

Processos disfuncionais no trabalho de grupo e percepções de justiça dos estudantes: um estudo exploratório no ensino superior

Jorge Ávila de Lima

 <https://orcid.org/0000-0002-2311-1796>

Universidade dos Açores

javilalima@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v1i1.235>

Resumo

Os contributos desiguais e outras características disfuncionais dos grupos de estudantes são um fenómeno relativamente bem investigado. No entanto, ainda sabemos pouco sobre como os alunos vivenciam estas situações e como isso afeta a sua percepção da justiça dos sistemas que os docentes usam para avaliar o seu trabalho. Neste artigo, apresenta-se e discute-se os resultados de um estudo que abordou estas questões. A investigação concentrou-se numa turma de métodos de pesquisa sociológica, no ensino superior, em que os alunos formaram grupos de trabalho para desenvolverem projetos de pesquisa ao longo de um semestre. Os



Lima, J., (2021) Processos disfuncionais no trabalho de grupo e percepções de justiça dos estudantes: um estudo de caso exploratório no ensino superior, *Da Investigação às Práticas*, 11(1), 123 - 149.

DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v1i1.235>

Contacto: Jorge Ávila de Lima, Departamento de Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores, Rua da Mãe de Deus 9500-321 Ponta Delgada/ Portugal / javilalima@hotmail.com

(Recebido em novembro de 2020, aceite para publicação em janeiro de 2021)

dados foram recolhidos por meio de entrevistas qualitativas semiestruturadas e sujeitos a uma análise de conteúdo. Os resultados indicam que embora a maioria dos estudantes tenha experienciado situações disfuncionais nos seus grupos, especialmente no que diz respeito a contributos desiguais dos respetivos membros, rejeitou, mesmo assim, a adoção de um sistema de avaliação baseado no princípio da equidade, através da prestação de contas individual. Interpretamos estes resultados à luz das normas relacionais que governam a vida social dos grupos de estudantes.

Palavras-chave: grupos de estudantes, grupos disfuncionais, justiça distributiva, ensino superior

Dysfunctional processes in group work and students' perceptions of justice: an exploratory study in higher education

Abstract

Uneven member contributions and other dysfunctional characteristics of student groups are a relatively well-investigated phenomenon. However, we still know little about how students experience these situations and how they affect their perception of the fairness of the evaluation systems that teachers use to assess their work. This article presents and discusses the results of a study that addressed these issues. The research focused on a sociological research methods class in higher education, in which students formed groups to develop research projects over a semester. The data were collected through semi-structured qualitative interviews and subjected to content analysis. The results indicate that although the majority of students have experienced dysfunctional situations in their groups, especially with regard to unequal member contributions, they nonetheless rejected the adoption of an assessment system based on the principle of equity, ensured through individual accountability. We interpret these results in the light of the relational norms that govern the social life of student groups.

Keywords: student groups, dysfunctional groups, distributive justice, higher education

Processus dysfonctionnels dans le travail de groupe et perception de la justice par les étudiants: une étude exploratoire dans l'enseignement supérieur

Resumen

Las contribuciones desiguales y otras características disfuncionales de los grupos de estudiantes son un fenómeno relativamente bien investigado. Sin embargo, todavía sabemos poco sobre cómo los estudiantes experimentan estas situaciones y cómo afectan su percepción de la equidad de los sistemas que utilizan los profesores para evaluar su trabajo. En este artículo, se presentan y discuten los resultados de un estudio que abordó estos problemas. La investigación se centró en un grupo de métodos de investigación sociológica, en la educación superior, en el que los estudiantes formaron grupos de trabajo para desarrollar proyectos de investigación durante un semestre. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas cualitativas semiestructuradas y sometidos a un análisis de contenido. Los resultados indican que si bien la mayoría de los estudiantes han vivido situaciones disfuncionales en sus grupos, especialmente en lo que respecta a contribuciones desiguales de los respectivos miembros, no obstante rechazaron la adopción de un sistema de evaluación basado en el principio de equidad.

Interpretamos estos resultados a la luz de las normas relacionales que gobiernan la vida social de los grupos de estudiantes.

Palabras clave: grupos de estudiantes, grupos disfuncionales, justicia distributiva, educación superior

Procesos disfuncionales en el trabajo grupal y percepción de justicia de los estudiantes: un estudio exploratorio en educación superior

Résumé

Les contributions inégales et autres caractéristiques dysfonctionnelles des groupes d'étudiants sont un phénomène relativement bien étudié. Cependant, nous en savons encore peu sur la manière dont les élèves vivent ces situations et comment cela affecte leur perception de l'équité des systèmes que les enseignants utilisent pour évaluer leur travail. Dans cet article, les résultats d'une étude portant sur ces problèmes sont présentés et discutés. La recherche s'est concentrée sur une classe de méthodes de recherche sociologique, dans l'enseignement supérieur, dans lequel les étudiants ont formé des groupes de travail pour développer des projets de recherche sur un semestre. Les données ont été collectées au moyen d'entretiens qualitatifs semi-structurés et soumises à une analyse de contenu. Les résultats indiquent que si la majorité des étudiants ont connu des situations de dysfonctionnement dans leurs groupes, notamment en ce qui concerne les contributions inégales des membres respectifs, ils ont néanmoins rejeté l'adoption d'un système d'évaluation basé sur le principe d'équité. Nous interprétons ces résultats à la lumière des normes relationnelles qui régissent la vie sociale des groupes d'étudiants.

Mots-clé: groupes d'étudiants, groupes dysfonctionnels, justice distributive, enseignement supérieur

INTRODUÇÃO

As capacidades de pesquisa e de trabalho em grupo são duas das competências mais importantes que se espera que os alunos desenvolvam no ensino superior (Ain, Sabir & Willison, 2018; Clark & Foster, 2017). A fim de promover o desenvolvimento destas competências, um número crescente de instituições e docentes da área das ciências sociais tem apelado à adoção de abordagens pedagógicas ativas, baseadas na resolução de problemas, que envolvam os estudantes na realização de projetos de pesquisa reais desenvolvidos em equipa (Earley, 2014; Eglitis, Buntman & Alexander, 2016; Riebe, Girardi & Whitsed, 2016).

No ensino superior, o trabalho dos estudantes em equipa tem vários benefícios. Existem evidências fortes de que os alunos que trabalham em pequenos grupos superam os que não o fazem, em várias áreas importantes (Davidson & Major, 2014; Huggins & Stamatel, 2015); têm maior probabilidade de alcançarem resultados de aprendizagem positivos (Broughton, 2011; Bartholomay, 2018; Monson, 2018), percebem uma maior aplicabilidade e relevância das suas atividades de aprendizagem (Peyrefitte & Lazar, 2018), apresentam maior envolvimento e sentido de pertença (Masika & Jones, 2016), desenvolvem a sua capacidade de pensamento

crítico (Espey, 2018) e realizam subsequentemente mais aprendizagens individuais (Monson, 2017).

Apesar do consenso geral sobre os benefícios da aprendizagem dos alunos em grupos colaborativos no ensino superior, ainda não sabemos o suficiente sobre como garantir experiências ótimas de aprendizagem em tais grupos (Monson, 2018). A qualidade das experiências dos estudantes nos grupos colaborativos pode variar amplamente, dependendo de uma multiplicidade de fatores, alguns dos quais estão além do controle do docente (por exemplo, personalidades incompatíveis dos alunos, conflitos entre os seus estilos cognitivos ou motivações radicalmente diferentes dos mesmos) (Borg et al., 2011). Não obstante, existem fatores que dependem maioritariamente ou inteiramente das escolhas pedagógicas realizadas pelos professores e que têm também um impacto significativo na qualidade das experiências acima mencionadas e na dinâmica interna dos grupos (Aggarwal & O'Brien, 2008). A este respeito, um dos principais fatores é o sistema de avaliação do trabalho de grupo implementado pelos docentes.

Embora muitos artigos se tenham dedicado a discutir as melhores estratégias para avaliar o trabalho dos estudantes nos grupos colaborativos, a maioria concentra-se exclusivamente nas perspectivas e relatos dos docentes e poucos recolheram dados qualitativos sobre a forma como os próprios alunos vivenciam esses sistemas. Tendo em vista ajudar a superar esta lacuna na literatura, debruçamo-nos no presente artigo sobre as perspectivas dos estudantes relativamente aos principais fatores que facilitam ou dificultam a sua aprendizagem nos grupos, em particular, os seus pontos de vista sobre os elementos centrais necessários para uma avaliação justa dos resultados dessa aprendizagem. O artigo baseia-se numa análise qualitativa dos relatos dos alunos sobre as suas experiências de grupo, especialmente no que respeita aos tipos de comportamento que os membros do grupo exibem e à maneira como estes podem ser avaliados com justiça pelo docente. No artigo, mostramos que as perspectivas dos estudantes sobre esta questão são complexas, já que os seus julgamentos abstratos sobre a justiça das avaliações realizadas pelo docente podem ser muitas vezes moldados pelas normas sociais dos grupos, a saber, as preocupações associadas à solidariedade entre pares e à prevenção da hostilidade interpessoal.

Nas próximas secções, iremos rever a literatura sobre os grupos de trabalho na sala de aula e a avaliação das aprendizagens dos mesmos, dando ênfase às causas da atividade disfuncional dessas equipas e ao papel que os métodos de avaliação podem desempenhar na redução ou exacerbação deste problema. Apresentaremos depois o contexto, os métodos e os resultados de um estudo exploratório em que analisámos estes processos e perspectivas. Concluiremos com uma discussão dos contributos e limitações da nossa investigação, incluindo as vantagens e desvantagens de se incluir a prestação de contas individual como critério para avaliar o desempenho dos grupos.

