa de prevenir futuras ações dos *bullies*; ou encontram indivíduos mais vulneráveis para quem são agressores, com o intuito de fortalecer sua própria imagem (Fante, 2005; Ireland & Archer, 2004; Wal, 2005). Esse grupo comparado aos outros papéis supracitados mostra-se mais propenso a exibir condutas delinquentes e agressivas, baixos índices de comportamento pró-social (Arseneault et al., 2006; Holmberg & Hjern, 2008; Kim, Koh, & Leventhal, 2005; Sourander et al., 2007).

Entretanto, a maior parte da experiência do *bullying* é formada pelas testemunhas ou pelos espectadores passivos. A grande maioria não concorda com as agressões, mas prefere ficar em silêncio, pois tem medo de que os agressores, em caso de saída em defesa das vítimas, elejam-nas também para esses ataques. As testemunhas apresentam um papel importante, pois, com a observação e o consentimento destes, o *bullying* persiste e o ato se torna um processo realizado em grupo (Almeida, 2009; Fonseca & Veiga, 2007).

No entanto, não há como prever qual será o posicionamento adotado pelo envolvido, uma vez que a sua colocação pode ser alterada conforme as circunstâncias e o meio em que ela estiver inserida. Em decorrência, a vítima de *bullying* em determinada situação não necessariamente irá se tornar vítima em outra (Bjorkqvist, Osterman & Hjelt-Back, 1994).

Dessa forma, os atos de *bullying* podem causar diversas barreiras no desenvolvimento do indivíduo e problemas danosos para a saúde mental, principalmente, para as vítimas, alvos de humilhações físicas e psicológicas.



Entre as diferentes e variadas consequências encontradas em estudos de casos e de atendimentos clínicos, pode-se mencionar que o estresse é responsável por cerca de 80% das doenças da atualidade, por rebaixar a resistência imunológica e por desencadear sintomas psicossomáticos diversificados, principalmente, próximos ao horário de ir à escola (especialmente no caso de crianças menores), como dores de cabeça, tonturas, náuseas, ânsia de vômito, dor no estômago, diarreia, enurese, sudorese, febre, taquicardia, tensão, dores musculares, excesso de sono ou insônia, pesadelos, perdas ou aumento de apetite, dores generalizadas, entre outras (Calhau, 2011).

Destaca-se também como implicações emocionais causadas pelo *bullying* citada por Pureza (2013) a depressão e baixa autoestima (Binsfeld & Lisboa, 2010), problemas na vida adulta associadas a comportamentos antissociais, instabilidade no trabalho, relacionamentos afetivos pouco duradouros e consequências legais (Lopes, 2005) e quando ocorrido na infância pode agravar problemas já existentes ou desencadear transtornos psicológicos e dificuldades de aprendizagem (Binsfeld & Lisboa, 2010).

No tempo atual, verifica-se, nos meios de comunicação, a problemática do *bullying* demonstrando o destaque desse fenômeno social, que pode estar presente em diferentes contextos, resultante de relações sociais deterioradas nos mais diversos setores da sociedade, porém, centrada no contexto educativo, entre indivíduos vítimas e agressores, ambos com a necessidade de uma intervenção multidisciplinar.

De acordo com Lisboa e Pureza (2014) existem diversos modelos teóricos na literatura que visam o entendimento do comportamento das pessoas envolvidas no processo de *bullying* e que apesar da existência de alguns modelos que ressaltam as características individuais dos envolvidos, existe uma forte tendência do fenômeno *bullying* como um processo grupal, que acontece no contexto das relações entre pares. Acrescentam que os indivíduos que praticam

*bullying* não agem sozinhos, pois essa violência só passa a ser constante se houver um grupo de apoiadores que a incentive, encorajando e valorizando o comportamento agressivo.

Entre os fundamentos da compreensão grupal do *bullying* destacam-se a teoria do processamento da informação social (Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986, citado por Lisboa & Pureza, 2015) e a teoria da dominância social (Pratto & Stewart, 2011, citado por Lisboa & Pureza, 2015).

Segundo a teoria do processamento da informação social proposto por Dodge et al. (1986) a principal causa para o *bullying* está relacionada ao déficit no processamento dos estímulos sociais gerando dificuldades em habilidades sociais fazendo, por exemplo, com que as vítimas interpretem estímulos neutros como hostis, sentindo-se ameaçadas e tendo comportamento passivo ou reagindo com agressividade (Lisboa & Pureza, 2015).

Já o modelo da teoria da dominância social proposto por Pratto e Stewart (2011), sugere que o *bullying* é ocasionado por hierarquias de dominação nos grupos- um grupo dominante (com regalias e direitos reconhecidos socialmente) e um subordinado (estigmatizado e não reconhecido pelos pares).

O *bullying* ocorre com o objetivo de manter esta diferença de poder entre grupos, legitimando o poder de um e destituindo o poder de outro como, por exemplo, nos grupos sexistas (meninos têm maior poder do que meninas), nos heterossexistas (heterossexualidade é considerada mais adequada em comparação a outros tipos de sexualidade) (Lisboa & Pureza, 2014).

Além destas teorias foi encontrado um estudo sobre importância do papel dos pais e do grupo familiar que também deve ser valorizado em investigações sobre o desenvolvimento, a manutenção e a prevenção do *bullying*. Oliveira, Silva, Sampaio e Silva (2016) avaliaram a relação entre as relações familiares e a ocorrência do *bullying* por meio de uma revisão integrativa da literatura. A análise apontou para a valorização da compreensão do *bullying*

como fenômeno multideterminado e para a problematização do lugar ocupado pela família em suas dimensões, posto que ela contribui para a formação da personalidade das vítimas, dos agressores e observadores. Conclui-se que há uma transmissão cultural da violência dentro das famílias e que o *bullying* ultrapassa as características individuais, o que evidencia a importância da família em estudos sobre a temática.

Já o estudo de Silva, Oliveira, Silva, Pereira e Cecilio (2015) objetivou identificar o impacto do papel dos professores em sala de aula na construção de ambientes mais seguros e sem violência para os estudantes. O estudo analisou o conhecimento de professores do 6º ano do ensino fundamental sobre o *bullying* e as intervenções por eles desenvolvidas. Verificou-se, nos resultados, uma compreensão insuficiente dos professores que incidia na capacidade de identificação e na maneira como intervinham nos episódios de *bullying* entre os alunos. Depreende-se que o *bullying* constitui um aspecto importante a ser trabalhado com os professores, considerando a proximidade com a questão e o papel essencial que podem assumir no seu desenvolvimento e enfrentamento.

Com os estudos e teorias existentes, podemos dizer que o *bullying* é um tipo de problema que se apresenta de forma diferente em cada situação e com diferentes atores sociais e é salutar o trabalho para a conscientização da sua gravidade a fim de possibilitar uma convivência social sadia entre as pessoas em diferentes contextos.

### **3. Contexto geral dos estudos sobre *bullying* em estudantes universitários**

Apesar de ser uma manifestação de violência que sempre existiu principalmente nas relações de contexto escolar, o *bullying* é tratado muitas vezes de uma forma natural ou mesmo como um tipo de brincadeira, sendo ignorada a seriedade do problema e suas consequências nefastas. Deste modo, o tema suscita a necessidade de um maior aprofundamento principalmente sobre as variáveis da personalidade, individuais e sociais que influenciam os envolvidos neste processo de vitimização.

Este estudo levou em consideração a relevância do assunto *bullying* para o meio acadêmico, visto que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) por meio da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar realizada em 2015, esta forma de violência já é um problema de saúde pública que afeta cada vez mais jovens no Brasil. Os dados apontaram que 46,6% dos 13 milhões de jovens entrevistados, disseram já ter sofrido algum tipo de *bullying*. Em 2012, a porcentagem era de 35,3%.

Durante o levantamento bibliográfico realizado para o presente estudo, constatou-se que há poucas pesquisas de *bullying* que abarcam os estudantes universitários, haja vista que a grande maioria das pesquisas foi feita com crianças e adolescentes no período do ensino fundamental e médio. Dentre as pesquisas encontradas sobre ocorrência de *bullying* em instituições de ensino superior, podemos citar um estudo realizado por Miranda et.al (2012) na Universidade Federal de Rondônia com 456 acadêmicos, distribuídos em dez cursos que encontrou manifestações de *bullying* nas relações sociais dos universitários ocorridas principalmente dentro das salas de aulas, praticadas tanto por agressores docentes como discentes. Um terço dos alunos entrevistados afirmou ter sido constrangido/humilhado por uma docente e isso ocorreu principalmente durante a apresentação de trabalhos e mediante outros acadêmicos.

Silva e Mascarenhas (2010) desenvolveram um estudo que teve por objetivo geral diagnosticar a ocorrência e a gestão dos fenômenos *bullying* e *cyberbullying* no IEAA – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas numa amostra de 222 estudantes. A pesquisa apontou a presença do *bullying* e *cyberbullying* entre os estudantes demonstrando a necessidade da implantação de um serviço psicopedagógico multiprofissional de orientação educativa que promova uma reeducação em valores sociais e éticos, auxiliando no melhoramento das relações interpessoais no ambiente universitário, extremamente importante para o bem estar do indivíduo e da sociedade em geral.

Um estudo mais recente de Fonseca et al. (2017) teve como meta investigar a ocorrência do *bullying* nos cursos de Ciências Contábeis e Administração de duas universidades públicas mineiras. Participaram da pesquisa 773 alunos matriculados nestes cursos em 2014. Os resultados desta pesquisa indicam que o *bullying* é considerado uma brincadeira para a maioria dos entrevistados e os agressores consideram as práticas engraçadas; os alunos do sexo masculino teve uma maior incidência de *bullying* que o sexo feminino; a maior parte das testemunhas finge não ver as agressões, pois sente medo de serem as próximas vítimas. Conclui-se que no ensino superior também há uma necessidade de reflexão, prevenção e combate do *bullying*, especialmente com apoio de profissionais da Educação e da Psicologia.

Desse modo, devido à carência de estudos do *bullying* no meio acadêmico, é fundamental avaliar a especificidade deste fenômeno nas instituições de ensino superior, visando contribuir para uma melhor construção teórica que podem gerar subsídios para a discussão bem com a elaboração de estratégias que fundamentam condutas para lidarem com este fenômeno.

Pensando na relevância do estudo do *bullying* no meio acadêmico, podemos mencionar algumas colocações feitas por Lima (2011 citado por Miranda et. al, 2012, pp. 115) de que o *bullying* nas instituições de ensino superior merece uma atenção especial, embora se acreditasse que estudantes universitários apresentariam maior habilidade para se defender. Porém, não é o que acontece, pois os estudantes sofrem abusos não só pelos colegas, mas também pelos professores e em alguns casos também agredem e até matam por não suportarem as humilhações.

De acordo com estes autores um exemplo bem conhecido de *bullying* é o trote universitário e mesmo que ocorra de forma solidária, a vítima muitas vezes o tolera para não ficar antipatizado pelo grupo.

Além dos trotes universitários também são comuns casos envolvendo racismo. No Brasil, em 2007, supostos vândalos atearam fogo à porta do alojamento de quatro alunos africanos na Casa do Estudante Universitário (CEU), na Universidade de Brasília (UnB). Universitários bolsistas também são vítimas de constantes discriminações em universidades (Lima, 2011 citado por Miranda et al., 2012, pp. 115).

Estamos diante de um processo de aprofundamento sobre o tema *bullying* nas instituições de ensino superior e de uma maior compreensão sobre as suas manifestações, o que demonstra a importância na busca pela compreensão do processo e seus efeitos na vida emocional dos indivíduos envolvidos. Lima, 2011 citado por Miranda et al. (2012) referem que:

Nos ambientes universitários governados por pessoas insensíveis à violência, o *bullying* é visto como processo natural e comumente descartado. Atitudes abusivas por parte de docentes, que utilizam o recurso da avaliação para punir aqueles que pensam de forma diferente da imposta, são ignoradas – talvez por hierarquias ou por questões políticas. Muitos desses fenômenos acontecem de forma subjetiva, porém os resultados são reais e palpáveis, caracterizados por reprovações e principalmente em desistências do curso que em sua maioria foi ingressado através de muita luta e sacrifícios (pp.115).

Considerando que o processo de vitimização sofrido por estudantes universitários pode acarretar consequências de curto e longo prazo e servir de obstáculo para o desenvolvimento de uma boa formação acadêmica do futuro profissional que irá atuar em diferentes âmbitos dentro da sociedade, cabem explicar as razões de se escolher estudar o tema do ponto de vista de aspectos da personalidade, usando a perspectiva da Terapia Cognitiva Comportamental mais especificamente a Terapia de Esquemas e os conceitos de Esquemas Iniciais Desadaptativos que será feito no próximo capítulo.



#### **4- A Terapia Focada no Esquema: uma fundamentação teórica para o fenômeno do *bullying***

Para correlacionar o fenômeno *bullying* com a Psicologia Cognitiva-Comportamental, pode-se citar Young (2008) e seu modelo conceitual proposto de Terapia Focada no Esquema, dado que esta é uma abordagem que trabalha com pacientes difíceis, que tenham, sistematicamente, suas necessidades básicas solapadas (como por exemplo, as experiências de desconexão e a rejeição que sofrem as vítimas de *bullying*).

De acordo com Jeffrey Young (2008) desenvolvedor da Terapia de Esquemas, ele considerou que ao longo do desenvolvimento emocional, o ser humano passa por um processo de maturação da personalidade que envolve alguns estágios sucessivos, nos quais diversos desafios e necessidades são apresentados.

Young (2011) propõe a existência de cinco necessidades emocionais fundamentais a serem satisfeitas a saber: vínculo seguro com os outros indivíduos, percepção de competência e autonomia, limites realistas em relação ao outros e ao ambiente onde vive; orientação em relação às próprias necessidades, liberdade de expressão autêntica das emoções e sentimentos.

Estas necessidades são universais, ou seja, embora algumas pessoas as tenham mais do que outras por diferenças biológicas inatas (temperamento), todas são cruciais para o desenvolvimento emocional saudável; portanto, quando supridas adequadamente, os esquemas mentais que se formam são funcionais. (Wainer, Paim, Erdos & Andriola, 2016).

Em contrapartida, relações primárias e vivências precoces que não satisfazem significativamente tais necessidades explicam a origem dos Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) (Young et al., 2008).

O conceito central definido pelo autor de EID's são "padrões emocionais e cognitivos autoderrotistas iniciados em nosso desenvolvimento desde cedo e repetidos ao longo da vida." (Young et al, 2008, pp.22). Esses esquemas são considerados o nível mais profundo da



cognição e consistem de temas estáveis e duradouros que se apresentam significativamente disfuncionais, servindo de modelo para processamento de experiências futuras (Young et al., 2008). Nesse sentido, os EIDs, em sua grande maioria, são causados pela vivência de experiências nocivas, ou estresse, que se repetem com alguma regularidade e que impossibilitam o preenchimento de necessidades emocionais essenciais do ser humano.

Wainer et al. (2016) menciona sobre o estresse precoce e destaca os primeiros relatos feitos pelo médico Hans Selye em 1936 que categorizou a “Síndrome geral de Adaptação”, processo pelo qual os organismos passam por uma modificação na sua composição química diante de situações externas e que compõe de fases como: alarme, resistência e exaustão. A fase de alarme corresponde ao momento em que indivíduo entra em contato com o agente estressor e tem reações agudas a ele. Já a fase de resistência o organismo adapta-se ao estressor de forma que a resistência do organismo é aumentada. E por último a fase de exaustão em que a resistência diminui e ocorre um desequilíbrio gerado pela incapacidade de adaptação do organismo frente à persistência do estímulo estressor podendo colapsar.

Com a evolução científica, houve mudanças no conceito de estresse, há pesquisas mais recentes que afirmam que cada organismo tem reações diversas diante de um agente estressor, tendo mudanças neuroquímicas e neuroendócrinas específicas. Da mesma forma, evidências atuais indicam que de acordo com o estágio de maturação cerebral haverá efeitos neurobiológicos diferenciados, e, além disso, o estresse pode resultar de um erro de interpretação da situação ambiental, desencadeando uma resposta hormonal e/ou comportamental inadequada. (Pacak et al., 1998, De Bellis et al., 1999, McEwen, 2002, Tsigos & Chrousos, 2002, citados por Wainer et al., 2016).

