

## Ameaça dos estereótipos no desempenho intelectual de estudantes universitários cotistas

Joice Ferreira da Silva  
Marcos Emanuel Pereira

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

LORDÊLO, JAC., and DAZZANI, MV., orgs. *Avaliação educacional: desatando e reatando nós* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0654-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# Ameaça dos estereótipos no desempenho intelectual de estudantes universitários cotistas

Joice Ferreira da Silva (Mestre em Psicologia/UFBA)

Marcos Emanuel Pereira (UFBA)

---

## **AMEAÇA DOS ESTEREOTIPOS**

Atualmente, observa-se um expressivo empenho em identificar a forma pela qual os estereótipos interferem na performance intelectual. Diversas pesquisas mostram que há um decréscimo significativo no desempenho de indivíduos membros de grupos estereotipados de forma negativa quando submetidos a uma condição ameaçadora, nas circunstâncias em que estes acreditam que o critério de julgamento do desempenho será, antes de tudo, baseado nas crenças estereotipadas. (DAVIES, et al., 2002; LEVY, 1996; SHIH; PITTINSKY; AMBADY, 1999; STEELE, 1997; SPENCER, STEELE; QUINN, 1999)

O conceito de ameaça dos estereótipos se refere às ameaças situacionais, oriundas de crenças estereotipadas sobre determinados grupos e da ameaça que paira no ar sobre as pessoas que pertencem aos grupos-alvo dos estereótipos. Em situações ameaçadoras, os membros destes grupos acreditam que o critério de avaliação do desempenho será, antes de tudo, baseado em crenças e julgamentos estereotipados. (STEELE; ARONSON, 1995) Além dos indivíduos terem seu potencial de performance inibido, há um reconhecimento de que esses prováveis fracassos podem confirmar um estereótipo negativo aplicado

ao endogrupo, e, por consequência, a eles mesmos. (SCHMADER, 2002) Em resumo, a teoria prevê que um indivíduo, ao acreditar que pertence a um grupo-alvo de um estereótipo negativo, quando submetido a uma tarefa relacionada com este estereótipo, sofrerá uma considerável redução no desempenho de atividades que mantenham algum tipo de relação com tais crenças estereotipadas.

A teoria da ameaça dos estereótipos, desenvolvida inicialmente por Steele e Aronson (1995), tenta compreender como estereótipos aplicados a determinados grupos são capazes de influenciar o funcionamento intelectual e o desenvolvimento da identidade dos membros de tais grupos. Numa dimensão pragmática, a teoria busca entender como este processo pode dificultar o desempenho acadêmico, e, principalmente, o que pode ser feito para reverter o quadro de baixo desempenho de estudantes pertencentes a minorias raciais no domínio acadêmico e das mulheres nos domínios quantitativos.

Os efeitos negativos da ameaça dos estereótipos foram vastamente relatados na literatura tendo como alvo principal as mulheres, no domínio da matemática (MARX; ROMAN, 2002; SHIH; PITTINSKY; AMBADY, 1999), os negros no domínio acadêmico de modo geral (STEELE; ARONSON, 1995) e os idosos em testes de memória. (LEVY, 1996) Apesar do fenômeno da ameaça dos estereótipos ser extensivamente estudado em tarefas acadêmicas, também têm recebido alguma atenção em outras áreas de pesquisa, tais como nos esportes. (BEILOCK; MCCONNELL, 2004)

Resultados de diversos experimentos indicam que a redução no desempenho parece ser um efeito da situação em que o teste é aplicado e não de uma falta de habilidade, seja dos negros em testes padronizados ou das mulheres com o raciocínio matemático. (OSBORNE, 2001a) Aronson (1999) e colaboradores afirmam que os efeitos deletérios da ameaça dos estereótipos não requerem uma história prévia de estigmatização ou sentimentos internalizados de inferioridade intelectual e que, neste sentido, podem ser interpretados como resultado de pressões situacionais.

A teoria da ameaça dos estereótipos representa uma ruptura com visões essencialistas, pois as diferenças de desempenho deixam de ser atribuídas a fatores genéticos e passam a ser interpretadas,

prioritariamente, como decorrentes de contingências como a condição socioeconômica, a preparação acadêmica e as oportunidades educacionais. (OSBORNE, 2001b) Assim, esta teoria perfila-se ao lado de um conjunto de outras que contribuem para compreender que as diferenças no desempenho podem ser atribuídas a variáveis presentes na situação e não como disposições inerentes ao indivíduo. Esta explicação situacional dos déficits no desempenho intelectual contribui para uma interpretação mais otimista das diferenças no desempenho intelectual e acadêmica de membros de diferentes categorias sociais, cuja manifestação mais clara reside no entendimento de que é possível a adoção de estratégias que tem por objetivo o desenvolvimento de um ambiente no qual o risco de estereotipização seja menor e os componentes positivos da identidade social possam ser valorizados. (PEREIRA, 2004)

Steele e Aronson (1995) submeteram estudantes universitários brancos e negros a um teste verbal com alto grau de dificuldade. Os participantes foram alocados em três diferentes condições experimentais; ao primeiro grupo, a tarefa foi apresentada como uma simples resolução de problemas; o segundo grupo recebeu a mesma tarefa como uma forma de medir a capacidade intelectual; para o último grupo, o teste foi apresentado como um desafio intelectual. Apenas os estudantes alocados no segundo grupo foram submetidos à chamada condição de ameaça, visto que antes da realização da tarefa, foi dito explicitamente para eles que o objetivo do estudo era avaliar a inteligência dos participantes.

Nestes experimentos, partiu-se do pressuposto que as diferenças na performance de brancos e negros não são apenas consequência da melhor preparação dos brancos, pois mesmo nas circunstâncias em que os estudantes das duas etnias têm um preparo acadêmico equivalente, submetidos à condição de ameaça dos estereótipos, os negros obtêm escore menor. Os resultados mostram um claro efeito da etnia, pois os estudantes negros, alocados à condição de ameaça, obtiveram escore significativamente menor do que os estudantes alocados em outros grupos, fossem eles brancos ou negros.

