

A Personalidade nos Trabalhos em Grupo no Ensino Superior

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Joana Belmira Mendes Silva

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2015

M
.9
L Per
D-R

A Personalidade nos Trabalhos em Grupo no Ensino Superior

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Joana Belmira Mendes Silva

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR

Maria Luísa Pereira Soares

Agradecimentos

Esta dissertação representa mais uma conquista pessoal ao longo deste meu percurso académico, que só se tornou possível graças ao apoio incondicional de várias pessoas que fazem parte da minha vida. Um agradecimento especial:

À Professora Doutora Luísa Soares, minha orientadora, por todo o apoio, incentivo e confiança.

À Dulce e à Mónica, pela grande disponibilidade e partilha na realização deste meu projecto.

Aos docentes e alunos que participaram nesta investigação, sem eles não seria possível realizar este projecto.

À minha família, por todo o carinho e apoio incondicional.

Ao meu namorado, pela compreensão e por me ajudar a acreditar nas minhas capacidades.

Resumo

O Ensino Superior é um contexto fundamental no desenvolvimento pessoal, profissional e social do indivíduo, pois pretende que os indivíduos obtenham conhecimentos técnicos específicos na sua área de formação, e que ao mesmo tempo desenvolvam competências pessoais e sociais, fundamentais para ingressar no mundo do trabalho. Dessa forma, a metodologia dos trabalhos em grupo tem sido muito adotada pelas várias universidades, uma vez que tem sido apontada como sendo uma estratégia adequada para o desenvolvimento de competências ao nível da comunicação, resolução de conflitos e liderança, cada vez mais procuradas pela realidade profissional.

A personalidade tem sido também muito considerada no que toca aos requisitos exigidos pelas entidades empregadoras, uma vez que as características da personalidade são determinantes no comportamento profissional de um indivíduo. Este fator tornar-se ainda mais importante quando estamos perante um trabalho em grupo, uma vez que o bom funcionamento do mesmo e a conquista de bons resultados, dependem da forma como os elementos do grupo conjugam cada uma das suas singularidades.

Assim, este estudo longitudinal, enquadrado numa metodologia quantitativa, pretendeu analisar os traços de personalidade dos time-organizer dos grupos em dois momentos distintos, de forma a comparar as perceções nessas duas fases do trabalho. Foi utilizada uma amostra de 92 alunos do 1º Ciclo da Universidade da Madeira, sendo que 17 dos quais são time-organizer dos seus grupos. Os dados foram recolhidos a partir de um questionário, baseado no *Big Five Inventory*, versão abreviada de 10 itens (Rammstedt & John, 2006).

No que se refere aos resultados obtidos, verificamos que o traço de personalidade *Conscienciosidade* foi o mais predominante nos time-organizer da amostra. No entanto, foi curioso verificar que as perceções, sobre a personalidade do time-organizer, alteraram-se no decorrer do trabalho. Por fim, constatou-se que houve divergências entre as perceções dos alunos time-organizer e dos restantes alunos.

Palavras-chave: personalidade, time-organizer, trabalho em grupo.

Abstract

Higher education is a key context in personal, professional and social development of the individual, because allows individuals to obtain specific technical knowledge in their area of training, and at the same time develop personal and social skills essential to enter the work contexts. Thus, the methodology of group work has been adopted by several universities, since it has been identified as an appropriate strategy for the development of skills in communication, conflict resolution and leadership, increasingly sought by professional employees.

Personality has also been highly highlighted with regard to requirements by employers, since personality traits are crucial in the professional behavior of an individual. This factor becomes even more important when we have a team work, and the achievement of good results depend on how the group members combine each of its singularities.

Thus, this longitudinal study, framed in quantitative methodology, intends to analyze the personality traits of the team-organizer at two different periods in time, in order to compare the perceptions of these two moments of work. We used a sample of 92 students of the 1st Cycle of the University of Madeira and 17 of which are time-organizer of their groups. Data was collected from a questionnaire, based on the Big Five Inventory short version of 10 items (Rammstedt & John, 2006).

We found that the *Conscientiousness* trait was more predominant in the time-organizer of the sample. However, we found that perceptions about the personality of the time-organizer, changed in the course of work. Finally, it was found that there were differences between the perceptions of students time-organizer and the other students.

Keywords: personality, time-organizer, team work.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. PERSONALIDADE	6
1.1. Definição	6
1.2. Perspetivas teóricas da personalidade	7
1.3. Desenvolvimento no jovem adulto	10
2. O PROCESSO DE BOLONHA E OS TRABALHOS EM GRUPO NO ENSINO SUPERIOR	12
2.1. O Processo de Bolonha e as reformulações no processo de ensino-aprendizagem	12
2.2. Trabalhos em grupo no Ensino Superior	14
2.3. Liderança	18
PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO	20
1. METODOLOGIA	21
1.1. Objetivos do estudo	21
1.2. Questões de investigação	21
1.3. Desenho de investigação	21
1.4. Amostra	22
1.5. Instrumentos	23
1.6. Procedimentos	24
2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	24
PARTE III. CONCLUSÃO	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
ANEXOS	44
Anexo I. Questionário	
Anexo II. Tabela normalidade da amostra	

Índice de tabelas

Tabela 1: Caracterização da amostra segundo dados sociodemográficos.....	22
Tabela 2: Valores médios dos traços de personalidade do <i>time-organizer</i>	26
Tabela 3: Comparação das percepções sobre os traços de personalidade do <i>time-organizer</i> entre as duas fases.....	27
Tabela 4: Comparação das ordens médias dos traços de personalidade do <i>time-organizer</i> na primeira fase.....	30
Tabela 5: Comparação das ordens médias dos traços de personalidade dos <i>time-organizer</i> na segunda fase.....	31

Introdução

Caminhamos para um mundo laboral cada vez mais exigente e competitivo, no qual requisitos como a capacidade de integrar-se numa equipa de trabalho, competência ao nível da comunicação, resolução de problemas, liderança e um bom relacionamento interpessoal são cada vez mais considerados pelas entidades empregadoras. Neste sentido, o conhecido Processo de Bolonha veio trazer para os estabelecimentos de Ensino Superior grandes contribuições a esse nível, ou seja, adequar as metodologias de ensino de forma a que os alunos sejam preparados o melhor possível para essas exigências, cada vez mais presentes na nossa realidade profissional.

Uma das muitas reformulações provenientes desse movimento baseou-se na implementação do sistema de créditos ECTS, que por sua vez implicou uma alteração nos paradigmas educacionais. Dessa forma, o processo de formação passou a centrar-se mais no aluno, pretendendo que estes além de desenvolverem competências específicas também adquiram competências ao nível da autonomia, criatividade, espírito crítico, capacidade para analisar e resolver problemas, integração em equipa e capacidades comunicativas (DGES, 2013). Assim, a metodologia dos trabalhos em grupo passou a ganhar maior ênfase no processo de formação do indivíduo.

Desenvolver pequenos projetos em grupo é uma forma de o aluno obter conhecimentos através da discussão, do debate e da argumentação permitindo-lhe, desse modo, desenvolver competências sociais e de relacionamento interpessoal importantes para o seu desenvolvimento profissional. Para a eficácia de uma equipa de trabalho devem ser consideradas algumas variáveis, como as características individuais dos elementos do grupo, a forma como este foi formado, o tipo de trabalho a desenvolver, a atribuição de tarefas dentro do grupo e a liderança (Fransen, 2012).

No que toca à variável liderança, esta caracteriza-se pela presença de um líder, alguém que decide o que deve ser feito e atribui tarefas aos restantes elementos do grupo, de forma a atingir um objetivo. Contudo, esta conceptualização está mais associada ao contexto organizacional, pois nos trabalhos de grupo a um nível académico o conceito não deve apresentar essa conotação de chefia. De tal forma que, Fransen (2012) apresenta o termo liderança nos grupos de trabalho no Ensino Superior como a capacidade de coordenação, ou seja, a responsabilidade de coordenar todo o trabalho que é feito pelos colegas do grupo verificando, desse modo se cada um cumpre com as suas tarefas e se o faz em prol do grupo. Daí que na nossa investigação abordaremos a temática numa perspetiva de coordenação em vez de liderança propriamente dita. Para tal, foi criado o termo *time-*

organizer em vez de líder, de forma a evitar uma hierarquização que pode conduzir a interpretações erradas e situações de conflito.

Apesar de nestes grupos de trabalho não haver essa tal hierarquização de poder é importante a presença de alguém que execute a função de coordenador do grupo, isto é, o tal *time-organizer*. Geralmente quando os grupos são formados de forma voluntária pelos próprios alunos, a escolha do *time-organizer* é feita de acordo com o parecer de todos os elementos do grupo, isto é, tende a ser alguém em quem depositam alguma confiança e consideram ser a pessoa indicada para essa função, de tal forma que o sucesso do grupo depende da satisfação em relação a esse tipo de liderança. Deste modo, torna-se imprescindível ter em consideração a forma como o *time-organizer* é percebido pelos outros elementos, em relação à forma como desempenha a sua função, assim como atender à percepção que ele tem de si próprio enquanto responsável pelo grupo. Pois o sucesso da liderança está muitas vezes na capacidade de o líder se auto-percecionar e ser auto-crítico.

A personalidade refere-se a um conjunto de características individuais que permitem ao indivíduo ser único e comportar-se de uma determinada forma. Trata-se de uma variável que deve também ser considerada, quando falamos no desenvolvimento profissional, uma vez que as características da personalidade permite prever o comportamento profissional do indivíduo (Neves, 2012). Ou seja, existem atividades profissionais ou tarefas específicas a desenvolver numa equipa de trabalho que melhor se enquadram com determinados traços de personalidade. No caso da liderança, as características da personalidade ganham uma maior importância, uma vez que o indivíduo enquanto líder é o principal responsável por orientar a equipa, e por isso as suas características pessoais influenciam em grande medida o funcionamento da mesma, e por vezes até a forma como os seus “subordinados” desempenham as suas funções.

Daí a pertinência de uma investigação que aborde o conceito de personalidade nos trabalhos em grupo e, principalmente, nas questões de liderança. Assim, esta nossa investigação através de uma abordagem quantitativa, pretendeu explorar a percepção sobre os traços de personalidade que caracterizam os elementos do grupo e o seu *time-organizer*, em duas fases distintas do trabalho. Verificando, assim, a permanência ou não da opinião sobre esses traços desde o início até ao fim do trabalho. Fizeram parte da investigação 92 alunos do 1º Ciclo da Universidade da Madeira, que responderam a um questionário baseado no *Big Five Inventory* (Rammstedt & John, 2006).

A presente dissertação está dividida em três partes, sendo na primeira parte apresentado um enquadramento teórico sobre os conceitos chave da investigação: personalidade, trabalhos em grupo no Ensino Superior e liderança. A segunda parte diz respeito à investigação propriamente dita, onde é descrita a metodologia realizada, assim como a apresentação e análise dos resultados obtidos. Finalmente na última parte, refere-se à conclusão onde podem ser encontradas as considerações mais importantes a retirar desta investigação a partir dos resultados que foram obtidos.

Parte I.
Enquadramento Teórico

1. PERSONALIDADE

1.1. Definição

O indivíduo ao longo do seu ciclo de vida experiencia uma variedade de contextos e de influências ambientais que conduzirão, por sua vez, ao desenvolvimento de traços específicos e únicos de cada indivíduo, ou seja, a personalidade. Este conceito tem sido muito investigado, em particular, na área da psicologia e tem dado origem a várias teorias.