Lipp (1984), dentro de uma abordagem cognitivo-comportamental, define o estresse como "uma reação psicológica, com componentes emocionais, físicos, mentais e químicos, a determinados estímulos que irritam, amedrontam, excitam e/ou confundem a pessoa". (p.6) A

autora diferencia o nível de estresse excessivo ou insuficiente (distresse), daquele que é necessário para o bom desempenho da pessoa (eustresse). Ela considera as características reais dos estímulos e/ou a ação interpretativa que o sujeito dá aos mesmos na determinação do distresse ou do eustresse. As primeiras características envolveriam um processo metabólico ou sensorial sem a participação de mecanismos cerebrais interpretativos; a segunda seria proveniente do componente aprendizagem, do repertório de condicionamento de respostas que a pessoa acumulou durante a vida.

Portanto, os desenvolvimentos cognitivo e emocional são sensíveis aos efeitos da influência do meio e o estresse frequente e contínuo no início da vida tem sido associado ao aumento do risco para o desenvolvimento de transtornos mentais na vida adulta.

Dentre essas experiências nocivas repetidas ou estresse precoce vivenciados na infância e adolescência ou até mesmo durante toda a vida, pode-se destacar o *bullying*, que é caracterizado por um fenômeno o qual abrange uma variedade de comportamentos de maus-tratos físicos ou psicológicos entre os pares de forma intencional e sistemática. Portanto, esse fenômeno pode ser uma fonte imensa de EIDs que geram uma disfuncionalidade nas relações interpessoais dos indivíduos envolvidos bem como pode ocasionar transtornos mentais significativos, em outras palavras, supõe-se que pessoas vítimas de *bullying*, em suas infâncias e adolescências, tenham acumulado experiências nocivas suficientes para desenvolverem EIDs.

Young (2008) identificou 18 Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs), que são agrupados em cinco amplos domínios de esquemas apresentados a seguir na Tabela 1:

Tabela 1

*Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) e seus respectivos domínios*

DOMÍNIO DE ESQUEMAS	EID'S
Desconexão e Rejeição ( <i>necessidades de vinculação segura com outros indivíduos, segurança, estabilidade, cuidado e aceitação</i> )	Abandono e instabilidade Desconfiança e abuso Privação emocional Defectividade e vergonha Isolamento social e alienação
Autonomia e Desempenho prejudicados ( <i>necessidade de autonomia, competência e sentido de identidade</i> )	Dependência e incompetência Vulnerabilidade ao dano ou a doença Emaranhamento e self subdesenvolvido Fracasso
Limites Prejudicados ( <i>necessidade de limites realistas e autocontrole</i> )	Arrogo e Grandiosidade (merecimento) Autocontrole e Autodisciplina insuficientes
Orientação Para o Outro ( <i>necessidade de liberdade de expressão de desejos, sentimento e emoções, de maneira válida</i> )	Subjugação Auto sacrifício Busca de Aprovação e Reconhecimento
Supervigilância e Inibição ( <i>necessidade de espontaneidade e lazer</i> )	Negativismo e Pessimismo Inibição Emocional Padrões Inflexíveis e postura crítica exagerada Postura Punitiva

**Domínio I - Desconexão e Rejeição**

Privação Emocional: esse esquema faz com que a pessoa acredite que suas necessidades emocionais primárias como atenção, proteção, orientação e em especial doses grandes de afeto nunca serão supridas pelos outros. É comum em ambiente familiar permeado por privação destas necessidades para a criança (Young, 2003; Young et al., 2008).

Abandono/Instabilidade: crença de que se perderão as pessoas com quem se tem vínculo afetivo por abandono ou por qualquer outro motivo. É comum em ambiente familiar em que houve divórcio ou morte dos pais e inconsistência no atendimento das necessidades da criança como deixá-la sozinha por períodos prolongados (Young, 2003; Young et al., 2008).

Desconfiança/Abuso: a pessoa acredita que será enganada, magoada ou desprezada em algum momento criando então, uma desconfiança em relação aos outros. Pode existir na história de vida da criança abusos ou injustiça da família ou círculo de amizades para com a mesma (Young, 2003; Young et al., 2008).

Isolamento Social/Alienação: a pessoa acredita que é diferente das outras pessoas e acaba se isolando da convivência com os outros. Essa crença normalmente é causada por experiências iniciais em que a criança vê que ela e sua família são diferentes das outras pessoas (Young, 2003; Young et al., 2008)

Defectividade/Vergonha: a pessoa tem a crença de que é defeituosa, inadequada e que os outros se afastarão dela quando se aproximarem e descobrirem estes defeitos. Carrega consigo um sentimento de vergonha. O ambiente familiar geralmente é de pais muito críticos que faziam com que os filhos sentissem que não eram dignos de amor (Young, 2003; Young et al., 2008).

## **Domínio II- Autonomia e Desempenho Prejudicados**

Fracasso: a pessoa acredita que tem uma incapacidade para um adequado desempenho em áreas da vida como profissional, acadêmica, esportiva sentindo-se burros, sem talento, ignorantes levando a desistência de tarefas e desafios. Os pais, normalmente, tratavam os filhos como fracassados ou com desprezo e não proporcionavam suficiente apoio, disciplina e encorajamento para que a criança persistisse e tivesse sucesso em diferentes realizações (Young, 2003; Young et al., 2008)

Dependência/Incompetência: a pessoa acredita que é incapaz de tomar conta sozinha da sua própria vida dependendo dos outros para a realização de atividades cotidianas e decisões importantes. O ambiente familiar é de não estímulo dos pais a construção de autoconfiança nos filhos muitas vezes por medo de não confiar responsabilidades aos mesmos. (Young, 2003; Young et al., 2008)

Vulnerabilidade a danos e doenças: a pessoa acredita que está constantemente em risco de passar por uma adversidade ou desequilíbrio (financeiro, médico, criminal, etc) que desestabilize sua vida e esta crença a leva a tomar precauções exageradas para se proteger.

Normalmente, um ou ambos os pais eram muito medrosos e passaram a ideia de que o mundo é um lugar perigoso (Young, 2003; Young et al., 2008).

Emaranhamento e self subdesenvolvido: refere-se a envolvimento emocional excessivo do indivíduo com pessoas significativas comprometendo uma individualização. Crença de que pelo menos uma das pessoas emaranhadas não pode viver ou ser feliz sem o constante apoio dos outros (Young 2003; Young et al. 2008).

### **Domínio III- Limites Prejudicados**

Merecimento/Grandiosidade: a pessoa acredita ser superior aos demais e que não precisa subjugar-se às regras gerais de convivência da sociedade, além disso, possui uma forte tendência a querer ser ou ter o que a priori não pode ser obtido de imediato, pois muitas vezes depende dos outros. São pessoas que apresentam comportamentos arrogantes, presunçosos e inclusive uma dificuldade imensa de reciprocidade e empatia para com os outros. Geralmente o ambiente familiar é composto por pais indulgentes com os filhos não estabelecendo limites sobre o que é socialmente apropriado. Pode também o esquema ser uma forma de compensação da criança para sentimentos de privação emocional, defectividade ou indesejabilidade social (Young 2003; Young et al. 2008).

Autocontrole/Autodisciplina insuficientes: a pessoa apresenta dificuldade ou recusa franca em exercer autodisciplina, autocontrole e, portanto de imprimir certa tolerância a sua frustração. Outra característica é uma dificuldade de controlar a expressão de algumas emoções ou sentimentos. Comum em comportamentos criminosos ou aditivos. Os pais que não modelaram autocontrole ou não disciplinaram os filhos adequadamente podem predisporlos a ter esse esquema quando adultos (Young 2003; Young et al. 2008).

### **Domínio IV- Orientação para o outro**

Subjugação: a pessoa acredita que é preciso render-se aos desejos e vontades dos outros para que se sintam garantidos, para se sentirem muitas vezes não atacando os outros e

para que não precisem tomar decisões. O centro da vida é satisfazer aos outros e não correr riscos de ser abandonado, negligenciado. Na infância, geralmente, um dos pais (ou ambos) era muito controlador (Young, 2003; Young et al., 2008).

**Auto Sacrifício:** a pessoa acredita que deve se sacrificar de forma excessiva as próprias necessidades, pois evita a possível dor, crítica e culpa de ter sido egoísta e não ter considerado a necessidade do outro. Ao priorizar o outro obtêm um sentimento de autoestima aumentada ou um senso de significado por ajudar o próximo. Na infância, a pessoa pode ter sido obrigada a assumir excessivamente a responsabilidade pelo bem-estar de um ou ambos os pais (Young, 2003; Young et al., 2008).

**Busca de aprovação/reconhecimento:** ênfase excessiva na obtenção de aprovação, reconhecimento ou atenção por parte dos outros. O sentido de autoestima está mais ligado à aprovação dos outros ou de suas próprias inclinações naturais (Young, 2003; Young et al., 2008).

## **Domínio V- Supervigilância e Inibição**

**Inibição Emocional:** a pessoa acredita que é preciso inibir emoções e impulsos, especialmente a raiva, porque uma expressão de sentimentos prejudicaria os outros, ou levaria à perda de autoestima, ao embaraço, à retaliação ou ao abandono. Estes pacientes podem não ter espontaneidade ou parecer contidos. Esse esquema é frequentemente provocado por pais que desencorajavam a expressão dos sentimentos (Young, 2003; Young et al., 2008).

**Padrões Inflexíveis/Crítica exagerada:** as pessoas com este esquema acreditam que devem se esforçar para atingir padrões extremamente elevados de comportamento e desempenho, isso pode ser desde situações de performance no trabalho, até mesmo questões internas como padrões inflexíveis do que posso pensar, sentir, o que é correto acreditar ou não. Normalmente, os pais nunca estavam satisfeitos e davam aos filhos um amor que estava condicionado a realizações notáveis (Young, 2003; Young et al., 2008).

Caráter punitivo: a pessoa acredita que os outros deveriam ser severamente punidos por cometerem erros. Tendência a ser agressivo, intolerante, punitivo e impaciente com as outras pessoas (Young, 2003; Young et al., 2008).

Negativismo/Pessimismo: indivíduo tem foco intenso nos aspectos negativos da vida (dor, morte, decepção, traição...) e foco minimizado nos aspectos positivos. Tem expectativa de que as coisas vão ocorrer seriamente mal, mesmo que todas as evidências demonstrem o contrário (Young, 2003; Young et al. 2008).

Portanto, o *bullying* pode ser um fator desencadeante ou mantenedor de Esquemas Iniciais desadaptativos que causam uma série de sintomas psiquiátricos nos adultos.

Além disso, a aproximação entre estudos sobre *bullying* e a abordagem cognitivo-comportamental é algo relativamente novo, e tem implicações para a prática clínica como também para o planejamento de outras intervenções terapêuticas. Pesquisas têm indicado resultados promissores da terapia cognitivo-comportamental para indivíduos que sofreram *bullying*, principalmente a terapia em grupo, visto que esse tipo de violência é uma agressão grupal que é importante ser tratada de forma coletiva para eficácia das intervenções. Conforme intervenção realizada em estudo por Pureza (2013) a TCCG associada à psicologia positiva contemplou a psicoeducação e desenvolvimento de habilidades sociais apontando para um aumento na sensibilidade de crianças diante do fenômeno *bullying*.

Entretanto, nenhum trabalho foi realizado até o momento, no sentido de verificar se há relação do *bullying* com a formação de Esquemas Iniciais Desadaptativos e a importância da intervenção da Terapia de Esquemas para este processo de vitimização.

## **5- O estudo do *Bullying* por meio de escalas**

A partir da necessidade de se identificar, por meio de instrumentos avaliativos efetivos, as pessoas envolvidas em situações de *bullying*, seja no papel de vítima ou de agressor, a fim de subsidiar estratégias de prevenção e de eliminação dessa forma de agressão

entre pares mediante análise das características e prevalência do fenômeno encontram-se, na literatura, alguns estudos psicométricos envolvendo escalas.

Vessey, Strout, DiFazio e Walker (2014) realizaram uma revisão sistemática para avaliar a qualidade metodológica de estudos que tratam das propriedades psicométricas de medidas de *bullying* em 31 estudos, que se utilizaram de 25 medidas de *bullying*, avaliando diferentes grupos e fatores específicos. Os autores Medeiros et al. (2015) citam medidas as quais avaliam, especificamente, a vitimação do *bullying* (*California Bullying Victimization Scale*), que analisam, simultaneamente, agressores e vítimas (*Forms of Bullying Scale*) e instrumentos que focam no *cyberbullying* (*E-Victimization* e *E-Bullying Scale*).

No Brasil foram encontrados alguns estudos envolvendo a Escala de Vitimização e Agressão entre pares (EVAP) que avalia vítimas e agressores. Um deles realizado por Cunha (2009) que analisou a relação da depressão nos adolescentes com a ocorrência de bullying entre os pares no ambiente escolar. A pesquisa compunha-se de 849 estudantes do Ensino Fundamental e Médio com idade média de 14,3 anos de quatro cidades brasileiras. Além da EVAP, os alunos responderam ao Children's Depression Inventory (CDI). Os resultados apresentados mostram um percentual de 6,6 % de estudantes com sinais depressivos entre as vítimas, 11% entre os agressores e vítimas-agressoras diminuindo para 1,6% quando se tratava de alunos não envolvidos no *bullying*. Conclui-se que exposição aos fatores negativos da agressão e vitimização aumentaria significativamente o risco do desenvolvimento de sintomas depressivos, para todos os envolvidos no processo de *bullying* sendo então um sinal de alerta para a depressão entre os adolescentes.

Outro estudo com a EVAP realizado por Secco (2014) pretendeu analisar a importância dos estilos parentais na autoestima e no envolvimento dos estudantes no processo de *bullying* (agressão e vitimização). Fizeram parte 83 adolescentes com média de idade 12,35 (DP = 1,21) anos, de ambos os sexos, cursando entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental



em uma escola pública na cidade de Irati-Paraná. Além da EVAP, os estudantes responderam um questionário sociodemográfico, Escala de Responsividade e Exigência e Escala de Autoestima de Rosenberg. Os resultados indicam o estilo negligente do pai e da mãe com maior ocorrência na amostra e nível médio em relação à autoestima dos estudantes não apresentando correlação significativa entre estes dois constructos (autoestima e estilos parentais). Já a dimensão exigência da mãe apontou correlação negativa com a agressão relacional e tanto a exigência materna quanto a responsividade paterna apresentam correlação negativa com ataques à propriedade. A pesquisa apontou também correlações significativas entre autoestima e agressão direta. E algo que chamou atenção foi que apesar da amostra possuir vítimas e agressores também há presença de vítimas que também assumiram papel de agressores transformando em um ciclo vítima-autor.

Estudos de Soares et al. (2015) referente à adaptação brasileira da Escala Califórnia de Vitimização do *Bullying* (ECVB) apresentou evidências de validade e de precisão, as quais podem ser usadas em estudos futuros para conhecer os correlatos do *bullying*. O objetivo desta medida é avaliar a vítima e não o agressor.

Em outro estudo, Santos, Gouveia, Soares, Cavalcanti e Gouveia (2015) verificaram a validade de construto da *Forms of Bullying Scale*, encontrando índices que atestam a adequação da medida. Essa escala também avalia agressor e vítima por meio de um mesmo instrumento, porém não cobre as diversas formas de expressão deste construto em fatores específicos.

Medeiros et al. (2012) começaram a levar em consideração a pertinência de se considerar o *bullying* como um constructo formado por quatro dimensões distintas. Os autores realizaram um estudo a fim de elaborar e de conhecer evidências preliminares de validade fatorial e consistência interna da Escala de Comportamentos de Bullying (ECB), escala que avalia comportamentos dos agressores envolvidos no bullying em suas manifestações direta

(física e verbal), indireta (relacional) e virtual (*cyberbullying*). Participaram 455 estudantes do ensino fundamental de escolas públicas e particulares de Parnaíba (PI), com idade média de 11,3 anos, em maioria do sexo feminino (53,5%). Todos responderam à versão preliminar da escala, de 30 itens, e perguntas relativas aos aspectos demográficos. Os alfas de cronbach variaram de 0,60 a 0,79 revelando evidências favoráveis de validade e consistência interna do instrumento, e sendo recomendada a sua utilização em estudos futuros para conhecer os antecedentes do *bullying* e suas consequências (Medeiros, et al., 2012).

