



UC/FPCE--2017

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Eficácia grupal: O papel da orientação para o coletivo e da aprendizagem grupal**

Inês Sofia Carvalheiro Grilo (e-mail: ines.scg@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia das Organizações e do Trabalho sob a orientação da Professora Doutora Teresa Rebelo

### **Eficácia grupal: O papel da orientação para o coletivo e da aprendizagem grupal**

Este estudo centrou-se na influência da orientação para o coletivo dos membros de uma equipa sobre quatro critérios de eficácia grupal: melhoria dos processos grupais, qualidade da experiência grupal, viabilidade e desempenho da equipa. De acordo com o modelo proposto nesta investigação, a eficácia grupal é influenciada direta e indiretamente pela orientação para o coletivo, sendo esta relação mediada pela aprendizagem grupal. Através da realização de um estudo transversal e recorrendo ao questionário como método de recolha de informação, os dados foram analisados, ao nível grupal, em termos de correlações e regressões múltiplas. A análise das respostas provenientes de 82 equipas (434 respondentes) pertencentes a organizações portuguesas de diversos setores e áreas de atividade, suportou a maioria das relações hipotetizadas. Os nossos resultados mostram que a orientação para o coletivo se relaciona positiva e significativamente com os quatro critérios de eficácia grupal em estudo. Para além disto, é possível observar que a relação entre estas variáveis é mediada pela aprendizagem grupal (com exceção do critério qualidade da experiência grupal).

Em conjunto, estes resultados sugerem que a ênfase na orientação para o coletivo dos membros de uma equipa pode aumentar a eficácia da mesma e que o estímulo da aprendizagem grupal constitui uma estratégia importante para aumentar a eficácia da equipa, em termos de melhoria dos processos grupais, viabilidade da equipa e desempenho da mesma.

Palavras chave: orientação para o coletivo, aprendizagem grupal, melhoria dos processos grupais, qualidade da experiência grupal, viabilidade da equipa, desempenho da equipa.

### **Team effectiveness: The role of collective orientation and team learning**

This study investigated the role of team member's collective orientation in regard to four criteria of team effectiveness: team process improvement, quality of group experience, team viability and team performance. According to the model proposed in this research, team effectiveness is directly and indirectly influenced by collective orientation via the mediation of team learning. Through a cross-sectional study and using a survey questionnaire as a method of collecting information, the data were analyzed, at a group level, in terms of correlations and multiple regressions. The analysis of responses from 82 work teams (434 respondents) belonging to portuguese organizations from different sectors and areas of activity, supported the majority of hypothesized relationships.

Our results show that collective orientation is positively and significantly related to all four criteria of team effectiveness under study. In addition, it is possible to observe that the relation between these variables is mediated by team learning (with the exception of quality of group experience criteria).

Taken together, these findings suggest that emphasis on team member's

collective orientation may enhance team effectiveness and that the stimulus of team learning is an important strategy for increasing the effectiveness of the team, in terms of team process improvement, team viability and team performance.

**Key Words:** collective orientation, team learning, team process improvement, quality of group experience, team viability, team performance.

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e ajudaram em tudo o que precisei, que fizeram esforços incríveis para que chegasse até aqui e me tornasse naquilo que sou hoje.

À minha irmã, por, apesar de longe, estar sempre perto e presente na minha vida, pelos conselhos, carinho e atenção que sempre me deu.

À minha orientadora, Professora Doutora Teresa Rebelo, pelo incansável apoio, motivação, comentários, sugestões, partilha e discussão de informações. Pela aprendizagem que me proporcionou, pela exigência e simpatia que sempre demonstrou, obrigada, pois de outra forma não seria possível.

Ao Professor Doutor Paulo Renato e à Professora Doutora Isabel Dimas por sempre se terem disponibilizado, pelo esclarecimento de todas as dúvidas e pela acessibilidade e ajuda que sempre facultaram.

Às melhores amigas que Coimbra me deu: Beatriz Moreira, Sofia Silva, Liliana Pedro e Liliana Costa. Pela amizade, pelos conselhos, desabafos, confortos, alegrias e tristezas partilhadas, pelos jantares, lanches e cafés que se tornaram pequenos-almoços. Foram muitos os momentos únicos que partilhámos e dos quais nunca me esquecerei, obrigada, por tornarem a minha vida mais feliz.

À Andreia, a minha irmã não biológica, por me ter acompanhado desde o início, por ter ficado sempre do meu lado nos tempos mais fáceis e difíceis, por me fazer rir mesmo quando me apetece chorar. Obrigada, por nunca me deixares fazer as coisas mais estúpidas...sozinha.

A todos os meus amigos, de Pombal, Coimbra, Porto, Aveiro e Viseu. Por que a distância não diminui a importância, sem dúvida que foram um dos principais pilares na minha vida e que me ajudaram a atingir mais este objetivo.

A Coimbra, que me ensinou o verdadeiro significado da palavra "saudade", que me ensinou a conjugar esforço e dedicação com crescimento e diversão. A Coimbra, por me pôr a chorar quando ouço a balada da despedida, pois, sem dúvida, "segredos desta cidade, levo comigo pr'a vida".

## Índice

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>I – Enquadramento conceptual</b>	<b>3</b>
1. Modelos e critérios de eficácia grupal	3
2. Aprendizagem grupal	5
Aprendizagem e eficácia grupal	9
3. Orientação para o coletivo	10
Orientação para o coletivo, aprendizagem e eficácia grupal	17
<b>III - Metodologia</b>	<b>20</b>
1. Procedimento da recolha de dados	20
2. Amostra	21
3. Medidas	23
Orientação para o coletivo	24
Aprendizagem grupal	25
Eficácia grupal	25
Desempenho da equipa	25
Viabilidade da equipa	26
Qualidade da experiência grupal	26
Melhoria dos processos grupais	27
<b>IV – Resultados</b>	<b>27</b>
<b>V - Discussão</b>	<b>33</b>
<b>VI – Conclusões, limitações e sugestões para futuras investigações</b>	<b>37</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>39</b>
<b>Anexos</b>	<b>49</b>

## Introdução

Com o crescimento atual das organizações nas sociedades modernas, estas tornam-se gradualmente mais complexas e exige-se, cada vez mais, um desempenho eficaz por parte das mesmas. Assim, o uso de equipas tornou-se uma constante e demarcar quais os fatores que determinam a sua eficácia é essencial (Driskell & Salas, 1992). Por este motivo, a seleção, formação e outras atividades no âmbito da gestão dos recursos humanos que davam, anteriormente, primazia às capacidades e desempenho individuais, devem, atualmente, ter também em consideração o designado desempenho da equipa<sup>1</sup> (Driskell & Salas, 1991).

A implementação das equipas de trabalho tem sido vista como uma prática da Gestão de Recursos Humanos que aumenta a eficácia e eficiência das organizações (Kozlowski & Ilgen, 2006) e, por este motivo, são várias as revisões que têm surgido acerca da eficácia das equipas (e.g., Ilgen, Hollenbeck, Johnson, & Jundt, 2005; Kozlowski & Bell, 2003; Kozlowski & Ilgen, 2006; Mathieu, Maynard, Rapp, & Gilson, 2008; Salas, Stagl, & Burke, 2004). Apesar de algumas diferenças entre as diversas revisões, estas baseiam-se no modelo I-P-O (*input-process-output*) de McGrath (1964), que oferece “mapas” cognitivos sobre a forma como os indivíduos operam nos seus contextos grupais (Ilgen et al., 2005). Os modelos I-P-O, que até então procuravam identificar quais os *inputs* ou variáveis preditoras que explicavam a eficácia das equipas, centram-se agora nas razões pelas quais algumas equipas são mais eficazes do que outras (Ilgen et al., 2005). É assim que surge o modelo IMOI (*input, mediator, output, input*), proposto por Ilgen et al. (2005), que acompanha o acréscimo de dificuldades que as equipas enfrentam atualmente e que se foca na natureza cíclica do funcionamento das equipas, incluindo variáveis mediadoras que são determinantes para a eficácia das mesmas. Na presente dissertação, onde se podem adotar ambas as perspetivas (I-P-O ou IMOI), procura-se destacar, enquanto variável mediadora da relação entre orientação para o coletivo e eficácia grupal, a aprendizagem em equipa<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Atualmente, os grupos/equipas de trabalho mostram ser vitais na eficácia organizacional (Cunha, Pego, Cunha, & Cardoso, 2007; Miller, 2003). A este respeito, e dada a frequente utilização dos dois vocábulos – grupo e equipa –, é importante referir que, nesta dissertação, os mesmos são usados sem qualquer distinção. Apoiamo-nos em autores como Allen e Hecht (2004), Dunphy (1989) e Guzzo (1996) que defendem que estes dois constructos partilham do mesmo significado. Uma equipa é definida, nesta investigação, como um conjunto de três ou mais pessoas, que interagem dinâmica, interdependente e adaptativamente em direção a um objetivo/missão comuns, valorizados e partilhados, às quais foram atribuídos papéis específicos ou funções a desempenhar num determinado contexto organizacional (Kozlowski & Bell, 2003; Salas, Dickinson, Converse, & Tannenbaum, 1992).

<sup>2</sup> É importante clarificar que, na presente investigação, face à terminologia anglo-saxónica relativa ao conceito de *team learning*, se empregam as designações “aprendizagem em equipa”, “aprendizagem grupal” e “comportamentos de

A aprendizagem grupal tem sido explorada em diversos campos de estudo (comunicação, psicologia, gestão de conhecimento, educação), ganhando especial importância ao nível da compreensão da realidade organizacional. As equipas necessitam de aprender para se adaptarem eficazmente às mudanças no mercado e nas suas organizações. Ao trabalhar em equipa, os indivíduos interagem uns com os outros, adquirindo conhecimentos e capacidades entre si, o que leva a um trabalho mais eficaz e eficiente por parte destas (Ellis, Hollenbeck, Ilgen, Porter, West, & Moon, 2003).

Entendida como uma mudança relativamente permanente ao nível coletivo de conhecimento e capacidades da equipa produzida pela experiência partilhada dos seus membros (Ellis et al., 2003), a aprendizagem grupal destaca a necessidade de investigar como e sob quais circunstâncias uma equipa aprende. Tendo isto em consideração, o aumento dos estudos sobre quais as variáveis que antecedem e promovem a aprendizagem grupal tem aumentando, dando-se destaque à orientação para o coletivo (Driskell, Salas, & Hughes, 2010).

A orientação para o coletivo, que tem sido usada para descrever a orientação de um indivíduo que aprecia e trabalha bem com os outros, tendo em consideração as contribuições dos outros membros do grupo, e procura alcançar objetivos comuns (Driskell, et al., 2010) é, nesta investigação, a variável que se propõe como preditora da aprendizagem grupal, bem como da eficácia da equipa. Tendo em consideração os estudos realizados anteriormente, no que diz respeito à orientação coletiva em contexto de equipa (Alavi & McCormick, 2004a, 2004b, 2007; Driskell & Salas, 1992; Driskell, et al., 2010; Earley, 1993; Eby & Dobbins, 1997; Miles, 2000; Stout, Driskell, & Salas, 1997; Wagner, 1995), pode-se concluir que este é um fator crítico quando nos referimos ao comportamento grupal e à eficácia das equipas e, por este motivo, deve ser aprofundado e estudado empiricamente.

A presente dissertação encontra-se, assim, dividida em cinco partes.

A primeira parte visa caracterizar e delimitar as relações que existem entre a orientação para o coletivo, aprendizagem grupal e eficácia das equipas. Desta forma, procura-se fazer um enquadramento dos modelos I-P-O e IMOI e de quais as dimensões presentes no modelo de eficácia proposto por Savoie e Beaudin (1995), Beaudin e Savoie (1995) e Savoie, Larivière e Brunet (2006), sendo que este estudo propõe-se avaliar a eficácia da equipa utilizando quatro critérios: desempenho (dimensão económica), melhoria dos processos grupais (dimensão inovação), qualidade da experiência grupal (dimensão social) e viabilidade (dimensão sistémica). Para além do referido, encontra-se ainda nesta primeira parte uma análise da literatura existente sobre os constructos de aprendizagem grupal e orientação para o coletivo, das relações entre estes e destes com a eficácia da equipa, procedendo-se à apresentação das hipóteses a serem testadas. De seguida, tendo em consideração a caracterização da amostra e os instrumentos de medida utilizados (terceira

---

aprendizagem em equipa” sem qualquer distinção.

parte), analisam-se e discutem-se os resultados obtidos (quarta parte). A quinta parte cumpre um propósito conclusivo. Por um lado, constitui uma síntese da análise precedente onde são referidas as principais conclusões e por outro lado, contém reflexões sobre possíveis contribuições, limitações e sugestões para futuras investigações.

## I – Enquadramento conceptual

### 1. Modelos e critérios de eficácia grupal

Há mais de 50 anos atrás, McGrath (1964) forneceu o modelo I-P-O (*input-process-output*) para estudar a eficácia e a dinâmica interativa que constitui o trabalho das equipas (Rico, de la Hera, & Taberner, 2011; Salas, Stagl, Burke, & Goodwin, 2007). Em geral, os *inputs*, ou fatores de entrada, entram no sistema grupo e permitem alcançar resultados, isto é, são fatores antecedentes que permitem e limitam as interações dos indivíduos. Estes incluem, segundo Gladstein (1984), características individuais dos membros da equipa (e.g., competências técnicas e relacionais, personalidade), fatores ao nível da equipa/características da tarefa (e.g., estrutura da tarefa, liderança) e fatores organizacionais e contextuais (e.g., características do desenho organizacional, complexidade da envolvente).

Da combinação dos vários antecedentes resulta o processo, que representa a interação dinâmica que se dá entre os membros do grupo ao usarem recursos para realizarem as tarefas (Hackman, 1987). Os processos que a equipa desenvolve definem como é que os membros da mesma interagem e trabalham em conjunto para atingir determinados objetivos, ou seja, descrevem como é que os *inputs* são transformados em *outputs*, os quais decorrem da atividade da equipa (Marks, Mathieu, & Zaccaro, 2001). São os *inputs* que permitem atingir os resultados (*outputs*) desejados (de forma direta ou indireta), tais como materiais, conhecimentos, satisfação dos membros, tarefas, tecnologia e clima. Os *outputs* surgem, assim, como resultado do processo da equipa e são conceptualizados de diferentes formas, integrando múltiplos critérios de eficácia (Mathieu et al., 2008).

Tendo por base a revisão de literatura efetuada, é possível concluir que existe um relativo consenso no que diz respeito ao constructo de eficácia grupal e, mais importante que isso, que existem múltiplas eficácias (Lourenço, Miguez, Gomes, & Freire, 2000; Savoie, Larivière, & Brunet, 2006), sendo, portanto, necessários modelos multidimensionais que descrevam e expliquem a eficácia, bem como especifiquem as suas variáveis e critérios de medição (Hackman, 1987). Em 1995, Savoie e Beaudin, propuseram um modelo que inclui quatro dimensões da eficácia: económica, política, social e sistémica (perenidade), sendo acrescentada, em 2006, por Savoie et al., uma quinta dimensão: a dimensão inovação. Este modelo, proposto por Savoie et al.



(2006), inclui as variáveis que o presente estudo pretende avaliar<sup>3</sup> – desempenho, melhoria dos processos de equipa, qualidade da experiência grupal e viabilidade.

A dimensão económica inclui a variável desempenho. Por que a definição de uma equipa se prende com o facto de esta produzir algo útil para a organização, grande parte da literatura engloba o desempenho como critério de interesse (Mathieu, et al., 2008; Shea & Guzzo, 1987), considerando-se que este pode indicar a capacidade da mesma para atingir padrões de desempenho satisfatórios esperados pelas organizações de forma a contribuir para o sucesso organizacional (Mathieu et al., 2008; Rousseau & Aubé, 2010).

Quanto à melhoria de processos de equipa, que se inclui na dimensão inovação, é definida como a forma como os indivíduos melhoram processos atuais e desenvolvem soluções inovadoras para melhorar os resultados, implicando a remoção de processos ineficazes que ameacem a qualidade das experiências do grupo e o seu desempenho (Rousseau & Aubé, 2010).

A qualidade da experiência grupal insere-se na dimensão social, e pode ser entendida como a satisfação com a experiência em equipa. Este critério defende que a experiência deve satisfazer, em vez de frustrar, as necessidades dos membros da equipa e, portanto, uma equipa eficaz irá promover a satisfação dos seus membros com a experiência grupal (Hackman, 1987). Desta forma, a qualidade da experiência em grupo refere-se à medida em que o clima social dentro da equipa é positivo (McGrath, 1991).

Por último, na dimensão sistémica ou de perenidade, encontra-se a viabilidade da equipa, definida como a capacidade de os membros da equipa se adaptarem a mudanças internas e externas e a probabilidade de trabalharem em conjunto, com sucesso, em tarefas futuras (Aubé & Rousseau, 2005; Hackman, 1987, 2011; Rousseau & Aubé, 2010). Argote e McGrath (1993) acrescentam ainda que a viabilidade está relacionada com a capacidade de os membros da equipa gerirem questões que possam ameaçar a estabilidade do grupo.

Segundo a perspetiva do modelo I-P-O, a eficácia de uma equipa pode ser vista como a combinação da quantidade e qualidade de *inputs*, processos e *outputs*, e dos comportamentos individuais e partilhados, bem como das atitudes dos membros da equipa (McGrath, 1984; Hackman, 1987). O modelo I-P-O de McGrath (1964) tem servido como base para o desenvolvimento de outros modelos e tem sido modificado e desenvolvido de diversas formas (e.g., Cohen & Bailey, 1997; Gladstein, 1984; Hackman, 1987; Ilgen et al., 2005; Salas et al., 1992; Shea & Guzzo, 1987). Segundo Ilgen et al. (2005), apesar do modelo I-P-O ter uma influencia poderosa na investigação, não existe consenso sobre a sua utilidade, visto este não considerar as equipas como sistemas complexos e adaptativos e sendo, por isso, insuficientes para

---

<sup>3</sup> Na presente dissertação, nenhum dos critérios utilizados se enquadra ao nível da dimensão política, proposta por Savoie e Beaudin (1995), visto não se pressupor a recolha de dados junto de outros *stakeholders*, tais como clientes externos e internos, outras equipas, entre outros.

caracterizar as equipas (Rico et al., 2011). Primeiro, muitos dos fatores mediadores que intervêm e transmitem a influência dos *inputs* para os *outputs* não são processos<sup>4</sup> (Ilgen et al., 2005; Marks et al., 2001), mas sim estados emergentes motivacionais, cognitivos ou afetivos<sup>5</sup> e, por este motivo, Ilgen et al. (2005) utilizam o modelo I-M-O (*Input-Mediator-Output*) para diferenciar esta abordagem do modelo I-P-O. Segundo, o modelo I-P-O implica uma direção linear dos *inputs*. No entanto, o funcionamento da equipa muda qualitativamente, com interações contínuas e adaptações com a envolvente e dentro da equipa, como resultado dos ciclos de *feedback* (Marks et al., 2001; Kozlowski, Gully, Nason, & Smith, 1999) e, assim, os *outputs* podem funcionar como *inputs* para futuros processos de equipa e estados emergentes (Ilgen et al., 2005). Por último, o modelo I-P-O sugere uma progressão linear do efeito das influências de uma categoria para a seguinte, não explorando as interações entre *inputs* e processos, entre processos e entre *inputs* ou processos e estados emergentes (Ilgen et al., 2005).