Historicamente, o termo personalidade deriva da palavra latina *persona*, que correspondia às máscaras que os atores utilizavam no teatro antigo, como forma de exprimirem diferentes atitudes e emoções, levando a interpretações comuns por parte do público. Da mesma forma que, atualmente, considera-se que a personalidade mantém-se praticamente estável ao longo da vida, também essas máscaras mantinham-se inalteráveis em todo o decorrer da ação. Assim, a *persona* apresentava um significado idêntico ao que se designa atualmente por personalidade. No entanto, o conceito de personalidade era na altura entendido como a imagem social que os indivíduos adotavam ao representarem determinados papéis, enquanto que nos dias de hoje o termo é mais complexo, pois representa a forma como frequentemente o indivíduo se comporta (Hansenne, 2004).

No que se refere à definição de personalidade, é de notar que existe uma certa discrepância entre aquilo que as pessoas, em geral, definem por personalidade da própria definição científica. Uma vez que no quotidiano há a tendência para associar a personalidade à descrição, sem qualquer rigor, de traços específicos de determinados indivíduos, enquanto que ao nível científico é dada uma conceptualização mais prudente e meticulosa do conceito, ou seja, para a psicologia esta representa um conjunto de aptidões e de capacidades pessoais que permite distinguir os indivíduos uns dos outros (Hansenne, 2004).

Alport (1961, referenciado por Nunes, 2012) definiu personalidade como sendo uma organização interna do indivíduo, de sistemas psicofisiológicos que causam determinados comportamentos e pensamentos. Representa padrões sólidos de comportamento, sentimentos e pensamentos que são característicos e únicos num determinado indivíduo, pois os traços de personalidade diferem entre os indivíduos, sendo relativamente estáveis em cada indivíduo (Rebollo & Harris, 2006; Trentini, Hutz, Bandeira, Teixeira, Gonçalves & Thomazoni, 2009). Assim, estudar a personalidade implica analisar as diferenças

individuais, referentes ao modo idiossincrático como cada indivíduo reage em determinado contexto (Nunes, 2012).

Apesar de poder sofrer algumas modificações, no geral a personalidade mantém-se estável ao longo da vida, ou seja, a personalidade que se desenvolve na infância tende a manter-se até a idade adulta sem muitas alterações, à exceção da exposição a acontecimentos marcantes, como abusos sexuais, acidentes graves, doenças prolongadas, divórcio dos pais ou a perda de um dos progenitores (Hansenne, 2004).

Costa e McCrae (1991, citado por Vandenplas-Holper, 2000) apresentam um conceito unificador de personalidade, interpretando-a em termos de traços. Os traços de personalidade constituem a componente básica da personalidade, referindo-se às características estáveis do indivíduo e à sua forma de pensar, sentir e agir perante diversas situações. Ou seja, podemos descrever um indivíduo como sendo inteligente, tímido, ansioso, bem-humorado, etc... (Hansenne, 2004; Nunes, 2012). Embora representem a tendência do indivíduo para se comportar de determinada forma, Pacheco e Sisto (2003) consideram que os traços não são inalteráveis, uma vez que podem ser influenciados pela interação com o meio envolvente. Costa e McCrae (1988) partilham dessa mesma visão, pois admitem que os traços podem ser influenciados por fatores motivacionais, comportamentais e afetivos.

O estudo da personalidade pressupõe duas grandes abordagens, a idiográfica e a nomotética. A abordagem idiográfica assemelha-se aos estudos de caso, pois preocupa-se em observar e avaliar os comportamentos de um único indivíduo em várias situações. A recolha de informação pode ser realizada através da observação do indivíduo em contexto experimental, na sua vida diária, em entrevistas clínicas ou a partir de provas estandardizadas. Nesta abordagem não é possível a generalização para outros indivíduos, enquanto que a abordagem nomotética pretende procurar regras que se apliquem a diferentes indivíduos. Assim, a abordagem nomotética procura descrever e comparar os traços de personalidade de um grupo de indivíduos, que são observados nas mesmas condições de forma a serem apreendidas as características estáveis, passíveis de os distinguir (Hansenne, 2004).

1.2. Perspetivas Teóricas da Personalidade

A grande investigação em torno da personalidade tem dado origem a vários quadros teóricos, que por sua vez baseiam-se em diferentes teorias. Algumas dessas teorias

procuram descrever a personalidade, outras explicar a origem das diferenças individuais no que se refere à personalidade e ainda teorias que procuram prever a forma como os indivíduos se comportam em diferentes situações (Hansenne, 2004). Segue-se a apresentação e explicação, de uma forma sucinta, das diferentes perspectivas.

- **Perspetiva Psicanalítica**

Esta perspectiva baseia-se unicamente na teoria de Freud, no qual a personalidade é encarada como sendo um conjunto dinâmico constituído por forças inconscientes, que estão constantemente em conflito, isto é, a personalidade é resultado do conflito entre os componentes: Eu, Id e Supereu. Para Freud existem cinco fases no desenvolvimento da personalidade (fase oral, anal, fálica, período de latência e fase genital) todas elas associadas à sexualidade. A compreensão da personalidade revela-se no conceito de fixação, ou seja, se as satisfações associadas a uma determinada fase não forem satisfeitas de forma adequada o indivíduo pode ficar fixado a essa fase, conduzindo dessa forma a determinados traços de personalidade em adulto (Hansenne, 2004).

- **Perspetiva Humanista**

Para esta perspectiva o indivíduo é capaz de ele próprio determinar o seu destino, tendo liberdade de viver conforme a sua própria vontade. Dessa forma, o conceito central desta perspectiva é o de auto-atualização, pois o indivíduo apresenta desde logo uma tendência em explorar as suas potencialidades, como forma de desejar uma vida melhor (Hansenne, 2004; Nunes, 2012).

A teoria de Rogers enquadra-se nesta perspectiva humanista e defende que o desenvolvimento satisfatório da personalidade depende de três fatores principais, a visão positiva, pois cada indivíduo procura ser reconhecido por aquilo que faz, conduzindo assim a uma autoestima positiva, outro fator é a empatia e por fim as boas relações interpessoais. Outra teoria também inserida nesta perspectiva é a teoria de Maslow que considera haver fatores motivacionais como base da personalidade, isto é, nós somos aquilo que queremos ser (Hansenne, 2004).

- **Perspetiva da Aprendizagem**

As teorias que se inserem nesta abordagem consideram que o desenvolvimento da personalidade realiza-se de acordo com as aprendizagens, ou seja, através da associação de estímulos. Nesta perspectiva destaca-se a teoria de Skinner, que refere-se à personalidade

como um conjunto de comportamentos que são determinados pelas experiências de vida, rejeitando dessa forma qualquer explicação genética ou biológica (Hansenne, 2004).

▪ **Perspetiva Cognitiva**

Para as teorias cognitivistas a personalidade resulta da aprendizagem cognitiva e social, contestando dessa forma a vertente genética. A teoria de Kelly, considera que os indivíduos são orientados por um princípio interno, que refere-se à forma como organizam os acontecimentos exteriores, assim, os processos cognitivos constituem-se na característica principal da personalidade. A ideia principal da sua teoria é que cada indivíduo desenvolve determinadas expectativas ao tentar explicar, compreender e controlar o seu próprio ambiente de forma a melhor se adaptar a ele. Essas expectativas são denominadas, pelo autor, de contrutos pessoais. Dessa forma, define a personalidade como sendo o conjunto desses contrutos pessoais de cada indivíduo (Hansenne, 2004).

A teoria de Mischel vem contrariar a ideia que os comportamentos podem ser descritos em traços inalteráveis. Para o autor os indivíduos sabem diferenciar as situações e, portanto, a forma como se comportam depende, em certa medida, da situação em que se encontram. Desse modo sugeriu que uma teoria da personalidade para ser adequada deve considerar cinco categorias de variáveis cognitivas: 1) competência (o indivíduo apresenta aptidão cognitiva para efetuar um comportamento adequado); 2) estratégias de codificação (refere-se à forma como o indivíduo vê o mundo); 3) expectativas; 4) valores subjetivos (refere-se aos resultados dos comportamentos que são esperados pelo indivíduo e que o motiva a reagir) e 5) sistemas de autorregulação (os indivíduos planeiam e esforçam-se para que os seus objetivos se concretizem) (Hansenne, 2004).

▪ **Perspetiva das Disposições: estudo dos traços**

As teorias que se enquadram nesta perspetiva entendem o indivíduo como sendo único, de acordo com os seus traços de personalidade. A teoria de Allport foi a primeira a fazer uso do termo traços de personalidade. O autor refere-se aos traços como correspondendo a predisposições do indivíduo para responder sempre da mesma forma a vários estímulos. Assim, os traços de personalidade asseguram a estabilidade dos comportamentos nas diversas situações, exercendo grande influência na perceção dos acontecimentos (Hansenne, 2004).

Os psicólogos que se debruçam sobre esta perspetiva não chegaram ainda a acordo relativamente ao número de dimensões pelo qual a personalidade é constituída, no entanto,

nos últimos anos diferentes autores têm defendido que bastam cinco dimensões principais para apreender um conjunto de traços de personalidade (Digman, 1990; John, 1990; Goldberg, 1990). Assim, o modelo dos Cinco Fatores da personalidade, ou também conhecido pelo *Big Five*, constitui-se num dos modelos mais divulgados para descrever a estrutura da personalidade dentro da teoria dos traços, sobretudo da personalidade adulta do ponto de vista psicométrico (Silva & Nakano, 2011).

McDougall, na década de 30, foi um dos pioneiros no desenvolvimento deste modelo, ao sugerir que uma análise da linguagem de uma determinada população permitiria compreender a sua personalidade, propondo um modelo na qual ela poderia ser analisada a partir de cinco fatores independentes (Silva & Nakano, 2011).

O modelo dos cinco fatores define a personalidade humana como uma rede hierárquica de traços, compreendidos teoricamente como predisposições comportamentais de respostas às situações de vida (Trentini et al., 2009). As cinco dimensões que compõem o modelo são: **a) Extroversão; b) Agradabilidade; c) Conscienciosidade; d) Neuroticismo e e) Abertura à experiência** (Digman, 1990; Hansenne, 2004; Trentini et al., 2009).

Estas cinco dimensões serão exploradas mais à frente nesta dissertação, uma vez que serviram de base para a nossa investigação que foi realizada segundo esta perspectiva dos traços de personalidade.

1.3. Desenvolvimento no jovem adulto

Tal como foi referido anteriormente, o desenvolvimento da personalidade faz parte do ciclo de vida de qualquer indivíduo e é fortemente influenciado pelas experiências com que este se depara ao longo da vida. Desta forma, consideramos pertinente caracterizar em termos desenvolvimentais os alunos que integram o Ensino Superior, de maneira a perceber o que é esperado nesta fase, assim como os principais macros desenvolvimentais desta faixa etária.

O ingresso no Ensino Superior, de um ponto de vista desenvolvimental, associa-se à faixa etária correspondente ao início da idade adulta, no entanto, a conceptualização de adulto tem sido modificada. A investigação realizada no âmbito das principais transições para a idade adulta tem apontado a conclusão dos estudos, a inserção no mundo do trabalho, a saída da casa dos pais, o casamento e a parentalidade como sendo as transições mais marcantes desta faixa etária, contudo, atualmente tem-se verificado que estas

transições realizam-se cada vez mais tarde, e são menos lineares (Arnett, 2000; Côté, 2000; Pais, 2003; Westeberg, 2005).

Dessa forma, houve a necessidade de ser criada uma nova conceptualização do desenvolvimento dos jovens nas sociedades modernas, isto é, Arnett (1998, 2000, 2004) identificou uma nova fase de desenvolvimento denominada por “Adultez Emergente”. Segundo o autor esta corresponde a uma etapa em que o indivíduo já não é adolescente mas também não apresenta, ainda, características normais para a idade adulta, compreende a faixa etária dos 18 até os 25 anos, podendo prolongar-se até mais tarde de acordo com o próprio contexto social do indivíduo.

Durante esta fase de desenvolvimento as tarefas conjugais e parentais são adiadas, proporcionando um maior investimento na formação académica. Por isso trata-se de uma etapa marcada, essencialmente, por tarefas desenvolvimentais relacionadas com a exploração e experimentação de um conjunto de opções, principalmente ao nível afetivo e profissional, provocando dessa forma uma certa instabilidade e indefinição do percurso de vida, que no fundo levarão a determinadas escolhas na idade adulta (Mendonça, 2007).

Assim, esta etapa suscita alguns paradoxos, pois se por um lado leva ao sentimento de liberdade, autonomia e exploração por outro lado predomina a instabilidade, a incerteza e a ansiedade relativamente ao futuro (Arnett, 2004). Esta insegurança e incerteza reflete-se numa série de questões, tais como se deverá estudar ou trabalhar, ou então se deve sair de casa dos pais ou viver com a namorada(o). A reflexão que o indivíduo faz das experiências de exploração é muito importante para fortalecer o desenvolvimento da sua identidade (Mendonça, 2007).

O facto da vida conjugal e parental ser adiada por estes jovens, e em alguns casos haver ainda um apoio financeiro por parte dos pais, facilita a exploração das diferentes áreas através, por exemplo, das mudanças de curso, até encontrar a sua verdadeira aptidão. Ao nível afetivo ou das relações amorosas, trata-se de uma fase de reflexão sobre o tipo de companheiro(a) que pode ser o ideal para si, os compromissos são mais ou menos duradouros, mas que podem posteriormente conduzir ao casamento (Arnett, 2000).

Na perspetiva de Erikson, no que se refere ao desenvolvimento psicossocial, estes jovens adultos situam-se numa fase de desenvolvimento marcada pela resolução do conflito intimidade vs isolamento. A intimidade refere-se à capacidade em fundir a sua identidade com o outro e de estabelecer relações, tanto amorosas como de amizade, com as outras pessoas. O isolamento, por sua vez, reflete a falta de competência para criar relacionamentos fortes com alguém. Uma boa resolução deste estágio pressupõe um

equilíbrio entre estes dois pólos, o que leva ao desenvolvimento do conceito de amor (Hansenne, 2004; Papalia, Olds & Feldman, 2006).

O jovem adulto, aquando da entrada para o Ensino Superior, vê-se confrontado com múltiplos desafios, essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da identidade. O facto de contactar com novas exigências e recursos, permite desenvolver uma personalidade que privilegia a aquisição de estratégias de coping e de resolução de problemas, fundamentais no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Moreira, 2007).

2. O PROCESSO DE BOLONHA E OS TRABALHOS EM GRUPO NO ENSINO SUPERIOR

2.1. O Processo de Bolonha e as reformulações no processo de ensino-aprendizagem

Nos últimos tempos tem-se verificado uma mudança de paradigma educacional no Ensino Superior, desencadeado pelo Processo de Bolonha. Este constitui-se num dos mais conhecidos movimentos europeus, caracterizado por um conjunto de cimeiras internacionais que têm delineado alguns desafios, no sentido de uniformizar a educação no Ensino Superior.

Este movimento europeu desencadeou-se oficialmente em junho de 1999, no qual 29 estados europeus, incluindo o estado português, assinaram a Declaração de Bolonha que consistiu num acordo entre os estados envolvidos, no qual o objetivo principal passa por aumentar a competitividade e promover a mobilidade e empregabilidade dos diplomados do Ensino Superior no espaço europeu. Dessa forma, pretende-se que seja possível aos estudantes de qualquer universidade poder concluir a sua formação académica, e receber um diploma europeu que seja reconhecido em qualquer estabelecimento de Ensino Superior de qualquer Estado-membro. Para tal é crucial que as universidades funcionem de uma forma integrada, num espaço aberto e dirigido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos idênticos (DGES, 2013).

Para a concretização desses objetivos gerais foram decididas algumas medidas mais específicas, como: a) adotar um sistema de dois ciclos que conduzam a graus comparáveis e legíveis de Ensino Superior, sendo o primeiro ciclo relevante para o mercado de trabalho europeu; b) estabelecer um sistema de transferência e acumulação de créditos académicos (ECTS); e c) definir as dimensões europeias de educação superior, facilitando a mobilidade e o reconhecimento de habilitações. Uma vez que a implementação destes objetivos

necessita de acompanhamento, ficou decidido que os objetivos delimitados na Declaração de Bolonha seriam avaliados de forma periódica, em reuniões de dois em dois anos, ficando assim conhecido como o Processo de Bolonha (Miranda, 2011).

Esse processo trouxe algumas reformulações quer ao nível da organização, dos métodos e dos conteúdos dos sistemas do Ensino Superior. Um dos objetivos mais importantes da Declaração de Bolonha prende-se com a generalização de um sistema de créditos académicos, como forma de promover a mobilidade dos estudantes podendo assim garantir o reconhecimento da equivalência académica dos estudos, realizados em qualquer outra universidade de qualquer outro país (DGES, 2013). Esse sistema de créditos é conhecido pela sigla ECTS (*European Credit Transfer System*) e constituiu-se num dos principais instrumentos de mudança do paradigma educacional. O processo de formação passou a centrar-se mais na aprendizagem, isto é, no aluno, pretendendo assim que estes além de desenvolverem competências específicas também desenvolvam competências, essencialmente, ao nível da autonomia, criatividade, espírito crítico, capacidade para analisar e resolver problemas, integração em equipa e capacidades comunicativas. Dessa forma a carga de trabalho deixa de limitar-se às atividades de contacto direto (hora de aulas) e passa também a envolver o tempo que é despendido em atividades de aprendizagem, como sejam as aulas teóricas, seminários, estudo individual, preparação de projetos e outros métodos de avaliação (DGES, 2013).

A partir deste novo paradigma educacional, que se assenta numa abordagem de aprendizagem mais dinâmica, privilegiou-se portanto uma perspetiva de aprendizagem cooperativa, que apela à capacidade dos alunos em desenvolver projetos em equipa estimulando dessa forma o desenvolvimento de competências sociais e de relacionamento interpessoal, que são importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, sendo esse também um dos propósitos deste Processo de Bolonha.

▪ **O Processo de Bolonha na Universidade da Madeira**

Para responder aos desafios colocados pelo Processo de Bolonha a reitoria da Universidade da Madeira criou um grupo de trabalho informal e interdisciplinar, o Grupo de Bolonha, para que fossem discutidas as melhores formas de adaptar a universidade ao Processo de Bolonha (Nunes & Costa, 2005).

No ano letivo de 2007/2008 todos os cursos, com a exceção dos cursos politécnicos e o de medicina, foram adaptados à estrutura dos três anos de Bolonha. Também o sistema

de créditos ECTS foi aplicado nesse mesmo ano, baseado na realização de inquéritos aos professores e alunos acerca da quantidade aceitável de carga de trabalho do aluno.

Ao nível do processo de ensino-aprendizagem os vários cursos da UMa adotaram algumas medidas, que permitiram um maior envolvimento dos alunos no processo educativo. Segundo o *Relatório de Concretização do Processo de Bolonha* (2008) cada curso desenvolveu essas medidas de acordo com o que seria possível na sua área, no entanto, a nível geral essas medidas basearam-se em pontos comuns como: a) privilegiar os conteúdos e trabalhos práticos e laborais; b) uma maior participação dos alunos nas aulas, através de apresentações de trabalhos individuais ou em grupo sobre os conteúdos lecionados; c) uma maior exigência nos trabalhos individuais, levando a que os alunos tenham uma aprendizagem ativa e desenvolvam capacidades de aprendizagem autónoma e de comunicação; d) um maior recurso a métodos que estimulem o interesse dos alunos em matéria exposta suscitando maior espírito crítico; e e) aprofundar a ligação entre a matéria pedagógica e a sua utilização em contexto real.

A nova abordagem de ensino que privilegia os trabalhos em grupo ou individuais permitiu aumentar o número de horas de estudo, além das horas de contacto, estimulando assim a capacidade para o estudo autónomo e o pensamento crítico dos alunos. No entanto, esse relatório mostra que houve inicialmente uma certa resistência por parte de alguns alunos em participar de forma ativa e cumprirem os requisitos, principalmente no que se refere às horas de estudo autónomo (Paolinelli, 2008).

2.2. Trabalhos em grupo no Ensino Superior

A partir do processo referido anteriormente, as instituições de Ensino Superior têm cada vez mais se consciencializado para o grande desafio de adequar as suas metodologias de ensino, de acordo com o que é de facto a realidade profissional. Dessa forma, tem se observado uma maior preocupação em preparar melhor os estudantes ao nível de competências pessoais e sociais, além das competências técnicas específicas que são esperadas.

Conforme referimos anteriormente, o Processo de Bolonha veio criar condições em todos os estabelecimentos de Ensino Superior permitindo aos alunos que terminem o curso adquirindo conhecimentos técnicos, mas acima de tudo que também desenvolvam competências ao nível da comunicação, do espírito crítico, de autonomia e capacidade de integrar-se num grupo e trabalhar em equipa. Assim, existe uma grande necessidade de

serem criadas novas oportunidades de aprendizagem, entre as instituições de Ensino Superior e as organizações do trabalho, no qual a metodologia de aprendizagem cooperativa, baseada no trabalho em grupo, deve ser considerada (Hyland & Rossien, 2003). O trabalho em grupo tem sido, portanto, muito valorizado na formação acadêmica de qualquer estudante, e por isso trata-se de uma metodologia de ensino frequentemente utilizada ao nível superior.

A aprendizagem cooperativa baseia-se numa estratégia de metodologia de ensino caracterizada essencialmente pela organização de pequenos grupos, no seio da turma, no qual devem desenvolver atividades conjuntas tendo em vista um objetivo comum. Dessa forma, os membros do grupo passam a depender uns dos outros para atingir o objetivo que é pretendido, isto é, além da autoaprendizagem cada elemento é responsável pela aprendizagem dos outros, assim, o sucesso do grupo depende do sucesso individual (Gokhale, 1995; Johnson & Johnson, 1999; Hassanien, 2006).

Johnson, Johnson e Smith (1991) classificam os trabalhos de grupo em três tipos, os grupos de aprendizagem informal, formal ou equipas de estudo. Sendo que os dois primeiros referem-se a agrupamentos para tarefas específicas em curtos espaços de tempo, e as equipas de estudo remetem para um agrupamento a longo prazo, cujos elementos trabalham em conjunto habitualmente durante um semestre.

O conceito de aprendizagem cooperativa derivou do pensamento de Lewin (1935, 1948), vindo a ser consolidado pelo desenvolvimento das teorias de Piaget (1926, 1967) e de Vygotsky (1978) (referenciados por Miranda, 2011). Sendo que numa vertente prática esse conceito nasceu na década de 40, a partir de uma investigação realizada por Deutsch (1949) mostrando que, nos domínios da aprendizagem, o método do trabalho em grupo evidencia grandes benefícios quando comparado a uma estrutura de competição ou mais individualista. Mais tarde, depois dos anos 70, houve um maior desenvolvimento do conceito a partir das investigações de Johnson e Johnson (1990, citado por Miranda, 2011) e de Slavin (1983, 1996).

A partir do início da década de 90, surgiram com mais frequência investigações específicas na área do Ensino Superior, acerca da utilização da aprendizagem cooperativa nas diversas disciplinas, evidenciando na sua maioria conclusões positivas (Miranda, 2011).

Ao nível das abordagens teóricas, a investigação empírica neste domínio tem se apoiado, essencialmente, numa abordagem motivacional e numa abordagem cognitiva. A abordagem motivacional prende-se com questões ligadas à motivação dos indivíduos para

uma melhor realização do trabalho em grupo e enquadra-se em três perspetivas, a interdependência social, o comportamentalismo e a coesão social. A perspetiva da interdependência social considera a motivação como sendo intrínseca, assumindo que o facto dos elementos do grupo darem o seu melhor e encorajarem-se uns aos outros deve-se à auto-valorização dos objetivos do grupo, não considerando relevante qualquer recompensa externa. Por outro lado, a perspetiva comportamentalista privilegia o uso de recompensas externas, pois desde que estas estejam relacionadas com o desempenho do grupo, tendo em conta a contribuição individual de cada elemento, favorecem a realização académica e o sucesso coletivo. Relativamente à perspetiva da coesão social, esta defende que a cooperação entre os elementos do grupo deve-se a fatores interpessoais, ligados à afetividade e não ao interesse individual, ou seja, os indivíduos cooperaram entre si pelo facto de se preocuparem uns com os outros (Miranda, 2011).

A abordagem cognitiva, por sua vez, liga-se às perspetivas da reestruturação cognitiva e da cognitivo-desenvolvimental para explicar o funcionamento dos grupos. Os autores que defendem a perspetiva da reestruturação cognitiva admitem que a informação que é retida na memória incorpora-se em estruturas cognitivas que já existem, no entanto, para que isso aconteça o aluno deve reestruturar o material, especialmente a partir de explicações dadas a um colega referentes a esse mesmo material. Dessa forma, esta perspetiva valoriza a interação entre os indivíduos, envolvendo diversas variáveis intrapessoais, recorrendo a atividades cognitivas, motoras, afetivas, metacognitivas e sociais. No que se refere à perspetiva cognitivo-desenvolvimental, esta considera que a estrutura da tarefa, mais do que a estrutura dos objetivos e das recompensas, tem efeitos sobre a aprendizagem e o comportamento dos indivíduos. Dito de outra forma, esta perspetiva defende que o que leva à aprendizagem são as interações entre os indivíduos, devido à forma como a informação é processada e da forma como influencia o desenvolvimento cognitivo. É importante, nesta perspetiva, considerar o conceito de conflito uma vez que o confronto de opiniões pode criar desequilíbrios cognitivos, que por sua vez irão permitir aos indivíduos melhorarem os seus argumentos e estimular ao desenvolvimento das estruturas cognitivas (Miranda, 2011).

▪ **Benefícios e desafios dos trabalhos em grupo no Ensino Superior**

A metodologia dos trabalhos em grupo além de permitir uma envolvimento mais ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, também é uma forma de o preparar para situações futuras de integração numa equipa de trabalho, que na maioria das vezes apela a

capacidades de liderança, de comunicação e de resolução de conflitos (Millis, 1991), assim como a oportunidade de adquirir competências sociais e valores cívicos importantes para a sua vida pessoal (Johnson, Johnson & Smith, 2007). Dessa forma, torna-se fundamental durante a formação académica o aluno poder ter a oportunidade de se confrontar com essas experiências, adquirindo assim competências que lhe permitirão trabalhar eficazmente numa equipa de trabalho.

Os benefícios dos trabalhos em grupo no Ensino Superior têm sido muito pesquisados na literatura pedagógica, apontando como principais vantagens: a) o desenvolvimento do pensamento crítico; b) o desenvolvimento de competências para a organização, negociação, cooperação e gestão do tempo; c) troca e combinação de conhecimentos através da discussão e debate; d) compartilhar responsabilidades, no que toca a avaliação; e e) promove a socialização (Slavin, 1980,1983; Johnson et al., 1991; Cheng & Warren, 2000; McGraw & Tidwell, 2001). Outros investigadores têm também evidenciado que os alunos quando exploram um determinado assunto em grupo, tendem a reter mais conhecimento do que quando esse mesmo assunto é explorado através de outro método (Hassanien, 2006).

Casulo (2011) acrescenta, ainda, que trabalhar em grupo é uma forma de potenciar a capacidade de saber escutar os outros, permitindo assim obter novas perspetivas e melhorar o seu entendimento sobre determinado assunto.

Apesar de todas estas mais-valias, esta metodologia também acarreta alguns desafios, que podem tornar o trabalho em grupo ineficaz. Neste sentido McGraw e Tidwell (2001) apontam, por exemplo, a obtenção de uma mesma avaliação sem participar da mesma forma no trabalho, uma comunicação disfuncional entre os elementos, as diferentes expectativas e abordagens culturais sobre o trabalho, como possíveis desafios desta metodologia. Hassanien (2006) numa investigação que realizou com o intuito de verificar as perceções dos alunos em relação aos trabalhos de grupo, verificou que os maiores desafios apontados pelos alunos referiam-se à falta de comunicação e à falta de assiduidade de alguns elementos nas reuniões do grupo.

Podemos observar, assim, que esta metodologia embora apresente vantagens para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, também apresenta alguns aspetos negativos que devem ser considerados. Acima de tudo não podemos esquecer que trabalhar em grupo pressupõe, inevitavelmente, o confronto com ideias diferentes e principalmente o ter de lidar com as especificidades de cada elemento do grupo, daí a forte influência que a personalidade pode exercer no funcionamento de um grupo. Outro fator a ser considerado é

a liderança, que também pode muitas vezes condicionar o funcionamento e eficácia do grupo.

2.3. Liderança

Quando falamos em trabalhar no seio de um grupo, inevitavelmente remetemos para as questões de liderança. Este termo pode ser compreendido como uma característica de personalidade, que se relaciona com o exercício de poder, influência e persuasão como forma de induzir obediência e alcançar os objetivos pretendidos. Dito por outras palavras, a liderança pressupõe a existência de um indivíduo com aptidão para influenciar um grupo de indivíduos (Jago, 1982; Ferreira, Neves & Caetano, 2011). Geralmente este conceito encontra-se muito associado ao exercício de poder sobre os outros, porém, Jesuíno (2005) apresenta uma distinção entre poder e liderança. Defende o poder como sendo uma forma do indivíduo, detentor desse poder, realizar os objetivos sem ter em consideração os objetivos dos indivíduos que estão ao seu poder, enquanto que a liderança trata-se de uma maneira de dispor de recursos essenciais para atingir os seus objetivos, que são comuns aos dos seus “discípulos”.

Estas definições de liderança pressupõem uma abordagem organizacional da mesma, pois têm como base a sua aplicabilidade no contexto das equipas organizacionais, no entanto, atualmente tem-se notado um maior interesse em investigar as competências de liderança nos estudantes de Ensino Superior (Posner, 2004; Bento e Ribeiro, 2009). Tal interesse prende-se com o facto de nos encontrarmos num mundo moderno cada vez mais complexo e onde há uma grande necessidade de uma liderança que seja eficaz, quer na comunidade quer nas organizações, isso tem proporcionado uma maior preocupação das instituições de Ensino Superior em implementar exercícios de liderança integrados nesse contexto educativo (Posner, 2004). Quando falamos em desenvolver práticas de liderança no Ensino Superior podemos pensar na participação dos alunos em atividades não curriculares, sendo a associação académica de estudantes um exemplo claro disso (Ribeiro & Bento, 2011).

As práticas de liderança, da mesma forma que os trabalhos em grupo, no Ensino Superior, apresentam grandes benefícios para os alunos quer ao nível da aprendizagem e do seu desenvolvimento pessoal (Astin & Astin, 2000), do enriquecimento da vida académica (Cooper, Healy & Simpson, 1994) como ao nível das competências interpessoais (Kuh, 1993).

A liderança enquadrada nos trabalhos de grupo, pressupõe a existência de um determinado indivíduo que se apresenta como o principal responsável pela definição dos objetivos do grupo, assim como pela estruturação do grupo para a concretização desses mesmos objetivos (Zaccaro, Rittman & Marks, 2001), não significando portanto uma posição de grande poder sobre o grupo. Isto é, o termo liderança nos grupos de Ensino Superior representa a responsabilidade de coordenar o trabalho para que todas as tarefas sejam cumpridas por todos os elementos do grupo, conduzindo ao sucesso do mesmo e concretização do objetivo pretendido (Fransen, 2012).

Dado que o conceito de liderança apresenta um significado diferente quando abordado nos trabalhos em grupo, integrados num contexto académico, e para que na nossa investigação esse conceito não fosse interpretado como a detenção de poder sobre o grupo substituímos o termo líder por *time-organizer*, parecendo-nos o termo mais adequado para designar o indivíduo que é responsável pela coordenação do grupo.

Parte II.
Estudo Empírico

1. METODOLOGIA

1.1. Objetivo de Investigação

Esta investigação pretende contribuir para uma melhor compreensão sobre a implementação do modelo de Bolonha, através da reflexão sobre a metodologia dos trabalhos em grupo no Ensino Superior. Nesse sentido, o principal objetivo é analisar quais os principais traços de personalidade que caracterizam um *time-organizer* de um grupo de alunos do Ensino Superior, segundo a perspetiva do próprio e a dos colegas do grupo, em dois momentos distintos. Verificando, dessa forma, se as perceções de ambos (*time-organizer* e colegas de grupo) se mantêm ou se se alteraram do início ao fim do trabalho.

1.2. Questões de Investigação

Partindo do objetivo principal referido anteriormente é possível formular as seguintes questões de investigação:

1. O traço de personalidade mais comum num *time-organizer* é a *Conscienciosidade*?
2. As perceções sobre os traços de personalidade do *time-organizer* mantêm-se do início até ao final do trabalho?
3. Existem divergências entre a perceção dos elementos do grupo e a do *time-organizer*, relativamente a si próprio?
4. Os alunos tendem a agrupar-se de acordo com traços de personalidade idênticos?

1.3. Desenho de Investigação

De acordo com os objetivos de investigação foi utilizada a metodologia quantitativa, uma vez que pretende-se recolher dados objetivos e procurar estabelecer relações entre as variáveis. No que se refere à recolha dos dados, esta decorreu em dois momentos distintos, no início e no final do semestre letivo, tratando-se por isso de um estudo longitudinal.

Esta investigação seguiu, ainda, uma abordagem descritivo correlacional, uma vez que partiu da descrição da informação recolhida para depois explorar correlações entre variáveis.

1.4. Amostra

A seleção dos participantes baseou-se numa amostra por conveniência, pois os docentes com quem contactamos escolheram as turmas. Foram apontados apenas dois critérios de seleção: uma turma do 1º Ciclo da Universidade e, que realizassem um projeto em grupo, sendo que cada grupo deveria ter um *time-organizer*.

Deste modo, participaram neste estudo 92 alunos do 1º Ciclo da Universidade da Madeira, sendo 44 (47,8%) do género feminino e 48 (52,2%) do género masculino.

Conforme podemos observar na tabela 1, a amostra abrange várias faixas etárias, sendo que a maioria (50%) dos alunos tem 20 anos ou menos, cerca de 32,6% têm entre 21 a 25 anos e 10,9% pertence à faixa etária dos 26-30 anos. Os restantes 6,6% têm idades entre os 31 anos e os 45 anos. Relativamente ao curso, 52,2% são de Psicologia e 47,8% são de Engenharia Informática.

Dos 92 alunos que fazem parte do estudo, 17 são *time-organizer*, sendo que a maioria (64,7%) são do género masculino e 35,3% do género feminino. No que se refere à idade, a maioria (41,2%) tem 20 anos ou menos, seguindo-se com 29,4 % com idades entre os 21 e 25 anos. Por fim, relativamente ao curso, 52,9% são de Engenharia Informática e os restantes 47,1% são de Psicologia (tabela 1).

Tabela 1. Caracterização da amostra segundo dados sócio-demográficos

		<i>Time-organizer</i>				Total	
		Sim		Não			
		N	%	N	%	N	%
Idade	20 anos ou menos	7	41,2%	39	52,0%	46	50,0%
	21-25 anos	5	29,4%	25	33,3%	30	32,6%
	26-30 anos	3	17,6%	7	9,3%	10	10,9%
	31-35 anos	0	0,0%	2	2,7%	2	2,2%
	36-40 anos	1	5,9%	0	0,0%	1	1,1%
	41-45 anos	1	5,9%	2	2,7%	3	3,3%
Género	Feminino	6	35,3%	38	50,7%	44	47,8%
	Masculino	11	64,7%	37	49,3%	48	52,2%
Curso	Psicologia	8	47,1%	40	53,3%	48	52,2%
	Engenharia Informática	9	52,9%	35	46,7%	44	47,8%
Total		17	100,0%	75	100,0%	92	100,0%

1.5. Instrumentos

Para a recolha dos dados recorreu-se a um questionário (ver anexo I), constituído por duas partes, sendo a primeira referente à recolha dos dados sócio-demográficos. Na segunda parte pretendeu-se conhecer a opinião dos indivíduos acerca dos seus próprios traços de personalidade e depois sobre os do *time-organizer* do seu grupo. Utilizamos nesta segunda parte a versão abreviada de 10 itens do *Big Five Inventory* (Rammstedt & John, 2006).

O *Big Five Inventory* foi construído no final de 1980 (John, Donahue, & Kentle, 1991), tratando-se de um inventário com 44 itens que pretende avaliar as cinco grandes dimensões da personalidade. De forma a tornar o instrumento mais curto e mais rápido de aplicar, Rammstedt e John (2006) reduziram o instrumento a 10 itens, dois itens para cada dimensão. O estudo de validação foi realizado com uma amostra dos EUA e Alemanha, e cujos resultados evidenciaram que o BFI-10 apresenta propriedades psicométricas aceitáveis, isto é, verificaram que os níveis de confiança e de validade se mantêm os mesmos que na versão na anterior, sendo então o seu uso recomendável para situações de tempo limitado (Rammstedt & John, 2006).

O *Big Five Inventory*, quer na versão original como na reduzida a 10 itens, é constituído por cinco fatores que correspondem a diferentes facetas da personalidade.

O fator *Extroversão* é constituído pelos itens 1 e 6, e referem-se a indivíduos sociáveis, ativos e dominantes. Em relação ao fator *Agradabilidade*, que corresponde aos itens 2 e 7, está relacionado com indivíduos agradáveis, afetuosos e cooperativos. O fator *Conscienciosidade*, composto pelos itens 3 e 8, refere-se à capacidade de organização e eficiência, isto é, indivíduos dignos de confiança, cautelosos e responsáveis. Por outro lado o fator *Neuroticismo*, composto pelos itens 4 e 9, diz respeito a indivíduos nervosos, preocupados e com dificuldade em lidar com o stress. Finalmente o fator *Abertura a experiências*, constituído pelos itens 5 e 10, incide essencialmente sobre características como a criatividade, interesse e imaginação (Araujo, 2012).

Este inventário consiste em frases curtas que deverão ser classificadas de acordo com uma escala de likert de cinco pontos, variando de 1 = “Discordo totalmente” a 5 = “Concordo totalmente”.

1.6. Procedimentos

Para a concretização deste estudo foi necessário realizar um primeiro contacto com alguns docentes, onde foram explicados claramente os objetivos da investigação, e posteriormente solicitada a sua colaboração e respetiva autorização para serem distribuídos os questionários aos alunos. Depois de escolhidas as turmas, pelos próprios docentes, fizemos um levantamento sobre o trabalho que iam desenvolver em contexto de grupo, bem como as respetivas datas de entrega ou de apresentação, consoante os critérios adotados pelo docente.

Fizemos também passar esse esclarecimento sobre a investigação aos alunos, procurando sempre assegurar todos os critérios éticos, de confidencialidade e de anonimato assim como a participação livre e voluntária dos alunos. O questionário contemplava informações sobre a investigação bem como o consentimento informado.

A recolha dos dados, como já foi referido, decorreu em duas fases diferentes. A primeira fase de entrega dos questionários, de forma aleatória às duas turmas, decorreu numa etapa inicial do trabalho, em que os grupos já estavam constituídos e tinham definido um *time-organizer*. Na segunda fase os questionários iam sendo distribuídos à medida que cada grupo chegava à reta final do seu trabalho, isto é, cada grupo tornou a responder ao questionário aproximadamente uma semana e meia antes da data que estava marcada para a respetiva entrega/apresentação. Concluída a recolha dos dados procedemos à análise estatística recorrendo ao SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segue-se a apresentação da análise e discussão dos resultados que foram obtidos, de acordo com as questões de investigação anteriormente referidas.

A análise estatística foi realizada através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* versão 22 (SPSS 22). Para que fosse possível proceder à realização de testes estatísticos de forma a confirmar ou refutar as questões de investigação formuladas, foi necessário analisar, em primeiro lugar, a normalidade da amostra. Para tal foi utilizado o teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov que revelou uma distribuição normal da amostra (anexo II).

Foram realizadas análises descritivas e análises inferenciais com recurso a testes não paramétricos, embora este tipo de estatística não seja tão sensível em detetar diferenças entre as variáveis quanto a paramétrica, mas devido à natureza das variáveis em estudo a estatística não paramétrica foi a mais adequada. Os testes não paramétricos são utilizados em estudos com amostras pequenas e permite analisar variáveis ordinais, como é o caso da presente investigação. Deste modo, os testes não paramétricos utilizados na análise dos dados foram o teste de Mann-Whitney, o teste de Wilcoxon e o teste de Qui-Quadrado.

Questão 1. O traço de personalidade mais comum do *time-organizer* é a *Conscienciosidade*?

Esta primeira questão de investigação pretendeu caracterizar o *time-organizer* de cada grupo, e verificar se há uma predominância do traço *Conscienciosidade*.

Na tabela 2 podemos constatar que a média do traço *Conscienciosidade* encontra-se no valor 4, que corresponde ao “concordo”, dessa forma podemos considerar que este é o traço mais predominante na personalidade dos *time-organizers* da amostra. Por outro lado, o traço *Neuroticismo* apresenta uma maior discrepância, pois a média encontra-se entre os valores 2 e 5, revelando uma grande variedade nas opiniões.

Estes dados vêm responder de forma positiva à nossa questão de investigação, e apontam ainda para um cuidado e rigor na escolha do *time-organizer*, no qual características como a organização, eficiência e responsabilidade são tidas em conta nessa escolha. Pois o *time-organizer* representa alguém que é responsável pela coordenação do grupo e de todo o trabalho desenvolvido de forma a que sejam alcançados os objetivos pretendidos (Fransen, 2012).

É possível também verificar que os traços *Extroversão* e *Agradabilidade* variaram predominantemente entre o valor 3 e 4, o que significa que são igualmente traços que estão presentes em alguns dos *time-organizer*. No entanto, não estão tão ligados à capacidade de coordenação do grupo mas sim com competências sociais, ou seja, ao nível do relacionamento interpessoal. Notamos que nesta amostra, além de ser importante escolher um indivíduo que seja organizado e responsável, há também uma tendência para optar por alguém que seja extrovertido, sociável e de agradável convivência.

Tabela 2. Valores médios dos traços de personalidade do *time-organizer*

	N		Média	Desvio Padrão
	Válido	Ausente		
Extroversão	91	1	3,4286	,72866
Agradabilidade	91	1	3,4615	,46685
Conscienciosidade	91	1	4,0165	,67268
Neuroticismo	91	1	2,5549	,77978
Abertura à experiência	91	1	3,5440	,55100

Questão 2. As percepções sobre os traços de personalidade do *time-organizer* mantém-se do início até ao final do trabalho?

Esta questão de investigação pretendeu comparar os dados recolhidos nas duas fases, permitindo verificar se existiram diferenças entre as respostas dadas na primeira fase e as da segunda fase, à cerca da caracterização do *time-organizer*. Dessa forma, foi utilizado o teste de Wilcoxon, que permite verificar se a mesma variável difere em dois momentos temporais ou condições experimentais distintas.

A tabela 3 apresenta os dados recolhidos nas duas fases, divididos em dois grupos, os *time-organizer* e os que não são *time-organizer*. Esta análise permitiu observar o número de casos em que as respostas mantiveram-se (empates) e os casos em que se alteraram. Nos casos em que houveram diferenças, são classificados em negativos quando a pontuação desse traço foi maior na primeira fase do que na segunda, e positivos quando a pontuação na primeira fase foi inferior à segunda.

Assim, ao consultar a tabela verificamos que em relação aos alunos que são *time-organizer* do grupo, a maioria manteve as suas respostas apenas em relação aos traços de *Extroversão* (50%) e *Conscienciosidade* (43,7%), o que significa que tanto no início do trabalho como na fase final, eles próprios consideram que são indivíduos extrovertidos e com sentido de responsabilidade e organização, demonstrando assim que não sentiram qualquer necessidade de mudar essas suas características durante todo o trabalho. Por outro lado, os restantes traços revelaram maior número de diferenças do que empates, sendo que em relação aos traços *Neuroticismo* e *Abertura à experiência* a maioria das diferenças foram positivas.

Tabela 3. Comparação dos traços de personalidade do time-organizer entre as duas fases

<i>Time-organizer</i>			N	Ordem média	Soma de Ordens
Sim	Extroversão_F2 – Extroversão_F1	Classificações Negativas	5 ^a	5,10	25,50
		Classificações Positivas	3 ^b	3,50	10,50
		Empates	8 ^c		
		Total	16		
		(Z= -1.098, p=.272)			
	Agradabilidade_F2 – Agradabilidade_F1	Classificações Negativas	7 ^d	6,71	47,00
		Classificações Positivas	5 ^e	6,20	31,00
		Empates	4 ^f		
		Total	16		
		(Z= -.660, p= .509)			
	Conscienciosidade_F2 - Conscienciosidade_F1	Classificações Negativas	6 ^g	5,08	30,50
		Classificações Positivas	3 ^h	4,83	14,50
		Empates	7 ⁱ		
		Total	16		
		(Z= -.979, p= .327)			
	Neuroticismo_F2 - Neuroticismo_F1	Classificações Negativas	5 ^j	7,70	38,50
Classificações Positivas		9 ^k	7,39	66,50	
	Empates	2 ^l			
	Total	16			
	(Z= -.907, p= .364)				
Abertura à experiência_F2 - Abertura à experiência_F1	Classificações Negativas	5 ^m	7,30	36,50	
	Classificações Positivas	8 ⁿ	6,81	54,50	
	Empates	3 ^o			
	Total	16			
	(Z= -.676, p= .499)				
Não	Extroversão_F2 - Extroversão_F1	Classificações Negativas	29 ^a	22,86	663,00
		Classificações Positivas	13 ^b	18,46	240,00
		Empates	20 ^c		
		Total	62		
		(Z= -2.815, p= .005)			
	Agradabilidade_F2 - Agradabilidade_F1	Classificações Negativas	21 ^d	18,07	379,50
		Classificações Positivas	19 ^e	23,18	440,50
		Empates	22 ^f		
		Total	62		
		(Z= -441, p= .659)			
	Conscienciosidade_F2 - Conscienciosidade_F1	Classificações Negativas	14 ^g	18,57	260,00
		Classificações Positivas	24 ^h	20,04	481,00
		Empates	24 ⁱ		
		Total	62		
		(Z= -1.678, p= .093)			

Neuroticismo_F2 -	Classificações Negativas	22 ^j	20,68	455,00
Neuroticismo_F1	Classificações Positivas	21 ^k	23,38	491,00
	Empates	19 ^l		
(Z= -.223, p= .823)	Total	62		
<hr/>				
Abertura à experiência_F2 –	Classificações Negativas	14 ^m	18,39	257,50
Abertura à experiência_F1	Classificações Positivas	21 ⁿ	17,74	372,50
	Empates	27 ^o		
(Z= -.983, p= .326)	Total	62		

Ou seja, 56,2% dos alunos *time-organizer* caracterizaram-se como mais nervosos e preocupados na fase final do trabalho do que ao início, e 50% desses alunos consideraram-se mais criativos na segunda fase.

Em relação ao traço *Agradabilidade*, houve maior predominância nas classificações negativas (43,7%), o que significa que esses alunos caracterizaram-se ao início como mais agradáveis e cooperativos do que no final. Contudo, importa salientar que ao consultarmos os valores dos níveis de significância verificamos que estas diferenças não são consideradas estatisticamente significativas, uma vez que em todos os traços o valor de $p > .05$.

Relativamente aos restantes alunos, aqueles que não são *time-organizer*, também observamos a existência de empates mas também algumas diferenças nas respostas entre as duas fases. No entanto, apenas as diferenças em relação ao traço *Extroversão* são consideradas estatisticamente significativas ($z = -2,815$, $p=.005$). A maioria (aproximadamente 50%) atribuiu menor cotação aos itens de *Extroversão* na segunda fase do que na primeira, revelando assim que quase metade desses alunos, que inicialmente consideravam o *time-organizer* do seu grupo como sendo muito sociável e extrovertido mudaram de opinião no decorrer do trabalho. Porém, 32% desses alunos mantiveram as suas opiniões, e apenas 21% alterou as suas respostas de forma positiva, isto é, na segunda fase consideraram o seu *time-organizer* mais extrovertido do que na primeira fase.

Desta forma, embora as diferenças não sejam na sua maioria estatisticamente significativas, estes resultados levam-nos a deduzir que houve uma tendência para as opiniões, quer dos *time-organizer* quer dos restantes alunos, sofrerem alterações tanto positivas como negativas durante a realização do trabalho.

Questão 3. Existem divergências entre a percepção dos elementos do grupo e a do *time-organizer*, relativamente a si próprio?

Nesta terceira questão de investigação pretende-se comparar as respostas dos alunos que são *time-organizer* com as respostas dos elementos do grupo que não são *time-organizer*, aferindo assim a existência de diferenças entre as percepções de ambos. Para tal foi utilizado o Teste de Mann-Whitney, que se trata de um teste de diferenças não paramétrico e que permite comparar dois grupos independentes ao nível de uma variável dependente ordinal.

Para analisar esta questão consideramos pertinente analisar os dados recolhidos nas duas fases, por isso segue-se a apresentação de duas tabelas com os respetivos dados. Para melhor análise das tabelas é importante clarificar o significado de “ordem média”, e que faz parte dos testes de diferenças não paramétricos. Este tipo de testes atribuem uma ordem aos valores dos indivíduos, isto é, o valor mais baixo atribuído pela variável dependente recebe a ordem 1, o seguinte a ordem 2 e assim sucessivamente até chegar ao valor mais alto que receberá a ordem mais elevada (Martins, 2011). Assim, o valor da ordem média indica a média dessas ordens dos valores transformados, e não a média dos respetivos traços de personalidade.

Em relação à tabela 4, esta apresenta-nos os valores de ordem média para cada grupo, alunos que são *time-organizer* e os alunos que não o são, de forma a podermos comparar e analisar as diferenças para cada traço de personalidade de acordo com as respostas dadas na primeira fase do estudo. Analisando os valores de ordem média apresentados na tabela para cada traço de personalidade verificamos que existem diferenças em todos os traços, contudo, não são consideradas diferenças estatisticamente significativas uma vez que o valor $p > .05$. Contudo, não deixa de ser pertinente observar os dados que a tabela nos apresenta e retirar algumas informações. Notamos que no início do trabalho houve uma tendência para os alunos que não são *time-organizer* caracterizarem mais os seus *time-organizer* com os traços *Extroversão*, *Agradabilidade* e *Conscienciosidade*, do que os próprios, podendo isto refletir um pouco das expectativas dos alunos para a forma como, na sua opinião, deve ser o *time-organizer* de um grupo. Sendo que os outros dois traços, o *Neuroticismo* e *Abertura à experiência* foram mais pontuados pelos próprios *time-organizer*, revelando uma auto-caracterização associada a características como o ser nervoso, preocupado mas também com boa capacidade de inovação, criatividade e interesse pelas suas tarefas.

Tabela 4. Comparação das ordens médias dos traços de personalidade do *time-organizer* na primeira fase

	Time-organizer	N	Ordem média	Soma de Classificações
Extroversão (U= 506, p= .201)	Sim	17	38,76	659,00
	Não	74	47,66	3527,00
	Total	91		
Agradabilidade (U= 586.5, p=.645)	Sim	17	43,50	739,50
	Não	74	46,57	3446,50
	Total	91		
Conscienciosidade (U= 521.5, p=.258)	Sim	17	39,68	674,50
	Não	74	47,45	3511,50
	Total	91		
Neuroticismo (U= 553, p=.428)	Sim	17	50,47	858,00
	Não	74	44,97	3328,00
	Total	91		
Abertura à experiência (U= 557, p= .445)	Sim	17	50,24	854,00
	Não	74	45,03	3332,00
	Total	91		

Na tabela 5 estão apresentados os dados relativos à segunda fase, isto é, as respostas que foram dadas pela amostra quando encontravam-se na fase final do seu trabalho, de forma a verificar se as diferenças entre as percepções são mais significativas que as obtidas na primeira fase. Dessa forma, verificamos que tal como na primeira fase houveram diferenças em todos os traços, mas que na sua maioria não são estatisticamente significativas, à exceção do traço *Conscienciosidade* cujo nível de significância revela que as diferenças ao nível deste traço são estatisticamente significativas ($U = 267.50$, $p = .003$).

Perante estes dados podemos então afirmar que, na fase final do trabalho, houve uma grande controvérsia entre os alunos que são *time-organizer* e os que não são, no sentido de atribuir características ligadas à capacidade de organização e eficiência no trabalho, características muito importantes num indivíduo que desempenha o papel de principal responsável do grupo. Os valores de ordem média apontam para uma maior atribuição dessas características por parte dos alunos que não são *time-organizer* do que pelos próprios.

Ao confrontar com os dados obtidos na primeira fase, verificamos que também neste traço as diferenças foram no mesmo sentido, contudo, a diferença entre os valores é maior

nesta segunda fase do que na primeira. Isto significa que esta divergência entre as percepções dos alunos *time-organizer* e dos não *time-organizer*, aumenta conforme o decorrer do trabalho.

Tabela 5. Comparação das ordens médias dos traços de personalidade do time-organizer na segunda fase

	Time-organizer	N	Ordem média	Soma de Classificações
Extroversão (U= 424, p=.361)	Sim	16	35,00	560,00
	Não	62	40,66	2521,00
	Total	78		
Agradabilidade (U= 420, p= .327)	Sim	16	34,75	556,00
	Não	62	40,73	2525,00
	Total	78		
Conscienciosidade (U= 267.5, p= .003)	Sim	16	25,22	403,50
	Não	62	43,19	2677,50
	Total	78		
Neuroticismo (U= 365, p=.097)	Sim	16	47,69	763,00
	Não	62	37,39	2318,00
	Total	78		
Abertura à experiência (U= 464.5, p=.689)	Sim	16	41,47	663,50
	Não	62	38,99	2417,50
	Total	78		

Questão 4. Os alunos tendem a agrupar-se de acordo com traços de personalidade idênticos?

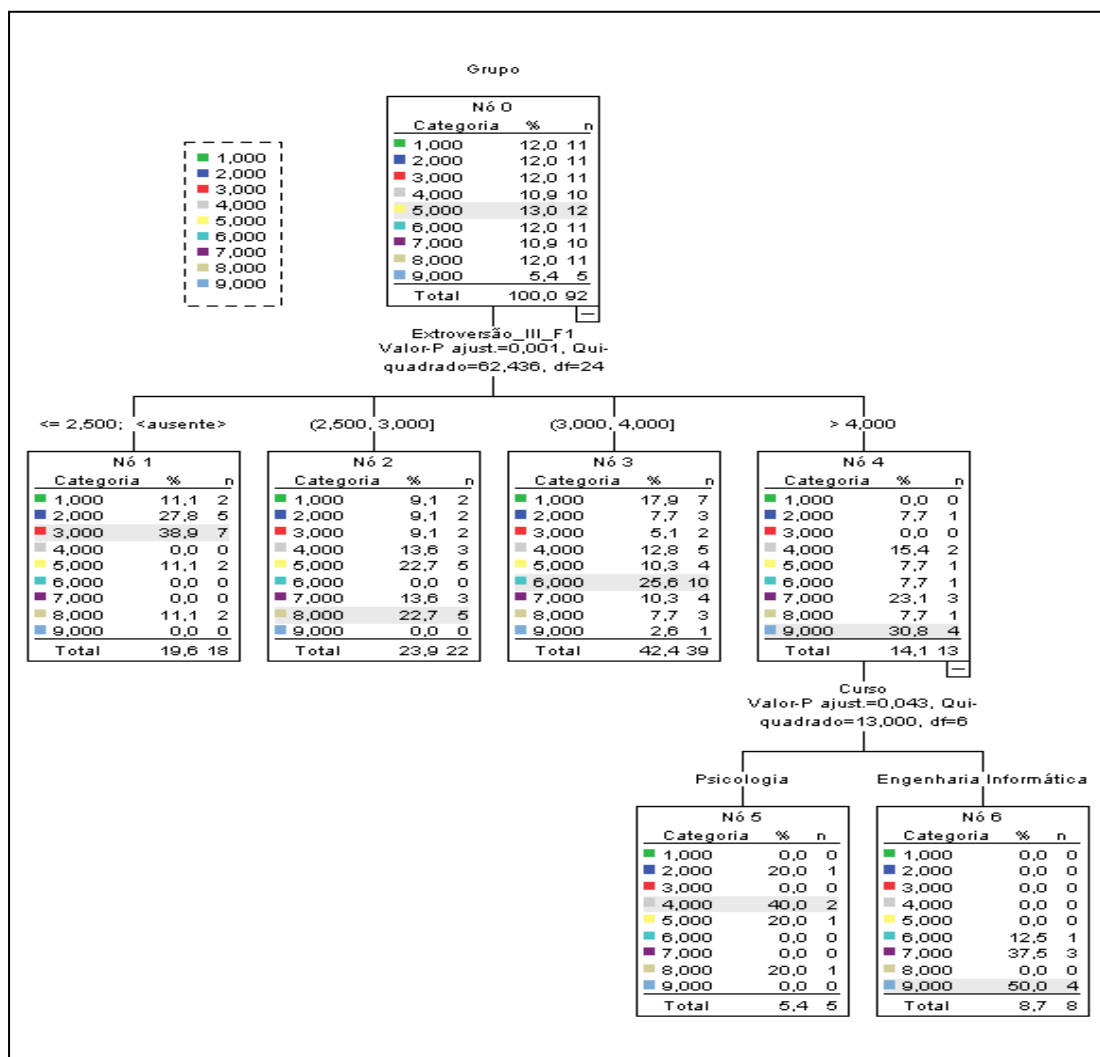
Pretendemos nesta questão analisar se a constituição dos grupos, isto é, a forma como se agrupam se está associada a traços de personalidade idênticos entre os elementos. Para tal recorreremos ao teste de Qui-Quadrado, que objetiva averiguar se duas variáveis estão relacionadas. Os dados encontram-se apresentados através de uma representação em diagrama de árvore (fig. 1).

Podemos, então, verificar que não existe uma associação muito significativa entre a personalidade e a constituição dos grupos. O que estes dados nos permitem aferir é que apenas o traço *Extroversão* ($\chi^2 = 62.436$, $p = .001$), relativamente ao *time-organizer*, é que se destaca, e não há qualquer predominância de traços de personalidade nos alunos que não

sejam *time-organizer*, o que nos leva a deduzir que só há uma certa relação entre a personalidade e a eleição do *time-organizer* e não na constituição do grupo no seu todo.

Para esta análise consideramos pertinente introduzir também a variável curso, de forma a verificar se essa associação varia de acordo com a área de formação. Assim, conforme podemos observar na figura 1, as maiores pontuações (“concordo” e “concordo totalmente”) foram selecionadas por 40% dos alunos de Psicologia e 50% no curso de Engenharia Informática. Embora a diferença entre as percentagens não seja muito grande isto significa que os alunos do curso de Engenharia informática valorizam mais um *time-organizer* com uma personalidade marcada pela extroversão do que os alunos de Psicologia.

Figura 1. Diagrama de árvore. Associação entre os traços de personalidade e a constituição dos grupos.



Parte III.

Conclusão

Chegando a esta fase final da investigação é fundamental tecer algumas considerações finais acerca dos resultados obtidos, e das suas implicações para a psicologia da educação, bem como as limitações deste estudo e por fim, apresentar possíveis sugestões para investigações futuras.

Esta investigação pretendia, essencialmente, analisar a personalidade nos trabalhos em grupo no Ensino Superior, principalmente ao nível do *time-organizer*, isto é, o elemento responsável pela coordenação do grupo. A partir dos resultados obtidos na caracterização do *time-organizer* de cada grupo, verificamos uma predominância do traço *Conscienciosidade*, isto significa que os alunos *time-organizer* desta amostra tendem a ser indivíduos com grande capacidade de organização e eficiência nas suas tarefas, o que é muito positivo. Pois é esperado que o “líder” de um grupo seja o principal responsável pela definição dos objetivos do grupo, da estruturação do mesmo para a concretização desses objetivos (Zaccaro, Rittman & Marks, 2001), e por isso quanto mais sentido de responsabilidade e de organização tiver melhor desempenhará a sua função, e consequentemente os resultados do trabalho também serão mais positivos.

Notamos também que além das competências de organização e responsabilidade, houve também uma tendência para caracterizar os *time-organizers* como indivíduos agradáveis, cooperativos e sociáveis, uma vez que os traços *Extroversão* e *Agradabilidade* também foram positivamente apontados pela amostra.

Um outro resultado importante desta investigação foi a existência de diferenças, entre as duas fases, principalmente nas perceções dos alunos que não são *time-organizer* no que se refere ao traço *Extroversão*. Essas diferenças foram predominantemente num sentido negativo, ou seja, a maioria desses alunos considerou no início do trabalho o *time-organizer* do seu grupo como mais extrovertido do que no final. Apesar de não ter sido possível aferir a razão dessa mudança de opinião, estes dados apontam para possíveis situações de conflito através do confronto de ideias diferentes ou outras situações negativas que possam ter surgido, de forma a que tenha provocado uma mudança de opinião.

Foi também possível verificar diferenças nas respostas do próprios alunos *time-organizer*, significando que também eles próprios sentiram a necessidade de mudar a sua postura ou reconheceram que alteraram algumas das suas características, durante a realização do trabalho.

A forma como descrevemos alguém em termos da personalidade depende da forma como a percebemos, mas também é muito influenciada pela forma como nos

relacionamos com esse indivíduo, e por isso o facto das opiniões mudarem no decorrer do trabalho num sentido negativo leva a crer que o relacionamento entre um elemento do grupo e o *time-organizer* também pode sofrer alterações, e conseqüentemente a opinião sobre ele também se altera. É importante também perceber que essa segunda fase em que as opiniões foram mais negativas, diz respeito ao momento de preparação para a apresentação e posterior avaliação do trabalho, e isso provoca muitas vezes níveis elevados de stress e ansiedade entre os alunos, refletindo-se num grande ambiente de tensão entre o grupo, e cujo “líder” é muitas vezes o mais criticado.

Ao analisarmos as percepções sobre a personalidade do *time-organizer* em função de ser *time-organizer* ou não, os resultados confirmam que de facto caracterizar a personalidade de alguém é algo muito subjetivo, pois pode dar origem a opiniões muito díspares sendo muitas vezes difícil obter algum consenso. Embora as diferenças não fossem estatisticamente significativas, foi possível verificar uma certa discrepância entre a forma como o *time-organizer* se auto-perceciona e como os elementos do grupo o percebem. A partir desta comparação foi possível verificar que, em ambas as fases, houve uma maior referência aos traços *Extroversão*, *Agradabilidade* e *Conscienciosidade*, por parte dos alunos que não são *time-organizer* do que pelos próprios, o que nos leva a deduzir que a forma como responderam aos itens foi fortemente influenciada por uma possível idealização de como deve ser um *time-organizer*. Pois ao contrário dos próprios, eles caracterizaram-nos como sendo indivíduos responsáveis, organizados, extrovertidos, afetuosos e cooperativos, que são no fundo os principais traços de personalidade que esperamos de um líder.

No entanto, as opiniões dos próprios alunos que são *time-organizer* foram muito diferentes, sendo que atribuíram maior pontuação aos traços *Neuroticismo* e *Abertura à experiência*. Dessa forma, ao contrário da forma como os colegas do grupo os percebem, estes consideram-se indivíduos nervosos e preocupados, mas ao mesmo tempo com grande capacidade de imaginação, criatividade e interesse. Torna-se importante refletir sobre estas conclusões, uma vez que o facto de se auto-caracterizarem com o traço *Neuroticismo*, pode ser um aspeto negativo para a sua prestação enquanto responsáveis pelos seus grupos. Dito por outras palavras, se pensarmos numa equipa organizacional cujo líder seja extremamente nervoso e com grandes dificuldades em lidar com o stress, dificilmente conseguirá desempenhar as suas funções de líder e conduzir eficazmente a sua equipa de trabalho, pois é preciso que o líder seja uma pessoa segura com uma boa capacidade de lidar com situações de stress, de conflito ou outras adversidades que surjam,

pois as suas funções prendem-se muito com a capacidade de tomar decisões, organizar e gerir a equipa, e de facto características ligadas ao traço *Neuroticismo* tornam-se incompatíveis para o desempenho dessas funções.

Outra conclusão importante a considerar nesta investigação foi o facto de não se ter verificado nenhuma associação entre a personalidade e a constituição dos grupos, ou seja, não foram obtidos resultados que evidenciassem que a forma como se formam os grupos relaciona-se com traços de personalidade idênticos entre os elementos, ou seja, que os grupos sejam constituídos por indivíduos que apresentam características pessoais muito semelhantes. Nesta análise apenas se destacou o traço *Extroversão*, em relação ao *time-organizer*, o que nos permite concluir que para esta amostra a variável personalidade só é considerada quando se trata de escolher o responsável pelo grupo e não aquando da seleção para os elementos do grupo.

Em jeito de conclusão, podemos considerar que apesar de não termos obtido resultados considerados estatisticamente significativos quanto esperávamos, foi possível a partir dos dados recolhidos retirar algumas informações importantes sobre a análise da personalidade em equipas de trabalho. Como já foi referido no início desta dissertação o Ensino Superior trata-se de uma etapa de preparação para uma futura integração no mundo do trabalho, que cada vez mais apela à capacidade de integrar-se numa equipa de trabalho, daí ser muito importante o contacto prévio com estas pequenas experiências em grupos de trabalho. Também a personalidade é uma variável muito considerada em termos profissionais, uma vez que através das características pessoais é possível predizer o comportamento profissional de um indivíduo (Neves, 2012), ou seja, um indivíduo que seja cooperativo e sociável mais facilmente conseguirá fazer parte de uma equipa de trabalho do que um indivíduo mais individualista.

Daí a pertinência de estudos deste género, pois se olharmos atentamente para os anúncios de emprego verificamos que na sua maioria a personalidade é uma das variáveis fortemente considerada, pois existem funções profissionais que apenas se enquadram com determinados tipos de indivíduos. As pessoas são diferentes em termos de traços de personalidade, há indivíduos mais sociáveis, organizados e empreendedores do que outros, e para exercer determinados cargos umas características são mais importantes e necessárias do que outras (Neves, 2012). Isto traz grandes implicações para a psicologia da educação, nomeadamente ao nível da orientação vocacional, que trabalha muito nesse sentido. Ou seja, promover junto dos alunos o auto-conhecimento de forma a se conhecerem melhor e

consciencializar-se das suas características pessoais, para que a sua escolha profissional seja mais adequada e compatível com essas suas características de personalidade.

Relativamente às limitações do estudo, consideramos que a amostra deveria ser maior e abranger maior número de cursos, de forma a ser possível obter uma maior variedade de perceções e áreas de formação diferentes. O facto da amostra ser de alunos do 2º ano, consideramos que poderia ter sido uma limitação uma vez que à partida já se conheciam e provavelmente já tinham trabalhado com os mesmo grupos anteriormente. Dessa forma, seria mais pertinente analisar grupos de alunos do 1º ano, pois como seria a primeira vez que trabalhavam em grupo os resultados seriam mais significativos.

Ao nível de investigações futuras, seria interessante enveredar também pelo estudo da personalidade dos alunos em geral, e não só em relação ao *time-organizer*, uma vez que também constituem parte integrante do grupo e apesar de não o liderarem as suas características de personalidade exercem também influência no funcionamento do grupo. Sugeríamos, ainda, uma investigação que comparasse grupos distintos de alunos, ou seja, por um lado grupos cujos elementos apresentam características muito idênticas e por outro lado grupos formados por indivíduos com traços de personalidade completamente diferentes, de forma a verificar se de facto a personalidade pode ser uma condicionante para o bom funcionamento da equipa.

Por fim, consideramos que seria também pertinente transpor uma investigação deste género para os contextos organizacionais, ou seja, realizar uma investigação em empresas que se baseiam muito no trabalho em equipa, e perceber o impacto da personalidade no funcionamento das mesmas.

Referências bibliográficas

- Araujo, J. (2012). *Adequabilidade e evidências psicométricas de uma escala de personalidade baseada no Big five Inventory-10 a uma região do sul do Brasil* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Pelotas.
- Arnett, J. (1998). Learning to stand alone: the contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. (2004). *Emerging Adulthood*. New York: Oxford University Press.
- Astin, A. & Astin, H. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.
- Bento, A. & Ribeiro, I. (2009). Análise das práticas e dos comportamentos de liderança dos alunos da Universidade da Madeira. In F. Paixão e F. Jorge (Coord.). *Educação e Formação: Ciência, Cultura e Cidadania. Atas do XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências* (pp. 308-319). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco: Castelo Branco.
- Casulo, J. (2011). Uma Metodologia de Ensino para Aulas Práticas Universitárias: Leitura, Trabalho de Grupo e Debate. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 161-169.
- Cheng, W. & Warren, M. (2000). Making a difference: Using peers to assess individual students' contributions to a group project. *Teaching in Higher Education*, 5(2), 243-255.
- Côté, J. E. (2000). *Arrested adulthood: The changing nature of maturity and identity*. New York: New York University Press.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1988). From catalog to classification: Murray's needs and the Five-Factor Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (2), 255-265.

- Cooper, D., Healy, M. & Simpson, J. (1994). Student development through involvement: specific changes over time. *Journal of College Student Development* 35, 98-102.
- Deutsch, M. (1949). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group processes. *Human Relations*, 2, 199-232.
- Digman, S. (1990). Personality structure: emergence of the five-model factor. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). (2013). *O Processo de Bolonha*. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>.
- Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. (2011). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Fransen, J. (2012). *Teaming Up for Learning: Team Effectiveness in Collaborative Learning in Higher Education* (Tese de Doutoramento). Open University: Centre for Learning Sciences and Technologies, Heerlen.
- Gokhale, A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30.
- Goldberg, L. (1990). An alternative “description of personality”: the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Hansenne, M. (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi Editores
- Hassanien, A. (2006). Student Experience of Group Work and Group Assessment in Higher Education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 6(1), 17-39.
- Hyland, T. & Rossin, D. (2003). Group Work-based Learning within Higher Education: an integral ingredient for the personal and social development of students. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 153-162.

- Jago, A. (1982). Leadership: Perspectives in Theory and Research. *Management Science*, 28, 315-336.
- Jesuino, J. (2005). *Processos de Liderança* (4ª Ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- John, O. (1990). The search for basic dimensions of personality. *Psychological Assessment*, 7, 1-37.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed). Boston, MS: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity* (ASHE-FRIC Higher Education Rep. No.4). Washington, D.C.: George Washington University, School of Education and Human Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K.(2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review* 19, 15–29.
- Kuh, G. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- McGraw, P., & Tidwell, A. (2001). Teaching group process skills to MBA students: A short workshop. *Education & Training*, 43(2/3), 162-170.
- Mendonça, M. (2007). *Processo de Transição e Perceção de Aduldez: Análise Diferencial dos Marcadores Identitários em Jovens Estudantes e Trabalhadores* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Millis, B. (1991). Fulfilling the promise of the “seven principles” through cooperative learning: An action agenda for the university classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 2, 139–144.
- Miranda, M. (2011). *Abordagem sócio-cognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das atividades em grupo, da auto-eficácia e dos interesses* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Moreira, A. (2007). O Ensino Superior. Retrieved from <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0362.pdf>.
- Nunes, A. (2012). *Personalidade, Liderança e Poder* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.
- Nunes, N. & Costa, J. (2005). *Projecto de Bolonha*. Universidade da Madeira. Retrieved from <http://bolonha.uma.pt/download/ProjectoBolonhaUMa.pdf>.
- Pacheco, L. & Sisto, F. (2003). Aprendizagem por interação e traços de personalidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 69-76.
- Pais, J. (2003). The Multiple Faces of the Future in the Labyrinth of Life. *Journal of Youth Studies*, 6(2), 115-126.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill
- Paolinelli, L. (2008). *Relatório de Concretização do Processo de Bolonha*. Universidade da Madeira. Retrieved from <http://www.uma.pt/portal/html/noticias/1128/RelatorioGeral.pdf>.
- Posner, B. (2004). A leadership development instrument for college students: Updated. *Journal of College Student Development*, 45(4), 443-456.

- Rebollo, I. & Harris, J. (2006). Genes, ambiente e personalidade. In C.E. Flores-Mendoza & R. Colom (Orgs.). *Introdução à Psicologia das diferenças individuais* (pp. 300-322). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I. & Nakano, T. (2011). Modelo dos Cinco Grande Fatores da Personalidade: Análise de pesquisas. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 51-62.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Slavin, R.E. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Trentini, C. M., Hutz, C. S., Bandeira, D. R., Teixeira, M. A. P., Gonçalves, M. T. A. & Thomazoni, A. R. (2009). Correlações entre a EFN - Escala Fatorial de Neuroticismo e o IFP- Inventário Fatorial de Personalidade. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 209-217.
- Vandenplas-Holper, C. (2000). *Desenvolvimento Psicológico na Idade Adulta e Durante a Velhice (maturidade e sabedoria)*. Porto: Edições ASA.
- Zaccaro, S., Rittman, A. & Marks, M. (2001). Team Leadership. *The Leadership Quartely*, 12, 451-483.

Anexos

Anexo I



Universidade da Madeira
Centro de Competência de Artes e Humanidades
2º Ciclo em Psicologia da Educação

Questionário de recolha de informação sobre personalidade nos trabalhos em grupo (Dulce Pacheco, Luísa Soares, Joana Silva, 2013)

Sou aluna da Universidade da Madeira e pretendo desenvolver um projeto de investigação (Tese de Mestrado) no âmbito do 2º ciclo em Psicologia da Educação sob a orientação da Professora Doutora Luísa Soares. O projeto intitulado “A personalidade nos trabalhos em grupo no Ensino Superior” tem como principal objetivo conhecer as características da personalidade dos alunos integrados numa equipa de trabalho.

A participação neste estudo implica a resposta a questões sócio-demográficas e sobre a personalidade. As respostas são anónimas e os dados resultantes deste estudo serão mantidos confidenciais, sendo divulgados publicamente apenas os resultados globais sem qualquer informação que leve à identificação dos participantes.

O preenchimento do questionário tem uma duração aproximada de 15 minutos. Por favor, responda a todas as questões.

Consentimento

Ao continuar, declaro que fui informado e percebi os objetivos e procedimentos do estudo e concordo participar no projeto dando a minha autorização para que os dados sejam apresentados de forma completamente anónima e confidencial em apresentações públicas, congressos científicos e publicações.

I parte

1. Grupo nº	<input type="text"/>	2. Nº elementos no grupo	<input type="text"/>	3. É o time-organizer?	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
4. Sexo	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>	Masculino	5. Nº aluno	<input type="text"/>		
6. Curso	<input type="text"/>			7. Unidade curricular	<input type="text"/>			
8. Idade	<input type="checkbox"/>	20 anos ou menos	<input type="checkbox"/>	21-25 anos	<input type="checkbox"/>	26-30 anos		
	<input type="checkbox"/>	31-35 anos	<input type="checkbox"/>	36-40 anos	<input type="checkbox"/>	41-45 anos		
	<input type="checkbox"/>	46-50 anos	<input type="checkbox"/>	51-55 anos	<input type="checkbox"/>	56-60 anos		
	<input type="checkbox"/>	mais de 60 anos						

II parte

Indique de que forma as seguintes afirmações **o descrevem a si**:

	1 - Discordo totalmente	2 – Discordo	3 - Nem concordo nem discordo	4 – Concordo	5 - Concordo totalmente
1. É reservado(a)?					
2. É de confiança?					
3. Tem tendência para ser preguiçoso(a)?					
4. Lida bem com o stress?					
5. Tem poucos interesses artísticos?					
6. É sociável e extrovertido(a)?					
7. Tem tendência para ver as falhas nas outras pessoas?					
8. Faz um trabalho completo e rigoroso?					
9. Enerva-se com facilidade?					
10. Tem uma imaginação ativa?					

III parte

Se é o time-organizer do seu grupo não responda a esta parte. Se não, indique de que forma as seguintes afirmações **descrevem o time-organizer do seu grupo**:

	1 - Discordo totalmente	2 – Discordo	3 - Nem concordo nem discordo	4 – Concordo	5 - Concordo totalmente
1. É reservado(a)?					
2. É de confiança?					
3. Tem tendência para ser preguiçoso(a)?					
4. Lida bem com o stress?					
5. Tem poucos interesses artísticos?					
6. É sociável e extrovertido(a)?					
7. Tem tendência para ver as falhas nas outras pessoas?					
8. Faz um trabalho completo e rigoroso?					
9. Enerva-se com facilidade?					
10. Tem uma imaginação ativa?					

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo II

Teste de Kolmogorov-Smirnov. Normalidade da amostra

	N	Parâmetros normais ^{a,b}		Diferenças Mais Extremas			Estatística de teste	Significância Sig. (2 extremidades)
		Média	Desvio	Erro Absoluto	Positivo	Negativo		
Extroversão_II_F1	75	3,4267	,73839	,181	,132	-,181	,181	,000 ^c
Extroversão_III_F1	91	3,4286	,72866	,157	,150	-,157	,157	,000 ^c
Agradabilidade_II_F1	75	3,5133	,52616	,230	,230	-,210	,230	,000 ^c
Agradabilidade_III_F1	91	3,4615	,46685	,236	,225	-,236	,236	,000 ^c
Conscienciosidade_I_F1	75	3,4333	,69425	,165	,111	-,165	,165	,000 ^c
Conscienciosidade_II_F1	91	4,0165	,67268	,194	,169	-,194	,194	,000 ^c
Neuroticismo_II_F1	75	2,6333	,82746	,151	,151	-,102	,151	,000 ^c
Neuroticismo_III_F1	91	2,5549	,77978	,176	,176	-,117	,176	,000 ^c
Abertura_II_F1	75	3,7600	,73227	,135	,132	-,135	,135	,002 ^c
Abertura_III_F1	91	3,5440	,55100	,191	,191	-,172	,191	,000 ^c

a. A distribuição do teste é Normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.