Tomando como base a Escala de Comportamentos de *Bullying* (ECB), Silva, Medeiros, Santos e Couto (2012) realizaram a elaboração e estudo da EVB- Escala de Vitimização de *Bullying*. O estudo objetivou elaborar uma medida que identificasse possíveis vítimas do *bullying* com medidas psicométricas adequadas. Participaram do estudo 399 estudantes, sendo 61,4 % de escolas públicas da cidade de Parnaíba (PI), com idade média de 11 anos. Foi verificada a consistência interna (Alfa de Cronbach=  $\alpha$ ) da EVB, obtendo os seguintes índices em cada fator: *bullying* físico ( $\alpha= 0,52$ ); verbal ( $\alpha= 0,76$ ), relacional ( $\alpha= 0,48$ ) e o *cyber* ( $\alpha= 0,47$ ). Conclui-se que a EVB é recomendável para identificar as vítimas em situação de *bullying* no contexto escolar, porém é importante a replicação em outros contextos e com amostras maiores e heterogêneas a fim de suprir a baixa existência de pesquisas no Brasil.

Silva, Medeiros e Silva (2012) realizaram um estudo correlacional para averiguar a relação entre *bullying* e depressão infantil usando também a Escala de Vitimização de *Bullying*. Participaram desta pesquisa 287 alunos com idades entre 9 e 13 anos das escolas públicas e particulares da cidade de Parnaíba, sendo a maioria proveniente de escolas públicas. Como instrumentos, utilizou-se a Escala de Vitimação de *Bullying* (EVB), o inventário de depressão infantil (CDI) e um questionário sociodemográfico. O estudo concluiu que a depressão causa reações afetivas as quais influenciam de forma negativa os

pensamentos e os comportamentos dos adolescentes e podem contribuir com o desfecho da violência ou então predispõe a vítima do *bullying* à violência devido sua fragilidade emocional.

As escalas encontradas no levantamento tiveram uma variância na sua forma de avaliação quanto ao grupo pesquisado, ora avaliam conjuntamente vítima e agressor, ora focam somente nas vítimas ou somente nos agressores. Algumas avaliam de forma isolada o *cyberbullying* ou o *bullying* direto em detrimento do indireto. Já a escala utilizada neste estudo- Escala de Vitimização de Bullying (EVB) se diferencia, pois ela direciona seu foco para as vítimas contemplando suas diferentes formas ou fatores de *bullying* (físico, verbal, relacional e *cyberbullying*).

## **6-Estudos referentes ao Questionário de Esquemas de Young versão reduzida**

Na literatura, há alguns estudos de validação e outros em que foram utilizados o Questionário de Esquemas de Young forma reduzida.

Cazassa e Oliveira (2012) realizaram um estudo de validação brasileira do Questionário de Esquemas de Young (forma reduzida); para isso, estudaram as propriedades psicométricas da sua versão brasileira e mapearam esquemas cognitivos na amostra de modo a estabelecer correlações entre níveis de ansiedade, de depressão, de desajustamento psicossocial e de vulnerabilidade com os EIDs. Foi utilizada uma metodologia quantitativa com uma amostra de 372 participantes; como instrumentos, teve um Questionário de Dados Sociodemográficos, o Questionário de Esquemas de Young - versão breve - e a Escala Fatorial de Ajustamento Emocional/Neuroticismo.

Como resultado, a pesquisa obteve a validação da versão brasileira do Questionário de Esquemas de Young (forma breve) com relação à amostra estudada. Os autores salientam a importância da realização de novos estudos que visem aprofundar a verificação da sua aplicabilidade na realidade brasileira, principalmente no que tange à discriminação entre populações clínicas e não clínicas, bem como na aplicação de teste e reteste para verificação da estabilidade temporal do instrumento.

Wainer et al. (2016) referem-se à utilização clínica do Questionário de Esquema de Young forma reduzida, ressaltando que os inventários fornecem informações relevantes sobre o funcionamento esquemático do paciente e que, apesar de apresentar escores quantitativos, a utilização deve ter uma compreensão qualitativa e ser complementar aos outros métodos avaliativos, pois os escores, interpretados de forma isolada, não são suficientes para afirmar que um paciente tem um EID.

O Questionário de esquemas de Young forma reduzida tem sido utilizado em várias pesquisas correlacionais para averiguar a relação de esquemas iniciais desadaptativos com

psicopatologias diversas, como transtornos de humor e ansiedade, comportamentos delitivos ou antissociais, violência conjugal entre outros.

Diante disso, encontramos na literatura o estudo como o de Rocha (2011) que objetivou identificar os EIDs predominantes em indivíduos que cometeram crimes diversos, contribuindo para os profissionais que trabalham em estabelecimentos prisionais do país. O estudo verificou a existência de diferenças de médias de respostas para o Questionário de Condutas Antissociais e Delitivas e para o Questionário de Esquemas de Young, para diferentes crimes (furto, roubo, homicídio, estupro e tráfico de drogas), numa amostra de 355 presidiários. Os resultados mostraram diferenças significativas entre as médias de respostas apenas para os comportamentos delitivos. Quanto aos EIDs, notaram diferenças significativas para: Privação Emocional, Isolamento Social, Merecimento e Dependência/Incompetência. Também foram verificados o tipo de conduta e o esquema prevalente para cada delito e para a amostra total. Com exceção do roubo, a conduta antissocial prevaleceu para a amostra e subamostras e, em relação aos esquemas, houve prevalência do Autossacrifício para as subamostras e amostra total.

O estudo de Paim, Madalena e Falcke (2012) propõe uma compreensão sobre a violência conjugal e seu ciclo de perpetuação, investigando a correlação entre a violência conjugal e os EIDs, assim como a correlação entre os esquemas e as habilidades de negociação. A amostra possuía 163 sujeitos de ambos os sexos, casados ou com união estável. Além do questionário de Esquemas de Young foi utilizado o *Revised Conflict Tactics Scale* (CTS2). Os resultados indicaram uma relação positiva entre violência conjugal e os esquemas de desconfiança/abuso, isolamento social/alienação, defectividade/vergonha, dependência/incompetência, emaranhamento, auto-sacrifício, padrões inflexíveis, grandiosidade/arrogo, autocontrole/autodisciplina insuficientes e postura punitiva. Em relação às habilidades de negociação, identificou-se correlação negativa com os esquemas de privação

emocional, defectividade/vergonha, fracasso, emaranhamento, subjugação, autocontrole/autodisciplina insuficientes, autosacrifício e dependência/incompetência. Conclui-se com o estudo que existe um padrão de esquemas de personalidade entre os indivíduos que vivenciam violência na relação conjugal, bem como a associação desses com as habilidades de negociação.

Seixas (2014) realizou um estudo com objetivo de investigar a existência de associação de EIDs em transtornos agudos de Eixo I (ansiedade, de humor, de bipolaridade, de transtorno de ansiedade generalizada e da comorbidade de transtorno de pânico com agorafobia e TAG ) numa amostra clínica mista de 21 mulheres e 10 homens de 18 a 57 anos. Foram utilizados dois instrumentos de avaliação: o Questionário de Esquemas de Young - versão reduzida e a entrevista diagnóstica M.I.N.I. Plus Version 5.0.0. Os resultados indicam uma relação positiva e significativa do esquema de subjugação para o grupo de transtornos de ansiedade e do esquema de Autonomia e desempenho prejudicados para a comorbidade de pânico com agorafobia e TAG, em comparação aos outros diagnósticos de ansiedade encontrados nos estudos. Não foram encontradas significâncias de EIDs para bipolaridade, TAG e em transtornos de humor. Conclui-se que apesar da Terapia do Esquema ter como foco os transtornos de personalidade, a manutenção dos EIDs é um fator de vulnerabilidade para transtornos de humor e ansiedade. Deste modo, a TE vem apresentando relevância para os transtornos agudos, especialmente entre os casos mais crônicos de humor e ansiedade, que apresentam níveis elevados de EIDs.

Considerando todos os aspectos anteriores, essa proposta de estudo justifica-se pelo fato de que os “casos de *bullying*” podem aparecer em clínicas e em consultórios de psicologia sobrepostos ao diagnóstico de outras psicopatologias, ou seja, através de um entendimento aprofundado sobre o tema, pode-se constatar que muitas ocorrências

psicopatológicas têm, como princípio, traumas oriundos de vivências relacionadas ao *bullying*.

Dessa maneira, o objetivo geral deste estudo foi verificar a relação entre *bullying* e os Esquemas Iniciais Desadaptativos propostos por Jeffrey Young, além de proporcionar maior desenvolvimento de saberes (conhecimentos) sobre o *bullying* e seus desdobramentos na vida de possíveis vítimas, como no caso dos estudantes universitários.

## **7-Objetivos**

### **7.1-Objetivo Geral**

Esta pesquisa objetivou verificar a relação entre o fenômeno *bullying* e os Esquemas Iniciais Desadaptativos.

### **7.2-Objetivos Específicos**

1. Avaliar a incidência de vítimas de *bullying* em alunos do ensino superior e os tipos mais comuns;
2. Identificar quais são os principais Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) relacionados com as vítimas de *bullying* contidos na amostra de cada curso da universidade pesquisada.
3. Verificar se existem diferenças na variável *bullying* (EVB Total) em função do gênero, idade, raça/cor/etnia, antecedentes escolares ou acadêmicos e regionalidade.



## 8-Método

O método utilizado para o levantamento dos dados contidos nessa proposta de estudo foi a pesquisa descritiva e quantitativa de caráter exploratório por meio da aplicação do Questionário de Esquemas de Young forma reduzida, uma Escala de Vitimização de *Bullying* (EVB), além de um questionário socioeconômico.

### 8.1-Participantes

O estudo contou com uma amostra constituída por 236 estudantes universitários de 5 cursos do ensino superior de uma universidade pública. A escolha dos cursos se baseou na contemplação das diferentes áreas como exatas, humanas e biomédicas, já a escolha dos períodos em que estavam cursando os estudantes foi aleatória e contemplaram alunos do início, meio e final dos cursos.

#### 8.1.1-Characterização da Amostra

Em relação aos sexos masculino e feminino a amostra apresentou diferentes porcentagens para cada curso da universidade pesquisada conforme tabela 2 abaixo.

Tabela 2

*Frequência e porcentagem dos sexos em cada curso (n=236)*

	Curso	Homens (%)	Mulheres (%)	
	Computação	81,1	18,9	
	Educação Física	55,1	44,9	
	Nutrição	8,0	92,0	
	Pedagogia	8,0	92,0	
A	Psicologia	16,0	84,0	idade média

dos participantes foi de 26,22 anos (DP=6,68), sendo que o mais novo possuía 18 e o mais velho 54 anos. A Tabela 3 apresenta a frequência das idades por faixas de 3 anos.

Tabela 3

*Frequência e porcentagem das idades dos participantes (n=236)*

<b>Idades</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
18 a 21	144	61,02
22 a 25	51	21,61
26 a 29	13	5,51
30 a 33	7	2,97
34 a 37	7	2,97
38 a 41	3	1,27
42 a 45	6	2,54
46 a 49	2	0,85
50 a 54	3	1,27

A frequências e porcentagens do estado civil dos participantes está demonstrada na

Tabela 4.

Tabela 4

*Frequência e porcentagem do estado civil dos participantes (n=236)*

<b>Estado Civil</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Amasiado(a)	17	7,2
Casado(a)	24	10,2
Divorciado(a)	3	1,3
Solteiro(a)	188	79,7
Separado(a)	3	1,3
Viúvo(a)	1	0,4

Quanto à raça/cor/etnia apontamos os seguintes resultados conforme Tabela 5.

Tabela 5

*Frequência e porcentagem da raça/cor/etnia (n=236)*

<b>Raça/cor/etnia</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Branca	126	53,4
Preta	18	7,63
Amarela	10	4,24
Parda	74	31,4
Outra	6	2,54
Indígena	2	0,85

Outro aspecto referente à amostra é a cidade onde o estudante nasceu, conforme exibimos na Tabela 6.

Tabela 6

*Frequência e porcentagem da cidade natal dos estudantes (n=236)*

<b>Cidade natal</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Uberlândia	127	53,8
Outra cidade da microrregião	46	19,5
Outra cidade do estado	24	10,2
Região Centro-Oeste	10	4,24
Região Norte	2	0,85
Região Sudeste	23	9,75
Região Nordeste	3	1,27
Região Sul	1	0,42

Por sua vez a Tabela 7 indica a cidade em que o estudante morava antes de ingressar na Universidade

Tabela 7

*Frequência e porcentagem do local de moradia antes do ingresso na Universidade (n=236)*

<b>Cidade anterior</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Uberlândia	165	69,9
Outra cidade da microrregião	32	13,6
Outra cidade do estado	19	8,05
Região Centro-Oeste	6	2,54
Região Norte	1	0,42
Região Sudeste	11	4,66
Região Nordeste	2	0,85
Região Sul	0	0

Em relação aos antecedentes escolares, os estudantes responderam qual o tipo de ensino médio cursara. Os resultados são demonstrados na Tabela 8 a seguir.

Tabela 8

*Frequência e porcentagem do tipo de Ensino Médio cursado (n=236)*

<b>Ensino Médio</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
EJA	7	3,0
Padrão	220	93,2
Técnico	6	2,5
Magistério	0	0,0
Outro	3	1,3

Já a Tabela 9 mostra o tipo de escola em que os estudantes cursaram o ensino médio.

Tabela 9

*Frequência e porcentagem do tipo de escola do ensino médio (n=236)*

<b>Tipo de escola</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Somente escola pública	135	57
Maior parte escola pública	12	5
Maior parte escola particular	14	6
Somente escola particular	75	32

Entre os alunos que frequentaram escola particular 21 (8,9%) receberam bolsa de estudo enquanto 215 (91,1%) não receberam.

Sobre a frequência em cursinho pré-vestibular durante pelo menos 6 meses (Tabela 10).

Tabela 10

*Frequência de Cursinho pré-vestibular durante pelo menos 6 meses (n=236)*

<b>Cursinho</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Não	95	40
Sim, cursinho inst. gratuito	20	8,5
Sim, cursinho gov. gratuito	3	1,3
Sim, particular	118	50

Em relação à quantidade de vestibulares prestados (Tabela 11).

Tabela 11

*Frequência e porcentagem do número de vestibulares prestados (n=236)*

<b>Vestibular</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
1	90	38,1
2	61	25,8
3 ou mais	59	25
Nenhum	26	11

Quanto aos cursos superiores já iniciados além deste que o estudante está cursando no momento apresentamos na Tabela 12 a seguir.

Tabela 12

*Frequência e porcentagem de cursos iniciados além do curso atua (n=236)*

<b>Curso superior</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
1	48	20,3
2	12	5,1
3 ou mais	1	0,42
Nenhum	175	74

Em relação à vida acadêmica atual, os resultados da Tabela 13 demonstram o período do curso que o aluno se encontrava.

Tabela 13

*Frequência e porcentagem do período do curso que o aluno se encontra (n=236)*

<b>Período do curso</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Início	59	25
Meio	121	51,3
Fim	56	24

Em relação à forma de ingresso no curso apresentamos os resultados na Tabela 14.

Tabela 14

*Formas de ingresso no curso (n=236)*

<b>Forma de ingresso</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Vestibular	108	45,8

Avaliação Seriada	18	7,6
ENEM	85	36
Transferência	15	6,4
Convênio	0	0
Reopção	0	0
Outra	10	4,2

Em relação à participação em programa de assistência estudantil nos últimos 6 meses (alimentação, moradia, atendimento psicológico, reforço pedagógico, atendimento médico e odontológico, bolsa transporte, creche, outra forma), 32 (13,6%) dos estudantes participam de algum programa de assistência estudantil, enquanto os outros 204 (86,4%) não participam.

Em se tratando de atividade acadêmica remunerada demosmos os resultados na Tabela 15 abaixo.

Tabela 15

*Frequência e porcentagem de atividade acadêmica remunerada (n=236)*

<b>Atividade acadêmica remunerada</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Nenhuma	175	74,2
Monitoria	9	3,8
Extensão	17	7,2
Pesquisa	17	7,2
Estágio	12	5,1
Outra	6	2,5

Em relação ao turno do curso em que o aluno está frequentando a maior parte das disciplinas (Tabela 16).

Tabela 16

*Frequência e porcentagem do turno cursado (n=236)*

<b>Turno do curso</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Matutino	51	21,6
(continua)		
Continuação da Tabela 16.		
<b>Turno do curso</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Vespertino	6	2,5
Integral	132	55,9
Noturno	47	19,9

Em se tratando de trancamento da matrícula apresentamos na Tabela 17 a seguir.

