



UC/FPCE_2017

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Eficácia grupal: O papel da segurança psicológica e da aprendizagem grupal

Mónica Baltazar Ferreira
(e-mail: fbaltazarmonica@gmail.com)

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

Eficácia grupal: O papel da segurança psicológica e da aprendizagem grupal

Tendo por base o trabalho de Edmondson (1999), a presente dissertação procura analisar a relação entre segurança psicológica e comportamentos de aprendizagem grupal, assim como entre comportamentos de aprendizagem grupal e eficácia grupal, avaliada segundo quatro critérios - desempenho, viabilidade, qualidade da experiência grupal e melhoria de processos de grupo -, analisando-se igualmente o efeito direto da segurança psicológica na eficácia das equipas. Adotando-se os modelos de eficácia grupal I-P-O e IMOI, é também estudado o papel mediador dos comportamentos de aprendizagem grupal na relação entre segurança psicológica e eficácia grupal. A partir de uma amostra de 82 equipas em contexto organizacional português, os dados foram analisados através de correlações e regressões *standard* e múltiplas, tendo sido suportadas todas as relações previamente mencionadas, à exceção da influência dos comportamentos de aprendizagem grupal na qualidade da experiência grupal, desta forma impossibilitando o teste da mediação. Foi ainda possível observar um efeito mediador parcial dos comportamentos de aprendizagem grupal nas relações entre segurança psicológica e desempenho, viabilidade e melhoria de processos de grupo. O presente trabalho constitui, portanto, um contributo para a compreensão da importância da segurança psicológica como essencial no fomento da aprendizagem e eficácia grupais.

Palavras-chave: segurança psicológica, comportamentos de aprendizagem grupal, eficácia grupal.

Group effectiveness: The role of psychological safety and team learning

Anchoring in Edmondson's work (1999), the present dissertation seeks to examine the relationship between team's psychological safety and team learning behaviors, as well as between team learning behaviors and team effectiveness, measured through four criteria – performance, viability, quality of group experience and team process improvement -, and also examining the direct effect of psychological safety on group effectiveness. Based on the group effectiveness models I-P-O and IMOI, the present study also analyses the mediating role of team learning behaviors in the relationship between psychological safety and group effectiveness. Comprising 82 teams in Portuguese organizational context, the data analysis was made through correlations, standard and multiple regressions. All the previously mentioned relationships were supported, except for the one regarding team learning behaviors and quality of group experience, therefore making the mediation test impossible. The relationships between psychological safety and performance, viability and team process improvement were all shown to be partially mediated by team learning behaviors. The present work constitutes, therefore, a contribution to the understanding of psychological safety as essential in the promotion of group learning and effectiveness.

Keywords: psychological safety, team learning behaviors, team effectiveness.

Agradecimentos

Finda esta etapa, resta-me agradecer ao conjunto de pessoas que, de algum modo, contribuíram para que este tenha sido um momento tão rico da minha vida.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Teresa Rebelo, pelo entusiasmo e apoio permanentes, pela confiança inabalável quanto ao que seria capaz de fazer, pela dedicação e rigor, por se dar a conhecer e por me conhecer também. Por, além disso, trazer a possibilidade de tratar algo em que sempre acreditei – que a promoção do bem-estar deve ocupar um lugar essencial numa organização.

Aos meus pais, por sempre me terem dado liberdade para tomar as minhas decisões - mesmo a que me trouxe às Organizações -, por estarem sempre presentes e por me ensinarem que não há revés sem solução. À minha irmã, por me dizer aquilo que por vezes não gostaria de ouvir e por ser, para mim, um exemplo em tantos aspetos.

À Jéssica, por ser a irmã que a Psicologia me trouxe, por partilhar tantas das minhas opiniões, estar lealmente presente nos bons e maus momentos, me fazer rir, por ser tão ou mais ratinha que eu e pelas inúmeras canecas (com ou sem coisas demolidas). Por me levar a casa e por ser, ao longo de todos estes anos, a razão pela qual um quarto de residência se transformou numa casa.

À minha eterna Ferrero, por ser um exemplo na sua postura, cultura e conhecimento, ser tão doce e uma companheira de loucuras e pensamentos. À Chaves, por colecionar comigo tantas histórias desde o primeiro dia de praxe.

Aos meus amigos de sempre, Letícia, Ana e António, por serem um elemento constante, pelo sentimento de família, por comprovarem que a distância não é obstáculo.

Ao Diogo, por me dar o privilégio de ter uma relação sem reservas. Por muito, muito mais do que alguma vez serei capaz de expressar.

Obrigada às pessoas que, de algum modo, marcaram positivamente este percurso e que hoje são saudade. Finalmente, obrigada a todos os que aceitaram participar e tornaram possível este estudo.

Índice

Introdução	1
I - Enquadramento conceptual	2
1.1. Segurança psicológica	2
1.2. Aprendizagem grupal	6
1.3. Eficácia grupal	8
II - Metodologia	12
2.1. Amostra	12
2.2. Procedimentos de recolha de dados	13
2.3. Instrumentos	14
2.4. Procedimentos de análise de dados	17
III - Resultados	18
IV - Discussão	22
V - Conclusões	25
Bibliografia	27
Anexos	34

Introdução

As equipas são, atualmente, um elemento fundamental no funcionamento das organizações, constituindo-se enquanto peça-chave para a aprendizagem das e nas mesmas e contribuindo igualmente para a melhoria contínua, satisfação dos colaboradores e clientes, inovação e redução de custos (Boyett & Conn, 1991; Chan, Pearson, & Entekin, 2003; Cohen & Ledford, 1994; Corderey, Mueller, & Smith, 1991; Cutcher-Gershenfeld et al. 1994; Gupta & Ash, 1994; Hitchcock, 1993; Katzenbach & Smith, 1993; Tjosvold, 1991). Importa, em primeiro lugar, que se clarifique o conceito de grupo/equipa. Lourenço e Dimas (2011) definem o grupo como “um sistema social, constituído por um conjunto de indivíduos que interagem regularmente, de uma forma interdependente, tendo em vista o alcance de um alvo mobilizador” (p. 162), devendo este ser percebido e valorizado por todos os membros do grupo. Um grupo é, além do mais, concebido como um conjunto dinâmico, influenciado e influenciador do meio envolvente e que se constitui como algo diferente da soma das suas partes. Assim, esta e outras definições (Cohen & Bailey, 1997; Guzzo & Dickson, 1996; McGrath & Kravitz, 1982; Wheelan, 1994) salientam as noções de interação, interdependência, alvo comum e de sistema. E, se para alguns autores a noção de grupo é distinta da de equipa (e.g., Katzenbach & Smith, 1993; Savoie & Beaudin, 1995), para autores como Cohen e Bailey (1997), Guzzo e Dickson (1996) e Lourenço (2002), grupo e equipa designam, na verdade, a mesma entidade¹. Dada então a relevância do trabalho em equipa, a literatura organizacional tem procurado estudar que aspetos podem condicionar ou, por outro lado, potenciar a aprendizagem grupal. Neste contexto, a presente dissertação procurará abordar a segurança psicológica, conceito definido por Edmondson (1999) como uma crença tácita com base na qual os indivíduos se sentem seguros para arriscar na interação no seio da sua equipa, confiantes de que se poderão expressar sem ser negativamente avaliados, e a sua relação não só com os comportamentos de aprendizagem em equipa, mas também com a eficácia da mesma. Analisar-se-á, portanto, se a presença de segurança psicológica, ao reduzir preocupações excessivas acerca das reações dos outros, promove mais aprendizagem em equipa. Ao mesmo tempo, tendo em conta os modelos I-P-O e IMOI da eficácia grupal (Campion, Medsker, & Higgs, 1993; Hackman, 1983; Ilgen, Hollenbeck, Johnson, & Jundt, 2005; Kozlowski & Ilgen, 2006; McGrath, 1964; Steiner, 1972), que concebem a eficácia como constructo multidimensional, dependente da interação de um conjunto de variáveis, estados e processos individuais e grupais, considerar-se-á a segurança psicológica como *input*, isto é, como antecedente, os comportamentos de aprendizagem grupal como mediador e a eficácia como o resultado da relação entre variáveis. No caso da última variável, esta será

¹ A presente tese considerará os termos grupo e equipa como equivalentes, pelo que os utilizará de forma indiferenciada.

avaliada com recurso a quatro critérios – desempenho, viabilidade, qualidade da experiência grupal e melhoria de processos de grupo -, desta forma procurando englobar as dimensões de eficácia propostas por Savoie e Beaudin (1995), Beaudin e Savoie (1995) e Savoie, Larivière e Brunet (2006).

Em suma, o propósito da presente tese será o de replicar o estudo de Edmondson (1999) em contexto organizacional português, analisando, em primeiro lugar, a relação entre segurança psicológica e comportamentos de aprendizagem grupal, em segundo lugar a relação entre os comportamentos de aprendizagem e os quatro critérios de eficácia grupal e, finalmente, o efeito mediador dos comportamentos de aprendizagem na relação entre segurança psicológica e eficácia das equipas. O estudo das relações entre as referidas variáveis é importante, por um lado, por constituir a primeira avaliação da sua interação em contexto organizacional português e, por outro, por contribuir para a compreensão da importância que a segurança psicológica assume na promoção da aprendizagem e eficácia das equipas, ao mesmo tempo que permite um conhecimento da relação da segurança psicológica e dos comportamentos de aprendizagem com quatro critérios e dimensões específicas da eficácia.