DIMENSÕES FUNCIONAIS E DISFUNCIONAIS DA ATIVIDADE DOS GRUPOS DE TRABALHO DOS ESTUDANTES

Nas equipas, os membros realizam muitas vezes tarefas interdependentes que exigem uma coordenação das suas decisões e ações, a fim de alcançarem objetivos comuns (Albon & Jewels, 2014). A investigação nesta área tem destacado fatores importantes relacionados com o funcionamento bem sucedido dos grupos, incluindo “a comunicação aberta e frequente, uma

distribuição equitativa da carga de trabalho, objetivos e níveis de motivação comuns, e dinâmicas de grupo positivas” (Rusticus & Justus, 2019, p. 454). A contribuição dos alunos para o trabalho dos seus grupos manifesta-se em várias dimensões, a saber: “as tentativas sérias de realizar as tarefas, o envolvimento ativo, o cumprimento das obrigações atribuídas e a ajuda aos colegas durante o trabalho do grupo” (Joo & Dennen, 2017, p. 303). Os estudantes valorizam os colegas de grupo que demonstram ética de trabalho, espírito de iniciativa, confiabilidade e inteligência (Stein, Colyer & Manning, 2016). Loughry, Ohland e Moore (2007) identificaram cinco maneiras de os estudantes contribuírem para os seus grupos, incluindo “a contribuição para o trabalho da equipa, a interação com os colegas da mesma, as expectativas de qualidade, a manutenção do grupo no caminho certo e a posse de conhecimentos, competências e capacidades relevantes” (p. 11).

Quando ocorrem problemas relativamente um ou vários destes fatores, podem surgir tensões e conflitos (Askay, 2017; Fiechtner & Davis, 2016; Postlethwait, 2016; Rusticus & Justus, 2019), originando processos de grupo disfuncionais. Existem muitas causas possíveis para os grupos de estudantes se tornarem disfuncionais. Alguns membros com personalidades individualistas podem não gostar de trabalhar em grupo e preferir tomar decisões e estabelecer prioridades e metas autonomamente (Dixon, Gassenheimer & Barr, 2003; Wagner, 1995). Os estudantes podem ter preferências ou estilos pessoais opostos, com alguns a darem primazia ao resultado final do grupo enquanto ignoram os processos de trabalho do mesmo, enquanto outros podem querer dividir tarefas específicas entre membros distintos da equipa, de modo a minimizar a interação uns com os outros (Aggarwal & O'Brien, 2008). Os grupos podem experienciar tentativas de dominação por parte de membros específicos que se comportam de modo agressivo em relação aos seus pares, tentando assumir poderes de decisão ou negar aos outros a oportunidade de contribuírem significativamente para o grupo (Pfaff & Huddleston, 2003). Por outro lado, os grupos podem experimentar falhas de liderança (Monson, 2018). Algumas equipas também podem ser afetadas pela falta de confiança nas capacidades de alguns dos seus membros para alcançarem os objetivos do seu projeto, o que torna os estudantes menos propensos a cooperarem e a aceitarem as opiniões e contributos dos seus pares (Deeter-Schmelz, Kennedy & Ramsey, 2002). Os grupos podem também ser afetados por incertezas sobre as funções a desempenhar por cada um dos seus membros (Brooks & Ammons, 2003; Scott-Ladd & Chan, 2008). A especialização excessiva de tarefas dentro do grupo pode ainda impedir a verdadeira interdependência entre os estudantes (Ainsworth, 2016; Broughton, 2011). Além disso, os grupos podem enfrentar dificuldades logísticas, tais como problemas na coordenação de horários entre os seus membros e na marcação de tempos comuns para o trabalho conjunto (McCorkle et al., 1999; Neu, 2012). Podem surgir conflitos sobre a forma como o projeto do grupo deve ser desenvolvido (Aarnio et al., 2014; Curşeu, 2011; Curşeu, Janssen & Raab, 2012; Park et al., 2019; Riebe et al., 2016). Estes desafios podem ser agravados quando existem motivações, objetivos e níveis de interesse diferentes entre os membros do grupo sobre o que querem realizar no projeto, com alguns estudantes a desejarem obter uma nota elevada e outros ficarem mais do que felizes com apenas a nota mínima necessária para obterem aprovação na unidade curricular (Rusticus & Justus, 2019).

Todos estes problemas se intensificam quando um grupo tem um ou mais membros pouco empenhados no trabalho do mesmo, que não assumem uma parcela justa da carga de trabalho da equipa (designados de “ociosos sociais” – *social loafers* ou *free-riders*, na literatura anglo-saxónica) (Caulfield & Persell, 2006; Joo & Dennen, 2017; Kouliavtsev, 2012; Maiden & Perry, 2011). Este tipo de comportamento caracteriza-se por uma redução da motivação e do esforço quando os indivíduos trabalham coletivamente, em comparação com as situações em que trabalham sozinhos (Karau & Williams, 1993). Tais membros pouco empenhados costumam exibir comportamentos perturbadores e provocar distrações no grupo, sendo criticados pelos colegas por serem desagradáveis e por criarem divisões (Stein, Colyer & Manning, 2016). A

investigação tem mostrado que quando um ou mais membros do grupo exibem este tipo de conduta, o trabalho de todo o grupo é prejudicado (Norte, Linley & Hargreaves, 2000). Park et al. (2019) descobriram que neste tipo de circunstâncias o conflito intragrupo comprometia a aprendizagem individual, a aprendizagem conjunta, as emoções positivas e o comprometimento dos elementos do grupo para com o seu projeto.

Na globalidade, esta literatura sugere que os processos de grupo podem tornar-se disfuncionais e, consequentemente, provocar uma diminuição da aprendizagem dos estudantes e aumentar as suas atitudes negativas em relação ao trabalho de grupo. É importante ressaltar que, como veremos abaixo, a literatura também sugere que podem existir características do *design* do próprio sistema de aprendizagem que condicionam o grau em que os grupos são afetados por tais problemas. Um dos fatores mais relevantes a este respeito é a forma como o trabalho dos estudantes é avaliado nestes grupos.

A AVALIAÇÃO DO TRABALHO DOS ALUNOS NOS GRUPOS COLABORATIVOS

Como argumentaram Davison et al. (2014), “para melhorar as experiências de grupo na sala de aula e fora dela, pode ser útil entender o modo como os alunos reagem à injustiça nos grupos, que decorre da ociosidade social e dos contributos de baixa qualidade para o trabalho em equipa” (p. 45). Os autores discutem três abordagens diferentes à questão da justiça distributiva nos grupos que podem ser usadas na avaliação do contributo dos elementos das equipas e na distribuição de recompensas entre os seus elementos. As referidas abordagens baseiam-se, respetivamente, nas noções de necessidade, equidade e igualdade. As duas últimas são especialmente relevantes para o presente artigo. As abordagens baseadas na equidade postulam que os indivíduos devem receber recompensas diferentes, proporcionalmente aos seus contributos. Alternativamente, as que se baseiam na igualdade propõem que as recompensas sejam dadas de modo idêntico a todos os membros do grupo, independentemente das suas contribuições individuais.

Um conjunto significativo de pesquisas tem abordado as preocupações dos alunos sobre a justiça distributiva na avaliação dos projetos realizados em equipa (Clarke & Blissenden, 2013; Kidder & Bowes-Sperry, 2012).

Abordagens baseadas na equidade: prestação individual de contas nos projetos em grupo

O fundamento lógico subjacente ao uso da abordagem equitativa em contextos de aprendizagem colaborativa baseia-se na ideia de que a pressão social entre os membros da equipa “pode ser aproveitada para impulsionar uma maior participação geral” (Stein, Colyer & Manning, 2016, p. 35). Tal ideia assenta no pressuposto de que a maioria dos membros do grupo encara a não participação no trabalho do mesmo como uma forma grave de desvio, monitoriza o que outros membros da equipa fazem durante a execução das tarefas e está disposta a punir com pontuações baixas os membros perturbadores e que manifestam ociosidade social (Albon & Jewels, 2014). Assume-se ainda que a consciência dos membros do grupo sobre a existência desta punição potencial os motiva a evitarem comportamentos improdutivos ou perturbadoras e a contribuírem de forma mais justa para o trabalho do grupo (Lane, 2012). Vários estudos têm sugerido que a ociosidade social tem maior probabilidade de ocorrer em contextos em

que os docentes optam pela avaliação em grupo, em vez da avaliação individual (por exemplo, Dommeyer, 2007; Stangor, 2004).

Uma forma amplamente usada de prestação de contas individual nos projetos de grupo é o uso de avaliações individuais pelos pares, para garantir que os alunos não se aproveitam dos esforços dos seus colegas de equipa (Bacon, Stewart & Silver, 1999; Jassawalla et al. 2009; Mello, 1993). As avaliações pelos pares podem ser usadas, por exemplo, para ponderar o componente de equipa da nota final a dar a cada indivíduo (Espey, 2018) e para identificar os altos e baixos desempenhos individuais dentro de cada grupo (Ainsworth, 2016). Por exemplo, Bartholomay (2018) utilizou duas avaliações pelos pares ao longo de um semestre, com os alunos a preencherem, em cada uma, um formulário que lhes pedia para indicarem a qualidade e a quantidade do trabalho realizado pelos diferentes membros do grupo. Aggarwal e O'Brien (2008) descobriram que a realização de várias avaliações pelos pares, no decurso de um projeto, reduzia a ociosidade social no interior dos grupos. Chapman e van Auken (2001) concluíram que as atitudes dos alunos em relação ao trabalho de grupo eram mais positivas quando se utilizavam avaliações pelos pares e um estudo realizado por Fiechtner e Davis (2016) mostrou que, quando não se usavam avaliações deste tipo, apenas um terço dos estudantes relatava uma boa experiência de grupo, ao passo que três em cada cinco relatavam uma tal experiência quando os docentes empregavam um sistema de classificação que incluía a avaliações pelos pares.