Dado que as evidências sobre este efeito têm sido encontradas em estudos conduzidos em diversos contextos, a principal preocupação

dos teóricos é identificar os mediadores relacionados à ameaça dos estereótipos. Dentre os citados na literatura, podem ser identificados o nível de ansiedade (OSBORNE, 2001a; SPENCER; STEELE; QUINN, 1999), o endosso do estereótipo (LEYENS, et al., 2000), a percepção da dificuldade do teste (SHIH; PITTINSKY, AMBADY, 1999), a quantidade de esforço empregado na realização da tarefa (SMITH, 2004), o nível de autoestima e o desengajamento em relação à tarefa (STONE, 2002), a apreensão ao ser avaliado (SMITH, 2004; SPENCER; STEELE; QUINN, 1999) e a confiança na performance. (STEELE; ARONSON, 1995)

A consciência de ser negativamente estereotipado aumenta a ansiedade situacional e a apreensão quanto a ser avaliado, quando o domínio é relevante para o indivíduo. Osborne (2001a) investigou se a ansiedade pode ser considerada um fator importante na explicação das diferenças raciais na performance acadêmica e de gênero na esfera da matemática e encontrou evidências favoráveis ao papel de uma mediação parcial da ansiedade no desempenho acadêmico de estudantes negros. Do mesmo modo, a ansiedade explicou parcialmente as disparidades de gênero em tarefas de matemática, apesar do tamanho do efeito encontrado ter sido pequeno.

Leyens e colaboradores (2000) testaram os efeitos da ameaça dos estereótipos utilizando tarefas de decisão lexical, de valência e de processamento afetivo ao investigar como os membros de grupos usualmente dominantes, como os brancos, sobre os quais não há um estigma generalizado, têm a performance afetada por estereótipos negativos. A manipulação da ameaça se referia a uma deficiência masculina em processar informações afetivas, e por se tratar de um grupo que não possuía uma história prévia de estigmatização, verificou-se a aceitação desse estereótipo pelos homens. A mensuração deste possível mediador foi realizada através de cinco questões, duas delas contendo perguntas sobre a aceitação do estereótipo aplicado ao grupo, enquanto as restantes se referiam ao endosso de estereótipo no plano individual. Neste último caso, os participantes deveriam se autoavaliar no desempenho das tarefas propostas quando comparados com as mulheres. Os achados demonstram que, tanto no nível grupal quanto individual, o endosso do estereótipo não exerceu qualquer efeito de mediação no desempenho das tarefas experimentais.

A percepção da dificuldade do teste tem sido igualmente investigada como uma provável mediadora dos efeitos da ameaça dos estereótipos. Shih, Pittinsky e Ambady (1999) admitiram que a percepção da tarefa exerceria um efeito mediador no desempenho. Em um questionário pós-experimento, os participantes avaliaram o próprio desempenho no teste, o grau de dificuldade da tarefa e também realizaram uma autoavaliação das suas habilidades no domínio da matemática. Contrariando as previsões, a percepção da dificuldade do teste não forneceu subsídios para ajudar a compreender os efeitos da ameaça dos estereótipos no desempenho dos participantes.

Steele e Aronson (1995) suspeitaram que a confiança na performance pudesse variar em função da condição experimental. No primeiro experimento realizado, a confiança no desempenho foi tratada como variável dependente, mas não foram encontradas relações entre o desempenho no teste e o grau de confiança atribuído pelos participantes ao próprio desempenho.

Spencer, Steele e Quinn (1999) adotaram o mesmo paradigma experimental proposto por Steele em um estudo conduzido com uma amostra de mulheres e homens no desempenho em tarefas envolvendo questões muito difíceis de matemática. Testaram como possíveis mediadores da relação entre a ameaça dos estereótipos e o desempenho o nível de ansiedade, a autoavaliação de eficácia e a apreensão ao ser avaliado. Este último mediador corresponde aos sentimentos que os estudantes teriam, caso a performance fosse muito ruim no teste, e se eles questionariam as próprias habilidades com base nos resultados obtidos no experimento. Os resultados da avaliação dos três possíveis mediadores mostraram que apenas a ansiedade exerceu uma mediação parcial.

A quantidade de esforço empregada na realização da tarefa foi estudada por Smith (2004), que apontou duas hipóteses para explicar a relação entre a dedicação à atividade e o desempenho de indivíduos pertencentes a grupos estereotipados. A primeira delas afirmava que membros de tais grupos se esforçam menos que os outros em testes que salientam os estereótipos, e por consequência, têm um desempenho ruim. A segunda hipótese, oposta à primeira, supunha que o esforço empregado é demasiado, o que terminaria

proporcionando uma queda no desempenho. Freire (2005) ressalta a enorme dificuldade encontrada pelos pesquisadores para medir esta variável, pois alguns definem o esforço através do tempo gasto para a realização da tarefa, enquanto outros focam na quantidade de questões respondidas. Devido a este problema conceitual, a quantidade de esforço despendido para a realização da atividade tem sido frequentemente investigada mediante a adoção de dois tipos de medida: uma de autorrelato, na qual os participantes informam o quanto se esforçaram durante a realização da tarefa experimental e a segunda, mediante a mensuração do tempo de resposta gasto para completar as tarefas.

O desengajamento em relação à tarefa diz respeito a pouca eficácia que o participante atribui ao teste para medir suas habilidades. Em uma pesquisa desenvolvida por Stone (2002), previa-se que somente os participantes realmente engajados na tarefa se sentiriam ameaçados. Os resultados encontrados corroboram esta hipótese, pois ao investigar a performance atlética de indivíduos submetidos a ameaça, aqueles classificados como psicologicamente engajados obtiveram desempenho significativamente inferior aos não engajados. Stone também verificou, mediante a mensuração do nível de autoestima dos estudantes, o impacto desta variável mediadora e não encontrou nenhuma evidência digna de nota.

O delineamento da pesquisa aqui relatada é claramente inspirado nos trabalhos de Claude Steele (STEELE; ARONSON, 1995) sobre a ameaça dos estereótipos na performance intelectual de negros americanos. Dentro desta perspectiva, o objetivo central do presente estudo é compreender o que acontece com o desempenho de estudantes cotistas em um teste envolvendo diversos domínios da lógica formal.