Tabela 17

*Frequência e porcentagem de trancamento de matrícula (n=236)*

<b>Trancamento de matrícula</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Não	213	90,3
Sim, por insatisfação com o curso	1	0,42
Sim, por impedimento de saúde	3	1,27
Sim, impedimento financeiro	1	0,42
Sim, por licença maternidade	1	0,42
Sim, por outro motivo	17	7

## 8.2-Material

Foram utilizados 3 instrumentos de avaliação para mensurar as variáveis deste estudo- uma escala e dois questionários que serão apresentados a seguir.

### 8.2.1-Escala de Vitimização de *Bullying* (EVB) (Anexo A).

A EVB (Escala de Vitimização de *Bullying*) trata-se de uma escala validada por Medeiros et al. (2015) que objetiva identificar os comportamentos de vitimização de *bullying*. Dessa forma, a EVB é formada por quatro fatores (tipos de *bullying*: físico, verbal, relacional e *cyberbullying*), composta por 30 itens distribuídos aleatoriamente, respondidos em uma escala do tipo *likert* de cinco pontos, com os seguintes extremos: (0= nenhuma vez a 4= quatro vezes por semana).No enunciado da escala é solicitado para que o aluno indique com que frequência sofre ou é vítima de *bullying* em relação às afirmativas no último mês.

Sobre a interpretação dos resultados, (E. D. Medeiros, comunicação pessoal, 25 de abril de 2016) informou, que, se a pessoa apresenta média nos fatores igual ou acima de três, já é considerada vítima de acordo com a literatura que recorre à periodização do *bullying* para caracterizá-lo, embora não haja ainda um estudo de normatização do instrumento.

### 8.2.2-Questionário de Esquemas de Young-Forma reduzida (Cazassa & Oliveira, 2012)- (Anexo B)

Este questionário permite avaliar a presença e intensidade de 15 Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) dos dezoito propostos por Young (2003). É constituído por 75 afirmativas, que devem ser avaliadas de acordo com a veracidade da afirmação para o indivíduo. Para tanto, o participante utiliza uma escala tipo Likert de seis pontos, em que 1 significa “Não me descreve de modo algum” e 6 significa “Me descreve perfeitamente”. O resultado de tal questionário possibilita identificar a presença e intensidade dos 15 EIDs, que podem ser agrupados em cinco grandes domínios a saber: desconexão/rejeição, autonomia/desempenho prejudicados, limites prejudicados, orientação para o outro e supervigilância/inibição, já descritos.

Segundo Cazassa e Oliveira (2012), que realizou um trabalho de validação do questionário de esquemas para uma amostra brasileira, esse instrumento apresenta um satisfatório grau de confiabilidade: Alfa de Cronbach de 0,95, para os 75 itens. Segundo Young e colaboradores (2003) os resultados podem ser interpretados a partir da média de cada esquema, classificando um EID ativado a partir de escore médio de 4,5.

### **8.2.3-Questionário Socioeconômico- Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais Brasileiras- Documento da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) (Anexo C)**

Composto por 18 itens distribuídos em dados pessoais, antecedentes escolares e vida acadêmica atual objetivando o mapeamento de características sociodemográficas, tais como idade, raça, sexo, estado civil, cidade de nascimento, cidade em que morava antes de ingressar na Universidade, tipo de ensino médio que cursou, frequência em curso pré-vestibular, quantidade de vestibulares prestados, quantidade de cursos superiores iniciados dentre outras



que devem ser respondidas, em sua maioria, assinalando-se com um x a opção que melhor o descreve, para cada item.

### **8.3-Procedimento**

Inicialmente o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa, para que fossem cumpridos os procedimentos éticos necessários à realização da pesquisa, obtendo-se a aprovação do mesmo (CAAE: 50177515.9.0000.5152) (Anexo D).

Posteriormente, foi realizada uma reunião com o coordenador dos cursos de Graduação da Nutrição, Educação Física, Computação, Pedagogia, Psicologia e solicitação da autorização para a realização da pesquisa bem com o esclarecimento dos objetivos do estudo e procedimentos para a execução do mesmo, momento este em que foi entregue um documento de Solicitação do Pesquisador (Anexo E) e a Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas. (Anexo F)

Após o consentimento do coordenador, por meio da assinatura da Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas, foram agendadas as datas com os professores dos cursos para que disponibilizassem um horário das suas respectivas aulas para a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos estudantes e aplicação dos questionários.

Na data combinada com o professor para a aplicação dos questionários, foi feita uma apresentação inicial e uma explicação sucinta aos alunos sobre do que se trata o estudo, regras de preenchimento dos questionários (autoaplicáveis) e a questão da livre escolha do aluno em participar ou não da pesquisa.

Foram distribuídos 236 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo G), em duas vias, a esses estudantes em sala de aula visando à solicitação de autorização para que pudessem participar da pesquisa; uma via ficou com o aluno e a outra com a

pesquisadora. Os questionários (Escala de Vitimização de *Bullying*, Questionário Socioeconômico e Questionário de Esquemas de Young forma reduzida) foram, então, aplicados em grupo pela própria pesquisadora, apenas com os participantes que assinaram os termos supracitados com alternância da ordem de preenchimento evitando o efeito de ordem do material apresentado. O tempo médio de duração da aplicação foi de 1 hora.

## 9-Resultados e Discussão

Com a finalidade de facilitar a leitura e compreensão, nessa seção serão apresentados os principais resultados da pesquisa, juntamente com a discussão dos mesmos, na seguinte ordem:

(9.1) Dados sociodemográficos da amostra que apresentou *bullying*

(9.2) Análise das correlações entre os Esquemas do YSQ-S (Questionário de Esquemas de Young forma reduzida) e EVB total (Escala de Vitimização de *Bullying*) em relação aos cursos da universidade pesquisada.

### 9.1-Dados sociodemográficos da amostra que apresentou *bullying*

Quanto à presença de *bullying* observou-se que 40% da amostra (n=98) apresentou EVB total  $>3$ , valor que é considerado o menor escore total indicativo de presença de *bullying* conforme pode ser visto na figura 1.

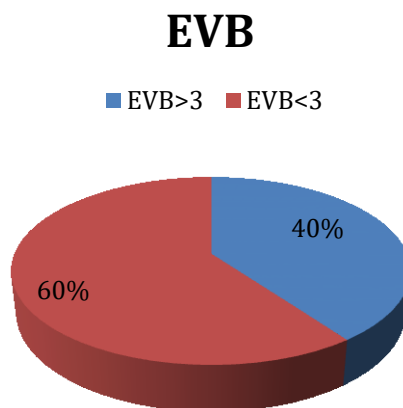


Figura 1: Valores de EVB>3 e EVB<3 para a amostra total (%).

A alta prevalência de *bullying* tem sido associada a crianças e adolescentes, principalmente entre os matriculados em ensino fundamental, apresentando queda com o seu crescimento e amadurecimento (Craig & Harel, 2004; Cross et al., 2011; Francisco & Libório, 2011; Malta et al., 2010; Olweus, 1993; Rolim, 2008). Apesar do enfoque das

pesquisas sobre incidência de *bullying* ser maior no ensino fundamental e médio, e muitos pesquisadores afirmarem que o *bullying* ocorre de forma mais frequente quanto mais jovem é o aluno, este processo de vitimização também se mostrou presente no ambiente acadêmico em idades ulteriores.

Conforme Silva e Morgado (2011) ressaltam:

Cabe mostrar que muitos estudos comprovam que o *bullying* é um fenômeno que costuma provocar um ciclo perverso, no qual muitas vítimas em uma dada situação acabam se tornando os agressores de novos sujeitos em outras oportunidades, gerando uma progressão crescente da violência. Não por acaso, alguns autores incluem a tipologia “*bully-vítima*” ou “alvos/autores” para ressaltar que os papéis podem ser intercambiáveis, dependendo da situação e das pessoas envolvidas (pp. 7).

Contudo, a criança ou adolescente que sofre vitimização (física ou psicológica) nos anos antecedentes de vida escolar, se não tratada, provavelmente vai continuar a ser vítima na fase adulta ou mesmo se tornar um agressor como forma de compensação ou defesa contra as agressões sofridas.

Conforme define Young (2003) “Em vez de resultar de acontecimentos traumáticos isolados, a maioria dos esquemas, provavelmente é causada por padrões continuados de experiências nocivas cotidianas com membros da família e outras crianças, que cumulativamente reforçam o esquema.” (pp. 17).

Nesse sentido, os fatores como Esquemas Iniciais Desadaptativos originados na fase escolar preliminar decorrente de abusos sofridos pela vítima se tornam parte da sua estrutura cognitiva influenciando suas experiências futuras.

Na universidade, o *bullying* se apresenta de forma "menos infantilizada", com características aparentemente mais tênues, mas, não menos ofensivo para quem é vítima desta situação.

Em relação à faixa etária da amostra de *bullying*, a maioria (72,09 %) encontra-se entre 18 a 21 anos; 23,26 % entre 22 a 26 anos e 4,65% entre 27 a 31 anos.

A idade média das vítimas de *bullying* foi de 20,4 anos, sendo que o mais novo possuía 18 anos e o mais velho 31 anos caracterizando uma população jovem. Dessa maneira, reforça-se a tendência de que o aumento da idade diminui a probabilidade de vitimização entre estudantes conforme apontam alguns estudos como o de Malta et al. 2014.

No que concerne ao sexo, os participantes que sofreram *bullying* eram de ambos os sexos, porém houve uma leve predominância do sexo feminino, sendo (54%) da amostra de *bullying*, enquanto o sexo masculino apresentou (46%). Esse resultado contraria algumas pesquisas realizadas no ensino fundamental e médio como os achados de Liang, Flisher e Lombard (2007), Malta et. al (2014), Moura, Cruz, e Quevedo(2011) que afirmam que a agressividade e a vitimização são de incidência mais comum entre os meninos. Demonstra-se assim que o processo de *bullying* ocorreu de forma diferente no ambiente universitário havendo vitimização de forma equilibrada tanto em homens quanto em mulheres.

No que se refere aos tipos de *bullying* que tiveram ocorrência na amostra EVB>3, a grande parte sofreu *bullying* verbal (51%), seguido de *bullying* relacional (20%), *bullying* físico (17%) e *cyberbullying* (12%).

Estes resultados encontrados na amostra quanto ao tipo de *bullying* mais frequente corroboram a literatura, como os estudos de Berger (2007) que apontam para o tipo verbal como sendo o tipo de *bullying* mais utilizado durante a adolescência, tanto por meninos quanto por meninas. Esse tipo de *bullying* nem sempre é visível e ocorre muitas vezes com a utilização de apelidos, sendo boa parte deles pejorativos ou que se refiram a determinada característica física ou fragilidade das vítimas. Muitos adultos consideram que a agressão verbal não é tão prejudicial como os ataques físicos, contudo as marcas deixadas pelo *bullying* verbal são, de certa forma, silenciosas, porém graves.

No que diz respeito ao ambiente acadêmico, em que predominam adultos jovens, o *bullying* verbal também foi o mais comum. Podemos aferir que isso se deve, por muitas vezes, às pessoas continuarem encarando os apelidos e ofensas verbais como menos ofensivos do que os outros tipos de *bullying* acreditando que sejam brincadeiras banais e, por conseguinte não dando importância ao fenômeno.

Também foi verificado que há ocorrência de manifestações do fenômeno com utilização de meios como a Internet. O *cyberbullying* apresenta na amostra de *bullying* a menor taxa de frequência, porém sabemos que é uma nova forma de violência que está crescendo e conforme Fante e Pedra (2008), mesmo sendo praticado entre os estudantes fora da escola, se torna mais perigosa e destrutível, pois usa a tecnologia a seu favor, dando nova cara ao problema. As vítimas recebem e-mails ameaçadores, mensagens negativas em sites de relacionamento, torpedo com fotos e textos constrangedores. Contudo, a forma usual continua sendo a prática de insultos verbais dentro do ambiente universitário.

Em relação aos tipos de *bullying* ocorridos por sexo, na amostra feminina, 62% sofreram *bullying* verbal, 22% *bullying* relacional, 9% *cyberbullying* e 7% *bullying* físico. Podemos notar que houve predominância do *bullying* verbal e relacional entre o sexo feminino. Já o sexo masculino, 41% sofreram *bullying* verbal, 26% *bullying* físico, 15% *cyberbullying* e 18% *bullying* relacional. Houve predominância do *bullying* verbal e físico entre o sexo masculino.

Quanto ao tipo de *bullying* ocorrido por sexo, os resultados encontrados na amostra universitária também vão ao encontro aos dados já constatados em estudos anteriores em que apontam que a agressão física e a ameaça verbal são mais utilizadas pelos meninos, enquanto as meninas utilizam formas mais indiretas e relacionais do *bullying*, como o uso de apelidos, fofocas e exclusão do grupo social (Smith & Sharp, 1994). Estudos como de Moura et al. (2011) também mostram que indivíduos do sexo masculino são mais propensos a praticar o

chamado *bullying* direto, por se tratar de ações mais físicas, enquanto que o sexo feminino tem mais propensão a assumir atitudes de *bullying* indireto ou relacional, por se tratar de situações mais sutis.

As diferenças de comportamento entre meninos e meninas são fortemente influenciadas pelas expectativas culturais de cada gênero (Gini & Pozzoli, 2006). De acordo com Heilborn, Araújo e Barreto (2010): “Gênero diz respeito ao modo como nossa sociedade constrói representações sobre ser homem e ser mulher e pressupõe que sejam naturalmente estabelecidas. Desde pequenos, educamos os meninos para agirem de uma determinada forma e as meninas, de outra (p.13)”.

Dessa forma, isso nos mostra o quanto devemos considerar nesses resultados a influência dos papéis de gênero, ou seja, a construção histórica da masculinidade e feminilidade pode influenciar a expressão da agressividade de acordo com as diferentes expectativas culturais dos papéis de gênero que decorrem da transmissão social da família, escola e sociedade como um todo.

Tomando a cultura ocidental, supõe-se que o masculino seja dotado de maior agressividade e o feminino de maior suavidade e delicadeza. O ambiente escolar é um espaço em que se verifica esta divisão entre os comportamentos considerados masculinos, destinados aos meninos, e os comportamentos femininos, destinados às meninas (Heilborn, et al., 2010).

Conforme afirma Heilborn, et al.:

É comum as meninas serem estimuladas desde cedo a gostar de cores suaves; são presenteadas com bonecas e miniaturas de utensílios domésticos (ferrinho de passar, maquininha de lavar, batedeirazinha etc.) que as aproximam das tarefas de casa, como cozinhar, lavar ou cuidar de bebês. Elas não são muito bem vistas quando participam das brincadeiras consideradas masculinas, ditas violentas ou agressivas. Ao se atreverem, são tachadas de “maria-moleque” (2010, pp. 19).

Os meninos, por sua vez, devem ficar afastados dos ambientes e das brincadeiras tidos como femininos – brincar de casinha, com bonecas e outros jogos mais calmos e lúdicos – sob risco de porem à prova sua masculinidade e serem acusados de “maricas” e “afeminados”. Assim, meninos são ensinados a apreciar esportes de ação, aventura e certa violência; recebem como brinquedos armas, espadas, bolas, carrinhos; são preparados para lutar e para se posicionarem de forma mais agressiva e assertiva na relação com seus pares (Heilborn et al., 2010).

Desta maneira, depreende-se que os papéis de gênero exercem influência na forma com que o *bullying* pode ser entendido em cada sexo tendo uma tendência para o sexo masculino utilizar de ataques físicos, com demonstração de mais agressividade e o sexo feminino um *bullying* mais sutil e relacional como exclusões, boatos e fofocas.

Outro aspecto referente à amostra de *bullying* é o tipo de curso que o aluno frequenta. Assim, 31% das vítimas de *bullying* são alunos do curso de Educação Física, 22% do curso de Psicologia, 21% do curso de Computação, 17% do curso de Nutrição e 9% do curso de Pedagogia.

Este resultado aponta que o curso de Educação Física foi o que obteve maior frequência de *bullying* da amostra. Como já podemos constatar da teoria sobre *bullying*, um dos aspectos da violência recai sobre diferenças apresentadas pela vítima que se apresenta mais vulnerável à ação dos agressores por algumas características comportamentais, emocionais ou físicas (Catini, 2004).

No tocante aos aspectos de ordem física ou corporal, podemos pontuar a falta de habilidades motoras, biotipo (obesidade, baixa estatura, deficiência física), baixo desempenho esportivo, entre outros que pode predispor a vítima aos atos de *bullying*.