A fim de cumprir os objetivos enunciados, a presente dissertação encontra-se estruturada em duas partes fundamentais. Enquanto a primeira compreende o enquadramento conceptual das variáveis em questão e a apresentação das hipóteses de investigação, a segunda parte engloba os aspetos metodológicos, os resultados, a discussão dos mesmos e, finalmente, a conclusão.

I - Enquadramento conceptual

1.1. Segurança psicológica

Em 1965, Schein e Bennis referem, pela primeira vez, no contexto da mudança nas organizações, o conceito de segurança psicológica, afirmando ser necessário que os indivíduos se sintam psicologicamente seguros para que a mudança se opere, assim eliminando comportamentos defensivos e a ansiedade ligada à aprendizagem. Em 1990, Kahn retoma o conceito, relacionando-o com o envolvimento (*engagement*) dos indivíduos para com o seu trabalho. De acordo com o autor, o envolvimento no trabalho, que requer o investimento físico, cognitivo e emocional dos indivíduos no desempenho do seu trabalho, encontra-se dependente de um conjunto de condições psicológicas, entre as quais a segurança psicológica. Esta é então definida como a capacidade para mostrar o *self* sem medo de repercussões negativas na autoimagem, estatuto ou carreira, envolvendo a sensação de segurança ao assumir o risco de autoexpressão. No seu estudo, o autor encontra uma relação estatisticamente significativa entre a segurança psicológica e o envolvimento

(*engagement*), apresentando ainda quatro fatores que influenciam diretamente a segurança psicológica – qualidade das relações interpessoais, dinâmica grupal e intergrupal, estilo de gestão e normas organizacionais. Assim, de acordo com o autor, indivíduos com maior segurança psicológica investem e trazem mais de si – sentimentos, criatividade, auto-conceito - para o seu trabalho. May, Gilson e Harter (2004) retomaram este estudo, explorando as relações com a supervisão, com os colegas e as normas como determinantes da segurança psicológica.

Em 1999, Edmondson define a segurança psicológica como uma crença partilhada em como a equipa é segura para a tomada de riscos interpessoais, constituindo-se enquanto tipo de clima grupal. A presença ou ausência desta crença tácita numa equipa irá determinar a disposição dos indivíduos para se envolverem em situações cujo resultado seja incerto e potencialmente danoso para a sua imagem (Edmondson, 2002a). De acordo com a autora, são quatro os riscos para a imagem a que os indivíduos se expõem no trabalho – risco de ser considerado ignorante ao colocar questões ou procurar informação, ser considerado incompetente ao cometer erros ou pedir ajuda, ser visto como negativo ao apresentar determinadas avaliações e, finalmente, ser considerado disruptivo, razão pela qual, de acordo com Brown (1990) os indivíduos evitam solicitar *feedback*, informação ou ajuda. Por estas razões, os indivíduos evitam exibir certos comportamentos no local de trabalho, por receio que tal comprometa a sua imagem ou constitua uma ameaça ou motivo de embaraço, o que, por sua vez, comprometerá a sua aprendizagem (Argyris, 1982). Assim, numa equipa pautada pela segurança psicológica, os seus elementos acreditam que o grupo não os envergonhará, punirá ou rejeitará por se expressarem.

É importante distinguir segurança psicológica de conceitos como confiança e coesão grupal. Mayer, Davis e Schoorman (1995) e Robinson (1996) definem a confiança como a expectativa de que as futuras ações dos outros serão favoráveis aos próprios interesses, de tal modo que os indivíduos estão dispostos a ser vulneráveis a essas mesmas ações. Embora ambos os conceitos se refiram a estados intrapsíquicos, a segurança psicológica refere-se a consequências a curto prazo, focando-se no *self*, enquanto a confiança se refere a longo prazo e com foco nos outros. Além do mais, a confiança tem vindo a ser apontada como antecedente da segurança psicológica, pelo que nas equipas em que as relações interpessoais se caracterizam por suporte e confiança, tende a haver uma maior promoção de segurança psicológica (Kahn, 1990). No que se refere à coesão grupal, esta é entendida como o resultado de forças que atuam sob os membros do grupo para permanecerem juntos no alcance de metas e objetivos (Carron, 1982; Festinger, 1950). Alcançada através da internalização de normas e valores num grupo, a coesão grupal, pode, contudo, conduzir à diminuição da expressão de desacordo e desafio dos outros, uma vez que comportamentos tidos como discordantes face às normas e opiniões partilhadas pelo grupo são percecionados como ignorantes, errados ou até agressivos – *groupthink* (Janis, 1982) – resultando na redução da tomada de riscos interpessoais. Tal é o oposto do que ocorre na segurança psicológica, uma vez que esta, estando presente num grupo, levará

a que os seus membros se sintam mais confortáveis para expressar opiniões, dúvidas e comunicar erros, precisamente por sentirem que não serão prejudicados ou humilhados por tal.

Importa também referir o destaque dado na literatura aos antecedentes da segurança psicológica, embora se saliente que esta tese não os estudará. A qualidade das relações interpessoais e a confiança entre membros do grupo surgem como fatores essenciais para o posterior surgimento de um clima de segurança psicológica (Edmondson 2002a; 2002b; Kahn, 1990; May, Gilson, & Harter, 1999; Schulte, Cohen, & Klein, 2012), assim como o papel do líder no grupo. Em 2006, Nembhard e Edmondson introduzem o conceito de *leader inclusiveness*, usado para descrever as palavras e ações do(s) líder(es) que indicam um convite para ou apreciação pelas contribuições de outros e que, conseqüentemente, fomentam segurança psicológica. Schulte et al. (2012) consideram também, nesta linha, que as perceções individuais dos laços entre membros da equipa são essenciais para a emergência de segurança psicológica num grupo. Assim, a perceção de segurança psicológica e o nível da mesma estará dependente de três tipos de laço/relação entre os indivíduos – laços de dimensão instrumental, relacionados com o suporte dado aos colegas em relação à sua experiência e perícia, laços de amizade, remetendo para o afeto para com outros e, finalmente, laços relacionados com sentimentos de desconforto ou desaprovação para com outros e que os autores designam de laços de dificuldade.

A proposta e o estudo de Edmondson (1999), que a presente tese procura replicar é, em suma, que a segurança psicológica tem um efeito positivo sobre os comportamentos de aprendizagem das equipas, visto que alivia preocupações excessivas com as reações dos outros a ações que possam ter repercussões negativas, assim aumentando os comportamentos de procura de ajuda, experimentação e discussão de erros, entre outros. Conseqüentemente, o acréscimo de comportamentos de aprendizagem grupal afetará positivamente os resultados da equipa, contribuindo para a sua eficácia. No seu estudo com 51 equipas, foi possível a esta autora verificar não só a relação estatisticamente significativa entre a segurança psicológica e os comportamentos de aprendizagem e entre os comportamentos de aprendizagem grupal e o desempenho das equipas, mas também o papel mediador dos comportamentos de aprendizagem grupal na relação entre segurança psicológica e o desempenho das equipas.

Nesta linha, Carmeli (2007) e Hirak, Peng, Carmeli e Schaubroeck (2012) analisaram a relação entre a segurança psicológica e os comportamentos de aprendizagem a partir dos erros, os quais são concebidos como comportamentos que, face ao fracasso, procuram não só detetar e corrigir erros, mas também conhecer os motivos subjacentes. Segundo os autores, quando os elementos das equipas percebem o ambiente como seguro, é mais provável que procurem aprender com os seus erros, desta forma melhorando o seu desempenho. Os resultados deste estudo são consonantes com os resultados de Edmondson (1996) realizado em contexto médico, que suporta que a presença, por um lado, de uma perceção de um clima de abertura

à comunicação de erros por parte dos membros da equipa e, por outro, da crença partilhada em como esse erro não seria usado de forma incriminatória conduz a uma maior deteção de erros, resultando numa melhoria do desempenho das equipas.

Em 2009, Carmeli, Brueller e Dutton testam igualmente as hipóteses de a segurança psicológica estar relacionada com os comportamentos de aprendizagem nas organizações e de atuar como mediadora entre relações interpessoais de elevada qualidade e os comportamentos de aprendizagem, tendo os resultados obtidos suportado ambas as hipóteses. O estudo de Kostopoulos e Bozonielos (2011) suporta também a relação entre a segurança psicológica das equipas e os comportamentos de aprendizagem, propondo, à semelhança da presente dissertação, um papel mediador dos comportamentos de aprendizagem na relação entre a segurança psicológica e o desempenho das equipas e indicando que o desempenho pode, portanto, ser facilitado pela presença de um clima de segurança psicológica. Já em 2014, Ortega, Van den Bossche, Sánchez-Manzanares, Rico e Gil voltam a estudar a relação entre segurança psicológica e comportamentos de aprendizagem grupal, tendo os seus resultados apontado para uma relação positiva e significativa, tendo ainda suportado um impacto significativo dos comportamentos de aprendizagem no desempenho das equipas.