Uma vez que os efeitos deletérios da ameaça do estereótipo já são amplamente documentados na literatura internacional, a preocupação atual dos estudiosos da área, além de verificar a aplicabilidade da teoria em outros contextos, é averiguar os mecanismos psicológicos responsáveis pelos déficits na performance e o que pode ser realizado para reverter estes efeitos. Para atender a esta última questão, o presente estudo testou o efeito da valorização

dos atributos positivos dos cotistas, assim como analisou o impacto individual de possíveis mediadores no desempenho dos cotistas nas tarefas de raciocínio lógico.

Ao estudar o impacto da ameaça dos estereótipos na performance intelectual dos cotistas, que estudam em um ambiente muitas vezes hostil ou mesmo ameaçador, a principal hipótese testada foi a de que os estudantes cotistas, alocados à condição de ameaça dos estereótipos, apresentariam um desempenho significativamente inferior aos não cotistas. De forma correlata, formulou-se a hipótese de que a valorização dos atributos positivos dos cotistas reduziria as diferenças de rendimento intelectual entre cotistas e não-cotistas.

## **AÇÕES AFIRMATIVAS E COTAS UNIVERSITÁRIAS**

As ações afirmativas na educação consistem, basicamente, no uso de cotas ou reserva de vagas em que atributos, como a raça ou gênero, funcionam como um critério de seleção entre candidatos qualificados. (CROSBY, IVER; SINCHAROEN, 2006) No Brasil, a implantação de políticas de ação afirmativa adquiriu maior visibilidade em decorrência da inclusão do critério de cotas raciais para o ingresso no ensino superior. (MAIO; SANTOS, 2005) Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2005), um projeto de lei de autoria do Executivo, em tramitação no Congresso Nacional, determina que as Instituições Federais de Educação Superior devam reservar, no mínimo, metade de suas vagas a alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Para seleção dos candidatos, deve ser considerada a composição étnica da população estadual. Conforme o censo de 2000 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 53,8% da população brasileira é constituída por brancos, 39,1% de pardos e 6,2% se autodeclararam como pretos, por fim, amarelos e indígenas, juntos somam 4% da população.

A adoção de ações afirmativas no ensino público de nível superior brasileiro é cercada de muita polêmica, e um dos possíveis motivos para isto é o fato desta ação se desenvolver no âmbito da educação superior, talvez a única esfera capaz de proporcionar mudanças



sociais em escala expressiva, ou seja, que resultem em uma ascensão socioeconômica dos negros.

O ingresso no ensino superior sempre foi regido pelo princípio meritocrático, mas com a adoção das cotas uma contradição se instala. Nas universidades participantes do programa de cotas o critério de aprovação é também o escore obtido nas provas de vestibular, seguindo a ordem de classificação, mas para os beneficiários do sistema de cotas, consideram-se ainda outros fatores, como a origem escolar e a cor da pele. Carvalho (2005) ressalta que este processo de inclusão étnico e racial é de enorme importância, pois pela primeira vez na história das universidades brasileiras se admite a presença significativa de estudantes negros e indígenas em um ambiente quase que exclusivo das classes economicamente mais privilegiadas.

Para aqueles que defendem a adoção de tais políticas, o argumento central é que apesar de estarem longe de proporcionar o fim do preconceito e da discriminação racial, o sistema de cotas ajuda a reduzir o fosso existente entre brancos e não brancos. Assim, para eles, ações afirmativas são necessárias, dado que a discriminação contra os negros é ainda muito forte. Outro argumento utilizado na defesa destes programas é que negros e brancos nunca concorreram em igualdade de condições, visto que desde o nascimento os negros estão em desvantagem, por isso, a necessidade de uma compensação.

De modo geral, percebe-se que tanto aqueles que são contra, quanto os que advogam em favor desta política possuem argumentos aceitáveis. Dada a natureza muitas vezes cruel e sarcástica dos argumentos adotados em muitos fóruns de discussão, a representação do cotista se encontra associada a uma série de crenças negativas, como, por exemplo, de que são menos capazes, que não conseguirão terminar o curso ou mesmo que serão responsáveis pela queda de qualidade de ensino nas universidades públicas. Queiroz e Santos (2007) assinalam que estes argumentos não estão presentes apenas no domínio acadêmico, mas são amplamente compartilhados e debatidos na sociedade, com enormes repercussões na mídia televisiva, nos jornais e revistas de grande circulação e em inúmeras páginas da internet.

O presente experimento foi desenvolvido em duas universidades públicas de Salvador-BA, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Na UNEB, o programa de ações afirmativas foi consolidado no vestibular de julho de 2002 e estabelecia uma reserva mínima de 40% das vagas para a população afrodescendente oriunda de escolas públicas, no preenchimento dos postos relativos aos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos nos 21 núcleos espalhados no estado, seja na forma de vestibular ou de qualquer outro processo seletivo.

Para a inscrição no vestibular da UNEB, o candidato deve preencher um formulário que consta de uma pergunta de resposta opcional, em que se solicita a autodeclaração racial de acordo com a classificação do IBGE em branco, amarelo, pardo, preto e indígena. No caso daqueles que optam pela seleção mediante o sistema de cotas para afrodescendentes, a resposta deve ser obrigatoriamente preto ou pardo. As provas de seleção independem do critério de inscrição, as mudanças no processo seletivo se referem apenas à porcentagem de vagas às quais os candidatos concorrem. Os que cursaram o ensino médio em escola pública se definiram como afrodescendentes e optaram pelo sistema de cotas concorrem a 40% das vagas, enquanto os que não se enquadram neste perfil disputam as vagas restantes. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2005)

No caso da UFBA, os critérios de seleção e convocação dos candidatos para preenchimento das vagas oferecidas nos cursos de graduação foram modificados a partir do vestibular de 2005. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2005) Uma diferença fundamental, no entanto, é que na UFBA os candidatos a uma vaga pelas cotas devem ter cursado os três anos do ensino médio e mais um ano do ensino fundamental no sistema público de educação. Os cotistas da UFBA dispõem de 45% das vagas dos cursos de graduação, distribuídas por critérios étnicos da seguinte forma: 43% são destinadas aos que se autodeclararam pretos e pardos, (composto por 85% do percentual de 43%) e os autodeclarados brancos (15% dos 43%); e um percentual de 2% é reservado aos índiosdescendentes, além disso, duas vagas, em cada curso, são destinadas aos índios aldeados e estudantes vindos de comunidades quilombolas.