Conforme Chaves (2006):



A linguagem corporal / não-verbal dos alunos é importante no sentido de observarmos alguns fatos, como: violência corporal nas atividades e jogos; olhares e risadas desqualificantes, intimidatórias e ridicularizantes; exclusões intencionais ("exaltação do erro", "não passar a bola", "ignorar na escolha das equipes", "distanciamento físico de alguns alunos", ...); provocações corporais (tapas, empurrões, esbarrões, assédios,...); dentre outras manifestações (Chaves, 2006, para. 35).

Contudo, o movimento e a expressão corporal dos alunos devem servir de instrumento de diagnóstico para detectarmos atos de violência, explícita ou implícita, e de exclusão, esporádicas ou persistentes nas aulas de educação física (Chaves, 2006).

Também podemos citar a importância que se tem da valorização da imagem corporal que leva as práticas de *bullying* nesta área da educação física por discriminar o corpo que está fora do padrão desejado pela sociedade.

Já o curso com menor ocorrência de *bullying* na amostra estudada foi o de Pedagogia, com o percentual de 9%. Os resultados indicam que o perfil dos estudantes de Pedagogia pode ser caracterizado por relações mais amigáveis, maior disposição para as interações e menor demonstração de agressões típicas do *bullying*. Assim, como os alunos do curso de Pedagogia têm como meta aprender princípios e métodos de ensino, condução de assuntos educacionais bem como habilitação para trabalhar com a inclusão de pessoas com necessidades especiais e minorias, os valores éticos são bem valorizados, atentando para a criação de um senso e uma consciência moral nos alunos, para que se evitem situações de violência, discriminações, exclusões como o fenômeno *bullying*.

Em referência à ocorrência de *bullying* quanto à raça/cor/etnia, 52% são brancos, 32% pardos, 6% pretos, 5% amarelos, 4% outros e 1% indígena.

Apesar de o resultado ter mostrado a predominância da raça/cor/etnia branca entre as vítimas de *bullying*, sendo também a maioria da amostra, podemos evidenciar que casos

envolvendo racismo também levam os universitários a praticar *bullying* como na pesquisa realizada no ano de 2009, através de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que abordou 18.599 respondentes em 501 escolas de 27 estados, entre eles estudantes, professores, diretores e pais. Os resultados apontaram para o preconceito latente nas instituições de ensino. As vítimas destas práticas discriminatórias são escolhidas por motivos como: serem negras (19%), serem pobres (18,2%) e, em terceiro lugar, por serem homossexuais (17,4%). Entre os professores, as principais vítimas são: os mais velhos (8,9%), os homossexuais (8,1%) e as mulheres (8%).

Outro aspecto da pesquisa foi o estado civil da amostra que teve ocorrência de *bullying*. Os dados mostraram que 88% eram solteiros, 6% são amasiados, 5% são casados, 1% divorciado e nenhum separado e viúvo.

Isso mostra que há uma predominância de solteiros no perfil da universidade pesquisada e também foram as maiores vítimas de *bullying*.

Outro aspecto pesquisado foi o período do curso em que as vítimas estavam cursando, resultando que a grande maioria (53%) estava no meio do curso, 30% no início do curso e 17% no final do curso. Podemos observar que o *bullying*, apesar de ser maior no meio do curso, se mostra presente nos outros períodos como o início e no final confirmando o ciclo de violência contínuo.

## **9.2- Análise das correlações entre os Esquemas do YSQ-S (Questionário de Esquemas de Young forma reduzida) e EVB total (Escala de Vitimização de *Bullying*) em relação aos cursos da universidade pesquisada.**

Para realizar a correlação dos esquemas apresentados dentro dos diferentes cursos pesquisados com a variável *bullying* utilizamos a correlação de Spearman que revela as

seguintes correlações fortes no curso de Computação ( $n=21$ ): EVB total $>3$  e Desconfiança,  $r = 0,613$  ( $p<0,05$ ) e EVB total $>3$  e padrões inflexíveis,  $r = 0,606$  ( $p<0,05$ ).

O curso de Bacharelado em Ciência da Computação da UFU está inserido na área de exatas e visa formar profissionais com competência no desenvolvimento de software, atendendo as exigências de mercado de trabalho (UFU, 2009). A Resolução nº5/2016 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da Computação tem como um dos objetivos a formação de profissionais com a capacidade de construir aplicativos de propósito geral, ferramentas e infraestrutura de software de sistemas de computação, gerando conhecimento científico e inovação bem como agir de forma reflexiva para compreender o impacto direto ou indireto sobre as pessoas e a sociedade (Resolução nº5/2016, p.2).

O Bacharelado em Ciência da Computação da UFU possui alto índice de evasão e/ou retenção nos períodos iniciais devido às dificuldades encontradas pelos alunos em acompanhar as disciplinas. Devido ao aumento das taxas de evasão e jubilamentos na universidade como um todo, Melo e Naves (2015) fizeram um estudo para diagnosticar quais cursos, períodos e disciplinas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tiveram maiores índices de retenção. Os dados obtidos revelam que as disciplinas com índices mais altos de reprovação e evasão (abandono) estão ligadas ao cálculo, na área de Exatas dando destaque para as chamadas ciências duras, como as Engenharias, chegando até cem por cento de reprovação. As autoras alertam que este quadro encontrado compromete a taxa de sucesso acadêmico da Universidade, onera os recursos orçamentários, além de produzir o desalento e a aflição nas pessoas (Melo & Naves, 2015).

Alípio, Cezar, Nishimori e Zanetti (2011) reforçam esta realidade em que os cursos da área de exatas, na maioria das universidades, sejam elas, públicas ou privadas, apresentam um índice elevado de evasão e de retenção. Em estudo realizado na Universidade Estadual de

Londrina as pesquisadoras verificaram uma retenção de 32,35% dos alunos matriculados na 1ª série do curso de Ciências da Computação. Entre as causas relacionadas podem estar o descompasso entre o que se aprende sobre matemática no ensino médio em relação ao conteúdo ofertado nas universidades. Ocorre, contudo, uma desmotivação dos alunos quando se deparam com um conteúdo denso logo nos primeiros anos do curso e a reprovação deflagra a desistência destes alunos.

Costa (2013) realizou uma pesquisa de campo com alunos da computação da Universidade Federal da Paraíba e verificou dificuldades dos mesmos nas disciplinas de programação, muitos deles não conseguem compreender os conceitos iniciais contribuindo, assim, para a elevação da reprovação e evasão nesta área.

Estas dificuldades encontradas desde os períodos iniciais do curso de computação e exigências do mercado de trabalho competitivo podem propiciar um clima de animosidade e um ambiente favorável para rivalidades e vitimização entre os pares. O *bullying* que envolve abusos repetidos e intencionais (Olweus, 1993) pode reforçar nos alunos da computação o receio de que não se pode confiar nas pessoas (Esquema de Desconfiança e abuso), pois se “baixarem a guarda” poderão ser prejudicados e perder seu destaque (Young, 2003; Young et al. 2008). Este ambiente de disputas leva a pressupor que cada um precisa se sobressair mais do que o outro para conseguir garantir seu espaço no mundo competitivo e também reforça esquemas de padrões inflexíveis que conforme Young (2003); Young et al. (2008) fazem os indivíduos estarem ser mais voltados para o alcance de padrões de desempenho e comportamento excessivamente elevados ou rígidos, com vistas a evitar críticas, desaprovação sugerindo nestes estudantes alto nível de exigência consigo mesmo e com os outros.

Com relação ao curso de Nutrição (n= 17) encontramos as seguintes correlações de Spearman moderadas e fortes: EVB total >3 e Privação emocional,  $r = 0,596$  ( $p < 0,05$ ); EVB

total>3 e Isolamento,  $\rho=0,778$  ( $p<0,05$ ); EVB total>3 e Dependência,  $\rho=0,575$  ( $p<0,05$ ); EVB total>3 e Autossacrifício,  $\rho=0,728$  ( $p<0,05$ ) e EVB total>3 e Padrões inflexíveis,  $\rho=0,399$  ( $p<0,05$ ).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição (Resolução nº5/2001) atribui ao nutricionista a função de atuar na promoção, manutenção e recuperação da saúde e na prevenção de doenças de indivíduos ou grupos. A formação do profissional de Nutrição objetiva capacitá-lo para atuar

visando à segurança alimentar e à atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que alimentação e nutrição se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural (Resolução nº5, 2001, p.1).

Estas características do curso, de ambiente de pressão para reduzir sofrimentos e salvar vidas, além da necessidade de equilíbrio emocional, sensibilidade e interesse pelo bem-estar dos outros, podem explicar o esquema Autossacrifício no domínio de Orientação para o outro definido por Young (2003); Young et al. (2008), comum em profissões na área da saúde, em que o indivíduo aprende a dedicar-se de forma excessiva ao atendimento das necessidades, desejos e vontades das outras pessoas em detrimento de suas próprias. Faz isto principalmente para obter um sentimento de autoestima aumentada ou senso de significado por ajudar os outros.

Muitos alunos da nutrição relatam experiências de transtornos alimentares como obesidade, bulimia ou anorexia. Almeida, Piologo, Barbosa & Oliveira (2016) realizaram um estudo de triagem de possíveis transtornos alimentares em 300 universitários da área da saúde de ambos os sexos. Para tanto, foi usado o Teste de Atitudes Alimentares (EAT-26), cuja

finalidade é identificar indivíduos com padrões alimentares anormais, e um questionário complementar. O resultado indicou que alunos do curso de nutrição apresentam maior tendência aos comportamentos alimentares inadequados em comparação com as outras áreas da saúde, com uma porcentagem de 30% e entre os fatores de riscos associados estão o uso de suplementos alimentares (shakes, chás e vitaminas), medicamentos como inibidores de apetite, antidepressivos, laxantes, diuréticos e traumas psicológicos.

Nunes et al. (1998, citado por Almeida et al., 2016) referem que muitos pacientes com transtorno alimentar apresentam histórico de transtornos afetivos (depressão), dinâmica familiar comprometida, problemas com o peso corporal e vulnerabilidade a um contexto cultural que se excede na valorização da forma física. Podemos ainda questionar o conhecimento aprofundado sobre os alimentos, hábitos e dietas que estes alunos estão inseridos, que pode mascarar a produção de possíveis e futuros transtornos alimentares.

Inferese-se que esses universitários podem apresentar comportamentos alimentares inadequados gerando problemas com a imagem corporal que podem reportar a agressões típicas do *bullying* como apelidos maldosos, piadas de mau gosto, exclusão social levando muitas vezes ao isolamento dos colegas e baixa autoestima (Bandeira & Hutz, 2012). Estas consequências podem reforçar o esquema de isolamento e a privação emocional já desenvolvidos ligados a estas experiências no qual a pessoa discriminada pelo seu peso ou forma física, consoante ao que define Young (2003); Young et al. (2008), tem-se um sentimento de não pertencimento, sensação de ser diferente das outras pessoas e também a crença de que suas necessidades emocionais como atenção, empatia, afeição, proteção e interesse por parte dos outros nunca serão atendidas.

Já o esquema de Dependência (Young 2003; Young et al., 2008), encontrados nestes alunos sugerem um sentimento de incompetência e desamparo diante de situações adversas. Estas vivências ofensivas estão muitas vezes ligadas a padrões estéticos muito elevados

valorizados em nossa cultura que exige um corpo esbelto e magro como sinônimo de beleza podendo, assim, contribuir para a formação de esquemas de Padrões inflexíveis conceituados por Young (2003) e Young et al. (2008) como uma postura crítica exagerada, encontrados nos alunos da nutrição. Estes esquemas fazem com que os alunos tenham muitas imposições consigo mesmo em relação a uma imagem corporal segundo os moldes impostos pela sociedade ou pelas próprias pessoas da família consideradas significativas.

No curso de Psicologia (n=21) encontramos a seguinte correlação de Spearman muito forte: EVB total>3 e Inibição emocional  $\rho = 0,902$  ( $p < 0,05$ ).

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia (Resolução nº5/2011) tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada em alguns princípios e compromissos como:

A atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; com respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público (Resolução nº5, 2011, p.1).

Tavares, Couto e Silva (2012) realizaram uma pesquisa com 153 estudantes de Psicologia de Belo Horizonte e entorno, com o objetivo de investigar o perfil psicológico no que diz respeito às características de suas relações interpessoais e habilidades sociais e compará-lo com outros universitários. Os resultados indicaram que o perfil dos estudantes de Psicologia pode ser caracterizado por relações mais amigáveis, maiores habilidades sociais e menor demonstração de afeto tanto positivo quanto negativo em relação aos outros universitários. Portanto, os resultados permitem interpretar que os estudantes de psicologia percebem suas interações interpessoais como mais amigáveis e menos calorosas que os universitários em geral.

Bastos e Achcar (1994) e Bolsoni-Silva (2009) consideram que em relação à dificuldade de expressar afeto, podemos entender que advém de uma formação acadêmica que valoriza a ideia de que o psicólogo tem que aprender a não se envolver excessivamente com as questões trazidas pelo paciente ou pelo grupo desenvolvendo uma flexibilidade cognitiva para lidar com as mais diversas situações. Esta ideia é reforçada nas teorias psicológicas e nas falas dos professores durante o curso (citados por Tavares et al, 2012).

Carmo (2011) reforça a noção de que o universitário de Psicologia que atinge um equilíbrio afetivo maior tende a se apropriar de seu processo de formação de forma mais madura, o que pode estar relacionado com o fato da característica de calor afetivo ser pouco presente nesses alunos (citado por Tavares et al., 2012).

Podemos aferir que o esquema de Inibição emocional apresentado aponta justamente para a dificuldade em demonstrar afeto no qual segundo Young (2003) e Young et al. (2008), a pessoa acredita que é preciso inibir ações, emoções ou comunicações espontâneas, porque estas expressões prejudicariam os outros, ou levariam a uma perda de autoestima, ao embaraço, à retaliação ou abandono. Este esquema é muito comum nas vítimas de *bullying*. Os alunos preferem não comentar seu sofrimento por vergonha ou medo de represálias, guardando o sentimento de rejeição e humilhação. Por isso muitas vezes os abusos acabam se repetindo por não confiar ajuda nas outras pessoas (Fante, 2005).

As situações de abusos também fazem com que não ocorra a validação dos sentimentos e desejos da vítima por parte dos agressores (professores, colegas, familiares), ou seja, não se leva em consideração o que a vítima sente, pensa ou deseja (Young 2003; Young et al., 2008), contribuindo para o reforço e manutenção deste esquema.

Outro aspecto a ser evidenciado é que este esquema pode fragilizar as vítimas que conforme Fante (2005) demonstram dificuldades de se impor ao grupo e sinalizam insegurança



deixando-as suscetíveis para as agressões e faz com que as mesmas não encontrem estratégias adequadas para lidar com o problema.

No curso de Educação Física (n=9), encontramos as seguintes correlações de Spearman moderadas e fortes: EVB total>3 e desconfiança,  $\rho = 0,668$  ( $p < 0,05$ ); EVB total>3 e isolamento,  $\rho = 0,507$  ( $p < 0,05$ ); EVB total>3 e fracasso,  $\rho = 0,734$  ( $p < 0,05$ ); EVB total>3 e dependência  $\rho = 0,775$  ( $p < 0,05$ ); EVB total>3 e vulnerabilidade  $\rho = 0,565$  ( $p < 0,05$ ); EVB total>3 e merecimento  $\rho = 0,508$  ( $p < 0,05$ ) e EVB total>3 e autocontrole insuficiente  $\rho = 0,780$  ( $p < 0,05$ ).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de graduados em Educação Física (Resolução nº7/2004) definem a Educação Física como área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação

o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, (...) nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (Resolução nº7/2004, p.1).

Os conhecimentos veiculados e as relações interpessoais que deverão ocorrer durante o curso de Educação Física levarão em conta as diferenças biológicas de natureza individual e as desigualdades coletivas de natureza social. Para tanto, os alunos necessitam aprender em todas as disciplinas conhecimentos relativos aos atletas, idosos, gestantes, deficientes e não-deficientes, portadores de altas habilidades, cardiopatas, asmáticos, dentre outros, levando-se em consideração as diferenças individuais e as desigualdades sociais (UFU, 2009).

Ludorf (2009) reitera que os futuros profissionais de Educação Física precisarão relacionar-se em seu ofício com pessoas da sociedade que têm o comportamento influenciado pela mídia e devem saber orientar de maneira responsável e sensata sobre a saúde corporal. Portanto, é de suma importância trabalhar as questões corporais com os futuros profissionais dessa área em que o corpo está em evidência.