A segurança psicológica tem também impacto na implementação de novas tecnologias nas organizações, uma vez que a possibilidade de colocar questões e abordar problemas e preocupações facilita a aprendizagem coletiva durante a implementação da tecnologia (Edmondson, 2003; Edmondson, Bohmer, & Pisano, 2001; Nembhard & Edmondson, 2006). Ademais, tem também vindo a ser associada à inovação. Num estudo com equipas de cirurgia cardíaca, Edmondson, Bohmer e Pisano (2000, 2001) verificaram que as equipas com níveis mais elevados de segurança psicológica apresentavam maior probabilidade de se envolver em processos de inovação. De igual modo, os resultados obtidos por Kark e Carmeli (2009) evidenciam que a segurança psicológica despoleta vitalidade no local de trabalho o que, por sua vez, conduz a um maior envolvimento no trabalho criativo. Em suma, podemos concluir que a segurança psicológica se encontra associada a um conjunto de resultados, os quais remetem diretamente para comportamentos de aprendizagem e indiretamente para os critérios relacionados com a eficácia, tais como o desempenho e a melhoria de processos.

É, no entanto, de salientar que a literatura apresenta ainda um hiato no que se refere à relação direta entre a segurança psicológica e o seu impacto na eficácia das equipas, ou seja, têm sido poucos os estudos a abordar os efeitos diretos da primeira sob a segunda. De facto, a literatura tem providenciado sobretudo resultados referentes ao impacto de dimensões do clima organizacional sob critérios de eficácia como o desempenho (Baer & Freese, 2003; Denison, 1990; Marcoulides & Heck, 1993). Neste sentido, é de notar o trabalho de Baer e Freese (2003), os quais, partindo do estudo de Edmondson (1999), expandem o conceito de segurança psicológica do nível grupal para organizacional, definindo o clima de segurança psicológica como

o conjunto formal e informal de práticas organizacionais que suportam um ambiente aberto e de confiança, onde é seguro para os indivíduos expressar-se sem serem rejeitados ou punidos por isso. Os autores apontam, neste caso, para a existência de uma relação direta entre o clima organizacional de segurança psicológica e o desempenho da organização, assim mostrando que a primeira atua não só a nível grupal, como organizacional. O seu estudo permite, ademais, observar a existência de um impacto do clima organizacional de segurança psicológica sobre a inovação no seio das organizações, nomeadamente no que diz respeito à implementação de novos processos e melhoria dos já existentes, ideia já defendida por West (1990).

Concluindo, a presente tese procurará então analisar se o clima de segurança psicológica nas equipas em estudo tem um efeito positivo no modo como estas aprendem, observando igualmente se existe um impacto direto na eficácia.

1.2. Aprendizagem grupal

De acordo com Senge (1990), a aprendizagem das equipas² é fulcral para as organizações, na medida em que é o elemento que lhes permite evoluir, possibilitando-lhes também gerir a mudança contínua. Permite ainda às organizações criar novo conhecimento, resolver problemas e melhorar o seu desempenho, contribuindo para a sua eficácia ao possibilitar a troca de conhecimento entre membros de uma equipa, ao criar conhecimento em membros externos à equipa e ao conduzir à interação com o meio envolvente (Kayes & Burnett, 2006). Ellis, Hollenbeck, Ilgen, Porter, West e Moon (2003) definem, neste sentido, a aprendizagem das equipas como uma mudança relativamente permanente no nível de conhecimento e competência de uma equipa provocada pela experiência partilhada entre os membros da mesma. Neste sentido, na sua revisão de literatura, Kayes e Burnett (2006) apresentam cinco principais dimensões segundo as quais a aprendizagem das equipas tem sido conceptualizada – grau de mudança, permeabilidade, fonte de variabilidade, natureza do conhecimento e, finalmente, processo *versus* resultado. No que diz respeito à primeira dimensão, a literatura tem vindo a tratar, por um lado, a aprendizagem das equipas como fonte de mudança através de um processo lento e progressivo ou, por outro lado, como algo pontual e que provoca mudanças imediatas. A permeabilidade, por sua vez, refere-se ao grau segundo o qual a aprendizagem das equipas tem um impacto importante e duradouro ou, noutra perspetiva, é considerada como tendo um impacto temporário e não significativo. Na terceira dimensão, a aprendizagem das equipas é concebida como resultante do conjunto variado de contributos e experiências individuais ou, contrariamente, como um conjunto de crenças e

² O termo original é *team learning*. Nesta tese, optar-se-á por utilizar indiferenciadamente termos como aprendizagem das equipas, dos grupos ou aprendizagem grupal. No caso do termo comportamentos de aprendizagem grupal, este remete igualmente para a aprendizagem das equipas, mas pretende especificar o conjunto de comportamentos de aprendizagem nos quais os membros das equipas se envolvem, tal como definido por Edmondson (1999).

comportamentos partilhados. A aprendizagem das equipas tem sido igualmente conceptualizada como constituindo um processo cognitivo subjetivo, enquanto outros a entendem de um ponto de vista objetivo, assim permitindo a medição de variáveis. Por fim, e particularmente relevante no contexto da presente tese, é a conceptualização da aprendizagem grupal como um processo ou resultado, muito embora, como referem Kayes e Burnett (2006), grande parte da investigação empírica a considere um comportamento ou processo conducente a melhores resultados de desempenho.

Nesta linha, a presente tese adotará a perspetiva de aprendizagem apresentada por Edmondson (1999), a qual considera a aprendizagem das equipas um processo contínuo de reflexão e ação caracterizado pela colocação de perguntas, procura de *feedback*, experimentação, reflexão de resultados e discussão de erros ou resultados inesperados de ações. Deste modo, as equipas aprendem através das ações e interações entre indivíduos que, tipicamente, se encontram integrados em pequenas equipas, contribuindo para a mudança da organização em que se encontram inseridas (Edmondson, 2002b). É ainda entendida por esta autora como um processo iterativo de ação-reflexão que cumpre objetivos de aprendizagem incrementais ou radicais para a organização, sendo que por reflexão se entendem os comportamentos que fomentem novos *insights* sobre os processos ou desempenho grupais. A ação, por sua vez, inclui os comportamentos que envolvam agir no sentido de testar ou implementar novas ideias. A aprendizagem será melhor sucedida se os objetivos que lhe subjazem tiverem significado, se forem desafiantes, bem definidos e compreendidos por todos os membros da equipa (Csikszentmihalyi, 1994; Edmondson, 2002a; Locke, 2001). Edmondson (2002a) estabelece ainda a distinção entre aprendizagem grupal interna e externa. Enquanto a aprendizagem interna se refere ao grau no qual os elementos da equipa se envolvem em comportamentos que têm como intuito monitorizar o desempenho, obter novas informações, testar pressupostos e criar novas possibilidades, a aprendizagem externa diz respeito à que é efetuada a partir da avaliação feita pelos responsáveis ou “clientes” da equipa sobre o modo como o grupo se envolve nos ditos comportamentos. Enquanto constructo, a aprendizagem grupal inclui, por um lado, os comportamentos e atividades de aprendizagem decorrentes da interação entre os membros do grupo e, por outro, os resultados da aprendizagem resultantes dessa mesma interação (Dimas, Alves, Lourenço, & Rebelo, 2016). Considerar-se-á nesta dissertação a aprendizagem das equipas enquanto processo, ao invés de um resultado, processo esse que engloba o modo como o grupo procura aprender e executar o que aprendeu (Dimas et al., 2016), seguindo-se assim a linha de Argyris e Schön (1978), que concebem a aprendizagem como um processo de correção e deteção de erros. Também Argote, Gruenfeld e Naquin (2001) referem a aprendizagem das equipas enquanto processo, afirmando que esta envolve atividades de aquisição, partilha e combinação de conhecimento entre indivíduos.

Para Edmondson (1999), os comportamentos de aprendizagem vão permitir às equipas a obtenção e o processamento de informação que lhes

possibilita adaptar-se e aperfeiçoar-se, revelando-se essenciais para o desempenho grupal (Argote et al., 2001). No entanto, Savelsbergh, Van der Heijden e Poell (2009) afirmam que tal influência no desempenho pode depender da fase de desenvolvimento em que a equipa se encontra.

Ademais, a aprendizagem das equipas tem vindo a ser associada ao desempenho e eficácia das mesmas (Argote et al., 2001; Chan et al., 2003; Edmondson, 1999; Flood, MacCurtain, & West, 2001; Katzenbach & Smith, 1993; Maia, 2016; Meyer, 1994; Roberts, 1997; Savelsbergh, Van der Heijden, & Poell, 2007; Senge, 1992), à sua viabilidade (Earley & Gibson, 2002; Van den Bossche, 2006), à qualidade da experiência grupal (Druskat, 1996; Earley & Gibson, 2002; Zellmer-Bruhn & Gibson, 2006) e à melhoria de processos de grupo (Buckler, 1996). Ainda assim, podem ser encontrados resultados contraditórios no que concerne o impacto da aprendizagem no desempenho das equipas. Bunderson e Sutcliffe (2003), por exemplo, verificaram que uma orientação para a aprendizagem grupal, pode, de facto, conduzir a comportamentos que melhorem o desempenho, mas os resultados obtidos por estes autores demonstraram, ainda assim, que, a curto prazo, as equipas podem prejudicar o seu desempenho, ao sobrevalorizarem a aprendizagem e ao adaptarem e/ou abandonarem de forma prematura soluções corretas. Neste sentido, o presente estudo, tendo por base Edmondson (1999) visa contribuir para o estudo da relação entre a aprendizagem das equipas e a eficácia das mesmas.