Abordagens baseadas na igualdade: a atribuição de notas de grupo

Apesar das alegadas vantagens da utilização de sistemas de responsabilização individual nos grupos de estudantes, a maioria dos trabalhos de grupo no ensino superior continua a assentar num sistema de avaliação em que cada membro da equipa recebe exatamente a mesma nota (Bacon, 2005; Davison et al., 2014). Pode haver várias razões para que assim seja. Em primeiro lugar, um sistema de classificação em grupo consome muito menos tempo e energia do docente. Em segundo lugar, as avaliações interpares apresentam os seus próprios problemas. Uma das principais limitações de tais sistemas é que dependem totalmente das perceções dos alunos sobre o desempenho dos colegas e, às vezes, "os alunos podem não ser capazes de julgar o valor das contribuições de cada um para o trabalho do grupo e podem ter o seu julgamento obscurecido por outros fatores, como os conflitos interpessoais" (Joo & Dennen, 2017, pp. 290-291). Além disso, o uso da avaliação pelos pares nem sempre tem dado lugar a experiências de equipa mais positivas. Por exemplo, num estudo influente de Bacon, Stewart e Silver (1999) descobriu-se que, ao contrário do esperado, o uso de avaliações pelos pares estava associado negativamente à qualidade das experiências de equipa relatadas pelos estudantes. Comentando esta descoberta, os autores argumentam que

parece que estas avaliações de pares têm um efeito negativo sobre (...) a capacidade da equipa para concordar com as metas e a responsabilidade sentida por cada membro. (...) Quando ocorrem dinâmicas de equipa negativas durante o trimestre, ao invés de confrontarem os colegas e procurarem resolver os conflitos improdutivos, os alunos podem tolerar tais conflitos, pensando que podem "queimar" os colegas de quem discordam no final do trimestre, nas avaliações pelos pares. Assim, embora os alunos possam sentir que se fez justiça, o processo e o desempenho da equipa terão sido prejudicados. (Bacon, Stewart & Silver, 1999, p. 483)

Portanto, uma razão para os docentes optarem por um sistema base na igualdade, com notas de grupo, é a crença de que tal sistema é mais eficaz na promoção do desempenho desse grupo

e no desenvolvimento de competências genuínas de trabalho em equipa. Neste caso, o pressuposto de que se parte é que a atribuição de uma nota de grupo irá fornecer aos membros de cada equipa um incentivo para cooperarem num projeto comum e se comprometerem a funcionar eficazmente enquanto equipa. Como comentam Davison et al. (2014), o uso de sistemas de prestação individual de contas, como a avaliação pelos pares, pode transmitir aos estudantes uma mensagem que é contraditória com a intenção expressa de se usar os grupos na sala de aula como estratégia de desenvolvimento de competências de cooperação e de trabalho em equipa. A justificação para esta opção é dupla: por um lado, cada aluno dará o seu melhor à equipa, porque estará ciente de que a sua nota individual dependerá do seu nível de compromisso para com a mesma; por outro lado, todos os membros do grupo também exercerão pressão social informal uns sobre os outros, dentro do grupo, porque o sucesso de todos depende de cada um dar o seu melhor. A importância destes mecanismos sociais informais é enfatizada por Sweet e Pelton-Sweet (2008), que argumentam que eles são eficazes para responsabilizar os alunos, uma vez que cada estudante tem uma necessidade de pertença intrínseca e procura evitar a rejeição social pelos pares quando dificulta a concretização dos objetivos do grupo. Stein, Colyer e Manning (2016) também enfatizam este ponto, argumentando que “as equipas de alunos formadas adequadamente produzirão uma ordem moral que define como virtudes a participação, a cooperação e a disponibilidade para ajudar, enquanto trata a não participação como o mais grave dos defeitos. A estrutura da moralidade do grupo pode, portanto, promover a responsabilidade necessária ao seu sucesso. (...) A pressão social dos colegas é maior do que a do professor” (p. 30).

É possível, pois, que os docentes tenham boas razões para não incluir a prestação de contas individual como parte da avaliação dos projetos em grupo, quer através da avaliação pelos pares, quer mesmo por uma avaliação individual dos contributos de cada aluno para o grupo, realizada pelo próprio docente. Não está tão claro, no entanto, o que os próprios estudantes pensam relativamente a este assunto. Serão eles a favor da introdução da avaliação individual nos seus grupos ou preferem o sistema da nota de grupo? Por outras palavras, preferem um sistema de classificação baseado na equidade ou na igualdade? Que razões estão por detrás das suas perspetivas? E como estão as suas perceções de justiça no seu grupo relacionadas com tais perspetivas? Estão elas associadas à natureza das dinâmicas de equipa existentes nos grupos aos quais pertencem? Há indícios na literatura de que às vezes os estudantes podem mostrar-se reticentes em dar notas baixas aos colegas do grupo, mesmo quando sentem que tais colegas não contribuíram o suficiente para o trabalho do mesmo (por exemplo, Stein, Colyer & Manning, 2016). No entanto, este problema ainda está pouco explorado na literatura.

CONTEXTO DO ESTUDO

O estudo relatado no presente texto foi realizado numa faculdade da área das ciências sociais e humanas de uma universidade portuguesa com cerca de 3000 alunos. A faculdade tinha cerca de 700 estudantes de licenciatura. O contexto específico do estudo foi uma unidade curricular de métodos de investigação oferecida conjuntamente a estudantes do 2.º ano de duas licenciaturas, em Sociologia e em Serviço Social, no ano letivo de 2017-2018. A turma compreendia 68 estudantes, 34 de Sociologia e 34 de Serviço Social. O trabalho dos alunos na unidade curricular consistiu no desenvolvimento de um pequeno projeto de investigação, ao longo do semestre, sob a supervisão do docente. Na disciplina, os alunos foram convidados a formar grupos de quatro a cinco membros, podendo escolher os colegas com quem formariam os mesmos. Formaram-se doze grupos, cada um dos quais elegeu um porta-voz. Os estudantes trabalharam nos mesmos grupos durante todo o semestre. A maior parte do tempo de aula foi

gasta no trabalho em equipa. Devido a um pequeno número de desistências, alguns grupos acabaram com menos membros, no final do semestre. Os projetos foram avaliados pelo docente, continuamente, ao longo do semestre e foi-lhes atribuída uma nota no final do mesmo. A nota foi idêntica para todos os membros de cada grupo. Não existiu avaliação individual. No entanto, os alunos foram instruídos para relatarem ao docente quaisquer situações de grupo problemáticas que ocorressem, tais como contribuições irregulares de membros do mesmo, logo que surgissem, de modo que o docente pudesse aconselhar os estudantes desalinhados a corrigirem o seu caminho e, se isso não se verificasse, atribuir-lhes notas mais baixas no final do semestre.

MÉTODO

Participantes

Os participantes no estudo foram 24 alunos de licenciatura que desenvolveram projetos de grupo na unidade curricular. O estudo recrutou dois participantes em cada grupo: o porta-voz e outro elemento. Estes foram convidados a participar, após todas as atividades letivas e avaliativas (incluindo os exames) do semestre terem terminado, de modo a que os seus testemunhos não fossem condicionados por um eventual receio de que tais testemunhos pudessem afetar a sua avaliação. Este cuidado foi particularmente importante, tendo em conta que o estudo foi realizado pelo próprio docente da turma, num esforço de investigação das suas práticas letivas e dos efeitos das mesmas na aprendizagem dos seus alunos, tendo em vista a sua melhoria. Os estudantes participaram voluntariamente, tendo-se assinado um protocolo de consentimento informado que garantiu a confidencialidade de toda a informação partilhada. Na Tabela I fornecemos detalhes sobre a estrutura e a composição da amostra. Os participantes foram codificados de E1 para Estudante 1, E2 para Estudante 2, etc. Os grupos foram codificados de 1 a 12.

Instrumento e recolha de dados

Recolhemos os dados qualitativos por meio de entrevistas individuais semiestruturadas. Nestas, os estudantes foram convidados a partilhar as suas perceções do que funcionou bem ou menos bem nos seus grupos e do sistema de avaliação adotado pelo docente. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. A recolha de dados foi realizada no final do semestre, após o recebimento das notas finais por todos os alunos.

Análise

Para analisar os dados da entrevista qualitativa, realizámos uma análise de conteúdo temática (Braun & Clarke, 2006; Lima, 2013). Realizámos várias leituras das transcrições a fim de identificar ideias-chave que emergissem dos testemunhos dos participantes. Três categorias abrangentes emergiram dos dados: (a) experiências de grupo positivas, (b) experiências de grupo negativas e (c) avaliação do trabalho dos grupos. Cada categoria recebeu um código numérico e, em seguida, fez-se uma busca de unidades de registo que correspondessem a cada código, em todas as transcrições. Organizaram-se depois ficheiros por categoria, cada um contendo todas as unidades de registo relevantes relacionadas com a mesma. Calculámos a fiabilidade do sistema de categorias com a ajuda de dois juízes independentes que codificaram

50 unidades de registo selecionadas aleatoriamente. O k de Cohen foi 0,855, indicando um muito bom nível de fiabilidade (Brennan & Silman, 1992). O relato dos resultados que fazemos seguidamente inclui amostras de segmentos de texto retirados de cada categoria, especialmente, por razões de espaço, os relacionados com as experiências de grupo negativas e com as visões dos estudantes sobre os procedimentos de avaliação.

Tabela 1 - Participantes do estudo

Grupo	Código	Sexo	Idade	Licenciatura	Porta-voz
1	S1	M	> 21	Serviço Social	✓
	S2	M	19-21	Sociologia	
2	S3	F	19-21	Sociologia	✓
	S4	F	19-21	Serviço Social	
3	S5	F	19-21	Sociologia	✓
	S6	F	19-21	Sociologia	
4	S7	F	19-21	Sociologia	✓
	S8	F	19-21	Serviço Social	
5	S9	F	19-21	Serviço Social	✓
	S10	F	19-21	Sociologia	
6	S11	F	19-21	Serviço Social	✓
	S12	M	19-21	Sociologia	
7	S13	F	19-21	Sociologia	✓
	S14	F	19-21	Serviço Social	
8	S15	F	> 21	Sociologia	✓
	S16	F	19-21	Serviço Social	
9	S17	F	19-21	Serviço Social	✓
	S18	F	19-21	Sociologia	
10	S19	F	19-21	Serviço Social	✓
	S20	F	> 21	Sociologia	
11	S21	F	19-21	Serviço Social	
	S22	M	19-21	Sociologia	
12	S23	F	> 21	Sociologia	✓
	S24	F	19-21	Serviço Social	

RESULTADOS

Experiências de grupo positivas

Os relatos recolhidos nas entrevistas revelaram que todos os grupos apresentaram pelo menos uma característica positiva. A mais comum (e, às vezes, a única) correspondeu ao que designamos de aprendizagem lateral, isto é, a realização de aprendizagens com os colegas de grupo e não exclusivamente com o docente ou a partir de outras fontes. Esta experiência foi relatada por pelo menos um membro de cada grupo. O segundo ponto mencionado com mais frequência (relatado em metade das equipas) foi o comprometimento igual de todos os membros para com o trabalho do seu grupo. Em terceiro lugar, os participantes de cinco equipas mencionaram a coesão do grupo, um clima interpessoal positivo e comportamentos constantes de ajuda entre os membros do mesmo. Em quatro grupos, houve evidências do desenvolvimento de competências interpessoais como resultado da experiência grupal. Em quatro equipas, os membros também se referiram à boa organização (por exemplo, uma liderança positiva) e coordenação entre os seus membros. Os participantes de três grupos

elogiaram a riqueza da aprendizagem gerada pela diversidade de pontos de vista dentro do grupo e membros de três equipes também mencionaram a boa comunicação entre os elementos do grupo como sendo um aspecto positivo da sua experiência grupal. Aparentemente, nenhum participante teve uma experiência *totalmente* negativa de trabalho em grupo. No entanto, como veremos a seguir, vários estiveram bastante mais próximos desse tipo de situação do que outros.

Experiências de grupo negativas

Lacunas nas contribuições dos membros

As contribuições individuais desiguais foram o problema identificado pela maioria dos participantes (14) como característica negativa dos seus grupos. Tal situação foi relatada por pelo menos um membro de nove dos doze grupos. Eis alguns exemplos dos seus testemunhos:

[houve] alunos que não apareciam nos ... nas reuniões do próprio grupo. Também soube de situações em que alunos, tipo, não ... não se preocupavam como é que o trabalho estava, depois não apareciam, depois o resto do grupo tinha que compensar o trabalho que não era feito e ... e não havia aquela preocupação da parte do aluno, do tipo: “Ah, eu vou, porque o meu ... é o meu trabalho e ... é de todos”. (E12)

com um elemento (...) havia muito o ficar à espera que ... ou seja, o não tomar a iniciativa de: “Agora eu vou fazendo isso e nós vamos ...”, ficar sempre à espera que alguém marcasse, que alguém reunisse, que alguém fizesse ou que alguém dissesse. (...) no processo todo, houve sempre um elemento que eu percebia que nunca era o primeiro a aparecer [com] material feito, era sempre depois de já aparecer dos outros três elementos é que ... aparecia ... aparecia assim uma junção do que já havia. (E13)

Quando nós combinávamos juntar-nos, por exemplo, na Biblioteca, se calhar ... (...) se calhar só aparecia uma pessoa e então isso às vezes acabava por prejudicar um bocadinho. (E19)

Houve um elemento do grupo (...) que nem sempre... não ia... combinávamos ir para o Facebook para esclarecer algumas coisas para... quando nos fôssemos reunir, e essa pessoa visualizava as mensagens e não respondia, pedíamos opinião sobre alguma coisa para fazer no trabalho... para essa pessoa, estava sempre tudo bem, desde que não lhe desse trabalho. Tentávamos puxar um bocadinho mais por ela, para que o trabalho fosse melhor e para gerirmos melhor o tempo, mandávamos partes incompletas... ela nem lia os textos que o professor mandava. (...) na minha opinião, acabámos por ficar com muito trabalho, visto que nem todos os elementos trabalharam da mesma forma para o trabalho e não se empenharam tanto. (E21)

Estes testemunhos ilustram a frequência do problema da ociosidade social nos grupos e confirmam a proeminência desta questão nas percepções dos estudantes sobre a qualidade das suas experiências nos mesmos.

Dificuldades em agendar reuniões de grupo

Um segundo problema, relatado por oito participantes de seis grupos, foi o da dificuldade em encontrar tempos comuns vezes para reuniões de grupo. Por exemplo, alguns estudantes afirmaram:

[o problema] que acabou por ser mais difícil de combater era as questões dos horários [dos diferentes membros do grupo] e nós conseguirmos reunir. Como eram dois cursos, logo à partida dois horários diferentes e às vezes não era muito fácil de conciliar. E esse aí, na minha perspetiva, foi o mais difícil. (E12)

O ponto mais negativo foi termos que conciliar os nossos horários para [nos] podermos encontrar depois das aulas. Tornou-se assim um pouco mais difícil, porque uma das colegas trabalha e então torna-se assim um bocadinho mais complicado. (E17)

O aspeto negativo (...) existiu aquela dificuldade em conciliar os horários, ora porque uma tinha a frequência naquela semana, a outra tinha ... depois os horários também são diferentes. (E18)

A análise das unidades de registo revelou que, na maioria das vezes, estas dificuldades não decorriam da falta de vontade em participar ou da falta de compromisso para com as metas dos grupos, mas sim da escassez real de tempos comuns para os encontros, devido a horários muito preenchidos e sobrepostos.

Conflitos interpessoais

Um terceiro problema encontrado nos testemunhos recolhidos nas entrevistas foi o dos conflitos interpessoais entre membros dos grupos, uma questão que foi relatada por sete participantes de cinco grupos. Eis alguns exemplos:

Nem foi sempre uma relação fácil, porque houve algumas desavenças, houve algumas ... alguns ... muitos pontos em ... contrários, em que nós discutimos, em que nós falámos, em que nós debatemos (...) em termos de confrontos de personalidades. (E1)

Foi (...) aquela diferença, levada ao extremo... de diferenças de opiniões levada ao extremo, teve ... levou-nos a discussões, levou-nos a, também ... Se fosse ... se tivesse controlada, talvez tinha ... não tinha levado a esses extremos. (E6)

A nossa experiência ... o nosso grupo não ... não se entendeu muito bem. (...) houve muito choque de ideias (...) sentíamos que [as colegas] estavam ... sei lá, que não nos davam essa credibilidade. (...) o nosso grupo não era muito coeso. (...) ali, o maior problema na falta de comunicação eram mesmo personalidades ... (E8)

Comunicação deficiente

Um número semelhante de alunos (seis entrevistados de cinco grupos) queixou-se de que o seu grupo sofria de má comunicação entre os membros, conforme se ilustra nos trechos seguintes:

[O que funcionou] menos bem [no grupo foi] a comunicação, a comunicação dentro do grupo, acho que foi mais a complicação em trabalhar dentro do próprio grupo. Não foi tanto o trabalho em si, mas foi mais a comunicação dentro do próprio grupo. (...) Má comunicação. (...) foi mau diálogo entre o grupo que prejudicou um pouco as coisas. (E5)

[O que funcionou] menos bem [foi a] comunicação. A comunicação dentro do grupo, mesmo, porque uma começava a fazer uma niquinha, outra fazia outra niquinha e, tipo, às vezes uma pessoa não sabia o que é que já estava feito e estava fazendo. Ou então, pensávamos que uma estava fazendo uma coisa e afinal não estava feita. Depois outra tinha que fazer, tinha que correr atrás. (E13)

Não havia muita conversa [entre nós]. A gente ... “Ah, eu faço essa parte, depois vocês veem”, mas na verdade a gente depois já não estava a par da situação e, quando via, já [era demasiado tarde]. (E15)

Má organização e coordenação

O quinto problema referido mais frequentemente (relatado por cinco entrevistados em quatro grupos) foi a má organização e coordenação do fluxo de trabalho e das contribuições individuais dos membros da equipa:

Houve aspetos que nós podíamos ter melhorado (...) acabámos por pecar nisso, que foi: nós fizemos as nossas partes, mas não tivemos aquele tempo de fazermos uma leitura do trabalho todo, inclusivamente na parte que depois fomos ... fomos penalizados (...) na parte ortográfica ... mas, fazer uma leitura disso tudo. Mas, aí é que está: também foi um bocadinho consequência do facto de estarmos tão assoberbados de trabalhos, nós ... quase que nós temos que corrigir a parte que o outro colega fez, quase que tínhamos que refazer duas vezes, estarmos a ver [o que o outro fez] ... (E1)

Por vezes, a responsabilidade por este problema foi atribuída ao porta-voz do grupo, que era formalmente responsável por garantir que este entendia as orientações do docente e cumpria os prazos. Como disse um aluno:

[O porta-voz] tem que ser bem escolhido(..) porque é uma pessoa que vai ter que guardar todos os trabalhos que lhe enviam, todos os documentos, as transcrições, verificar se está tudo bem. E neste aspeto o funcionamento podia ter sido melhor, no meu grupo. (E12)

Dominância excessiva de alguns membros

Por fim, dois entrevistados de dois grupos distintos lamentaram que a dinâmica da sua equipa tivesse sido afetada negativamente pelo comportamento de elementos que tentaram impor as suas perspetivas aos restantes membros do grupo. Como relataram:

Essas diferenças de opinião lev[aram] muitas vezes a que um elemento achasse que o trabalho não estava ... por aquele caminho não se ia ... não ia ser correto, tinha que ser pelo caminho que ele ... que ele trilhou. (...) sentimos que a presença forte de um elemento, ou que a sua ... a sua maneira de estar influenciou um bocado a ... a dinâmica. (...) Como [foi designado] porta-voz, pensar que a ideia dele prevalece sobre a ideia dos restantes colegas. (...) Este foi o ponto negativo que tenho a apontar. (E6)

Havia partes em que a gente perguntava se era preciso fazer mais alguma coisa e já estava feito sem o nosso consentimento. Era o único ponto mau que a gente... que eu e o meu colega Y não gostávamos e ficávamos com... a roer as unhas (...). A gente perguntava, mandava-se e-mails, ou se não, mesmo... até através do Facebook, perguntávamos: “o trabalho, amanhã... há disponibilidade de nos encontrarmos para adiantarmos o trabalho ainda mais, para não ficar... muito sobrecarregados, visto que eu e o meu colega, a gente tem muitos trabalhos?” “Ah, já está feito, não precisam de se preocupar”. Eu disse: “Oh, mas vocês não disseram nada à gente, assim a gente está como tolos”. (...) Eu não voltava a fazer mais trabalhos só com uma pessoa dali. (...) Devia ter mais... mais abertura e não estar muito fechada ao outro colega do seu grupo. (...) Era basicamente tudo em função só do porta-voz... e os outros três elementos ficavam, assim: “Pronto, eu também tenho palavra, quero falar, não é?” (E23)

CLASSIFICAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE GRUPO

Com base na informação gerada pela análise de conteúdo, colocámos cada grupo numa de três categorias, de acordo com a natureza do funcionamento do mesmo, relatada pelos entrevistados: 1) funcional; (2) relativamente funcional e (3) disfuncional.

Os grupos foram colocados na primeira categoria quando os relatos das entrevistas compartilhados pelos seus membros enfatizaram exclusivamente perceções positivas dos processos de grupo e os únicos aspetos negativos mencionados estavam fora do controlo do grupo (designadamente, a dificuldade em encontrar horários comuns para a realização de reuniões e trabalho conjunto). Colocámos três grupos nesta categoria (grupos 2, 7 e 10). A segunda categoria incluiu os grupos que, apesar de experienciarem algumas características negativas (por exemplo, contribuições desiguais dos seus membros), foram capazes, mesmo assim, de funcionar de uma forma razoavelmente regular e também de apresentar alguns pontos fortes (por exemplo, uma boa organização e coordenação do trabalho de grupo). Esta categoria incluiu cinco grupos (grupos 1, 3, 5, 6 e 9). Curiosamente, na maioria deles (a saber, nos grupos 1, 5 e 6), houve discordância entre os participantes quanto a todos os membros terem contribuído igualmente para as atividades do mesmo. Finalmente, a terceira categoria abrangeu os grupos cujos membros relataram sobretudo experiências grupais negativas. Isto ocorreu em quatro casos (grupos 4, 8, 11 e 12).

Os resultados da análise a este respeito são esclarecedores em vários aspetos. Em primeiro lugar, é evidente que os alunos foram capazes de aprender um com os outros, mesmo em grupos que foram totalmente disfuncionais. Em segundo lugar, os grupos moderadamente funcionais predominaram e, em terceiro lugar, os grupos totalmente funcionais foram uma minoria. Um terço dos grupos experimentou sérios problemas de funcionamento em equipa e apenas um quarto não experimentou dificuldades significativas a este respeito. Além disso, e mais importante, como veremos a seguir, a qualidade dos processos internos dos grupos teve um efeito significativo sobre a qualidade das aprendizagens dos estudantes nos mesmos.

PROCESSOS DE GRUPO E SUCESSO DOS ESTUDANTES

Para determinar se a qualidade da experiência dos alunos nos seus grupos de trabalho afetou ou não o seu desempenho na unidade curricular, comparámos as notas finais obtidas pelos doze grupos em função da natureza dos seus processos internos (Tabela 2).

Tabela 2 - Notas médias e médias das ordens em três tipos de grupos

<i>Tipo de grupo</i>	<i>Nota média</i>	<i>Média das ordens</i>
Funcional	14,3	15,83
Moderadamente funcional	14,4	15,50
Disfuncional	12,5	6,25

Um teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis para amostras independentes permitiu rejeitar a hipótese nula de que a nota final foi idêntica nos três tipos de grupos ($p = 0,006$). Além disso, a comparação par a par entre os três tipos, utilizando o mesmo teste, mostrou que a diferença entre as notas finais obtidas pelos estudantes das equipas funcionais e as das equipas relativamente funcionais não foi significativa. Por outro lado, a diferença entre os resultados dos alunos dos grupos funcionais e os dos que integraram equipas disfuncionais foi estatisticamente significativa ($p = 0,007$), como o foi a diferença entre os estudantes situados nos grupos relativamente funcionais e os que pertenceram a equipas abertamente disfuncionais ($p = 0,006$). Em suma, verifica-se que o sucesso dos estudantes não foi afetado por um equilíbrio relativo entre os processos funcionais e disfuncionais dentro dos seus grupos, mas que a pertença a um grupo totalmente disfuncional aumentou significativamente as suas chances de obter uma nota inferior.

OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO GRUPO

Em face destes resultados, cabe perguntar se os alunos teriam preferido um sistema de avaliação diferente do que foi utilizado na unidade curricular (que, recordemos, consistiu na atribuição de notas idênticas dentro de cada grupo, sem avaliação individual). Os membros dos diferentes

tipos de grupos consideraram justas as suas notas ou entenderam tais resultados como injustos, dadas as diferenças de contributos individuais existentes na maioria das equipas?

Pontos de vista favoráveis à prestação de contas individual

Quase metade da amostra (46%, isto é, 11 participantes) expressou pontos de vista que defendiam a necessidade de integrar uma componente de informação individual no sistema de avaliação. Apresentamos abaixo alguns exemplos de comentários dos participantes a este respeito:

não quero ser injusta, mas (...) ... pronto, havia ... havia pessoas que trabalhavam mais, outras menos, e devia ser mais ... acho que devia ser dividido consoante a pessoa, o aluno. Sim [o professor deveria encontrar uma maneira de distinguir mais os desempenhos de cada um]. (E3)

Quando fomos marcando as nossas reuniões, [houve] elementos que não apareciam e não ... não diziam nada, simplesmente não apareciam. Penso que ... estes pontos também já são ... estas reuniões também já são extra-aulas, também já é mais difícil de controlar [pelo professor]. Mas, mesmo a nível do trabalho que é dividido, muitas vezes ... acabava por ser cumprido, mas era ou muito em cima da hora ou tínhamos que alterar ... vínhamos alterar quase a composição do que já estava feito ou ... acabava por ser ... deixávamos até à última, para ver se a pessoa ajudava na ... ao máximo que conseguia, mas chegava à altura em que tínhamos que apertar para ... (...) Portanto, nesse sentido, penso que a avaliação devia ter um ... devia diferenciar alunos, mesmo dentro de cada grupo. (E6)

Acho que se tivesse havido um [elemento] individual [de avaliação] tinha sido melhor, no sentido também de haver essa distinção de notas. (...) acho que também fazer isso, falar sobre um pouco do trabalho, já se ia ver quanto aquela pessoa participou ou não, quanto ela ia estar por dentro do assunto ou não. (E7)

Uma prova ... poderia ... uma sugestão: uma prova no ... mesmo no Moodle, que o aluno fizesse ... respond... fizesse um trabalho individual e entregasse mesmo através do Moodle. (...) Eu acho que o trabalho individual também iria mostrar um bocadinho daquilo que cada elemento do grupo entendeu sobre o trabalho em si. De certa forma, seria mais justo (...) Falando no geral, eu acho ... eu acho que um trabalho individual seria ... seria bom, para completar o ... a avaliação do aluno. (E16)

Não achei muito justo [a avaliação ter sido idêntica para todos os membros do grupo], porque, por exemplo, no meu grupo, havia uma pessoa que não enviava as coisas a tempo e dizia-nos que enviava. Então nós ficávamos tipo a pensar: "Pronto, está feito". E depois não enviava e então nós tínhamos penalizações por causa disso. Como nós ... os outros membros não tinham culpa. (E19)

A avaliação para todos, de forma idêntica, acaba por ser injusta. Já falámos nisso. É injusta quer porque o professor não tem elementos para conseguir avaliar individualmente, quer porque, inevitavelmente... e isso acontece em todos os grupos, creio eu, há sempre gente que trabalha mais e gente que trabalha menos...

pronto, isto é inevitável. E quando se chega ao final, ou pertinho da entrega do trabalho, há sempre duas ou três pessoas que... obrigatoriamente têm que acabar de fazer o trabalho, porque o trabalho tem de ser entregue, e a nota é igual para todos e... pronto. É injusta. (E22)

Pontos de vista contra a prestação de contas individual

Contudo, a maioria dos alunos defendeu a abordagem da nota comum que foi adotada na unidade curricular. Os seguintes exemplos de trechos dos seus depoimentos ilustram esta perspetiva:

Não senti [necessidade de haver algum elemento individual de avaliação], porque, quando falamos de trabalho de grupo, sempre ... o que acontece é que nós temos de ser capazes de trabalhar dentro do grupo essas questões. Quando sentimos que alguém contribuiu mais, ou menos, nalgum aspeto, temos de ser capazes de falar com as pessoas e as pessoas ouvirem as críticas construtivamente. E trabalhamos isso dentro do grupo. (E1)

Não [senti pessoalmente a necessidade de ter algum elemento individual de avaliação], porque o meu trabalho ... no meu grupo, sempre foi idêntico, nós sempre ... claro que se uma ... se uma ou duas pessoas dominavam mais certas partes, entregávamos a outra parte ao restante grupo, mas o trabalho, como foi idêntico, e o esforço também, nunca senti a necessidade de ser avaliada individualmente, porque nunca senti que tivesse [sido] penalizada por causa disso. (E2)

Nós estamos a trabalhar em prol do grupo, não em prol de nós mesmos. E então faz sentido ser [o] todo a trabalhar. Mesmo que distribu[a]mos tarefas, andamos todos a trabalhar para um fim. Portanto, faz sentido termos todos a mesma nota. (E5)

O trabalho foi sempre feito em grupo e o resultado final foi feito em grupo, eu acho que nem seria justo avaliar as pessoas de outra forma (...) O resultado do trabalho do grupo seria o meu resultado, também. Eu acho que, numa situação dessas, as pessoas têm que tentar dar o máximo de si. (E13)

Eu acho que, se o grupo tivesse funcionado de forma negativa, se calhar eu [sentiria] essa necessidade [de ter algum elemento individual de avaliação], porque eu pensava: "Ah, OK, estamos a fazer um trabalho de grupo, mas eu estou a trabalhar sozinha, não acho também justo os outros irem, como nós costumamos, dizer, de arrasto". Mas, visto que o meu grupo funcionou bem, acho que foi ... foi muito positivo, a troca de ... a troca de ... de experiências e de ideias e também ... Portanto, eu acho ... não tive essa necessidade (...) até porque tivemos uma grande entreeajuda. (E18)

Uma questão importante deste estudo foi saber em que medida as perspetivas dos alunos sobre os méritos relativos dos sistemas de avaliação baseados na equidade, comparativamente com os que assentam na noção de igualdade, variavam em função do tipo de grupo em que trabalharam. É sobre este aspeto que nos debruçamos, seguidamente.

VARIAÇÕES NAS PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE A AVALIAÇÃO, EM FUNÇÃO DO TIPO DE GRUPO

Uma análise estatística descritiva simples revelou que apenas um (16,7%) dos seis membros de grupos funcionais entrevistados defendeu a introdução da avaliação individual nos grupos, enquanto esta percentagem foi de 60,0% entre os membros dos grupos relativamente funcionais e de 50% nos disfuncionais.

Procurámos compreender se a preferência dos alunos por um sistema baseado na equidade versus a igualdade variava com ou as suas referências, nas entrevistas, a faltas de esforço de alguns membros do seu grupo. Apresentamos os resultados desta análise na Tabela 3.

Tabela 3 - *Relação entre relatos de lacunas de esforço nos grupos e perspetivas sobre a necessidade de avaliação individual no trabalho de grupo*

	Perspetivas sobre avaliação individual		Total
	A favor	Contra	
Relata lacunas	8	6	14
Não relata lacunas	3	7	10
Total	11	13	24

Estes resultados são intrigantes. De facto, embora haja um número maior de estudantes a favor da avaliação individual entre os que mencionaram lacunas de esforço no seu grupo, em comparação com os que não o fizeram, a diferença não é tão alta quanto se poderia esperar e não atinge a significância estatística com o teste de Fisher ($p = 0,185$). Para além disto, quase metade dos alunos que afirmaram terem existido contributos desiguais dentro do seu grupo defenderam, mesmo assim, um sistema de avaliação baseado na igualdade (nota comum).

No seu conjunto, todos estes resultados sugerem que existia uma proporção significativa de estudantes que, apesar do trabalharem em grupos disfuncionais ou relativamente funcionais e / ou de enfrentarem problemas de ociosidade social nesses grupos, eram, mesmo assim, favoráveis a um sistema de avaliação baseado na igualdade. Na secção seguinte, regressamos aos depoimentos das entrevistas dos alunos, numa tentativa de entender a razão destes resultados.

A RELAÇÃO INTRIGANTE ENTRE AS PERCEÇÕES DE INJUSTIÇA NOS GRUPOS E AS SUAS PREFERÊNCIAS DE SISTEMA DE AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

Por que razão existem tantos alunos que não denunciam aos docentes os colegas ociosos dos seus grupos? Porque não preferem eles um sistema de avaliação baseado na equidade, isto é, na responsabilização individual de cada aluno pelos níveis pessoais de contributo dado ao grupo, apesar das suas perceções de desigualdade nos níveis de esforço dos seus colegas? A explicação para esta situação aparentemente paradoxal parece residir em fortes normas sociais que regem a vida dos estudantes no mundo académico, especialmente no que diz respeito às relações entre pares.

A este respeito, a análise colocou em evidência duas normas sociais principais. Em primeiro lugar, a maioria dos participantes concebia o grupo de alunos como um universo que o docente é incapaz de monitorizar de perto e que deve ser protegido do seu escrutínio minucioso. Muitas são as afirmações nas entrevistas que se referem ao grupo como uma espécie de território distante que o docente não consegue penetrar, embora os grupos realizassem a maior parte do seu trabalho na sala de aula e, portanto, na presença física do docente. Os seguintes excertos ilustram este ponto de vista, de acordo com o qual os grupos devem gerir os seus próprios problemas internos, longe do olhar dos docentes:

Em primeira instância, por causa do tipo de ... de participação, mais de uns do que de outros, a primeira sensação, a gente diz... queríamos: “ah, bem, [eu] se calhar merecia mais do que o outro colega”. Mas (...) nós temos que ver que é um grupo; portanto, há coisas que nós temos que combater e colmatar, dentro do grupo. (E1)

Entrevistador: ... o que é que achou de a avaliação ser idêntica para todos os membros do grupo?

Entrevistado: Por exemplo, no meu grupo, não era muito justo. Mas também o professor não tem maneira de avaliar isso.

Entrevistador: Mas acha que se podia encontrar alguma maneira de conseguir fazer essa diferenciação?

Entrevistado: Não, porque o professor não está ali ao nosso lado a trabalhar, não consegue ver quem é que está quem é que trabalhou mais, ou menos. Por isso, não. (E8)

Eu acho que essa parte já é um pouco mais difícil de controlar, para o professor em si. Nós também não podemos esperar que o professor esteja com um monte de olhos para ver. Portanto, acho que, dentro do que se pode fazer, eu acho que foi uma boa ideia a seguir [dar a mesma nota a todos]. (E10)

Nestes testemunhos, os estudantes nunca admitem que podem e provavelmente devem relatar as situações problemáticas do grupo ao docente, embora tenham sido instruídos a fazerem-no, logo no início do semestre e ao longo do mesmo. Eles definem o problema simplesmente em termos de o docente ser incapaz de observar o que ocorre dentro de cada grupo; nunca admitem que eles próprios poderiam contar-lhe o que está a acontecer, embora tenham sido incentivados a fazê-lo, sempre que surgissem situações que considerassem injustas.

Em segundo lugar, e talvez mais importante, muitos participantes também se mostraram relutantes em expor os colegas, porque não queriam ser vistos pelos outros membros do grupo e da turma como delatores que queriam prejudicar esses elementos, pois sentiam que isso poderia levar a conflitos graves entre estudantes. Ou seja, já existiam conflitos em vários grupos por causa da contribuição desigual dos seus membros, mas, do ponto de vista dos alunos, tais conflitos poderiam escalar para um nível muito mais devastador se o docente fosse informado sobre o problema. A vida em grupo, embora frequentemente disfuncional ou relativamente disfuncional, era governada socialmente por fortes normas que rejeitavam a apresentação de reclamações ao docente.

Acho que nós, enquanto elementos do grupo, é que tínhamos que, de certa forma, ter um papel ativo aí nessa situação: se não achávamos ... se nós não achávamos justo, nós é que tínhamos que ter esse papel de dizer ao professor e às vezes não ... acho que por ... pelo próprio receio ou por medo de não prejudicar, nós acabamos por não realizar essa tarefa. (E10)

Existe algum receio por parte dos alunos, também, de comunicarem certas situações ao professor (...). Portanto, eu acho que é (...) praticamente impossível controlar essa situação e, portanto, eu acho que ... realmente, eu acho que [dar a mesma nota a todos] é o mais justo ou o mais equilibrado de se fazer, embora possa haver algumas injustiças, mas é muito difícil de controlar, acho eu. (...) é muito difícil, porque as pessoas têm receio, a verdade é essa, gera muito conflito. (E18)

Eu não concordo muito com isso da divisão de notas, de um ter uma nota e outro ter outra nota. Eu acho que se o trabalho era dos três, a nota é dos três, apesar de a pessoa em ques[tão] ... de a pessoa não ter feito muito, mas não... também não sou uma pessoa de querer prejudicar... querer prejudicar o outro... (E20)

A culpa, acho que, também, é dos grupos e não é do professor, nesse sentido. Acho que os grupos deviam, desde o início, ir dizendo ao professor como é que estava a correr o trabalho. Nesse sentido, eu acho que a culpa foi toda nossa, porque o professor não ia adivinhar que as coisas não estavam a correr tão bem como supostamente deveriam de correr. Só que... pensávamos sempre que também não queríamos prejudicar ninguém. (E21)

Por causa destas duas fortes normas sociais (a vida do grupo como território estudantil protegido e invisível, e a prevalência de regras de não reclamação), mais de metade dos alunos resignava-se a um sistema de avaliação que, a seu ver, era injusto. Eles sentiam claramente que existia injustiça dentro dos seus grupos. No entanto, apesar disso, também entendiam que quem denunciasse alguém ao docente poderia ser alvo de ostracismo no próprio grupo e na turma como um todo, e até mesmo enfrentar uma escalada devastadora de conflito interpessoal que preferiam evitar. Portanto, optaram por não fazer nada sobre o problema, fora do grupo.

DISCUSSÃO

Este artigo contribui para o avanço do nosso conhecimento sobre o modo como os alunos percecionam a justiça e a injustiça nos grupos de trabalho em que participam, especialmente nas equipas disfuncionais ou relativamente funcionais, e como as suas conceções de justiça na avaliação do seu trabalho são constrangidas pelas normas sociais que regem a vida social dentro desses grupos. Discutimos abaixo as implicações destes resultados.

No estudo, percebemos que enquanto um número significativo de alunos envolvidos no trabalho de grupo pode sentir a existência de injustiça dentro da sua equipa, em termos de contribuição desigual dos respetivos membros, pode, ainda assim, não querer agir para resolver tal problema através do apelo a um sistema de avaliação baseado na equidade ou relatando o assunto a um agente externo, designadamente, o docente. Os estudantes parecem preferir lidar com a questão dentro do próprio grupo, longe de um avaliador externo. O seu processo de

interação social parece desencorajar o relato deste tipo de problemas aos docentes e privilegiar a manutenção do equilíbrio nas relações interpessoais entre alunos, em detrimento da implementação de um sistema de avaliação mais justo em que seria necessário julgar e relatar os contributos individuais de cada um. Alguns estudos relataram resultados semelhantes. Por exemplo, Ainsworth (2016) observou que alguns membros dos grupos mostravam relutância em regular o comportamento dos outros membros através da avaliação de pares e, em vez disso, colocavam o bem-estar social dos colegas "à frente dos objetivos de aprendizagem da equipa" (p. 471). Mero et al. (2007) também descobriram que alguns alunos sentiam pressão social para darem boas avaliações aos colegas do grupo, em vez de fornecerem as suas opiniões honestas sobre o desempenho dos mesmos.

Tomados no seu conjunto, estes resultados sugerem que a implementação de um sistema de avaliação individual e/ou pelos pares em projetos de pesquisa em grupo nos quais se espera que os estudantes exibam e desenvolvam fortes competências de interdependência e de trabalho em equipa ao longo de um semestre pode realmente minar este processo, ameaçando o equilíbrio por vezes delicado que as equipas lutam por conseguir entre as diferentes formas de contribuição dos elementos para o trabalho de grupo. Por esta razão, as abordagens baseadas na igualdade podem ser a melhor opção de avaliação quando uma tarefa de grupo for altamente interdependente e a manutenção da coesão social e da harmonia dentro da equipa for fundamental (Colquitt & Jackson 2006), como é o caso dos projetos de pesquisa em grupo desenvolvidos pelos estudantes ao longo de um período de vários meses. Por exemplo, Davison et al. (2014) observaram que mostrar aos alunos as pontuações exatas da avaliação dada pelos seus pares ou até mesmo descritores mais gerais de tais pontuações "pode ser problemático para a dinâmica das equipas na sala de aula", porque isso "pode levar a conflitos e disfunções de grupo, uma vez que os alunos com avaliações mais baixas tentam descobrir quem lhes deu pontuações fracas, acusar os outros de injustiça e parcialidade, retaliar dando intencionalmente notas baixas aos outros na próxima rodada de avaliações, etc." (p. 71).

Ainda assim, não se pode ignorar o facto de que muitos estudantes se sentem desconfortáveis com um sistema baseado na igualdade e o percebem como injusto. Uma solução para este problema (ou, pelo menos, uma forma de mitigá-lo) pode ser a introdução de um sistema de responsabilização individual que esteja relacionado com o trabalho do grupo, mas que dependa exclusivamente do desempenho individual de cada um dos seus membros numa determinada tarefa, realizada *fora* do contexto do grupo. Uma possibilidade, a este respeito, é testar individualmente os alunos sobre questões abordadas pelo grupo no seu projeto ou solicitar que escrevam um ensaio individual sobre a sua experiência de aprendizagem no projeto do grupo. Na nossa perspetiva, estas tarefas poderiam receber uma nota que contasse, por exemplo, para metade da nota final da unidade curricular, com a nota comum do grupo a representar a outra metade. Esta seria uma forma de tomar em consideração as preocupações dos alunos sobre a injustiça no seu grupo, evitando ao mesmo tempo o seu envolvimento direto na avaliação dos desempenhos dos seus pares. Este tipo de tarefas pode até ser visto por muitos estudantes como uma oportunidade para mostrarem "quanto valem" individualmente e obterem uma pontuação final diferente e potencialmente superior à conseguida pelos membros mais ociosos do seu grupo.

Apesar dos resultados que este estudo permitiu alcançar e das alterações de prática pedagógica que os mesmos poderão inspirar, acima explicitadas, no que se refere a formas possíveis de inserir a prestação de contas individual na avaliação do trabalho dos estudantes, a pesquisa conheceu várias limitações. Primeiro, cingiu-se a uma única turma numa unidade curricular de métodos de pesquisa social, o que impede a generalização dos resultados a outros contextos. São necessárias pesquisas adicionais para apurar o grau de generalização dos resultados a outros tipos de unidades curriculares e projetos de grupo. Em segundo lugar, é importante notar que

a nossa classificação dos processos de grupo em três tipos se baseou inteiramente nos relatos feitos pelos próprios estudantes. Embora tenhamos recolhido evidências observacionais sobre esses processos, tais informações não foram coletadas de forma sistemática e, por esta razão, não foram integradas no estudo. Investigações futuras deverão complementar os testemunhos dos participantes com observações independentes dos processos de grupo, embora não devam ignorar o facto de que algumas das dinâmicas grupais mais problemáticas só ocorrerão na ausência de um observador externo e só poderão ser examinadas indiretamente, por meio dos relatos dos membros de tais grupos. Da mesma forma, não se estudou a implementação de um sistema de avaliação com prestação de contas individual numa turma semelhante, para comparar os resultados com os que foram obtidos no presente estudo. Este será um trabalho adicional para pesquisas futuras. Tal trabalho poderá aumentar substancialmente a nossa compreensão sobre o que contribui para a formação das perspetivas dos estudantes sobre a justiça ou injustiça dos sistemas de avaliação do trabalho aplicados aos seus projetos em equipa. Investigações como esta poderão ainda dar um contributo relevante para um incremento da reflexão, empiricamente sustentada, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no ensino superior, sobretudo quando utilizam o trabalho de grupo nas suas aulas, e o efeito que as mesmas têm sobre as aprendizagens dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- Aarnio, M., Lindblom-Ylänne, S., Nieminen, J., & Pyoralla (2014). How do tutors intervene when conflicts on knowledge arise in tutorial groups? *Advances in Health Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s10459-013-9473-5>
- Aggarwal, P., & O'Brien, C. L. (2008). Social loafing on group projects: Structural antecedents and effect on student satisfaction. *Journal of Marketing Education*, 30(3), 255-264. <https://doi.org/10.1177/0273475308322283>
- Ain, C. T., Sabir, F., & Willison, J. (2018). Research skills that men and women developed at university and then used in workplaces. *Studies in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1496412>
- Ainsworth, J. (2016). Student-led project teams: significance of regulation strategies in high- and low-performing teams. *Journal of Management Education*, 40(4), 453-477. <https://doi.org/10.1177/1052562916630575>
- Albon, R., & Jewels, T. (2014). Mutual performance monitoring: elaborating the development of a team learning theory. *Group Decision and Negotiation*, 23, 149-164. <https://doi.org/10.1007/s10726-012-9311-9>
- Askay, D. (2017). Communication. In D. Levi (Ed.), *Group dynamics for teams* (pp. 105-132). Sage.
- Bacon, D. R. (2005). The effect of group projects on content-related learning. *Journal of Management Education*, 29, 248-267. <https://doi.org/10.1177/1052562904263729>

- Bacon, D. R., Stewart, K. A., & Silver, W. (1999). Lessons from the best and worst student team experiences: How a teacher can make the difference. *Journal of Management Education*, 23(5), 467-488. <https://doi.org/10.1177/105256299902300503>
- Bartholomay, D. J. (2018). Making room for methods: Incorporating full-scale research projects in non-methods courses. *Teaching Sociology* 46(3), 247-261. <https://doi.org/10.1177/0707/90200925055X5X171773377356>
- Borg, M., Kembro, J., Notander, J. P., Petersson, C., & Ohlsson, L. (2011). Conflict management in student groups: A teacher's perspective in higher education. *Högre utbildning*, 1(2), 111-124. [https://portal.research.lu.se/portal/en/publications/conflict-management-in-student-groups--a-teachers-perspective-in-higher-education\(3b21ff8c-7ddb-4f36-a657-406c25fa8b4b\).html](https://portal.research.lu.se/portal/en/publications/conflict-management-in-student-groups--a-teachers-perspective-in-higher-education(3b21ff8c-7ddb-4f36-a657-406c25fa8b4b).html)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychological research. *Journal of Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brennan, P., & Silman, A. (1992). Statistical methods for assessing observer variability in clinical measures. *British Medical Journal*, 304, 1491-1494. <https://doi.org/10.1136/bmj.304.6840.1491>
- Brooks, C. M., & Ammons, J. L. (2003). Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessments. *Journal of Education for Business*, 78, 268-272. <https://doi.org/10.1080/08832320309598613>
- Broughton, C. (2011). Making the undergraduate classroom into a policy think tank: reflections from a field methods class. *Teaching Sociology*, 39(1), 73-87. <https://doi.org/10.1177/0092055X10390650>
- Caulfield, S. L., & Persell, C. H. (2006). Teaching social science reasoning and quantitative literacy: The role of collaborative groups. *Teaching Sociology*, 34(1), 39-53. <https://doi.org/10.1177/0092055X0603400104>
- Chapman, K. J., & van Auken, S. (2001). Creating positive group project experiences: An examination of the role of the instructor on students' perceptions of group projects. *Journal of Marketing Education*, 23, 117-127. <https://doi.org/10.1177/0273475301232005>
- Clark, T., & Foster, L. (2017). 'I'm not a natural mathematician': Inquiry-based learning, constructive alignment and introductory quantitative social science. *Teaching Public Administration*, 35(3), 260-279. <https://doi.org/10.1177/0144739417711219>
- Clarke, S., & Blissenden, M. (2013). Assessing student group work: Is there a right way to do it? *The Law Teacher*, 47(3), 368-381. <https://doi.org/10.1080/03069400.2013.85>

- Colquitt, J. A., & Jackson, C. L. (2006). Justice in teams: The context sensitivity of justice rules across individual and team contexts. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(4), 868-899. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00047.x>
- Curseu, P. (2011). Intra-group conflict and teamwork quality: The moderating role of leadership styles. *Administrative Sciences*, 1, 3-13. <https://doi.org/10.3390/admsci1010003>
- Curşeu, P., Janssen, S., & Raab, J. (2012). Connecting the dots: Social network structure, conflict, and group cognitive complexity. *Higher Education*, 63, 621-629. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9462-7>
- Curşeu, Petru, Steffie E. A. Janssen, and Jorg Raab. 2012. "Connecting the dots: Social network structure, conflict, and group cognitive complexity." *Higher Education* 63:621-629. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9462-7>
- Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 7-55. <http://celt.muohio.edu/ject/issue.php?v=25&n=3%20and%204>
- Davison, H. K., Mishra, V., Bing, M. N., & Frink, D. W. (2014). How individual performance affects variability of peer evaluations in classroom teams: A distributive justice perspective. *Journal of Management Education*, 38(1), 43-85. <https://doi.org/10.1177/105256291247528>
- Deeter-Schmelz, D. R., Kennedy, K. N., & Ramsey, R. P. (2002). Enriching our understanding of student team effectiveness. *Journal of Marketing Education*, 24, 114-124. <https://doi.org/10.1177/027753024002004>
- Dixon, A. L., Gassenheimer, J. B., & Barr, T. F. (2003). Identifying the lone wolf: A team perspective. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 23, 205-219. <https://doi.org/10.1080/08853134.2003.10748999>
- Dommeyer, C. J. (2007). Using the diary method to deal with social loafers on the group project: Its effects on peer evaluations, group behavior, and attitudes. *Journal of Marketing Education*, 29, 175-188. <https://doi.org/10.1177/0273475307302019>
- Earley, M. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242-253. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860105>
- Eglitis, D. S., Buntman, F. L., & Alexander, D. V. (2016). Social issues and problem-based learning in Sociology: Opportunities and challenges in the undergraduate classroom. *Teaching Sociology*, 44(3), 212-20. <https://doi.org/10.1177/0092055X16643572>
- Espey, M. (2018). Enhancing critical thinking using team-based learning. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 15-29. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344196>

- Fiechtner, S. B., & Davis, E. A. (2016). Republication of "Why some groups fail: A survey of students' experiences with learning groups". *Journal of Management Education*, 40(1), 12-29. <https://doi.org/10.1177/1052562915619639>
- Huggins, C. M., & Stamatel, J. P. (2015). An exploratory study comparing the effectiveness of lecturing versus team-based learning. *Teaching Sociology*, 43(3), 227-235. <https://doi.org/10.1177/0092055X15581929>
- Jassawalla, A., Sashittal, H., & Malshe, A. (2009). Students' perceptions of social loafing: Its antecedents and consequences in undergraduate business classroom teams. *Academy of Management Learning & Education*, 8(1), 42-54. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2009.37012178>
- Joo, M. H., & Dennen, V. P. (2017). Measuring university students' group work contribution: Scale development and validation. *Small Group Research*, 48(3) 288-310. <https://doi.org/10.1177/1046496416685159>
- Karau, S. J., & Williams, K. D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 681-706. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.681>
- Kidder, D. L., & Bowes-Sperry, L. (2012). Examining the influence of team project design decisions on student perceptions and evaluations of instructors. *Academy of Management Learning & Education*, 11, 69-81. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0040>
- Kouliavtsev, M. (2012). Social loafers, free-riders, or diligent isolates: Self-perceptions in teamwork. *Atlantic Economic Journal*, 40(4), 437-438. <https://doi.org/10.1007/s11293-012-9333-3>
- Lane, D. R. (2012). Peer feedback processes and individual accountability in team-based learning. In M. Sweet & L. K. Michaelsen (eds.), *Team-based learning in the social sciences and humanities* (pp. 51-62). Stylus.
- Lima, J. Á. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_47-1_1143
- Loughry, M. L., Ohland, M. W., & Moore, D. D. (2007). Development of a theory-based assessment of team member effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 505-524. <https://doi.org/10.1177/0013164406292085>
- Maiden, B., & Perry, B. (2011). Dealing with free-riders in assessed group work: Results from a study at a UK university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 451-464. <https://doi.org/10.1080/02602930903429302>

- Masika, R., & Jones, J. (2016). Building student belonging and engagement: Insights into higher education students' experiences of participating and learning together. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 138-150. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1122585>
- McCorkle, D. E., Reardon, J., Alexander, J. F., Kling, N. D., Harris, R. C., & Iyer, R. V. (1999). Undergraduate marketing students, group projects, and teamwork: The good, the bad, and the ugly? *Journal of Marketing Education*, 21, 106-117. <https://doi.org/10.1177/0273475399212004>
- Mello, J. A. (1993). Improving individual member accountability in small work group settings. *Journal of Management Education*, 17(2), 253-259. <https://doi.org/10.1177/105256299301700210>
- Mero, N. P., Guidice, R. M., & Brownlee, A. L. (2007). Accountability in a performance appraisal context: The effect of audience and form of accounting on rater response and behavior. *Journal of Management*, 33, 223-252. <https://doi.org/10.1177/0149206306297633>
- Monson, R. (2017). Groups that work: Student achievement in group research projects and effects on individual learning. *Teaching Sociology*, 45(3), 240-251. <https://doi.org/10.1177/0092055X17697772>
- Monson, R. A. (2018). Do they have to like it to learn from it? Students' experiences, group dynamics, and learning outcomes in group research projects. *Teaching Sociology*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/0092055X18812549>
- Neu, W. A. (2012). Unintended cognitive, affective, and behavioral consequences of group assignments. *Journal of Marketing Education*, 34(1) 67-81. <https://doi.org/10.1177/0273475311430806>
- North, A. C., Linley, P. A., & Hargreaves, D. J. (2000). Social loafing in a cooperative classroom task. *Educational Psychology*, 20, 389-392. <https://doi.org/10.1080/01443410020016635>
- Park, J. J., Park, S., Choe, N. H., & Schallert, D. L. (2019). When groups experience conflict: Intersection among undergraduates' individual and group motivational goals project commitment and emotions. *Educational Psychology*, <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1618444>
- Peyrefitte, M., & Lazar, G. (2018). Student-centered pedagogy and real-world research: Using documents as sources of data in teaching social science skills and methods. *Teaching Sociology*, 46(1), 62-74. <https://doi.org/10.1177/0092055X17727835>
- Pfaff, E., & Huddleston, P. (2003). Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork. *Journal of Marketing Education*, 25(1), 37-45. <https://doi.org/10.1177/0273475302250571>

- Postlethwait, A. E. (2016). Group projects in social work education: The influence of group characteristics and moderators on undergraduate student outcomes. *Journal of Teaching in Social Work*, 36, 256-274. <https://doi.org/10.1080/08841233.2016.1182610>
- Riebe, L., Girardi, A., & Whitsed, C. (2016). A systematic literature review of teamwork pedagogy in higher education. *Small Group Research*, 47(6), 619-664. <https://doi.org/10.1177/1046496416665221>
- Rusticus, S. A., & Justus, B. J. (2019). Comparing student- and teacher-formed teams on group dynamics, satisfaction, and performance. *Small Group Research*, 50(4) 443-457. <https://doi.org/10.1177/1046496419854520>
- Scott-Ladd, B., & Chan, C. C. A. (2008). Using action research to teach students to manage team learning and improve teamwork satisfaction. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 231-248. <https://doi.org/10.1177/1469787408095848>
- Stangor, C. (2004). *Social groups in action and interaction*. Psychology Press.
- Stein, R. E., Colyer, C. J., & Manning, J. (2016). Student accountability in team-based learning classes. *Teaching Sociology*, 44(1) 28-38. <https://doi.org/10.1177/0092055X15603429>
- Sweet, M., & Pelton-Sweet, L. M. (2008). The social foundation of team-based learning: Students accountable to students. *New Directions for Teaching and Learning*, 116, 29-40. <https://doi.org/10.1002/tl.331>
- Wagner, J., III. (1995). Studies of individualism-collectivism: Effects on cooperation in groups. *Academy of Management Journal*, 38, 152-172. <https://doi.org/10.2307/256731>