Quioca, Lange, Grigollo e Nodari (2010) desenvolveram uma pesquisa para analisar a percepção da imagem e a saúde corporal de 100 universitários do curso de Educação Física de uma universidade de Joaçaba, SC. Os resultados indicaram que os universitários, em sua maioria, estão com percentual de gordura adequado à saúde, no entanto, a maior parte (72%) está insatisfeita com a imagem corporal. Ainda que o percentual de gordura esteja adequado; eles desejam aumentar ou reduzir o peso corporal com destaque para uma maior valorização da magreza.

Da mesma forma, Coqueiro et al. (2008) citado por Quioca et al. (2010), em seu estudo com 256 universitários de uma Universidade de Florianópolis, SC, matriculados na disciplina de Educação Física Curricular, também demonstraram que a maioria dos indivíduos (78,8%) estavam insatisfeitos com a imagem corporal demonstrando também o desejo de reduzir ou aumentar as medidas corporais.

Como já referimos em outro momento da discussão, o curso de Educação Física foi o que apresentou maior frequência de *bullying* da amostra e também o maior número de esquemas com correlações fortes. Observa-se, contudo, que uma maior frequência de *bullying* foi associada a um maior número de esquemas ativados.

Como já verificamos sobre as peculiaridades das vítimas de *bullying*, conforme Fante (2005), as provocações podem ser suscitadas pela aparência física ou comportamentos da vítima, que instigam o agressor a criar situações de angústia, sofrimento e intimidação. Desta forma, as características físicas de um determinado indivíduo, não aceitas pelo outro

ocasionam atitudes preconceituosas, que podem estar associadas ao *bullying*, criando situações de humilhação e depreciação.

Assim sendo, o estudante que se sente ridicularizado, excluído ou isolado pelos colegas por sua aparência física pode reforçar esquemas como Isolamento, ao se sentir diferente dos demais; Fracasso, ao acreditar que não consegue desempenhar suas funções tão bem quanto os colegas por sentir-se inferior; Desconfiança, fazendo com que não consiga confiar nas outras pessoas que o irão prejudicar de alguma forma e consequentemente o leva a não denunciar os maus-tratos sofridos por desconfiar até da própria autoridade responsável. O esquema de Dependência também o leva a acreditar que não consiga desempenhar sozinho suas demandas diárias pela sensação de baixa autoestima e o Esquema de Vulnerabilidade a danos e doenças leva a pensar que o mundo é realmente ameaçador e toma precauções exageradas para que uma catástrofe não aconteça.

Outros esquemas que tiveram correlações fortes foram dois esquemas no Domínio Limites Prejudicados- Merecimento e Autocontrole insuficientes. De acordo com Young (2003) existe dentro da Terapia de Esquemas o que chamamos de Compensação do esquema, ou seja, processo de hipercompensação de esquemas nos quais as pessoas adotam estilos cognitivos e comportamentais que parecem ser o oposto do que prediríamos a partir do conhecimento de seus esquemas iniciais. Neste caso dos estudantes de Educação Física, seus esquemas como Fracasso, Isolamento entre outros são obscurecidos pelo aparente senso de merecimento sentindo superior aos demais e possuindo dificuldade imensa de reciprocidade e empatia para com os outros, bem como o esquema de Autocontrole insuficiente, com dificuldade de exercitar suficiente autocontrole e tolerância à frustração ou restringir expressão excessiva de emoções e impulsos.

Em relação ao curso de Pedagogia, não foi encontrado correlações significativas da ocorrência de *bullying* com os EIDs, haja vista que foi o curso que apresentou uma menor incidência de *bullying* da amostra.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (Resolução N. 01/2006) o curso destina-se

à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Resolução nº1/2006, p.1).

A Resolução N. 01/2006 também ressalta que o estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades que será consolidada na sua atuação profissional com base em princípios como interdisciplinaridade, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Resolução nº1/2006, p.1).

De acordo com esta definição podemos destacar importância da função de ensinar do curso, que tem como principal meta atuar na educação não só no contexto escolar, mas em áreas nas quais são necessárias o conhecimento de práticas, métodos e princípios educacionais exigindo dos alunos o desenvolvimento de um perfil ético, acolhedor, de cooperação, altruísta e de respeito às diversidades. Por estas peculiaridades pode-se justificar a menor ocorrência de *bullying* entre os estudantes de Pedagogia.

## 10- CONCLUSÃO

Este estudo objetivou verificar a existência de vítimas de *bullying* no ambiente acadêmico e a relação entre *bullying* e Esquemas Iniciais Desadaptativos propostos pela Terapia de Esquemas de Jeffrey Young. Dessa forma, diante dos resultados apresentados, observa-se que esse objetivo foi alcançado, pois se verificou a presença de *bullying* entre os estudantes universitários e uma correlação positiva entre vitimização por *bullying* e EID's.

O estudo apontou que 40% da amostra apresentou EVB total >3, valor que é considerado pelos autores da escala o menor escore total indicativo de presença de *bullying*. Há de se ressaltar que a presença de esquemas desadaptativos na amostra de *bullying*, nos diferentes cursos da universidade pesquisada, não apresentou um padrão específico e sim uma variedade de esquemas nos diferentes domínios esquemáticos.

Pode-se constatar, com estes dados, que não somente crianças e adolescentes sofrem com essa prática perniciosa, mas também muitos adultos no ambiente universitário, mesmo que de forma menos infantilizada e mais sutil, compõem um ciclo de violência perverso que faz com que os indivíduos experimentem aflições intensas decorrentes de uma vida estudantil traumática.

Foram encontradas diferenças no tipo de *bullying* utilizado, apesar do tipo verbal ser o mais frequente em ambos os sexos, as mulheres apresentaram mais o tipo relacional e os homens o tipo físico. Vimos que esta diferença na expressão da agressividade mantém o que já se constatou em pesquisas anteriores sobre *bullying*.

Embora em menor número, podemos verificar também no estudo a ocorrência do *cyberbullying* em ambos os sexos, que é um tipo de *bullying* praticado com o uso da tecnologia de informação em relações virtuais e que está aumentando de forma progressiva. Esta forma de *bullying* tem alguns agravantes como a falsa sensação de anonimato do agressor e impunidade, características da internet, estimulando muito esse tipo de agressão.

Os resultados mostraram também que predominou entre as vítimas de *bullying* os solteiros, a raça/cor/etnia branca e a faixa etária mais jovem.

O estudo teve como finalidade ainda identificar quais eram os esquemas predominantes para cada curso pesquisado (computação, psicologia, nutrição, pedagogia e educação física).

No que se referem aos cursos superiores da universidade pesquisada todos tiveram ocorrência de *bullying* sendo que houve prevalência das vítimas no curso de Educação Física, seguindo em ordem de predominância, o curso de Psicologia, Computação, Nutrição e Pedagogia. Como já referimos o curso de Educação Física se depara muito com a questão corporal, seja diante da imposição de um tipo físico perfeito, dentro do padrão desejado pela sociedade seja pela vulnerabilidade encontrada nas vítimas quanto ao baixo desempenho esportivo, falta de habilidades motoras ou biotipo, o que torna um meio oportuno para situações de violência por *bullying* e reforço ou manutenção de alguns esquemas.

Podemos assinalar ainda que todos os 5 domínios esquemáticos propostos por Jeffrey Young (2003) tiveram ocorrência nos diferentes cursos, não prevalecendo uns sobre os outros, porém o curso de Educação Física foi o que apresentou maior número de correlações com os EID's. Deste modo, pode-se perceber que os indivíduos que sofrem *bullying* não apresentam um mesmo padrão de comportamentos e de personalidade, diferindo, portanto, nos tipos de esquemas apresentados. Cada pessoa possui uma história única de vida e características pessoais próprias, as quais interferem em seus comportamentos. Deste modo, constitui-se um erro buscar explicações em um único aspecto para compreender as causas do comportamento humano e, notadamente, em situações de vitimização. Contudo, devem-se levar em consideração as diferenças individuais e as particularidades de cada curso pesquisado.

Portanto, um ambiente permeado de vitimização por *bullying* pode ser propício para a ativação de diferentes esquemas privando assim o atendimento de necessidades básicas como

as demandas afetivas dos relacionamentos interpessoais no ambiente acadêmico com professores e amigos. De outra forma, pode-se dizer que a estabilidade ou persistência dos EIDs pré-existentes na história pregressa da amostra, seja por vitimização ou por outros motivos, pode ser um fator de vulnerabilidade para as vítimas de *bullying* fazendo com que não desenvolvam melhores estratégias para lidar com os abusos físicos ou psicológicos a que são submetidas e como consequência pode reforçar ou agravar estes EIDs.

## 11-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados encontrados no estudo, é possível verificar que o *bullying* é um fenômeno de ocorrência muito comum no cenário acadêmico e várias podem ser as consequências desta agressão, em especial, o reforço ou a manutenção de Esquemas Iniciais Desadaptativos bem como a fragilização das vítimas para lidarem com os abusos sofridos.

Há, portanto um prejuízo emocional nas vítimas, as quais são submetidas a situações constrangedoras e formas de exclusão ativando esquemas que produzem uma forte carga emocional. Com a continuidade da violência, os esquemas são perpetuados e reforçados e impedem as vítimas de desenvolver as habilidades sociais e emocionais para a superação desta vitimização. Esta perpetuação esquemática ocorre na medida em que uma série de manobras cognitivas, comportamentais e emocionais são utilizadas com o objetivo de manter padrões esquemáticos já conhecidos.

A tentativa de aproximação do fenômeno *bullying* e a Terapia Cognitivo-Comportamental, especificamente a Terapia dos Esquemas, mostrou-se válida e benéfica no sentido de ser umas das abordagens que pode trazer diferentes estratégias para lidar com os EID's que fragilizam as vítimas de *bullying*. A partir desses entendimentos, acreditamos ser possível afirmar que a terapia baseada na avaliação e modificação de EIDs proposta por Young et al. (2008) possui grande potencial para intervenções que visem trabalhar com as vítimas de *bullying* por meio de técnicas vivenciais e emocionais como a reinternalização limitada no qual o terapeuta oferece nos limites da relação terapêutica aquelas necessidades emocionais que não foram satisfatoriamente disponibilizadas na infância e adolescência do paciente.

No entanto, a terapia dos esquemas pode propiciar uma ressignificação cognitiva e emocional ao vitimizado por meio de uma maior consciência sobre suas memórias, emoções e sensações corporais associadas a seus esquemas, aumentando assim seu controle consciente



sobre os mesmos, interrompendo desta maneira a perpetuação do esquema e consequentemente o ciclo de violência sofrido, bem como a possibilidade de desenvolver comportamentos mais adaptados devido à ausência de assertividade e flexibilidade cognitiva diante do agressor. Portanto, esta pesquisa permite novas intervenções para o *bullying* e uma melhor compreensão da complexa interação entre os diferentes fatores individuais e do contexto, presentes no fenômeno.

As estratégias *antibullying* exigem um comprometimento das universidades com o desenvolvimento de trabalhos contínuos de prevenção, adotando condutas adequadas que possam reduzir esse problema de forma eficaz. As ações de prevenção contra o *bullying* devem incluir em primeiro lugar o conhecimento, por parte de toda a comunidade acadêmica, acerca do fenômeno e tomada de consciência das suas graves consequências. Devem ser instituídas políticas públicas que priorizem a redução e prevenção do *bullying* nas universidades de todo o país bem como investimento e treinamento de profissionais da área da educação e da saúde para elaboração e execução destes programas.

Considerando-se a relevância de estudos que forneçam informações que possam descrever o fenômeno do *bullying* e suas consequências, principalmente dentro da psicologia cognitivo-comportamental e a relativa escassez destes no contexto brasileiro, torna-se fundamental o desenvolvimento de maiores pesquisas sobre o referido assunto. Esta pesquisa representa um convite para a replicação e continuidade deste estudo em outras cidades brasileiras e em diferentes contextos.

## 12. REFERÊNCIAS

- Alckmin-Carvalho, F., Izbicki, S., Fernandes, L. F. B., & Melo, M. H. S. (2014). Estratégias e instrumentos para a identificação de *bullying* em estudos nacionais. *Avaliação Psicológica*, 13(3), 343-350. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/>
- Alípio, G., Cezar, J. M. R., Nishimori, M., & Zanetti, R. R. (2011). *Estudo sobre a reprovação e retenção nos Cursos de Graduação – 2009*. M. C. Rissi, & M. A. S. Marcondes (Orgs.). Londrina, PR: UEL.
- Almeida, A. M. T. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Bezerra.
- Almeida, A. S. A. (2009). *Bullies, vítimas, bullies-vítimas e bystanders: a empatia e a regulação emocional da auto-eficácia* (Dissertação de Mestrado não publicada). Departamento de Psicologia, Instituto Universitário de Lisboa. Portugal.
- Almeida, L. C., Piologo, L. F., Barbosa, L. G., & Oliveira, J., Neto. (2016). Triagem de transtornos alimentares em estudantes universitários na área da saúde. *Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria*, 20(3), 230-243. Recuperado em <http://www.revneuropsiq.com.br>
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118(1), 130-138. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-2388>
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. (2011). *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*. Recuperado de [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1377182836Relatorio\\_do\\_perfi\\_dos\\_estudantes\\_nas\\_universidades\\_federais.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf)

- Bandeira, C. M. & Hutz, C. M. (2010). As implicações do *bullying* na autoestima dos adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100014>
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2012). *Bullying*: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100004>
- Bibiano, B. (2014, Novembro 29). O que está por trás da violência dentro das universidades [Reportagem]. Recuperado de <http://veja.abril.com.br/educacao/o-que-esta-por-tras-da-violencia-dentro-das-universidades/>
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Hjelt-Back, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behaviour*, 20(3), 173-184. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:3<173::AID-AB2480200304>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:3<173::AID-AB2480200304>3.0.CO;2-D)
- Calhau, L. B. (2011). *Bullying – O Que Você Precisa Saber*. Rio de Janeiro: Impetus.
- Caran, V. C. S., Sêcco, I. A. O., Barbosa, D. A., & Robazzi, M. L. C. C. (2010). Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem*, 23(6), 737-744. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002010000600004>
- Carvalho, G. R. A. Jr. (2014). *Bullying e Cyberbullying: ações, programas e projetos de combate nas escolas públicas de Uberlândia* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Uberlândia, Uberlândia, MG). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/>
- Catini, N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira* (Tese de Doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, PUC-Campinas, Campinas, SP.
- Cavalcanti, M. (2017, Março 31). Trote é proibido nos campi [Notícia]. Recuperado de <http://www.comunica.ufu.br/noticia/2017/03/trote-e-proibido-nos-campi-da-ufu>

- Cazassa, M. J., & Oliveira, M. S. (2012). Validação brasileira do questionário de esquemas de Young: forma breve. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 29(1), 23-31.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000100003>
- Chaves, W. M (2006). Fenômeno *bullying* e a educação física escolar. In *X.EnFEFE- Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Lazer e educação física escolar* (p. s/n). Niterói, RJ. Recuperado de <http://cev.org.br/biblioteca/fenomeno-bullying-e-educacao-fisica-escolar>.
- Constantini, A. (2004). *Bullying: como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre os jovens* (E. V. Moraes, trad.). São Paulo, SP: Itália Nova Editora.
- Costa, T. H (2013). *Análise dos problemas enfrentados por alunos de programação* (Trabalho de Conclusão do Curso de Computação, Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB). Recuperado de <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/2312>
- Craig, W. & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, & O. Samdal (Eds.), *Young People's Health in Context* (pp. 133-144). Geneva: World Health Organization.
- Craig, W., & Pepler, D. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 577-583.  
<https://doi.org/10.1177/070674370304800903>
- Cunha, J. M. (2009, outubro). *Agressão e vitimização na escola e depressão entre adolescentes: investigando relações*. Trabalho apresentado no Congresso Nacional de Educação-EDUCERE- Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia- PUCPR, Curitiba, PR..