1.3. Eficácia grupal

Até ao final do século passado, os modelos de estudo da eficácia grupal baseavam-se no modelo desenvolvido por McGrath (1964). Este, e os modelos nele inspirados (Campion, Medsker, & Higgs, 1993; Hackman, 1983; Steiner, 1972), procuravam determinar por que motivo alguns grupos eram mais eficazes que outros, adotando uma visão sistémica e considerando três elementos principais – *inputs*, processos e *outputs* (I-P-O). Em primeiro lugar, os *inputs* referiam-se aos fatores antecedentes que podiam permitir ou, contrariamente, constringer as interações entre os membros do grupo. Nesse sentido, contavam-se entre os *inputs* as características individuais dos membros das equipas – por exemplo, personalidade, competências -, fatores ao nível da equipa, como a estrutura das tarefas e a influência do líder e, finalmente, fatores contextuais, como as características da organização (Mathieu, Maynard, Rapp, & Gilson, 2008). Por sua vez, os processos designavam as atividades nas quais os membros da equipa participavam, combinando os seus recursos para cumprir as exigências da tarefa e assim constituindo o modo com os *inputs* passam a *outputs* (Kozlowski & Ilgen, 2006). Por último, os *outcomes* seriam os resultados alcançados pela equipa, podendo expressar-se sob a forma de desempenho ou de reações afetivas, como a satisfação ou o comprometimento dos elementos do grupo (Mathieu et al., 2008).

Com o tempo, contudo, os modelos I-P-O suscitaram algumas críticas.

Para Moreland (1996), este tipo de modelo não era, na verdade, suficiente para abranger a realidade complexa e adaptativa das equipas enquanto sistemas. Assim, vários autores vêm afirmar que aquilo que os modelos I-P-O descrevem como processos podem ser, na verdade, estados cognitivos, motivacionais ou afetivos emergentes, e não apenas ações dos membros da equipa (Cohen & Bailey, 1997; Ilgen et al., 2005; Kozlowski & Ilgen, 2006; Marks, Mathieu, & Zaccaro, 2001). Outra crítica apontada prende-se com o facto de estes modelos conceberem uma progressão linear de *inputs* para *outputs*, assim ignorando a possível existência de ciclos de *feedback* e a possibilidade de *outputs* poderem atuar como *inputs* para novas ações do grupo (Ilgen et al., 2005). Face a estas evidências, Ilgen e colaboradores, cunham, em 2005, uma alternativa a estes modelos – o modelo IMOI (*input-mediator-output-input*). Neste, a substituição da letra P pela letra M pretende refletir um maior conjunto de variáveis, nas quais se incluem tanto processos como estados emergentes, com influência mediadora e explanatória na variabilidade dos resultados das equipas. Além disso, a adição da letra I tem como intuito incluir, de forma explícita, a noção de *feedback* causal cíclico, querendo isto dizer que, neste modelo, os *outputs* da equipa podem atuar enquanto *inputs* em novas ações. Por fim, a eliminação do hífen pretende veicular a ideia de que a causalidade pode ser não linear ou condicional, ao invés de forçosamente linear.

Em suma, o modelo IMOI perspetiva a eficácia das equipas como um processo dinâmico, cíclico, recíproco e que combina recursos cognitivos, motivacionais/afetivos e comportamentais (Kozlowski & Ilgen, 2006). Para além destes aspetos, a eficácia é tida como um constructo multidimensional e passível de medição através de diversos critérios, muito embora seja de salientar que os modelos I-P-O contemplassem já a multiplicidade de *outcomes* possíveis. Os modelos IMOI vêm, em resumo, procurar responder à necessidade de melhor descrever as equipas enquanto sistemas complexos e adaptativos integrados em sistemas mais vastos (Rico, de la Hera, & Taberner, 2011). Desta forma, a presente dissertação terá na sua base tanto os modelos I-P-O como os modelos IMOI, dado que ambos servem para posicionar as variáveis no estudo em questão. Quer isto então dizer que, embora o modelo IMOI seja mais atual, o modelo I-P-O pode ainda, contudo, servir de base à presente tese visto que, tal como afirmam Rico et al. (2011), o modelo considera fatores organizacionais e situacionais que influenciam as equipas como um todo³.

Para além destes modelos, é de destacar a perspetiva de Savoie e Beaudin (1995) e Beaudin e Savoie (1995), que advogam que a eficácia não se trata de uma realidade objetiva, mas sim de um juízo valorativo que um indivíduo ou um grupo executa acerca dos resultados dos mesmos, sendo essa avaliação efetuada a partir de um conjunto de critérios. Assim, tendo em conta os trabalhos de Savoie e Beaudin (1995), Beaudin e Savoie (1995) e, posteriormente, de Savoie, Larivière e Brunet (2006), considera-se haver

³ Neste caso pode então considerar-se, na perspetiva de ambos os modelos, a segurança psicológica como o fator que afetará os demais processos e resultados.

cinco dimensões nas quais os critérios de avaliação da eficácia podem ser integrados – dimensão social, económica, política, dimensão sistémica ou perenidade e inovação. A primeira, dimensão social, diz respeito aos recursos humanos, pelo que tende a ser avaliada através de critérios como a satisfação dos elementos do grupo, a qualidade da experiência grupal, a qualidade de vida, o clima do grupo e as competências do mesmo. Refere-se, portanto, ao grau em que a experiência grupal contribui para o bem-estar dos seus elementos (Lourenço, Miguez, Gomes, & Carvalho, 2004). A dimensão económica, por sua vez, recorre a critérios de desempenho como a rentabilidade, a produtividade e a organização/execução de tarefas, referindo-se ao cumprimento de objetivos por parte das equipas e das organizações, com o mínimo de recursos. A terceira dimensão, política, refere-se à legitimidade dos resultados do grupo e à avaliação feita do mesmo por elementos externos, como utilizadores dos bens/serviços produzidos pela equipa, os seus superiores ou até outros grupos com os quais a equipa se relacione. Neste caso, podem ser utilizados como critérios a legitimidade perante a organização ou, por exemplo, a satisfação dos clientes. No que concerne a dimensão sistémica ou perenidade, esta prende-se com a viabilidade, ou seja, o desejo de permanecer no grupo, o crescimento, a estabilidade e adaptação das equipas ao longo do tempo, utilizando como critérios, por exemplo, o envolvimento dos membros, a capacidade de adaptação do grupo e o desejo de nele permanecerem. Por último, a dimensão inovação encontra-se relacionada com a capacidade de o grupo inovar nos seus resultados e processos internos, pelo que aqui se recorre a critérios como a melhoria dos processos de grupo ou dos resultados (Lourenço et al., 2004).

No presente estudo, a avaliação da eficácia será realizada através de quatro critérios – desempenho (dimensão económica), viabilidade (dimensão sistémica), qualidade da experiência grupal (dimensão social) e, finalmente, melhoria de processos de grupo (dimensão inovação)⁴. Desta forma, tal como advogam Mathieu et al. (2008), os resultados grupais são perspetivados de modo multidimensional. Nesta linha, Rico et al. (2011), na sua revisão de literatura, afirmam que, a nível grupal, os resultados da eficácia são usualmente expressos em três níveis – funcionamento da equipa, desempenho e atitudes. No presente estudo, as medidas de melhoria de processos de grupo e viabilidade, desempenho e qualidade da experiência grupal utilizadas avaliam, respetivamente, cada um dos níveis referidos. A suportar a utilização destes critérios encontram-se também Aubé e Rousseau (2005), que apresentam o desempenho como o critério de avaliação da eficácia mais utilizado na literatura. No seu estudo, os autores incluem igualmente a qualidade da experiência grupal e a viabilidade da equipa como critérios de eficácia, advogando que esta poderá ser avaliada com recurso tanto a membros das equipas, como aos respetivos líderes, avaliação dual também presente no presente estudo. Neste contexto, em 2010, Rousseau e Aubé consideraram, na

⁴ No presente estudo, a referida dimensão não será contemplada, dado que não serão incluídas avaliações efetuadas por outros *stakeholders*, tais como clientes internos ou externos à organização ou mesmo outras equipas.

sua avaliação da eficácia grupal, o desempenho, a viabilidade e a melhoria de processos de grupo. Resumindo, procurar-se-á nesta dissertação analisar se, de forma direta ou indireta (através da variável mediadora aprendizagem das equipas), a segurança psicológica exerce um efeito na eficácia dos grupos, aqui avaliada através dos critérios desempenho, viabilidade, qualidade da experiência grupal e melhoria de processos de grupo. São de destacar, neste contexto, os estudos de Aniceto (2016), Bader (2016) e Maia (2016), os quais consideram, à semelhança do presente estudo, os comportamentos de aprendizagem como antecedentes da eficácia grupal. Além disso, os estudos referidos tornam-se particularmente relevantes se se tiver em conta que, na avaliação da eficácia, foram utilizados os mesmos critérios, assim como as mesmas escalas para avaliação da eficácia, tendo sido suportada a relação entre os comportamentos de aprendizagem grupal e os quatro critérios de eficácia mencionados.