Desta forma, Ilgen et al. (2005) substituem o modelo I-P-O pelo modelo IMOI (*input, mediator, output, input*). Ao trocar a letra P (processo) pela letra M (mediador) reflete-se uma gama mais abrangente de variáveis que são importantes para explicar a variabilidade da eficácia e, ao mesmo tempo, enfatiza-se o conceito de estados emergentes como mediadores. A letra I, no final do modelo, transmite a ideia de ciclos causais de *feedback*, e, por último, a eliminação do hífen entre as letras salienta a ideia de que as ligações causais não são necessariamente lineares (Ilgen et al., 2005).

Em resumo, a presente investigação, tendo por base quer o modelo I-P-O, quer o modelo IMOI, considera como variável mediadora o processo de aprendizagem grupal. Assim, os comportamentos e atividades de aprendizagem que o grupo adquire através da interação e partilha (Dimas, Alves, Lourenço, & Rebelo, 2016) são estudados enquanto mediadores da relação entre a orientação para o coletivo e a eficácia grupal que, entendida numa perspetiva multidimensional, é analisada com base nos quatro critérios acima referidos (desempenho, melhoria dos processos, viabilidade e qualidade da experiência grupal).

## 2. Aprendizagem grupal

Devido ao aumento do suporte empírico acerca do valor da aprendizagem grupal para o desempenho da equipa, este conceito tem vindo

---

<sup>4</sup> O processo da equipa consiste em ações que convergem os *inputs* em *outputs* através de atividades cognitivas, verbais e comportamentais, direcionadas para tarefas de trabalho, de forma a atingir resultados desejados (Ilgen et al., 2005; Marks et al., 2001), envolvendo o trabalho interdependente dos membros da equipa na utilização dos recursos disponíveis e requerendo a interação dos membros com outros e com o seu ambiente de tarefa (Marks et al., 2001).

<sup>5</sup> Marks et al. (2001) definem estados emergentes como “constructos que caracterizam propriedades da equipa, que são tipicamente dinâmicos por natureza e que variam em função do contexto da equipa, *inputs*, processos e resultados” (p. 357).

a suscitar interesse no meio académico (Druskat & Kayes, 2000; Edmondson, 1999; Gibson & Vermeulen, 2003). A aprendizagem grupal, especialmente em ambientes que mudam de forma rápida, é essencial para o desenvolvimento da organização e representa um processo contínuo de reflexão e ação através do qual a equipa adquire, partilha, combina e aplica conhecimento (Edmondson, 1999). Neste processo, a comunicação é vital, pois permite o desenvolvimento de uma compreensão partilhada e de ações coordenadas, levando à mudança de ideias e novas ações (Crossan, Lane & White, 1999).

De acordo com a análise de literatura existente, a conceptualização da aprendizagem grupal tem sido descrita de formas distintas: alguns autores referem-se a este constructo como sendo um processo (e.g., Dewey, 1922; Edmondson, 1999, 2003; Ellis et al., 2003; Gibson & Vermeulen, 2003; Van Offenbeek, 2001), outros como sendo um resultado (e.g., Levitt & March, 1988; Wong, 2004), outros ainda como ambos, processo e resultado (e.g., Arow & Cook, 2008; Decuyper, Dochy, & Van den Bossche, 2010). Assim sendo, por um lado e segundo estes últimos autores, a aprendizagem grupal exige determinados processos, que, por sua vez, originam certos resultados de aprendizagem grupal. Por outro, a aprendizagem grupal é entendida como processo, podendo ser definida como uma contínua reflexão e ação, ambas dirigidas para a compreensão e adaptação a mudanças no ambiente, ao mesmo tempo que se procura o aumento do desempenho das equipas e resultados, consistindo numa série de comportamentos realizados pelos membros da equipa (Edmondson, 1999). Ou ainda, pode ser entendida como resultado quando contribui para melhorar o desempenho e eficácia, decorrendo de atividades de comunicação e coordenação, através das quais é construído o conhecimento partilhado entre os membros de um grupo sobre o grupo em si, as tarefas, os recursos e o contexto (Edmondson, Dillon, & Roloff, 2007).

A título de exemplo, dentro desta última abordagem, Kozlowski e Bell (2008) defendem a natureza emergente da aprendizagem grupal, baseando-se na definição de emergência dada por Kozlowski e Klein (2000)<sup>6</sup>, e referem algumas representações de aprendizagem grupal que estão presentes nos resultados: conhecimento coletivo – segundo estes, mudanças no conhecimento coletivo de uma equipa representam uma indicação direta de que ocorreu aprendizagem grupal -; memória transaccional - os sistemas de memória transaccional desenvolvem-se à medida que a equipa ganha experiência e os membros trocam informação e comunicam e atualizam a informação que cada um tem da área de conhecimento dos outros -; capacidades comportamentais e estados motivacionais - também as mudanças nas capacidades comportamentais (coordenação, cooperação e comunicação) e nos estados motivacionais dos membros, são referidas por Kozlowski e Bell (2008) como indicadores de que ocorreu aprendizagem da equipa. Kozlowski

---

<sup>6</sup> Kozlowski e Klein (2000) defendem que um fenómeno é emergente quando tem origem na cognição, afeto, comportamentos e outras características dos indivíduos, é ampliado pelas suas interações e manifesta-se a um nível superior.

e Ilgen (2006) defendem que a aprendizagem grupal raramente é avaliada diretamente, sendo inferida através de mudanças no desempenho da mesma.

A presente investigação foca-se, no entanto, na aprendizagem grupal enquanto processo. Uma análise da literatura existente permite verificar que existem duas formas gerais de conceptualizar a aprendizagem grupal enquanto processo: por um lado, pode ser entendida como um processo comportamental, focando-se nas ações que os membros da equipa exercem, individual ou coletivamente, para aprender, armazenando e utilizando informações e dados obtidos para criar novos conhecimentos ou capacidades (Edmondson, 1999); por outro, como um processo sociocognitivo, onde o foco está na emergência da aprendizagem grupal como resultado das ideias, introspeções e informações individuais (Argote, Gruenfel, & Naquin, 2001).

É Dewey (1922) que primeiramente conceptualiza a aprendizagem como um processo, exercendo grande influencia nas teorias sobre aprendizagem que surgem mais tarde. Dentro da abordagem comportamental, a aprendizagem consiste num processo interativo de conceção, realização, reflexão e modificação de ideias (Edmondson, 1999), onde o indivíduo procura *feedback* de experiências, partilha informação e reflete e discute sobre resultados e erros (Edmondson, 1999, 2002). Ao descobrir falhas nos seus planos e procurar modificá-los, discutindo com os outros membros, ideias e diferenças de opiniões, surge o comportamento de aprendizagem ao nível do grupo (Edmondson, 1999, 2002). Segundo Kozlowski e Ilgen (2006), é a partir da aprendizagem individual que surge a aprendizagem grupal, a qual se distingue da primeira porque envolve partilha de conhecimento coletivo, sinergia da equipa e contribuições individuais únicas, ao invés de se referir apenas à mera partilha de conhecimento individual, isto é, a aprendizagem ao nível da equipa inclui a capacidade dos indivíduos para adquirirem individualmente conhecimentos e capacidades, bem como para partilharem coletivamente esta informação com os seus colegas desenvolvendo a consciência necessária ao *self* para organizar e gerir o processo de trabalho (Kayes, Kayes, & Kolb, 2005).

Em 2000, Druskat e Kayes conceptualizam este constructo como a aquisição e partilha de conhecimentos e informações pelos membros da equipa e análise daquilo que contribui ou não para o desempenho da mesma, resultando assim da colaboração, ações complementares de experimentação, combinação de conhecimentos adquiridos entre os membros (Gibson & Vermeulen, 2003) e partilha e discussão de introspeções (Lovelace, Shapiro, and Weingart, 2001).

Enquanto a aprendizagem grupal relativa aos processos comportamentais procura diagnosticar erros e obter conhecimentos através da experiência, facilitando a troca e distribuição de conhecimento, a abordagem sociocognitiva está relacionada com as estruturas internas de conhecimento, processos que fortificam e constroem o conhecimento dos membros dentro do contexto da equipa (Kostolous, Spanos, & Prastacos, 2013).

Os processos sociocognitivos da aprendizagem grupal envolvem a aquisição, partilha e combinação de conhecimentos pelos membros da equipa

(Argote et al., 2001). Em 1991, Huber defende a existência de quatro atividades de aprendizagem que devem ser distinguidas quando se fala de aprendizagem enquanto processo: aquisição de informação – processo através do qual o indivíduo adquire conhecimento ; distribuição de informação – ocorre quando a informação proveniente de diferentes fontes é distribuída pela equipa por um ou mais membros, dando lugar a uma aprendizagem organizacional mais ampla.-; interpretação de informação – processo através do qual a equipa atribui significados e interpretações à informação distribuída -; e memória organizacional – envolve o armazenamento e recuperação de informação. A informação comum é armazenada pela equipa para mais tarde ser usada, dando-se a recuperação da informação.

Baseando-se no modelo proposto por Crossan et al. (1999) referente aos processos sociocognitivos que levam à aprendizagem organizacional, Kostolous et al. (2013) defendem a existência de quatro etapas essenciais para que ocorra a aprendizagem grupal e que delineiam o seu carácter emergente: intuição, interpretação, integração e codificação. A primeira, intuição, diz respeito às ideias e introspeções intuitivas que resultam de experiências prévias e que levam ao improvável e desenvolvimento de novas soluções enquanto a interpretação, definida como a explicação, através de palavras e/ou ações, de uma introspeção ou ideia (Crossan et al., 1999), facilita o desenvolvimento da compreensão partilhada entre os membros da equipa (Kostolous et al., 2013). Uma vez feita a interpretação partilhada das introspeções intuitivas, dá-se a sua integração em atividades da equipa, que deve codificar a ação coletiva e o conhecimento que daí resulta para que a aprendizagem continue e se produzam resultados favoráveis (Kostolous et al., 2013).

Os investigadores que estudaram ambas as abordagens (comportamental e sociocognitiva) concordam que a aprendizagem ocorre através de interações ou relações interpessoais dentro da equipa. Bell, Kozlowski e Blawath (2012) enfatizam três aspetos da aprendizagem grupal, conceptualizando-a como sendo multinível, dinâmica e emergente. Relativamente ao primeiro aspeto, a aprendizagem grupal não é apenas uma entidade holística ou não diz somente respeito àquilo que os indivíduos aprendem em conjunto. Ao invés disso, tem em consideração todo o contexto envolvente que influencia a aprendizagem individual e a forma como a aprendizagem se forma e emerge ao nível da equipa (Bell et al., 2012). Mais, a aprendizagem grupal é um processo dinâmico, visto que requer interação e evolui progressivamente à medida que se acumulam conhecimentos e capacidades. Por último, a aprendizagem grupal é emergente: os indivíduos não aprendem de forma isolada, pelo contrário, influenciam e são influenciados pelos seus colegas de equipa (Bell et al., 2012; Kostolous et al., 2013).

Por conseguinte, nas últimas décadas, o interesse pela aprendizagem grupal enquanto processo comportamental tem aumentado significativamente (Ortega, Sánchez-Manzanares, Gil, & Rico, 2010). Para além de terem em atenção este facto, diversos autores referem ainda o papel desta variável

enquanto mediadora. A título de exemplo, a segurança psicológica (Edmondson, 1999), o clima organizacional (Edmondson, 1999), a coesão (Brooks, 1994), as crenças sobre o contexto interpessoal (Ortega et al., 2010) e o *turnover* (van der Vegt, Bunderson, & Kuipers, 2010) são considerados como tendo impacto na eficácia grupal, sendo estas relações mediadas pela aprendizagem grupal.

Para além disto, da literatura analisada, é possível observar que, em pesquisas prévias, foi encontrada uma relação entre aprendizagem grupal e eficácia grupal (Edmondson, 1999, 2002; Mathieu et al., 2008; Rico et al., 2011; Zellmer-Bruhn & Gibson, 2006). Desta forma, existe um suporte empírico evidente que nos leva a considerar que a aprendizagem grupal poderá funcionar como variável mediadora na relação entre orientação para o coletivo e eficácia grupal.

Assim, na presente dissertação, pretendem-se enfatizar os comportamentos de aprendizagem (enquanto variável mediadora) definidos como um processo contínuo de reflexão e ação, caracterizado por colocar questões, procurar *feedback*, experimentar, refletir sobre os resultados e discutir erros ou resultados inesperados das ações (Edmondson, 1999).

### **Aprendizagem e eficácia grupal**

No que diz respeito à relação entre aprendizagem grupal e eficácia grupal, existem algumas investigações que contribuíram para as hipóteses que são colocadas neste estudo (e.g., Arrow & Cook, 2008; Decuyper et al., 2010; Earley & Gibson, 2002). Segundo Kayes e Burnett (2006), os comportamentos de aprendizagem grupal englobam ações que procuram explicar, experimentar e comunicar novas ideias e ocorrem quando a equipa se depara com problemas e necessita de estabelecer novos e melhores processos de trabalho para resolver esses problemas, o que sugere que a aprendizagem grupal leva à melhoria dos processos grupais. De igual forma, Tjosvold, Yu e Hui (2004) referem que a reflexão sobre resultados indesejados, enquanto aspeto cognitivo da aprendizagem grupal, leva à diminuição da ocorrência destes no futuro, o que indica que houve uma eliminação dos processos que ameaçam o desempenho do grupo.

Outras investigações mostram que uma elevada aprendizagem está associada à redução de saídas voluntárias da equipa (Earley & Gibson, 2002), o que sugere a relação positiva da aprendizagem grupal com a viabilidade da equipa. De facto, Van den Bossche, Segers e Kirschner (2006) encontraram uma correlação positiva entre aprendizagem grupal e a viabilidade da equipa, enquanto Earley e Gibson (2002) concluem que a aprendizagem grupal promove o funcionamento efetivo da equipa, aumentando a satisfação dos seus membros e, simultaneamente, a sua capacidade para trabalhar em conjunto no futuro.

No que respeita à qualidade da experiência grupal, esta parece também estar associada à aprendizagem grupal. Segundo Earley e Gibson (2002), um

elevado grau de aprendizagem resulta no sentimento de pertença da equipa e sentimento de que esta é eficaz. Também Zellmer-Bruhn e Gibson (2006) observaram que a aprendizagem grupal aumenta o nível de satisfação dos seus membros, afirmando que a aprendizagem grupal aumenta a qualidade das relações interpessoais.

Para além disto, uma análise da literatura existente acerca da aprendizagem mostra a existência da relação da mesma com o desempenho da equipa (Argyris, 1993; Dougherty, 1992; Edmondson, 1999, 2002; Kayes, 2000; Van Offenbeek, 2001). A compreensão e procura de *feedback* da experiência, prática e aprendizagem (Schon, 1983), a capacidade para discutir falhas e erros de forma produtiva (Leonard-Barton, 1995; Michael, 1976; Sitkin, 1992) e a existência de situações em que a aprendizagem é necessária, levando a uma maior frequência de atividades de aprendizagem (Van Offenbeck, 2001), têm sido associadas com o desempenho eficaz das equipas. Complementarmente, e tendo em consideração os diversos estudos que estabelecem uma relação entre comportamentos de aprendizagem em equipa e a sua eficácia (e.g., Edmondson, 1999, 2002; Mathieu et al., 2008), podem-se referir ainda investigações recentes que defendem a existência de uma relação significativa entre a aprendizagem grupal e as quatro variáveis da eficácia grupal que se pretendem estudar na presente investigação (e.g., Aniceto, 2016; Bader, 2016; Maia, 2016). No entanto, estas investigações avaliam a aprendizagem grupal tendo em conta a perspetiva dos membros da equipa, enquanto aqui se pretende estudar a aprendizagem grupal do ponto de vista do líder e o seu impacto na eficácia da equipa.

Em síntese, estes resultados sugerem que a aprendizagem grupal é um processo importante e funcional para a eficácia da equipa. Contudo, esta não emerge automaticamente nas equipas (Edmondson, 2003), mas sim como resultado da influência de diversos fatores, dos quais se pretende destacar, neste estudo, a orientação para o coletivo.

### **3. Orientação para o coletivo**

Um dos fatores que se tem vindo a destacar como tendo influência no desempenho e aprendizagem grupal designa-se orientação coletiva. Este termo, relativamente recente, tem sido conceptualizado sob o ponto de vista de diferentes perspetivas, sendo possível identificar três abordagens que foram surgindo ao longo do tempo na literatura: abordagem comportamentalista (Driskell & Salas, 1992; Miles, 2000; Watson, Johnson, & Merritt, 1998), abordagem cognitivista (Bandura, 1997; Cannon-Bowers, Salas & Converse, 1993; Harris, 1994; Mohammed & Dumville, 2001) e a abordagem do individualismo/coletivismo (Earley, 1989, 1993; Eby & Dobbins, 1997; Wagner, 1995; Workman, 2001).

Relativamente à abordagem comportamentalista, esta caracteriza-se pela identificação de comportamentos orientados para a equipa, tais como trabalhar em conjunto, partilhar objetivos comuns e ter altos padrões de equipa

(Driskell & Salas, 1992; Miles, 2000; Watson et al., 1998). Em 1992, Driskell e Salas referem que uma das principais características de uma equipa é que esta é constituída por um grupo de pessoas que trabalha em conjunto, que interage (diferenciando-se assim de um simples agregado de indivíduos), isto é, existe um comportamento interdependente (a resposta de um elemento tem em consideração o comportamento de outro). É este comportamento interdependente dos membros de uma equipa que Driskell e Salas (1992) designam de comportamento coletivo, o qual definem como a tendência para coordenar, avaliar e utilizar as contribuições de outros membros do grupo de forma interdependente no desempenho de uma tarefa de grupo.

Segundo Watson et al. (1998), o sucesso de um grupo, em termos de esforços individuais, pode ser explicado através da orientação da equipa, a qual pode evoluir quando os membros interagem eficazmente. Assim sendo, estes autores analisaram processos interpessoais que envolviam comportamentos orientados para a equipa e comportamentos auto-orientados, procurando perceber qual o seu impacto no desempenho da equipa. Enquanto o comportamento orientado para a equipa é aquele onde o indivíduo procura aumentar a cooperação desta ao trabalhar em conjunto, partilhar objetivos e ter elevados padrões de equipa, isto é, é um comportamento que procura dar sinergia à equipa, o comportamento orientado para o *self* é, por sua vez, aquele onde o indivíduo procura seguir os seus próprios interesses e objetivos sem ter em consideração a equipa, é o membro que domina as discussões, não se desviando da sua opinião (Watson et al., 1998). Admitindo, no entanto, que, em algumas tarefas, o foco no individualismo leva a melhores resultados, estes autores defendem que, predominantemente, os esforços individuais dentro de um grupo, ao não serem coordenados e interdependentes, levam ao fracasso da equipa, concluindo que ambas as dimensões (equipa e *self*) são importantes e necessárias para a eficácia da mesma.