- Esteve, C. E. A., & Arruda, A. L. M. M. (2014). *Bullying: Quando a brincadeira fica séria, causas e consequências*. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1). Recuperado de <http://docs.uninove.br/>
- Fante, C. A. Z. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Versus.
- Fante, C. A. Z., & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, I., & Veiga, F. H (2007). Violência Escolar e *Bullying* em Países Europeus. In A. Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B., & Almeida, L. (Eds.), *Livro de Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 107-118). Coruña: Revista Galego.
- Fonseca, K. B. C., Micucci, M. D., Costa, P. S., Lemes, S., Santos, N. A., & Cunha, J. V. A. (2017) Incidência de bullying nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 79-92. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111079>
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000200005>
- G1. (2015). *Video registra trote aplicado por veteranos da UFU em calouros*. Recuperado de <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2015/03/video-registra-trote-aplicado-por-veteranos-da-ufu-em-calouros.html>
- Gil, A. C. (1999). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Goulart, G. S., & Gonçalves, W. J. (2013). *Bullying* como fator de evasão universitária: Percepção dos alunos de uma universidade federal da região centro-oeste. *Revista Gestão Universitária*, 316(1), p.1. Recuperado de <http://gestaouniversitaria.com.br/>

- Heilborn, M. L., Araújo, L. & Barreto, A. (2010). *Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | GPP – GeR: módulo II*. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres.
- Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit-hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(2), 134–138. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.02019.x>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2016). *Coordenação de População e Indicadores Sociais (2016). Pesquisa nacional de saúde do escolar*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>
- Ireland, J. L., & Archer, J. (2004). Association between measures of aggression and bullying among juvenile and young offenders. *Aggressive Behavior*, 30(1), 29-42. <https://doi.org/10.1002/ab.20007>
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>
- Kim, Y. S., Koh, Y. J., & Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, 115(2), 357-363. <https://doi.org/10.1542/peds.2004-0902>
- Klosko, J. S., Young, J. E., & Weishaar, M. E. (2008). *Terapia do Esquema: Guia de técnicas Cognitivo-comportamentais inovadoras*. Porto Alegre: Artmed.
- Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. (2015, 6 de novembro). Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm)

- Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse Neglect*, 31(2), 161-171. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.08.007>
- Lien, L., & Welander-Vatn, A. (2013). Factors associated with the persistence of bullying victimization from 10th grade to 13th grade: A longitudinal study. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 9, 243-250. <https://doi.org/10.2174/1745017901309010243>
- Lipp, M. E. N. (1984). Stress e suas implicações. *Estudos de Psicologia*, 1(3,4), 5-19.
- Lisboa, C. S. M. & Pureza, J. R. (2015). TCC em grupo para crianças e adolescentes envolvidos no processo de *bullying*. In B. Neufeld (Org.). *Terapia Cognitivo-Comportamental em grupo para crianças e adolescente* (ppp. 242-251). Porto Alegre: Artmed.
- Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, relações de amizade e vitimização em crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção* (Tese de Doutorado não publicada), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lopes, A. A., Neto, & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying: Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: Abrapia.
- Lopes, A. A., Neto. (2005). *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 81(5). 164-172. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>
- Lüdorf, S. M. A (2009). Corpo e formação de professores de educação física. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 13(28), 99-110. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832009000100009>
- Malta, D. C., Porto, D. L., Crespo, C. D., Silva, M. M. A., Andrade, S. S. C., Mello, F. C. M., Monteiro, R. & Silva, M. A. I. (2014). *Bullying nas escolas brasileiras: resultados da*

- Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2012. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 17(supl. 1), 92-105. <https://doi.org/10.1590/1809-4503201400050008>
- Medeiros, E. D., Gouveia, V. V., Monteiro, R. P., Silva, P. G. N., Lopes, B. J., Medeiros, P. C. B. & Silva, E. S. (2015). Escala de Comportamentos de Bullying (ECB): Elaboração e evidências psicométricas. *Psico-USF*, 20(3), 385-397. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200302>
- Melo, G. F., & Naves, M. L. P. (2015). Retenção e Evasão: desafios para a gestão da Educação Superior. In 5º Conferência FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Coimbra. Coimbra, Portugal: Editora da Universidade de Coimbra. Recuperado de <http://www.aforges.org/>
- Miranda, M. I. F., Oliveira, T. R., Barreto, P. D. T., Ferriani, M. G. C., Santos, M. A. M. & Lopes, D. Neto. (2012). Conduta de acadêmicos de uma universidade da região amazônica frente ao *bullying*. *Enfermagem em Foco*, 3(3), 114-118. Recuperado de <http://revista.portalcofen.gov.br/>
- Moura, D. R., Cruz A. C., & Quevedo, L. A. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de *bullying*. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19-23. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572011000100004>
- Oliveira, W. A., Silva, J. L., Sampaio, J. M. C., & Silva, M. A. I. (2016). *Bullying* escolar e laços familiares: dimensões contextuais do fenômeno no estado da arte. In B. Pereira, A. Barbosa & L. Lourenço (Orgs.). *Estudos sobre bullying: família, escola e atores*. (ppp.29-46) Curitiba: Editora .CRV.
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.



- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448).. Hillsdale: Erlbaum,
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. London: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.  
Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/279570438\\_A\\_profile\\_of\\_bullying\\_at\\_school](https://www.researchgate.net/publication/279570438_A_profile_of_bullying_at_school)
- Oxford. (2013). *Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês*. São Paulo: Oxford University (Brasil).
- Paim, K., Madalena, M., & Falcke, D. (2012). Esquemas iniciais desadaptativos na violência conjugal. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 8(1), 31-39.  
<https://doi.org/10.5935/1808-5687.20120005>
- Pureza, J. R. (2013). *Contribuições da psicologia positiva para a compreensão e intervenção no fenômeno bullying* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS). Recuperado de <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3357>
- Quioca, T., Lange, F., Grigollo, L. R., & Nodari, R. J. Jr. (2010). Percepção da imagem e saúde corporal dos universitários do curso de educação física da UNOESC de Joaçaba, Sc. *Evidência*, 10(1-2), 43-56. Recuperado de <http://editora.unoesc.edu.br/>
- Ramos, S. I. V., & Carvalho, A. J. R. (2007). Nível de stress e estratégias de coping dos estudantes do 1º ano do ensino universitário de Coimbra. *Psicologia.com.pt*. Recuperado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0368.pdf>.

*Resolução nº 15/1993, de 17 de dezembro.* Proíbe a manifestação de “trote” no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. Recuperado de <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-1993-15.pdf>

*Resolução CNE/CES nº 05/2001, de 7 de novembro.* (2001, 7 de novembro). Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Nutrição. Brasília, DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/>

*Resolução CNE/CES nº 07/2004, de 31 de março.* (2004, 31 de março). Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física. Brasília, DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/>

*Resolução CNE/CES nº 01/2006, de 15 de maio.* (2006, 15 de maio). Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/>

*Resolução CNE/CES nº 05/2011, de 15 de março* (2011, 15 de março). Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Psicologia. Brasília, DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/>

*Resolução CNE/CES nº 05/2016, de 16 de novembro.* (2016, 16 de novembro). Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Computação. Brasília, DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/>

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: Acer.

Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, 19(3), 723-747. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>

Ristoff, D., & Giolo, J. (2006). *Trajetória da mulher na educação superior brasileira: 1991-2004*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

- Rocha, M. C. O. (2011). *Estudo das condutas antissociais e delitivas e esquemas de personalidade numa amostra de presidiários* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Uberlândia, Uberlândia, MG). Recuperado de <http://www.pgpsi.ip.ufu.br/>
- Rolim, M. (2008). *“Bullying”: O pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer* (Dissertação de mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/14951>
- Sahd, L., & Nadai, M. (2011, Abril 04). Estudante universitária reclama de bullying e sofre agressão [Reportagem]. Recuperado de <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/estudante-universitaria-reclama-de-bullying-e-sofre-agressao/>
- Salmivalli, C. (1998). *Not only bullies and victims - Participation in harassment in school classes: Some social and personality factors*. Turun yliopiston julkaisu. In Annales Universitatis Turkuensis, 135-137. Turku: Turun Yliopisto.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305-312. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00040>
- Santana, R. G. (2011). *Estudo das relações entre a atitude de perdoar ofensas interpessoais e os esquemas iniciais desadaptativos* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG). Recuperado de <http://www.pgpsi.ip.ufu.br/>
- Santos, L. C. O., Gouveia, R. S. V., Soares, A. K. S., Cavalcanti, T. M., & Gouveia, V. V. (2015). Forms of bullying Scale: evidências de validade de construto da versão

- brasileira. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 23-31.  
<https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.03>
- Secco, M. G. A. A. (2014). *Estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressão e vitimização entre pares em contexto escolar-bullying* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10316/27805>
- Secundo, L. C. F. V. (2007). *Trote universitário e o fenômeno bullying* (2ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Impetus.
- Seixas, C. E. (2014). *Associação de esquemas iniciais desadaptativos em transtornos do eixo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS). Recuperado de <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/10336>
- Selltiz, C., Wrightsman, L., Cook, S., & Kidder, L. (1967). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agentes. *Nature*, 138, 32.  
<https://doi.org/10.1038/138032a0>
- Silva, A. B. B. (2010). *Mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, A. C. B., & Morgado, M. A. (2011). *Bullying no ensino superior: existe?* *Revista de Iniciação Científica da FFC*, 11(3). Recuperado de <http://www2.marilia.unesp.br/r>
- Silva, J. B. S., Medeiros, P. C. B. & Silva, G. R. G. (2012). Correlatos depressivos do *bullying* numa cidade do Piauí. In *XXI Seminário de Iniciação Científica da UFPI*. Teresina, PI.
- Silva, J. L. & Mascarenhas, S. A. N. (2010). Gestão do *bullying e cyberbullying* na universidade – desafios para a orientação educativa e convivência social e ética no ensino superior – estudo com estudantes da UFAM/Brasil. *Revista Amazônica*, 5(2), 46-55.  
 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>

- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., Pereira, B. O., & Cecilio, S. (2015). Estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenção de professores em face do *bullying* escolar. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 17(3), 189-199. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n3p189-199>
- Silva, P. G. N., Medeiros, E. D., Santos, F. N. Jr., & Couto, R. N. (2012). Escala de Vitimação de *Bullying* (EVB): Elaboração e propriedades psicométricas. In *XXI Seminário de Iniciação Científica da UFPI*. Teresina, PI.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203425497>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fischer, S., Russell S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Soares, A. K. S. (2013). *Valores humanos e bullying: Um estudo pautado na congruência entre pais e filhos* (Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB). Recuperado de <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6927>
- Soares, A. K. S., Gouveia, V. V., Gouveia, R. S. V., Fonsêca, P. N., & Pimentel, C. E. (2015). Escala Califórnia de Vitimização do Bullying (ECVB): evidências de validade e consistência interna. *Temas em Psicologia*, 23(2), 481-491. <https://doi.org/10.9788/TP2015.2-18>

- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Elonheimo, H., Niemela, S., Helenius, H., Kumpulainen, K., Almqvist, F. (2007). Childhood bullies and victims and their risk of criminality in late adolescence. *Archives Pediatrics and Adolescent*, 161(6), 546-552. <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.6.546>
- Tavares, W. M., Couto, G., Silva, R. L. F. C. (2012). Perfil de relações interpessoais e habilidades sociais de estudantes de Psicologia. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, 3(1), 75-92. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2012v3n1p75>
- Universidade Federal de Uberlândia. (2009). *Ciência da Computação*. Recuperado de <http://www.portal.facom.ufu.br/node/33>
- Universidade Federal de Uberlândia. (2009). *Faculdade de Educação Física e Fisioterapia*. Recuperado de <http://www.faefi.ufu.br/>
- Vessey, J., Strout, T. D., DiFazio, R. L., & Walker, A. (2014). Measuring the youth bullying experience: *A systematic review of the psychometric properties of available instruments*. *Journal of School Health*, 84(12), 819-843. <https://doi.org/10.1111/josh.12210>
- Wainer, R., Paim, K., Erdos, R., & Andriola, R.(Orgs.). (2016) *Terapia Cognitiva focada em Esquemas: integração em psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Wal, M. F. Van der (2005). There is bullying and bullying. *European Journal of Pediatrics*, 164, 117-118. <https://doi.org/10.1007/s00431-004-1573-z>
- Young, J. E. (2003). *Terapia cognitiva para transtornos da personalidade: uma abordagem focada no esquema*. Porto Alegre: Artmed.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2008). *Terapia do Esquema: Guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras*. Porto Alegre: Artmed.

## ANEXOS

### ANEXO A- Escala de vitimização do *bullying*-EVB

**INSTRUÇÕES:** Por favor, leia atentamente a lista de comportamentos que seus colegas de escola podem apresentar. Utilizando a escala de resposta abaixo, indique com que frequência você sofre ou é vítima de cada um deles, considerando o último mês.

*Em minha escola, ultimamente, tenho recebido ou sou vítima de ...*

0	1	2	3	4
<i>Nenhuma vez</i>	<i>Uma vez por semana</i>	<i>Duas vezes por semana</i>	<i>Três vezes por semana</i>	<i>Quatro ou mais vezes por semana</i>

ITENS	Respostas				
01. Publicação de vídeos na internet, em situações íntimas e constrangedoras.	0	1	2	3	4
02. Colegas falando com um tom de voz agressivo comigo.	0	1	2	3	4
03. Insultos por andar muito com colegas do sexo oposto.	0	1	2	3	4
04. Colegas “falando mal” de mim.	0	1	2	3	4
05. Criação de grupos ou comunidades (em <i>blogs</i> e redes sociais) para me agredir.	0	1	2	3	4
06. Isolamento em função de uma característica física (por exemplo, ter pernas tortas, usar óculos, etc.).	0	1	2	3	4
07. Exclusão de grupos sem motivos aparente (por exemplo, trabalhos, brincadeiras, etc.).	0	1	2	3	4
08. Apelidos.	0	1	2	3	4
09. Publicação, na internet, de minhas fotos com o objetivo de me ridicularizar.	0	1	2	3	4
10. Minhas calças serem abaixadas em público.	0	1	2	3	4
11. Insultos em razão dos meus amigos (por exemplo, amigos emos, de determinada classe social, etc.).	0	1	2	3	4
12. Chutes ou pontapés.	0	1	2	3	4
13. Publicações de montagens digitais com o intuito de denegrir minha imagem.	0	1	2	3	4
14. Pisões.	0	1	2	3	4
15. Piadas de mau gosto.	0	1	2	3	4
16. Roupas e objetos meus serem rasgados ou quebrados.	0	1	2	3	4

## ANEXO B- Questionário de esquemas de Young forma reduzida- YSQ-S2

### INSTRUÇÕES:

São listadas abaixo afirmações que uma pessoa poderia usar para se descrever. Por favor leia cada afirmação e decida quão bem ela descreve você. Quando não tiver certeza, baseie sua resposta no que você sente emocionalmente, não no que pensa ser verdade.

Se desejar, reescreva a afirmação para torná-la ainda mais verdadeira a seu respeito. Então, escolha a avaliação de 1 a 6 que melhor a/o descreve (incluindo suas revisões) e escreva este número no espaço que antecede a afirmação.

### ESCALA DE AVALIAÇÃO:

- 1 = Não me descreve de modo algum
- 2 = Acontece raras vezes e pouco descreve o meu modo de ser
- 3 = Acontece algumas vezes, mas ainda não descreve o meu modo de ser
- 4 = Descreve o meu modo de ser
- 5 = Descreve muito o meu modo de ser
- 6 = Me descreve perfeitamente

1. \_\_\_\_ A maior parte do tempo, não tenho ninguém para me dar carinho, compartilhar comigo, e se importar profundamente com o que me acontece.
2. \_\_\_\_ Em geral, não havia pessoas para me dar carinho, segurança e afeição.
3. \_\_\_\_ Eu não senti que era especial para alguém, em grande parte da minha vida.
4. \_\_\_\_ Em geral, não tenho ninguém que realmente me escute, me compreenda, ou esteja sintonizado com minhas verdadeiras necessidades e sentimentos.
5. \_\_\_\_ Eu raramente tenho alguma pessoa forte para me dar bons conselhos ou orientação quando não tenho certeza do que fazer.

\*ed

6. \_\_\_\_ Percebo que me agarro às pessoas com as quais tenho intimidade, por ter medo de que elas me deixem.
7. \_\_\_\_ Preciso tanto das pessoas que tenho medo de perdê-las.
8. \_\_\_\_ Eu me preocupo com a possibilidade de as pessoas de quem eu gosto me deixarem ou me abandonarem.
9. \_\_\_\_ Quando sinto que alguém com quem eu me importo está se afastando, fico desesperada/o.
10. \_\_\_\_ Às vezes, tenho tanto medo de que as pessoas me deixem, que acabo fazendo com que se afastem.

\*ab

11. \_\_\_\_ Sinto que as pessoas querem tirar vantagem de mim.