Tendo por base a revisão da literatura efetuada, o estudo de Edmondson (1999) e os modelos I-P-O e IMOI (Campion et al., 1993; Hackman, 1983; Ilgen et al., 2005; Kozlowski & Ilgen, 2006; Steiner, 1972) para a eficácia das equipas, a presente tese tem por objetivo analisar o modo como a segurança psicológica influencia diretamente a aprendizagem das equipas e, indiretamente, a eficácia das mesmas. Considerar-se-á, portanto, a segurança psicológica como antecedente (*input*) da eficácia, entendendo-se o processo de aprendizagem das equipas como variável mediadora.

Muito embora os estudos de Aniceto (2016), Bader (2016) e Maia (2016) tenham já desenvolvido e suportado o conjunto de relações entre os comportamentos de aprendizagem e os critérios de eficácia, na presente dissertação, ainda assim, optar-se-á por apresentar novamente esse conjunto de hipóteses por dois motivos primordiais. Em primeiro lugar, a escala aqui utilizada para a medição dos comportamentos de aprendizagem grupal é diferente da dos autores referidos e, em segundo lugar, trabalhar-se-á uma amostra também ela distinta.

Apresentam-se, por fim, as seguintes hipóteses de investigação:

H1. A segurança psicológica encontra-se positiva e diretamente relacionada com a eficácia grupal, designadamente com o desempenho (1a), a viabilidade (1b), a qualidade da experiência grupal (1c) e a melhoria de processos de grupo (1d).

H2. A segurança psicológica encontra-se positivamente relacionada com os comportamentos de aprendizagem grupal.

H3. Os comportamentos de aprendizagem grupal encontram-se positivamente relacionados com a eficácia grupal, designadamente com o desempenho (3a), a viabilidade (3b), a qualidade da experiência grupal (3c) e a melhoria de processos de grupo (3d).

H4. Os comportamentos de aprendizagem grupal exercem um efeito

mediador na relação entre a segurança psicológica e o desempenho (4a), a viabilidade (4b), a qualidade da experiência grupal (4c) e a melhoria de processos de grupo (4d).

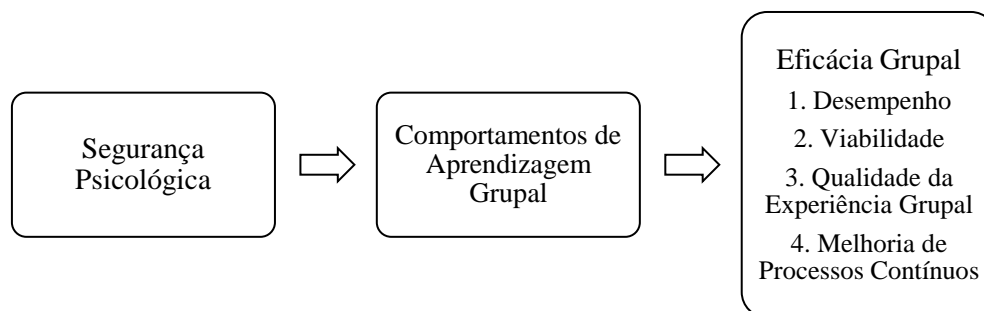


Figura 1. Modelo hipotético do efeito mediador dos comportamentos de aprendizagem grupal na relação entre a segurança psicológica e eficácia grupal.

II - Metodologia

2.1. Amostra

A amostra estudada é constituída por 82 equipas⁵, pertencentes a 57 organizações distintas, com uma dimensão média de seis membros (6.41), desvio padrão de 3.56, um número mínimo de 3 elementos e um máximo de 18. No que se refere à dimensão das organizações, 42% das mesmas têm até 10 elementos, 18,5% entre 11 e 49, 19,8% entre 50 e 249 e 19,8% com 250 ou mais trabalhadores. A maioria das organizações pertence ao setor terciário de atividade (72,5%), sendo que 3,8% pertencem ao setor primário e 15% ao setor secundário. 8,8% das organizações são de carácter associativo. No que se refere à atividade das equipas, 9,8% são equipas de produção, 19,5% são equipas comerciais, 41,5% de serviços, 9,8% equipas de projeto, 4,9% administrativas, 3,7% de gestão e 11% referem outro tipo de atividade. A amostra final de membros de equipa conta com 353 sujeitos, 33% (32,9) dos quais do género masculino e 67% (67,1) dos quais do género feminino. A média e desvio padrão das suas idades é de 38.1 e 12.33, respetivamente, com um mínimo de 18 e um máximo de 70 anos. A média de tempo de permanência na presente equipa é de 5.52 anos, desvio padrão de 7.25 e com um mínimo e um máximo de 0.03 e 46 anos, respetivamente. A maioria da amostra (63,3%) possui um nível de habilitações igual ou inferior ao 12º ano de escolaridade,

⁵ A amostra inicial, constituída por 104 equipas, foi sujeita a um conjunto de critérios de eliminação – dimensão da equipa inferior a três elementos, ausência de resposta por parte do líder, incumprimento da representatividade (i.e., menos de 50% de elementos da equipa a responder ao questionário) e, finalmente, avaliação de valores omissos. Neste último caso, seguindo as recomendações de Bryman e Cramer (2004) foram retirados todos os sujeitos em que a percentagem de valores omissos no questionário fosse superior a 10%. Alcançou-se então o número final de 82 equipas.

sendo que os restantes 36,7% dos inquiridos se encontra ao nível da licenciatura ou superior

No que diz respeito aos líderes, a amostra é constituída por 82 sujeitos, 57% (56,8) dos quais do género masculino e 43% (43,2) do género feminino, sendo que a média e desvio padrão de idades é de 40.16 e 10.86, respetivamente, com um mínimo de 20 anos e um máximo de 66. O tempo médio de antiguidade na presente equipa é de 5 anos, com um desvio padrão de 4.87, um mínimo de 0.12 anos e um máximo de 20. No que se refere ao nível de habilitações, 44,3% dos sujeitos possui o 12º ano ou inferior, sendo que a maioria dos líderes (55,7%) se encontra ao nível da licenciatura ou superior.

2.2. Procedimentos de recolha de dados

A recolha foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2016, através da administração de questionários, tendo por base uma amostragem de conveniência, à qual os investigadores tendem a recorrer estabelecendo um conjunto de contactos de natureza formal ou informal, assim facilitando o acesso à amostra (Hill & Hill, 2005). Os critérios de inclusão das equipas na amostra passaram pela existência de um número mínimo de três elementos, a existência de um líder designado e a existência de trabalho interdependente entre os membros do grupo com vista à prossecução de um objetivo comum, tal como definido por Cohen e Bailey (1997). Para que cada equipa fosse incluída no estudo, foi requisitada a participação de líderes e respetivos membros de equipa e, como tal, daí resultaram duas amostras distintas – líderes por um lado e equipas por outro. De modo a assegurar a representatividade das equipas participantes, foi imposto como requisito para a inclusão no estudo que pelo menos 50% dos elementos de cada equipa respondessem aos questionários. Num primeiro momento, as organizações foram contactadas ou através de *email* ou com recurso a contactos informais pela equipa de investigação⁶. No primeiro caso, remeteu-se uma carta de apresentação (cf. Anexo I) do projeto, assim como um documento anexo contendo a descrição do estudo, os envolvidos, objetivos, variáveis em causa, o tipo de colaboração pretendido e os procedimentos a adotar (cf. Anexo II). Após reunião com os responsáveis das organizações e/ou equipas, quando necessário, e confirmada a participação, foram ou enviados através de *email* os endereços eletrónicos que remetiam para o preenchimento *online* dos questionários⁷ ou estes foram entregues pessoal e simultaneamente, dirigidos especificamente aos líderes e aos membros da equipa, sendo recolhidos posteriormente, aquando da conclusão do seu preenchimento. Tendo por base o estudo piloto efetuado, o tempo

⁶ Ana Dias, Ângela Palácio, Daniela Pinho, Inês Grilo, Mónica Ferreira e Rita Nascimento, pertencentes ao projeto STEP (*Successful Team Effectus Project*), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC).

⁷ O preenchimento *online* foi feito com recurso à plataforma LimeSurvey, versão portuguesa, disponibilizada pela FPCEUC para a construção e administração de questionários. Eficácia grupal: O papel da segurança psicológica e da aprendizagem grupal Mónica Baltazar Ferreira (e-mail:fbaltazarmonica@gmail.com) 2017

estimado para o preenchimento por parte dos líderes era de 10 minutos e, no caso dos membros da equipa, de 15 a 20 minutos. Em ambas as modalidades de preenchimento, foi recolhido o consentimento informado junto dos participantes (cf. Anexo III), o qual assegurava a confidencialidade dos dados recolhidos, assim como a possibilidade de se retirar do estudo a qualquer momento, caso o desejassem. Foi igualmente dada a hipótese às empresas participantes de, terminado o estudo em causa, obter *feedback* relativamente aos resultados das suas equipas. De modo a possibilitar o agrupamento dos questionários tendo por base a equipa a que pertenciam e a assegurar, simultaneamente, o anonimato dos participantes, os questionários foram identificados e codificados através das iniciais do seu líder e respetiva organização.

2.3. Instrumentos

Segurança psicológica: De modo a avaliar a segurança psicológica das equipas, foi administrada, junto de cada um dos elementos de cada equipa, uma adaptação portuguesa da escala *Team Psychological Safety*, desenvolvida por Edmondson (1999). Constituída por sete itens, três dos quais reversos (1, 3 e 5) e com uma escala de resposta do tipo Likert variando entre 1 (*Very inaccurate*) e 7 (*Very accurate*), a escala original foi analisada com recurso a 51 equipas de uma empresa industrial norte-americana, tendo sido obtido um α de Cronbach de .82. Estudos anteriores que utilizaram esta escala reportam coeficientes alfa entre .67 e .98 (Baer & Freese, 2003; Bradley, Klotz, Postlethwaite, & Hamdani, 2012; Carmeli, 2007; Carmeli et al., 2009; Carmeli & Gittel, 2009; Choo, Linderman, & Schroeder, 2007; Kark & Carmeli, 2009; Kostopoulos & Bozonielos, 2011; Nembhard & Edmondson, 2006; Ortega et al., 2014; Schulte et al., 2012; Walumbwa & Schaubroeck, 2009).

No que concerne a adaptação para português, esta teve três momentos – tradução, reunião de peritos e estudo-piloto. Assim sendo, num primeiro momento, procurou efetuar-se uma tradução o mais literal e próxima do significado e estrutura originais possíveis. Alcançado um acordo na tradução, a escala foi levada a reunião de peritos (com conhecimento da língua inglesa), desta forma procurando esclarecer algumas dúvidas quanto à melhor tradução possível dos itens. Finalmente, a escala foi sujeita a um estudo piloto com uma equipa de quatro pessoas e respetivo líder, tendo sido previamente assinalados os itens que pudessem suscitar dúvidas aos respondentes. Dada a inexistência de dúvidas ou problemas associados à escala em questão, foi então alcançada a versão final da mesma (cf. Anexo IV), com sete itens e uma escala de resposta tipo Likert variando entre 1 (Não se aplica) e 7 (Aplica-se totalmente). A escala foi posteriormente sujeita a análises fatoriais exploratórias em componentes principais na amostra deste estudo (N=353), apresentando um valor KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*) de .66, apoiado pelo teste de esfericidade de Bartlett, o qual se apresentou estatisticamente significativo [$\chi^2(3) = 190.2, p < .001$], revelando

que a 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. Foi então alcançada uma solução unidimensional composta por três itens (2, 4 e 7), explicativa de 62.62% da variância total, com um valor próprio de 1.9, todas as comunalidades acima de .40 e saturações fatoriais acima de .50. O α de Cronbach obtido para esta escala foi de .70.

Comportamentos de aprendizagem grupal: Para avaliar os comportamentos de aprendizagem em equipa, foi utilizada uma adaptação da escala *Team Learning Behaviours*, originalmente desenvolvida por Edmondson (1999). A escala original é constituída por sete itens, três dos quais reversos (2, 4 e 6), e por uma escala de resposta tipo Likert, variando entre 1 (“Never”) e 5 (“Always”). No estudo com as mesmas 51 equipas supracitadas, a escala obteve um α de Cronbach de .84.

No que concerne a adaptação para a língua portuguesa, esta seguiu os mesmos passos acima descritos para a escala de segurança psicológica, pelo que daí resultou uma escala com os mesmos sete itens da original e com uma escala de resposta do tipo Likert, variando entre 1 (Quase nunca acontece) e 5 (Acontece quase sempre), a ser administrada exclusivamente aos líderes de equipa (cf. Anexo V). A escala foi posteriormente submetida a uma análise fatorial exploratória em componentes principais ($N=82$). Inicialmente foi encontrada uma solução unidimensional com os itens 1, 3, 5, 6 e 7. Todavia, registaram-se comunalidades e saturações baixas nos itens 1 e 6. Feita a análise dos itens, verificou-se que se tratavam de itens espelho um do outro. Uma vez que os itens apresentavam parâmetros estatísticos semelhantes, optou-se por reter o item 6, pois, para além do índice de consistência interna da escala ficar um pouco mais elevado, considerou-se que, do ponto de vista teórico, seria importante manter um item relacionado com a avaliação do *feedback*. Assim, foram retidos quatro itens (3, 5, 6 e 7), apresentando um valor KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*) de .65, apoiado pelo teste de esfericidade de Bartlett, o qual se apresenta estatisticamente significativo [$\chi^2(6) = 62.48, p < .001$], revelando que a 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. Foi então alcançada uma solução unidimensional, explicativa de 52.33% da variância total, com um valor próprio de 2.09, apresentando todas as comunalidades acima de .40, à exceção do item 6 (.34), todas as saturações fatoriais acima de .50 e um α de Cronbach de .69.

Desempenho: Usado como critério para avaliar a eficácia das equipas, o desempenho foi medido através da adaptação para a língua portuguesa, realizada por Albuquerque (2016), da escala *Team Performance*, de Rousseau e Aubé (2010) (cf. Anexo VI). Assim, a escala aplicada aos líderes de cada equipa ($N=82$) é constituída por cinco itens e é respondida segundo uma escala

tipo Likert variando entre 1 (Muito baixo) e 5 (Muito alto). No estudo efetuado por Albuquerque (2016), a análise fatorial com extração livre de fatores originou um único fator, explicativo de 58.75% da variância total. O α de Cronbach alcançado foi de .82. Aniceto (2016), Martins (2016) e Pessoa (2016) realizaram ainda, como complemento, análises fatoriais confirmatórias. Os resultados obtidos através da AFC ao modelo unidimensional apontaram para uma melhoria do seu ajustamento [$\chi^2(3) = 2.90, p = .407, CFI = 1.00, RMSEA = .000$], tendo sido obtido, neste estudo, um α de Cronbach de .83.

Na presente dissertação, a escala obteve um α de .80.

Viabilidade: Usada enquanto critério para a medição da eficácia grupal, a viabilidade foi medida com recurso à escala adaptada para português (Albuquerque, 2016) da escala de Aubé e Rousseau (2005). Aplicada aos líderes de equipa ($N=82$) por se considerar que estes possuem maior conhecimento sobre as mudanças que ocorrem na sua equipa, a escala mede a capacidade [da equipa] de adaptação, de resolução de problemas, de integração de novos membros e de permanecer unida, tal como percecionado pelo líder. A escala (cf. Anexo VI) é constituída por quatro itens, com uma escala de resposta tipo Likert que varia entre 1 (Quase não se aplica) e 5 (Aplica-se totalmente). Albuquerque (2016) obteve um α de Cronbach de .84, sendo que a análise fatorial exploratória revelou a existência de um fator explicativo de 56.72% da variância total. Aniceto (2016), Martins (2016) e Pessoa (2016) realizaram ainda uma análise fatorial confirmatória, a qual indicou um bom ajustamento entre os dados e o modelo, assim como uma boa aproximação do modelo à população ($[\chi^2(2) = 1.88, p = .392]^8$; $CFI = 1.00, RMSEA = .000$). Nos seus estudos, o valor obtido de α foi de .72.

Na presente amostra, a escala obteve um α de .68. Todavia, a indicação de que a eliminação do item 3 conduziria a um melhor α levou a que fosse realizada nova análise fatorial exploratória, desta forma resultando numa solução de três itens explicativa de 65.36% da variância total, apresentando todas as comunalidades acima de .40 e saturações acima de .50. O α obtido no presente estudo foi de .73.

Qualidade da experiência grupal: Utilizada enquanto critério para a avaliação da eficácia, a qualidade da experiência grupal foi medida através da escala adaptada para português por Albuquerque (2016) a partir da versão original da escala *Quality of Group Experience*, de Aubé e Rousseau (2005). Com três itens, a versão portuguesa (cf. Anexo VI) foi respondida exclusivamente pelos membros de cada equipa ($N=353$) por se considerar ser entre estes que decorre a maioria das interações do grupo e por estes deterem grande parte das perceções acerca da qualidade da experiência do grupo. Com uma escala de resposta tipo Likert, variando entre 1 (Discordo fortemente) e 5 (Concordo fortemente), Albuquerque (2016) obteve um α de Cronbach de

⁸ A análise mostrou o quociente entre o valor de χ^2 e os graus de liberdade (gl) (0.94) como bastante inferior ao valor máximo de referência.

.96, sendo que a análise fatorial exploratória suportou a existência de um fator explicativo de 90.82% da variância total. Na sua utilização da escala, Aniceto (2016), Martins (2016) e Pessoa (2016) obtiveram um α de .94.

No presente estudo, a escala obteve um α de .89.

Melhoria de processos de grupo: Tida como critério para a medição da eficácia grupal, a melhoria de processos de grupo foi avaliada com recurso à adaptação para a língua portuguesa de Albuquerque (2016) da versão original de Aubé e Rousseau (2005). Aplicada aos líderes de cada equipa ($N=82$), por se considerar que estes têm uma maior perceção relativamente a que processos e de que forma é que estes são aplicados pelos membros da equipa com vista à melhoria da sua eficácia, a escala (cf. Anexo VI) contém cinco itens, sendo estes respondidos através de uma escala tipo Likert que varia entre 1 (Quase não se aplica) e 5 (Aplica-se totalmente). A versão proposta por Albuquerque (2016) obteve um α de Cronbach de .89 e, da análise fatorial exploratória, emergiu um fator explicativo de 70.2% da variância total. Aniceto (2016), Martins (2016) e Pessoa (2016) efetuaram ainda análises fatoriais confirmatórias, as quais conduziram a uma solução final adequada [$\chi^2(4) = 6.43, p = .169, CFI = .99, RMSEA = .071$]. O α obtido no seu estudo foi de .86, enquanto no presente estudo foi de .89.

2.4. Procedimentos de análise de dados

Em primeiro lugar, foi efetuada, para cada uma das escalas utilizadas, uma análise de valores omissos. No caso das escalas Qualidade da Experiência Grupal, Viabilidade e Melhoria de processos de grupo, não foram registados quaisquer valores omissos. Em segundo lugar, e de forma a averiguar se os valores omissos se distribuíam de modo aleatório, procedeu-se à realização do teste Little MCAR, tendo sido obtido, para a escala Segurança Psicológica, $\chi^2(50) = 73.76, p = .333$, $\chi^2(7) = 4.054, p = .774$ para a escala Desempenho e $\chi^2(18) = 11.641, p = .865$ para a escala Comportamentos de Aprendizagem Grupal. Estes valores sugerem uma distribuição aleatória dos valores omissos, pelo que a sua substituição foi realizada pela média do respetivo item (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010).

De seguida, e uma vez que os dados referentes à segurança psicológica e à qualidade da experiência grupal foram recolhidos a nível individual, ou seja, junto dos membros das equipas, foi necessário proceder à agregação dos dados, para que estes pudessem ser tratados a nível grupal. Antes de se proceder à agregação, foi calculado, para cada uma das referidas escalas, o índice AD_M (*Average Deviation Index*) (Burke, Finkelstein, & Dusig, 1999). Neste índice, a escala Segurança Psicológica (Tabela 1) obteve um valor médio de .799 e a escala Qualidade da Experiência Grupal de .297 (os pontos de corte são 1.17 e .83, respetivamente). Em ambos os casos, estando igualmente cumprido o requisito de haver pelo menos 70% de equipas com este índice abaixo do ponto de corte (Pinto, 2014), conclui-se ser possível agregar, com confiança, os dados a nível grupal.

Para testar as hipóteses formuladas, procedeu-se, primeiramente, à análise das correlações entre as variáveis em questão – segurança psicológica, comportamentos de aprendizagem grupal, desempenho, viabilidade, qualidade da experiência grupal e melhoria de processos de grupo. Tendo por base o estudo de Brewer e Kramer (1986), com 88 sujeitos agrupados em diferentes condições experimentais e segundo o qual a dimensão dos grupos tende a afetar os resultados grupais, na presente análise de dados optou-se por incluir a dimensão do grupo como variável de controlo. De seguida, procedeu-se à análise de regressões múltiplas. Nas análises efetuadas, o teste aos pressupostos da regressão, tal como definidos por Tabachnick e Fidell (2001) – ausência de *outliers* uni e multivariados, ausência de multicolinearidade, normalidade, linearidade e homocedasticidade dos resíduos – revelou resultados satisfatórios, não tendo sugerido a exclusão de nenhum caso ou variável. O efeito de mediação dos comportamentos de aprendizagem grupal foi analisado tendo por base o modelo de MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West e Sheets (2002), os quais consideram que uma mediação pressupõe uma relação estatisticamente significativa entre a variável tomada como independente e o mediador (α significativo), uma relação significativa entre o mediador e a variável tomada como dependente, após controlo da variável tomada como independente (β significativo) e, finalmente, que o produto da mediação seja significativo ($\alpha\beta$ significativo).

Tabela 1. Índices de Concordância AD_M para a Segurança Psicológica e Qualidade da Experiência Grupal

Escala	Média	Mínimo	Máximo	Ponto de corte
Segurança Psicológica	.799	.00	1.67	1.17
Qualidade da Experiência Grupal	.297	.00	.78	.83

III - Resultados

Através da matriz de correlações (Tabela 2), foi possível verificar que a variável de controlo – dimensão da equipa – apenas se encontra relacionada de modo significativo com o mediador, comportamentos de aprendizagem grupal, e com o desempenho, um dos critérios de eficácia. Desta forma, a dimensão da equipa foi incluída somente nas análises que envolveram os comportamentos de aprendizagem e o desempenho, tendo-se, nestes casos, procedido a regressões múltiplas hierárquicas em vez de regressões múltiplas *standard*.

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

Variável	N	M	DP	1	2	3	4	5	6	7
1. Segurança Psicológica	82	4.82	1.31	-						
2. Comportamentos de Aprendizagem Grupal	82	3.87	0.72	.329**	-					
3. Desempenho	82	4.21	0.52	.404***	.464***	-				
4. Viabilidade	82	4.12	0.67	.415***	.590***	.594***	-			
5. Qualidade da Experiência Grupal	82	4.22	0.62	.547***	.267*	.277*	.330***	-		
6. Melhoria de Processos de Grupo	82	3.89	0.78	.446***	.540***	.632***	.654***	.357**	-	
7. Dimensão da Equipa	82	6.41	3.55	-.408	-.218*	-.262*	-.214	-.094	-.203	-

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

O teste da primeira hipótese, relativa aos efeitos diretos da segurança psicológica na eficácia grupal, foi realizado através de uma regressão múltipla hierárquica, no caso do desempenho (devido à relação significativa da dimensão da equipa com este critério) e com recurso à análise da matriz de correlações, no caso dos restantes critérios de eficácia. O resultado obtido ($\beta = .392$, $p < .001$) (Tabela 3) sugere um efeito direto de um clima de segurança psicológica grupal no desempenho das equipas, conforme hipotetizado (H1a). No que diz respeito aos critérios viabilidade, qualidade da experiência grupal e melhoria de processos de grupo, as correlações obtidas (.415, .547 e .446, respetivamente) (Tabela 2) são, todas elas, positivas e significativas, permitindo o suporte às hipóteses 1b, 1c e 1d. Desta forma, os dados obtidos oferecem suporte empírico à primeira hipótese apresentada.

Tabela 3. Resultados da Análise de Regressão Múltipla Hierárquica do Efeito Direto da Segurança Psicológica sobre o Desempenho

Variáveis	B	EPB	B	R ²	ΔR^2
Passo 1					
Dimensão da Equipa	-0.039	0.016	-.262	.069	
Passo 2				.222**	.153***
Dimensão da Equipa	-0.036	0.015	-.243		
Segurança Psicológica	0.205	0.052	.392***		

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Para o teste da segunda hipótese, que estabelece a relação entre segurança psicológica e aprendizagem grupal, foi igualmente efetuada uma regressão hierárquica, na qual se considerou, no primeiro passo, a dimensão

da equipa e, no segundo, a segurança psicológica. Os resultados suportam H2, sugerindo efeito positivo e significativo da segurança psicológica sobre os comportamentos de aprendizagem grupal ($\alpha=.319$, $p=.003$) (Tabela 4).

Tabela 4. Resultados da Análise de Regressão Hierárquica da Segurança Psicológica como Preditora dos Comportamentos de Aprendizagem Grupal

Variáveis	B	EPB	B	R ²	ΔR^2
Passo 1				.047	
Dimensão da Equipa	-0.044	0.022	-.218*		
Passo 2				.149**	.102**
Dimensão da Equipa	-.041	0.021	-.203		
Segurança Psicológica	0.230	0.075	.319**		

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Para testar a hipótese 3a, relativa à relação entre os comportamentos de aprendizagem e o desempenho, efetuou-se nova regressão hierárquica devido ao efeito da variável dimensão da equipa. Neste caso considerou-se, no primeiro passo, a dimensão da equipa e, no segundo - tendo em consideração os passos da análise da mediação propostos por MacKinnon et al. (2002) -, a segurança psicológica e os comportamentos de aprendizagem. A hipótese 3a obteve suporte empírico, com os comportamentos de aprendizagem a relacionarem-se de forma positiva e significativa com o desempenho das equipas ($\beta=.332$, $p=.002$) (Tabela 5).

Relativamente aos outros critérios de eficácia em estudo, as análises de regressão *standard* efetuadas (Tabela 6) sugerem que os comportamentos de aprendizagem se relacionam de forma significativa com a viabilidade ($\beta=.508$, $p<.001$), assim suportando a hipótese 3b. No caso da qualidade da experiência grupal (H3c), verifica-se que os comportamentos de aprendizagem não predizem de forma significativa com este critério (Tabela 6). 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, pelo que não obtivemos suporte inequívoco para a hipótese em questão. No que diz respeito à hipótese 3d, esta é suportada pelos dados, com os comportamentos de aprendizagem grupal a relacionarem-se significativamente com o critério melhoria de processos de grupo ($\beta=.442$, $p<.001$).