## HIPÓTESES

As hipóteses elaboradas de acordo com os princípios oriundos da teoria da ameaça dos estereótipos foram enunciadas nos seguintes termos:

- a) Na condição de ameaça, os estudantes cotistas apresentarão um desempenho significativamente inferior aos não cotistas submetidos a esta mesma condição.
- b) Os cotistas alocados à condição de valorização dos atributos positivos terão uma performance mais positiva que os alocados à condição de controle e ameaça e mais próxima àquela apresentada pelos não cotistas.
- c) Os cotistas alocados ao grupo controle, por estarem sujeitos à ameaça decorrente da realização de um trabalho intelectual, apresentarão um resultado inferior ao dos não cotistas, embora esta diferença não seja tão intensa quanto a apresentada na condição em que a ameaça é explicitada no desenho experimental.
- d) Os cotistas submetidos à condição de ameaça apresentarão indicadores mais negativos em relação aos mediadores anteriormente especificados.

## MÉTODO

O experimento foi desenvolvido de acordo com um delineamento  $3 \times 2$ . O primeiro fator refere-se às condições experimentais (ameaça aos cotistas  $\times$  valorização de atributos dos cotistas  $\times$  controle) e o segundo fator se refere à forma de entrada na universidade (cotistas  $\times$  não cotistas).

A coleta de dados ocorreu entre julho de 2006 e maio de 2007 e contou com a participação voluntária de 120 estudantes universitários (60 cotistas e 60 não cotistas), alocados aleatoriamente nos três grupos experimentais por meio de procedimentos computadorizados. Cada condição experimental foi composta por 20 estudantes cotistas e 20 estudantes não cotistas.

Ao final de cada sessão experimental, os estudantes foram informados sobre o objetivo da pesquisa e receberam explicações pormenorizadas sobre os procedimentos adotados, principalmente sobre o caráter situacional da manipulação da variável, além de serem comunicados que as informações apresentadas sobre o desempenho de cotistas e não cotistas eram fictícias.

O aplicativo utilizado para o procedimento de coleta de dados, criado com o sistema de autoria *Toolbook Instructor II* por um dos autores do presente capítulo, consistia de 21 questões de diversos tipos de raciocínio lógico: sucessões de dominós; proposições categóricas; afirmação e negação; raciocínio lógico que envolve argumentos com verdade e mentira; raciocínio lógico-quantitativo; sucessões lógicas; raciocínio lógico-crítico e lógico-analítico.

Na Figura 1, é possível visualizar a tela do computador com um exemplo de questão, que permitiu mensurar o tempo requerido para responder cada questão de raciocínio lógico e calcular o grau de precisão da resposta.