12. \_\_\_\_\_ Sinto que não posso baixar a guarda na presença dos outros, pois eles me prejudicariam intencionalmente.

13. \_\_\_\_\_ É só uma questão de tempo antes que as pessoas me traiam.

14. \_\_\_\_\_ Desconfio muito dos motivos dos outros.

15. \_\_\_\_\_ Eu geralmente fico procurando os motivos escondidos das pessoas.

\*ma

16. \_\_\_\_\_ Eu não me encaixo.

17. \_\_\_\_\_ Sou fundamentalmente diferente das outras pessoas.

18. \_\_\_\_\_ Eu não pertença a ninguém; sou um/a solitário/a.

19. \_\_\_\_\_ Sinto-me alienada/o das outras pessoas.

20. \_\_\_\_\_ Sempre me sinto excluída/o dos grupos.

\*si

21. \_\_\_\_\_ Nenhum/a homem/mulher que eu desejar vai me amar depois de saber dos meus defeitos.

22. \_\_\_\_\_ Ninguém que eu desejar vai querer ficar perto de mim depois que conhecer meu verdadeiro eu.

23. \_\_\_\_\_ Não sou digna/o do amor, da atenção, e do respeito dos outros.

24. \_\_\_\_\_ Sinto que não mereço ser amada/o.

25. \_\_\_\_\_ Sou inaceitável demais, de todas as maneiras possíveis, para me revelar aos outros.

\*ds

26. \_\_\_\_\_ Quase nada do que eu faço no trabalho (ou na escola) é tão bom quanto o que os outros fazem.

27. \_\_\_\_\_ Sou incompetente no que se refere a realizações.

28. \_\_\_\_\_ A maioria das pessoas é mais capaz do que eu no trabalho e em suas realizações.

29. \_\_\_\_\_ Não tenho tanto talento quanto a maioria das pessoas tem em sua profissão.

30. \_\_\_\_\_ Não sou tão inteligente quanto a maioria das pessoas no que se refere a trabalho (ou estudo).

\*fa

31. \_\_\_\_\_ Não me sinto capaz de me arranjar sozinha/o no dia-a-dia.

32. \_\_\_\_\_ Penso em mim como uma pessoa dependente, no que se refere ao funcionamento cotidiano.

33. \_\_\_\_\_ Falta-me bom senso.

34. \_\_\_\_\_ Não se pode confiar em meu julgamento nas situações do dia-a-dia.

35. \_\_\_\_\_ Não confio em minha capacidade de resolver os problemas que surgem no cotidiano.

\*di

36. \_\_\_\_\_ Não consigo deixar de sentir que algo de ruim vai acontecer.

37. \_\_\_\_\_ Sinto que algum desastre (natural, criminal, financeiro, ou médico) vai acontecer a qualquer momento.

38. \_\_\_\_\_ Tenho medo de ser atacada/o.

39. \_\_\_\_\_ Tenho medo de perder todo o meu dinheiro e ficar pobre.

40. \_\_\_\_\_ Tenho medo de pegar uma doença séria, mesmo que nada de sério tenha sido diagnosticado pelos médicos.

\*vh

41. \_\_\_\_\_ Não consegui me separar de meu pai/minha mãe, ou de ambos, assim como outras pessoas da minha idade parecem conseguir.

42. \_\_\_\_\_ Meu pai/minha mãe, ou ambos, e eu tendemos a nos envolver excessivamente com a vida e com os problemas uns dos outros.

43. \_\_\_\_\_ É muito difícil para meu pai/minha mãe, ou ambos, e eu escondermos detalhes íntimos uns dos outros, sem nos sentirmos traídos ou culpados.

44. \_\_\_\_\_ Muitas vezes me parece que meus pais estão vivendo por intermédio de mim - eu não tenho uma vida própria.

45. \_\_\_\_\_ Muitas vezes, sinto que não tenho uma identidade separada da de meus pais ou parceiro/a.

\*em

46. \_\_\_\_\_ Acho que se eu fizer o que quero, só vou arranjar problemas.

47. \_\_\_\_\_ Sinto que não tenho escolha além de ceder ao desejo das pessoas, ou elas vão me rejeitar ou me retaliar de alguma maneira.

48. \_\_\_\_\_ Nos meus relacionamentos, deixo a outra pessoa ter o controle.

49. \_\_\_\_\_ Sempre deixei os outros escolherem por mim, de modo que não sei realmente o que quero.

50. \_\_\_\_\_ Tenho grande dificuldade em exigir que meus direitos sejam respeitados e que meus sentimentos sejam levados em conta.

\*sb

51. \_\_\_\_\_ Sou aquela/e que geralmente acaba cuidando das pessoas de quem sou próxima/o.

52. \_\_\_\_\_ Sou uma boa pessoa, pois penso nos outros mais do que em mim mesma/o.

53. \_\_\_\_\_ Fico tão ocupada/o fazendo coisas para as pessoas de quem gosto que tenho muito pouco tempo para mim.

54. \_\_\_\_\_ Sempre fui aquela/e que escuta os problemas de todo o mundo.

55. \_\_\_\_ As pessoas me vêem fazendo demais pelos outros e pouco por mim.

\*ss

56. \_\_\_\_ Tenho muita vergonha de demonstrar sentimentos positivos em relação aos outros (por exemplo, afeição, sinais de cuidado).

57. \_\_\_\_ Acho embaraçoso expressar meus sentimentos para os outros.

58. \_\_\_\_ Tenho dificuldade em ser carinhosa/o e espontânea/o.

59. \_\_\_\_ Eu me controlo tanto que as pessoas acham que não sou emotiva/o.

60. \_\_\_\_ As pessoas me vêem como emocionalmente contida/o.

\*ei

61. \_\_\_\_ Preciso ser a/o melhor em tudo o que faço; não consigo aceitar vir em segundo lugar.

62. \_\_\_\_ Tento fazer o melhor; não consigo aceitar o "suficientemente bom".

63. \_\_\_\_ Preciso cumprir todas as minhas responsabilidades.

64. \_\_\_\_ Sinto que existe uma pressão constante sobre mim para conquistar e fazer coisas.

65. \_\_\_\_ Não consigo me soltar ou me desculpar por meus erros com facilidade.

\*us

66. \_\_\_\_ Tenho muita dificuldade em aceitar um "não" como resposta quando quero alguma coisa de alguém.

67. \_\_\_\_ Sou especial e não deveria ter que aceitar muitas das restrições impostas às outras pessoas.

68. \_\_\_\_ Detesto ser obrigada/o a fazer alguma coisa, ou impedida/o de fazer o que quero.

69. \_\_\_\_ Acho que não deveria ter que obedecer às regras e convenções normais assim como os outros.

70. \_\_\_\_ Sinto que aquilo que tenho a oferecer é muito mais valioso do que as contribuições dos outros.

\*et

71. \_\_\_\_ Parece que não consigo me disciplinar e levar até o fim tarefas rotineiras ou chatas.

72. \_\_\_\_ Quando não consigo atingir algum objetivo, fico facilmente frustrada/o e desisto.

73. \_\_\_\_ Para mim, é muito difícil sacrificar uma gratificação imediata para atingir um objetivo a longo prazo.

74. \_\_\_\_ Não consigo me obrigar a fazer coisas de que não gosto, mesmo sabendo que é para o meu próprio bem.

75. \_\_\_\_ Raramente consigo cumprir minhas resoluções.

\*is

## ANEXO C- Questionário socioeconômico

**1. Idade:** \_\_\_\_\_

**2. Raça / Cor / Etnia:**

( ) Amarela; ( ) Branca; ( ) Indígena; ( ) Preta; ( ) Parda; ( ) Outra.

**3. Sexo:**

( ) Masculino; ( ) Feminino.

**4. Situação Conjugal Atual:**

( ) Casado(a); ( ) Vivendo com um(a) companheiro(a); ( ) Solteiro (a); ( ) Separado(a)/( ) Divorciado (a); ( ) Viúvo(a).

**5. Onde você nasceu?**

- ( ) Na mesma cidade do campus da sua Universidade;
- ( ) Em outra cidade da microrregião/região da Universidade;
- ( ) Em outra cidade do Estado da Universidade;
- ( ) Em outro estado da Região Norte;
- ( ) Em outro estado da Região Nordeste;
- ( ) Em outro estado da Região Centro-Oeste;
- ( ) Em outro estado da Região Sudeste;
- ( ) Em outro estado da Região Sul;
- ( ) Em outro país.

**6. Onde você morava antes de ingressar na Universidade?**

- ( ) Na mesma cidade do campus da sua Universidade;
- ( ) Em outra cidade da microrregião/região da Universidade;
- ( ) Em outra cidade do Estado da Universidade;
- ( ) Em outro estado da Região Norte;
- ( ) Em outro estado da Região Nordeste;
- ( ) Em outro estado da Região Centro-Oeste;
- ( ) Em outro estado da Região Sudeste;
- ( ) Em outro estado da Região Sul;
- ( ) Em outro país.

### Antecedentes Escolares

**7- Qual o tipo de Ensino Médio você cursou?**

- ( ) Ensino médio padrão;
- ( ) Técnico;
- ( ) Magistério;
- ( ) Educação para Jovens e Adultos (EJA)/Supletivo;
- ( ) Outro.

**8- Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?**

- ( ) Somente Escola Pública;
- ( ) Maior parte Escola Pública;
- ( ) Maior Parte Escola Particular;
- ( ) Somente Escola Particular.

**9- Se frequentou escola particular, utilizou bolsa de estudo?**

( ) Sim; ( ) Não.

**10- Você frequentou cursinho pré-vestibular durante pelo menos seis meses?**

- ( ) Não;
- ( ) Sim, cursinho institucional gratuito;
- ( ) Sim, cursinho governamental gratuito;
- ( ) Sim, cursinho particular.

**11-Quantas vezes prestou vestibular?**

- ☐ )Nenhuma;  
☐ )Uma vez;  
☐ )Duas vezes;  
☐ )Três vezes ou mais.

**12-Quantos cursos superiores você já iniciou além deste que você está cursando?**

- ☐ )Nenhum curso superior;  
☐ )Um curso superior;  
☐ )Dois cursos superiores;  
☐ )Três ou mais cursos superiores.

**13-Vida Acadêmica Atual**

**Em que curso você está matriculado?** \_\_\_\_\_.

**Em qual período do curso você está?**

- ☐ ) Início (1o ano);  
☐ )Meio;  
☐ ) Final (último ano);

**14-De que forma você entrou nesse curso?**

- ☐ )Vestibular;  
☐ )Avaliação Seriada;  
☐ )ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio);  
☐ )Transferência (amparada por lei ou determinação judicial);  
☐ )Convênio;  
☐ )Reopção;  
☐ )Outra.

**15-Você participa (ou participou nos últimos seis meses) de algum Programa de Assistência ao Estudante?**

**Alimentação:** (    ) Sim; (    ) Não.

**Moradia:** (    ) Sim; (    ) Não.

**Atendimento Psicológico:** (    ) Sim; (    ) Não.

**Reforço pedagógico:** (    ) Sim; (    ) Não.

**Atendimento Médico:** (    ) Sim; (    ) Não.

**Atendimento Odontológico:** (    ) Sim; (    ) Não.

**Bolsa Transporte:** (    ) Sim; (    ) Não.

**Creche/Auxílio Creche:** (    ) Sim; (    ) Não.

**Outra forma de assistência:** (    ) Sim; (    ) Não.

**16- Você tem alguma atividade acadêmica remunerada?**

- ☐ )Nenhuma; ☐ )Monitoria; ☐ )Extensão; ☐ )Pesquisa; ☐ ) Estágio; ☐ ) Outra.

**17- Em que turno você está frequentando a maior parte das disciplinas?**

- ☐ )Matutino; ☐ )Vespertino; ☐ )Noturno; ☐ )Integral.

**18-No seu curso atual, você já trancou matrícula anual ou semestral?**

- ☐ )Não;  
☐ )Sim, por insatisfação com o curso;  
☐ )Sim, por impedimento de Saúde;  
☐ )Sim, por impedimento Financeiro;  
☐ )Sim, por licença Maternidade;  
☐ )Sim, por outro motivo.

**ANEXO D: Documento de aprovação do Comitê de Ética-UFU****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** BULLYING NA INFÂNCIA E OS REFLEXOS NA VIDA ADULTA SOB A PERSPECTIVA DA TERAPIA COGNITIVA FOCADA EM ESQUEMAS

**Pesquisador:** Renata Ferrarez Fernandes Lopes

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 50177515.9.0000.5152

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia - UFU

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.380.289

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLÂNDIA, 23 de Dezembro de 2015

---

**Assinado por:**  
**Sandra Terezinha de Farias Furtado**  
**(Coordenador)**

**ANEXO E: Solicitação do Pesquisador**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Uberlândia, 06 de outubro de 2015

De: Prof.a. Dra. Renata Ferrarez Fernandes Lopes

Unidade: Instituto de Psicologia

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Prezado senhor,

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa **“ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE BULLYING E ESQUEMAS INICIAIS DESADAPTATIVOS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS”**. Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são *“Prof.a. Dra. Renata Ferrarez Fernandes Lopes e Vanessa Lima Borges”*. Os objetivos são construir possíveis articulações entre a Terapia Cognitiva Focada em esquemas o fenômeno *Bullying*, procurando estabelecer relações entre a presença de Esquemas Iniciais Desadaptativos e presença de experiência de vitimização por *Bullying* em universitários . Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia um questionário estruturado, que investigará dados sócio demográficos e presença de experiência de vitimização por *Bullying* e duas escalas : O Questionário de Esquemas de Young (forma breve) que avalia esquemas iniciais desadaptativos e a Escala de Vitimização de *Bullying* (EVB). Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição. O senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Renata Ferrarez Fernandes Lopes

IPUFU



**ANEXO F: Declaração de Ciência e Concordância das instituições envolvidas****DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “**BULLYING NA INFÂNCIA E OS REFLEXOS NA VIDA ADULTA SOB A PERSPECTIVA DA TERAPIA COGNITIVA FOCADA EM ESQUEMAS**” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo os(as) pesquisadores(as) *Profa. Dra. Renata Ferrarez Fernandes Lopes e Vanessa Lima Borges* realizarem a(s) etapa(s): aplicar um questionário estruturado, que investigará dados sócio demográficos e presença de experiência de vitimização por *Bullying* e duas escalas : O Questionário de Esquemas de Young (forma breve) que avalia esquemas iniciais desadaptativos e a Escala de Vitimização de *Bullying* (EVB), utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

Prof. Dr.

Cargo:

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia, 8 de outubro de 2015

<Carimbo do responsável pela Instituição>

## **ANEXO G: Termo de consentimento livre e esclarecido**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada de **ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE BULLYING E ESQUEMAS INICIAIS DESADAPTATIVOS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Vanessa Lima Borges (mestranda) e Renata Ferrarez Fernandes Lopes** ( pesquisadora responsável)

Nesta pesquisa as pesquisadoras estão buscando **fazer um trabalho baseado na Psicologia Cognitiva, usando questionários para a realização de coleta de dados sobre a experiência com as situações vivenciadas que envolvem *bullying*.**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Vanessa Lima Borges**. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. O aluno não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos da participação do aluno na pesquisa consistem em se sentirem subjetivamente incomodados por se lembrarem de experiências de *bullying*. Considerando que ambas as pesquisadoras são psicólogas clínicas, elas acolherão imediatamente você e procurarão desfazer o incomodo. Caso seja necessário encaminhamento para psicoterapia você será imediatamente encaminhado para os serviços públicos de atendimento psicológico da cidade de Uberlândia. Há um risco mínimo de identificação do participante, mas esse risco será minimizado pelo uso de códigos alfanuméricos no lugar do nome nos inventários/questionários utilizados.

. Os benefícios serão o maior conhecimento sobre o fenômeno *bullying* e suas consequências psicológicas, bem como no desenvolvimento da prática clínica especificamente no campo da Psicologia Cognitiva.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o

aluno. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o aluno poderá entrar em contato com: **Vanessa Lima Borges e Renata Ferrarez Fernandes Lopes, pelo telefone (34)3218-2235, ou no Instituto de Psicologia – IPUFU: Av. Pará, nº 1720, bloco 2C, sala 34, Campus Umuarama - Uberlândia – MG, CEP 38400-902.** Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, ..... de ..... de 2016.

Assinatura das pesquisadoras:

---

Renata Ferrarez Fernandes Lopes

---

Vanessa Lima Borges

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa