



Paula Cristina Teixeira Fortuna

**EFEITO DA AMEAÇA EXTERNA AO GRUPO NAS REACÇÕES AO DESVIO:
UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA DINÂMICA DE GRUPOS SUBJECTIVA**

DISSERTAÇÃO DE Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia
2011

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**EFEITO DA AMEAÇA EXTERNA AO GRUPO NAS REACÇÕES AO DESVIO:
UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA DINÂMICA DE GRUPOS SUBJECTIVA**

Paula Cristina Teixeira Fortuna

Junho 2011

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pela Professora Doutora *Isabel R. Pinto* e pelo
Professor Doutor *José M. Marques* (F.P.C.E.U.P.).

Resumo

Enquadrados no contexto da Teoria da Dinâmica de Grupos Subjectiva, pretendíamos determinar se as reacções aos desviantes do endogrupo e do exogrupo eram dependentes da presença ou ausência de uma ameaça externa ao grupo. Para isso, realizámos um estudo experimental em que os participantes analisavam dois alvos (normativo e desviante) em várias condições: o alvo podia ser ou não do grupo dos participantes (endogrupo *vs.* exogrupo); o grupo dos alvos podia estar sob uma ameaça externa, ou essa ameaça não existir. Depois destas manipulações, as nossas principais medidas eram avaliações dos dois alvos e medidas de reacção ao alvo desviante.

Os resultados mostraram que, na condição Ameaça, as nossas hipóteses se verificaram quando o alvo desviante do Endogrupo foi mais depreciado que o desviante do Exogrupo. Contudo, contrariamente às nossas hipóteses, na condição Ameaça não encontramos diferenças entre a avaliação do alvo normativo do Endogrupo e do Exogrupo. Já na condição Sem ameaça, tal como esperado, não se verificou qualquer diferença entre as avaliações dos alvos do Endogrupo e do Exogrupo. Pudemos ainda concluir que houve maior acordo com as reacções ao desvio na condição Endogrupo Ameaçado que na condição Endogrupo Sem ameaça, o que foi de encontro às nossas hipóteses. Por sua vez, nas condições Endogrupo Ameaçado, Exogrupo Ameaçado e Exogrupo Sem ameaça houve igual acordo com as reacções ao desvio. Por fim, na condição Endogrupo Sem ameaça houve menor acordo com as reacções de inclusão, comparativamente com as restantes condições.

Abstract

Based on the Subjective Group Dynamics Model, we tested the effect of an external threat to the group on reactions to ingroup and outgroup deviants. We conducted an experiment in which participants were presented with one normative and one deviant targets. Depending on conditions, these targets were either ingroup or outgroup members, and the targets' group was either under an external threat or not. After the manipulations, participants judged both targets and gave their opinion about some possible reactions towards the deviant target.

We observed that, as predicted, in the presence of a threat participants derogated ingroup deviants more than outgroup deviants, but, contrary to our hypothesis, normative ingroup targets were not upgraded as compared to normative outgroup targets. When threat was

absent, ingroup and outgroup targets were evaluated differently from each other, as predicted. Also as predicted, agreement among the participants about the reactions towards the deviant target was higher in the Threatened Ingroup than in the Unthreatened Ingroup condition. In the Threatened Ingroup, Threatened Outgroup, and Unthreatened Outgroup conditions, we observed similar patterns of reactions toward the deviant target. Finally, participants in the Threatened Outgroup condition agreed less about inclusive reaction than in the remaining conditions.

Résumé

Dans le cadre du modèle de la Dynamique des Groupes Subjective, nous avons cherché à déterminer si les réactions aux déviants endogroupaux et exogroupaux dépendent de la présence ou de l'absence d'une menace externe au groupe. Pour cela, nous avons conduit une étude expérimentale dans laquelle nous avons présenté une cible normative et une cible déviante aux participants. Les participants ont analysé deux cibles (normative et déviante) dans différentes conditions. Selon ces conditions, les deux cibles appartenaient soit à l'endogroupe, soit à l'exogroupe, le groupe des cibles pouvant être soit menacé de l'extérieur, soit non menacé. À la suite de ces manipulations, nous avons mesuré les évaluations des deux cibles, ainsi que les réactions proposées par les participants à l'égard de la cible déviante.

En accord avec notre hypothèse, dans la condition Menace la cible déviante de l'endogroupe a été plus dévalorisée que celle de l'exogroupe. Cependant, contrairement à nos hypothèses, dans la condition Menace, nous n'avons pas observé de différences entre l'évaluation de la cible normative de l'endogroupe et celle de l'exogroupe. Dans la condition Sans Menace, et en accord avec notre prédiction, nous n'avons pas observé de différence entre les évaluations des cibles de l'endogroupe et de l'exogroupe. En plus, il y a eu un plus fort accord parmi les participants concernant la réaction à l'égard de la cible déviante dans la condition Endogroupe Menacé que dans la condition Endogroupe Sans Menace. Aussi, il y avait un accord avec les réactions à la déviance dans les conditions Endogroupe Menacé, Exogroupe Menacé et Exogroupe Sans Menace. Finalement, dans la condition Endogroupe Sans Menace, l'accord avec les réactions d'inclusion était inférieur à ce que l'on pouvait observer dans les autres conditions.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a todos os professores que ao longo do meu percurso académico me ajudaram a evoluir, em especial ao Professor Doutor José Marques e à Professora Doutora Isabel Pinto, pelas boas ideias partilhadas e pela total disponibilidade demonstrada durante estes anos de trabalho conjunto.

O meu obrigado também a todos os que participaram nas reuniões de seminário, pelas vossas sugestões sempre úteis. Espero também de alguma forma vos ter ajudado. Ana, Fred, Miguel e Pedro, mais que colegas foram também amigos, desejo-vos boa sorte nos vossos trabalhos.

Agradeço ainda aos restantes amigos que fiz durante o meu percurso académico, Bárbara, Daniela, Inês, Joana, Laís, Mafalda, Mariana, Pratinha, Sandra, Sérgio, Sofia, entre outros. Convosco aprendi muito. Espero que tenhamos ainda muitas oportunidades para conversas, jantares, passeios, de que tanto gosto.

Bruno, obrigada pela tua presença, especialmente nos momentos difíceis. Obrigada por me fazeres sorrir tantas vezes.

Um grande obrigada à minha família, com especial relevo à minha mãe, pelas oportunidades, pela paciência e pelo apoio, sempre demonstrados.

Por fim, não poderia deixar de agradecer a todos os alunos das Faculdades de Engenharia e Economia que tão generosamente participaram nos estudos desta Tese de Mestrado.

Índice

1 - Introdução.....	2
1.1 - O Efeito Ovelha Negra	2
1.2 - Processos Intergrupais e a Abordagem da Identificação Social	3
1.2.1 - Teoria da Identidade Social	4
1.2.2 - Teoria da Auto-Categorização	6
1.2.3 - A Abordagem da Identificação Social e o Efeito Ovelha Negra	9
1.3 - Processos Intragrupais e as Teorias dos Grupos Face-a-face	11
1.3.1 - Teorias dos Grupos Face-a-face.....	11
1.3.2 - Teorias dos Grupos Face-a-face e o Efeito Ovelha Negra.....	14
1.4 - Teoria da Dinâmica de Grupos Subjectiva	15
1.5 - Reacções ao Desvio	17
1.6 - Enquadramento e Hipóteses	20
2 – Estudos-Piloto	22
2.1 – Estudo-piloto 1: elaboração do material	22
2.2 – Estudo-piloto 2: validação do material	27
3 – Estudo Experimental.....	34
3.1 – Participantes e Plano Experimental	34
3.2 – Procedimentos.....	34
3.3 – Medidas dependentes	35
3.4 – Resultados e Discussão	37
4 – Conclusões	46
Referências Bibliográficas	49

1 - Introdução

O objectivo principal do presente trabalho é estudar as reacções ao desvio no seio dos grupos. Para isso, numa primeira Secção começamos por apresentar as teorias que nos orientam no estudo dos fenómenos grupais, nomeadamente a Teoria da Dinâmica de Grupos Subjectiva. Abordamos também algumas teorias e estudos que, ao longo da história da Psicologia Social, se têm focado nas reacções ao desvio, dos quais destacamos os estudos de Lauderdale, Cunnien, Parker e Inverarity (1984) e Pinto, Marques, Levine e Abrams (2010), por terem sido a base para a construção do nosso estudo experimental. Este pretende testar o efeito de uma ameaça externa sobre as avaliações de alvos tanto do endogrupo como do exogrupo e as reacções ao desvio nos grupos.

Para podermos investigar estas ideias, realizámos dois estudos-piloto, apresentados na Secção 2 deste trabalho, que nos permitiram desenvolver um questionário para o estudo experimental. Este, por sua vez, será apresentado e analisado na Secção 3 deste trabalho.

Por fim, na Secção 4, relacionamos os resultados obtidos no estudo experimental com as teorias que nos orientam no estudo das reacções ao desvio e apresentamos possíveis desenvolvimentos futuros desta linha de investigação.

De seguida, começamos este trabalho por apresentar o efeito ovelha negra. Este foi o nosso ponto de partida no estudo do desvio nos grupos e indica-nos, desde logo, que as reacções ao desvio podem ser diferentes consoante o desviante pertença ou não ao grupo dos indivíduos.

1.1 - O Efeito Ovelha Negra

No primeiro estudo em que o efeito ovelha negra apareceu (Marques, Yzerbyt & Leyens, 1988) os autores pediram a estudantes universitários belgas que avaliassem uma pessoa-alvo, em diferentes condições. Por um lado, era manipulado o grupo de pertença da pessoa-alvo, podendo esta ser um membro do endogrupo ou do exogrupo dos participantes. Isto é, ter, tal como os participantes, nacionalidade belga, ou, por outro lado, ter nacionalidade norte africana. Para além do grupo de pertença da pessoa-alvo, os autores manipularam também a

sua desejabilidade social. Assim, dependendo da condição, a pessoa-alvo podia ser apresentada como uma pessoa simpática, neutra, ou antipática. Os resultados do estudo mostraram não existirem diferenças nas avaliações da pessoa neutra do endogrupo, comparativamente com a do exogrupo. Contudo, os participantes avaliaram os membros simpáticos do endogrupo de forma mais positiva que os membros simpáticos do exogrupo, enquanto que, por sua vez, os membros antipáticos do endogrupo foram avaliados mais negativamente do que os membros antipáticos do exogrupo. Este padrão de avaliação mais extremo dos membros normativos e desviantes do endogrupo, do que do exogrupo, designou-se de efeito ovelha negra.

Este efeito é simultaneamente resultado de processos de diferenciação inter e intragrupais. Intergrupais, porque é comparativamente às avaliações de alvos pertencentes ao exogrupo que as avaliações de alvos do endogrupo se tornam mais extremas. Mas ao mesmo tempo intragrupais, porque há uma avaliação diferenciada dos membros do próprio grupo. Como veremos posteriormente, com a Teoria da Dinâmica de Grupos Subjectiva, os processos inter e intragrupais não podem ser lidos isoladamente, mas sim em interdependência (Marques, Páez & Abrams, 1998). Contudo, têm sido estudados de forma relativamente independente na história da Psicologia Social. Assim, para vermos o contributo de teorias mais clássicas na compreensão do efeito ovelha negra, vamos também analisar separadamente cada um destes processos.

1.2 - Processos Intergrupais e a Abordagem da Identificação Social

A Abordagem da Identificação Social inclui a Teoria da Identidade Social e a Teoria da Auto-Categorização (Hogg, Abrams, Otten & Hinkle, 2004). A Teoria da Identidade Social teve origem na pesquisa de Tajfel e procura explicar o preconceito, a discriminação e os conflitos entre grupos (Hogg et al, 2004). A Teoria da Auto-Categorização foca-se sobretudo em processos cognitivos (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987).

Neste capítulo, analisaremos estas duas teorias, começando pela Teoria da Identidade Social e a sua abordagem aos processos intergrupais.

1.2.1 - Teoria da Identidade Social

Categorização e Identidade Social

De acordo com a Teoria da Identidade Social o ser humano, para simplificar o ambiente que o rodeia utiliza um processo de categorização (Tajfel, 1978). Para explicar a natureza deste processo, realizou-se um estudo (Tajfel & Wilkes, 1963, cit in Tajfel, 1969) em que se apresentavam aos participantes 8 linhas, que diferiam umas das outras numa proporção constante. Os participantes tinham de estimar a dimensão das linhas, em três diferentes condições experimentais. Num primeiro grupo, as 4 linhas mais pequenas eram apresentadas com o rótulo A e as 4 linhas maiores com o rótulo B. Num segundo grupo, para se ter a certeza que não eram estes rótulos que faziam com que as pessoas estimassem as linhas de forma diferente, A e B foram distribuídos de forma aleatória pelas 8 linhas. Por fim, no terceiro grupo as 8 linhas não tinham qualquer rótulo.

Os resultados mostraram que no primeiro grupo os participantes estimaram a linha maior da categoria A e a menor da categoria B como mais diferentes do que nos grupos controlo. Já relativamente às diferenças entre as outras linhas, os grupos comportaram-se da mesma forma. Encontrou-se ainda que, no primeiro grupo, as diferenças estimadas dentro das linhas da mesma categoria, tanto no grupo de linhas catalogadas com a letra A, como no grupo de linhas catalogadas com a letra B, foram menores que nos grupos controlo. Portanto, os autores concluíram que a categorização imposta fez com que as linhas de categorias diferentes fossem percebidas como mais diferentes, enquanto que as linhas da mesma categoria fossem percebidas como mais semelhantes. Portanto, verificou-se uma acentuação das diferenças entre as duas categorias, processo designado nesta teoria por acentuação perceptiva.

Com este estudo vimos que, no meio físico, o processo de categorização leva à acentuação de certas características dentro das categorias. Tajfel (1969) defende ainda que, também no meio social, existem os mesmos tipos de processos de simplificação. Neste sentido, a categorização social vai também causar a acentuação perceptiva tanto das semelhanças intracategoriais, como das diferenças intercategoriais.

Outro conceito central nesta teoria é o de identidade social, que é “parte da identidade de um indivíduo que deriva da noção de pertença a grupos e que resulta das avaliações e do significado emocional atribuído a essa pertença” (Tajfel, 1978, p. 63). Esta identidade social pode ser positiva ou negativa, o que é sempre aferido através de um processo de comparação

social (Tajfel, 1978). Assim, a identidade social do indivíduo vai ser positiva ou negativa, consoante este pertença a um grupo com uma posição social vantajosa ou desvantajosa, por comparação com outros grupos. Portanto se, por um lado, os indivíduos estão motivados para adquirirem um auto-conceito positivo, através da imagem social dos grupos a que pertencem, nem sempre o conseguem, o que leva à utilização de uma série de estratégias para restabelecerem ou adquirirem uma identidade social positiva.

Estratégias de Mobilidade e de Mudança Social

Quando os indivíduos pretendem restaurar ou alcançar uma identidade social positiva recorrem a uma série de estratégias, que podem ser de mudança ou de mobilidade social (Tajfel, 1978). A mobilidade social consiste numa estratégia individual de ir de um grupo com uma imagem social negativa para outro, com uma imagem mais positiva. Para além da mobilidade social, há outras possibilidades, que são estratégias de mudança social. Estas, contrariamente à anterior que é uma estratégia individual, são estratégias do grupo. Uma estratégia possível é dar um novo significado positivo a atributos negativos do grupo. Para além disso, outra estratégia consiste em o grupo mudar realmente a situação do grupo, em vez de alterar apenas o seu significado. Uma terceira alternativa pode passar por procurar outro grupo de comparação, que permita ao grupo ficar em vantagem.

O *Ingroup Bias*

O *ingroup bias* (Tajfel, Billig, Bundy & Flament, 1971) é outro conceito da Teoria da Identificação Social, que mostra como é importante para os indivíduos que o seu grupo adquira uma posição social vantajosa. Este viés consiste em favorecer os membros do endogrupo em detrimento do exogrupo e foi apresentado pela primeira vez por Tajfel et al (1971).

Num estudo experimental, os autores criaram uma situação intergrupar recorrendo ao paradigma dos grupos mínimos, que consiste em categorizar os participantes em grupos vazios socialmente. Neste caso em particular, para criarem duas categorias, os autores administraram aos participantes uma tarefa que consistia na avaliação de pinturas que lhes eram desconhecidas. Depois disso, diziam-lhes que, como resultado das preferências que tinham manifestado, pertenciam ou ao grupo “*Klee*” ou ao grupo “*Kandinski*”, pertencças estas, atribuídas de forma aleatória. Note-se que os participantes não conheciam os resultados dos

seus colegas e não sabiam quem pertencia ao seu grupo. Assim, fica exemplificado o conceito de grupo psicológico defendido por Tajfel (1971). Para este autor num grupo não é necessário haver interação entre os seus membros, basta que haja uma ideia partilhada de grupo.

Depois desta categorização, era pedido aos participantes para atribuírem dinheiro a dois supostos colegas mantidos em anonimato. Para distribuírem esse dinheiro os participantes tinham de preencher matrizes, em três diferentes situações, das quais salientamos a situação de confronto intergrupar. Nesse caso, um dos colegas a quem tinham de dar dinheiro era do endogrupo e o outro era do exogrupo do participante. O preenchimento das matrizes possibilitava ao participante o uso de diferentes estratégias: lucro máximo conjunto dos dois participantes; atribuição do máximo dinheiro ao participante do endogrupo independentemente do membro do exogrupo; e também a estratégia de máxima diferença conjunta, que consiste em atribuir ao membro do endogrupo um montante que lhe permita ficar com mais dinheiro, comparativamente com o membro do exogrupo.

Os resultados mostraram que os participantes preferiram esta última estratégia. Isto é, favoreceram os membros anónimos do seu grupo em detrimento dos elementos do exogrupo (*ingroup bias*), mesmo em condições em que, objectivamente, o membro do seu grupo fica a ganhar menos, desde que isso lhe permita um maior distanciamento do membro do exogrupo.

Este estudo demonstra que as situações em que se torna saliente a distinção entre endogrupo e exogrupo levam ao *ingroup bias* (Tajfel, 1978; cf. também Brewer, 1979). Esta estratégia tem então como objectivo preservar uma distância social positiva favorável ao endogrupo em dimensões relevantes¹.

1.2.2 - Teoria da Auto-Categorização

A Teoria da Auto-Categorização tem origem na Teoria da Identidade Social e estuda os processos cognitivos subjacentes aos grupos psicológicos (Turner et al, 1987). Nas próximas sub-seções analisaremos os seus principais conceitos.

¹ É importante referir que a designação de *ingroup bias* é apenas utilizada para nos referirmos a esta estratégia específica do preenchimento de matrizes neste estudo de Tajfel. Utilizaremos a partir daqui a expressão favorecimento endogrupal para nos referirmos a situações em que um indivíduo beneficia os elementos do seu grupo noutros contextos, e através de outros comportamentos.

Dimensões da Auto-Categorização

Segundo Turner et al (1987), o auto-conceito de um indivíduo possui várias dimensões. Neste sentido, por exemplo, um indivíduo pode ser ao mesmo tempo portuense, português, europeu, etc. Tal como Rosch (1978, cit in Turner et al, 1987), estes autores defendem que as várias dimensões do auto-conceito podem situar-se a um nível mais elevado ou reduzido de abstracção. Assim, no exemplo dado, a categoria português pode ser inserida na categoria mais abrangente europeu, e engloba categorias menos abrangentes, como portuense. Neste sentido, para Rosch (1978, cit in Turner et al, 1987) a categorização pode ocorrer em três níveis de abstracção: o nível superordenado, o intermédio e o subordinado. O nível superordenado, corresponde a um maior nível de abstracção, seguindo-se o nível intermédio e, por fim, o nível subordinado. Por sua vez, Turner et al (1987) defendem que também na auto-categorização o indivíduo utiliza estes três níveis, podendo categorizar-se no nível superordenado ser humano, que contempla o que há em comum entre todos os humanos, que os opõe às outras espécies. Para além deste nível mais abstracto, pode também utilizar um nível intermédio de comparação. Este é o nível endogrupo-exogrupo, que vai permitir à pessoa incluir-se em alguns grupos e excluir-se de outros. Por fim, o indivíduo pode utilizar ainda um nível mais baixo de categorização que é o nível subordinado, baseado na diferenciação entre uma pessoa e outros membros do seu grupo, por ser um indivíduo único.

Estas várias dimensões do auto-conceito do indivíduo, vão tornar-se salientes, em diferentes momentos, dependendo tanto de características da pessoa, como de características da situação, o que passaremos a expor na sub-secção seguinte.

Acessibilidade e Adequação

Relativamente aos factores da pessoa, referimo-nos à acessibilidade, que corresponde à facilidade com que o indivíduo acede à categoria na sua mente. Isto é, quanto mais a categoria estiver acessível ao indivíduo, menos informação é necessária para a evocar. Para além disso, quanto mais frequentemente o indivíduo aceder à categoria na sua mente, mais saliente e acessível esta se vai tornar.

Quanto aos factores da situação, segundo Turner et al (1987), as categorias evocadas num momento têm de se adequar à situação vivida. Ou seja, por muito que uma categoria seja saliente, só será activada se existirem certos estímulos na situação que se adequem a esta. Distinguem-se dois tipos de adequação: a adequação normativa e a adequação comparativa. A

primeira consiste em agrupar na mesma categoria os indivíduos que se aproximam mais do protótipo do grupo. Já a segunda consiste em escolher as categorias que permitem a maximização da acentuação perceptiva. Ou seja, numa dada situação o processo de adequação comparativa faz com que sejam escolhidas as categorias que permitem maximizar as diferenças inter-grupais e minimizar as diferenças intragrupais.

O Princípio do Meta-Contraste

Segundo este princípio, é mais provável que um conjunto de estímulos seja categorizado como entidade única se as diferenças entre eles forem percebidas como menores que as diferenças para com outros estímulos, que formarão uma outra categoria. Através do princípio do meta-contraste é possível averiguar a prototipicidade de cada membro de uma categoria. Assim, o membro mais prototípico é aquele que é, simultaneamente, mais semelhante a todos os membros da sua categoria e mais diferente dos membros da categoria oposta. Portanto, o membro mais prototípico de uma categoria não é fixo, mas varia em função da categoria oposta de comparação (Hogg et al, 2004).

Por fim, podemos dizer que o princípio do meta-contraste decorre da adequação comparativa, porque só depois de se determinarem as categorias que melhor permitem maximizar as diferenças inter-grupais e minimizar as diferenças intragrupais é que se pode estabelecer o protótipo do grupo. É ainda de salientar que o princípio do meta-contraste define a adequação normativa, pois é através deste que se define o protótipo do grupo.

Processo de Auto-Estereotipia

Segundo a Teoria da Auto-Categorização (Turner et al, 1987), no processo de categorização o indivíduo também se vai comparar a um conjunto de estímulos e ver-se como semelhante a uns e distinto de outros. Dessa forma, o indivíduo vai incluir-se nas categorias cujos elementos lhe sejam próximos, o que tem consequências para a sua identidade, porque também em relação a si, o indivíduo vai salientar e valorizar mais certas características e desprezar outras, despersonalizando-se. As características salientadas vão ser as que partilha com o grupo, enquanto que as desprezadas vão ser as que o fariam mais semelhante ao exogrupo. Assim, para a Teoria da Auto-Categorização esta despersonalização leva a que o indivíduo se veja como intermutável com o grupo, por se ver como muito semelhante ao protótipo. A despersonalização é o processo básico por detrás dos fenómenos de grupo (Hogg

e McGarty, 1990), e voltaremos a ela mais tarde para melhor compreendermos o efeito ovelha negra.

Antagonismo Funcional

Por fim, a Teoria da Auto-Categorização pressupõe que existe um antagonismo funcional entre os vários níveis de auto-categorização. Isto porque a saliência de um nível faz com que o indivíduo se centre em semelhanças intra-categoriais e diferenças inter-categoriais, reduzindo essa percepção em níveis mais ou menos abrangentes. Por exemplo, se um indivíduo se auto-categorizar num nível intergrupar, vai estar atento a semelhanças dentro do seu grupo e diferenças que o opõem a outro grupo. Para além disso, vai ignorar diferenças que existam a um nível intragrupal, porque esse nível mais específico dentro do grupo faria emergir uma nova categorização.

1.2.3 - A Abordagem da Identificação Social e o Efeito Ovelha Negra

Voltamos nesta secção ao tema central do nosso estudo, analisando quais as diferenças e semelhanças entre a Abordagem da Identificação Social e o Efeito Ovelha Negra. Pretendemos aqui demonstrar que, apesar de o efeito ovelha negra parecer contrariar alguns aspectos da Abordagem da Identificação Social, também ocorre para defender a identidade social positiva dos elementos de um grupo.

Divergências entre a Abordagem da Identificação Social e o Efeito Ovelha Negra

Tal como a Abordagem da Identificação Social propõe, no efeito ovelha negra podemos constatar que, em parte, os indivíduos favorecem o seu endogrupo, uma vez que os membros socialmente desejáveis do endogrupo são avaliados de forma mais positiva que os elementos equivalentes do exogrupo. Contudo, relativamente à avaliação dos membros desviantes, os membros do endogrupo são pior avaliados que os do exogrupo. Assim, o efeito ovelha negra demonstra que nem sempre os indivíduos favorecem os membros dos seus grupos. No próximo parágrafo, apresentaremos um estudo que nos permite explorar melhor esta diferença entre as duas perspectivas.

Na sequência do estudo sobre o efeito ovelha negra, anteriormente apresentado, Marques et al (1988), criaram um cenário experimental em que os participantes tinham de avaliar alvos normativos e desviantes, do endogrupo (belgas) ou do exogrupo (norte africanos). Contudo,

neste estudo, introduziram uma nova variável: o tipo de norma infringida. Assim, numa condição a norma posta em causa pelo desviante era geral, e nada característica da identidade social do grupo, enquanto que, na segunda condição, essa norma era exclusiva do endogrupo.

Os resultados mostraram que, quando a norma era geral, os estudantes avaliaram mais positivamente os alvos normativos que os desviantes, mas não distinguiram os alvos do endogrupo dos do exogrupo. Este resultado pode ser explicado pelo princípio do meta-contraste proposto pela teoria da auto-categorização e corresponder, nomeadamente ao antagonismo funcional entre níveis de categorização. De facto, na condição norma geral, face a estes quatro alvos, a forma de se conseguir uma maior acentuação perceptiva é fazendo uma diferenciação entre normativo e desviante, em vez de exogrupo e endogrupo. Isto porque, se a norma se aplica de igual forma aos dois grupos, a categorização belgas vs. norte africanos não é a que permite uma maior distância intergrupar e maior semelhança intragrupal. Pelo contrário, tal acentuação perceptiva é maximizada pela categorização normativo vs. desviante. Assim, os participantes teriam abandonado a dimensão categorial “belga / norte-africano”, em prol da dimensão “estudantes normativos / estudantes desviantes”. Já na condição da norma exclusiva do endogrupo, em que um estudante indesejável contraria uma norma que caracteriza o grupo, o efeito ovelha negra acontece. Assim, nesta segunda condição, tanto a teoria da identidade social, como a teoria da auto-categorização são insuficientes para explicar os resultados (Marques & Páez, 1994). Como vimos anteriormente, pelo pressuposto do antagonismo funcional da teoria da auto-categorização, o efeito ovelha negra não aconteceria porque é impossível ter em conta dois níveis de categorização em simultâneo. Para além disso, segundo a teoria da auto-categorização, não haveria derrogação dos desviantes, uma vez que o meta-contraste geraria uma assimilação de todos os membros do grupo ao protótipo (Marques et al, 1994), o que significa que não haveria diferenciação intragrupal.

Vimos até aqui a divergência entre a Abordagem da Identificação Social e o efeito ovelha negra. Contudo, estas perspectivas aproximam-se nalguns aspectos, o que analisaremos na sub-secção seguinte.

Aproximação entre a Abordagem da Identificação Social e o Efeito Ovelha Negra

Segundo a Teoria da Auto-Categorização, a despersonalização consiste em o indivíduo salientar certas dimensões do seu auto-conceito de forma a se ver como mais semelhante ao seu grupo e omitir dimensões que o aproximariam do exogrupo. Isto permite ao indivíduo ver-

se como intermutável com o endogrupo e os outros elementos deste (Turner et al., 1987). Se surge no grupo um desviante, então a pessoa e o grupo passam também a ser vistos como esse desviante. Dessa forma, o desviante constitui uma ameaça à imagem social do grupo. Então, para restabelecer e manter a identidade positiva, tem de haver o máximo distanciamento deste elemento, que é feito através da reprovação do seu comportamento. Dessa forma, no efeito ovelha negra o desviante do endogrupo é pior avaliado que o desviante do exogrupo porque põe em risco a identidade social do grupo, enquanto o segundo não está de nenhuma forma relacionado com a identidade do indivíduo. Portanto, podemos concluir que o efeito ovelha negra é também uma forma de proteger a identidade social dos indivíduos e grupos e é visto como uma extensão do favorecimento endogrupal (Marques et al, 1988).

Expusemos neste capítulo os conceitos mais importantes da abordagem da identificação social para explicar o efeito ovelha negra. De seguida, discutiremos de que forma as teorias dos grupos face-a-face também contribuem para a compreensão deste efeito.

1.3 - Processos Intragrupais e as Teorias dos Grupos Face-a-face

Como referimos anteriormente, na abordagem da identificação social os grupos são psicológicos e os seus elementos, como no paradigma dos grupos mínimos, podem nunca interagir e mesmo assim verem-se como grupo. Tal pode ser exemplificado com categorias sociais abrangentes, como “os portugueses”, em que nem todos os membros interagem, mas, mesmo assim, existe o sentimento de pertença ao grupo. Outra perspectiva é a de que o conceito de grupo se limita a grupos de contacto, em que todos os elementos se conhecem, interagem, têm laços afectivos, partilham uma leitura do mundo e são interdependentes (Levine & Moreland, 1994), conceito defendido pelas teorias dos grupos face-a-face.

1.3.1 - Teorias dos Grupos Face-a-face

A pesquisa nos grupos face-a-face foi influenciada em grande parte pelo trabalho de Festinger (1950) que passaremos a expor. Segundo este autor, nos grupos, existe uma forte pressão para a uniformidade. Essa pressão tem duas fontes: a realidade social e a locomoção grupal. Segundo Festinger (1950), o ser humano tenta reduzir a incerteza do mundo à sua

volta. Através da manipulação de objectos o indivíduo pode ter certeza nas suas crenças sobre o mundo físico. Por sua vez, quando se trata de valores e crenças não existem testes objectivos que garantam certezas. Contudo, o indivíduo pode ter mais confiança nas suas crenças se existirem outras pessoas que também as partilham, ou seja, se existir consenso. Assim, para validarem as suas crenças, as pessoas tendem a procurar grupos que partilham as suas opiniões e a afastar-se de grupos que as refutam. Contudo, por vezes, as opiniões divergentes emergem no seio do próprio grupo, o que põe em risco o consenso que se havia formado. Em conclusão, os grupos criam uma realidade social, que consiste na visão do mundo do grupo. Esta é posta em risco por desviantes e para a sua preservação é necessário que estas opiniões desapareçam.

Relativamente à locomoção grupal, esta refere-se à possibilidade que os grupos dão aos seus elementos de concretizarem objectivos que seriam inatingíveis se a pessoa permanecesse isolada. É também uma fonte de pressão para a uniformidade porque os membros do grupo podem perceber que os desviantes põem em risco o atingir desses objectivos.

Podemos notar essas pressões para a uniformidade na comunicação entre os elementos do grupo (Festinger, 1950). Assim, a comunicação tem, frequentemente, como objectivo atingir a concordância relativamente a um tema ou a comportamentos a adoptar pelo grupo.

Uma primeira ilustração empírica das ideias de Festinger foi feita num estudo conduzido por Schachter (1951). O cenário experimental deste estudo consistia em colocar os participantes em clubes de debate. Assim, numa primeira reunião, cada participante deparava-se com outros participantes da experiência, dos quais três eram comparsas do experimentador. Existiam vários tipos de clube e em todos eles os participantes tinham de ler a história de Johnny Rocco, um delinquente juvenil. Posteriormente, era-lhes pedido que dissessem que medidas deviam ser tomadas no caso deste rapaz. Essa posição era dada a conhecer aos restantes membros do grupo e os comparsas também expunham a “sua” opinião. Um dos comparsas tinha uma opinião contrária à maioria do grupo, ou seja, era desviante. O outro era modal e seguia a opinião da maioria. Por fim, o último começava a discussão por ser, tal como o primeiro, totalmente desviante, mas depois, com o decorrer do tempo, deixava-se influenciar, indo para a posição modal, o que o autor designou por “*slider*”. Ao fim de 45 minutos de discussão, pedia-se a cada participante que se exprimisse sobre que tarefas no clube é que cada membro deveria ocupar. Para além disso, os participantes respondiam, para cada um dos restantes membros do grupo, a medidas sociométricas. Havia também em todos

os grupos um observador que tirava notas sobre o tipo de comunicação entre os participantes. Nos vários clubes, os experimentadores faziam variar o grau de coesão dos grupos, através da atractividade da tarefa, podendo a coesão ser alta, quando a tarefa era atractiva, ou baixa, quando a tarefa não era atractiva. Para além da coesão, variava também a relevância do tema discutido para o grupo, podendo este ser relevante ou irrelevante.

Os resultados mostraram que na atribuição das tarefas aos membros do clube o desviante era nomeado para trabalhos menos importantes, menos interessantes e de menor responsabilidade. Relativamente às medidas sociométricas, os participantes mostravam uma menor atracção por este elemento. Por oposição, os elementos no papel modal e slider nas medidas de distribuição de tarefas e medidas sociométricas tiveram resultados equiparáveis aos outros membros do grupo. É ainda de salientar que a rejeição do comparsa desviante foi maior nos grupos onde o tema era relevante para o grupo. Já nos padrões de comunicação observou-se, na situação de alta coesão e em que o tema de discussão era relevante, que a comunicação para com o desviante aumentava progressivamente ao longo da sessão, até chegar a um ponto em que os participantes desistiam de comunicar com esse receptor. Nas outras três condições, a comunicação aumentava sempre até ao fim da reunião. Quanto ao “*slider*”, a comunicação foi diminuindo ao longo da sessão à medida que ele ia mudando de opinião. Por fim, a comunicação dirigida ao modal era menor do que a que era dirigida aos outros comparsas, e não variou ao longo da sessão.

Em conclusão, este estudo mostra-nos que os grupos reagem aos desviantes através da comunicação. Assim, quando o desvio é relevante para o grupo e se, depois de várias tentativas, não se consegue atingir o consenso, o grupo pára de comunicar com o desviante e desiste da sua participação activa no grupo.

As reacções perante os desviantes também têm sido estudadas no âmbito da abordagem da reacção social, segundo a qual os limites morais dos sistemas sociais (as normas) se alteram e, assim, certos actores passam a ser considerados desviantes em determinados momentos, independentemente das suas acções (Conrad & Schneider, 1980, cit in Lauderdale et al 1984). Inserido nesta abordagem, Lauderdale (1974, cit in Lauderdale et al, 1984) demonstrou que, se um grupo estiver na presença de uma ameaça externa, o desviante vai ser mais rejeitado, que numa situação em que não haja ameaça. No seguimento deste estudo, Lauderdale e colegas (1984), demonstraram que, para além de o desviante ser mais rejeitado numa situação de

ameaça, isso vai acontecer mesmo que não haja um membro que divirja em questões centrais para o grupo. Para isso, os autores realizaram um estudo em que, em três condições experimentais distintas, os participantes, em grupos de 5 pessoas, tinham de discutir o caso do delinquente Johnny Rocco. Para os participantes, o objectivo do estudo era que o grupo fizesse recomendações para as autoridades de justiça criminal, sobre o caso. Isto acontecia na presença de um perito que permanecia em silêncio durante a discussão. O que variava nas três condições experimentais era a prestação deste perito. Assim, na condição ameaça forte o perito, na presença dos participantes, depois de algum tempo da tarefa comunicava ao experimentador que o grupo não deveria continuar. Já na condição ameaça média o perito dizia que o grupo, provavelmente, não deveria continuar. Por fim, na condição sem ameaça o perito não falava na continuidade do grupo. É importante ainda salientar que dos 5 membros do grupo um deles também era comparsa do experimentador. Nesta experiência, ao contrário da anterior em que esse elemento era desviante (Lauderdale, 1974, cit in Lauderdale et al, 1984), este defendia a opinião média do grupo. No final da sessão de debate, era dito ao grupo que poderia ter de reduzir o número de elementos e cada participante devia ordenar os restantes membros do grupo por ordem de preferência para permanecer no grupo.

Os resultados demonstraram que os grupos, na condição ameaça forte, definiam um dos membros como desviante e rejeitavam-no, mesmo nesta experiência em que não havia nenhum elemento desviante. Portanto, os dois estudos realizados por estes autores vêm demonstrar que um grupo vai reagir de forma mais extrema aos seus desviantes numa situação de ameaça e que, caso esses desviantes não existam, podem ser criados.

1.3.2 - Teorias dos Grupos Face-a-face e o Efeito Ovelha Negra

Nesta sub-secção, pretendemos analisar de que forma a teoria de Festinger contribui para explicar o efeito ovelha negra.

Na secção 1.2 discutimos que a identidade social de um grupo pode ser positiva ou negativa, o que é sempre aferido através da comparação com outros grupos. Assim, a identidade social não pode ser medida objectivamente e, portanto, faz parte da realidade social do grupo. É de salientar que a identidade social é um dos aspectos principais da realidade social do grupo, uma vez que é fulcral para os grupos atingirem uma identidade social positiva. Ora se o desviante vem pôr em causa essa identidade social positiva, está também a ameaçar a

realidade social do grupo. Para além disso, o desviante vem ainda pôr em causa a locomoção grupal, pois atingir e manter essa identidade social positiva é também o objectivo último do grupo e dos seus elementos (Marques et al, 1998).

Assim, ao ameaçar a identidade social, o desviante põe em causa simultaneamente tanto a realidade social como a locomoção grupal, o que vai despoletar reacções nos membros do grupo, nomeadamente a nível das pressões para a uniformidade (Marques et al, 1994).

Finalmente, neste momento da nossa discussão, estamos próximos de poder combinar os níveis intragrupal e intergrupais, o que acontece na secção seguinte.

1.4 - Teoria da Dinâmica de Grupos Subjectiva

A Teoria da Dinâmica de Grupos Subjectiva articula os conceitos da Abordagem da Identificação Social e das Teorias dos Grupos Face-a-face (Marques et al, 1994). Segundo esta teoria, para se compreender o funcionamento interno do grupo não se podem ignorar as relações que este estabelece com outros grupos. Dessa forma, a teoria da dinâmica de grupos subjectiva tem em conta tanto o nível dos processos intragrupais como intergrupais.

Dinâmica de Grupos Subjectiva

Segundo a Teoria da Dinâmica de Grupos Subjectiva, e à semelhança do que propõe a Teoria da Auto-Categorização, quando um indivíduo se vê como pertencente a um grupo, pelo princípio do meta-contraste, acentua a sua homogeneidade, e conseqüentemente assimila-se ao protótipo grupal. Isto significa que se torna intermutável com o grupo e todos os seus elementos, o que corresponde a uma extrema homogeneidade intragrupal (Marques et al, 1994). Esta assimilação gera uma percepção de interdependência de todos os elementos para se atingir uma imagem social positiva (Marques, et al, 1998). Contudo, a emergência de desviantes ameaça a imagem positiva do grupo. Então, para que o grupo não seja confundido com o desviante, passa a haver uma diferenciação intragrupal. No contexto intergrupais essa imagem positiva é conseguida através do favorecimento do endogrupo.

Por outro lado, recorrendo aos conceitos das teorias dos grupos face-a-face, a Teoria da Dinâmica de Grupos Subjectiva defende que o desviante é visto como uma ameaça para a

realidade social subjectiva de que o grupo é superior aos outros, e por consequência o próprio indivíduo o é. Dessa forma, o desviante põe em risco o objectivo derradeiro do indivíduo e do grupo, que é a manutenção dessa identidade social positiva.

Se nos grupos face-a-face existe contacto com o desviante, como vimos nos estudos de Schachter (1951) e Lauderdale et al (1984), toda esta dinâmica de grupos, descrita neste capítulo, acontece a um nível subjectivo, ou seja, acontece ao nível de processos cognitivos. Estes terão repercussões nos pensamentos e comportamentos do indivíduo, dos quais é exemplo o efeito ovelha negra. Assim, vai haver uma derrogação dos membros que põem em causa a identidade social positiva do grupo e um enaltecimento daqueles que pelo contrário contribuem de forma positiva para a imagem do grupo.

Focalização Normativa e Prescritiva

Na sequência da distinção entre processos intragrupais e intergrupais, de que já falámos, podemos opor também focalização normativa prescritiva e descritiva, conceitos centrais na dinâmica de grupos subjectiva (Marques et al, 1998). Os processos anteriormente descritos envolvem estes dois níveis de focalização, como passaremos a explicar.

Quando o indivíduo se focaliza em normas prescritivas, tem em conta critérios que lhe permitem avaliar positiva ou negativamente outros indivíduos. Assim, as normas prescritivas são morais e permitem dizer, por exemplo, que elementos num grupo são bons ou maus (Marques et al, 1998). Portanto, estas permitem a distinção intragrupal.

Na focalização normativa descritiva, o indivíduo tem em conta normas associadas à construção dos protótipos grupais, normas estas que permitem distinguir grupos e categorizar indivíduos nesses grupos, de forma a haver clareza cognitiva (Marques et al, 1998). Por exemplo, se os adeptos do F.C. Porto vestem azul e branco, os adeptos do S.L. Benfica vestem vermelho. Assim, com base nesta focalização é feita a distinção intergrupala.

Depois de termos exposto as teorias que nos orientam na abordagem aos fenómenos grupais e às reacções dos grupos aos desviantes, nomeadamente a Teoria da Dinâmica de Grupos Subjectiva e as teorias que contribuíram para a sua origem, no próximo capítulo faremos uma apresentação de alguns estudos que se focam nas reacções ao desvio e que contribuíram para a construção do nosso estudo empírico.

1.5 – Reacções ao Desvio

Este capítulo tem como objectivo apresentar algumas teorias e estudos que se focam sobre as reacções ao desvio no seio dos grupos.

As Reacções ao Desvio nos Grupos Face-a-face

Descrevemos, na Secção 1.3.1 dois estudos realizados com grupos face-a-face que nos permitem chegar a algumas conclusões sobre as reacções perante os desviantes. Desde logo, o estudo de Schachter (1951), apoiado na teoria de Festinger, demonstrou que os grupos reagem aos desviantes através da comunicação, para manter a uniformidade. Por outro lado, apresentámos também o estudo de Lauderdale (1974, cit in Lauderdale et al, 1984), que comprovou que quando o grupo se encontra perante uma ameaça externa vai concordar mais com a rejeição dos seus desviantes. No âmbito das teorias dos grupos face-a-face, outros estudos demonstraram que existem várias reacções possíveis perante um desviante.

Segundo Orcutt (1973, cit in Levine, 1980), podem ser adoptadas estratégias tanto de inclusão, como de exclusão do desviante. Por um lado, as estratégias de inclusão têm como objectivo mudar a opinião do desviante, e são usadas quando este é percebido como susceptível de ser influenciado. Pelo contrário, o grupo vai recorrer às estratégias de exclusão quando o membro desviante parecer imune à influência.

As estratégias de exclusão apresentadas por Orcutt são semelhantes às estratégias de rejeição de Israel (Levine, 1980). Para este autor (Israel, 1956), a rejeição (exclusão na terminologia utilizada por Orcutt) distingue-se da expulsão, uma vez que pode ser apenas um processo de isolamento. Assim, para alguns grupos a rejeição pode ser sinónimo de expulsão, contudo, noutros casos, podem ser encontradas outras formas de isolamento dos membros desviantes em relação ao resto do grupo. Por exemplo, isolar um membro do grupo pode passar por lhe atribuir tarefas de menor estatuto ou privá-lo de privilégios.

Neste trabalho, consideramos como reacções possíveis estas duas categorias, que são as reacções de inclusão e de exclusão, sabendo que estas últimas podem significar expulsão ou apenas isolamento, uma vez que certas medidas mais drásticas não se verificam em todos os grupos, dependendo das suas normas (Major & Eccleston, 2003).

As Reacções ao Desvio nas Grandes Categorias

No âmbito da Teoria da Dinâmica de Grupos Subjectiva as reacções ao desvio no seio dos grupos têm sido estudadas recorrendo, não a grupos face-a-face, mas a grandes categorias. Nesse sentido, Pinto et al (2010) demonstraram que o estatuto de um elemento no grupo influencia a escolha das reacções ao desvio nos grupos por parte dos restantes elementos. Esta manipulação do estatuto do elemento no grupo tem origem no modelo da Socialização Grupal (Levine & Moreland, 1994), segundo o qual um membro pode ser noviço, de pleno direito ou marginal. O membro noviço é novo no grupo e está a passar por um processo de socialização, onde aprende os valores do grupo. Quando este membro é aceite passa a membro de pleno direito, fase em que tem mais privilégios e ao mesmo tempo mais responsabilidades. Em determinado momento, o elemento pode começar a perder este estatuto, por ter falhado as expectativas do grupo, passando a membro marginal.

O estudo decorria em duas sessões. Na primeira, os participantes eram informados que o estudo pretendia conhecer as opiniões dos estudantes acerca da participação estudantil na melhoria do sistema de educação e que o seu papel era validar os resultados de um estudo preliminar. Assim, as respostas obtidas ajudariam a escolher representantes do endogrupo e do exogrupo em debates posteriores, entre estudantes de várias escolas. Nesta sessão, os participantes respondiam também a várias questões, entre as quais dados demográficos, medidas de atracção pelo seu curso e davam a sua opinião relativamente ao direito dos estudantes de participação nas melhorias do ensino.

Na segunda sessão, os participantes recebiam informação acerca de dois estudantes. Esta consistia em dois questionários semelhantes ao que tinham preenchido na primeira sessão, contudo, estes estavam preenchidos com informações manipuladas. Assim, os dois estudantes-alvo podiam ser, ou ambos membros do endogrupo ou membros do exogrupo. Para além disso, esses estudantes podiam ter vários estatutos no grupo. No caso de estatuto de membro noviço, os dois alvos tinham entrado para o curso há apenas 6 meses e estavam muito motivados para continuar. No caso de estatuto de membro de pleno direito, estavam na escola há 4 anos e sentiam-se muito integrados. Quanto ao estatuto de membro marginal, os estudantes-alvo estavam na escola também há 4 anos, mas pretendiam sair desta. Por fim, era ainda manipulada a normatividade do alvo. O alvo normativo defendia que “Os estudantes devem juntar-se e negociar a melhor maneira de lutar por uma melhor educação.”, enquanto que o alvo o desviante defendia que “Os estudantes não são maduros o suficiente para saberem

o que é melhor para eles”. Os participantes deviam avaliar ambos os alvos e, para além disso, proporem medidas a tomar relativamente ao estudante que exprimira a opinião desviante. Assim, eram apresentadas medidas de socialização (por exemplo, “Discutir o assunto com o aluno usando argumentos racionais”) e medidas de punição (por exemplo, “Dar tarefas de baixo prestígio ao aluno”).

Os resultados apoiaram, as hipóteses do estudo. Relativamente às avaliações dos alvos, o alvo normativo, membro de pleno direito do endogrupo, foi avaliado mais positivamente que o alvo-normativo, membro de pleno direito do exogrupo e que os restantes alvos, membros noviços ou membros marginais, do endogrupo ou do exogrupo. Para os alvos desviantes, foi também na condição membro de pleno direito do endogrupo que estes foram avaliados mais negativamente, comparativamente com as restantes condições. Relativamente às reacções ao desviante, quando este era membro de pleno direito, quanto pior os participantes o avaliavam, mais concordavam com uma reacção de punição. Já nos casos em que o membro desviante era um membro noviço, os participantes concordavam mais com reacções de socialização. Quanto aos membros marginais, as avaliações não estavam associadas a nenhuma medida específica.

Pinto et al (2010) propõem que, se, por um lado, os membros de um grupo estão motivados para atingir e manter uma identidade social positiva através da diferenciação intragrupal, por outro lado, os membros de pleno direito são os mais representativos do grupo. Portanto, estes membros são a fonte mais relevante de validação social do grupo. Assim, são os membros de pleno direito que despoletam avaliações mais positivas, e no caso de serem desviantes, os que geram avaliações mais negativas e reacções mais punitivas. Já os membros desviantes noviços geram reacções de socialização, o que pode dever-se a estarem há pouco tempo no grupo, que desculpabilizaria o desconhecimento e infracção de normas.

Depois de termos apresentado todas as teorias e estudos que nos guiam na investigação das reacções ao desvio no seio dos grupos, é importante salientar que o estudo de Pinto et al. (2010) e o estudo de Lauderdale et al (1984), analisado na Secção 1.3.1, serviram de base para o estudo empírico desenvolvido neste trabalho. Relativamente ao primeiro, salientamos que nos orientamos pelas mesmas teorias e procurámos estudar as reacções ao desvio de forma semelhante à aí desenvolvida. Quanto ao estudo de Lauderdale et al (1984), manipulámos no presente trabalho a mesma variável que este autor, ou seja, procurámos também ver qual a influencia da presença de uma ameaça externa nas reacções ao desvio nos grupos.

1.6 - Enquadramento e Hipóteses

Tendo por base os estudos descritos acima, nomeadamente os de Pinto et al (2010) e de Lauderdale et al (1984), pretendemos determinar se as reacções aos desviantes do endogrupo e do exogrupo são uma função da presença ou ausência de uma ameaça externa sobre o grupo. Para isso, realizámos um estudo em que, num cenário fictício, eram apresentadas aos participantes duas opiniões, uma normativa e outra desviante. Segundo as condições experimentais, essas opiniões tinham sido, supostamente, recolhidas ou na Faculdade do participante (endogrupo) ou noutra Faculdade (exogrupo). Para além disso, os participantes foram ainda divididos em duas condições. Numa dessas condições, eram informados que a faculdade a que pertenciam os alvos poderia vir a ser excluída da participação num processo de decisão acerca dos métodos de avaliação no ensino superior (ameaça). Noutra condição, não era mencionada essa possibilidade (sem ameaça). Os participantes deviam indicar o seu grau de identificação com o endogrupo e de concordância com as opiniões normativa e desviante. As medidas dependentes principais diziam respeito às avaliações dos dois alvos e às reacções em relação ao alvo desviante.

Através do procedimento resumido no parágrafo anterior, pretendemos testar uma série de hipóteses. Em primeiro lugar, prevemos que na condição com ameaça externa, o alvo desviante do endogrupo vai ser pior avaliado que o do exogrupo. Por outro lado, ainda na condição com ameaça, o alvo normativo do endogrupo vai ser melhor avaliado que o do exogrupo. Relativamente à condição sem ameaça, prevemos que não vão ser encontradas diferenças entre os alvos desviantes do endogrupo e do exogrupo. Quanto aos alvos normativos, nesta condição, também esperamos encontrar avaliações semelhantes para alvos do endogrupo e exogrupo. Estas quatro hipóteses podem ser sintetizadas na ideia de que o efeito ovelha negra se vai observar apenas na condição em que o grupo está perante uma ameaça externa, não ocorrendo na condição sem ameaça. A Teoria da Dinâmica de Grupos Subjectiva leva-nos a esperar estes resultados, uma vez que na condição endogrupo ameaçado, os participantes estão num grupo que corre o risco de ser proibido de participar nos processos de decisão sobre os métodos de avaliação, enquanto os restantes estudantes universitários continuam a ter esse direito. Assim, nesta condição o endogrupo dos indivíduos encontra-se numa situação de privação relativa, o que é uma ameaça à identidade social do indivíduo

(Tajfel, 1978). Ora se nesta condição a identidade social do grupo já está ameaçada, a presença do desviante vem contribuir ainda mais para que a identidade social do grupo fique ameaçada. Portanto, este alvo será punido para restabelecer a identidade positiva do grupo. Por sua vez, o alvo normativo será enaltecido, uma vez que é a prova do valor positivo do grupo. Já na condição sem ameaça externa, é garantido aos participantes que o seu grupo participará nos processos de decisão sobre os métodos de avaliação. Assim, os participantes deparam-se com um desviante, mas ao mesmo tempo é-lhes garantido que esse membro não pode afectar a identidade social do grupo. Dessa forma, desviante do endogrupo e do exogrupo serão avaliados da mesma maneira. Uma vez que a identidade social positiva do grupo está garantida, também se torna irrelevante enaltecer os alvos normativos do endogrupo.

Por outro lado, uma vez que nos estudos de Lauderdale (1974, cit in Lauderdale et al, 1984) se obtiveram reacções mais extremas quando os participantes pertenciam a um grupo ameaçado, também podemos prever, com base nestes estudos, a nossa primeira hipótese, ou seja, que na condição endogrupo ameaçado os participantes vão avaliar de forma mais negativa os desviantes.

Antevemos ainda que haverá uma correlação entre a identificação com o grupo e a diferença entre as avaliações dos alvos normativo e desviante, na condição endogrupo ameaçado. De acordo com as nossas anteriores hipóteses, os alvos normativo e desviante vão ser avaliados de forma mais extrema na condição endogrupo ameaçado, uma vez que o grupo tem a identidade social ameaçada, numa tentativa de a restabelecer. Portanto, prevemos que os participantes que mais se identificam com o grupo vão sentir mais a sua identidade ameaçada e, conseqüentemente, vão avaliar de forma mais extrema estes dois alvos.

Por fim, relativamente às reacções perante o desviante, e com base nos estudos de Lauderdale (1974, cit in Lauderdale et al, 1984), esperamos encontrar na condição Endogrupo Ameaçado reacções mais extremas perante o desviante, comparativamente com as restantes condições. Contudo, mesmo assim, uma vez que não temos conhecimento destas manipulações terem sido utilizadas em simultâneo anteriormente, para testar o impacto nas intenções de comportamento do grupo, a análise das reacções aos desviantes deverá ser vista sobretudo como exploratória.

2 – Estudos-Piloto

2.1 – Estudo-piloto 1: elaboração do material

O objectivo deste estudo-piloto (*cf.* Anexo 1), era definir um cenário experimental, que nos permitisse testar as nossas hipóteses. Assim, em primeiro lugar pretendíamos encontrar um tema relevante para estudantes universitários, a população de onde foram extraídos os participantes do estudo experimental. Em segundo lugar, dentro desse tema teríamos de encontrar opiniões que pudessem funcionar como alvos normativo e desviante, equivalentes entre si. Ou seja, o alvo normativo deveria ser tão positivo como o desviante era negativo. Finalmente, uma vez que no estudo experimental era necessário existir um endogrupo e um exogrupo, recolhemos os dados em duas faculdades, que pretendíamos usar posteriormente. Tanto o tema, como os alvos deveriam funcionar de forma idêntica nestes dois grupos.

2.1.1 – Participantes

Neste pré-teste, participaram 48 estudantes universitários, com idades compreendidas entre 17 e 25 anos, ($M = 20.50$, $DP = 1.65$). Destes, 29 são do sexo masculino e 19 são do sexo feminino. Para além disso, 24 pertencem à Faculdade de Economia e os restantes 24 à Faculdade de Engenharia, da Universidade do Porto. Os participantes não diferem, nem em idade, $t(46) = 1.41$, *ns*, nem no sexo, $\chi^2(1) = 0.09$, *ns*, em função da sua faculdade de pertença. Três participantes não responderam a todas as questões. Sendo assim, nos itens em falta, atribuiu-se-lhes a média obtida pela sua faculdade.

2.1.2 – Material

Para se encontrar um assunto que fosse interessante para os participantes, escolheram-se três temas relacionados com o ensino universitário. Depois, para se averiguar dentro desses temas que opiniões eram normativas e desviantes, criaram-se vários discursos, que defendiam uma postura relativa ao tema em questão.

Para um dos temas, “*Métodos de avaliação no ensino universitário*”, apresentaram-se aos participantes 8 itens (*cf.* Anexo 2) e pediu-se que se posicionassem face a cada um destes, numa escala de 7 pontos (1 = *Discordo totalmente*; 7 = *Concordo totalmente*). Por fim, para averiguar o interesse do assunto para os participantes, apresentou-se o seguinte item: “Para ti,

a avaliação dos estudantes no ensino superior é um assunto...” (1 = *Nada importante*; 7 = *Muito importante*).

Quanto ao segundo tema apresentado, “*Os Mestrados Integrados*”, apresentaram-se 5 itens (cf. Anexo 2) avaliados de 1 (*Discordo totalmente*) a 7 (*Concordo totalmente*). De seguida, com o item “Para ti, a continuidade dos mestrados integrados no ensino superior é um assunto...” (1 = *Nada importante*; 7 = *Muito importante*) pretendia-se averiguar o interesse do assunto para os participantes.

Por fim, o terceiro tema, “*As Propinas*”, era constituído por 5 itens (cf. Anexo 2) avaliados de 1 (*Discordo totalmente*) a 7 (*Concordo totalmente*). Depois destes, apresentava-se o item “Para ti, as propinas no ensino superior é um assunto...” (1 = *Nada importante*; 7 = *Muito importante*), de forma a conhecer o interesse do assunto para os participantes.

2.1.3 – Resultados

Tema 1 – Métodos de avaliação no ensino universitário

Para este tema, não se encontraram diferenças significativas entre as médias das duas faculdades em nenhum dos itens (cf. Anexo 3), $t(46)$ mais elevado = 1.63, $p = .11$. Não existindo diferenças significativas nas respostas em função da faculdade de proveniência dos participantes, procurou-se escolher itens cujas médias globais diferissem significativamente de 4, representativos, portanto, de uma opinião normativa e de uma opinião desviante. Encontraram-se neste caso as médias das respostas aos itens “Variedade nos métodos” ($t_{47} = 4.78, p < .001$), “Negociação entre prof. e estudantes” ($t_{47} = 3.21, p = .002$), “Uniformidade nas faculdades” ($t_{47} = 2.56, p = .01$), “Alunos sem maturidade” ($t_{47} = 2.63, p = .01$), “Quotas” ($t_{47} = 16.57, p < .001$) e “Prova oral” ($t_{23} = 7.39, p < .001$). Para o item “Professor deve impor” não se encontraram diferenças, $t(47) = 1.43, ns$, e para o item “Exigência deve aumentar” encontraram-se diferenças apenas tendencialmente significativas, $t(47) = 1.72, p = .09$, por isso, estes dois itens foram excluídos. Assim, os itens “Variedade nos métodos”, “Negociação entre prof. e estudantes”, “Uniformidade nas faculdades” e “Alunos sem maturidade”, avaliados acima do ponto médio da escala, correspondem a uma opinião normativa, enquanto os itens “Quotas” e “Prova oral”, avaliados abaixo desse ponto são considerados como opiniões desviantes.

Para determinarmos um par de opiniões normativo e desviante, era necessário garantir que ambas as opiniões eram avaliadas com a mesma intensidade pelos participantes das duas faculdades. Para isso, invertemos as respostas às questões vistas como opiniões desviantes e utilizámos testes t para amostras emparelhadas, para comparar as médias obtidas no grau de acordo com as várias opiniões. Esta análise revelou que os participantes discordaram mais da opinião “Quotas”, do que concordaram com as opiniões “Variedade nos métodos”, ($t_{47} = 3.71, p = .001$), “Negociação entre prof. e estudantes”, ($t_{47} = 5.47, p < .001$), “Uniformidade nas faculdades” ($t_{47} = 5.11, p < .001$) e “Alunos sem maturidade” ($t_{47} = 6.10, p = .001$). Ou seja, os participantes discordam significativamente mais da instauração de “Quotas” do que concordam com todas as opiniões normativas, o que faz com que este item não possa ser emparelhado e, conseqüentemente, não possa ser utilizado como opinião desviante. Relativamente à única opinião desviante restante, houve significativamente mais discordância com o item “Prova oral” do que concordância com os itens “Negociação entre prof. e estudantes” ($t_{47} = 3.29, p = .002$), “Uniformidade nas faculdades” ($t_{47} = 3.17, p = .003$) e “Alunos sem maturidade” ($t_{47} = 3.38, p = .001$). De todos os itens, o item “Variedade nos métodos” é o que é avaliado de forma mais semelhante ao item “Prova oral”, uma vez que se obteve uma diferença apenas tendencialmente significativa, $t = 1.87, p = .07$. Assim, para o tema *Avaliação no Ensino Universitário*, os itens “Variedade nos métodos” e “Prova oral” foram os que melhor se adequaram para representar um par correspondente a uma opinião normativa e a uma opinião desviante, respectivamente.

É importante ainda salientar que, no geral, os estudantes consideraram este tema um assunto importante ($M = 6.25, DP = 0.96$).

Tema 2 – Os Mestrados Integrados

Neste tema, podemos concluir que as médias obtidas pelas duas faculdades (*cf.* Anexo 3) são significativamente diferentes para os itens “Deviam acabar” ($t_{46} = 2.15, p = .04$), “Concurso de acesso” ($t_{46} = 2.73, p = .009$), e “Preferência interna” ($t_{46} = 0.53, p < .001$). Conseqüentemente, podem apenas ser utilizados os itens em que não se verificaram estas diferenças, nomeadamente o item “Média de 14 para aceder” ($t_{46} = 0.54, ns$), e o item “Devem continuar” ($t_{46} = 0.46, ns$).

De seguida vimos se as médias das respostas a estes itens são diferentes de 4. São-no, tanto a média das respostas ao item “Média de 14 para aceder” ($t_{47} = 2.70, p = .01$), como a

do item “Devem continuar” ($t_{47} = 5.60, p < .001$). Assim, o item “Média de 14 para aceder”, avaliado abaixo do ponto médio da escala, corresponde a uma opinião desviante, enquanto o item “Devem continuar”, avaliado acima desse ponto, é visto como uma opinião normativa.

Por fim, para se utilizar este par, é necessário garantir que a opinião normativa e a opinião desviante são avaliadas com a mesma valência. Assim, invertem-se as respostas à questão “Devem continuar” e utilizou-se um teste t para amostras emparelhadas, para comparar estas respostas. Concluiu-se que os participantes concordam mais com a opinião “Devem continuar”, do que discordam da opinião “Média de 14 para aceder”, $t(47) = 2.52, p = .02$.

Consequentemente, mesmo tendo sido considerado pelos estudantes como um assunto importante ($M = 5.85, DP = 1.11$), este tema fica excluído.

Tema 3 – As Propinas

Neste tema, as médias das respostas das duas faculdades (*cf.* Anexo 3) não se revelaram significativamente diferentes, $t(46)$ mais elevado = 1.42, $p = .16$.

As respostas aos itens “Aumentar as propinas” ($t_{47} = 8.04, p < .001$), “Manter as propinas” ($t_{47} = 3.10, p = .003$), “Variar com o desempenho” ($t_{47} = 5.00, p < .001$) e “Ensino gratuito” ($t_{47} = 2.70, p = .01$) são significativamente diferentes de 4. Assim, as médias obtidas mostram que o item “Manter as propinas” pode funcionar como opinião normativa, enquanto os itens “Aumentar as propinas”, “Variar com o desempenho” e “Ensino gratuito” podem funcionar como opiniões desviantes.

Para se saber qual dos itens é o melhor para emparelhar com o item “Manter as propinas”, é necessário ver qual dos itens é avaliado com a mesma intensidade que este. Assim, invertemos as respostas ao item “Manter as propinas” e utilizámos um teste t para amostras emparelhadas. Concluímos que os participantes discordam mais com a opinião “Aumentar as propinas” ($t_{47} = 3.43, p = .001$) e “Variar com o desempenho” ($t_{47} = 2.06, p = .05$), do que concordam com o item “Manter as propinas”. Já o item “Ensino gratuito”, é avaliado com a mesma intensidade que o item “Manter as propinas” ($t_{47} = 0.22, p = .83$).

Tendo-se encontrado um par de itens que pode funcionar como par de opiniões normativa e desviante, é ainda de salientar que este tema é avaliado como um assunto importante para as duas faculdades ($M = 5.83, DP = 1.14$).

2.1.4 – Discussão de resultados

Os resultados do estudo-piloto permitiram determinar dois pares de opiniões normativas e desviantes possíveis, um no tema “*Métodos de avaliação no ensino universitário*” e outro no tema “*As Propinas*”, ficando desde logo excluído abordar o tema “*Os Mestrados Integrados*”.

Quanto ao primeiro tema, encontrou-se um item correspondente a uma opinião normativa: “Deveria haver variedade nos métodos de avaliação, isto é, os alunos deviam ser avaliados de diferentes formas ao invés do recurso a um só método. Há pessoas que fazem bons trabalhos e são menos eficazes em exame, e vice-versa, pelo que quanto mais oportunidades tiverem, e mais diversificadas, melhor será o sistema de avaliação”. O outro item correspondente a uma opinião desviante foi: “O ensino devia ser mais exigente. Todos os alunos que tivessem menos de 14 em provas escritas deviam ter de passar por uma prova oral, para demonstrarem que tinham adquirido conhecimentos e que aquele resultado não se devia à sorte. Desta forma, os alunos mais fracos ficavam pelo caminho”. Ambas as opiniões foram avaliadas de forma significativamente superior ou inferior, respectivamente, ao ponto médio da escala. Contudo, os participantes tenderam a avaliar a opinião desviante mais negativamente do que a avaliar positivamente a opinião normativa. De qualquer forma, o procedimento de selecção de itens pelo qual se optou é muito exigente, e por isso, estes itens não devem logo ser descartados.

Uma alternativa à utilização destes dois itens é a utilização do par obtido no tema “*As Propinas*”. Neste tema, o item “Face à conjuntura actual do país, as propinas nas universidades são inevitáveis e devem ser mantidas como estão” corresponde à opinião normativa, enquanto o item “Uma vez que o ensino nalgumas universidades é público, não devia haver propinas, de forma a que o acesso ao ensino fosse realmente gratuito e estivesse ao alcance de todos” corresponde a uma opinião desviante. Contudo, apesar de este par ter resistido a todo este rigoroso procedimento de selecção de itens, se olharmos para as distribuições de frequências das respostas aos itens, concluímos que o par relativo aos métodos de avaliação funcionará melhor junto dos participantes (*cf.* Anexo 4). Isto porque enquanto no tema “*Métodos de Avaliação*”, apenas 12% dos participantes discordaram da opinião normativa “Variedade nos métodos” e 14% dos participantes concordaram com a “Prova oral”, opinião desviante, por sua vez no tema “*As Propinas*”, 25% dos participantes discordaram da opinião normativa e 29% concordaram com a opinião desviante.

Uma vez que se pretende construir com estes itens alvos que sejam sobretudo consensuais relativamente ao facto de serem opiniões normativas e desviantes, para posteriormente serem avaliados pelos participantes do estudo experimental, é preferível escolher o primeiro par de opiniões, cujos conteúdos parecem ser mais fáceis de identificar como normativo e desviante.

Salienta-se ainda que o tema “*Métodos de avaliação no ensino universitário*” foi visto como mais interessante que o tema 2 ($t_{47} = 2.22, p = .03$) e que o tema 3 ($t_{47} = 2.44, p = .02$), o que contribui também para se optar por este tema e o seu respectivo par de opiniões.

2.2 – Estudo-piloto 2: validação do material

Depois de encontrarmos um tema e um par de opiniões normativa e desviante relevantes, construámos um questionário, para testar as nossas hipóteses. Este segundo pré-teste teve como objectivo testar se o questionário continha erros, se os itens eram compreensíveis e se o cenário em causa era credível junto dos participantes do estudo.

2.2.1 – Participantes e Plano Experimental

Participaram neste pré-teste, 31 estudantes universitários. Foram obtidas respostas úteis de 18 participantes, tendo as respostas dos 14 restantes sido eliminadas da amostra por diversos motivos: uso erróneo das escalas de likert; erros no preenchimento das verificações das manipulações das variáveis independentes e ainda mostrar acordo com o alvo desviante ou desacordo com o alvo normativo. Os participantes que permaneceram na amostra têm idades compreendidas entre 18 e 23 anos, ($M = 20.50, DP = 1.47$), sendo 8 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Para além disso, 10 são estudantes da Faculdade de Economia e 8 da Faculdade de Engenharia, da Universidade do Porto. Os participantes foram divididos pelas condições de forma equilibrada relativamente ao sexo ($\chi^2_{3} = 2.81, ns$) e à Faculdade de pertença ($\chi^2_{3} = 0.45, ns$).

O plano experimental é um 2 (Presença de Ameaça: Com Ameaça vs. Sem Ameaça) x 2 (Grupo dos Alvos: Endogrupo vs. Exogrupo) x 2 (Normatividade do Alvo: Normativo vs. Desviante), em que as variáveis Ameaça e Grupo do Alvo são factores inter-sujeitos e a Normatividade do Alvo é um factor intra-sujeitos.

2.2.3 – Procedimento

Os participantes foram abordados em espaços públicos, tanto da Faculdade de Engenharia como da Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Pedia-se-lhes para preencherem um questionário (*cf.* Anexos 5, 6, 7 e 8) para a “FDES (Fundação para o Desenvolvimento do Ensino Superior)”, instituição fictícia criada para dar credibilidade ao estudo. Para despertar o interesse dos participantes estes foram informados oralmente que o questionário tinha como objectivo encontrar melhorias para os métodos de avaliação no ensino superior.

Na introdução ao questionário os participantes podiam ler que, numa fase anterior, a FDES tinha pedido a estudantes de diferentes faculdades que propusessem melhorias para os métodos de avaliação, e que, assim, o objectivo desta segunda fase do estudo era saber se as sugestões até agora obtidas eram representativas da opinião da maioria dos estudantes. Para além disso, para que não estranhassem o facto de lhes ser pedido para responderem a questões sobre uma faculdade diferente da sua, era explicado aos participantes que tanto poderiam ver opiniões da sua faculdade como de outras faculdades, o que “faz sentido devido à crescente flexibilidade nos percursos académicos”. Depois disto, obtivemos junto dos participantes medidas de Identificação com o endogrupo, às quais se seguiam as várias manipulações.

Manipulação de Grupo dos Alvos. O questionário informava os participantes que, na primeira fase do estudo, tinham sido realizadas entrevistas sobre os métodos de avaliação com estudantes de uma Faculdade. Essa Faculdade era a do participante na condição endogrupo (Faculdade de Engenharia para os estudantes de Engenharia e Faculdade de Economia para os estudantes de Economia) ou outra Faculdade, na condição exogrupo (Faculdade de Engenharia para os estudantes de Economia e Faculdade de Economia para os estudantes de Engenharia).

Manipulação de Normatividade dos Alvos. Os participantes liam que das entrevistas realizadas na 1ª fase tinham resultado diversas opiniões, das quais tinham sido escolhidas duas para o participante avaliar, “enquanto que outras pessoas avaliariam outras opiniões”. O estudante apresentado como normativo defendia a opinião segundo a qual: “deveria haver variedade nos métodos de avaliação, isto é, os alunos deviam ser avaliados de diferentes formas ao invés do recurso a um só método. Há pessoas que fazem bons trabalhos e são menos eficazes em exame, e vice-versa, pelo que quanto mais oportunidades tiverem, e mais diversificadas, melhor será o sistema de avaliação”. A opinião defendida pelo estudante desviante era que “o ensino devia ser mais exigente. Todos os alunos que tivessem menos de

14 em provas escritas deviam ter de passar por uma prova oral, para demonstrarem que tinham adquirido conhecimentos e que aquele resultado não se devia à sorte. Desta forma, os alunos mais fracos ficavam pelo caminho”.

Manipulação de Presença de Ameaça. Os participantes eram informados de que as duas opiniões que haviam lido revelavam a grande divergência das opiniões encontradas nessa faculdade. Assim, na condição Presença de Ameaça, os participantes podiam ler que “a FDES pondera, por isso, não contar com a participação da Faculdade X² neste processo, o que, se tal acontecer, levará a que as opiniões dos estudantes desta faculdade não sejam tidas em conta”. Na condição Sem Ameaça os participantes liam que, “mesmo assim, a FDES vai contar com a participação da Faculdade X³ neste processo, de forma a que as opiniões dos estudantes desta faculdade sejam tidas em conta”.

2.2.4 - Medidas dependentes

Identificação com o endogrupo. Antes das manipulações era controlado o grau de identificação dos participantes com o endogrupo, através dos seguintes itens: “Para mim, ser estudante da minha faculdade é:” (1 = Nada importante, 7 = Muito importante); “Gosto de ser estudante da minha faculdade.” (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente); “Identifico-me com os estudantes da minha faculdade.” (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente); “Tenho opiniões mais parecidas com as dos estudantes da minha faculdade, do que com as de estudantes de outras faculdades.” (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente); “Penso muitas vezes em mim como estudante da minha faculdade.” (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente) e “Tenho orgulho na minha faculdade.” (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente). De seguida, apresentavam-se as manipulações das variáveis independentes.

Avaliação da Opinião dos Alvos. Depois das manipulações, os participantes avaliavam, em primeiro lugar, a opinião defendida pelo alvo normativo: “Insensata” (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente), Inteligente (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente) e Responsável (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente). Em segundo

^{2, 3} Faculdade de Engenharia, na condição endogrupo para a Faculdade de Engenharia e na condição exogrupo para a Faculdade de Economia. Faculdade de Economia, na condição endogrupo para a Faculdade de Economia e na condição exogrupo para a Faculdade de Engenharia.

lugar, os participantes posicionavam-se “Relativamente à opinião do aluno:” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*). Os mesmos quatro itens eram aplicados relativamente à opinião do alvo desviante. Esta medida pretendia verificar se os participantes concordavam com a opinião normativa e discordavam da opinião desviante.

Avaliação dos alvos normativo e desviante. Depois de se posicionarem face às opiniões dos alvos, os participantes deviam avaliar cada um deles: “Competente” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Bom colega” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Ponderado” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Perspicaz” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Generoso” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*) e “Simpático” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*).

Reacções ao desviante. Em seguida, os participantes eram informados de que a FDES ponderava organizar reuniões de debate com os estudantes entrevistados, em fases posteriores do projecto. Era então pedido aos participantes que indicassem a sua opinião relativamente ao que deveria ser feito ao aluno com o qual mais discordavam. Os participantes posicionavam-se face a várias opções de reacção: “Devia-se tentar que mudasse de opinião, utilizando alguns argumentos” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Devia-se-lhe explicar as vantagens e desvantagens de adoptar uma opinião diferente da dele” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Devia-se-lhe explicar que nalgumas situações é melhor aceitar as opiniões e soluções propostas pelos outros, mesmo que não se concorde” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Devia-se-lhe explicar que a sua postura pode trazer consequências negativas” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Nas reuniões, em vez de discutir os assuntos, este aluno devia fazer as actas” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Em vez de ir às sessões de debate, este aluno podia contribuir para o projecto, ficando a preparar os coffee-breaks” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Era melhor que este aluno abandonasse o projecto” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*) e, por fim, “Não teria nada a dizer relativamente à sua participação” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*). Depois destas medidas era pedido aos participantes que as ordenassem, desde aquela com a qual concordavam mais até aquela com a qual concordavam menos.

Unanimidade vs. Maioria. Depois de se posicionarem face às várias reacções, com este conjunto de questões pretendia-se saber se os participantes defendiam que as decisões deviam ser tomadas apenas se houvesse um consenso e a concordância de todos os alunos “É importante que se tenha em conta as opiniões de todos os estudantes, mesmo que haja opiniões diferentes.” (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente). Pelo contrário, os participantes podiam defender que se tivesse apenas em conta a opinião da maioria “Deve ser seguida só a opinião da maioria.” (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente).

Medidas de Verificação das Manipulações. Depois das questões sócio-demográficas eram apresentadas medidas de verificação das manipulações. Para testar se os participantes tinham assimilado adequadamente a Faculdade de pertença dos alvos (manipulação da variável Grupo-Alvo) era apresentada a questão “As opiniões que leste foram dadas em que faculdade?”. Os itens “A continuidade do projecto está em causa nesta Faculdade.” (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente) e “O projecto vai ser extinto nesta Faculdade.” (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente) testavam a manipulação de Presença de Ameaça. Por fim, o item “Na tua opinião, consideras importante a participação dos estudantes nas decisões que afectam os métodos de avaliação?” (1=Nada importante, 7= Muito importante) verificava se a Ameaça era vista como prejudicial para os participantes.

Depois de aplicarmos o questionário, com o *debriefing* clarificámos os verdadeiros objectivos do estudo e os motivos da utilização de um cenário fictício. Esta conversa com os participantes levou-nos a concluir que o questionário necessitava de algumas melhorias, que apresentaremos na próxima secção.

2.2.5 - Resultados e Discussão

Identificação com o Endogrupo – a análise das médias (cf. Anexo 9) permite-nos constatar que nos vários itens desta medida não existem diferenças nas quatro condições experimentais. Assim, tal como é esperado, no momento inicial do estudo, em que ainda não houve qualquer manipulação, os participantes identificam-se de igual forma com o seu endogrupo, independentemente da condição em que se encontram. Por outro lado, podemos ver que os itens “Tenho opiniões mais parecidas com as dos estudantes da minha faculdade, do que com as de estudantes de outras faculdades.” e “Penso muitas vezes em mim como estudante da minha faculdade.” Foram os únicos em que existe pelo menos uma condição

(neste caso Grupo com Ameaça, quando se avaliam membros do Exogrupo) em que se obtém uma média que se prevê como significativamente diferente das restantes. Mesmo assim, no geral as medidas de identificação com o endogrupo estão a funcionar como previsto.

Avaliação da Opinião dos Alvos. O principal objectivo deste conjunto de medidas é determinar se os participantes realmente vêem estas duas opiniões como normativa e desviante. Sendo assim, não se esperam diferenças nas várias condições. No geral, podemos ver que a opinião desviante foi pior avaliada que a opinião normativa (*cf.* Anexo 10), o que está de acordo com o esperado. Contudo, a avaliação das duas opiniões vai variando bastante pelas quatro condições nos vários itens desta medida. Uma possível explicação é que, como esta medida de avaliação das opiniões foi aplicada depois das manipulações, os participantes são influenciados pelo facto de ser uma opinião dada no endogrupo ou exogrupo, numa condição de ameaça ou sem ameaça. Pelo efeito ovelha negra sabemos desde logo que o facto de a opinião ser dada no seio do endogrupo ou exogrupo vai ter influência na sua avaliação, o que pode estar a acontecer aqui. Por isso, concluímos que no estudo final os participantes devem posicionar-se face às opiniões, antes de ocorrer a manipulação do grupo dos alvos.

Este pré-teste permitiu-nos concluir ainda que os três primeiros itens desta medida se assemelham às medidas de avaliação do próprio alvo e por isso devem ser assimilados a estas. Para além disso, o primeiro item “insensata”, por oposição a “inteligente” e “ponderada”, por ser um adjectivo negativo, gerou nos participantes alguma confusão no preenchimento das respostas, assim, concluímos que para evitar esta dificuldade todos os itens devem ficar no mesmo sentido, de preferência positivo.

Avaliação dos alvos. Relativamente à avaliação dos alvos normativos e desviante (*cf.* Anexo 11) a diferença de resultados encontrada nos vários itens e a impossibilidade de se antever alguma tendência, apontou para necessidade de reformular estas medidas. Assim, os diversos itens utilizados foram reunidos em dois grupos: características de competência e características relacionais. Os itens competente, bom colega, ponderado e perspicaz pertencem ao primeiro grupo, enquanto os itens generoso e simpático pertencem ao segundo. Uma vez que o tema escolhido para o cenário do estudo é a melhoria dos métodos de avaliação no ensino superior, parece-nos que as características de competência são mais relevantes para avaliar o desviante. Assim, para o questionário final, optámos por fazer uma síntese dos itens de avaliação da opinião do alvo, com itens de competência.

Reacções ao desviante. Relativamente a estas medidas (cf. Anexo 12), pudemos ver que no geral os participantes tendem a concordar com as primeiras quatro medidas apresentadas, que são medidas mais leves, de inclusão. Por outro lado, tendem a discordar com as medidas de exclusão e com a não reacção. Uma explicação possível para os participantes não concordarem com estas reside no facto de poderem estar apresentadas de forma socialmente não aceitável. Assim, no questionário final procurámos tornar estas medidas mais leves.

Unanimidade vs. Maioria. Com o item “É importante que se tenha em conta as opiniões de todos os estudantes, mesmo que haja opiniões diferentes.”, pretendia-se saber se, para se tomar uma decisão final, se deve procurar a unanimidade. Contudo, este item pode ter uma interpretação alternativa. Neste sentido, os participantes podiam entender que se estaria a perguntar se as opiniões de todos os alunos devem ser respeitadas. Assim, devido a esta ambiguidade optámos por alterar este item para “É importante que todos os estudantes concordem com a decisão final que se vier a tomar”.

Medidas de Verificação das Manipulações. Quanto à manipulação Grupo dos Alvos, no *debriefing* pudemos concluir que alguns dos participantes ficavam em dúvida relativamente à faculdade de pertença das opiniões dadas, o que nos levou a excluir alguns dos participantes. Para além disso, tornou-se evidente que na última versão do questionário era importante dar um maior ênfase a esta informação e também simplificar ao máximo a informação do questionário, de forma a não dispersar a atenção dos participantes.

Por sua vez, os itens relativos à verificação da manipulação de Presença de Ameaça não estavam a funcionar. Em primeiro lugar, os participantes não reconheciam a informação contida nos itens como tendo sido apresentada, o que os levava a deixar os itens em branco. Assim, no questionário final procurou-se reformular tanto as manipulações de ameaça, como os itens de verificação desta manipulação, de forma a que fossem mais semelhantes.

Os vários problemas encontrados levaram a que reformulássemos o questionário. Assim tentámos na versão final simplificar e resumir ao máximo a informação dada, de forma a salientar a informação mais relevante, nomeadamente: os conteúdos das duas opiniões, a faculdade de origem dessas opiniões e o facto do grupo estar ou não sob ameaça.

3 – Estudo Experimental

3.1 – Participantes e Plano Experimental

Neste estudo participaram 76 estudantes, 39 da Faculdade de Economia e 37 da Faculdade de Engenharia, da Universidade do Porto. Os participantes tinham idades compreendidas entre 18 e 27 anos, ($M = 20.70$, $DP = 2.20$), sendo 39 do sexo masculino e 37 do sexo feminino. As condições experimentais estão equilibradas relativamente à faculdade de estudo ($\chi^2 3 = 0.17$, ns), ao sexo ($\chi^2 3 = 2.37$, ns) e à idade dos participantes ($F 3,74 < 1$).

O plano experimental é um 2 (Presença de Ameaça: Com Ameaça vs. Sem Ameaça) x 2 (Grupo dos Alvos: Endogrupo vs. Exogrupo) x 2 (Normatividade do Alvo: Normativo vs. Desviante), em que as variáveis Presença de Ameaça e Grupo do Alvo são factores inter-sujeitos e a Normatividade do Alvo é um factor intra-sujeitos.

3.2 – Procedimentos

O procedimento seguido neste estudo é semelhante ao do segundo estudo-piloto, tendo-se efectuado apenas algumas alterações ao questionário (cf. Anexos 10, 11, 12 e 13). De seguida, apresentam-se as variáveis manipuladas no estudo.

Manipulação da Normatividade dos Alvos. Depois de controlada a Identificação com o endogrupo, para manipular a Normatividade dos alvos, era explicado aos participantes que numa primeira fase do estudo tinham sido realizadas entrevistas de que tinham sobressaído diversas opiniões. Dessas opiniões tinham sido escolhidas duas para o participante avaliar. A opinião normativa explicava que “deveria haver variedade nos métodos de avaliação, isto é, os alunos deviam ser avaliados de diferentes formas ao invés do recurso a um só método. Há pessoas que fazem bons trabalhos e são menos eficazes em exame, e vice-versa, pelo que quanto mais oportunidades tiverem, e mais diversificadas, melhor será o sistema de avaliação”. A opinião desviante defendia que “o ensino devia ser mais exigente. Todos os alunos que tivessem menos de 14 em provas escritas deviam ter de passar por uma prova oral,

para demonstrarem que tinham adquirido conhecimentos e que aquele resultado não se devia à sorte. Desta forma, os alunos mais fracos ficavam pelo caminho”. Depois disso, era controlado o grau de acordo com estas opiniões.

Manipulação do Grupo dos Alvos. O questionário informava os participantes que as entrevistas realizadas na primeira fase tinham sido obtidas com estudantes de uma Faculdade. Essa era a Faculdade do participante, na condição endogrupo, ou outra, na condição exogrupo. Tal como no pré-teste, balanceámos o grupo de pertença dos participantes. Assim, tanto estudantes da Faculdade de Economia como da Faculdade de Engenharia se deparavam com alvos destas duas Faculdades.

Manipulação de Presença de Ameaça. Os participantes eram informados que as duas opiniões que haviam lido mostravam que as opiniões encontradas nessa faculdade eram muito divergentes. Assim, na condição com ameaça, os participantes podiam ler que “A FDES acha, por isso, que mais vale não contar com a participação da Faculdade X neste processo. Se tal acontecer, ao contrário dos restantes estudantes da Universidade, os estudantes da Faculdade X não vão ser ouvidos neste processo de melhoria dos métodos de avaliação da UP”. Na condição com ameaça os participantes liam que, “Mesmo assim, a FDES acha importante contar com a participação da Faculdade X neste processo. Assim, da mesma forma que os restantes estudantes da Universidade, os estudantes da Faculdade X vão ser ouvidos neste processo de melhoria dos métodos de avaliação da UP.

3.3 - Medidas dependentes

Identificação com o Endogrupo. Para determinar o grau de identificação dos participantes com o endogrupo, utilizávamos os seguintes itens: “Para mim, ser estudante da minha faculdade é:” (1 = Nada importante, 7 = Muito importante); “Gosto de ser estudante da minha faculdade.” (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente); “Identifico-me com os estudantes da minha faculdade.” (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente); “Tenho opiniões mais parecidas com as dos estudantes da minha faculdade, do que com as de estudantes de outras faculdades.” (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente); “Penso muitas vezes em mim como estudante da minha faculdade.” (1=Discordo totalmente, 7=

Concordo totalmente) e “Tenho orgulho na minha faculdade.” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*). Construímos uma medida única de identificação com o endogrupo, que corresponde à média destes seis itens (α de Cronbach = .85). Depois desta medida era manipulada a Normatividade dos Alvos através da apresentação de duas opiniões.

Verificação da Manipulação Normatividade dos Alvos. Controlado o grau de acordo dos participantes com a opinião desviante e normativa. Para a opinião do alvo normativo era apresentado o item “Relativamente à opinião 1:” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*). Para a opinião do alvo desviante era apresentado “Relativamente à opinião 2:” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*).

Avaliação dos alvos normativo e desviante. Depois das restantes manipulações, era pedido aos participantes que avaliassem o aluno que defendia a opinião normativa; “Sensato”, “Competente”, “Ponderado”, “Prudente”, “Capaz de reflectir” e “Bom colega” através de uma escala de likert (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*). Com a média destes seis itens, construímos uma medida de avaliação do alvo normativo (α de Cronbach = .82). Os participantes deviam também avaliar o aluno que defendia a opinião desviante através dos mesmos itens. Construímos uma medida, correspondente à média destes seis itens (α de Cronbach = .81).

Reacções ao desviante. De seguida, os participantes eram informados que em fases posteriores do projecto iriam ser organizadas reuniões de debate com os estudantes já entrevistados. Os participantes deviam indicar a sua opinião relativamente ao que deveria ser feito ao aluno de quem mais discordavam. Os participantes posicionavam-se face a várias opções de reacção: “Devia-se tentar convencê-lo a mudar de opinião, utilizando alguns argumentos.” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Devia-se-lhe explicar as vantagens e desvantagens de adoptar uma opinião diferente da dele.” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Devia-se-lhe explicar que nalgumas situações é melhor aceitar as opiniões e soluções propostas pelos outros, mesmo que não se concorde.” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Devia-se-lhe explicar que a sua postura lhe pode trazer consequências negativas.” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Nas reuniões, este aluno devia falar o menos possível. O moderador devia ter atenção e dar-lhe menos vezes oportunidade para falar.” (*1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente*); “Em vez de ir às

sessões de debate, este aluno podia contribuir para o projecto, ficando a fazer outras coisas menos importantes.” (1=*Discordo totalmente*, 7= *Concordo totalmente*); “Era melhor que este aluno não contribuísse mais para o projecto.” (1=*Discordo totalmente*, 7= *Concordo totalmente*) e, por fim, “Não teria nada a dizer relativamente à sua participação” (1=*Discordo totalmente*, 7= *Concordo totalmente*). Por fim, era-lhes pedido que ordenassem estas medidas, desde aquela com a qual concordavam mais até aquela com a qual concordavam menos.

Unanimidade vs. Maioria. Depois de se posicionarem face às várias reacções, com este conjunto de questões pretendia-se saber se os participantes defendiam que as decisões deviam ser tomadas apenas se houvesse unanimidade e a concordância de todos os alunos, “É importante que todos os estudantes concordem com a decisão final que se vier a tomar.” (1=*Discordo totalmente*, 7= *Concordo totalmente*), ou se, por outro lado, se seguisse apenas a opinião da maioria, “Deve ser seguida só a opinião da maioria dos estudantes.” (1=*Discordo totalmente*, 7= *Concordo totalmente*).

Medidas de Verificação das Manipulações. Depois de algumas questões sócio-demográficas recolhemos as medidas de verificação das manipulações. Em primeiro lugar, pretendíamos confirmar que a Presença de Ameaça era realmente vista como tal. Utilizávamos o item “Na tua opinião, consideras importante a participação dos estudantes nas decisões que afectam os métodos de avaliação?” (1=*Nada importante*, 7= *Muito importante*). Depois, para testar se os participantes tinham assimilado adequadamente a manipulação da variável Grupo-Alvo era apresentada a questão “As duas opiniões que leste foram dadas em que faculdade?”. Por fim, para testar a manipulação de Presença de Ameaça, os participantes tinham de dizer se a afirmação “Esta Faculdade corre o risco de não ser considerada pela FDES no processo de melhoria dos métodos de avaliação.” era verdadeira ou falsa.

Depois de aplicarmos o questionário, com o *debriefing*, clarificámos os verdadeiros objectivos do estudo e o porquê de usarmos cenários fictícios.

3.4 – Resultados e Discussão

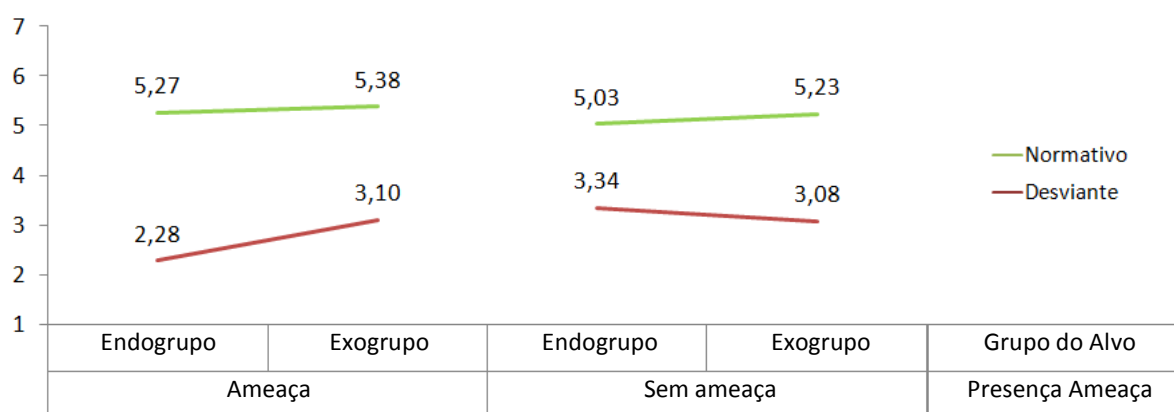
Identificação com o endogrupo. Uma ANOVA simples Identificação com o Endogrupo x Grupo do Alvo x Presença de Ameaça permitiu-nos concluir que não há diferenças na

identificação com o endogrupo entre as várias condições experimentais, $F(3,72) = 1.52$, *ns*. Para além disso, pudemos também ver que, no total os participantes se identificam com o seu grupo ($M = 5.48$; $DP = 0.98$).

Concordância com as opiniões normativa e desviante. Recorrendo a uma ANOVA simples Opinião Normativo x Grupo do Alvo x Presença de Ameaça e a uma ANOVA simples Opinião Desviante x Grupo do Alvo x Presença de Ameaça, concluímos que os participantes, nas quatro condições, concordavam da mesma forma com as opiniões do alvo normativo e desviante⁴, $F(3,72) = 1.22$, *ns* e $F(3,72) = 1.71$, *ns*, respectivamente. Para além disso, pudemos concluir que os participantes concordam com a opinião defendida pelo alvo normativo ($M = 6.04$, $DP = 0.92$) e discordam da opinião defendida pelo alvo desviante ($M = 2.05$, $DP = 1.04$).

Avaliação dos Alvos Normativo e Desviante. Para testar as quatro primeiras hipóteses às quais está subjacente a ideia de que o efeito ovelha negra se verificará na condição Endogrupo Ameaçado, realizámos uma ANOVA Presença de Ameaça x Grupo dos Alvos x Normatividade dos Alvos, que testa as diferenças de médias obtidas (*cf.* Figura 1).

Figura 1. Média das avaliações dos alvos normativo e desviante pelas quatro condições experimentais Grupo dos Alvos x Presença de Ameaça (*cf.* Anexo 14, para aceder aos respectivos desvios-padrão).



Em primeiro, encontrámos um efeito principal da Normatividade dos Alvos. Ou seja, tal como esperado, os alvos normativos ($M = 5.23$ $DP = 0.80$) foram melhor avaliados que os

⁴ Note-se que optámos por eliminar tanto os participantes que discordaram (respostas de 1 a 3) da opinião normativa, como os que concordaram (respostas de 5 a 7) com a opinião desviante.

alvos desviantes ($M = 2.96$; $DP = 0.98$), $F(1,72) = 249.94$, $p < .001$, $\eta^2 = .777$. Para além disso, encontrámos um efeito significativo da interacção Normatividade dos Alvos x Presença de Ameaça, $F(1,72) = 6.16$, $p = .015$, $\eta^2 = .079$. Dessa forma, o alvo desviante foi pior avaliado quando o grupo estava perante uma ameaça externa ($M = 2.71$ $DP = 1.01$) do que quando essa ameaça não existia ($M = 3.21$ $DP = 0.88$), $t(74) = 2.27$, $p = .026$. Por outro lado, o alvo normativo foi avaliado de igual forma nas condições Ameaça externa ($M = 5.32$ $DP = 0.81$), e Sem ameaça ($M = 5.14$, $DP = 0.79$), $t(74) = 1.03$, *ns*. A interacção Normatividade dos Alvos x Grupo dos Alvos não se revelou significativa ($F(1,72) < 1$), tal como os efeitos principais das variáveis Grupo dos Alvos $F(1,72) = 2.49$, *ns*, e Presença de Ameaça, $F(1,72) = 1.50$, *ns*. No entanto, verificámos uma interacção tendencialmente significativa Presença de Ameaça x Grupo dos Alvos, $F(1,72) = 3.40$, $p = .070$, $\eta^2 = .045$. Assim, um teste LSD permitiu-nos concluir que os alvos normativo e desviante foram avaliados de forma tendencialmente mais negativa na condição Endogrupo Ameaçado ($M = 3.77$, $DP = 0.58$), comparativamente com a condição Endogrupo Sem ameaça ($M = 4.20$, $DP = 0.61$), Exogrupo Ameaçado ($M = 4.24$, $DP = 0.61$) e Exogrupo Sem ameaça ($M = 4.15$, $DP = 0.56$). Estas três últimas condições foram avaliadas de igual forma entre si.

Com maior importância para o nosso estudo, salienta-se uma interacção significativa Presença de Ameaça x Grupo dos Alvos x Normatividade dos Alvos significativa, $F(1,72) = 4.08$, $p = .047$, $\eta^2 = .054$. Para compreendermos esta interacção, decomposemos o efeito segundo os dois níveis da variável Presença de Ameaça. Assim, na condição Endogrupo Ameaçado, observámos um efeito significativo do Grupo dos Alvos, $F(1,73) = 5.60$, $p = .021$, $\eta^2 = .071$ e um efeito não significativo da interacção Grupo dos Alvos x Normatividade dos Alvos, $F(1,73) = 2.60$, $p = .11$. Na condição Endogrupo Sem ameaça, nenhum destes efeitos foi significativo, tendo-se obtido $F(1,75)$ sempre < 1 .

Já na condição com Ameaça, decomposemos as avaliações do alvo normativo e desviante, pelos dois níveis da variável Grupo dos Alvos. Concluimos que na condição com Ameaça, o alvo desviante do Endogrupo ($M = 2.28$, $DP = 0.76$) é pior avaliado que o do Exogrupo ($M = 3.10$, $DP = 1.00$), $F(1,73) = 6.72$, $p = .012$, $\eta^2 = .084$. Relativamente ao alvo normativo, na condição Ameaça, este é avaliado da mesma forma, quer pertença ao endogrupo ($M = 5.27$, $DP = 0.76$), ou ao exogrupo ($M = 5.38$, $DP = 0.87$), $F(1,73) < 1$. Quanto à condição Sem ameaça, foram realizados os mesmos testes, sem qualquer resultado significativo, $F(1,73)$ sempre < 1 .

No geral, estes resultados apoiam a nossa primeira hipótese, segundo a qual na condição Ameaça o desviante do Endogrupo é pior avaliado que no Exogrupo. Contudo, esperávamos encontrar diferenças entre as avaliações do alvo normativo do endogrupo e do exogrupo, o que não se observou, infirmando a nossa segunda hipótese. Por sua vez, na condição Sem ameaça, ambos os alvos foram avaliados da mesma maneira no endogrupo e no exogrupo, tal como afirmámos na terceira e quarta hipóteses. Assim, apesar de não podermos dizer que o efeito ovelha negra se verificou na condição Ameaça, confirmámos que a variável presença de ameaça externa ao grupo é relevante para prever a derrogação dos desviantes.

Associação entre a Identificação com o endogrupo e as Avaliações dos alvos. Para testarmos se a identificação com o endogrupo estava associada com a avaliação dos alvos, na condição Endogrupo Ameaçado, construímos um índice de Diferenciação Avaliativa, que corresponde à diferença entre a Avaliação do Alvo Normativo e a Avaliação do Alvo Desviante. De seguida, realizámos correlações momento-produto de Pearson entre a Diferenciação Avaliativa e a Identificação com o endogrupo, por condição (*cf.* Quadro 1).

Quadro 1 - Correlações Momento-Produto de Pearson entre Diferenciação Avaliativa e Identificação Inicial com o Endogrupo e Identificação Final com o Endogrupo em função de Estatuto e Grupo dos Alvos.

	Ameaça			
	Com Ameaça		Sem Ameaça	
	Endogrupo	Exogrupo	Endogrupo	Exogrupo
<i>Diferenciação Avaliativa</i>	(N=18)	(N=18)	(N=20)	(N=20)
Identificação com Endogrupo	-.35 (<i>ns</i>)	.30 (<i>ns</i>)	.42 (<i>ns</i>)	-.10 (<i>ns</i>)

Com a medida de Identificação pretendíamos controlar o sentimento de pertença ao endogrupo, o que indicaria o quanto atingir uma identidade social positiva é importante para o indivíduo. Assim, partíamos do princípio que se houvesse maior identificação com o endogrupo, seria mais importante para o indivíduo que a identidade social do grupo fosse positiva e logo, este depreciaria mais o desviante, na condição Endogrupo Ameaçado. Como esta correlação não se verificou, parece-nos que o mais prudente é concluir que a relação entre Identificação com o endogrupo e importância de atingir uma identidade social positiva pode não ser assim tão directa. Parece-nos prematuro concluir que as avaliações dos alvos não estão relacionadas com a percepção de ameaça à identidade social.

Reacções ao alvo desviante - análise factorial. Quanto às reacções ao desvio, uma análise factorial, com rotação *Varimax*, extraiu 2 factores (6 itens⁵) que explicam 69.94% da variância total. O factor 1 explica 40.23% da variância total e engloba as Estratégias de Inclusão, já o factor 2, relativo às Estratégias de Exclusão, explica 29.72% da variância (*cf.* Quadro 2).

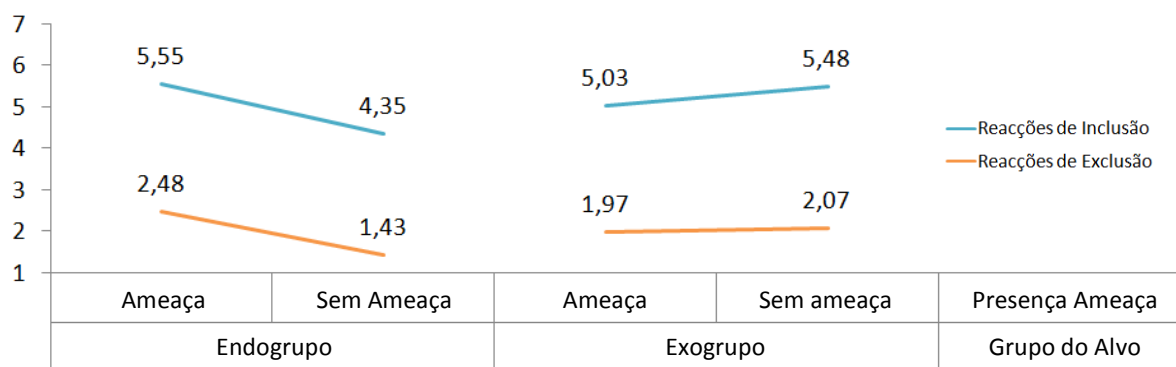
Quadro 2 - Análise factorial dos itens relativos às reacções perante o desviante.

Fa1 – Estratégias de Inclusão (40.23%)	
Devia-se tentar que mudasse de opinião, utilizando alguns argumentos.	.698
Devia-se-lhe explicar as vantagens e desvantagens de adoptar uma opinião diferente da dele.	.830
Devia-se-lhe explicar que a sua postura lhe pode trazer consequências negativas.	.723
Fa2 – Estratégias de Exclusão (29.72%)	
Nas reuniões, (...) o moderador devia (...) dar-lhe menos vezes oportunidade para falar.	.910
Em vez de ir às sessões de debate, este aluno podia (...) ficar a fazer coisas menos importantes.	.895
Era melhor que este aluno não contribuísse mais para o projecto.	.804

Reacções de Inclusão e Exclusão. Com base na análise factorial anteriormente descrita, criámos uma medida de Estratégias de Inclusão (α de *Cronbach* = .60), e outra de Estratégias de Exclusão (α de *Cronbach* = .86).

Realizámos uma ANOVA Grupo dos Alvos x Presença de Ameaça x Reacções, para testar as diferenças de médias obtidas para as reacções de inclusão e de exclusão (*cf.* Figura 2).

Figura 2. Média das Reacções de Inclusão e Exclusão para as quatro condições experimentais Grupo dos Alvos x Presença de Ameaça (*cf.* Anexo 14, para aceder aos respectivos desvios-padrão).



⁵ Os itens “Devia-se-lhe explicar que nalgumas situações é melhor aceitar as opiniões e soluções propostas pelos outros, mesmo que não se concorde.” e “Não teria nada a dizer relativamente à sua participação.” Foram excluídos uma vez que os valores das extracções das comunalidades eram inferiores a .40.

No geral, os participantes preferiram significativamente mais as estratégias de inclusão ($M = 5.11$, $DP = 1.12$) que as estratégias de exclusão ($M = 1.99$, $DP = 1.19$), $F(1,72) = 389.15$, $p < .001$, $\eta^2 = .844$. Para além disso, não encontramos efeitos significativos da interacção Presença de Ameaça x Reacções, da interacção Grupo do Alvo x Reacções, nem da interacção global Presença de Ameaça x Grupo do Alvo x Reacções, $F(1,72)$ sempre < 1 . Relativamente aos efeitos principais, a variável Grupo do Alvo não se revelou significativa, $F(1,74) < 1$. Por sua vez, a variável Presença de Ameaça revelou-se significativa, $F(1,72) = 4.76$, $p = .032$, $\eta^2 = .062$, mostrando haver tendencialmente maior acordo com as reacções de inclusão e de exclusão na condição com Ameaça ($M = 3.75$, $DP = 0.92$), comparativamente com a condição Sem ameaça ($M = 3.36$, $DP = 0.92$), $t(74) = 1.75$, $p = .068$. Para além disso, também a interacção Grupo do Alvo x Presença de Ameaça se revelou significativa, $F(1,72) = 12.86$, $p = .001$, $\eta^2 = .151$. Assim, pudemos constatar que na condição Endogrupo Sem ameaça ($M = 2.89$, $DP = 0.88$) houve um menor acordo com as ambas reacções, comparativamente com a condição Endogrupo Ameaçado ($M = 4.02$, $DP = 0.98$), Exogrupo Sem ameaça ($M = 3.78$, $DP = 0.74$) e Exogrupo Ameaçado ($M = 3.50$, $DP = 0.81$), não se encontrando diferenças entre estas três últimas condições.

Face a estes resultados, e uma vez que a análise das medidas de Reacção era sobretudo exploratória, optámos por realizar também uma Análise Multivariada Presença de Ameaça x Grupo dos Alvos sobre as Reacções Inclusivas e Reacções Exclusivas, o que nos permitiu compreender de que forma estas medidas são adoptadas nas diversas condições. Os resultados demonstraram não existir um efeito principal, nem da Presença de Ameaça, nem do Grupo dos Alvos, $F(2,73) = 2.35$, *ns* e $F(2,73) < 1$, respectivamente. Para além disso, observámos uma interacção Presença de Ameaça x Grupo dos Alvos significativa, $F(2,73) = 7.06$, $p = .002$, $\eta^2 = .166$, cujo significado foi já descrito no parágrafo anterior.

Nas estratégias de inclusão, não houve um efeito do Grupo dos Alvos nem da Presença de Ameaça, $F(1,72) = 1.76$, *ns* e $F(1,72) = 2.69$, *ns*. Contudo, a interacção Presença de Ameaça x Grupo dos Alvos revelou-se significativa, $F(2,73) = 12.19$, $p = .001$, $\eta^2 = .145$. Assim, um teste LSD permitiu concluir que na condição Endogrupo Sem ameaça ($M = 4.35$, $DP = 1.25$) houve menor acordo com as reacções de inclusão, comparativamente com a condição Endogrupo Ameaçado ($M = 5.56$, $DP = 0.67$), Exogrupo Sem ameaça ($M = 5.48$, $DP = 1.04$) e Exogrupo Ameaçado ($M = 5.03$, $DP = 1.07$).

Já para as estratégias de exclusão não houve um efeito do Grupo dos Alvos $F(1,72) < 1$, mas houve um efeito tendencialmente significativo da Presença de Ameaça, $F(1,74) = 3.23$, $p = .076$, $\eta^2 = .043$ e $F(1,72) = 2.69$, *ns* e, por fim, a interacção Presença de Ameaça x Grupo dos Alvos revelou-se significativa, $F(1,72) = 4.72$, $p = .033$, $\eta^2 = .062$. Através de um teste LSD concluímos que na condição Endogrupo com Ameaça ($M = 2.48$, $DP = 1.60$) houve mais acordo com as reacções de exclusão que na condição Endogrupo Sem ameaça ($M = 1.43$, $DP = 0.70$), não se tendo verificado diferenças comparativamente com a condição Exogrupo com Ameaça ($M = 1.97$, $DP = 1.20$) e Exogrupo Sem ameaça ($M = 2.07$, $DP = 0.95$).

Para aprofundarmos os resultados obtidos para as reacções de inclusão e de exclusão, decompusemos a interacção Presença de Ameaça x Grupo dos Alvos x Reacções pelos dois níveis da variável Presença de Ameaça. Assim, na condição em que existe Ameaça externa obtivemos um efeito tendencialmente significativo da variável Grupo dos Alvos, $F(1,73) = 3.05$, $p = .085$, $\eta^2 = .040$, e uma interacção Grupo dos Alvos x Reacções não significativa, $F(1,73) < 1$. Na condição Sem ameaça externa, a variável Grupo dos Alvos revelou-se significativa, $F(1,73) = 9.26$, $p = .003$, $\eta^2 = .112$. A interacção Grupo dos Alvos x Reacções, não se revelou significativa, $F(1,73) = 1.25$, *ns*. Depois, na condição em que o grupo está Ameaçado, decompusemos as Reacções, de inclusão e exclusão, pelos dois níveis da variável Grupo dos Alvos. Isto permitiu-nos concluir que, na condição com Ameaça, as reacções de inclusão e exclusão, foram escolhidas da mesma forma, quer o desviante fosse membro do endogrupo, quer fosse membro do exogrupo, $F(1,73) = 2.20$, $p = .142$ e $F(1,73) = 1.65$, *ns*, respectivamente. Estes testes permitiram também concluir que quando o grupo não está sob ameaça, os participantes defendem menos as reacções de inclusão no endogrupo ($M = 4.35$, $DP = 1.25$), comparativamente com o exogrupo ($M = 5.48$, $DP = 1.04$), $F(1,73) = 10.79$, $p = .002$, $\eta^2 = .129$, não tendo sido encontradas diferenças no caso das reacções de exclusão, $F(1,73) = 2.61$, $p = .111$.

Num segundo momento, decompusemos a interacção Presença de Ameaça x Grupo dos Alvos x Reacções pelos dois níveis da variável Grupo dos Alvos. Assim, na condição em que os alvos são do Endogrupo, observámos um efeito significativo da variável Presença de Ameaça, $F(1,73) = 15.82$, $p < .001$, $\eta^2 = .178$, o que significa que houve maior acordo com as reacções na condição Endogrupo Ameaçado ($M = 4.02$, $DP = 0.98$), comparativamente a quando essa ameaça não existia ($M = 2.89$, $DP = 0.89$). Verificámos também ausência de

resultados significativos para a interacção Presença de Ameaça x Reacções, $F(1,73) < 1$. Nas condições em que os alvos eram do Exogrupo, nenhum destes efeitos se revelou significativo, $F(1,73) = 1,04$, *ns* e $F(1,73) < 1$.

Depois, na condição em que os alvos pertenciam ao Endogrupo, decomposemos ainda as Reacções, de inclusão e exclusão, pelos dois níveis da variável Presença de Ameaça. Concluímos que as reacções de inclusão são mais escolhidas quando o grupo está Ameaçado ($M = 5.55$, $DP = 0.66$), comparativamente a quando essa ameaça não existe ($M = 4.35$, $DP = 1.25$), $F(1,73) = 12.14$, $p = .001$, $\eta^2 = .143$. Relativamente, às reacções de exclusão este padrão manteve-se, $F(1,73) = 7.59$, $p = .007$, $\eta^2 = .094$. Assim, quando os alvos eram do Endogrupo Ameaçado ($M = 2.48$, $DP = 1.60$), havia maior acordo comparativamente com a condição Endogrupo Sem ameaça ($M = 1.43$, $DP = 0.70$). Estes mesmos testes não se revelaram significativos no caso do exogrupo, $F(1,73) = 1.89$, *ns* e $F(1,73) < 1$.

Os resultados obtidos para as reacções de inclusão e exclusão mostraram que, na condição Endogrupo Ameaçado, as médias obtidas se revelaram significativamente mais elevadas que na condição Endogrupo Sem ameaça, o que veio apoiar os resultados de Lauderdale et al (1984), segundo os quais, quando um grupo está perante uma ameaça externa, reage de forma mais extrema aos seus desviantes. Contudo, este estudo experimental permitiu ainda acrescentar que não se verificaram diferenças entre as médias das reacções de inclusão e exclusão obtidas na condição Endogrupo Ameaçado, comparativamente com as condições Exogrupo Ameaçado e Exogrupo sem Ameaça.

Por sua vez, na condição Endogrupo Sem ameaça, a média obtida nas reacções de inclusão também se revelou mais baixa que a média obtida na condição Exogrupo Sem ameaça. Dessa forma, na condição Endogrupo Sem ameaça os indivíduos concordam menos com as reacções de inclusão que nas restantes condições, resultado inesperado.

Ainda para as reacções ao desvio, neste estudo verificámos que os participantes concordaram com as reacções de inclusão e discordaram das reacções de exclusão. Assim, pensámos que este resultado pode ser um efeito da desejabilidade social, se as reacções de exclusão não forem socialmente bem vistas neste contexto. Uma vez que achávamos possível este resultado e de forma a evitar possíveis efeitos de desejabilidade social, introduzimos duas medidas de reacção mais subtis, que passaremos a discutir.

Unanimidade vs. Maioria. Uma ANOVA Presença de Ameaça x Grupo dos Alvos x (Unanimidade vs. Maioria) permitiu testar se os participantes defendem que se deve tomar uma decisão, face ao assunto em causa, em unanimidade ou em maioria. Esta é também uma forma de reagir ao desvio, porque se os participantes optarem pela unanimidade defendem que todas as opiniões devem ser tidas em conta na decisão face aos métodos de avaliação, incluindo a do desviante. Por sua vez, a maioria pressupõe que algumas opiniões vão ser ignoradas e excluídas, o que provavelmente será o caso do desviante. Ainda que exploratória, esta é uma medida mais subtil de reacção e pretendíamos com a sua utilização aferir a intenção de incluir ou excluir os desviantes na tomada de decisão.

Os resultados obtidos (*cf.* Anexo 14), mostraram uma tendência geral para os participantes preferirem a unanimidade ($M = 4.84$; $DP = 1.83$) à maioria ($M = 4.29$ $DP = 1.85$), $F(1,72) = 3.32$, $p = .073$, $\eta^2 = .044$. Para além disso, também se revelou tendencialmente significativo o efeito da Presença da Ameaça, $F(1,72) = 3.05$, $p = .098$, $\eta^2 = .037$. Não se revelaram significativas a interacção Presença de Ameaça x (Unanimidade vs. Maioria), $F(1,72) < 1$, nem a interacção Presença de Ameaça x Grupo dos Alvos x (Unanimidade vs. Maioria), $F(1,74) = 1.29$, *ns.* Mais importante para os nossos resultados foi a interacção Grupo dos Alvos x (Unanimidade vs. Maioria), que se revelou significativa, $F(1,72) = 10.38$, $p = .002$, $\eta^2 = .126$. Ao decompor esta interacção pelos dois níveis da variável grupo dos alvos, observámos que, no Endogrupo, os participantes concordaram de igual forma com a decisão por unanimidade ($M = 4.28$, $DP = 1.80$) ou por maioria ($M = 4.67$, $DP = 1.37$), $F(1,74) < 1$, *ns.* Já no Exogrupo, preferem mais que a decisão seja tomada em unanimidade ($M = 5.35$, $DP = 1.73$) do que por maioria ($M = 3.95$, $DP = 1.85$), $F(1,74) = 13.55$, $p < .001$, $\eta^2 = .155$.

A preferência tendencial pela unanimidade em relação à maioria, pode ser reveladora da norma de que todas as opiniões devem ser respeitadas, referida por vezes pelos participantes, no *debriefing*, quando compreendiam que o estudo se centrava nas reacções ao desvio. De facto, relativamente ao exogrupo, os participantes preferiram a unanimidade, mostrando-se de acordo com a participação de todos. Contudo, isso já não aconteceu no caso do endogrupo, onde os participantes não concordaram nem a unanimidade nem com a maioria.

Assim, pensamos poder afirmar que, mesmo quando a exclusão foi apresentada de forma mais subtil, os participantes não excluíram o desviante. Contudo, ao mesmo tempo, deram-lhe um papel activo apenas no exogrupo.

4 – Conclusões

Neste trabalho, inseridos na abordagem da Teoria da Dinâmica de Grupos Subjectiva, pretendíamos aprofundar que factores determinam as reacções ao desvio em contextos inter e intragrupais. Assim, no nosso estudo experimental manipulámos o grupo de pertença do desviante e, tal como nos estudos de Lauderdale e colegas (1984), procurámos também testar a influência da presença de uma ameaça externa nas reacções ao desvio no seio dos grupos. Partindo deste último estudo e do estudo de Pinto e colegas (2010), pensamos ter encontrado novos dados relevantes para o estudo das reacções ao desvio.

Avaliação dos Desviantes

Relativamente à Teoria da Dinâmica de Grupos Subjectiva, este trabalho permite-nos acrescentar que a variável presença de ameaça é relevante para prever a avaliação dos desviantes, nomeadamente, porque na presença de uma Ameaça externa, o desviante do Endogrupo é avaliado mais negativamente que o desviante do Exogrupo. Pelo contrário, quando é garantido que não há qualquer ameaça externa para o grupo, os desviantes do Endogrupo e do Exogrupo são avaliados de igual forma entre si. Assim, pensamos que estes resultados se devem ao facto de na condição Endogrupo Ameaçado a identidade social do grupo do indivíduo estar ameaçada. Em primeiro lugar, a identidade social está ameaçada porque a manipulação da Ameaça ao grupo consiste em dizer aos participantes que o seu grupo não terá direito a participar nos processos de decisão, ao contrário dos restantes grupos, o que é uma situação de desvantagem para o endogrupo. Neste contexto, a presença do desviante vem contribuir ainda mais para que a identidade social do grupo fique ameaçada. Portanto, o alvo do endogrupo terá que ser duplamente punido para restabelecer a identidade positiva do grupo.

Já por outro lado, na condição Sem ameaça externa, é garantido aos participantes que o grupo entrará nos processos de decisão, independentemente da existência do desviante. Assim, sem ser nosso objectivo, pensamos ter assegurado que o desviante, na condição Sem ameaça não poderia afectar a posição e a imagem do grupo. Portanto, se o desviante não põe em causa a identidade social do grupo, deixa de existir um motivo para o depreciar mais que ao desviante do exogrupo. Pensamos então que em futuros estudos seria interessante desenvolver esta ideia e comprovar de forma mais intencional que numa situação em que é garantido que o

desviante não põe em causa a posição do endogrupo, o que pensamos ter sido conseguido com esta manipulação, o desviante não será derogado.

Reacções ao desvio: Inclusão

Os resultados deste estudo mostraram que na condição Endogrupo Sem ameaça os participantes concordaram menos com as reacções de inclusão, comparativamente com as restantes condições. Pensamos que estes resultados têm duas explicações. Em primeiro lugar, comparativamente com a condição Endogrupo Ameaçado, na condição Endogrupo Sem ameaça, é garantido que o desviante não põe em causa o grupo, tal como já foi explicado no parágrafo anterior. Neste sentido, o grupo não se sente posto em causa pela presença do desviante, existindo portanto uma menor necessidade de mostrar que está disposto a influenciá-lo. Por sua vez, comparativamente com a condição Exogrupo Sem ameaça, na condição Endogrupo Sem ameaça os participantes acabaram por utilizar uma estratégia de favorecimento endogrupal, reagindo menos ao desviante do endogrupo que ao do exogrupo.

Reacções ao Desvio: Exclusão

Relativamente às medidas de exclusão, na condição Endogrupo Ameaçado houve maior concordância com estas, comparativamente com a condição endogrupo sem ameaça. Este resultado está de acordo com os estudos de Lauderdale et al (1984), que defendem que, quando um grupo está perante uma ameaça externa, a reacção ao desvio, no interior do grupo, vai ser mais extrema. Contudo, o nosso estudo vem também acrescentar novas informações face à perspectiva destes autores, pois encontramos que o alvo desviante é pior avaliado nas duas condições em que o grupo está perante uma ameaça externa. Ou seja, se Lauderdale et al (1984) fala de reacções mais extremas no interior do grupo face aos seus desviantes, neste estudo encontramos, que mesmo que o desviante pertença a um exogrupo, numa condição de ameaça este irá ser alvo de reacções igualmente extremas.

Relativamente tanto às reacções de inclusão como às de exclusão, este estudo, permite-nos ainda dizer que as diversas reacções ao desvio vão ser usadas de forma diferenciada umas das outras. Por fim, é ainda importante salientar que, no geral, os dados destas medidas foram tratados de forma exploratória, portanto, será necessário replicá-los e explorá-los mais aprofundadamente em posteriores estudos.

Unanimidade vs. Maioria

Com duas medidas de reacção mais subtis, pretendíamos aferir se existia intenção de incluir ou excluir os desviantes nos processos de decisão relativamente aos métodos de avaliação. Neste caso, os resultados mostraram que, no exogrupo a opinião do desviante foi incluída, uma vez que os participantes concordaram que a decisão devia ser tomada em unanimidade. Já no endogrupo, os participantes não tomaram uma posição relativamente a incluir ou não o desviante, não mostrando preferência nem pela unanimidade nem pela maioria. Assim, este resultado parece revelar que os participantes podem optar por atitudes menos inclusivas no Endogrupo, caso sejam utilizadas medidas de reacção mais subtis. Por oposição a este resultado, em todas as condições houve desacordo com as reacções de exclusão mais explícitas.

Neste sentido, pensamos que será importante em futuros estudos tentar recorrer a medidas mais implícitas de reacção para com os desviantes, uma vez que, apesar de termos usado duas medidas exploratórias, este estudo levanta a hipótese de existirem diferenças na utilização de medidas implícitas e explícitas de reacção.

Conclusões Finais

Para finalizar, pensamos poder afirmar que o trabalho aqui desenvolvido contribuiu com novos dados para o estudo das reacções ao desvio no seio das grandes categorias. Contudo, ao mesmo tempo temos consciência de que, mais do que respostas, o estudo experimental desenvolvido levanta novas questões que terão de ser respondidas em futuros estudos. Desde logo, em primeiro lugar, uma vez que neste trabalho foi realizado apenas um estudo experimental seria essencial replicar os resultados obtidos. Para além disso, seria também importante encontrar variáveis que permitissem explicar mais aprofundadamente os resultados. Assim, com esse fim, neste estudo utilizámos a variável Identificação com o endogrupo, contudo, esta não se mostrou relacionada com as avaliações dos alvos e, portanto, não funcionou. De forma a ir de encontro às explicações que demos para os resultados obtidos, essa nova variável introduzida teria de medir a importância que os indivíduos atribuem a ter uma identidade social positiva.

Referências Bibliográficas:

Brewer, M. B. (1979). Ingroup bias in the minimal group situation: a cognitive motivational analysis. *Psychological*, 86, 307-324.

Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 6, 271-282.

Hogg, M. A., & McGarty (1990). Self-categorization and social identity. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social identity theory: Constructive and critical advances* (pp. 10-27). New York: Harvester Wheatsheaf.

Hogg, M. A., Abrams, D., Otten, S., & Hinkle, S. (2004). The social identity perspective: Intergroup relations, self-conception, and small groups. *Small Group Research*, 35, 246-276.

Israel, J. (1956). *Self-evaluation and rejection in groups: Three experimental studies and a conceptual outline*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Lauderdale, P., Cunnien, P., Parker, J. & Inverarity, J. (1984) External Threat and the Definition of Deviance. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 46, No. 5 (pp. 1058-1068).

Levine, J. M. (1980). Reaction to opinion deviance in small groups. In P. Paulus (Ed.), *Psychology of group influence* (pp. 375-430). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Levine, J. M., & Moreland, R. L. (1994). Group socialization: Theory and research. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.) *European Review of Social Psychology*, Vol. 5. New York: Wiley.

Major, B. & Eccleston, C. P. (2003). *Stigma and social exclusion*. Em Abrams, D. Hogg, M. A. & Marques, J. M. (EDS). The social psychology of inclusion and exclusion. (pp. 63-88). Psychology Press.

Marques, J. M., & Páez, D. (1994). The black sheep effect: social categorisation, rejection of ingroup deviates, and perception of group variability. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.) *European Review of Social Psychology*, Vol. 5 (pp. 37-68). New York: Wiley.

Marques, J. M., Páez, D., & Abrams, D. (1998). Social identity and intragroup differentiation as subjective social control. In S. Worchel, J. F. Morales, D. Páez, & J.-C. Deschamps (Eds.) *Social Identity: International Perspectives* (pp.124-141). New York: Sage.

Marques, J. M., Yzerbyt, V. Y., & Leyens, J.-Ph. (1988). The black sheep effect: Judgmental extremity towards ingroup members as a function of ingroup identification. *European Journal of Social Psychology*, 18, 1-16.

Pinto, I. R., Marques, J. M., Levine, J. M. & Abrams, D (2010) Membership status and subjective group dynamics: who triggers the black sheep effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 99 (1), 107-119.

Schachter, S. (1951). Deviance, rejection, and communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 190-207.

Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Biosocial Sciences*, Supplement 1, 173-191.

Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 27-100). London: Academic Press.

Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-177.

Turner, J. C.; Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Basil Blackwell.

Anexos

Anexo 1. Questionário do primeiro pré-teste

Anexo 2. Descrição dos itens do questionário do primeiro pré-teste e respectivos títulos.

Anexo 3. Médias e desvios-padrão dos itens do questionário do primeiro pré-teste.

Anexo 4. Distribuição de frequências dos itens itens do questionário do primeiro pré-teste.

Anexo 5, 6, 7 e 8. Questionário utilizado no segundo pré-teste

Anexo 9. Médias e desvios-padrão obtidas nos itens do segundo pré-teste.

Anexo 10, 11, 12 e 13. Questionário final, utilizado no estudo experimental.

Anexo 14. Médias e desvios-padrão das medidas dependentes do estudo experimental.

Anexo I. Questionário do primeiro pré-teste.

COMO SABES, O ENSINO SUPERIOR SOFREU GRANDES ALTERAÇÕES COM A ENTRADA EM VIGOR DO PROCESSO DE BOLONHA.

AGORA QUE O PROCESSO DE BOLONHA SE ENCONTRA EM PLENO FUNCIONAMENTO, É IMPORTANTE QUE OS ESTUDANTES EXERÇAM OS SEUS DIREITOS E TENHAM VOZ NAS MODIFICAÇÕES QUE VÃO OCORRENDO NO ENSINO SUPERIOR. O OBJECTIVO DESTES QUESTIONÁRIO É CONHECER AS OPINIÕES DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO ACERCA DE ALGUNS ASSUNTOS ESSENCIAIS PARA A VIDA ESTUDANTIL.

1. Abaixo podes ler vários pontos de vista sobre os métodos de avaliação no ensino superior. Qual é a tua opinião em relação a cada uma dessas posições?

a) “Deveria haver variedade nos métodos de avaliação, isto é, os alunos deviam ser avaliados de diferentes formas ao invés do recurso a um só método. Há pessoas que fazem bons trabalhos e são menos eficazes em exame, e vice-versa, pelo que quanto mais oportunidades tiverem, e mais diversificadas, melhor será o sistema de avaliação.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

b) “A avaliação deve ser discutida e negociada entre os professores e os estudantes. É com o diálogo que se consegue motivar os estudantes. Dessa forma, haverá melhores notas e formar-se-ão profissionais mais competentes.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

c) “Os métodos de avaliação deviam ser os mesmos em todos os cursos desta universidade. Se a universidade tiver um bom sistema de avaliação, tal como acontece em outras universidades estrangeiras, ninguém duvidará que as pessoas formadas nesta faculdade são efectivamente boas.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

d) “Deve ser o professor a definir o modelo de avaliação dos alunos. Os professores têm a experiência acumulada de muitos anos, sabem como avaliar melhor a matéria que leccionam e quais os conhecimentos mais importantes a reter, para utilizar no futuro.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

e) “Se fossem os estudantes a definir a forma de avaliação, iam escolher sempre o método mais fácil e menos trabalhoso para passar com boas notas. Por não terem maturidade para decidir algo tão importante, deve ser sempre o docente a escolher o método de avaliação.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

f) “Devia haver quotas: em todas as cadeiras devia ser obrigatório haver 5% dos estudantes com notas de 18 ou mais, 15% com nota entre 15 e 17, 40% com nota entre 10 e 15, e 40% de reprovados. É uma boa forma de selecção, porque, assim, os melhores estudantes teriam boas notas e os piores estudantes reprovariam, não lhes indo, depois, fazer concorrência no mercado de trabalho.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- g) “A exigência deveria ser aumentada, para garantir que daqui só saem profissionais de excelência. Há gente que sai formada nesta universidade que parece que não aprendeu nada. Pessoas assim envergonham todos os nossos estudantes e licenciados e diminuem o prestígio desta instituição junto das entidades empregadoras.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- h) “O ensino devia ser mais exigente. Todos os alunos que tivessem menos de 14 em provas escritas deviam ter de passar por uma prova oral, para demonstrarem que tinham adquirido conhecimentos e que aquele resultado não se devia à sorte. Desta forma, os alunos mais fracos ficavam pelo caminho.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Para ti, a avaliação dos estudantes no ensino superior é um assunto...

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

2. Agora, pedimos-te que te posicionas relativamente aos mestrados integrados nas universidades:

- a) “Os mestrados integrados deviam acabar. É injusto haver cursos que dão acesso automático a um mestrado, enquanto noutros, para se ter acesso a esse grau académico, é necessário passar por um concurso, sujeito a não ser seleccionado.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- b) “Os estudantes dos cursos com mestrado integrado deviam ser sujeitos a concurso na passagem para o segundo ciclo de formação. Deviam ficar em igualdade com os estudantes formados em instituições que não têm mestrado integrado.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- c) “Deviam ser adoptados critérios no acesso, tanto ao mestrado integrado como aos cursos de mestrado em geral. Por exemplo, devia ser necessário ter média de 14 valores na licenciatura para poder entrar no mestrado. Assim, garantia-se que ter um maior grau académico significa realmente ser mais competente.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- d) “No acesso aos mestrados devia ter-se em conta a faculdade de origem e dar-se preferência aos estudantes da instituição. Assim, a instituição que os forma pode garantir um maior controlo da qualidade dos seus alunos.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- e) Os mestrados integrados deviam existir em todas as faculdades, porque 3 anos de curso é muito pouco tempo para se realizar todas as aprendizagens necessárias para se ser competente no mercado de trabalho.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Para ti, a continuidade dos mestrados integrados no ensino superior é um assunto...

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

3. Por fim, pedimos a tua opinião sobre as propinas académicas:

- a) “Não se pode ignorar a crise pela qual o país está a atravessar, portanto, para se manter um ensino de qualidade na nossa universidade, as propinas académicas devem ser aumentadas.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- b) “Face à conjuntura actual do país, as propinas nas universidades são inevitáveis e devem ser mantidas como estão.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- c) “As propinas académicas devem variar de acordo com o ciclo de estudos em que o estudante está. Um estudante do segundo ciclo deve pagar um maior valor que um aluno de licenciatura, porque quando terminar o seu ciclo de estudos ficará com um maior grau académico. “

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- d) “Os estudantes com mau aproveitamento deviam pagar um valor de propinas mais elevado, dessa forma, os estudantes com bom aproveitamento poderiam ser recompensados e pagar menos.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- e) “Uma vez que o ensino nalgumas universidades é público, não devia haver propinas, de forma a que o acesso ao ensino fosse realmente gratuito e estivesse ao alcance de todos.”

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Para ti, as propinas no ensino superior é um assunto...

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

Antes de terminar, pedimos-te algumas informações para tratamento estatístico dos resultados:

1. Qual é o teu curso? _____

2. Qual é o teu ano de estudos? _____

3. Já frequentaste outra universidade? SIM NÃO Se “sim” há quantos anos? ____

4. idade: _____ Sexo: F M

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo 2. Descrição dos itens do questionário e respectivos títulos.

Itens do tema “Métodos de avaliação no ensino universitário” e respectivos títulos	
Variedade nos métodos	“Deveria haver variedade nos métodos de avaliação, isto é, os alunos deviam ser avaliados de diferentes formas ao invés do recurso a um só método. Há pessoas que fazem bons trabalhos e são menos eficazes em exame, e vice-versa, pelo que quanto mais oportunidades tiverem, e mais diversificadas, melhor será o sistema de avaliação.”
Negociação entre professores e estudantes	“A avaliação deve ser discutida e negociada entre os professores e os estudantes. É com o diálogo que se consegue motivar os estudantes. Dessa forma, haverá melhores notas e formar-se-ão profissionais mais competentes.”
Uniformidade nas faculdades	“Os métodos de avaliação deviam ser os mesmos em todos os cursos desta universidade. Se a universidade tiver um bom sistema de avaliação, tal como acontece em outras universidades estrangeiras, ninguém duvidará que as pessoas formadas nesta faculdade são efectivamente boas.”
Professor deve impor	“Deve ser o professor a definir o modelo de avaliação dos alunos. Os professores têm a experiência acumulada de muitos anos, sabem como avaliar melhor a matéria que leccionam e quais os conhecimentos mais importantes a reter, para utilizar no futuro.”
Alunos sem maturidade	“Se fossem os estudantes a definir a forma de avaliação, iam escolher sempre o método mais fácil e menos trabalhoso para passar com boas notas. Por não terem maturidade para decidir algo tão importante, deve ser sempre o docente a escolher o método de avaliação.”
Quotas	“Devia haver quotas: em todas as cadeiras devia ser obrigatório haver 5% dos estudantes com notas de 18 ou mais, 15% com nota entre 15 e 17, 40% com nota entre 10 e 15, e 40% de reprovados. É uma boa forma de selecção, porque, assim, os melhores estudantes teriam boas notas e os piores estudantes reprovariam, não lhes indo, depois, fazer concorrência no mercado de trabalho.”
Exigência deve aumentar	“A exigência deveria ser aumentada, para garantir que daqui só saem profissionais de excelência. Há gente que sai formada nesta universidade que parece que não aprendeu nada. Pessoas assim envergonham todos os nossos estudantes e licenciados e diminuem o prestígio desta instituição junto das entidades empregadoras.”
Prova oral	“O ensino devia ser mais exigente. Todos os alunos que tivessem menos de 14 em provas escritas deviam ter de passar por uma prova oral, para demonstrarem que tinham adquirido conhecimentos e que aquele resultado não se devia à sorte. Desta forma, os alunos mais fracos ficavam pelo caminho.”

Items do tema “*Os Mestrados Integrados*” e respectivos títulos

Devem acabar	“Os mestrados integrados deviam acabar. É injusto haver cursos que dão acesso automático a um mestrado, enquanto noutros, para se ter acesso a esse grau académico, é necessário passar por um concurso, sujeito a não ser seleccionado.”
Concurso de acesso	“Os estudantes dos cursos com mestrado integrado deviam ser sujeitos a concurso na passagem para o segundo ciclo de formação. Deviam ficar em igualdade com os estudantes formados em instituições que não têm mestrado integrado.”
Média de 14 para aceder	“Deviam ser adoptados critérios no acesso, tanto ao mestrado integrado como aos cursos de mestrado em geral. Por exemplo, devia ser necessário ter média de 14 valores na licenciatura para poder entrar no mestrado. Assim, garantia-se que ter um maior grau académico significa realmente ser mais competente.”
Preferência interna	“No acesso aos mestrados devia ter-se em conta a faculdade de origem e dar-se preferência aos estudantes da instituição. Assim, a instituição que os forma pode garantir um maior controlo da qualidade dos seus alunos.”
Devem continuar	“Os mestrados integrados deviam existir em todas as faculdades, porque 3 anos de curso é muito pouco tempo para se realizar todas as aprendizagens necessárias para se ser competente no mercado de trabalho.”

Items do tema “*Métodos de avaliação no ensino universitário*” e respectivos títulos

Aumentar as propinas	“Não se pode ignorar a crise pela qual o país está a atravessar, portanto, para se manter um ensino de qualidade na nossa universidade, as propinas académicas devem ser aumentadas.”
Manter as propinas	“Face à conjuntura actual do país, as propinas nas universidades são inevitáveis e devem ser mantidas como estão.”
Variar de acordo com o ciclo	“As propinas académicas devem variar de acordo com o ciclo de estudos em que o estudante está. Um estudante do segundo ciclo deve pagar um maior valor que um aluno de licenciatura, porque quando terminar o seu ciclo de estudos ficará com um maior grau académico. “
Variar com o desempenho	“Os estudantes com mau aproveitamento deviam pagar um valor de propinas mais elevado, dessa forma, os estudantes com bom aproveitamento poderiam ser recompensados e pagar menos.”
Ensino gratuito	“Uma vez que o ensino nalgumas universidades é público, não devia haver propinas, de forma a que o acesso ao ensino fosse realmente gratuito e estivesse ao alcance de todos.”

Anexo 3. Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) dos itens de cada um dos temas.

Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) dos itens relativos ao tema “Métodos de avaliação no ensino universitário”

	Amostra total	Engenharia	Economia
Variedade nos métodos	5.10 (1.60)	5.21 (1.86)	5.00 (1.31)
Negociação entre prof. e estudantes	4.75 (1.61)	5.04 (1.78)	4.46 (1.41)
Uniformidade nas faculdades	4.66 (1.80)	5.08 (1.63)	4.25 (1.89)
Professor deve impor	4.29 (1.41)	4.37 (1.31)	4.21 (1.53)
Alunos sem maturidade	4.62 (1.65)	4.37 (1.71)	4.87 (1.56)
Quotas	1.81 (0.91)	1.92 (1.05)	1.71 (0.75)
Exigência deve aumentar	3.60 (1.59)	3.63 (1.64)	3.58 (1.59)
Prova oral	2.27 (1.62)	2.21 (1.50)	2.33 (1.76)

Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) dos itens relativos ao tema “Mestrados Integrados”.

	Amostra total	Engenharia	Economia
Devem acabar	3.60 (2.01)	3.00 (2.12)	4.21 (1.74)
Concurso de acesso	3.96 (1.91)	3.25 (1.82)	4.67 (1.76)
Média de 14 para aceder	3.38 (1.60)	3.25 (1.64)	3.50 (1.59)
Preferência interna	4.90 (1.72)	3.96 (1.81)	5.83 (0.96)
Devem continuar	5.50 (1.86)	5.37 (2.12)	5.63 (1.59)

Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) dos itens relativos ao tema “Propinas”.

	Amostra total	Engenharia	Economia
Aumentar as propinas	2.25 (1.51)	2.16 (1.55)	2.33 (1.49)
Manter as propinas	4.70 (1.60)	4.57 (1.74)	4.83 (1.40)
Variar com o ciclo	3.75 (2.01)	3.58 (2.06)	3.91 (1.99)
Variar com o desempenho	2.61 (1.93)	3.00 (2.00)	2.22 (1.82)
Ensino gratuito	3.23 (1.98)	3.50 (2.18)	2.96 (1.76)

Anexo 4. Distribuição de frequências (%) para as respostas aos dois pares de itens concorrentes a funcionar como opiniões normativa e desviante.

Figura 3

Distribuição de frequências (%) para as respostas ao item “Variedade nos métodos”.

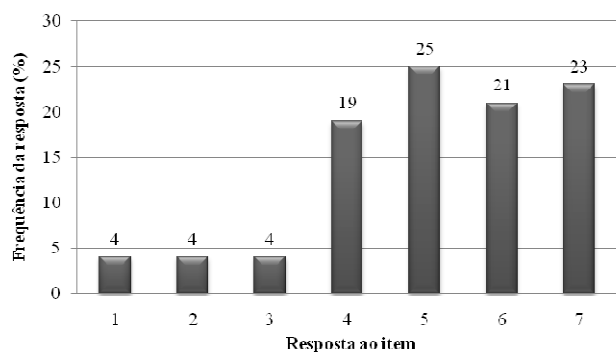


Figura 4

Distribuição de frequências (%) para as respostas ao item “Prova oral”.

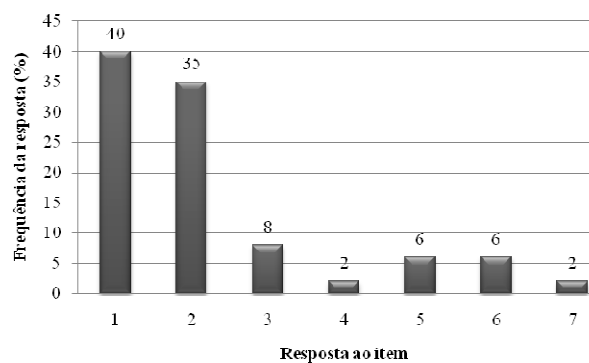


Figura 5

Distribuição de frequências (%) para as respostas ao item “Manter as propinas”.

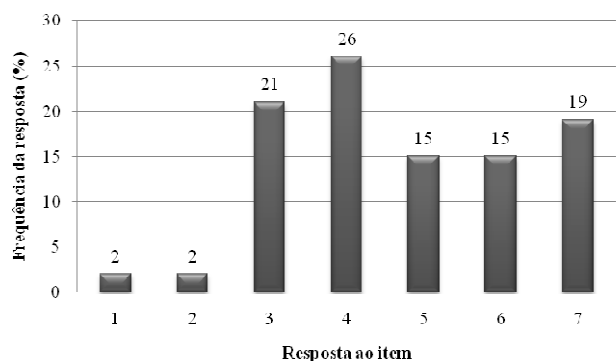
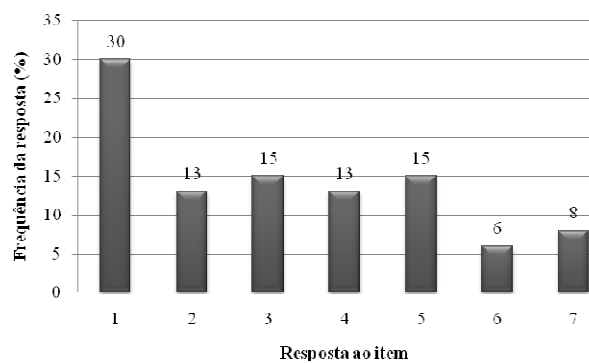


Figura 6

Distribuição de frequências (%) para as respostas ao item “Ensino gratuito”.



Anexo 5. Questionário utilizado no segundo pré-teste (condição endogrupo, para a Faculdade de Engenharia, e exogrupo, para a Faculdade de Economia, com Ameaça ao Grupo).



Fundação para o Desenvolvimento do Ensino Superior

ACTUALMENTE, NA UNIVERSIDADE DO PORTO TEM-SE PROCURADO MELHORAR A QUALIDADE DOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO. PARA ISSO, É FUNDAMENTAL TER EM CONTA A OPINIÃO DOS ESTUDANTES.

NO ÂMBITO DESTE PROJECTO, A FDES (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR) PEDIU A ALUNOS DE DIFERENTES FACULDADES PROPOSTAS DE MELHORIA, DOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES.

O OBJECTIVO DESTE QUESTIONÁRIO É SABER SE AS PROPOSTAS ATÉ AGORA OBTIDAS NAS DIFERENTES FACULDADES SÃO REPRESENTATIVAS DA OPINIÃO DA MAIORIA DOS ESTUDANTES.

É IMPORTANTE SALIENTAR QUE, UMA VEZ QUE NO ENSINO SUPERIOR HÁ FLEXIBILIDADE NOS PERCURSOS ACADÉMICOS, NÃO FAZ SENTIDO TRATAR CADA FACULDADE DE FORMA INDEPENDENTE. OU SEJA, É TÃO IMPORTANTE OUVIR OS ESTUDANTES DE UMA FACULDADE, SOBRE AS OPINIÕES DOS SEUS COLEGAS DE FACULDADE, COMO SOBRE AS OPINIÕES DOS ESTUDANTES DE OUTRAS FACULDADES.

O QUESTIONÁRIO QUE LHE APRESENTAMOS ABAIXO REFERE-SE ÀS OPINIÕES OBTIDAS NA FACULDADE DE ENGENHARIA DA UP E SERÁ PASSADO TANTO A ESTUDANTES DESTA FACULDADE COMO A ESTUDANTES DE OUTRAS FACULDADES DA UP.

Por favor, responde às seguintes questões fazendo um círculo à volta do **número** que melhor corresponde à tua opinião.

Para mim, ser estudante da minha faculdade é:

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

Gosto de ser estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Identifico-me com os estudantes da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho opiniões mais parecidas com as dos estudantes da minha faculdade, do que com as de estudantes de outras faculdades.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Penso muitas vezes em mim como estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho orgulho na minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

NUMA FASE ANTERIOR DESTA PROJECTO, FORAM REALIZADAS ENTREVISTAS JUNTO DE ESTUDANTES DA FACULDADE DE ENGENHARIA SOBRE OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO. DESSAS ENTREVISTAS RESULTARAM DIVERSAS OPINIÕES. DE FORMA A TORNAR O PROCESSO DE VALIDAÇÃO DOS RESULTADOS MAIS SIMPLES, SELECIONÁMOS A OPINIÃO DE APENAS DOIS ALUNOS PARA TU ANALISARES. OUTRAS PESSOAS VERÃO OUTRAS OPINIÕES.

ALUNO 1 - "DEVERIA HAVER VARIEDADE NOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO, ISTO É, OS ALUNOS DEVIAM SER AVALIADOS DE DIFERENTES FORMAS AO INVÉS DO RECURSO A UM SÓ MÉTODO. HÁ PESSOAS QUE FAZEM BONS TRABALHOS E SÃO MENOS EFICAZES EM EXAME, E VICE-VERSA, PELO QUE QUANTO MAIS OPORTUNIDADES TIVEREM, E MAIS DIVERSIFICADAS, MELHOR SERÁ O SISTEMA DE AVALIAÇÃO."

ALUNO 2 - "O ENSINO DEVEIA SER MAIS EXIGENTE. TODOS OS ALUNOS QUE TIVESSEM MENOS DE 14 EM PROVAS ESCRITAS DEVIAM TER DE PASSAR POR UMA PROVA ORAL, PARA DEMONSTRAREM QUE TINHAM ADQUIRIDO CONHECIMENTOS E QUE AQUELE RESULTADO NÃO SE DEVEIA À SORTE. DESTA FORMA, OS ALUNOS MAIS FRACOS FICAVAM PELO CAMINHO."

ESTES DOIS EXEMPLOS ILUSTRAM BEM QUE AS OPINIÕES ENCONTRADAS NA FACULDADE DE ENGENHARIA SÃO MUITO DIVERGENTES. A FDES PONDERA, POR ISSO, NÃO CONTAR COM A PARTICIPAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA NESTE PROCESSO, O QUE, SE ACONTECER, LEVARÁ A QUE AS OPINIÕES DOS ESTUDANTES DESTA FACULDADE NÃO SEJAM TIDAS EM CONTA.

A opinião defendida pelo Aluno 1 é:

Insensata;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Inteligente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Responsável;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

A opinião defendida pelo Aluno 2 é:

Insensata;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Inteligente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Responsável;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Quanto ao aluno 1 pode dizer-se que é:

Competente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Bom colega;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Generoso;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Simpático;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Ponderado;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Perspícaz;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Quanto ao aluno 2 pode dizer-se que é:

Competente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Bom colega;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Generoso;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Simpático;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Ponderado;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Perspícaz;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

1) Relativamente à opinião do aluno 1:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

2) Relativamente à opinião do aluno 2:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

A FDES pondera em fases posteriores do projecto fazer reuniões com os estudantes entrevistados, para debater o assunto em questão. Relativamente ao aluno com o qual **mais discordaste** nas questões 1 e 2, que atitude deveria ser tomada?

a) Devia-se tentar que mudasse de opinião, utilizando alguns argumentos.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

b) Devia-se-lhe explicar as vantagens e desvantagens de adoptar uma opinião diferente da dele.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

c) Devia-se-lhe explicar que nalgumas situações é melhor aceitar as opiniões e soluções propostas pelos outros, mesmo que não se concorde.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

d) Devia-se-lhe explicar que a sua postura pode trazer consequências negativas.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

e) Nas reuniões, em vez de discutir os assuntos, este aluno devia fazer as actas.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

f) Em vez de ir às sessões de debate, este aluno podia contribuir para o projecto, ficando a preparar os coffee-breaks.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

g) Era melhor que este aluno abandonasse o projecto.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

h) Não teria nada a dizer relativamente à sua participação.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Agora, ordena as medidas apresentadas na página anterior, desde aquela com a qual concordas menos até aquela com a qual concordas mais. Coloca nos espaços as letras de a) a h) pela ordem que te parecer mais adequada.

Concordo mais _____ Concordo menos

Para se chegar a uma decisão final sobre como melhorar os métodos de avaliação:

É importante que se tenha em conta as opiniões de todos os estudantes, mesmo que haja opiniões diferentes.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Deve ser seguida só a opinião da maioria.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

As questões seguintes servem para obter alguns dados demográficos e averiguar se as informações dadas no questionário são claras. Por favor, preenche-as recorrendo apenas à tua memória.

FACULDADE: _____ IDADE: _____ SEXO: M _____ F _____

CURSO _____ ANO _____

Através da leitura das informações disponibilizadas pela FDES, pudeste concluir que:

- A continuidade do grupo está em causa nesta Faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- O grupo vai ser extinto nesta Faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- As opiniões que leste foram dadas em que faculdade? _____

Na tua opinião, consideras importante a participação dos estudantes nas decisões que afectam os métodos de avaliação?

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo 6. Questionário utilizado no segundo pré-teste (condição endogrupo, para a Faculdade de Economia, e exogrupo, para a Faculdade de Engenharia, com Ameaça ao Grupo).



Fundação para o Desenvolvimento do Ensino Superior

ACTUALMENTE, NA UNIVERSIDADE DO PORTO TEM-SE PROCURADO MELHORAR A QUALIDADE DOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO. PARA ISSO, É FUNDAMENTAL TER EM CONTA A OPINIÃO DOS ESTUDANTES.

NO ÂMBITO DESTE PROJECTO, A FDES (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR) PEDIU A ALUNOS DE DIFERENTES FACULDADES PROPOSTAS DE MELHORIA, DOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES.

O OBJECTIVO DESTE QUESTIONÁRIO É SABER SE AS PROPOSTAS ATÉ AGORA OBTIDAS NAS DIFERENTES FACULDADES SÃO REPRESENTATIVAS DA OPINIÃO DA MAIORIA DOS ESTUDANTES.

É IMPORTANTE SALIENTAR QUE, UMA VEZ QUE NO ENSINO SUPERIOR HÁ FLEXIBILIDADE NOS PERCURSOS ACADÉMICOS, NÃO FAZ SENTIDO TRATAR CADA FACULDADE DE FORMA INDEPENDENTE. OU SEJA, É TÃO IMPORTANTE OUVIR OS ESTUDANTES DE UMA FACULDADE, SOBRE AS OPINIÕES DOS SEUS COLEGAS DE FACULDADE, COMO SOBRE AS OPINIÕES DOS ESTUDANTES DE OUTRAS FACULDADES.

O QUESTIONÁRIO QUE LHE APRESENTAMOS ABAIXO REFERE-SE ÀS OPINIÕES OBTIDAS NA FACULDADE DE ECONOMIA DA UP E SERÁ PASSADO TANTO A ESTUDANTES DESTA FACULDADE COMO A ESTUDANTES DE OUTRAS FACULDADES DA UP.

Por favor, responde às seguintes questões fazendo um círculo à volta do **número** que melhor corresponde à tua opinião.

Para mim, ser estudante da minha faculdade é:

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

Gosto de ser estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Identifico-me com os estudantes da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho opiniões mais parecidas com as dos estudantes da minha faculdade, do que com as de estudantes de outras faculdades.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Penso muitas vezes em mim como estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho orgulho na minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

NUMA FASE ANTERIOR DESTA PROJECTO, FORAM REALIZADAS ENTREVISTAS JUNTO DE ESTUDANTES DA FACULDADE DE ECONOMIA SOBRE OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO. DESSAS ENTREVISTAS RESULTARAM DIVERSAS OPINIÕES. DE FORMA A TORNAR O PROCESSO DE VALIDAÇÃO DOS RESULTADOS MAIS SIMPLES, SELECIONAMOS A OPINIÃO DE APENAS DOIS ALUNOS PARA TU ANALISARES. OUTRAS PESSOAS VERÃO OUTRAS OPINIÕES.

ALUNO 1 - "DEVERIA HAVER VARIEDADE NOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO, ISTO É, OS ALUNOS DEVIAM SER AVALIADOS DE DIFERENTES FORMAS AO INVÉS DO RECURSO A UM SÓ MÉTODO. HÁ PESSOAS QUE FAZEM BONS TRABALHOS E SÃO MENOS EFICAZES EM EXAME, E VICE-VERSA, PELO QUE QUANTO MAIS OPORTUNIDADES TIVEREM, E MAIS DIVERSIFICADAS, MELHOR SERÁ O SISTEMA DE AVALIAÇÃO."

ALUNO 2 - "O ENSINO DEVERIA SER MAIS EXIGENTE. TODOS OS ALUNOS QUE TIVESSEM MENOS DE 14 EM PROVAS ESCRITAS DEVIAM TER DE PASSAR POR UMA PROVA ORAL, PARA DEMONSTRAREM QUE TINHAM ADQUIRIDO CONHECIMENTOS E QUE AQUELE RESULTADO NÃO SE DEVERIA À SORTE. DESTA FORMA, OS ALUNOS MAIS FRACOS FICAVAM PELO CAMINHO."

ESTES DOIS EXEMPLOS ILUSTRAM BEM QUE AS OPINIÕES ENCONTRADAS NA FACULDADE DE ECONOMIA SÃO MUITO DIVERGENTES. A FDES PONDERA, POR ISSO, NÃO CONTAR COM A PARTICIPAÇÃO DA FACULDADE DE ECONOMIA NESTE PROCESSO, O QUE, SE ACONTECER, LEVARÁ A QUE AS OPINIÕES DOS ESTUDANTES DESTA FACULDADE NÃO SEJAM TIDAS EM CONTA.

A opinião defendida pelo Aluno 1 é:

Insensata;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Inteligente;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Responsável;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	

A opinião defendida pelo Aluno 2 é:

Insensata;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Inteligente;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Responsável;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	

Quanto ao aluno 1 pode dizer-se que é:

Competente;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Bom colega;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Generoso;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Simpático;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Ponderado;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Perspícaz;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	

Quanto ao aluno 2 pode dizer-se que é:

Competente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Bom colega;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Generoso;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Simpático;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Ponderado;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Perspícaz;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

1) Relativamente à opinião do aluno 1:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

2) Relativamente à opinião do aluno 2:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

A FDES pondera em fases posteriores do projecto fazer reuniões com os estudantes entrevistados, para debater o assunto em questão. Relativamente ao aluno com o qual **mais discordaste** nas questões 1 e 2, que atitude deveria ser tomada?

a) Devia-se tentar que mudasse de opinião, utilizando alguns argumentos.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

b) Devia-se-lhe explicar as vantagens e desvantagens de adoptar uma opinião diferente da dele.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

c) Devia-se-lhe explicar que nalgumas situações é melhor aceitar as opiniões e soluções propostas pelos outros, mesmo que não se concorde.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

d) Devia-se-lhe explicar que a sua postura pode trazer consequências negativas.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

e) Nas reuniões, em vez de discutir os assuntos, este aluno devia fazer as actas.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

f) Em vez de ir às sessões de debate, este aluno podia contribuir para o projecto, ficando a preparar os coffee-breaks.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

g) Era melhor que este aluno abandonasse o projecto.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

h) Não teria nada a dizer relativamente à sua participação.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Agora, ordena as medidas apresentadas na página anterior, desde aquela com a qual concordas menos até aquela com a qual concordas mais. Coloca nos espaços as letras de a) a h) pela ordem que te parecer mais adequada.

Concordo mais _____ Concordo menos

Para se chegar a uma decisão final sobre como melhorar os métodos de avaliação:

É importante que se tenha em conta as opiniões de todos os estudantes, mesmo que haja opiniões diferentes.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Deve ser seguida só a opinião da maioria.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

As questões seguintes servem para obter alguns dados demográficos e averiguar se as informações dadas no questionário são claras. Por favor, preenche-as recorrendo apenas à tua memória.

FACULDADE: _____ IDADE: _____ SEXO: M _____ F _____

CURSO _____ ANO _____

Através da leitura das informações disponibilizadas pela FDES, pudeste concluir que:

- A continuidade do grupo está em causa nesta Faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- O grupo vai ser extinto nesta Faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- As opiniões que leste foram dadas em que faculdade? _____

Na tua opinião, consideras importante a participação dos estudantes nas decisões que afectam os métodos de avaliação?

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo 7. Questionário utilizado no segundo pré-teste (condição endogrupo, para a Faculdade de Engenharia, e exogrupo, para a Faculdade de Economia sem Ameaça ao Grupo).



Fundação para o Desenvolvimento do Ensino Superior

ACTUALMENTE, NA UNIVERSIDADE DO PORTO TEM-SE PROCURADO MELHORAR A QUALIDADE DOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO. PARA ISSO, É FUNDAMENTAL TER EM CONTA A OPINIÃO DOS ESTUDANTES.

NO ÂMBITO DESTE PROJECTO, A FDES (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR) PEDIU A ALUNOS DE DIFERENTES FACULDADES PROPOSTAS DE MELHORIA, DOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES.

O OBJECTIVO DESTE QUESTIONÁRIO É SABER SE AS PROPOSTAS ATÉ AGORA OBTIDAS NAS DIFERENTES FACULDADES SÃO REPRESENTATIVAS DA OPINIÃO DA MAIORIA DOS ESTUDANTES.

É IMPORTANTE SALIENTAR QUE, UMA VEZ QUE NO ENSINO SUPERIOR HÁ FLEXIBILIDADE NOS PERCURSOS ACADÉMICOS, NÃO FAZ SENTIDO TRATAR CADA FACULDADE DE FORMA INDEPENDENTE. OU SEJA, É TÃO IMPORTANTE OUVIR OS ESTUDANTES DE UMA FACULDADE, SOBRE AS OPINIÕES DOS SEUS COLEGAS DE FACULDADE, COMO SOBRE AS OPINIÕES DOS ESTUDANTES DE OUTRAS FACULDADES.

O QUESTIONÁRIO QUE LHE APRESENTAMOS ABAIXO REFERE-SE ÀS OPINIÕES OBTIDAS NA FACULDADE DE ENGENHARIA DA UP E SERÁ PASSADO TANTO A ESTUDANTES DESTA FACULDADE COMO A ESTUDANTES DE OUTRAS FACULDADES DA UP.

Por favor, responde às seguintes questões fazendo um círculo à volta do **número** que melhor corresponde à tua opinião.

Para mim, ser estudante da minha faculdade é:

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

Gosto de ser estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Identifico-me com os estudantes da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho opiniões mais parecidas com as dos estudantes da minha faculdade, do que com as de estudantes de outras faculdades.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Penso muitas vezes em mim como estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho orgulho na minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

NUMA FASE ANTERIOR DESTA PROJECTO, FORAM REALIZADAS ENTREVISTAS JUNTO DE ESTUDANTES DA FACULDADE DE ENGENHARIA SOBRE OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO. DESSAS ENTREVISTAS RESULTARAM DIVERSAS OPINIÕES. DE FORMA A TORNAR O PROCESSO DE VALIDAÇÃO DOS RESULTADOS MAIS SIMPLES, SELECIONÁMOS A OPINIÃO DE APENAS DOIS ALUNOS PARA TU ANALISARES. OUTRAS PESSOAS VERÃO OUTRAS OPINIÕES.

ALUNO 1 - "DEVERIA HAVER VARIEDADE NOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO, ISTO É, OS ALUNOS DEVIAM SER AVALIADOS DE DIFERENTES FORMAS AO INVÉS DO RECURSO A UM SÓ MÉTODO. HÁ PESSOAS QUE FAZEM BONS TRABALHOS E SÃO MENOS EFICAZES EM EXAME, E VICE-VERSA, PELO QUE QUANTO MAIS OPORTUNIDADES TIVEREM, E MAIS DIVERSIFICADAS, MELHOR SERÁ O SISTEMA DE AVALIAÇÃO."

ALUNO 2 - "O ENSINO DEVEIA SER MAIS EXIGENTE. TODOS OS ALUNOS QUE TIVESSEM MENOS DE 14 EM PROVAS ESCRITAS DEVIAM TER DE PASSAR POR UMA PROVA ORAL, PARA DEMONSTRAREM QUE TINHAM ADQUIRIDO CONHECIMENTOS E QUE AQUELE RESULTADO NÃO SE DEVEIA À SORTE. DESTA FORMA, OS ALUNOS MAIS FRACOS FICAVAM PELO CAMINHO."

ESTES DOIS EXEMPLOS ILUSTRAM BEM QUE AS OPINIÕES ENCONTRADAS NA FACULDADE DE ENGENHARIA SÃO MUITO DIVERGENTES. MESMO ASSIM, A FDES VAI CONTAR COM A PARTICIPAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA NESTE PROCESSO, DE FORMA A QUE AS OPINIÕES DOS ESTUDANTES DESTA FACULDADE SEJAM TIDAS EM CONTA.

A opinião defendida pelo Aluno 1 é:

Insensata;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Inteligente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Responsável;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

A opinião defendida pelo Aluno 2 é:

Insensata;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Inteligente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Responsável;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Quanto ao aluno 1 pode dizer-se que é:

Competente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Bom colega;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Generoso;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Simpático;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Ponderado;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Perspícaz;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Quanto ao aluno 2 pode dizer-se que é:

Competente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Bom colega;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Generoso;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Simpático;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Ponderado;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Perspícaz;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

1) Relativamente à opinião do aluno 1:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

2) Relativamente à opinião do aluno 2:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

A FDES pondera em fases posteriores do projecto fazer reuniões com os estudantes entrevistados, para debater o assunto em questão. Relativamente ao aluno com o qual **mais discordaste** nas questões 1 e 2, que atitude deveria ser tomada?

a) Devia-se tentar que mudasse de opinião, utilizando alguns argumentos.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

b) Devia-se-lhe explicar as vantagens e desvantagens de adoptar uma opinião diferente da dele.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

c) Devia-se-lhe explicar que nalgumas situações é melhor aceitar as opiniões e soluções propostas pelos outros, mesmo que não se concorde.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

d) Devia-se-lhe explicar que a sua postura pode trazer consequências negativas.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

e) Nas reuniões, em vez de discutir os assuntos, este aluno devia fazer as actas.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

f) Em vez de ir às sessões de debate, este aluno podia contribuir para o projecto, ficando a preparar os coffee-breaks.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

g) Era melhor que este aluno abandonasse o projecto.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

h) Não teria nada a dizer relativamente à sua participação.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Agora, ordena as medidas apresentadas na página anterior, desde aquela com a qual concordas menos até aquela com a qual concordas mais. Coloca nos espaços as letras de a) a h) pela ordem que te parecer mais adequada.

Concordo mais _____ Concordo menos

Para se chegar a uma decisão final sobre como melhorar os métodos de avaliação:

É importante que se tenha em conta as opiniões de todos os estudantes, mesmo que haja opiniões diferentes.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Deve ser seguida só a opinião da maioria.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

As questões seguintes servem para obter alguns dados demográficos e averiguar se as informações dadas no questionário são claras. Por favor, preenche-as recorrendo apenas à tua memória.

FACULDADE: _____ IDADE: _____ SEXO: M _____ F _____

CURSO _____ ANO _____

Através da leitura das informações disponibilizadas pela FDES, pudeste concluir que:

- A continuidade do grupo está em causa nesta Faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- O grupo vai ser extinto nesta Faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- As opiniões que leste foram dadas em que faculdade? _____

Na tua opinião, consideras importante a participação dos estudantes nas decisões que afectam os métodos de avaliação?

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo 8. Questionário utilizado no segundo pré-teste (condição endogrupo, para a Faculdade de Economia, e exogrupo, para a Faculdade de Engenharia, sem Ameaça ao Grupo).



Fundação para o Desenvolvimento do Ensino Superior

ACTUALMENTE, NA UNIVERSIDADE DO PORTO TEM-SE PROCURADO MELHORAR A QUALIDADE DOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO. PARA ISSO, É FUNDAMENTAL TER EM CONTA A OPINIÃO DOS ESTUDANTES.

NO ÂMBITO DESTE PROJECTO, A FDES (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR) PEDIU A ALUNOS DE DIFERENTES FACULDADES PROPOSTAS DE MELHORIA, DOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES.

O OBJECTIVO DESTE QUESTIONÁRIO É SABER SE AS PROPOSTAS ATÉ AGORA OBTIDAS NAS DIFERENTES FACULDADES SÃO REPRESENTATIVAS DA OPINIÃO DA MAIORIA DOS ESTUDANTES.

É IMPORTANTE SALIENTAR QUE, UMA VEZ QUE NO ENSINO SUPERIOR HÁ FLEXIBILIDADE NOS PERCURSOS ACADÉMICOS, NÃO FAZ SENTIDO TRATAR CADA FACULDADE DE FORMA INDEPENDENTE. OU SEJA, É TÃO IMPORTANTE OUVIR OS ESTUDANTES DE UMA FACULDADE, SOBRE AS OPINIÕES DOS SEUS COLEGAS DE FACULDADE, COMO SOBRE AS OPINIÕES DOS ESTUDANTES DE OUTRAS FACULDADES.

O QUESTIONÁRIO QUE LHE APRESENTAMOS ABAIXO REFERE-SE ÀS OPINIÕES OBTIDAS NA FACULDADE DE ECONOMIA DA UP E SERÁ PASSADO TANTO A ESTUDANTES DESTA FACULDADE COMO A ESTUDANTES DE OUTRAS FACULDADES DA UP.

Por favor, responde às seguintes questões fazendo um círculo à volta do **número** que melhor corresponde à tua opinião.

Para mim, ser estudante da minha faculdade é:

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

Gosto de ser estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Identifico-me com os estudantes da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho opiniões mais parecidas com as dos estudantes da minha faculdade, do que com as de estudantes de outras faculdades.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Penso muitas vezes em mim como estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho orgulho na minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

NUMA FASE ANTERIOR DESTA PROJECTO, FORAM REALIZADAS ENTREVISTAS JUNTO DE ESTUDANTES DA FACULDADE DE ECONOMIA SOBRE OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO. DESSAS ENTREVISTAS RESULTARAM DIVERSAS OPINIÕES. DE FORMA A TORNAR O PROCESSO DE VALIDAÇÃO DOS RESULTADOS MAIS SIMPLES, SELECIONÁMOS A OPINIÃO DE APENAS DOIS ALUNOS PARA TU ANALISARES. OUTRAS PESSOAS VERÃO OUTRAS OPINIÕES.

ALUNO 1 - "DEVERIA Haver variedade nos métodos de avaliação, isto é, os alunos deviam ser avaliados de diferentes formas ao invés do recurso a um só método. Há pessoas que fazem bons trabalhos e são menos eficazes em exame, e vice-versa, pelo que quanto mais oportunidades tiverem, e mais diversificadas, melhor será o sistema de avaliação."

ALUNO 2 - "O ensino devia ser mais exigente. Todos os alunos que tivessem menos de 14 em provas escritas deviam ter de passar por uma prova oral, para demonstrarem que tinham adquirido conhecimentos e que aquele resultado não se devia à sorte. Desta forma, os alunos mais fracoss ficavam pelo caminho."

ESTES DOIS EXEMPLOS ILUSTRAM BEM QUE AS OPINIÕES ENCONTRADAS NA FACULDADE DE ECONOMIA SÃO MUITO DIVERGENTES. MESMO ASSIM, A FDES VAI CONTAR COM A PARTICIPAÇÃO DA FACULDADE DE ECONOMIA NESTE PROCESSO, DE FORMA A QUE AS OPINIÕES DOS ESTUDANTES DESTA FACULDADE SEJAM TIDAS EM CONTA.

A opinião defendida pelo Aluno 1 é:

Insensata;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Inteligente;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Responsável;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	

A opinião defendida pelo Aluno 2 é:

Insensata;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Inteligente;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Responsável;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	

Quanto ao aluno 1 pode dizer-se que é:

Competente;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Bom colega;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Generoso;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Simpático;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Ponderado;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Perspícaz;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	

Quanto ao aluno 2 pode dizer-se que é:

Competente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Bom colega;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Generoso;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Simpático;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Ponderado;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Perspícaz;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

1) Relativamente à opinião do aluno 1:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

2) Relativamente à opinião do aluno 2:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

A FDES pondera em fases posteriores do projecto fazer reuniões com os estudantes entrevistados, para debater o assunto em questão. Relativamente ao aluno com o qual **mais discordaste** nas questões 1 e 2, que atitude deveria ser tomada?

a) Devia-se tentar que mudasse de opinião, utilizando alguns argumentos.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

b) Devia-se-lhe explicar as vantagens e desvantagens de adoptar uma opinião diferente da dele.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

c) Devia-se-lhe explicar que nalgumas situações é melhor aceitar as opiniões e soluções propostas pelos outros, mesmo que não se concorde.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

d) Devia-se-lhe explicar que a sua postura pode trazer consequências negativas.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

e) Nas reuniões, em vez de discutir os assuntos, este aluno devia fazer as actas.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

f) Em vez de ir às sessões de debate, este aluno podia contribuir para o projecto, ficando a preparar os coffee-breaks.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

g) Era melhor que este aluno abandonasse o projecto.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

h) Não teria nada a dizer relativamente à sua participação.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Agora, ordena as medidas apresentadas na página anterior, desde aquela com a qual concordas menos até aquela com a qual concordas mais. Coloca nos espaços as letras de a) a h) pela ordem que te parecer mais adequada.

Concordo mais _____ Concordo menos

Para se chegar a uma decisão final sobre como melhorar os métodos de avaliação:

É importante que se tenha em conta as opiniões de todos os estudantes, mesmo que haja opiniões diferentes.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Deve ser seguida só a opinião da maioria.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

As questões seguintes servem para obter alguns dados demográficos e averiguar se as informações dadas no questionário são claras. Por favor, preenche-as recorrendo apenas à tua memória.

FACULDADE: _____ IDADE: _____ SEXO: M _____ F _____

CURSO _____ ANO _____

Através da leitura das informações disponibilizadas pela FDES, pudeste concluir que:

- A continuidade do grupo está em causa nesta Faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- O grupo vai ser extinto nesta Faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

- As opiniões que leste foram dadas em que faculdade? _____

Na tua opinião, consideras importante a participação dos estudantes nas decisões que afectam os métodos de avaliação?

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo 9. Médias e desvios-padrão obtidas nas principais medidas dependentes do segundo pré-teste.

Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) dos itens relativos à identificação com o endogrupo, por condição.

	Grupo com Ameaça		Grupo sem Ameaça	
	Endogrupo	Exogrupo	Endogrupo	Exogrupo
Número de Sujeitos	4	4	6	4
“Para mim, ser estudante da minha faculdade é importante”	6.50 (0.50)	6.25 (0.96)	6.60 (0.54)	6.75 (0.50)
“Gosto de ser estudante da minha faculdade.”	6.75 (0.50)	6.25 (0.50)	6.40 (0.54)	7.00 (0.00)
“Identifico-me com os estudantes da minha faculdade.”	5.50 (1.29)	5.00 (1.83)	5.20 (0.44)	5.50 (1.29)
“Tenho opiniões mais parecidas com as dos estudantes da minha faculdade, do que com as de estudantes de outras faculdades.”	5.25 (0.96)	3.50 (1.91)	5.80 (1.30)	5.75 (1.26)
“Penso muitas vezes em mim como estudante da minha faculdade.”	5.75 (1.29)	3.50 (1.73)	5.40 (0.89)	5.50 (1.29)
“Tenho orgulho na minha faculdade.”	6.75 (0.50)	6.25 (0.50)	6.20 (1.30)	6.00 (1.15)

Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) dos itens de concordância com as opiniões dos alvos, por condição.

Ameaça ao Grupo Grupo dos Alvos Normatividade do Alvo (Normativo e Desviante)	Grupo com Ameaça				Grupo sem Ameaça			
	Endogrupo		Exogrupo		Endogrupo		Exogrupo	
	N	D	N	D	N	D	N	D
Número de Sujeitos	4		4		6		4	
A opinião defendida pelo aluno é... “Insensata” (invertida)	6,00 (1,41)	2,00 (0,82)	4,00 (1,41)	4,00 (2,58)	5,00 (2,55)	3,60 (2,70)	5,00 (2,71)	2,50 (2,38)
A opinião defendida pelo aluno é... “Inteligente”	5,00 (0,81)	2,75 (1,71)	4,75 (0,96)	2,25 (1,26)	5,83 (1,16)	3,67 (1,75)	6,25 (0,96)	2,25 (1,26)
A opinião defendida pelo aluno é... “Responsável”	5,25 (1,26)	3,25 (2,22)	4,75 (0,96)	2,75 (1,26)	5,60 (1,51)	3,40 (1,67)	6,25 (0,96)	1,75 (0,96)
“Relativamente à opinião do aluno 1:” (1=Discordo totalmente, 7= Concordo totalmente).	5,50 (1,00)	2,25 (1,26)	4,75 (0,96)	2,00 (1,55)	6,33 (1,21)	1,50 (0,54)	6,50 (0,56)	1,75 (0,92)

Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) dos itens de avaliação dos alvos, por condição.

Ameaça ao Grupo Grupo dos Alvos Normatividade do Alvo (Normativo e Desviante)	Grupo com Ameaça				Grupo sem Ameaça			
	Endogrupo		Exogrupo		Endogrupo		Exogrupo	
	N	D	N	D	N	D	N	D
Número de Sujeitos	4		4		6		4	
O aluno é... “Competente”	5,25 (0,96)	4,50 (1,73)	4,50 (1,00)	4,75 (2,63)	4,50 (1,52)	4,83 (2,14)	6,25 (0,96)	3,75 (2,06)
O aluno é... “Bom colega”	5,25 (0,96)	3,25 (0,96)	4,00 (2,00)	2,50 (1,73)	5,83 (0,75)	2,17 (0,98)	5,75 (1,25)	2,75 (1,50)
O aluno é... “Ponderado”	5,50 (1,00)	2,00 (0,82)	4,50 (0,58)	2,00 (1,15)	6,17 (0,75)	2,83 (1,17)	6,00 (1,41)	2,25 (1,25)
O aluno é... “Perspicaz”	5,00 (1,41)	2,75 (0,96)	3,33 (2,08)	2,25 (1,50)	5,67 (1,51)	3,67 (1,63)	6,25 (0,96)	2,25 (1,89)
O aluno é... “Generoso”	3,75 (2,22)	2,50 (0,58)	3,00 (2,44)	1,75 (0,96)	5,67 (1,03)	2,33 (1,03)	5,25 (0,50)	1,75 (0,96)
O aluno é... “Simpático”	3,50 (1,73)	2,25 (1,50)	2,75 (2,06)	2,00 (1,41)	5,50 (0,84)	2,67 (1,21)	5,00 (0,82)	2,00 (0,81)

Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) dos itens relativos às reacções ao desviante, por condição.

	Grupo com Ameaça		Grupo sem Ameaça	
	Endogrupo	Exogrupo	Endogrupo	Exogrupo
Número de Sujeitos	4	4	6	4
“Devia-se tentar que mudasse de opinião, utilizando alguns argumentos.”	5.00 (2.00)	4.00 (0.00)	5.50 (1.05)	5.06 (1.30)
“Devia-se-lhe explicar as vantagens e desvantagens de adoptar uma opinião diferente da dele.”	6.50 (0.58)	5.50 (0.58)	6.33 (0.81)	6.16 (0.79)
“Devia-se-lhe explicar que nalgumas situações é melhor aceitar as opiniões e soluções propostas pelos outros, mesmo que não se concorde.”	4.75 (2.21)	3.75 (1.89)	5.00 (2.28)	4.67 (1.90)
“Devia-se-lhe explicar que a sua postura pode trazer consequências negativas.”	6.00 (0.81)	5.50 (0.58)	6.33 (1.21)	5.94 (1.06)
“Nas reuniões, em vez de discutir os assuntos, este aluno devia fazer as actas.”	3.00 (2.45)	1.50 (0.58)	2.00 (1.26)	2.17 (1.50)
“Em vez de ir às sessões de debate, este aluno podia contribuir para o projecto, ficando a preparar os coffee-breaks.”	2.00 (1.41)	1.50 (0.58)	1.33 (0.82)	1.66 (1.19)
“Era melhor que este aluno abandonasse o projecto.”	2.00 (1.41)	1.25 (0.50)	1.67 (1.21)	1.72 (1.27)
“Não teria nada a dizer relativamente à sua participação.”	2.50 (1.73)	2.50 (1.29)	2.83 (2.14)	2.56 (1.62)

Anexo 10. Questionário final, utilizado no estudo experimental (condição endogrupo, para a Faculdade de Engenharia e exogrupo, para a Faculdade de Economia, com Ameaça ao Grupo).



Fundação para o Desenvolvimento do Ensino Superior

A FDES (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR) ESTÁ A DESENVOLVER NA UNIVERSIDADE DO PORTO UM PROJECTO PARA MELHORAR OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES NOS VÁRIOS CURSOS. ESTE QUESTIONÁRIO PRETENDE CONHECER AS OPINIÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A ESTE TEMA.

Por favor, responde às seguintes questões fazendo um círculo à volta do **número** que melhor corresponde à tua opinião.

Para mim, ser estudante da minha faculdade é:

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

Gosto de ser estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Identifico-me com os estudantes da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho opiniões mais parecidas com as dos estudantes da minha faculdade, do que com as de estudantes de outras faculdades.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Penso muitas vezes em mim como estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho orgulho na minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

NUMA FASE ANTERIOR DESTA PROJECTO, FORAM REALIZADAS ENTREVISTAS JUNTO A ESTUDANTES DAS VÁRIAS FACULDADES DESTA UNIVERSIDADE. DESSAS ENTREVISTAS RESULTARAM DIVERSAS OPINIÕES SOBRE OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO. SELECIONÁMOS APENAS DUAS PARA TU ANALISARES. OUTRAS PESSOAS VERÃO OUTRAS OPINIÕES.

OPINIÃO 1 - "DEVERIA HAVER VARIEDADE NOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO, ISTO É, OS ALUNOS DEVIAM SER AVALIADOS DE DIFERENTES FORMAS AO INVÉS DO RECURSO A UM SÓ MÉTODO. HÁ PESSOAS QUE FAZEM BONS TRABALHOS E SÃO MENOS EFICAZES EM EXAME, E VICE-VERSA, PELO QUE QUANTO MAIS OPORTUNIDADES TIVEREM, E MAIS DIVERSIFICADAS, MELHOR SERÁ O SISTEMA DE AVALIAÇÃO."

OPINIÃO 2 - "O ENSINO DEVERIA SER MAIS EXIGENTE. TODOS OS ALUNOS QUE TIVESSEM MENOS DE 14 EM PROVAS ESCRITAS DEVIAM TER DE PASSAR POR UMA PROVA ORAL, PARA DEMONSTRAREM QUE TINHAM ADQUIRIDO CONHECIMENTOS E QUE AQUELE RESULTADO NÃO SE DEVERIA À SORTE. DESTA FORMA, OS ALUNOS MAIS FRACOS FICAVAM PELO CAMINHO."

1) Relativamente à opinião 1:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

2) Relativamente à opinião 2:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

ESTAS DUAS OPINIÕES, FORAM OBTIDAS EM ENTREVISTAS COM ALUNOS DA **FACULDADE DE ENGENHARIA**. COM ESTE QUESTIONÁRIO, A FDES PRETENDE SABER SE, NO GERAL, OS ALUNOS DA UP CONCORDAM COM ESTAS PROPOSTAS. **ISTO É IMPORTANTE PORQUE NESTA FACULDADE FORAM ENCONTRADAS OPINIÕES MUITO DIVERGENTES. A FDES ACHA, POR ISSO, QUE MAIS VALE NÃO CONTAR COM A PARTICIPAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA NESTE PROCESSO. SE TAL ACONTECER, AO CONTRÁRIO DOS RESTANTES ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE, OS ESTUDANTES DA FACULDADE DE ENGENHARIA NÃO VÃO SER OUVIDOS NESTE PROCESSO DE MELHORIA DOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DA UP.**

Em fases posteriores deste projecto a FDES vai fazer reuniões com os estudantes entrevistados nas várias faculdades. Antes de tomar uma decisão final sobre a participação da Faculdade de Engenharia, a FDES acha importante conhecer também as opiniões dos restantes estudantes universitários.

Quanto ao aluno que defende a opinião 1, pode dizer-se que é:

Sensato;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Competente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Ponderado;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Prudente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Capaz de reflectir;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Bom colega;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Quanto ao aluno que defende a opinião 2, pode dizer-se que é:

Sensato;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Competente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Ponderado;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Prudente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Capaz de reflectir;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Bom colega;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Relativamente ao aluno que defende a opinião com a qual **mais discordaste** nas questões 1 e 2 (primeira página), que atitude deveria ser tomada?

- a) Devia-se tentar convencê-lo a mudar de opinião, utilizando alguns argumentos.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- b) Devia-se-lhe explicar as vantagens e desvantagens de adoptar uma opinião diferente da dele.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- c) Devia-se-lhe explicar que nalgumas situações é melhor aceitar as opiniões e soluções propostas pelos outros, mesmo que não se concorde.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- d) Devia-se-lhe explicar que a sua postura lhe pode trazer consequências negativas.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- e) Nas reuniões, este aluno devia falar o menos possível. O moderador devia ter atenção e dar-lhe menos vezes oportunidade para falar.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- f) Em vez de ir às sessões de debate, este aluno podia contribuir para o projecto, ficando a fazer outras coisas menos importantes.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- g) Era melhor que este aluno não contribuísse mais para o projecto.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- h) Não teria nada a dizer relativamente à sua participação.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Agora, ordena estas medidas apresentadas, desde aquela com a qual concordas mais até aquela com a qual concordas menos. Coloca nos espaços as letras de a) a h) pela ordem que te parecer mais adequada.

Concordo mais _____ Concordo menos

Para se chegar a uma decisão final sobre como melhorar os métodos de avaliação:

Deve ser seguida só a opinião da maioria dos estudantes.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

É importante que todos os estudantes concordem com a decisão final que se vier a tomar.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Na tua opinião, consideras importante a participação dos estudantes nas decisões que afectam os métodos de avaliação?

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

As questões seguintes servem para obter alguns dados demográficos .

FACULDADE: _____ IDADE: _____ SEXO: M _____ F _____

CURSO _____ ANO _____

Por favor, preenche as seguintes questões sem consultar o questionário, recorrendo apenas à tua memória. As tuas respostas permitem aferir se as informações que demos estão a ser correctamente veiculadas.

Através da leitura das informações disponibilizadas pela FDES, pudeste concluir que:

- as duas opiniões que leste foram dadas em que faculdade? _____
- esta Faculdade corre o risco de não ser considerada pela FDES no processo de melhoria dos métodos de avaliação. Verdadeiro ___ Falso___

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo II. Questionário final, utilizado no estudo experimental (condição endogrupo, para a Faculdade de Economia e exogrupo, para a Faculdade de Engenharia, com Ameaça ao Grupo).



Fundação para o Desenvolvimento do Ensino Superior

A FDES (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR) ESTÁ A DESENVOLVER NA UNIVERSIDADE DO PORTO UM PROJECTO PARA MELHORAR OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES NOS VÁRIOS CURSOS. ESTE QUESTIONÁRIO PRETENDE CONHECER AS OPINIÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A ESTE TEMA.

Por favor, responde às seguintes questões fazendo um círculo à volta do **número** que melhor corresponde à tua opinião.

Para mim, ser estudante da minha faculdade é:

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

Gosto de ser estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Identifico-me com os estudantes da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho opiniões mais parecidas com as dos estudantes da minha faculdade, do que com as de estudantes de outras faculdades.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Penso muitas vezes em mim como estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho orgulho na minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

NUMA FASE ANTERIOR DESTA PROJECTO, FORAM REALIZADAS ENTREVISTAS JUNTO A ESTUDANTES DAS VÁRIAS FACULDADES DESTA UNIVERSIDADE. DESSAS ENTREVISTAS RESULTARAM DIVERSAS OPINIÕES SOBRE OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO. SELECIONÁMOS APENAS DUAS PARA TU ANALISARES. OUTRAS PESSOAS VERÃO OUTRAS OPINIÕES.

OPINIÃO 1 - "DEVERIA HAVER VARIEDADE NOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO, ISTO É, OS ALUNOS DEVIAM SER AVALIADOS DE DIFERENTES FORMAS AO INVÉS DO RECURSO A UM SÓ MÉTODO. HÁ PESSOAS QUE FAZEM BONS TRABALHOS E SÃO MENOS EFICAZES EM EXAME, E VICE-VERSA, PELO QUE QUANTO MAIS OPORTUNIDADES TIVEREM, E MAIS DIVERSIFICADAS, MELHOR SERÁ O SISTEMA DE AVALIAÇÃO."

OPINIÃO 2 - "O ENSINO DEVERIA SER MAIS EXIGENTE. TODOS OS ALUNOS QUE TIVESSEM MENOS DE 14 EM PROVAS ESCRITAS DEVIAM TER DE PASSAR POR UMA PROVA ORAL, PARA DEMONSTRAREM QUE TINHAM ADQUIRIDO CONHECIMENTOS E QUE AQUELE RESULTADO NÃO SE DEVERIA À SORTE. DESTA FORMA, OS ALUNOS MAIS FRACOS FICAVAM PELO CAMINHO."

1) Relativamente à opinião 1:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

2) Relativamente à opinião 2:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

ESTAS DUAS OPINIÕES, FORAM OBTIDAS EM ENTREVISTAS COM ALUNOS DA **FACULDADE DE ECONOMIA**. COM ESTE QUESTIONÁRIO, A FDES PRETENDE SABER SE, NO GERAL, OS ALUNOS DA UP CONCORDAM COM ESTAS PROPOSTAS. **ISTO É IMPORTANTE PORQUE NESTA FACULDADE FORAM ENCONTRADAS OPINIÕES MUITO DIVERGENTES. A FDES ACHA, POR ISSO, QUE MAIS VALE NÃO CONTAR COM A PARTICIPAÇÃO DA FACULDADE DE ECONOMIA NESTE PROCESSO. SE TAL ACONTECER, AO CONTRÁRIO DOS RESTANTES ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE, OS ESTUDANTES DA FACULDADE DE ECONOMIA NÃO VÃO SER OUVIDOS NESTE PROCESSO DE MELHORIA DOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DA UP.**

Em fases posteriores deste projecto a FDES vai fazer reuniões com os estudantes entrevistados nas várias faculdades. Antes de tomar uma decisão final sobre a participação da Faculdade de Economia, a FDES acha importante conhecer também as opiniões dos restantes estudantes universitários.

Quanto ao aluno que defende a opinião 1, pode dizer-se que é:

Sensato;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Competente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Ponderado;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Prudente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Capaz de reflectir;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Bom colega;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Quanto ao aluno que defende a opinião 2, pode dizer-se que é:

Sensato;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Competente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Ponderado;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Prudente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Capaz de reflectir;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Bom colega;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Relativamente ao aluno que defende a opinião com a qual **mais discordaste** nas questões 1 e 2 (primeira página), que atitude deveria ser tomada?

- a) Devia-se tentar convencê-lo a mudar de opinião, utilizando alguns argumentos.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- b) Devia-se-lhe explicar as vantagens e desvantagens de adoptar uma opinião diferente da dele.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- c) Devia-se-lhe explicar que nalgumas situações é melhor aceitar as opiniões e soluções propostas pelos outros, mesmo que não se concorde.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- d) Devia-se-lhe explicar que a sua postura lhe pode trazer consequências negativas.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- e) Nas reuniões, este aluno devia falar o menos possível. O moderador devia ter atenção e dar-lhe menos vezes oportunidade para falar.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- f) Em vez de ir às sessões de debate, este aluno podia contribuir para o projecto, ficando a fazer outras coisas menos importantes.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- g) Era melhor que este aluno não contribuísse mais para o projecto.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- h) Não teria nada a dizer relativamente à sua participação.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Agora, ordena estas medidas apresentadas, desde aquela com a qual concordas mais até aquela com a qual concordas menos. Coloca nos espaços as letras de a) a h) pela ordem que te parecer mais adequada.

Concordo mais _____ Concordo menos

Para se chegar a uma decisão final sobre como melhorar os métodos de avaliação:

Deve ser seguida só a opinião da maioria dos estudantes.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

É importante que todos os estudantes concordem com a decisão final que se vier a tomar.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Na tua opinião, consideras importante a participação dos estudantes nas decisões que afectam os métodos de avaliação?

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

As questões seguintes servem para obter alguns dados demográficos .

FACULDADE: _____ IDADE: _____ SEXO: M _____ F _____

CURSO _____ ANO _____

Por favor, preenche as seguintes questões sem consultar o questionário, recorrendo apenas à tua memória. As tuas respostas permitem aferir se as informações que demos estão a ser correctamente veiculadas.

Através da leitura das informações disponibilizadas pela FDES, pudeste concluir que:

- as duas opiniões que leste foram dadas em que faculdade? _____
- esta Faculdade corre o risco de não ser considerada pela FDES no processo de melhoria dos métodos de avaliação. Verdadeiro ___ Falso___

Anexo 12. Questionário final, utilizado no estudo experimental (condição endogrupo, para a Faculdade de Engenharia e exogrupo, para a Faculdade de Economia, sem Ameaça ao Grupo).



Fundação para o Desenvolvimento do Ensino Superior

A FDES (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR) ESTÁ A DESENVOLVER NA UNIVERSIDADE DO PORTO UM PROJECTO PARA MELHORAR OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES NOS VÁRIOS CURSOS. ESTE QUESTIONÁRIO PRETENDE CONHECER AS OPINIÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A ESTE TEMA.

Por favor, responde às seguintes questões fazendo um círculo à volta do **número** que melhor corresponde à tua opinião.

Para mim, ser estudante da minha faculdade é:

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

Gosto de ser estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Identifico-me com os estudantes da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho opiniões mais parecidas com as dos estudantes da minha faculdade, do que com as de estudantes de outras faculdades.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Penso muitas vezes em mim como estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho orgulho na minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

NUMA FASE ANTERIOR DESTA PROJECTO, FORAM REALIZADAS ENTREVISTAS JUNTO A ESTUDANTES DAS VÁRIAS FACULDADES DESTA UNIVERSIDADE. DESSAS ENTREVISTAS RESULTARAM DIVERSAS OPINIÕES SOBRE OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO. SELECIONÁMOS APENAS DUAS PARA TU ANALISARES. OUTRAS PESSOAS VERÃO OUTRAS OPINIÕES.

OPINIÃO 1 - "DEVERIA HAVER VARIEDADE NOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO, ISTO É, OS ALUNOS DEVIAM SER AVALIADOS DE DIFERENTES FORMAS AO INVÉS DO RECURSO A UM SÓ MÉTODO. HÁ PESSOAS QUE FAZEM BONS TRABALHOS E SÃO MENOS EFICAZES EM EXAME, E VICE-VERSA, PELO QUE QUANTO MAIS OPORTUNIDADES TIVEREM, E MAIS DIVERSIFICADAS, MELHOR SERÁ O SISTEMA DE AVALIAÇÃO."

OPINIÃO 2 - "O ENSINO DEVERIA SER MAIS EXIGENTE. TODOS OS ALUNOS QUE TIVESSEM MENOS DE 14 EM PROVAS ESCRITAS DEVIAM TER DE PASSAR POR UMA PROVA ORAL, PARA DEMONSTRAREM QUE TINHAM ADQUIRIDO CONHECIMENTOS E QUE AQUELE RESULTADO NÃO SE DEVERIA À SORTE. DESTA FORMA, OS ALUNOS MAIS FRACOS FICAVAM PELO CAMINHO."

1) Relativamente à opinião 1:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

2) Relativamente à opinião 2:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

ESTAS DUAS OPINIÕES, FORAM OBTIDAS EM ENTREVISTAS COM ALUNOS DA **FACULDADE DE ENGENHARIA**. COM ESTE QUESTIONÁRIO, A FDES PRETENDE SABER SE, NO GERAL, OS ALUNOS DA UP CONCORDAM COM ESTAS PROPOSTAS. **ISTO É IMPORTANTE PORQUE NESTA FACULDADE FORAM ENCONTRADAS OPINIÕES MUITO DIVERGENTES. MESMO ASSIM A FDES ACHA IMPORTANTE CONTAR COM A PARTICIPAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA NESTE PROCESSO. ASSIM, DA MESMA FORMA QUE OS RESTANTES ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE, OS ESTUDANTES DA FACULDADE DE ENGENHARIA VÃO SER OUVIDOS NESTE PROCESSO DE MELHORIA DOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DA UP.**

Em fases posteriores deste projecto a FDES vai fazer reuniões com os estudantes entrevistados nas várias faculdades. A FDES acha importante conhecer também as opiniões dos restantes estudantes universitários.

Quanto ao aluno que defende a opinião 1, pode dizer-se que é:

Sensato;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Competente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Ponderado;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Prudente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Capaz de reflectir;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Bom colega;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Quanto ao aluno que defende a opinião 2, pode dizer-se que é:

Sensato;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Competente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Ponderado;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Prudente;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Capaz de reflectir;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Bom colega;

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Relativamente ao aluno que defende a opinião com a qual **mais discordaste** nas questões 1 e 2 (primeira página), que atitude deveria ser tomada?

- a) Devia-se tentar convencê-lo a mudar de opinião, utilizando alguns argumentos.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- b) Devia-se-lhe explicar as vantagens e desvantagens de adoptar uma opinião diferente da dele.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- c) Devia-se-lhe explicar que nalgumas situações é melhor aceitar as opiniões e soluções propostas pelos outros, mesmo que não se concorde.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- d) Devia-se-lhe explicar que a sua postura lhe pode trazer consequências negativas.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- e) Nas reuniões, este aluno devia falar o menos possível. O moderador devia ter atenção e dar-lhe menos vezes oportunidade para falar.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- f) Em vez de ir às sessões de debate, este aluno podia contribuir para o projecto, ficando a fazer outras coisas menos importantes.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- g) Era melhor que este aluno não contribuísse mais para o projecto.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- h) Não teria nada a dizer relativamente à sua participação.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Agora, ordena estas medidas apresentadas, desde aquela com a qual concordas mais até aquela com a qual concordas menos. Coloca nos espaços as letras de a) a h) pela ordem que te parecer mais adequada.

Concordo mais _____ Concordo menos

Para se chegar a uma decisão final sobre como melhorar os métodos de avaliação:

Deve ser seguida só a opinião da maioria dos estudantes.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

É importante que todos os estudantes concordem com a decisão final que se vier a tomar.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Na tua opinião, consideras importante a participação dos estudantes nas decisões que afectam os métodos de avaliação?

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

As questões seguintes servem para obter alguns dados demográficos .

FACULDADE: _____ IDADE: _____ SEXO: M _____ F _____

CURSO _____ ANO _____

Por favor, preenche as seguintes questões sem consultar o questionário, recorrendo apenas à tua memória. As tuas respostas permitem aferir se as informações que demos estão a ser correctamente veiculadas.

Através da leitura das informações disponibilizadas pela FDES, pudeste concluir que:

- as duas opiniões que leste foram dadas em que faculdade? _____
- esta Faculdade corre o risco de não ser considerada pela FDES no processo de melhoria dos métodos de avaliação. Verdadeiro ___ Falso___

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo 13. Questionário final, utilizado no estudo experimental (condição endogrupo, para a Faculdade de Economia e exogrupo, para a Faculdade de Engenharia, sem Ameaça ao Grupo).



Fundação para o Desenvolvimento do Ensino Superior

A FDES (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR) ESTÁ A DESENVOLVER NA UNIVERSIDADE DO PORTO UM PROJECTO PARA MELHORAR OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES NOS VÁRIOS CURSOS. ESTE QUESTIONÁRIO PRETENDE CONHECER AS OPINIÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A ESTE TEMA.

Por favor, responde às seguintes questões fazendo um círculo à volta do **número** que melhor corresponde à tua opinião.

Para mim, ser estudante da minha faculdade é:

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

Gosto de ser estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Identifico-me com os estudantes da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho opiniões mais parecidas com as dos estudantes da minha faculdade, do que com as de estudantes de outras faculdades.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Penso muitas vezes em mim como estudante da minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Tenho orgulho na minha faculdade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

NUMA FASE ANTERIOR DESTA PROJECTO, FORAM REALIZADAS ENTREVISTAS JUNTO A ESTUDANTES DAS VÁRIAS FACULDADES DESTA UNIVERSIDADE. DESSAS ENTREVISTAS RESULTARAM DIVERSAS OPINIÕES SOBRE OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO. SELECIONÁMOS APENAS DUAS PARA TU ANALISARES. OUTRAS PESSOAS VERÃO OUTRAS OPINIÕES.

OPINIÃO 1 - "DEVERIA HAVER VARIEDADE NOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO, ISTO É, OS ALUNOS DEVIAM SER AVALIADOS DE DIFERENTES FORMAS AO INVÉS DO RECURSO A UM SÓ MÉTODO. HÁ PESSOAS QUE FAZEM BONS TRABALHOS E SÃO MENOS EFICAZES EM EXAME, E VICE-VERSA, PELO QUE QUANTO MAIS OPORTUNIDADES TIVEREM, E MAIS DIVERSIFICADAS, MELHOR SERÁ O SISTEMA DE AVALIAÇÃO."

OPINIÃO 2 - "O ENSINO DEVERIA SER MAIS EXIGENTE. TODOS OS ALUNOS QUE TIVESSEM MENOS DE 14 EM PROVAS ESCRITAS DEVIAM TER DE PASSAR POR UMA PROVA ORAL, PARA DEMONSTRAREM QUE TINHAM ADQUIRIDO CONHECIMENTOS E QUE AQUELE RESULTADO NÃO SE DEVERIA À SORTE. DESTA FORMA, OS ALUNOS MAIS FRACOS FICAVAM PELO CAMINHO."

1) Relativamente à opinião 1:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

2) Relativamente à opinião 2:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

ESTAS DUAS OPINIÕES, FORAM OBTIDAS EM ENTREVISTAS COM ALUNOS DA **FACULDADE DE ECONOMIA**. COM ESTE QUESTIONÁRIO, A FDES PRETENDE SABER SE, NO GERAL, OS ALUNOS DA UP CONCORDAM COM ESTAS PROPOSTAS. **ISTO É IMPORTANTE PORQUE NESTA FACULDADE FORAM ENCONTRADAS OPINIÕES MUITO DIVERGENTES. MESMO ASSIM A FDES ACHA IMPORTANTE CONTAR COM A PARTICIPAÇÃO DA FACULDADE DE ECONOMIA NESTE PROCESSO. ASSIM, DA MESMA FORMA QUE OS RESTANTES ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE, OS ESTUDANTES DA FACULDADE DE ECONOMIA VÃO SER OUVIDOS NESTE PROCESSO DE MELHORIA DOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DA UP.**

Em fases posteriores deste projecto a FDES vai fazer reuniões com os estudantes entrevistados nas várias faculdades. A FDES acha importante conhecer também as opiniões dos restantes estudantes universitários.

Quanto ao aluno que defende a opinião 1, pode dizer-se que é:

Sensato;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Competente;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Ponderado;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Prudente;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Capaz de reflectir;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Bom colega;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	

Quanto ao aluno que defende a opinião 2, pode dizer-se que é:

Sensato;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Competente;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Ponderado;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Prudente;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Capaz de reflectir;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	
Bom colega;									
Discordo totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo totalmente	

Relativamente ao aluno que defende a opinião com a qual **mais discordaste** nas questões 1 e 2 (primeira página), que atitude deveria ser tomada?

- a) Devia-se tentar convencê-lo a mudar de opinião, utilizando alguns argumentos.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- b) Devia-se-lhe explicar as vantagens e desvantagens de adoptar uma opinião diferente da dele.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- c) Devia-se-lhe explicar que nalgumas situações é melhor aceitar as opiniões e soluções propostas pelos outros, mesmo que não se concorde.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- d) Devia-se-lhe explicar que a sua postura lhe pode trazer consequências negativas.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- e) Nas reuniões, este aluno devia falar o menos possível. O moderador devia ter atenção e dar-lhe menos vezes oportunidade para falar.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- f) Em vez de ir às sessões de debate, este aluno podia contribuir para o projecto, ficando a fazer outras coisas menos importantes.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- g) Era melhor que este aluno não contribuísse mais para o projecto.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente
- h) Não teria nada a dizer relativamente à sua participação.
Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Agora, ordena estas medidas apresentadas, desde aquela com a qual concordas mais até aquela com a qual concordas menos. Coloca nos espaços as letras de a) a h) pela ordem que te parecer mais adequada.

Concordo mais _____ Concordo menos

Para se chegar a uma decisão final sobre como melhorar os métodos de avaliação:

Deve ser seguida só a opinião da maioria dos estudantes.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

É importante que todos os estudantes concordem com a decisão final que se vier a tomar.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente

Na tua opinião, consideras importante a participação dos estudantes nas decisões que afectam os métodos de avaliação?

Nada importante 1 2 3 4 5 6 7 Muito importante

As questões seguintes servem para obter alguns dados demográficos .

FACULDADE: _____ IDADE: _____ SEXO: M _____ F _____

CURSO _____ ANO _____

Por favor, preenche as seguintes questões sem consultar o questionário, recorrendo apenas à tua memória. As tuas respostas permitem aferir se as informações que demos estão a ser correctamente veiculadas.

Através da leitura das informações disponibilizadas pela FDES, pudeste concluir que:

- as duas opiniões que leste foram dadas em que faculdade? _____
- esta Faculdade corre o risco de não ser considerada pela FDES no processo de melhoria dos métodos de avaliação. Verdadeiro ___ Falso___

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo 14. Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) das medidas dependentes do estudo experimental

Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) das avaliações dos alvos desviante e normativo, por condição, no estudo final.

Ameaça ao Grupo Grupo dos Alvos	Grupo com Ameaça		Grupo sem Ameaça	
	Endogrupo	Exogrupo	Endogrupo	Exogrupo
Número de Sujeitos	18	18	20	20
Normativo	5,27 (0,76)	5,38 (0,87)	5,03 (0,87)	5,22 (0,80)
Desviante	2,28 (0,86)	3,10 (1,00)	3,34 (0,93)	3,08 (0,84)

Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) das reacções de inclusão e exclusão face ao desviante, por condição, no estudo final.

Ameaça ao Grupo Grupo dos Alvos	Grupo com Ameaça		Grupo sem Ameaça	
	Endogrupo	Exogrupo	Endogrupo	Exogrupo
Número de Sujeitos	18	18	20	20
Reacções de Inclusão	5,55 (0,66)	5,03 (1,07)	4,35 (1,25)	5,48 (1,04)
Reacções de Exclusão	2,48 (1,60)	1,97 (1,20)	1,43 (0,70)	2,07 (0,95)

Médias e desvios-padrão (entre parêntesis) da concordância com tomar a decisão por unanimidade ou maioria, por condição, no estudo final.

Ameaça ao Grupo Grupo dos Alvos	Grupo com Ameaça		Grupo sem Ameaça	
	Endogrupo	Exogrupo	Endogrupo	Exogrupo
Número de Sujeitos	18	18	20	20
Unanimidade	4,50 (1,95)	5,55 (1,61)	4,06 (1,66)	5,15 (1,87)
Maioria	4,61 (1,50)	4,50 (1,76)	4,72 (1,27)	3,40 (1,82)