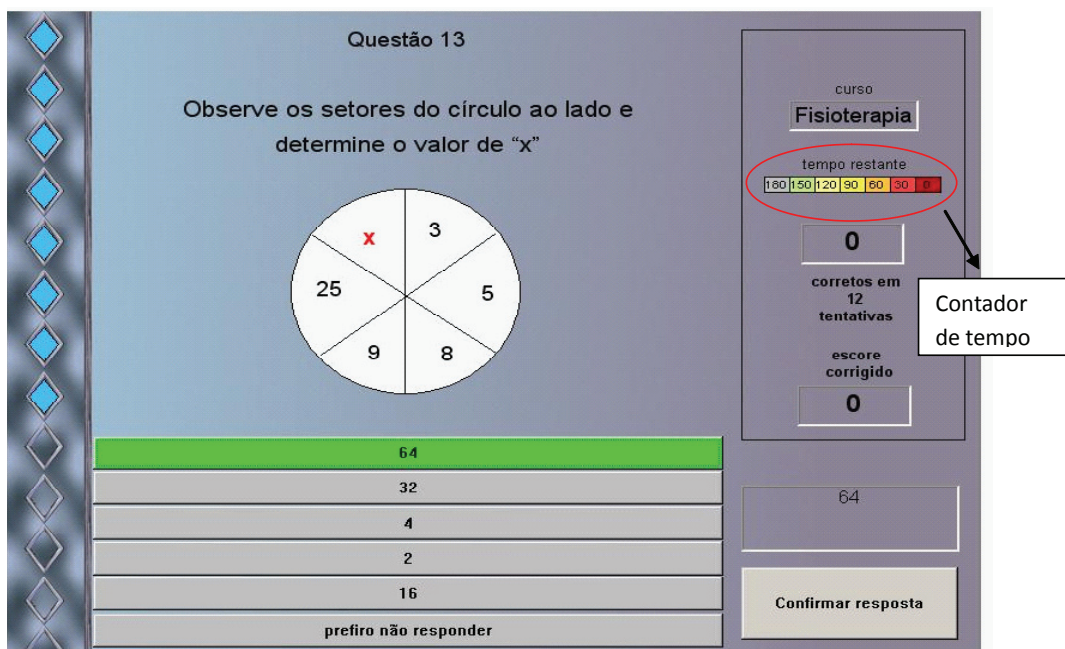


Figura 1: Exemplo de questão do experimento de raciocínio lógico

Independente da condição experimental, antes do início do experimento, foi apresentada uma tela informando que o aplicativo consiste em um teste para avaliar a capacidade intelectual. Os participantes também foram advertidos para que trabalhassem rápido, pois eles disporiam de três minutos para responder cada questão (conforme se observa no contador de tempo, posicionado no canto superior direito da tela do computador – ver Figura 1). Encerrados os três minutos, se o participante não tivesse respondido à pergunta o aplicativo direcionava de forma automática para o próximo item de avaliação. Para evitar que os participantes “chutassem” foi adotado um procedimento para corrigir o escore. Desta forma, para cada questão corretamente respondida era creditado um ponto e para cada erro era descontado 0,2 pontos no escore total. A opção “prefiro não responder” permitia ao estudante evitar responder à questão, de forma a não ganhar ou perder pontos. Após a finalização do teste, os participantes responderam algumas questões sobre possíveis mediadores, incluídas com a finalidade de identificar e mensurar a quantidade de esforço despendido na realização da tarefa, o nível de ansiedade durante a realização da tarefa, a percepção da dificuldade do teste, a autoavaliação do desempenho, a autoconfiança na performance, o desengajamento em relação à tarefa, o endosso dos estereótipos e a apreensão quanto a ser avaliado. Além destas medidas, também foi aplicada a escala de autoestima de Rosenberg, validada no Brasil pelo Laboratório de Medidas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A ativação da ameaça dos estereótipos foi efetuada na etapa inicial da pesquisa, mediante a leitura de um breve texto introdutório. Na primeira condição experimental, na qual se introduz a ameaça do estereótipo, o texto se referia a uma pretensa superioridade dos alunos não-cotistas, ou seja, daqueles que entraram na universidade pelo sistema convencional, exclusivamente pelo critério de classificação nas provas de vestibular. Na segunda condição experimental, denominada condição de valorização, o texto apresentado era semelhante ao primeiro, diferindo apenas por ressaltar os atributos positivos dos estudantes cotistas. No caso do grupo controle não se apresentou qualquer referência à questão das cotas nas universidades ou do

desempenho acadêmico e os participantes iniciaram a tarefa a partir das instruções específicas sobre o teste de lógica.

## RESULTADOS

Para testar o efeito conjunto da ameaça dos estereótipos e da condição de entrada na universidade, foi realizada uma ANOVA  $3 \times 2$ . Conforme se observa na Tabela 1, foram encontrados efeitos significativos para a condição de entrada na universidade, com os resultados dos cotistas inferior ao dos não cotistas ( $F_{(1, 114)} = 17,59, p < .001$ ) e uma interação entre a condição experimental e a modalidade de entrada na universidade ( $F_{(2, 114)} = 4,14, p < .05$ ).

**Tabela 1:** Média e desvio padrão do escore corrigido de cotistas e não-cotistas por condição experimental

Condição experimental	Cotista		Não-cotista		Total	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Ameaça	6,96	3,54	10,84	2,40	8,90	3,57
Valorização	8,38	1,93	8,77	2,44	8,57	2,18
Controle	7,44	3,02	9,41	2,67	8,42	2,98
Total	7,59	2,92	9,67	2,61	8,63	2,95

Conforme postulado na hipótese 1, uma análise comparativa conduzida mediante a aplicação do teste *t* evidenciou uma média significativamente inferior ( $t_{(38)} = 4,05, p < .001$ ) entre os participantes cotistas alocados à condição de ameaça do estereótipo ( $M = 6,96; DP = 3,54$ ), quando os resultados do escore corrigido são comparados com os estudantes não cotistas na mesma condição ( $M = 10,84; DP = 2,40$ ). Esta diferença no desempenho, de quase quatro pontos, foi a maior entre todas as condições e oferece um forte indicador do impacto negativo da ameaça dos estereótipos na performance dos cotistas.

Osborne (2001b) afirma que a literatura aponta evidências convincentes de que estudantes pertencentes a grupos minoritários, em situações ameaçadoras, têm desempenho inferior ao apresentado por membros dos grupos hegemônicos. Na pesquisa realizada por Steele e Aronson (1995), na condição de ameaça, os negros, considerados

minoria social, obtiveram desempenho significativamente inferior aos brancos. Estes resultados são compatíveis com as evidências encontradas nos resultados aqui relatados. Os cotistas, pertencentes a uma categoria social sobre a qual recai uma série de estereótipos negativos, principalmente no tocante à performance intelectual na universidade, na condição de ameaça dos estereótipos, obtiveram um desempenho significativamente inferior aos não-cotistas.

Conforme se observa no gráfico apresentado na Figura 2, este resultado fica ainda mais evidente durante a análise dos dados dos participantes alocados à condição de valorização dos atributos positivos dos cotistas.

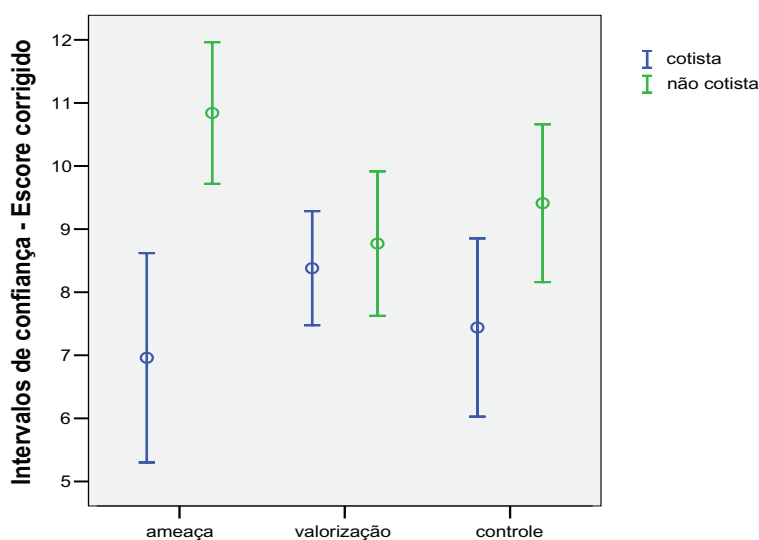


Figura 2: Intervalo de confiança de 95% das médias de escore bruto de cotistas e não cotistas por condição experimental

A segunda hipótese postulada foi que o desempenho dos cotistas seria mais próximo dos não-cotistas na condição de valorização do que nas demais. A análise proporcionada pelo teste  $t$  evidencia que a diferença entre a performance de cotistas ( $M = 8,38$ ;  $DP = 1,93$ ) e não cotistas ( $M = 8,77$ ;  $DP = 2,45$ ) não foi estatisticamente significativa ( $t_{(38)} = 0,56$ ,  $p = ns$ ).