Frequentemente associada ao termo de orientação para o coletivo encontra-se a noção de coesão. Miles, em 2000, realizou um estudo onde procurou medir a influência da coesão e da orientação coletiva no desempenho e na satisfação da equipa. Segundo este autor, a coesão traduz-se na união, espírito de equipa, proximidade dos seus membros e, apesar de alguns autores argumentarem que orientação coletiva e coesão são termos distintos (Bandura, 1997; Driskell & Salas, 1992; Eby & Dobbins, 1997; Workman, 2001), Miles (2000) considera-os similares, defendendo que estão correlacionados e que têm relações semelhantes com os resultados das equipas. Na presente dissertação, no entanto, consideram-se estes termos como relacionados, mas distintos. A orientação para o coletivo descreve o grau com que cada indivíduo valoriza o trabalho em equipa e está disposto a envolver-se em comportamentos de grupo (Driskell et al., 2010) e, por este motivo, as culturas coletivistas facilitam e promovem a coesão entre os membros da equipa (Hofstede, 1984). Assim, a coesão da equipa, que reflete a homogeneidade dos valores e crenças dos membros do grupo (Workman, 2001), aumenta em função das similaridades percebidas entre estes (Hogg, 1987), podendo ser diferente em equipas cujos indivíduos são orientados para o coletivo.



Quanto à abordagem cognitivista, diversos autores adotaram esta perspectiva de orientação para o coletivo, sugerindo a noção de modelos mentais da equipa – representações mentais e partilhadas de conhecimento, pelos membros de uma equipa, sobre elementos chave do ambiente relevante da mesma (Mohammed & Dumville, 2001). Foram Cannon-Bowers et al. (1993), quem introduziu a noção de modelos mentais partilhados, que procura ajudar a explicar o funcionamento das equipas e a forma como estas são capazes de lidar com tarefas difíceis e ambíguas, tendo em consideração a sua coordenação. De acordo com estes autores, os modelos mentais incluem representações partilhadas de tarefas, equipamentos, relações de trabalho e situações. Assim, as equipas procuram adaptar-se rapidamente às exigências de uma determinada tarefa através da partilha dos seus modelos mentais, onde os membros da equipa preveem a ação dos outros membros e aquilo que irão necessitar para realizá-la (Cannon-Bowers et al., 1993). Harris (1994), de forma semelhante, propôs também a noção de esquemas mentais através dos quais se dá a perceção da realidade construída pelos indivíduos. Definindo-os como estruturas cognitivas e dinâmicas de conhecimento que incluem conceitos específicos, entidades e eventos que são usados pelos indivíduos, o autor defende que os esquemas mentais servem como mapas mentais que capacitam e orientam os indivíduos -tendo em consideração as suas experiências-, moldam o que é percebido e lembrado e guiam as interpretações do passado, do presente e as expectativas para o futuro.

Ao introduzir o conceito de agência coletiva, Bandura (1997) deu também o seu contributo para a perspectiva cognitivista da orientação para o coletivo. Com base na Teoria Social Cognitiva (TSC)<sup>7</sup> e no constructo da autoeficácia<sup>8</sup>, Bandura (1997) defende a possibilidade de compreensão e verificação dos mecanismos cognitivos subjetivos que interferem na atuação dos membros de uma equipa. Segundo este, as crenças de autoeficácia apresentam um papel crucial na determinação do comportamento humano, pois cada sujeito possui um sistema de crenças de eficácia, o qual é formado pela perceção conjunta das competências próprias nas distintas áreas de funcionamento, isto é, os indivíduos apresentam auto-perceções de competência especificamente orientadas para diferentes domínios de ação.

A TSC de Bandura (1997) apresenta três formas distintas e articuladas de agência humana: individual, próxima e coletiva. Na agência pessoal exercida ao nível individual, as pessoas baseiam o seu poder de influência no seu próprio funcionamento e em acontecimentos contextuais. No entanto, os indivíduos nem sempre possuem controlo direto sobre as condições sociais

---

<sup>7</sup> A Teoria Social Cognitiva concetualiza os sujeitos como agentes pró-ativos na regulação das suas emoções, cognições, motivações e ações através da previsão, autorreflexão e autorregulação. Os indivíduos são capazes de exercer controlo sobre as próprias vidas, estabelecendo limites para o auto direcionamento, não sendo apenas sujeitos reativos (Bandura, 1997).

<sup>8</sup> Em 1997, Bandura apresenta o conceito de autoeficácia como a crença de um sujeito acerca da sua capacidade para organizar e executar o conjunto de ações necessárias para atingir determinado objetivo.

que afetam as suas vidas e nesses casos pode surgir a agência proximal, na qual os sujeitos recorrem àqueles que têm acesso ao conhecimento, ou possuem poder para interferirem em seu favor, procurando resultados desejados. Por considerar que o funcionamento humano é enraizado nos sistemas de interação social, nos quais as pessoas não vivem individualmente o que, por conseguinte, leva ao alcance de resultados de forma interdependente, Bandura (1997) expandiu a sua concepção sobre a agência pessoal, incluindo, assim, a agência coletiva. Esta última agência “amplia a aplicabilidade da teoria sociocognitiva às sociedades com uma orientação coletiva” (Vieira, 2012, p.47), uma vez que considera que as pessoas atuam em conjunto, partilhando conhecimentos, competências e recursos, de modo a influenciar o futuro (Vieira, 2012).

De forma similar, Mohammed e Dumville (2001) defendem, também, o foco nos modelos mentais da equipa, argumentando que este é um termo mais amplo que engloba e pode beneficiar de dimensões específicas de estruturas de conhecimento (como é o caso da partilha de informação, memória transativa<sup>9</sup> e aprendizagem em grupo) e de representações coletivas (como o consenso cognitivo)<sup>10</sup>. Segundo os autores (Mohammed & Dumville, 2001), a noção de modelos mentais da equipa refere-se a uma compreensão organizada de conhecimento relevante que é partilhado pelos membros da mesma e que leva ao aumento da sua eficácia através de uma compreensão partilhada e adequada da tarefa, equipa, equipamento e situação. Desta forma, todos os elementos que partilharem modelos mentais semelhantes podem antecipar as respostas de outros e coordenar-se eficazmente quando o tempo é restrito e as oportunidades para comunicar/debater são limitadas, sendo requerida ação coletiva (Mohammed & Dumville, 2001).

Em relação à terceira abordagem, esta conceptualiza a orientação coletiva dos membros de uma equipa em termos de individualismo-coletivismo, com objetivo de entender melhor o padrão de interações humanas que se dá nos grupos e nas organizações (Earley & Gibson, 1998). Diversos investigadores utilizaram este conceito (individualismo-coletivismo) como um aspeto essencial da relação do indivíduo com o seu grupo social (Hofstede, 1980; Parsons & Shils, 1951; Triandis, 1995).

Depois da conceptualização da dimensão do individualismo-coletivismo traçada pela teoria clássica sociológica, onde os autores contrastam os desejos dos cidadãos autónomos com as necessidades das instituições sociais (e.g., Durkheim, 1969; Weber, 1947), Parsons e Shils (1951) ofereceram a dimensão auto-orientação versus orientação coletiva

---

<sup>9</sup> Segundo Mohammed e Dumville (2001) o conceito de memória transativa refere-se à consideração da memória como um fenómeno social, onde os indivíduos combinam o conhecimento pessoal de cada um e todos têm consciência daquilo que os outros sabem (Wegner, 1987).

<sup>10</sup> O consenso cognitivo diz respeito à reconciliação de diversas questões e temas para chegar a uma similaridade entre os membros no que diz respeito à compreensão e conceptualização da questão que está em causa (Mohammed & Dumville, 2001).

como um foco primário na investigação sociológica. A distinção entre individualismo e coletivismo é, então, introduzida por estes autores, quando é feita referência à auto-orientação e à orientação coletiva (ou foco no sistema social). A primeira alude à tendência individual de obter vantagem de determinadas oportunidades e do indivíduo procurar atingir os seus próprios objetivos, independentemente dos outros. Quando o indivíduo tem em consideração os valores e interesses dos outros (os quais são partilhados), estamos perante uma orientação coletiva (Parsons & Shils, 1951). A teoria de Parsons e Shils (1951) refere-se a um dilema, pois existe um conflito criado pela escolha de ações que irão beneficiar interesses individuais (o indivíduo procura atingir os seus objetivos) ou ações que irão beneficiar o coletivo, descrevendo a ação dentro de três sistemas básicos – personalidade, social e cultural. Ao nível da personalidade, a auto-orientação refere-se à disposição do indivíduo para atingir os seus próprios objetivos ou interesses, enquanto a orientação coletiva diz respeito à disposição do indivíduo para realizar ações de acordo com os objetivos ou interesses da coletividade. A relação entre auto-orientação e orientação coletiva ao nível social engloba as expectativas e papéis do indivíduo no que concerne às ações que permitem ou dão prioridade aos interesses individuais (o indivíduo é livre para seguir os seus objetivos) e aos interesses coletivistas (o papel do indivíduo tem de ter em consideração os interesses coletivos). Ao nível cultural, a auto-orientação descreve um padrão normativo com uma gama de ações permitidas ao indivíduo para seguir os seus interesses. Por sua vez, a orientação coletiva descreve um padrão normativo de ações que o indivíduo é obrigado a realizar para atingir os objetivos coletivistas.

Breer e Locke (1965)<sup>11</sup> e Hofstede (1980)<sup>12</sup> partem da teoria sociológica de Parsons e Shils (1951) e introduzem a noção de individualismo-coletivismo nas ciências psicológicas e organizacionais. Mais tarde, Wagner e Moch (1986), baseando-se no trabalho de Breer e Locke (1965), procuram uma conceptualização mais precisa das noções de individualismo e coletivismo, bem como medições empíricas que fossem mais rigorosas. Segundo estes autores, o individualismo consiste na condição em que os interesses pessoais são de maior relevância do que as necessidades do grupo e, por isso, os individualistas tendem a ignorar os interesses do grupo se estes estiverem em conflito com os seus desejos pessoais. O oposto do individualismo, o coletivismo, ocorre quando as preocupações e interesses dos grupos se

---

<sup>11</sup> Breer e Locke (1965) desenvolveram uma escala de oitenta e três itens que avalia os principais aspetos do individualismo e coletivismo, incluindo itens normativos, atitudinais, sobre crenças e valores. Os resultados dos seus estudos demonstraram que os sujeitos que desempenhavam tarefas disjuntivas apresentavam maior individualismo, enquanto os sujeitos que realizavam tarefas conjuntivas mostravam maior coletivismo.

<sup>12</sup> O estudo de Hofstede (1980), onde foram avaliados dados provenientes de 66 países, incluiu a medição da importância que os respondentes colocam no trabalho e nas características do local de trabalho, o que Hofstede (1980) interpretou como indicadores de individualismo ou coletivismo.

sobrepõem aos desejos e necessidades individuais. Assim sendo, enquanto os coletivistas enfatizam o alcance dos resultados em grupo e a subordinação dos interesses pessoais para assegurar que esses resultados são alcançados, os individualistas, por sua vez, são motivados por interesses próprios e objetivos pessoais (Earley, 1989; Wagner & Moch, 1986). Os coletivistas vêm-se como essenciais e responsáveis pelo sucesso do grupo, não havendo uma preocupação com a vantagem que outros membros podem ter sobre si, existindo um envolvimento moral com a organização e uma consciência coletiva (Hofstede, 1980). Já os individualistas procuram que as suas contribuições não passem despercebidas e esforçam-se para alcançar resultados pessoais, colocando a ênfase na iniciativa e realização individual (Hofstede, 1980).

Tendo em conta o que acabámos de referir, é possível observar que, tradicionalmente, individualismo e coletivismo foram conceptualizados como sendo fins opostos de um *continuum* unidimensional (e.g., Earley, 1993; Hofstede, 1980; Parsons & Shils, 1951; Wagner & Moch, 1986). No entanto, estudos mais recentes sugerem independência entre estes constructos, pois ambos podem coexistir no indivíduo (Triandis, 1995).

No seguimento dos estudos de Hofstede (1980), que deram força ao debate sobre os constructos de individualismo e coletivismo ao nível do contexto organizacional, Triandis (1995), tal como outros autores (e.g., Workman, 2001), distinguiu individualismo e coletivismo ao nível individual (relacionado com diferenças psicológicas e individuais) e ao nível cultural (diferenças entre sociedades e nações, independentemente das diferenças individuais dentro de cada sociedade), caracterizando os constructos individualismo-coletivismo, não como dicotómicos, mas sim como constructos bidimensionais. Desta forma, Triandis (1995) considera que, numa mesma cultura, podem surgir tanto indivíduos individualistas como coletivistas e, por este motivo, propôs ideocentrismo-alocentrismo como termos equivalentes a individualismo-coletivismo, ao nível individual, enquanto na dimensão cultural os termos continuam iguais, pois, segundo este, o individualismo-coletivismo refere-se a um constructo, ao nível da cultura, que influencia as crenças ideocêntricas-alocêntricas dos indivíduos. A ênfase nas culturas individualistas está nas necessidades pessoais, enquanto nas culturas coletivistas está nas obrigações. As culturas individualistas vêm as atitudes como mais importantes que as normas, e o inverso verifica-se nas culturas coletivistas (Triandis, 1995). As pessoas provenientes de uma cultura individualista são mais propensas a ter crenças ideocêntricas, existindo ênfase na realização do indivíduo, enquanto pessoas oriundas de culturas coletivistas são mais inclinadas a ter crenças alocêntricas, destacando-se a realização do grupo. Triandis (1995) sugere que tanto o individualismo<sup>13</sup> como o coletivismo<sup>14</sup> possuem duas dimensões - independência e/ou interdependência

---

<sup>13</sup> Triandis (1995) define individualismo como um padrão social que consiste numa ligação fraca entre os indivíduos, que se vêm como independentes do coletivo.

<sup>14</sup> Por sua vez, o coletivismo consiste num padrão social que consiste numa

e igualdade e/ou diferença-, com atributos verticais e horizontais (Figura 1). O atributo horizontal sugere uma cultura onde as pessoas são percebidas como iguais e o atributo vertical refere-se a culturas onde a hierarquia é privilegiada e a desigualdade aceita (Triandis, 1995). Surge, assim, o coletivismo vertical, onde os indivíduos são mais interdependentes e dão prioridade aos objetivos e interesses do grupo; o coletivismo horizontal, onde não existe subordinação ao grupo nem sentimento de diferença com os outros membros do grupo; por outro lado, o individualismo horizontal enfatiza a independência e igualdade, enquanto o individualismo vertical realça a independência e diferença entre os indivíduos, isto é, os indivíduos tendem a perceber-se como diferentes dos outros e podem atuar competitivamente com os mesmos.

	<b>interdependent self</b>	<b>independent self</b>
<b>vertical self</b>	<p><b>vertical allocentrism:</b> perception of 'self' as interdependent with other team members and subordinate to the team.</p>	<p><b>vertical idiocentrism:</b> perception of 'self' as independent from and superior to other team members.</p>
<b>horizontal self</b>	<p><b>horizontal allocentrism:</b> perception of 'self' as interdependent with and similar to other team members.</p>	<p><b>horizontal idiocentrism:</b> perception of 'self' as independent from and similar to other team members.</p>

*Figura 1.* Diferentes dimensões da orientação coletiva em contextos de equipa. (Fonte: Alavi & McCormick, 2004b, p.117).

De acordo com Triandis (1995) e Triandis e Gelfand (1998), um indivíduo pode ter determinada orientação coletiva em diferentes situações e nenhuma das quatro dimensões apresentadas pode ser considerada como a melhor, pelo contrário, em diferentes contextos de equipa, uma dimensão pode ser mais revelante do que outras para atingir a eficácia da mesma (Alavi & McCormick, 2004a, 2004b).

Desta forma, pode-se observar que a literatura organizacional tem caracterizado o individualismo como a tendência ou preferência por trabalhar sozinho, enquanto o coletivismo tem sido relatado como a preferência por trabalhar em grupo (Eby & Dobbins, 1997). Em concordância com Triandis (1995), Eby e Dobbins (1997) argumentam que os indivíduos podem possuir diferentes tipos de orientação coletiva no seu trabalho como membros de uma equipa e em diferentes tipos de equipas, o que pode ser atribuído às avaliações dos indivíduos das suas experiências passadas no trabalho em diferentes equipas e às suas diferentes capacidades percebidas para desempenhar diferentes tipos de tarefas. Quando os indivíduos trabalham como membros de uma equipa, selecionam um conjunto de crenças ligadas àquele contexto

---

ligação próxima entre os indivíduos, que se vêem como parte de um ou mais coletivos (Triandis, 1995).

específico e, por esse motivo, ativam diferentes tipos de orientação coletiva em diferentes tipos de equipas (Alavi & McCormick, 2004a, 2004b, 2007).

### **Orientação para o coletivo, aprendizagem e eficácia grupal**

No que diz respeito a estudos empíricos que relacionem orientação para o coletivo e aprendizagem grupal, Driskell e Salas (1992) concluem que em equipas coletivamente orientadas, os membros do grupo têm benefícios ao trabalhar em equipa, como, por exemplo, a oportunidade para partilhar recursos e corrigir erros. Michailova e Hutchongs (2006) propõem ainda que o coletivismo se repercute na solidariedade dos membros da equipa e leva à troca frequente de informação entre estes, dando origem a relações fortes e frequentes, o que facilita a transferência e partilha de conhecimento, que surge coletivamente, através do contacto social (Lang, 2001). Também Eby e Dobbins (1997) referem que à medida que aumenta o número de membros orientados coletivamente numa equipa, maior é a troca de esforço e de informação dentro desta. Assim sendo, e tomando em conta as considerações de Edmondson (1999), onde a aprendizagem grupal envolve discutir erros e resultados inesperados da ação, e de Druskat e Kayes (2000) que defendem que a aprendizagem grupal ocorre através da aquisição e partilha de conhecimentos e informações pelos membros da equipa, prevê-se que exista uma relação positiva entre orientação para o coletivo e aprendizagem grupal.

Quanto à análise de literatura que relaciona orientação para o coletivo/coletivismo da equipa com os critérios de eficácia que se pretendem avaliar, alguns autores (e.g., Flynn & Chatman, 2001; O'Reilly & Chatman, 1996), defendem que culturas fortes e coletivistas podem aumentar a criatividade e inovação das organizações. Segundo Cerne, Jaklic e Skerlavaj (2013), uma cultura coletivista apoia e aumenta a tendência dos indivíduos para realizarem mudanças com base nas interpretações de informações adquiridas e, ao contrário do que acontece nas culturas individualistas, a organização enfatiza as preferências e ações do grupo. Composta por pessoas colaborativas, que valorizam os benefícios, valores e interesses coletivos (Hofstede, 1980; Triandis, 1995), uma equipa coletivamente orientada presta uma maior atenção ao contexto partilhado de informação interpretada (Cerne et al., 2013), o que deverá levar à melhoria dos processos grupais e inovação (Morris, Kuratko, & Covin, 2010). Se os membros de uma equipa são orientados para o coletivo, significa que existe um foco nos resultados do grupo, presumindo-se assim que, se a procura de processos que sejam mais eficazes é um objetivo final da equipa, é possível que se providencie apoio para o seu alcance. Tem sido também sugerido que o grau com que um grupo de pessoas se apoia e ajuda no seu trabalho está positivamente associado com a inovação (Hurley, 1995). O coletivismo, ao permitir uma maior colaboração e interações entre os membros da equipa, deverá levar à inovação e ao desenvolvimento de soluções inovadoras para melhorar resultados.

Tal como dito anteriormente, em equipas cujos membros são orientados

para o coletivo, as pessoas estão integradas em grupos coesos, onde os interesses do grupo, com o qual o indivíduo trabalha, são de maior importância (Triandis, Leung, Villareal, & Clack, 1985). Nestas equipas, o comportamento é caracterizado pela cooperação, bem-estar do grupo, dever, segurança e relações sociais estáveis (Janssens, Brett, & Smith, 1995) e, por este motivo, ao existir uma orientação para o coletivo, os indivíduos identificam-se mais facilmente com a sua equipa (Mayfield, Tombaugh, & Lee, 2016). Desta forma, evidencia-se a relação existente entre orientação para o coletivo e viabilidade, definida como um sentido coletivo de pertença (semelhante à noção de coesão<sup>15</sup>) e estabilidade dos membros de uma equipa ao longo do tempo (Mathieu et al., 2008).