Os achados dos cotistas na condição de valorização são, evidentemente, os que mais se destacam e podem ser comparados aos obtidos em outras pesquisas que também buscaram verificar os mecanismos para reduzir ou eliminar as diferenças de desempenho. (ARONSON, et al., 1999; DANSO; ESSES, 2001; MARX; ROMAN, 2002; SACKETT, HARDISON; CULLEN, 2004) Marx e Roman (2002) revelaram, através de estudos experimentais, que a performance de mulheres em testes de matemática pode ser protegida dos efeitos da ameaça dos estereótipos nas circunstâncias em que uma experimentadora do sexo feminino é apresentada como modelo de competência no domínio quantitativo. Na presente pesquisa, o texto no qual era explicitado que o desempenho dos cotistas tem sido bastante satisfatório e que eles são mais motivados e comprometidos com o curso, apresentado antes da tarefa experimental aos participantes alocado à condição de valorização dos atributos dos cotistas, pode ter funcionado como proteção, assim como a presença da figura da experimentadora habilidosa no experimento de Marx e Roman (2002). Este pequeno texto parece ter sido suficiente para fazer desaparecer os efeitos da ameaça dos estereótipos. Vale ressaltar que na presente pesquisa, ao contrário da de Steele e Aronson (1995), na qual os escores foram corrigidos usando a ANCOVA, não foi feita qualquer tentativa de correção, o que indica um efeito mais realista e intenso da condição experimental.

A hipótese 3 se refere ao teste na condição de controle. A literatura indica que o simples fato de pertencer a um grupo sob o qual paira no ar uma ameaça e ser submetido a um teste relacionado com o objeto das crenças estereotipadas é, por si apenas, suficiente para configurar uma situação ameaçadora. Assim, no grupo controle podia-se esperar ainda o efeito da ameaça do estereótipo, mesmo que esta não incidisse de uma forma tão acentuada quanto no caso da condição de ameaça do estereótipo, na qual a ameaça implícita foi reforçada com a ameaça explícita apresentada nas instruções do experimento. Conforme os números apresentados na Tabela 1, pode ser observada uma diferença de dois pontos em média no desempenho de cotistas ( $M = 7,44$ ;  $DP = 3,02$ ) e não-cotistas ( $M = 9,41$ ;  $DP = 2,67$ ),



uma diferença que apesar de estatisticamente significativa ( $t_{(38)} = 2,18, p < .05$ ), não é tão intensa quanto a que se observa na condição de ameaça do estereótipo. Essa diferença, embora menor que na condição de ameaça, ao menos parcialmente, pode ser interpretada como um atributo do próprio caráter diagnóstico do teste, visto que nas instruções iniciais o teste foi apresentado, claramente, como uma avaliação da capacidade intelectual dos estudantes. Carvalho (2005, p. 78) ressalta que o “[...] saber acadêmico exerce um profundo efeito inibitório na maioria das pessoas em geral”. Não parece difícil imaginar que estudantes que entraram na universidade através de um sistema em que a classificação dos escores obtidos nas provas de vestibular não foi o único critério, se sintam ameaçados diante de avaliações com objetivo de mensurar a inteligência. Se o fato de ter sido aprovado em um curso de alto prestígio em uma universidade pública funciona como um indicador de inteligência, ingressar através das cotas pode não garantir o mesmo efeito para a autoestima dos estudantes, visto que os estereótipos aplicados aos cotistas são quase sempre negativos. Talvez os cotistas ainda sofram de uma sobreposição de estereótipos, pois a categoria cotista é composta, na sua maioria, por estudantes negros oriundos de escolas públicas, ainda que boa parte dos estudantes que compuseram a amostra da presente pesquisa tenha estudado em escolas públicas de qualidade reconhecida, como por exemplo os Centros Federais de Tecnologia e os colégios militares.

Os dados encontrados na presente pesquisa também oferecem suporte à ideia de que um indivíduo pertencente ao grupo dominante, ao saber que terá sua performance comparada com um grupo considerado inferior melhora significativamente o desempenho. De fato, enquanto o resultado dos cotistas submetidos à ameaça dos estereótipos foi bastante comprometido, neste grupo os não cotistas apresentaram a melhor performance. Estes resultados, portanto, indicam que o texto utilizado para ativar estereótipos negativos nos cotistas serviu, não só para produzir o efeito de reduzir o desempenho deste grupo, como também criou uma condição que

proporcionou aos não cotistas uma forma de dar legitimidade às crenças negativas a respeito dos estudantes que entraram na universidade mediante o sistema de reserva de vagas. Danso e Esses (2001) interpretam resultados semelhantes a estes, em termos da percepção da ameaça de competição em relação a membros de grupos minoritários, pois os resultados indicam que os brancos respondem corretamente a um maior número de itens quando o teste é aplicado por um experimentador negro.

Afora a análise comparativa, realizada mediante a condução da ANOVA, foi conduzida uma equação de regressão com a finalidade de avaliar o impacto de cada uma das variáveis preditoras sobre o desempenho acadêmico dos participantes do estudo. Adotou-se o procedimento de regressão linear hierarquizada, já que esta técnica permite avaliar a proporção de variância de uma dada variável critério, quando outras variáveis são incluídas na equação de regressão em uma ordem definida pelo pesquisador. Para fins de análise, foram constituídos três blocos, o primeiro relativo às condições experimentais, o segundo relacionado às variáveis sociodemográficas e o terceiro e último, onde foram incluídos os efeitos das possíveis variáveis mediadoras.

No primeiro bloco, foram incluídas as variáveis *dummy* ameaça, em contraposição às condições de valorização e controle; uma outra variável *dummy* cotista, em contraposição à variável não cotista e uma terceira variável ameaça ao cotista (*ameacot*), que representa uma interação entre as duas variáveis iniciais. O segundo bloco da equação de regressão inclui a variável idade e a variável *dummy* sexo feminino. No terceiro e último bloco foram introduzidas as variáveis que poderiam vir a exercer um efeito de moderador, incluído o tempo total de respostas em minutos, para avaliar o esforço, além das variáveis: confiança na performance, desengajamento em relação à tarefa, percepção da dificuldade dos testes, apreensão quanto a ser avaliado, endosso do estereótipo, ansiedade e autoestima.

Os valores obtidos mediante a regressão hierarquizada múltipla podem ser observados na Tabela 2.

**Tabela 2.** Resultados da equações de regressão linear hierarquizada

Variável	Modelo I Condição experimental apenas		Modelo II Condição experimental & sociodemográfica		Modelo II Condição experimental, sociodemográfica & mediadores	
	Coef.	E.P.	Coef.	E. P.	Coef.	E. P
Intercepto	9,09**	,42	9,66**	,44	8,06*	3,33
Condição experimental						
Ameaça	1,90*	,73	1,86*	,70	1,65*	,66
Cotista	-1,20*	,59	-,68*	,81	-,90	,77
Ameaça x Cotista	-2,45*	1,03	-2,33*	1,01	-2,18*	,92
Sociodemográfica						
Sexo feminino			-1,97*	,55	-1,25*	,52
Escola pública			-,75	,81	-,42	,79
Mediadores						
Confiança no desempenho					-,15	,15
Desengajamento					-,14*	,07
Endosso do estereótipo					-,01	,07
Percepção da dificuldade do teste					,39*	,09
Apreensão quanto a ser julgado					,01	,06
Ansiedade					-,15	,10
Autoestima					-,01	,06
Tempo total de resposta					,01	,00
F (gl)	8, 24 (3)		49,31 (5)		6,16 (13)	
R2 ajustado	0,160		0,236		0,370	

No modelo 1, as variáveis ameaça, cotista e a interação entre as duas foram incluídas no primeiro bloco e explicam 16% da variância do desempenho. O modelo 2, ao incluir as variáveis sociodemográficas como preditoras, otimiza o poder preditivo da equação de regressão que passa a responder por 24% da variância nos testes. O modelo 3, ao acrescentar as variáveis moderadoras, faz com que o poder preditivo da equação de regressão explique 37% da variância total do desempenho.

A análise dos coeficientes do modelo 3 permite destacar alguns resultados mais marcantes. A primeira tendência a chamar atenção é a de que a alocação à condição experimental ameaça do estereótipo faz com que o participante, seja ele cotista ou não, passe a apresentar um desempenho de 1,65 pontos acima do que seria esperado. Este resultado positivo da condição de ameaça não se mantém, no entanto, quando se analisa a interação entre a ameaça e a condição de ser

cotista. Neste caso, o resultado previsto pela equação de regressão aponta que os estudantes cotistas, quando alocados à condição de ameaça dos estereótipos, deverão errar 2,18 questões a mais do que a média de todos os participantes.

No que concerne às variáveis demográficas, os resultados apontam para uma expectativa de que as participantes do sexo feminino errem, em média, 1,25 a mais de questões que os homens.

A análise dos coeficientes das variáveis do terceiro bloco sugere que apenas as variáveis desengajamento e percepção da dificuldade do teste contribuíram de forma significativa para a explicação da variância do desempenho dos participantes. No caso do desengajamento, o coeficiente é negativo e indica que a cada unidade de desengajamento na escala corresponde a uma redução de 0,14 acertos na média corrigida, enquanto a percepção da dificuldade do teste está positivamente associada com o desempenho, indicando que um acréscimo de um grau na escala de percepção da dificuldade faz com que seja esperado um acréscimo de 0,39 de acertos acima da média.

De modo geral, os resultados parecem consistentes no sentido de confirmar que os déficits no desempenho dos estudantes cotistas são decorrentes da presença da ameaça dos estereótipos. Na condição de ameaça, a performance dos cotistas é inferior a dos não cotistas alocados em quaisquer condições, assim como é inferior a dos cotistas nas condições de valorização e controle. Estes resultados corroboram a hipótese de que os indivíduos tendem a apresentar um decréscimo de performance quando acreditam que o critério de julgamento do desempenho é baseado em crenças estereotipadas. Se apenas um pequeno texto relacionado a estereótipos sobre os cotistas foi capaz de produzir efeitos negativos na performance destes estudantes, o que dizer das crenças e expectativas de pais e professores na vida de um estudante. Carvalho (2005, p. 77) afirma que “[...] um professor pode minar a autoestima de um aluno de um modo quase definitivo, às vezes uma única frase pode facilmente produzir efeitos devastadores”, na vida de um estudante.

Chama a atenção também o fato da maior média dos não cotistas ter sido obtida na condição em que havia uma ameaça direcionada

aos cotistas. Para os estudantes que ingressaram na universidade pelo sistema de seleção tradicional, o texto utilizado para ativar estereótipos pode ter servido para potencializar o desempenho dos não-cotistas, pois obtiveram informações explícitas de que nos domínios de lógica investigados, sua performance é flagrantemente superior a dos cotistas.

Os efeitos deletérios da ameaça dos estereótipos são repetidamente descritos na literatura especializada desde as primeiras pesquisas realizadas por Steele em 1995. Sem dúvida, os dados mais interessantes da presente pesquisa se relacionam com a condição de valorização dos atributos positivos dos cotistas, na qual não foram encontradas diferenças significativas no desempenho de cotistas e não cotistas.

A existência de estereótipos negativos a respeito de um grupo, de fato, aumenta o risco do indivíduo confirmar os estereótipos ao realizar uma tarefa relacionada ao estereótipo. Com base nos resultados encontrados, pode-se concluir que, neste teste em particular, as diferenças de desempenho de cotistas e não cotistas não são decorrentes de melhor preparação dos não cotistas, visto que quando os cotistas foram elogiados na condição de valorização, a performance dos mesmos foi semelhante a dos não cotistas. Os resultados da presente pesquisa são encorajadores, pois, ao mesmo tempo em que constatam que a performance intelectual pode ser afetada por estereótipos negativos, indicam também uma possibilidade de reverter tais efeitos.

Felizmente, percebe-se, visto o crescente número de pesquisas que buscam compreender os mecanismos, que podem proteger a performance dos membros de grupos estereotipados, que o foco das pesquisas nesta área já não é a de apenas enfatizar o efeito negativo dos estereótipos. (ARONSON, et al., 1999; MARX; ROMAN, 2002; SPENCER; STEELE; QUINN, 1999)

Transpondo os resultados desta pesquisa de laboratório para situações mais concretas, poder-se-ia pensar que se os estudantes cotistas estiverem em ambientes nos quais se sintam protegidos, como, por exemplo, na presença de professores negros no corpo docente das universidades ou a valorização dos méritos dos estudantes oriundos de escolas públicas que conseguiram ingressar em

universidades públicas, é possível supor que as atuais diferenças no desempenho de cotistas e não cotistas possam ser reduzidas de forma significativa.

A reflexão sobre o papel do professor também se torna necessária, uma vez que os resultados das pesquisas sobre a ameaça dos estereótipos demonstram que ações que valorizem os cotistas podem contribuir para o desempenho positivo, ao contrário das circunstâncias em que eles são submetidos ao efeito ameaçador dos estereótipos. Desta forma, é importante que os professores das universidades que adotam a política de cotas estejam conscientes da forma como podem interferir no desempenho dos seus alunos, positiva ou negativamente.

Espera-se que as expectativas dos professores em relação à performance acadêmica dos cotistas sejam diferentes daquelas frequentemente proferidas na mídia pelos opositores da medida, que preveem que os cotistas serão reprovados em um mais de disciplinas que os outros, que aumentará o número de evasão ou que estes levarão mais tempo para concluir a graduação. Além das dificuldades enfrentadas durante o curso, os contrários às cotas afirmam ainda que os cotistas encontrarão mais barreiras para se inserirem no mercado de trabalho. As consequências de expectativas negativas em relação aos cotistas podem ser desastrosas para o desempenho acadêmico, visto que as crenças podem se tornar profecias autorrealizadoras, ou seja, a baixa expectativa dos professores pode levar a um desempenho medíocre, enquanto uma expectativa positiva pode ser capaz de promover algum aperfeiçoamento no desempenho dos estudantes. Os resultados da presente pesquisa, portanto, interessam, sobretudo, aos professores, personagens fundamentais na criação de ambientes seguros para as minorias que, com a implantação das cotas, passam a ocupar um lugar de destaque no ambiente universitário.

## REFERÊNCIAS

ARONSON, J. et al. When white men can't do math: necessary and sufficient factors in stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, v. 35, n. 1, p. 29-46, 1999.

- BEILOCK, S. L.; MCCONNELL, A. R. Stereotype threat and sport: can athletic performance be threatened? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, p. 597-609, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Informa*. [Brasília, DF, 2005]. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2005.
- CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2005.
- CROSBY, F. J.; IYER, A.; SINCHAROEN, S. Understanding affirmative action. *Annual Review of Psychology*, v. 57, p. 585-661, 2006.
- DANSO, H. A.; ESSES, V. M. Black experimenters and the intellectual test performance of white participants. the table are Turned. *Journal of Experimental Social Psychology*, v. 37, n. 2, p. 158-165, 2001.
- DAVIES, P. G. et al. Consuming images: how television commercials that elicit stereotypes threat can restrain women academically and professionally. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 28, n. 12, p. 1667-1678, 2002.
- FREIRE, V. *Ameaça dos estereótipos e desempenho pós-lesão de jogadores de futebol*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA. Disponível em: <www.pospsi.ufba.br/pdf/verena\_freire.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2009.
- IBGE. *Censo demográfico brasileiro de 2005*. Disponível em: <www.ibge.gov.br/censo/>. Acesso em: 10 ago. 2008.
- LEVY, B. Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 71, n.6, p. 1092-1107, Dec. 1996.
- LEYENS, J-P. et al. Stereotype threat: are lower status and story of stigmatiation preconditions of stereotype threat?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 26, n. 10, p. 1189-1199, 2000.
- MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os ‘olhos da sociedade’ e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB). *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 181-214, 2005.
- MARX, D. M.; ROMAN, J. S. Female roles models: protecting women’s math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 28, n. 9, p. 1183-1193, 2002.
- OSBORNE, J. Testing stereotype threat: does anxiety explain race and sex differences in achievement? *Contemporary Educational Psychology*, v. 26, n. 3, July, p. 291-310, 2001a.
- \_\_\_\_\_. Unraveling underachievement Among African American Boys from na identification with academics perspective. *Journal of Negro Education*, Haward University, v. 68, n. 4, p. 555-565, 2001b.
- PEREIRA, M. E. Grupos sociais e performance intelectual: o efeito da ameaça dos estereótipos. In: LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. *Estereótipos*,

*preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 69-87.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. *Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA*. [Salvador: s.n., 2007] Disponível em: <[www.ifcs.ufrj.br/~observa/relatorios/DesempenhoCotistasUFBA.pdf](http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/relatorios/DesempenhoCotistasUFBA.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2007.

SACKETT, P. R.; HARDISON, C. M.; CULLEN, M. J. On interpreting stereotype threat as accounting for African American: white differences on cognitive test. *American Psychologist*, v. 59, n. 1, p. 7-13, 2004.

SCHMADER, T. Gender identification moderates stereotypes threat effects on women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, v. 38, n. 2, p. 194-201, 2002.

SHIH, M.; PITTSKY, T.; AMBADY, N. Stereotype susceptibility: identity salience and shifts in quantitative performance. *Psychological Science*, v. 10, n. 1, p. 80-83, 1999.

SMITH, J. Understanding the process of stereotypes threat: a review of mediational variables and new performance goal directions. *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 3, p. 177-206, 2004.

SPENCER, S.; STEELE, C.; QUINN, D. Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, v. 35, n. 1, p. 4-28, 1999.

STEELE, C. A threat in the air: how stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, v. 52, n. 6, p. 613-629, 1997.

\_\_\_\_\_; ARONSON, J. Stereotypes threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 69, n. 5, p. 797-811, 1995.

STONE, F. Battling doubt by avoiding practice: the effects of stereotype threat on self-handicapping in white athletes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 28, n. 12, p. 1213-1227, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Manual do candidato*. Salvador, 2005. Disponível em: <[www.vestibular.ufba.br/](http://www.vestibular.ufba.br/)>. Acesso em: 20 ago. 2005.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Manual do candidato*. [Salvador, 2005] Disponível em: <<http://www.uneb.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2005.