Segundo Wagner e Moch (1986), um indivíduo orientado para o coletivo toma como prioritários os interesses do grupo e valoriza as relações entre os membros, procurando o seu bem-estar. Com base nas prioridades dos indivíduos orientados para o coletivo – ser aceite pelo grupo, preservar a sua harmonia, ajudar os outros -, Hui e Yee (1999) apontam para que em grupos coletivistas exista uma atmosfera positiva que dá origem à satisfação dos seus membros, o que vai ao encontro dos resultados também defendidos por Mayfield et al. (2016). A qualidade da experiência grupal vista como a satisfação dos membros com a experiência em grupo (Hackman, 1987) parece, assim, ser influenciada, de forma positiva, pela orientação para o coletivo.

Para além do referido anteriormente, diversas investigações têm abordado a questão do individualismo-coletivismo como tendo efeito no desempenho das equipas. A orientação coletiva dos membros de uma equipa tem sido considerada como um fator importante para um desempenho eficaz da mesma (Driskell & Salas, 1992; Driskell et al., 2010; Earley, 1989, 1993; Eby & Dobbins, 1997; Miles, 2000; Stout et al., 1997; Wagner, 1995; Wagner, Humphrey, Meyer, & Hollenbeck, 2012). Num estudo em grupos de trabalho coletivistas e individualistas, Earley (1993) concluiu que os indivíduos coletivistas mostram um desempenho mais baixo quando estão a trabalhar por si próprios ou com um grupo com o qual não se identificam, do que quando trabalham num grupo com o qual se identificam e sentem pertencer. Por outro lado, as pessoas individualistas trabalham melhor sozinhas. A investigação acerca da relação entre os membros coletivistas e os membros individualistas e o seu desempenho demonstra que o coletivismo pode aumentar o desempenho dos membros de uma equipa em tarefas que são partilhadas (Wagner et al., 2012). Em 1992, também Driskell e Salas concluíram que o comportamento coletivo, ou seja, a capacidade para realizar as tarefas de forma interdependente com os outros membros da equipa, é um fator decisivo para o desempenho da equipa.

A orientação para o coletivo facilita a coordenação e comunicação dos

---

<sup>15</sup> Para apoiar esta hipótese pode-se referir Balkundi e Harrison (2006), que incluíram as medidas de coesão do grupo (segundo Miles [2000], um constructo relacionado com a orientação para o coletivo) como indicadores de viabilidade (citado por Mathieu, et al., 2008).

membros da equipa visto que estes prestam mais atenção aos seus colegas, o que conseqüentemente se reflete na melhoria do desempenho da equipa (Driskell & Salas, 1992; Salas, Cooke, & Rosen, 2008), presumindo-se, assim, que a orientação para o coletivo é suscetível de influenciar o mesmo.

Em suma, alguns autores contribuíram já para a análise das relações entre a orientação coletiva dos membros da equipa e eficácia da mesma (e.g., Earley & Gibson, 1998; Flynn & Chatman, 2001; Gibson, 1996; Hui & Yee, 1999; Mayfield et al., 2016; O'Reilly & Chatman, 1996), entre aprendizagem grupal e outras dimensões da sua eficácia (e.g., Argyris, 1993; Dougherty, 1992; Edmondson, 1999, 2002; Kayes, 2000; Van Offenbeek, 2001), bem como para a investigação sobre o papel mediador da aprendizagem grupal (e.g., Edmondson, 1999).

Parece, assim, poder hipotetizar-se que, por um lado, a orientação para o coletivo tem um efeito direto sobre a eficácia grupal, e que, por outro, a aprendizagem grupal poderá mediar esta relação.

Neste sentido, no presente estudo, e tendo como base os modelos I-P-O e IMOI e a conceção multidimensional da eficácia de Savoie e Beaudin (1995), iremos testar o efeito direto, bem como o efeito indireto da orientação para o coletivo na eficácia das equipas, através de um modelo de mediação (Figura 2), que toma a orientação para o coletivo como variável de *input*, o processo de aprendizagem grupal como variável mediadora e a eficácia grupal como variável de *output* (a qual engloba quatro critérios: desempenho da equipa, qualidade da experiência grupal, melhoria dos processos grupais e viabilidade da equipa). Para além disto, a presente dissertação hipotetiza ainda a existência de uma relação direta e positiva entre aprendizagem grupal e eficácia grupal<sup>16</sup>.

Assim, e tendo por base a literatura analisada e os resultados empíricos das investigações relativas às variáveis referidas, são colocadas as seguintes hipóteses de investigação:

H1: A orientação para o coletivo dos membros da equipa está positivamente relacionada com a melhoria dos processos grupais (1a), com a viabilidade da equipa (1b), com a qualidade da experiência grupal (1c) e com o seu desempenho (1d).

H2: A orientação para o coletivo dos membros da equipa está positivamente relacionada com a aprendizagem da mesma.

H3: A aprendizagem grupal está positivamente relacionada com a melhoria dos processos grupais (3a), com a viabilidade da equipa (3b), com a qualidade da experiência grupal (3c) e com o seu desempenho (3d).

---

<sup>16</sup> Note-se que, apesar de existirem estudos com amostras portuguesas que avaliam a relação aprendizagem grupal-eficácia grupal, a presente dissertação pretende estudar esta relação do ponto de vista do líder da equipa e com um instrumento diferente.



H4: A aprendizagem grupal medeia a relação entre orientação para o coletivo dos membros da equipa e a melhoria dos processos grupais (4a), a viabilidade da equipa (4b), a qualidade da experiência grupal (4c) e o seu desempenho (4d).

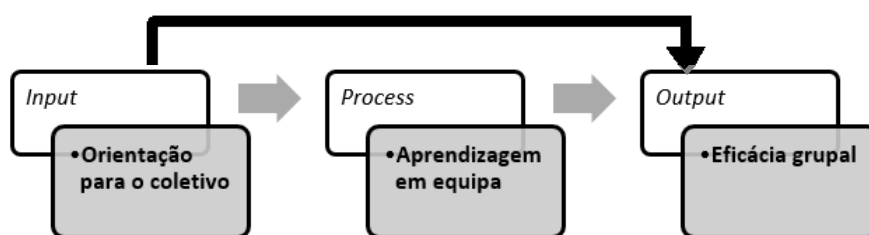


Figura 2. Modelo hipotético do efeito direto e indireto da orientação para o coletivo na eficácia grupal, tendo como variável mediadora a aprendizagem grupal.

### III - Metodologia

#### 1. Procedimento da recolha de dados

Para constituição da amostra recorreu-se ao método de amostragem por conveniência ou acessibilidade (Hill & Hill, 2012). Assim sendo, procurou-se, primeiramente, um contacto pessoal, por via oral e/ou por *e-mail*, com os superiores hierárquicos de organizações que fossem constituídas por equipas que correspondessem aos requisitos necessários para fazer parte da presente amostra. Este contacto inicial, no qual se procedeu a uma explicação geral sobre a presente investigação, incluiu uma carta de apresentação (Anexo 1), bem como o projeto de investigação STEP<sup>17</sup> (Anexo 2), nos quais se encontravam descritas as linhas gerais do projeto de investigação, quais os seus objetivos, e direitos e obrigações da equipa de investigação.

<sup>17</sup> Ambos os documentos pertencem ao projeto de investigação STEP (*Successful Team Effectus Project*), composto por outras escalas, para além das necessárias para a presente dissertação, as quais fazem parte de outros estudos. Desta forma, a recolha dos dados ficou a cargo de seis discentes da equipa de investigação (Ana Dias, Ângela Palácio, Daniela Pinho, Inês Grilo, Mónica Baltazar e Rita Nascimento), que se encontravam a realizar a investigação conducente à dissertação de mestrado no ano letivo de 2016-17.

Às organizações e equipas de trabalho interessadas em colaborar no referido projeto, foram assegurados os pressupostos éticos de investigação em psicologia. No que concerne ao consentimento informado, todas as organizações e respetivos participantes assinaram uma declaração de consentimento informado na qual asseguraram participar de forma voluntária no presente estudo. Também a confidencialidade e anonimato dos dados foram garantidos. Para além disto, sempre que solicitadas, foram realizadas reuniões com a direção das organizações que assim o requeriam, a fim de clarificar e planificar a recolha de informação.

Posteriormente, a administração dos questionários deu-se entre os meses de novembro e dezembro de 2016, tendo em consideração as datas acordadas com as organizações participantes. Os dois tipos de questionários, para o líder da equipa e para os membros da mesma, apresentam um tempo estimado para preenchimento de 10 minutos e de 15 a 20 minutos<sup>18</sup>, respetivamente, tendo sido aplicados quer de forma presencial, quer de forma não presencial. Sempre que possível, procurou-se a administração dos questionários de forma presencial, com o objetivo de acompanhar os indivíduos durante o preenchimento dos mesmos e esclarecer possíveis dúvidas que fossem surgindo. Quando a aplicação dos questionários não foi feita presencialmente, ou se dava o seu preenchimento *online*, ou era solicitado ao líder da equipa que procedesse à distribuição dos mesmos pelos seus colaboradores. Uma vez preenchidos, os questionários de todos os membros de uma dada equipa eram colocados dentro de um envelope, sendo assegurados, igualmente, a confidencialidade e anonimato dos dados.

## 2. Amostra

A primeira etapa em termos de análise dos dados recolhidos consistiu em realizar uma análise dos valores ausentes, bem como do seu padrão de distribuição, quer nas respostas dos membros das equipas, quer dos seus líderes. De acordo com Bryman e Cramer (2004), os casos que apresentem mais de 10% de não respostas nos seus questionários devem ser eliminados. Assim sendo, com base na análise dos valores omissos, foram descartados 2 casos da base de dados relativa às respostas dos líderes e 24 casos da base de dados correspondente às respostas dos membros das equipas. Posto isto, e dado que para constituição da amostra é necessário que, pelo menos, 50% da equipa responda ao questionário e esta ser constituída, no mínimo, por 3 elementos, verificou-se quais as equipas que não correspondiam a estes critérios e que se deviam, assim, descartar. De uma amostra composta, inicialmente, por 104 equipas, constituídas por 452 sujeitos, e pertencentes 66 organizações, resultou a amostra final, constituída por 82 equipas.

---

<sup>18</sup> O tempo previsto para o preenchimento dos referidos questionários foi obtido através de um estudo piloto, no qual se procurou a validação das escalas que avaliam a orientação para o coletivo e a aprendizagem grupal.

Posteriormente, de forma a analisar o padrão de distribuição dos restantes valores omissos, realizou-se o teste de Little MCAR, com o objetivo de verificar se os valores omissos se encontravam distribuídos de forma aleatória. Os resultados obtidos neste teste foram:  $\chi^2(14) = 34.67$ ,  $p = .002$ , para a escala relativa à orientação para o coletivo;  $\chi^2(7) = 4.05$ ,  $p = .774$ , para a escala relativa ao desempenho; e  $\chi^2(18) = 11.64$ ,  $p = .865$  para a escala de aprendizagem grupal. As restantes escalas (qualidade da experiência grupal, viabilidade e melhoria dos processos) não apresentaram valores omissos. Assumindo que o teste é estatisticamente significativo quando  $p < .05$ , rejeita-se a hipótese de que os valores omissos estão distribuídos de forma aleatória e recorre-se ao método *Expectation-Maximization* (EM) para substituir os valores omissos (foi o método utilizado para a escala de orientação para o coletivo). Nas escalas em que o teste não foi estatisticamente significativo (desempenho e aprendizagem grupal), a distribuição é considerada aleatória e, por isso, os valores omissos foram substituídos pela média do respetivo item (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010).

A presente investigação dispõe, assim, de uma amostra que engloba 82 equipas/grupos de trabalho<sup>19</sup>, provenientes de 57 organizações portuguesas. Destas equipas de trabalho, fazem parte 434 respondentes, dos quais 82 correspondem a líderes das equipas e 353 a colaboradores.

Das organizações participantes, a maioria é constituída por 10 ou menos trabalhadores (42%) e entre os diversos setores de atividade (agricultura, industrial, serviços ou associativo), o mais frequente é o dos serviços (72.5%). No que diz respeito à principal atividade exercida por cada equipa, os líderes referem que são os serviços e a atividade comercial os mais comuns (41.5% e 19.5%, respetivamente), enquanto a gestão é a menos frequente (3.7%).

As equipas participantes, cuja dimensão varia entre os 3 e os 18 elementos, apresentando uma média de 6 elementos por equipa ( $M = 6.41$ ;  $DP = 3.55$ ), são compostas por membros com idades compreendidas entre os 18 e os 70 anos ( $M = 38.10$ ;  $DP = 12.33$ ), dos quais 33% pertencem ao sexo masculino e 67% ao sexo feminino. Relativamente às habilitações literárias, ter o 12º ano ou licenciatura concluídos são as situações mais frequentes (39.5% e 29.7%, respetivamente), verificando-se uma grande diversidade no que concerne à antiguidade na sua equipa (mínimo de uma semana, aproximadamente, e máximo de 46 anos), com um tempo médio de 6 anos na mesma ( $M = 5.52$ ;  $DP = 7.25$ ).

Quanto aos líderes, 57% da amostra é masculina e 43% é feminina, apontando para idades compreendidas entre os 20 e os 66 anos ( $M = 42.16$ ;  $DP = 10.86$ ). Por fim, indicando um máximo de 20 anos na sua equipa ( $M = 5.00$ ;  $DP = 4.87$ ), grande parte dos líderes possui licenciatura (44.3%), sendo

---

<sup>19</sup> Consideram-se como válidas para integrar a amostra todas as equipas, constituídas por três ou mais elementos, que partilham objetivos comuns e valorizados e trabalham de forma interdependente e adaptativa para os alcançar, interagindo entre si (Lourenço, 2002).

que apenas 8% da amostra refere ter o 9º ano ou menos (7.6%).

### 3. Medidas

Para levar a cabo o presente estudo, utilizámos como técnica de recolha de dados o questionário. Esta técnica permite recolher uma quantidade de dados objetivos considerável e em pouco tempo e consegue, em simultâneo, atingir várias pessoas podendo, por isso, abranger uma área geográfica mais ampla (Mitchell & Jolley, 2010). Para além disto, deu-se primazia à utilização dos questionários nesta investigação pelo facto de permitirem o anonimato, serem relevantes para o estudo da temática em questão e de serem instrumentos de recolha de dados já utilizados em estudos anteriores.

Visto as variáveis em estudo serem a orientação para o coletivo, a aprendizagem grupal e a eficácia grupal, utilizámos as versões portuguesas adaptadas da escala de Alavi e McCormick (2004b, 2007) *Collective Orientation – Horizontal Allocentrism Factor* para a primeira variável; da escala *Team Learning Behaviors* de Edmondson (1999) para avaliar os comportamentos de aprendizagem; e, relativamente às quarto dimensões da eficácia grupal, aplicámos as adaptações efetuadas por Albuquerque (2016) das escalas *Team Viability* e *Quality of Group Experience*, ambas de Aubé e Rousseau (2005), para as dimensões de viabilidade e qualidade da experiência grupal, respetivamente, e das escalas *Team Performance* e *Team Process Improvement*, de Rousseau e Aubé (2010), para avaliar o desempenho e melhoria dos processos grupais, respetivamente.

Dado que são utilizados instrumentos já existentes, procurámos realizar a respetiva adaptação, em termos de conteúdo e formulação, dos itens originais das escalas *Team Learning Behaviors* e *Collective Orientation – Horizontal Allocentrism Factor* (as restantes foram já usadas em contexto português). Assim sendo, para o desenvolvimento das versões portuguesas das escalas referidas, efectuámos, primeiramente, a tradução das escalas, a qual foi revista por peritos na área com domínio do inglês, e, de seguida, realizámos um estudo piloto, com uma equipa constituída por quatro elementos e respetivo líder. Aos membros da equipa foi aplicada a escala relativa à orientação para o coletivo, ao mesmo tempo que ao líder foi entregue a escala referente à aprendizagem grupal. Desta forma, através da aplicação do teste piloto a uma amostra possível de integrar o presente estudo, verificámos a adequação e tempo de preenchimento do questionário, bem como a clareza e compreensão dos itens de cada escala. Posteriormente, com recurso ao IBM SPSS (versão 22.0), e com objetivo de avaliar as propriedades psicométricas de ambas as escalas mencionadas, foi ainda realizada uma análise fatorial exploratória (AFE), a qual permite explorar as relações existentes entre os conjuntos de variáveis, identificando padrões de correlação, e analisada a fiabilidade, isto é, se um instrumento de medida é constante nos resultados quando aplicado a alvos estruturalmente iguais, através do *alpha* de Cronbach. Desta forma, ambas as escalas foram analisadas do ponto de vista

psicométrico para a amostra do estudo, através de estudos de validade de constructo (em particular, da dimensionalidade) e de fiabilidade (em particular, da consistência interna).

A avaliação das qualidades psicométricas das versões portuguesas das escalas *Team Performance*, *Team Viability*, *Quality of Group Experience* e *Team Process Improvement* foi realizada com base na estimação do *alpha* de Cronbach, no que se refere à consistência interna, tendo em conta que já tinha sido alvo de estudos de validade de constructo em amostras portuguesas semelhantes à deste estudo.

Com o objetivo de facilitar a implementação dos instrumentos de avaliação, colocámos, no início de cada escala, uma pequena introdução sobre o seu preenchimento. Na primeira parte de ambos os questionários, tanto líderes como membros das equipas, respondem a questões demográficas relacionadas com o género, idade, habilitações académicas, entre outros. Das escalas mencionadas, as que visam avaliar a orientação para o coletivo dos membros da equipa e a qualidade da experiência grupal, enquanto critério de eficácia gupal, foram aplicadas aos membros das equipas. Por sua vez, as restantes escalas aplicaram-se aos líderes, visto que são estes os responsáveis por avaliar as suas equipas no local de trabalho.

### **Orientação para o coletivo**

Existem vários estudos e investigações sobre a orientação para o coletivo dos membros de uma equipa; no entanto, são poucos os instrumentos validados para a sua medição. Em 2010, Driskell et al., definem orientação para o coletivo como a propensão para trabalhar de forma coletiva em contexto de grupo. Segundo estes, um indivíduo orientado coletivamente trabalha bem com os outros, tem em consideração as suas contribuições e esforça-se para atingir resultados coletivos (Driskell et al., 2010). É com base nesta e outras definições que Alavi e McCormick (2004b, 2007) constróem a escala para avaliar a orientação para o coletivo dos indivíduos, que é utilizada nesta investigação. Desta escala, constituída por vinte e quatro itens referentes às dimensões de ideocentrismo e alocentrismo, apenas os que são referentes à dimensão do alocentrismo horizontal são utilizados, pois são estes os que estão relacionados com a harmonia e interdependência entre os membros da equipa avaliando, por isso, de forma mais direta, na nossa opinião, a sua orientação para o coletivo.

A dimensão do alocentrismo horizontal da escala de orientação para o coletivo de Alavi e McCormick (2004b, 2007) permite, então, estudar a propensão dos membros para trabalhar em equipa, assim como avaliar a perceção destes como interdependentes e semelhantes com a restante equipa e é constituída por 6 itens (cf. Anexo 3), apresentando uma escala de resposta que varia de 1 (*discordo fortemente*) até 7 (*concordo fortemente*).

Com objetivo de avaliar a validade de constructo, submetemos a referida escala a uma AFE. Por que o item 6 apresentava uma comunalidade

(.17) e saturação (.41) baixas, foi retirado da AFE inicial. Assim sendo, a nova AFE realizada apresentou um valor KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*) de .84, indicando uma boa adequação da amostra para a análise fatorial realizada. Adicionalmente, também o teste de esfericidade de Bartlett se mostra estatisticamente significativo,  $\chi^2(10) = 663.96$ ,  $p < .001$ , revelando que as intercorrelações entre as variáveis, quando tomadas em conjunto, são significativamente diferentes de 0. Ambos os indicadores sugerem que a realização da análise fatorial é apropriada.

Submetemos, então, os cinco itens a uma análise em componentes principais, com extração livre de fatores. A solução emergente foi satisfatória, sugerindo a retenção de um fator que explica 61.07% da variância total e com um valor próprio de 3.05. Todos os itens apresentam saturações elevadas, sendo a menor de .71 (item 5) e a percentagem de variância comum nas variáveis que é explicada pelo fator extraído (comunalidades) é, em todos os itens, superior a 40%, sendo o menor valor apresentado de 51%. A consistência interna dos cinco itens da escala revelou um *alpha* de Cronbach de .83.

### **Aprendizagem grupal**

Quanto à aprendizagem grupal, utilizámos a versão portuguesa da escala *Team Learning Behaviors*, desenvolvida por Edmondson (1999), e adaptada para esta investigação. Esta escala é composta por 7 itens (Anexo 4), apresentando uma escala de resposta tipo *Likert*, onde 1 corresponde a “quase nunca acontece” e 5 a “acontece quase sempre”.

Submetemos os itens a uma análise em componentes principais, com extração livre de fatores, e à estimação da consistência interna da escala. Deste processo emergiu uma solução uni-dimensional, composta por quatro itens (3, 5, 6 e 7)<sup>20</sup>. Esta solução é satisfatória, indicando a retenção de um fator que explica 52.33% da variância total e um valor próprio de 2.09. Todos os itens apresentam saturações superiores a .50, sendo o item 6 o que satura menos (.58) e comunalidades superiores a .40, com exceção do item 6, o qual aponta uma variância comum explicada pelo fator extraído de 33.6%<sup>21</sup>. O *alpha* de Cronbach obtido foi de .69.

### **Eficácia grupal**

**Desempenho da equipa:** o desempenho da equipa foi medido, nesta

<sup>20</sup> Apesar do KMO apresentado (.65) ser relativamente baixo, o teste de esfericidade de Bartlett, estatisticamente significativo,  $\chi^2(6) = 62.48$ ,  $p < .001$ , apoiou o prosseguimento de AFE nesta amostra.

<sup>21</sup> Na dúvida entre incluir, ou não, os itens 1 e 6 ou incluir apenas um deles, visto serem itens semelhantes, mas em espelho, optámos por manter o item 6, pois, para além do índice de consistência interna da escala ser um pouco mais elevado, do ponto de vista teórico é importante incluir um item que se refira ao *feedback*.

investigação, através da versão portuguesa da escala *Team Performance* (Rousseau & Aubé, 2010) realizada por Albuquerque (2016), a qual é constituída por cinco indicadores que visam avaliar a perceção que os líderes têm relativamente ao desempenho da sua equipa, tendo em consideração os últimos 6 meses de trabalho. A escala adaptada e validada por Albuquerque (2016) é uma escala de 5 pontos, que varia de 1 ( *muito baixo*) até 5 ( *muito alto*), e que possui um *alpha* de Cronbach de .82. Os cinco itens que constituem a escala (Anexo 4) foram submetidos a uma AFE, com extração de fatores livres, que indicou a retenção de um fator que explicava 58.75% da variância total (Albuquerque, 2016). Como complemento à AFE realizada, Aniceto (2016), Martins (2016) e Pessoa (2016) realizaram ainda uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC). O valor não significativo do teste do Qui-Quadrado,  $\chi^2(3) = 2.90, p = .407$ , e dos restantes índices (CFI = 1.00, RMSEA = .000) revelaram um ajustamento adequado entre os dados e o modelo especificado, tendo sido obtido, neste estudo, um *alpha* de Cronbach de .83.

Para a presente amostra, o *alpha* de Cronbach obtido foi de .80.

**Viabilidade da equipa:** também adaptada por Albuquerque (2016), foi utilizada a versão portuguesa da escala *Team Viability* de Aubé e Rousseau (2005), a qual apresenta, também uma escala de resposta de 5 itens, onde 1 corresponde a “*quase não se aplica*” e 5 a “*aplica-se quase totalmente*”. Esta é uma das escalas aplicada ao líder da equipa, pois pretende-se avaliar qual a sua perceção sobre a capacidade dos membros da equipa para gerirem questões que possam ameaçar a estabilidade do grupo, para se adaptarem às mudanças internas e externas e continuar a trabalhar como equipa no futuro. Com um *alpha* de Cronbach de .84, os 4 itens da escala (Anexo 4) apresentaram, via AFE, uma solução muito satisfatória, que aponta para a retenção de um fator que explica 56.72% da variância total e que apresenta um valor próprio de 2.26 (Albuquerque, 2016). A AFC realizada por Aniceto (2016), Martins (2016) e Pessoa (2016) indicou um ajustamento satisfatório entre os dados e o modelo especificado, pois o valor do teste do Qui-Quadrado,  $\chi^2(2) = 1.88, p = .392$ , não é significativo, sendo o quociente entre o valor de  $\chi^2$  e os graus de liberdade (0.94) bastante inferior ao valor máximo de referência (Aniceto, 2016; Martins, 2016; Pessoa, 2016).

No presente estudo, obtivemos um *alpha* de Cronbach inicial de .68, o qual seria melhorado se o item 3 fosse eliminado, razão pela qual se optou por excluir este item. Esta decisão justifica-se não só do ponto de vista psicométrico, visto que as qualidades da escala melhoram, mas também do ponto de vista teórico, pois este é um item que não se encontra tão relacionado com a ideia de viabilidade como os outros, justificando-se a sua exclusão. Assim sendo, o *alpha* de Cronbach obtido foi de .73.

**Qualidade da experiência grupal:** com objetivo de avaliar se a interação social entre os membros tem influência positiva no que diz respeito à realização de tarefas em equipa, aplicou-se (aos membros da equipa) a versão portuguesa da escala *Quality of Group Experience* de Aubé e Rousseau

(2005) realizada por Albuquerque (2016). Esta versão integra 3 itens (Anexo 3) e contém uma escala de resposta de 5 itens, onde 1 corresponde a “*discordo fortemente*” e 5 a “*concordo fortemente*”, apresentando um *alpha* de Cronbach de .96. Albuquerque (2016) realizou uma AFE, com extração livre de fatores, que resultou numa solução muito satisfatória, com um fator que explica 90,82% da percentagem total de variância e com um valor próprio de 2.72. Os estudos realizados por Aniceto (2016), Martins (2016) e Pessoa (2016) revelaram um *alpha* de Cronbach de .94.

Para esta amostra, o *alpha* obtido foi de .89.

**Melhoria dos processos grupais:** a versão portuguesa da escala *Team Process Improvement* (Rousseau & Aubé, 2010), proposta por Albuquerque (2016) procura avaliar a perceção que os líderes têm relativamente à capacidade que os membros da equipa têm para promover e utilizar processos e, assim, desenvolver soluções inovadoras e aumentar os resultados e para não utilizar processos que ameacem a qualidade das experiências em grupo ou o seu desempenho. Composta por 5 itens (Anexo 4) e com uma escala de resposta que varia de 1 (*quase não se aplica*) até 5 (*aplica-se quase totalmente*), esta versão apresentou um *alpha* de Cronbach de .89 e a AFE em componentes principais, com extração livre de fatores, apontou para a retenção de um fator responsável por 70.2% da variância total e com um valor próprio de 3.51 (Albuquerque, 2016). Por sua vez, os resultados obtidos por Aniceto (2016), Martins (2016) e Pessoa (2016) via AFC foram satisfatórios,  $\chi^2(4) = 6.43$ ,  $p = .169$ , CFI = .99, RMSEA = .071, assim como o *alpha* de Cronbach (.86).

Na presente amostra, o coeficiente *alpha* de Cronbach obtido foi de .89.

#### IV – Resultados

Visto que os dados foram recolhidos a nível individual e a presente investigação se situa a nível grupal, nas escalas respondidas pelos membros das equipas procedeu-se a uma agregação de dados, calculando-se as pontuações médias obtidas pelos membros, para cada uma das escalas. Assim sendo, recorreu-se ao cálculo do índice  $AD_M$  (*Average Deviation Index*), tendo sido obtidos os valores médios de .40 para a escala relativa à orientação para o coletivo e .30 para a escala referente à qualidade da experiência grupal (Tabela 1). Uma vez que estes valores se situam abaixo do ponto de corte<sup>22</sup> 1.17 e .83, respetivamente, assim como os valores máximos obtidos, seguindo autores como Burke e Dunlap (2002), concluímos ser possível agregar com confiança todos os dados individuais para o nível grupal.

<sup>22</sup> Segundo Burke e Dunlap (2002), o ponto de corte, em escalas do tipo *Likert*, calcula-se dividindo o número de categorias da escala por 6.



Tabela 1

*Índices de Concordância  $AD_M$  para a Orientação para o Coletivo e Qualidade da Experiência Grupal (N = 82)*

Escala	Média	Mínimo	Máximo	Ponto de corte
Orientação para o coletivo – Alocentrismo horizontal	.40	.00	.90	1.17
Qualidade da experiência grupal	.30	.00	.78	.83

Considerando as críticas recentes ao procedimento de Baron e Kenny (1986) para os testes de mediação (e.g., James, Mulaik, & Brett, 2006; LeBreton, Wu, & Bing, 2009; MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, & Sheets, 2002), o teste de mediação utilizado na presente investigação baseia-se no modelo proposto por MacKinnon et al. (2002), que fornece poder estatístico satisfatório e resultados para erros do tipo I mais precisos (LeBreton et al., 2009).

Segundo MacKinnon et al. (2002), a mediação implica uma relação onde uma variável independente (X) influencia significativamente uma variável mediadora (M), que, por sua vez, influencia significativamente a variável dependente (Y). Tendo isto em consideração, no presente estudo, a primeira relação ( $\alpha$ ) refere-se à relação entre a orientação para o coletivo (X) e a aprendizagem grupal (M) e a segunda relação ( $\beta$ ) às relações entre a aprendizagem grupal (M) e cada um dos quatro critérios de eficácia grupal (Y). Assim sendo, são necessários dois modelos de regressão: de X para M e de M para Y<sup>23</sup>.

A Tabela 2 mostra os resultados obtidos para as estatísticas descritivas e intercorrelações entre as variáveis em estudo (ao nível grupal) Para além destas variáveis, foi incluída ainda nesta análise a variável “dimensão da equipa”, tratada como variável controlo, visto que a literatura mostra que esta tem influencia no funcionamento e resultados das equipas (e.g., Cohen & Bailey, 1997; Rico et al., 2011).

<sup>23</sup> De forma a garantir a validade de cada modelo de regressão a realizar para as hipóteses colocadas neste estudo, verificámos se estavam cumpridos os pressupostos relativos à linearidade da relação entre a VI e cada uma das VDs, não colinearidade das VIs e independência, homocedasticidade e normalidade dos resíduos. Todos os pressupostos foram cumpridos.

Tabela 2  
Médias, Desvios-padrão e Correlações das Variáveis em Estudo

Variável	M	DP	1	2	3	4	5	6	7
1. Dimensão da equipa	6.41	3.55	--	-.21	-.20	-.26*	-.09	-.22*	-.06
2. Viabilidade da equipa	4.11	.67		--	.65***	.59***	.33**	.59***	.48***
3. Melhoria dos processos grupais	3.89	.78			--	.63***	.36**	.54**	.49***
4. Desempenho	4.21	.52				--	.28*	.46***	.36**
6. Qualidade da experiência grupal	4.24	.45					---	.27*	.61***
7. Aprendizagem grupal	3.87	.72						--	.33**
8. Orientação para o coletivo	6.24	.40							--

Nota. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

Como se pode observar, a dimensão da equipa correlaciona-se significativamente com o desempenho e aprendizagem grupal e, por este motivo, o seu efeito deve ser controlado. Por sua vez, a orientação para o coletivo correlaciona-se significativamente com todas as variáveis de critério de eficácia grupal e com a aprendizagem grupal. Esta última, também se encontra correlacionada de forma significativa quer com as variáveis critério de eficácia grupal, quer com a dimensão da equipa (como referido anteriormente). Desta forma, a influência da dimensão da equipa terá de ser controlada aquando a análise das H1d, H2 e H3d recorrendo-se, nestes casos, a análises de regressões múltiplas hierárquicas em vez de *standards*.

A fim de testar a primeira hipótese, relativa aos efeitos diretos da orientação para o coletivo na eficácia grupal, recorreremos à análise da matriz de correlações, para todos os critérios de eficácia, com exceção do desempenho (devido à relação significativa da dimensão da equipa com este critério), sendo, por este motivo, realizada uma regressão múltipla hierárquica. Uma vez que a correlação da orientação para o coletivo sobre a melhoria dos processos grupais ( $r = .49, p < .01$ ), sobre a viabilidade ( $r = .48, p < .01$ ) e sobre a qualidade da experiência grupal ( $r = .61, p < .01$ ) é estatisticamente significativa, pode-se afirmar que a orientação para o coletivo tem uma relação positiva e significativa sobre os critérios de eficácia grupal propostos nesta investigação, sendo as hipóteses 1a, 1b e 1c suportadas.

No que diz respeito à hipótese 1d, seria de esperar um efeito positivo e significativo da orientação para o coletivo sobre o desempenho. Através da realização de uma regressão hierárquica, onde se controlou o efeito da dimensão da equipa, esta hipótese foi suportada, tendo-se obtido  $\beta = .34, p = .001$  (cf. Tabela 3).

Tabela 3

*Resultados da Análise da Regressão Hierárquica da Orientação para o Coletivo como Preditora do Desempenho*

Variável	B	EPB	B	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>
Passo 1				.07*	
Dimensão da equipa	-.04	.02	-.26*		
Passo 2				.19***	.12**
Dimensão da equipa	-.04	.02	-.24*		
Orientação para o coletivo	.46	.13	.34**		

*Nota.* N = 82.

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

Para o teste da segunda hipótese, realizámos igualmente uma regressão hierárquica. O tamanho da equipa foi inserido numa primeira etapa e a orientação para o coletivo numa segunda, ambas como variáveis predictoras da aprendizagem grupal, verificando-se um efeito positivo significativo da orientação para o coletivo sobre a aprendizagem grupal ( $\alpha = .32$ ,  $p = .003$ , cf. Tabela 4). A H2 foi assim suportada.

Tabela 4

*Resultados da Análise da Regressão Hierárquica da Orientação para o Coletivo como Preditora da Aprendizagem Grupal*

Variável	B	EPB	B	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>
Passo 1				.05*	
Dimensão da equipa	-.04	.02	-.22*		
Passo 2				.15**	.10**
Dimensão da equipa	-.04	.02	-.20		
Orientação para o coletivo	.58	.19	.32**		

*Nota.* N = 82.

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

No que diz respeito às hipóteses 3a e 3b, segundo as quais se prevê uma relação positiva e significativa da aprendizagem grupal, quer com a melhoria dos processos de equipa, quer com a viabilidade da equipa, foram ambas suportadas ( $\beta = .43$ ,  $p < .001$ ;  $\beta = .49$ ,  $p < .001$ , respetivamente), como se pode observar na Tabela 5.

Por sua vez, segundo a hipótese 3c, seria de esperar uma relação positiva e significativa da aprendizagem grupal sobre a qualidade da experiência grupal. Importa notar, a respeito desta hipótese, que a análise de

correlações apontou para uma relação positiva, estatisticamente significativa, embora baixa, que, contudo, não se verificou na análise de regressão ( $\beta = .07$ ,  $p = .44$ ), como se observa na Tabela 5, pelo que não obtivemos suporte inequívoco para a hipótese em questão.

Tabela 5  
*Resultados da Análise da Regressão do Efeito Mediador da Aprendizagem Grupal*

Modelo	B	EPB	B	R <sup>2</sup>
Variável dependente: Melhoria dos processos grupais				.40***
Orientação para o coletivo	.67	.18	.34***	
Aprendizagem grupal	.46	.10	.43***	
Variável dependente: Viabilidade da equipa				.44***
Orientação para o coletivo	.54	.15	.32**	
Aprendizagem grupal	.45	.08	.49***	
Variável dependente: Qualidade da experiência grupal				.38***
Orientação para o coletivo	.66	.11	.59***	
Aprendizagem grupal	.05	.06	.07	

*Nota.* N = 82.

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

A hipótese 3d, a qual previa uma relação positiva e significativa da aprendizagem sobre o desempenho da equipa, foi suportada. Através de uma regressão linear hierárquica onde se teve em consideração a variável de controlo “dimensão da equipa”, obteve-se  $\beta = .35$ ,  $p = .001$  (cf. Tabela 6).

Tabela 6

*Resultados da Análise da Regressão Hierárquica da Aprendizagem Grupal como Preditora do Desempenho Grupal*

Variável	B	EPB	B	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>
Passo 1				.07*	
Dimensão da equipa	-.04	.02	-.26*		
Passo 2				.29***	.22***
Dimensão da equipa	-.03	.01	-.17		
Orientação para o coletivo	.31	.13	.23*		
Aprendizagem grupal	.25	.08	.35**		

Nota. N = 82.

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

As hipóteses 4a, 4b e 4d relativas ao papel mediador da aprendizagem grupal no que diz respeito à relação entre orientação para o coletivo e melhoria dos processos grupais, viabilidade da equipa e desempenho, respetivamente, foram corroboradas pelos dados. Segundo MacKinnon et al. (2002), para que a relação entre orientação para o coletivo e os critérios de eficácia grupal seja mediada, é necessário que a orientação para o coletivo esteja significativamente relacionada com a aprendizagem grupal, que, por sua vez, deverá estar significativamente relacionada com os critérios de eficácia grupal, depois da orientação para o coletivo ser controlada e, para além disto, que o efeito da mediação seja estatisticamente significativo. A significância do efeito da mediação, dado pelo produto de  $\alpha\beta$ , envolve o cálculo de  $P = Z\alpha \times Z\beta$ , sendo que este efeito é estatisticamente significativo ao nível .05 quando P é superior a 2.18 (MacKinnon et al., 2002).

Visto a orientação para o coletivo apresentar uma relação positiva significativa com a aprendizagem grupal ( $\alpha = .32, p = .003$ ), a aprendizagem grupal revelar também uma relação positiva significativa (quando a orientação para o coletivo é controlada) com a melhoria dos processos grupais ( $\beta = .43, p < .001$ ), viabilidade da equipa ( $\beta = .49, p < .001$ ) e com o desempenho ( $\beta = .35, p = .001$ ), e, para além disto, o efeito mediado estimado ser também estatisticamente significativo ( $P = 7.22, p < .05, P = 9.88, p < .05, P = 7.86, p < .05$ , respetivamente), estão cumpridas as condições necessárias para que se possa afirmar que os dados suportam as hipóteses referidas.

Importa referir que todas as mediações são parciais, pois as relações entre a orientação para o coletivo e a melhoria dos processos de equipa, a viabilidade, e o desempenho continuam significativas ( $\tau = .34, p < .001, \tau = .32, p = .001, \tau = .23, p = .024$ , respetivamente).

Por sua vez, a hipótese 4c, referente ao papel mediador da

aprendizagem grupal na relação entre orientação para o coletivo e qualidade da experiência grupal, não foi suportada, pois, tal como referido anteriormente, não se verificou um efeito significativo da aprendizagem grupal sobre a qualidade da experiência grupal, controlando o efeito da orientação para o coletivo ( $\beta = .07, p = .44$ ).

## V - Discussão

O principal objetivo da nossa investigação consistiu em analisar as relações entre orientação para o coletivo e a eficácia grupal, bem como o papel mediador que a aprendizagem grupal apresenta nesta relação.

No que respeita à orientação para o coletivo, tal como hipotetizado, revelou um efeito positivo e estatisticamente significativo, quer sobre a aprendizagem grupal, quer sobre os quatro critérios de eficácia grupal.

Relativamente à melhoria dos processos grupais e à sua relação com a orientação para o coletivo (H1a), os resultados mostram que indivíduos que preferem trabalhar em grupo, desenvolvem e implementam novas formas de trabalhar, a fim de melhorar resultados. Estes resultados são consistentes com outras investigações que defendem que o grau com que um grupo de pessoas se apoia e ajuda no seu trabalho está associado com a criatividade e inovação (e.g., Flynn & Chatman, 2001; Hurley, 1995; O'Reilly & Chatman, 1996). Assim sendo, estes indicam que uma maior colaboração e interações entre os membros da equipa levam a uma melhoria dos processos grupais, resultado obtido também por Morris, et al. (2010). De facto, autores como Cerne et al. (2013) referiram já que, numa equipa cujos membros são orientados para o coletivo, existe uma maior atenção à informação partilhada, ao *feedback* e contributo de cada membro, o que, consequentemente, leva a uma maior disposição dos indivíduos para realizarem mudanças, tendo em consideração as interpretações das informações adquiridas e aquilo que é melhor para o grupo.

Quanto à relação entre a orientação para o coletivo e a viabilidade da equipa (H1b), é possível observar a existência de uma relação positiva e estatisticamente significativa entre estas variáveis. Este resultado sugere que quanto mais orientados coletivamente forem os indivíduos, maior será a viabilidade da equipa, ou seja, maior será a sua estabilidade e o desejo dos membros de permanecer na mesma ao longo do tempo. Deste resultado, consistente com outras investigações realizadas (e.g., Mathieu et al., 2008; Mayfield et al., 2016), pode-se inferir que, quando os membros de uma equipa são orientados para o coletivo e, por isso, apresentam maior propensão para a colaboração, subordinam interesses pessoais em prol dos do grupo (Hofstede, 1980; Triandis, 1995), sendo capazes de incorporar diversas perspetivas e pontos de vista, tornam-se capazes de gerir questões que possam ameaçar a estabilidade social do grupo (Argote & McGrath, 1993), de resolver problemas que surjam e desejam permanecer juntos no futuro (Earley & Gibson, 2002), apresentando melhores resultados ao nível da viabilidade da

equipa. Também a relação entre orientação para o coletivo e qualidade da experiência grupal foi suportada (H1c). Os resultados sugerem, assim, que quanto mais coletivamente orientados forem os membros de uma equipa, maior será a qualidade da experiência grupal, o que é consistente com a literatura existente (e.g., Hackman, 1987; Hui & Yee, 1999; Mayfield et al., 2016). Este resultado aponta para que indivíduos mais orientados para o coletivo sejam capazes de criar relações mais harmoniosas, sincronizadas, das quais resulta uma maior sinergia vinda dos esforços de cada um (Hui & Yee, 1999; Wagner & Moch, 1986). Para além disto, existe uma maior preocupação com o bem-estar geral do grupo, os indivíduos desfrutam mais das relações em equipa e há e um maior sentido de partilha, o que, conseqüentemente, poderá aumentar a satisfação dos membros com a experiência em grupo.

No que diz respeito ao desempenho, foi igualmente encontrada uma relação positiva e estatisticamente significativa entre orientação para o coletivo e desempenho, dando suporte à hipótese 1d. É plausível que em equipas onde os indivíduos tenham uma perceção de que trabalhar com os outros membros da equipa é útil e vantajoso e onde exista grande consenso sobre as suas prioridades, apresentem melhores resultados. Quando os membros de uma equipa são orientados para o coletivo, o trabalho em equipa é mais valorizado e há uma predisposição para o indivíduo coordenar, avaliar e utilizar as contribuições de outros membros do grupo (Driskell & Salas, 1992), facilitando-se a comunicação e coordenação da mesma. Este resultado sugere, assim, que em equipas onde há uma maior propensão para ouvir os outros e uma maior disposição para o envolvimento em comportamentos de equipa, como tomar decisões, negociar e executar tarefas, o desempenho será mais elevado. Também em outras investigações foi encontrada uma relação significativa entre orientação para o coletivo e desempenho (Driskell & Salas, 1992; Driskell et al., 2010; Earley, 1989, 1993; Eby & Dobbins, 1997; Miles, 2000; Stout et al., 1997; Wagner, 1995; Wagner et al., 2012), sugerindo-se, assim, que quanto maior for a orientação para o coletivo dos membros da equipa, maior será o desempenho da mesma.

No que concerne à relação entre orientação para o coletivo e aprendizagem grupal, os resultados obtidos indicam a existência de uma relação positiva e estatisticamente significativa entre estas variáveis, sendo suportada a H2. Este resultado sugere que quanto maior for a orientação para o coletivo dos membros de uma equipa, maior será a aprendizagem da mesma. Apesar da literatura existente não relacionar diretamente estes constructos, existem algumas investigações que suportam estes resultados. Druskat e Kayes (2000) afirmam que a aprendizagem grupal ocorre através da aquisição, troca e partilha de conhecimentos e informações pelos membros da equipa. Por sua vez, alguns autores (e.g., Eby & Dobbins, 1997; Lang, 2001; Michailova & Hutchings, 2006) defendem que esta transferência e partilha de informação aumenta quando o número de indivíduos orientados coletivamente é maior, podendo-se, assim, deduzir que em grupos cujos membros são orientados para o coletivo, a aprendizagem resultante será maior, pois existe uma maior reflexão e discussão sobre ideias e resultados (Edmondson, 1999, 2002).

No que diz respeito às hipóteses colocadas sobre a relação entre aprendizagem grupal e cada um dos critérios de eficácia grupal, foi possível verificar uma relação positiva e significativa entre esta e três dos critérios estudados, ou seja, os resultados obtidos permitem afirmar que os comportamentos de aprendizagem em equipa estão positivamente relacionados com a melhoria dos processos grupais (H3a), com o aumento da viabilidade da equipa (H3b) e com o aumento do seu desempenho (H3d).

Estes resultados, apesar dos dados referentes à aprendizagem grupal terem sido recolhidos junto dos líderes, são consistentes com resultados encontrados noutras investigações, nas quais se verificaram relações entre aprendizagem grupal e melhoria dos processos grupais (e.g., Aniceto, 2016; Bader, 2016; Buckler, 1996; Maia, 2016), entre aprendizagem grupal e viabilidade da equipa (e.g., Aniceto, 2016; Bader, 2016; Earley & Gibson, 2002; Maia, 2016; Van den Bossche, et al., 2006) e entre aprendizagem grupal e desempenho (e.g., Aniceto, 2016; Argyris, 1993; Bader, 2016; Dougherty, 1992; Edmondson, 1999, 2002; Kayes, 2000; Maia, 2016; Van Offenbeek, 2001).

Assim sendo, os resultados obtidos quanto à relação entre aprendizagem grupal e melhoria dos processos grupais, já eram expectáveis. Com efeito, dentre outros autores, Buckler (1996) afirma que a aprendizagem grupal leva a uma melhoria dos processos grupais, no sentido em que permite aos indivíduos estabelecer melhores processos de trabalho, inovar e, no futuro, diminuir resultados indesejados. No que toca à viabilidade, os resultados levam a crer que o aumento da aprendizagem grupal induz o aumento da capacidade e desejo dos colaboradores para trabalharem em conjunto no futuro. De facto, Gibson & Vermeulen (2003) defendem que a aprendizagem grupal requer partilha e combinação de conhecimentos, informações e introspeções pelos membros da equipa, o que leva a que os indivíduos se melhor adaptem às mudanças que ocorrem no seu ambiente de trabalho e que se aumente, simultaneamente, a viabilidade da equipa. Relativamente ao desempenho, os resultados sugerem que em equipas onde exista uma maior aprendizagem, o desempenho será maior. Este resultado já era esperado, no sentido em que se existe aprendizagem grupal significa que há procura e discussão de *feedback* (Schon, 1983), e reflexão sobre falhas e erros de forma produtiva (Leonard-Barton, 1995; Michael, 1976; Sitkin, 1992), o que, conseqüentemente, se repercutirá num desempenho mais eficaz.

Ao contrário do esperado, e apesar de se ter verificado uma associação (correlação) significativa, embora de baixa magnitude, entre a aprendizagem grupal e a qualidade da experiência grupal, o resultado da análise de regressão realizada revelou que, quando em conjunto com o efeito da orientação para o coletivo sobre a qualidade da experiência grupal, o efeito da aprendizagem grupal sobre esse mesmo critério de eficácia não se revelou estatisticamente significativo. Assim, destacamos que a respeito desta hipótese (3c) os nossos resultados não são completamente esclarecedores. De facto, apesar de alguns autores sustentarem a relação entre aprendizagem grupal e qualidade da experiência grupal (Druskat, 1996; Earley & Gibson, 2002; Zellmer-Bruhn &



Gibson, 2006) outros, embora com constructos relacionados, oferecem-nos possíveis explicações para os resultados obtidos. A título de exemplo, alguns autores referem que elevados níveis de satisfação resultam da coesão da equipa (e.g., Martens & Peterson, 1971). No entanto, sabe-se que a coesão pode reduzir a disposição dos indivíduos para discordarem ou discutirem pontos de vista e dar origem, por vezes, a fenómenos de *groupthink* (Janis, 1982), o que explicaria uma não evolução na aprendizagem da equipa. Para além disto, quando os membros de uma equipa apresentam elevada amabilidade, constructo relacionado também com a coesão (Barrick, Stewart, Neubert, & Mount, 1998), sentem-se mais satisfeitos, mas também se conformam mais facilmente e adotam uma postura de não confronto, o que leva a que o processo de aprendizagem grupal seja prejudicado e os indivíduos evidenciem baixos níveis de aquisição de conhecimentos (Ellis et al., 2003). Noutras situações, os membros de uma dada equipa, apesar de apresentarem boas relações, podem ser responsáveis pela realização de tarefas consideradas como simples ou baixas em complexidade, as quais requerem pouca integração ou diferenciação de conhecimento (Kumar & Ramsey, 2008), ou seja, pode existir elevada qualidade da experiência grupal na equipa, mas a presença de tarefas que sejam monótonas, rotineiras leva a que, portanto, não sejam exigidos processos de aprendizagem por parte da mesma, constituindo-se, assim, uma outra explicação para os resultados obtidos. Desta forma, em contextos menos competitivos ou equipas menos complexas, com tarefas mais rotineiras ou procedimentos altamente standardizados, a aprendizagem grupal pode não se relacionar com a qualidade da experiência grupal. Por sua vez, outros autores sugerem que o *turnover*, que pressupõe menor harmonia entre os membros (Banerjee, 1995), pode promover a aprendizagem grupal, pois incentiva a uma auto-gestão do trabalho em equipa, estimulando a reflexão sobre o seu funcionamento (van der Vegt et al., 2010) e, para além disto, ao serem introduzidos novos membros na equipa (devido ao *turnover*), surgem novas ideias e perspetivas sobre novas formas de funcionamento, levando ao diálogo e reflexão (Arrow & McGrath, 1993), ou seja, pode não existir elevada qualidade da experiência grupal e, no entanto, dar-se aprendizagem grupal.

No que diz respeito às nossas hipóteses de mediação (4a, 4b, 4c e 4d), encontrámos sustentação empírica para H4a, H4b e H4d. Com efeito, a aprendizagem grupal revelou-se um mediador das relações entre a orientação para o coletivo e a melhoria dos processos grupais, a sua viabilidade e desempenho, respetivamente. As mediações obtidas para as relações referidas foram parciais, o que significa que, mesmo tendo um efeito indireto via a sua influência na aprendizagem grupal, a orientação para o coletivo não deixa de ter um efeito direto na eficácia grupal, designadamente em termos de desempenho, melhoria de processos e sustentabilidade. Tal como já referido, contrariamente ao hipotetizado, a aprendizagem grupal não mediou o efeito da orientação para o coletivo na qualidade da experiência grupal, revelando-se, no entanto, a existência de um impacto direto da orientação para o coletivo sobre este critério.

Em suma, os resultados do nosso estudo sugerem que, quanto mais coletivamente orientados forem os membros de uma equipa, maior será a eficácia da mesma, em termos dos quatro critérios analisados. Sugerem, igualmente, que esta influência é exercida, quer diretamente, quer indiretamente pelo efeito que tem no processo de aprendizagem grupal (com exceção da qualidade da experiência grupal).

## **VI – Conclusões, limitações e sugestões para futuras investigações**

Dado o crescente interesse em criar e desenvolver equipas eficazes dentro das organizações, investigámos a influência da orientação para o coletivo (e da aprendizagem grupal, enquanto variável mediadora) sobre quatro critérios de eficácia grupal. Neste sentido, a presente investigação dá suporte aquilo que diversos autores (e.g., Driskell & Salas, 1992; Driskell et al., 2010; Earley, 1989, 1993; Eby & Dobbins, 1997; Miles, 2000; Salas et al., 2008; Stout et al., 1997; Wagner, 1995; Wagner et al., 2012) defendem: a orientação para o coletivo tem, de facto, um efeito positivo e significativo sobre a eficácia grupal.

De acordo com a literatura analisada, poucos são os estudos sobre o impacto da orientação para o coletivo sobre a eficácia grupal (e.g., Alavi & McCormick, 2004b, 2007; Driskell et al., 2010). Nesta lógica, acreditamos que os nossos resultados ajudam a clarificar a relação existente entre estas duas variáveis e, ao mesmo tempo, providenciam informações úteis, pois o uso de equipas nas organizações é cada vez mais comum e estas podem ser compostas por indivíduos com altos ou baixos níveis de orientação para o coletivo, o que, como vimos, se repercutirá na sua eficácia. Adicionalmente, os resultados obtidos fornecem evidências de que a orientação para o coletivo pode ser útil ao nível de práticas de Gestão de Recursos Humanos, como a seleção e formação. No que diz respeito à seleção, em organizações que requerem trabalho interdependente e cooperação para que se obtenha sucesso nas tarefas realizadas pelas equipas, seria útil a aplicação de questionários que avaliassem a orientação para o coletivo do indivíduo. De igual importância, seria o estudo da relação entre orientação para o coletivo e formação em trabalho de equipa, a qual poderá influenciar a primeira (Driskell & Salas, 1992; Driskell et al., 2010; Eby & Dobbins, 1997), esperando-se que um indivíduo que tenha formação em trabalho em equipa apresente maior orientação para o coletivo. De facto, quanto à formação, Harter (1999) sugere que a orientação do indivíduo não é fixa e que, portanto, este pode ser individualista ou coletivista, tendo em consideração o seu contexto e necessidades sociais. Assim sendo, os indivíduos podem aprender, adaptar-se e desenvolver capacidades, sugerindo-se a utilidade de formações ao nível da comunicação, cooperação, coordenação, as quais poderão estimular a orientação do indivíduo para o coletivo (Salas et al., 2008). Formações no sentido de estimular aos membros da equipa a importância de priorizar os

objetivos grupais ao invés dos objetivos pessoais também seriam úteis em funções onde se exige trabalho em equipa. Consequentemente, e tendo em consideração que a orientação de um indivíduo pode mudar, sugerimos que, em futuras investigações, se tenha em consideração a dimensão temporal quando se avalia esta variável. De facto, esta constitui uma limitação da nossa investigação. O desenho transversal do nosso estudo impossibilita também a inferência de causalidade entre as variáveis em estudo e, assim sendo, propõe-se a realização de um desenho longitudinal no futuro.

Para além disto, e perante a insuficiência de estudos e sustentação clara de quais as variáveis que antecedem ou podem influenciar a orientação para o coletivo dos membros de uma equipa, seria interessante, em futuras investigações, estudar algumas variáveis demográficas, já referidas também por alguns autores, como a idade (Hui & Yee, 1994; Triandis, 1995; Triandis & Gelfand, 2012), género (Morales, López & Vega, 1992), nível de qualificação (Triandis, 2009; Triandis & Gelfand, 2012) e zona de residência (Hofstede, 1984, 1991; Triandis, 1995).

Um outro contributo, no que se refere à investigação realizada, prende-se com o facto de se estar a estudar, pela primeira vez (tendo por base a revisão de literatura efetuada), a relação entre orientação para o coletivo e eficácia grupal, tendo como variável mediadora a aprendizagem grupal. As relações de mediação revelaram-se significativas, com exceção da relação que tem como variável dependente a qualidade da experiência grupal. Importa, aqui, salientar que os resultados obtidos para a mediação da relação entre orientação para o coletivo e qualidade da experiência grupal sugerem a realização de novos estudos que incluam outras variáveis que se possam constituir como mediadoras desta relação ou outros critérios de eficácia grupal. Sugerem-se ainda, estudos que utilizem a mesma variável (aprendizagem grupal), mas que controlem variáveis que a possam influenciar, como o grau de complexidade das tarefas exigidas. Para além do referido, diversos autores defendem que a fase de desenvolvimento da equipa influencia as relações que os seus membros estabelecem (e.g., Tuckman, 1965), sendo de interesse estudar a relação entre estas variáveis e a aprendizagem grupal, de forma a melhor compreender os resultados obtido nesta investigação, no que toca à relação entre aprendizagem grupal e qualidade da experiência grupal. Tendo em consideração as hipóteses colocadas na presente investigação, propõe-se, ainda que será proveitoso estudar, no futuro, a influência que as variáveis utilizadas como critérios de eficácia grupal têm sobre a orientação para o coletivo, dando-se, assim, a aplicação efetiva do modelo IMOI, que considera que os *outputs* podem funcionar como *inputs*.

Apesar de termos já mencionado uma das limitações, no que se refere ao presente estudo, é importante referir ainda algumas outras, que devem ser tidas em conta. Primeiro, o método de amostragem por conveniência utilizado tem implicações ao nível da generalização dos resultados. O facto de a amostra ser constituída apenas por organizações portuguesas, não nos permite concluir se os resultados obtidos seriam os mesmos se a amostra fosse constituída por organizações de países e culturas diferentes. Para além disto, pode ter ocorrido

o fenómeno de desejabilidade social, no que toca às respostas dadas pelo líder nas escalas que se referem à eficácia grupal, isto é, os líderes podem ter respondido de acordo com aquilo que pensam ser o esperado deles e da sua equipa. Ainda neste seguimento, a utilização do questionário, apesar de ter inúmeras vantagens, não permite que o inquirido se expresse sem limitações (resultando daí uma grande variedade de informação) ao não englobar questões de resposta aberta.

Não obstante as limitações referidas, pretendemos realçar que o nosso estudo constitui uma mais-valia, no sentido em que se serve de uma amostra de tamanho considerável, proveniente de duas fontes de recolha de informação (líderes e colaboradores), reduzindo-se, assim, a possibilidade de erro de fonte comum (*common source bias*). Um outro aspeto positivo prende-se com as variáveis utilizadas. Para além de se ter em consideração uma perspetiva multidimensional da eficácia, com discriminação de diferentes critérios, a aprendizagem grupal e a orientação para o coletivo são temas que tendem a ser cada vez mais abordados na atualidade e são, estudados, nesta investigação, em equipas provenientes de diversos contextos organizacionais. Além do mais, a análise dos instrumentos utilizados oferece robustez aos resultados obtidos, visto estes apresentarem boas qualidades psicométricas.

Em suma, a presente investigação sugere que a orientação para o coletivo dos membros de uma equipa influencia a sua eficácia, sendo esta relação mediada por processos de aprendizagem grupal. Daqui, surge uma clara implicação prática: os líderes de equipas devem assegurar que, em organizações onde é exigida cooperação, interdependência, trabalho em equipa, os indivíduos devem ser orientados coletivamente, de forma a promover processos de aprendizagem grupal, os quais se traduzem num melhor desempenho, viabilidade, qualidade da experiência grupal (aqui, sem mediação) e numa melhoria de processos grupais. Assim sendo, seria proveitoso promover a orientação para o coletivo dos membros das equipas através de intervenções ao nível da cultura, do clima organizacional, da formação, e, ao mesmo tempo, procurar incentivar determinados valores individuais, como o sentido de partilha, a participação e a colaboração.

### **Bibliografia**

Alavi, S. B., & McCormick, J. (2004a). *A new approach to studying collective orientation in team contexts*. Paper presented at 28th International Congress of Psychology at the University of New South Wales, Sydney, Australia.

Alavi, S. B., & McCormick, J. (2004b). Theoretical and measurement issues for studies of collective orientation in team contexts. *Small Group Research*, 35, 111-127. doi:10.1177/1046496403258499

Alavi, S. B., & McCormick, J. (2007). Measurement of vertical and horizontal idiocentrism and allocentrism in small groups. *Small Group Research*, 38, 556-564. doi:10.1177/1046496407304919

Albuquerque, L. (2016). *Team resilience and team effectiveness*:

*Adaptation of measuring instruments*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Allen, J. A., & Hecht, T. D. (2004). The “romance of teams”: Toward an understanding of its psychological underpinnings and implications. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 439-461. doi:10.1348/0963179042596469

Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10, 123-167.

Aniceto, D. F. (2016). *Liderança transformacional e eficácia grupal: O papel mediador dos comportamentos de aprendizagem*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Argote, L., Gruenfeld, D., & Naquin, C. (2001). Group learning in organizations. In M. E. Turner (Ed.), *Groups at work: Theory and research*. (pp. 369-411). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Argote, L., & McGrath, J. E. (1993). Group processes in organizations: Continuity and change. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 8, 333-389.

Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Arrow, H., & Cook, J. (2008). Configuring and reconfiguring groups as complex learning systems. In V. Sessa, & M. London (Eds.), *Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations* (pp. 45-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Arrow, H., & McGrath, J. E. (1993). Membership matters: How member change and continuity affects small group structure, process, and performance. *Small Group Research*, 24, 334-361. doi:10.1177/1046496493243004

Aubé, C., & Rousseau, V. (2005). Team goal commitment and team effectiveness: The role of task interdependence and supportive behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9, 189-204. doi:10.1037/1089-2699.9.3.189

Bader, J. (2016). *Team autonomy and team effectiveness in an organizational context: The mediating role of team learning behaviours*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Banerjee, M. (1995). *Organization behavior* (3rd ed.). New Delhi: Allied Publishers Limited.

Barrick, M. R., Stewart, G. L., Neubert, M. J., & Mount, M. K. (1998). Relating member ability and personality to work-team processes and team effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 83, 377-391. doi:10.1037/0021-9010.83.3.377

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator

variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, *51*, 1173-1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173

Bell, B. S., Kozlowski, S. W. J., & Blawath, S. (2012). Team learning: A theoretical integration and review. In S. W. Kozlowski (Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology* (Vol. 2, pp. 859-909). New York: Oxford University Press.

Breer, P. E., & Locke, E. A. (1965). *Task experience as a source of attitudes*. Homewood, IL: Dorsey Press.

Brooks, A. K. (1994). Power and the production of knowledge: Collective team learning in work organizations. *Human Resource Development Quarterly*, *5*, 213-235. doi:10.1002/hrdq.3920050303

Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.

Bryman, A., & Cramer, D. (2004). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS* (3rd ed.). Oeiras: Celta Editora.

Buckler, B. (1996). A learning process model to achieve continuous improvement and innovation. *The Learning Organization*, *3*, 31-39. doi:10.1108/09696479610119660

Burke, M. J., & Dunlap, W. P. (2002). Estimating interrater agreement with the Average Deviation Index: A user's guide. *Organizational Research Methods*, *5*, 159-172. doi:10.1177/1094428102005002002

Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., & Converse, S. (1993). Shared mental models in expert team decision-making. In N. J. Castellan Jr (Ed.), *Individual and group decision making: Current issues* (pp. 221-246). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cerne, M. Jaklic, M., & Skerlavaj, M. (2013). Authentic leadership, creativity, and innovation: A multilevel perspective. *Leadership*, *9*, 63-85. doi: 10.1177/1742715012455130

Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, *23*, 239-290. doi:10.1016/S0149-2063(97)90034-9

Crossan, M. M., Lane, R. E., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, *24*, 522-537.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha R. C., & Cardoso, C. C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: RH Editora.

Decuyper, S., Dochy, F., & van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organizations. *Educational Research Review*, *5*, 111-133

Dimas, I. D., Alves, M. P., Lourenço, P. R., & Rebelo, T. (2016). *Equipas de trabalho: Instrumentos de avaliação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Dougherty, D. (1992). Interpretive barriers to successful product innovations in large firms. *Organization Science*, *3*, 179-202.

Dunphy, D. (1989). *Organizational change by choice*. Sydney:

McGraw-Hill.

Driskell, J. E., & Salas, E. (1991). Group decision-making under stress. *Journal of Applied Psychology*, *76*, 473-478.

Driskell, J. E., & Salas, E. (1992). Collective behavior and team performance. *Human Factors*, *34*, 277-288. doi:10.1177/001872089203400303

Driskell, J. E., Salas, E., & Hughes, S. (2010). Collective orientation and team performance: Development of an individual differences measure. *Human Factors*, *52*, 316-328. doi:10.1177/0018720809359522

Druskat, V. U. (1996). *Team-level competencies in superior performing selfmanaging work teams*. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Cincinnati, OH.

Druskat, V. U., & Kayes, D. C. (2000). Learning versus performance in short-term project teams. *Small Group Research*, *31*, 328-353. doi:10.1177/104649640003100304

Durkheim, E. (1969). *The division of labor in society*. New York: The Free Press.

Earley, P. C. (1989). Social loafing and collectivism: A comparison of the United States and the people's republic of China. *Administrative Science Quarterly*, *34*, 565-581. doi:10.2307/2393567

Earley, P. C. (1993). East meets west meets mideast: Further explorations of collectivistic and individualistic work groups. *Academy of Management Journal*, *36*, 319-348. doi:10.2307/256525

Earley P. C., & Gibson, C. B. (1998). Taking stock in our progress on individualism-collectivism: 100 years of solidarity and community. *Journal of Management*, *24*, 265-304. doi:10.1016/S0149-2063(99)80063-4

Earley, P. C., & Gibson, C. B. (2002). *Multinational teams: A new perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eby, L., & Dobbins, G. H. (1997). Collectivistic orientation in teams: An individual and group-level analysis. *Journal of Organizational Behavior*, *18*, 275-295. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(199705)18:3<275::AID-JOB796>3.0.CO;2-C

Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, *44*, 350-383.

Edmondson, A. C. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science*, *13*, 128-147. doi:10.1287/orsc.13.2.128.530

Edmondson, A. C. (2003). Speaking up in the operating room: How team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *Journal of Management Studies*, *40*, 1419-1453. doi:10.1111/1467-6486.00386

Edmondson, A., Dillon, J. R., & Roloff, K. S. (2007). Three perspectives on team learning: Outcome improvement, task mastery, and group process. In J. P. Walsh & A. P. Brief (Eds.), *The academy of management annals* (Vol 1, pp. 269-314). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ellis, A. P., Hollenbeck, J. R., Ilgen, D. R., Porter, C. O., West, B. J., & Moon, H. (2003). Team learning: Collectively connecting the dots. *Journal*

of *Applied Psychology*, 88, 821-835. doi:10.1037/0021-9010.88.5.821

Flynn, F., & Chatman, J. (2001). Strong cultures and innovation: Oxymoron or opportunity? In C. L. Cooper, S. Cartwright, & P. C. Earley (Eds.), *International handbook of organizational culture and climate* (pp. 263-287). Sussex: John Wiley & Sons.

Gibson, C. B. (1996). *Do they do what they believe they can? Group efficacy beliefs and effectiveness across tasks and cultures*. Paper presented at the National Academy of Management Conference, Cincinnati, Ohio.

Gibson, C., & Vermeulen, F. (2003). A healthy divide: Subgroups as a stimulus for team learning behavior. *Administrative Science Quarterly*, 48, 202-239. doi: 10.2307/3556657

Gladstein, D. L. (1984). Groups in context: A model of task group effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 29, 499-517. doi: 10.2307/2392936

Guzzo, R. A. (1996). Fundamental considerations about work groups. In M. A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 3-24). Chichester, UK: Wiley.

Hackman, J. R. (1990). *Groups that work and those that don't*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. In J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of Organizational Behavior* (pp. 315-342). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hackman, J. R. (2011). *Collaborative intelligence: Using teams to solve hard problems*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper saddle River, New Jersey: Pearson Education International.

Harris, S. G. (1994). Organizational culture and individual sensemaking: A schema-based perspective. *Organization Science*, 5, 309-321. doi: 10.1287/orsc.5.3.309

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.

Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2nd ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do american theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, 9, 42-63. doi:10.1016/0090-2616(80)90013-3

Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in workrelated values*. Beverly Hills: Sage Publications.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.

Hogg, M. A. (1987). Social identity and group cohesiveness. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher, & M. S. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (pp. 89-116). Oxford: Blackwell.

Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing



processes and the literatures. *Organization Science*, 2, 88-115. doi:10.1287/orsc.2.1.88

Hurley, R. F. (1995). Group culture and its effect on innovative productivity. *Journal of Engineering and Technology Management*, 12, 57-75. doi:10.1016/0923-4748(95)00004-6

Hui, C. H., & Yee, C. (1994). The shortened individualism–collectivism scale: Its relationship to demographic and work-related variables. *Journal of Research in Personality*, 28, 409 – 424. doi:10.1006/jrpe.1994.1029

Hui, C. H., & Yee, C. (1999). The impact of psychological collectivism and workgroup atmosphere on chinese employee's job satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 175-185. doi:10.1111/j.1464-0597.1999.tb00056.x

Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M., & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMO models. *Annual Review of Psychology*, 56, 517-543. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070250

James, L. R., Mulaik, S. A., & Brett, J. M. (2006). A tale of two methods. *Organizational Research Methods*, 9, 233–244. doi:10.1177/1094428105285144

Janis, I. L. (1982). *Groupthink*. Boston: Houghton-Mifflin.

Janssens, M., Brett, J. M., & Smith, F. J. (1995). Confirmatory cross-cultural research: Testing the viability of a corporation-wide safety policy. *Academy of Management Journal*, 38, 364-382.

Kayes, D. C., & Burnett, G. (2006). *Team learning in organizations: A review and integration*. Paper presented at the OLKC 2006 Conference at the University of Warwick, Coventry.

Kayes, A. B., Kayes, D. C., & Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation and Gaming*, 36, 330-354. doi:10.1177/1046878105279012

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford.

Kostopoulos, K. C., Spanos, Y. E., & Prastacos, G. P. (2013). Structure and function of team learning emergence: A multilevel empirical validation. *Journal of Management*, 39, 1430-1461. doi:10.1177/0149206311419366

Kozlowski, S. W., & Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology (vol. 12): Industrial and organizational psychology* (pp. 333-375). New York: Wiley-Blackwell.

Kozlowski, S. W. J., & Bell, B. S. (2008). Team learning, development, and adaptation. In V. I. Sessa & M. London (Eds.), *Work group learning* (pp. 15-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kozlowski, S. W., Gully, S. M., Nason, E. R., & Smith, E. M. (1999). Developing adaptive teams: A theory of compilation and performance across levels and time. In D. R. Ilgen., & E. D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of work performance: Implications for staffing, motivation, and*

*development* (pp. 240-292). San Francisco: Jossey-Bass.

Kozlowski, S. W., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7, 77-124. doi:10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x

Kozlowski, S. W., & Klein, K. J. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal and emergent processes. In K. J. Klein & S. W. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 3-90). San Francisco: Jossey-Bass.

Kumar, P., & Ramsey, P. (2008). *Learning and performance matter*. Singapore: World Scientific Publishing.

Lang, J. C. (2001). Managerial concerns in knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 5, 43-57. doi:10.1108/13673270110384392

LeBreton, J. M., Wu, J., & Bing, M. N. (2009). The truth(s) on testing for mediation in the social and organizational sciences. In C. E. Lance & R. J. Vandenberg (Eds.), *Statistical and methodological myths and urban legends* (pp. 107–141). New York: Routledge.

Leonard-Barton, D. (1995). *Wellsprings of knowledge: Building and sustaining the sources of innovation*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340. doi:10.1146/annurev.so.14.080188.001535

Lourenço, P. R. (2002). *Concepções e dimensões da eficácia grupal: desempenho e níveis de desenvolvimento*. Dissertação de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Lourenço, P. R., Miguez, J., Gomes, A. D., & Freire, P. (2000). Equipas de trabalho: Eficácia ou eficácias. In A. D. Gomes, A. Caetano, J. Keating, & M. P. Cunha (Eds.), *Organizações em transição: Contributos da Psicologia do Trabalho e das Organizações* (pp. 77-86). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Lovelace, K., Shapiro, D. L., & Weingart, L. R. (2001). Maximizing cross-functional new product teams' innovativeness and constraint adherence: A conflict communications perspective. *Academy of Management Journal*, 44, 779-793. doi: 10.2307/3069415

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7, 83-104. doi:10.1037/1082-989X.7.1.83

Maia, P. A. (2016). *Organizational climate and team effectiveness: The mediating role of team learning behaviors*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management*

*Review*, 26, 356–376. doi:10.5465/AMR.2001.4845785

Martens, R., & Peterson, J. A. (1971). Group cohesiveness as a determinant of success and member satisfaction in team performance. *International Review for the Sociology of Sport*, 6, 49-61. doi:10.1177/101269027100600103

Martins, A. R. S. (2016). *Liderança transformacional e eficácia grupal: O papel mediador da autonomia grupal*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management*, 34, 410-476. doi:10.1177/0149206308316061

Mayfield, C. O., Tombaugh, J. R., & Lee, M. (2016). Psychological collectivism and team effectiveness: Moderating effects of trust and psychological safety. *Journal of Organizational Culture, Communications & Conflict*, 20, 78-94.

McGrath, J. E. (1964). *Social psychology: A brief introduction*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

McGrath, J. (1984). *Groups: interaction and performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

McGrath, J. E. (1991). Time, interaction, and performance (TIP): A theory of groups. *Small Group Research*, 22, 147 – 174. doi:10.1177/1046496491222001

Michael, D. N. (1976). *On learning to plan and planning to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.

Michailova, S., & Hutchings, K. (2006). National cultural influences on knowledge sharing in China and Russia. *Journal of Management Studies*, 43, 383-405. doi:10.1111/j.1467-6486.2006.00595.x

Miles, J. A. (2000). Relationships of collective orientation and cohesion to team outcomes. *Psychological Reports*, 86, 224-253. doi:10.2466/pr0.2000.86.2.435

Miller, D. L. (2003). The stages of group development: A retrospective study of dynamic team processes. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 20, 121–134. doi:10.1111/j.1936-4490.2003.tb00698.x

Mitchell, M. L., & Jolley, J. M. (2010). *Research design explained* (7th ed.). USA: Cengage Learning.

Mohammed, S., & Dumville, B. (2001). Team mental models in a team knowledge framework: Expanding theory and measurement across disciplinary boundaries. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 89-106. doi:10.1002/job.86

Morales, J. F., López, M., & Vega, L. (1992). Individualismo, colectivismo e identidade social. *Revista de Psicología Social, Monográfico*, 49-72.

O'Reilly, C. A., & Chatman, J. A. (1996). Culture as social control: Corporations, cults, and commitment. *Research in Organizational Behavior*,

18, 157-200.

Ortega, A., Sánchez-Manzanares, M., Gil, F., & Rico, R. (2010). Team learning and effectiveness in virtual project teams: The role of beliefs about interpersonal context. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 267-276. doi:10.1017/S113874160000384X

Parsons, T., & Shils, E. A. (1951). *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pessoa, C. (2016). *Liderança transformacional e eficácia grupal: O papel mediador da resiliência e dos comportamentos de suporte*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Rico, R., de la Hera, C. M. A., & Taberner, C. (2011). Work team effectiveness, a review of research from the last decade: 1999–2009. *Psychology in Spain*, 15, 57–79.

Rousseau, V., & Aubé, C. (2010). Team self-managing behaviors and team effectiveness: The moderating effect of task routineness. *Group & Organization Management*, 35, 751-781. doi:10.1177/1059601110390835

Salas, E., Cooke, N. J., & Rosen, M. A. (2008). On teams, teamwork, and team performance: Discoveries and developments. *Human Factors*, 50, 540-547. doi:10.1518/001872008X288457

Salas, E., Dickinson, T. L., Converse, S., & Tannenbaum, S. I. (1992). Toward an understanding of team performance and training. In R. W. Swezey & E. Salas (Eds.), *Teams: Their training and performance* (pp. 3-29). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Salas, E., Stagl, K., & Burke, C. (2004). 25 years of team effectiveness in organizations: Research themes and emerging needs. In C. L. Cooper, & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 19, pp. 47-91). Chichester: John Wiley & Sons.

Salas, E., Stagl, K., Burke, C., & Goodwin, G. (2007). Fostering team effectiveness in organizations: Toward an integrative theoretical framework of team performance. In R. A. Dienstbier, J. W. Shuart, W. Spaulding, & J. Poland (Eds.), *Modeling complex systems: Motivation, cognition and social processes* (Vol. 51, pp. 185-243). Lincoln: University of Nebraska Press.

Savoie, A., & Beaudin, G. (1995). Les équipes de travail: Que faut-il en connaître? *Psychologie du Travail et des Organisations*, 1(2-3), 116–137.

Savoie, A., Larivière, C., & Brunet, L. (2006). Équipes de travail en milieu de santé et efficacité. *Objectif Prévention*, 29, 20-21.

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Shea, G. P., & Guzzo, R. A. (1987). Groups as human resources. In K. R. Rowland & G. R. Ferris (Eds.), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 5, pp. 323-356). Greenwich, CT: JAI Press.

Sitkin, S. B. (1992). Learning through failure: The strategy of small losses. In L. L. Cummings, & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 14, pp. 231- 266). Greenwich, CT: JAI Press.

Stout, R. J., Driskell, J. E., & Salas, E. (1997). Collective orientation

and team performance. *Proceedings of the 41st annual meeting of the Human Factors and Ergonomic Society* 2, 1190-1194. doi:10.1177/1071181397041002104

Tjosvold, D., Yu, Z. Y., & Hui, C. (2004). Team learning from mistakes: the contribution of cooperative goals and problem-solving. *Journal of Management Studies*, 41, 1223-1245. doi:10.1111/j.1467-6486.2004.00473.x

Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview.

Triandis, H. C. (2009). Ecological determinants of cultural variations. In R. W. Wyer, C. Y. Chiu, & Y. Y. Hong (Eds.), *Understanding culture: Theory, research and application* (pp. 189-210). New York: Psychology Press.

Triandis, H. C., & Gelfand, M. J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 118-128. doi:10.1037/0022-3514.74.1.118

Triandis, H. C., Leung, K., Villareal, M., & Clack, F. L. (1985). Allocentric versus idiocentric tendencies: Convergent and discriminant validation. *Journal of Research in Personality*, 19, 395-415. doi:10.1016/0092-6566(85)90008-X

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.

Van den Boosche, P., Gijsselaers, W. H., Segers, M., & Kirschner P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments. *Small Group Research*, 37, 490-521. doi:10.1177/1046496406292938

van der Vegt, G. S., Bunderson, S., & Kuipers, B. (2010). Why turnover matters in self-managing work teams: Learning, social integration, and task flexibility. *Journal of Management*, 36, 1168-1191. doi: 10.1177/0149206309344117

Van Offenbeek, M. (2001). Processes and outcomes of team learning. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 10, 303-318. doi:10.1080/13594320143000690

Vieira, D. A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Edições Politema.

Wagner III, J. A. (1995). Studies of individualism-collectivism: Effects on cooperation in groups. *Academy of Management Journal*, 38, 152-172. doi: 10.2307/256731

Wagner III, J. A., Humphrey, S. E., Meyer, C. J., & Hollenbeck, J. R. (2012). Individualism-collectivism and a team member performance: Another look. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 946-963. doi:10.1002/job.783

Wagner III, J. A., & Moch, M. K. (1986). Individualism-collectivism: Concept and measure. *Group and Organization Management*, 11, 280-303. doi:10.1177/105960118601100309

Watson, W. E., Johnson, L., & Merritt, D. (1998). Team orientation, self-orientation, and diversity in task groups: Their connection to team

performance over time. *Group and Organizational Management*, 23, 161-189. doi:10.1177/1059601198232005

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: The Free Press.

Wegner, D. M. (1995). A computer network model of human transactive memory. *Social Cognition*, 13, 319-339.

Wong, S. (2004). Distal and local group learning: Performance trade-offs and tensions. *Organization Science*, 15, 645-656. doi:10.1287/orsc.1040.0080

Workman, M. (2001). Collectivism, individualism, and cohesion in a team-based occupation. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 82-97. doi:10.1006/jvbe.2000.1768

Zellmer-Bruhn, M., & Gibson, C. (2006). Multinational organization context: Implications for team learning and performance. *Academy of Management Journal*, 49, 501-518. doi:10.5465/AMJ.2006.21794668

## **Anexos**

Anexo 1 – Carta de Apresentação

Anexo 2 – Projeto de Investigação

Anexo 3 – Questionário Colaborador

Anexo 4 – Questionário Líder

## Anexo 1 – Carta de Apresentação



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Coimbra, \_\_\_ de outubro de 2016

Exmo/a. Senhor/a Doutor/a \_\_\_\_\_

Dirigimo-nos a V. Exa. na qualidade de investigadoras da Universidade de Coimbra, onde nos encontramos a realizar estudos de mestrado.

No âmbito dos projetos de investigação de mestrado que estamos a realizar na área de Psicologia das Organizações e do Trabalho, sob a orientação dos Prof. Doutores Isabel Dórdio Dimas, Paulo Renato Lourenço e Teresa Dias Rebelo, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, propomos estudar alguns processos de funcionamento dos grupos/equipas de trabalho.

Para levar a cabo esta investigação pretendemos, durante os meses de novembro e dezembro de 2016, aplicar em diferentes organizações, um questionário a diversos grupos/equipas de trabalho e aos respetivos líderes (tempo estimado para preenchimento: 15 a 20 minutos para os colaboradores e 10 minutos para o líder).

Às organizações participantes nesta investigação fica garantido o direito ao anonimato e à confidencialidade dos dados, bem como a entrega, após a conclusão dos mestrados, de uma cópia das teses. Caso manifestem o desejo de obter informação sobre os resultados referentes à vossa Organização em particular, disponibilizamo-nos, igualmente, para facultar esse *feedback*. Consideramos que o benefício poderá ser mútuo, na medida em que, por um lado, a organização de V. Exa. promove a investigação de excelência em Portugal e, por outro, beneficia de informação em retorno, assente no tratamento e análises de dados com rigor metodológico e cientificamente fundamentados.

Gostaríamos de poder contar com a colaboração da vossa Organização para este estudo. Neste sentido, e para uma melhor apreciação da investigação e da colaboração solicitadas, teremos todo o gosto em explicar este projeto, de forma mais detalhada, através do meio de comunicação que considerem mais adequado.

Desde já gratas pela atenção dispensada, aguardamos o vosso contacto.

Com os melhores cumprimentos,  
(P'la equipa de investigação)

Contactos |  
Ana Dias  
anaatdias@gmail.com  
915937659

Inês Grilo  
ines.scg@hotmail.com  
915950806

Ângela Palácio  
aidpalacio@hotmail.com  
912650714

Mónica Ferreira  
fbaltazarmonica@gmail.com  
912803040

Daniela Pinho  
danielapinho5@hotmail.com  
918432351

Rita Nascimento  
ritanevesna@gmail.com  
915218360

Rua do Colégio Novo  
Apartado 6153 - 3001-802, COIMBRA  
Telef/Fax: +351 239 851 454



## Anexo 2 – Projeto de Investigação

Mestrado Integrado em Psicologia  
Área de especialização em Psicologia das Organizações e do Trabalho



### Proposta de colaboração em Investigação

STEP: Successful Team *Effectus* Project

Condições que potenciam a eficácia grupal

#### 1) Equipa responsável pelo projeto de investigação

- Ana Dias
- Ângela Palácio
- Daniela Pinho
- Inês Grilo
- Mónica Ferreira
- Rita Nascimento

(estudantes do 2º ano do Mestrado de Psicologia das Organizações e do Trabalho da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra)

Orientação:

- Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel Dórdio Dimas
- Prof. Doutor Paulo Renato Lourenço
- Prof.<sup>a</sup> Doutora Teresa Dias Rebelo

#### 2) Introdução e Objetivos

A investigação sobre grupos em contexto organizacional é bastante extensa e diversificada. Existem, contudo, algumas áreas que se encontram insuficientemente estudadas, como é o caso das temáticas que são objeto do presente estudo. Com este trabalho propomo-nos estudar a forma como alguns aspetos relacionados com o funcionamento de um grupo (cf. “Variáveis em estudo”, que apresentamos em seguida) se relacionam com a eficácia das equipas de trabalho, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho grupal, à implementação de processos de melhoria de trabalho em grupo, à viabilidade grupal e à qualidade da experiência de trabalho em grupo.

Visamos, desta forma, contribuir para um melhor e mais profundo conhecimento relativo ao funcionamento dos grupos, bem como às condições que permitem potenciar a eficácia grupal.

Variáveis em estudo:

- Aprendizagem grupal – processo de reflexão e ação que se caracteriza por colocar questões, procurar *feedback*, experimentar, refletir sobre os resultados e discutir erros ou resultados inesperados das ações empreendidas;
- Coesão grupal – resultado de todas as forças que atuam sobre os membros de um grupo no sentido de os mesmos nele permanecerem;

- Confiança grupal – conjunto das percepções de confiabilidade que os membros de um grupo possuem relativamente uns aos outros;
- Conflito intragrupal – divergência de perspectivas no seio do grupo, percebida como geradora de tensão por pelo menos uma das partes envolvidas numa determinada interação;
- Capital psicológico das Equipas – estado psicológico positivo caracterizado por atributos como a autoeficácia, o otimismo, a esperança e a resiliência;
- Liderança Transformacional – processo de influência capaz de produzir mudanças nas atitudes e assunções dos membros de um grupo, gerando implicação face à sua missão, objetivos e estratégia. Traduz-se nos seguintes comportamentos: comunicar uma visão, desenvolver os colaboradores, fornecer apoio, delegar poder e capacitar os colaboradores, ser inovador, liderar pelo exemplo e ser carismático;
- Orientação para o coletivo – tendência para trabalhar de uma forma coletiva em contexto grupal;
- Segurança psicológica – clima de grupo caracterizado pela confiança e respeito mútuos, no qual as pessoas se sentem confortáveis para serem elas próprias.

### **3) Amostra e participação das organizações**

O estudo incidirá sobre os membros dos grupos/equipas de trabalho e sobre os respetivos líderes. Para que seja considerada uma equipa é necessário que (1) seja constituída por três ou mais elementos, (2) os membros sejam reconhecidos e se reconheçam como equipa, (3) possuam relações de interdependência e (4) interajam regularmente tendo em vista o alcance de um objetivo comum.

A participação da organização no estudo consiste em possibilitar a recolha dos dados. Deste modo, a organização obriga-se a proporcionar as condições adequadas à execução das atividades que permitam recolher a informação necessária à realização do estudo.

O período de recolha de dados decorrerá durante os meses de novembro e dezembro de 2016, num período a acordar com a organização.

### **4) Formas de recolha da informação e tempo previsto**

Na organização, será necessário efetuar:

- a) O preenchimento de um questionário pelos membros das equipas de trabalho participantes no estudo (15-20 minutos).
- b) O preenchimento de um questionário pelos líderes das equipas de trabalho (10 minutos).

A recolha será realizada em dois momentos: 1) num primeiro momento, junto dos membros de cada equipa; 2) cerca de 3 a 4 semanas depois, junto dos líderes.

### **5) Direitos e obrigações da equipa de investigação**

A equipa de investigação terá o direito de:

- Não fornecer quaisquer resultados do estudo caso haja interrupção da participação ou recolha incompleta de informação;
- Devolver os resultados do estudo somente nas condições de a organização a) aceitar que esses dados sejam devolvidos num formato que proteja a identidade dos participantes e b) garantir que a informação recolhida nunca será utilizada com a finalidade de avaliar o desempenho dos colaboradores envolvidos;
- Fornecer os resultados somente aquando da conclusão do estudo.

A equipa de investigação obriga-se a:

- Assegurar as condições que permitam e garantam o consentimento informado dos participantes;
- Garantir a confidencialidade e o anonimato de todos os dados recolhidos e cumprir as demais normas éticas que regulamentam a investigação na área da Psicologia;
- Recusar a entrega de dados e resultados individuais, quer referentes a trabalhadores da organização participante, quer referentes a outras organizações da amostra;
- Efetuar a recolha de dados de forma a causar o mínimo transtorno possível à organização e aos seus colaboradores.
- Não disponibilizar, em circunstância alguma, a listagem de endereços de e-mail, que for fornecida para aplicação do questionário online
- Fornecer à organização, em formato digital (.pdf), um exemplar de cada uma das dissertações de mestrado realizadas com base na informação recolhida.

A Coordenação da Equipa de Investigação

---

## Anexo 3 – Questionário Colaborador

O presente questionário insere-se num estudo sobre os processos e os resultados dos grupos de trabalho em contexto organizacional. As questões que se seguem têm como objetivo conhecer as opiniões e atitudes dos elementos de cada equipa no que diz respeito a algumas situações que podem acontecer no seio das mesmas.

Todas as respostas que lhe solicitamos são rigorosamente anónimas e confidenciais. Responda sempre de acordo com aquilo que faz, sente ou pensa, na medida em que não existem respostas certas ou erradas.

Leia com atenção as instruções que lhe são dadas, certificando-se de que compreendeu corretamente o modo como deverá responder. **Note que as instruções não são sempre iguais.** Antes de dar por finalizado o seu questionário, certifique-se de que respondeu a todas as questões.

Muito obrigado pela colaboração!

#### **Declaração de consentimento informado (Participante)**

Declaro que tomei conhecimento e fui devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos e procedimentos da investigação a realizar. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço, confiando nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são asseguradas pela equipa de investigação, bem como na informação de que não serão tratados de forma individual e de que apenas serão utilizados para fins de investigação.

Confirmo

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016

[Tempo estimado de preenchimento: 15 a 20 minutos]

## PARTE 1

(Dados demográficos - para fins exclusivamente estatísticos)

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: M  F

Como caracteriza a sua zona de residência? Urbana  Semiurbana  Rural

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

Já teve formação em trabalho de equipa? Sim  Não

Há quanto tempo (em anos) trabalha nesta organização (no caso de ter sido há menos de um ano, indique, por favor, o número de semanas ou de meses)? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo (em anos) trabalha em equipa (no caso de ter sido há menos de um ano, indique, por favor, o número de semanas ou de meses)? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo (em anos) trabalha nesta equipa (no caso de ter sido há menos de um ano, indique, por favor, o número de semanas ou de meses)? \_\_\_\_\_

Do total de horas que trabalha por dia, quantas dessas horas, aproximadamente, trabalha em interação com os seus colegas de equipa? \_\_\_\_\_

Função desempenhada: \_\_\_\_\_

## PARTE 2

### (Qualidade da experiência grupal)

Relativamente às **relações na sua equipa de trabalho**, pedimos-lhe que indique em que medida concorda ou discorda das seguintes afirmações, assinalando com uma cruz (x) a opção que melhor se adequa, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente

	1	2	3	4	5
1. Na nossa equipa, o clima de trabalho é bom.					
2. Na nossa equipa, as relações são harmoniosas.					
3. Na nossa equipa, damos-nos bem uns com os outros.					

### (Orientação para o coletivo)

Pensando agora no **trabalho em equipa de uma forma geral**, pedimos-lhe que indique em que medida concorda ou discorda das seguintes afirmações, assinalando com uma cruz (x) a opção que melhor se adequa à sua situação, utilizando a seguinte escala”:

1	2	3	4	5	6	7
Discordo fortemente	Discordo	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo fortemente

	1	2	3	4	5	6	7
1. Sinto-me bem em ser membro deste grupo.							
2. É importante para mim manter a harmonia dentro do grupo.							
3. É importante para mim consultar outros membros do grupo e conhecer as suas ideias antes de							



tomar decisões sobre as minhas tarefas.							
4. Gosto de ajudar outros membros do grupo quando estes têm problemas no desempenho das suas tarefas.							
5. No grupo, respeito a opinião da maioria.							
6. Gosto de trabalhar de modo interdependente com outros membros do grupo.							

## Anexo 4 – Questionário Líder

O presente questionário insere-se num estudo sobre os processos e os resultados dos grupos de trabalho em contexto organizacional. As questões que se seguem têm como objetivo conhecer a forma como avalia a sua equipa de trabalho, em função de um conjunto de critérios.

Todas as respostas que lhe solicitamos são rigorosamente anónimas e confidenciais. Responda sempre de acordo com aquilo que pensa, na medida em que não existem respostas certas ou erradas.

Leia com atenção as instruções que lhe são dadas, certificando-se de que compreendeu corretamente o modo como deverá responder. Certifique-se que respondeu a todas as questões.

Muito obrigado pela colaboração!

#### **Declaração de consentimento informado (Participante)**

Declaro que tomei conhecimento e fui devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos e procedimentos da investigação a realizar. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço, confiando nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são asseguradas pela equipa de investigação, bem como na informação de que não serão tratados de forma individual e de que apenas serão utilizados para fins de investigação.

Confirmo

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016

[Tempo estimado de preenchimento: 10 minutos]

### PARTE 1

(Dados demográficos - para fins exclusivamente estatísticos)

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M  F

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

Nº. de trabalhadores da organização: Até 10  11- 49  50 – 249  250 ou mais

Sector de atividade da organização: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo (em anos) se formou a sua equipa (no caso de ter sido há menos de um ano, indique, por favor, o número de semanas ou de meses)? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo (em anos) trabalha nesta organização (no caso de ter sido há menos de um ano, indique, por favor, o número de semanas ou de meses)? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo (em anos) lidera esta equipa (no caso de ter sido há menos de um ano, indique, por favor, o número de semanas ou de meses)? \_\_\_\_\_

Função desempenhada: \_\_\_\_\_

Nº. de elementos da sua equipa: \_\_\_\_\_

Qual é a principal atividade da sua equipa? [assinale a resposta]

- Produção                       Comercial                       Serviços                       Projeto  
 Administrativa                       Gestão                       Outra. Qual? \_\_\_\_\_

Avalie o **desempenho da sua equipa de trabalho** de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto), em função dos seguintes indicadores (assinale com um x):

	1	2	3	4	5
1. Alcance dos objetivos de desempenho.					
2. Produtividade (quantidade de trabalho).					
3. Qualidade do trabalho realizado.					
4. Respeito pelos prazos.					
5. Respeito pelos custos.					

O conjunto das seguintes afirmações tem como objetivo **caracterizar a sua equipa de trabalho**. Neste sentido, diga, por favor, em que medida cada uma delas se aplica à equipa onde trabalha. Assinale com uma cruz (x) o valor que melhor se adequa ao que lhe é apresentado em cada afirmação, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Quase não se aplica	Aplica-se pouco	Aplica-se moderadamente	Aplica-se muito	Aplica-se quase totalmente

	1	2	3	4	5
1. Os membros da equipa adaptam-se às mudanças que ocorrem no seu ambiente de trabalho.					
2. Quando surge um problema, os membros desta equipa conseguem resolvê-lo.					
3. Os novos membros são facilmente integrados nesta equipa.					
4. Os membros desta equipa poderiam trabalhar juntos por um longo período de tempo.					

Pedimos-lhe agora que nos indique em que medida as afirmações seguintes se aplicam à sua **equipa de trabalho**, assinalando com uma cruz (x) o valor que melhor se adequa a cada afirmação, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Quase não se aplica	Aplica-se pouco	Aplica-se moderadamente	Aplica-se muito	Aplica-se quase totalmente

**Os membros desta equipa têm implementado com sucesso novas formas de trabalhar...**

	1	2	3	4	5
1. ... para facilitar o cumprimento dos objetivos de desempenho.					
2. ... para serem mais produtivos.					
3. ... para produzirem trabalho de alta qualidade.					
4. ... para diminuir o tempo de concretização das tarefas.					
5. ... para reduzir custos.					

Para finalizar, solicitamos-lhe que nos indique em que medida as afirmações seguintes acontecem na sua **equipa de trabalho**, assinalando com uma cruz (x) o valor que melhor se adequa a cada afirmação, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Quase nunca acontece	Acontece poucas vezes	Acontece algumas vezes	Acontece muitas vezes	Acontece quase sempre

**Esta equipa...**

	1	2	3	4	5
1. ... pede aos seus clientes internos (os que usufruem ou recebem os seus serviços) feedback sobre o seu desempenho.					
2. ... depende de informação ou ideias desatualizadas.					
3. ... monitoriza ativamente o seu progresso e desempenho					
4. ... faz o seu trabalho sem ter em consideração toda a informação que os membros da equipa dispõem.					

5. ... dedica regularmente tempo para pensar em formas de melhorar o seu desempenho no trabalho.					
6. ... ignora o feedback de outros membros da organização.					
7. ... pede ajuda a outros elementos da organização quando existe algo com que os membros da equipa não sabem lidar.					