Tabela 5. Resultados da Análise de Regressão Hierárquica dos Comportamentos de Aprendizagem Grupal como Preditores do Desempenho

Variáveis	B	EPB	B	R ²	ΔR^2
Passo 1				.069*	
Dimensão da Equipa	-0.039	0.016	-.262*		
Passo 2				.315***	.247***
Dimensão da Equipa	-.026	0.014	-.176		

Eficácia grupal: O papel da segurança psicológica e da aprendizagem grupal
Mónica Baltazar Ferreira (e-mail:fbaltazarmonica@gmail.com) 2017

Segurança Psicológica	.150	0.052	.286**
Comportamentos de Aprendizagem Grupal	.241	0.074	.332**

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabela 6. Resultados da Análise de Regressão dos Comportamentos de Aprendizagem Grupal como Preditores dos Critérios de Eficácia

Modelo	B	EPB	β	R^2
Variável dependente: Viabilidade				.402***
Segurança Psicológica	0.166	0.062	.248**	
Comportamentos de Aprendizagem Grupal	0.473	0.086	.508***	
Variável dependente: Qualidade da Experiência Grupal				.308***
Segurança Psicológica	0.231	0.044	.515***	
Comportamentos de Aprendizagem Grupal	0.060	0.062	.097	
Variável dependente: Melhoria de processos de grupo				.373***
Segurança Psicológica	0.234	0.073	.301**	
Comportamentos de Aprendizagem Grupal	0.475	0.102	.442***	

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

No que diz respeito ao efeito mediador dos comportamentos de aprendizagem na relação entre a segurança psicológica e o desempenho da equipa (4a), esta hipótese foi suportada, uma vez que existe não só uma relação positiva e significativa entre a segurança e os comportamentos de aprendizagem ($\alpha=.319, p=.003$) (Tabela 3), mas também uma relação positiva e significativa entre o mediador e o critério desempenho ($\beta=.332, p=.002$) (Tabela 4), tendo sido obtido um efeito de mediação significativo ($P = Z\alpha \times Z\beta = 19.07, p<.05$). Dada a significância estatística da relação segurança psicológica – desempenho da equipa ($\tau = .286, p = .005$), estamos perante uma mediação parcial. Os dados suportam, igualmente, o efeito mediador dos comportamentos de aprendizagem relativamente à viabilidade das equipas (4b), com o efeito de mediação a revelar-se significativo ($P = 25.1, p<.05$), verificando-se igualmente uma mediação parcial ($\tau=.248, p=.009$). Por sua vez, no que concerne a qualidade da experiência grupal, visto que não se verificou uma influência significativa dos comportamentos de aprendizagem sobre a mesma – hipótese 3c não suportada -, tal implica que a hipótese 3d também não seja suportada, não havendo, assim, nesta amostra, um efeito mediador dos comportamentos de aprendizagem na relação entre a segurança psicológica e a qualidade da experiência grupal. Finalmente, o efeito mediador dos comportamentos de aprendizagem na relação entre segurança psicológica e a melhoria de processos de grupo (3d) recebeu suporte empírico ($P = 18.42, p<.05$), tratando-se novamente de uma mediação parcial ($\tau = .301, p=.002$).

IV - Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo analisar o papel mediador dos comportamentos de aprendizagem em equipa na relação entre a segurança psicológica e a eficácia grupal, subdividida em quatro critérios, numa amostra portuguesa de equipas de trabalho. Partindo desse ponto, foi possível colocar outras hipóteses de investigação, nomeadamente no que concerne aos efeitos diretos que a segurança psicológica poderia exercer na eficácia dos grupos, assim como a sua importância neste contexto. A este nível, os dados obtidos reforçam que a crença tácita detida pelos membros das equipas relativamente à sua possibilidade de expressão, sem que haja represálias causadas por essa tomada de risco interpessoal, influencia de modo direto a quantidade e qualidade do trabalho efetuado. Assim, é possível afirmar que o desempenho grupal é facilitado pela existência de um clima grupal no qual se incentiva os membros das equipas a expressar-se sem necessidade de receio relativamente às avaliações dos restantes membros do grupo.

Simultaneamente, foi possível observar a influência direta da segurança psicológica, não só sobre o desejo e a capacidade para os membros do grupo permanecerem juntos – viabilidade –, mas também sobre o clima vivenciado no decorrer das suas interações – qualidade da experiência grupal. Uma vez que a qualidade das relações interpessoais é um fator chave no desenvolvimento da segurança psicológica nas equipas (Kahn, 1990; Edmondson, 1999; May et al., 2004) poder-se-á então pensar que a presença de segurança psicológica, pressupondo boas relações interpessoais, influencia portanto a viabilidade dos grupos e a sua perceção acerca do seu clima e interações.

Também a influência da segurança psicológica sobre a melhoria dos processos de grupo recebeu suporte empírico, o que vai ao encontro da literatura mencionada (Edmondson, 2003; Edmondson et al., 2001; Kark & Carmeli, 2009) e, nomeadamente, ao encontro do estudo de Baer e Freese (2003). Embora seja necessário salientar que no seu estudo a segurança psicológica foi concebida como constructo organizacional, nele os autores verificaram que a presença de um clima no qual os indivíduos se sentem seguros para se expressar e tomar riscos interpessoais se encontra relacionado com a capacidade das organizações para adotar e implementar inovações nos seus processos. Segundos os autores, a presença de um clima organizacional de segurança psicológica, associado à inovação de processos, conduz ainda a um acréscimo no desempenho das organizações. Desta forma, a presença de um clima de suporte, não ameaçador, tornará mais provável que os indivíduos se sintam envolvidos na melhoria de processos e da qualidade dos procedimentos, visto que tal levará a que estejam dispostos a experimentar novos procedimentos, estando igualmente abertos a receber *feedback*, sem receio de serem negativamente avaliados (Nembhard & Edmondson, 2006; West, 1990). Deste modo, a presente dissertação representa uma mais valia na compreensão da influência direta da segurança psicológica na eficácia das

equipas, visto que permite situar o referido impacto a nível grupal.

Também o impacto da segurança psicológica sobre os comportamentos de aprendizagem adotados pelos membros das equipas recebeu suporte empírico, tal como seria de esperar. Com efeito, a segurança psicológica atua como facilitadora dos comportamentos de aprendizagem ao reduzir preocupações excessivas relativas às reações de outros face a comportamentos como solicitar *feedback* ou ajuda (Edmondson, 1999; 2002a; 2002b; Carmeli et al., 2009). Pela mesma razão, a segurança psicológica permitirá aos indivíduos reportar e discutir erros, assim como expressar os seus pontos de vista, mesmo que discordantes do grupo. Tal como afirmam Carmeli e Gittel (2009), se a aprendizagem em equipa se encontra assente na colocação de perguntas, reflexão, discussão e procura de *feedback*, então é fulcral que haja uma crença partilhada de ausência de medo relativamente a consequências negativas face à tomada de ação. Em suma, os resultados apresentados suportam a noção de que fomentar a segurança psicológica nas equipas é contribuir, simultânea e diretamente, para a sua aprendizagem e para a sua eficácia. A crença de que é seguro abordar erros e fracassos sem custos interpessoais no estatuto, imagem ou carreira é, logo, um fator-chave, social e psicológico, na promoção da aprendizagem (Edmondson, 1999; 2002a), encorajando o desafio do conhecimento e assunções pré-existentes (Carmeli & Gittel, 2009).

Por sua vez, no que se refere aos comportamentos de aprendizagem grupal e ao desempenho das equipas, os resultados aqui observados são consonantes com os resultados dos estudos que apontam para a existência de uma relação positiva e significativa (e.g., Argote et al., 2001; Aniceto, 2016; Bader, 2016; Chan et al., 2003; Edmondson, 1999; Flood et al., 2001; Katzenbach & Smith, 1993; Maia, 2016; Martins, 2016; Meyer, 1994; Pessoa, 2016; Roberts, 1997; Savelsbergh, et al., 2007; Senge, 1992), desta forma sugerindo que as equipas que pretendam melhorar o seu desempenho devem procurar fomentar a aprendizagem.

No caso da relação entre comportamentos de aprendizagem grupal e viabilidade, o presente estudo encontra-se em linha com os resultados de Aniceto (2016), Bader (2016), Martins (2016), Maia (2016) e Pessoa (2016), os quais suportaram igualmente a mesma hipótese em contexto português. Deste modo, embora no presente estudo se esteja, por um lado, perante uma amostra distinta e, por outro, os comportamentos de aprendizagem tenham sido avaliados com recurso a uma escala diferente, assim como através dos líderes e não dos membros, os resultados sugerem a existência de uma influência positiva dos comportamentos de aprendizagem grupal na perceção e vontade de futuro no seio da equipa. Neste sentido, Gibson e Vermeulen (2003) afirmam que a viabilidade das equipas é potenciada pelos comportamentos de aprendizagem, visto que estes requerem troca de conhecimento e interação entre os membros das equipas, conduzindo igualmente a uma melhor adaptação às mudanças decorrentes no trabalho.

O efeito desta variável sobre a melhoria de processos de grupo, por sua vez, foi também suportado pelos dados, sugerindo a influência dos

comportamentos de aprendizagem na capacidade de inovação e aperfeiçoamento de processos por parte da equipa. Tal já era expectável dado que, como afirma Buckler (1996), a aprendizagem grupal conduz à inovação, à implementação de novos processos e ao aperfeiçoamento dos já existentes. Em resumo, os resultados obtidos oferecem suporte empírico à influência dos comportamentos de aprendizagem grupal sobre três dimensões da eficácia dos grupos – económica, sistémica e inovação.

Para além das relações diretas, observou-se igualmente a presença de mediações parciais dos comportamentos de aprendizagem grupal na relação entre segurança psicológica e três critérios de eficácia – desempenho, viabilidade e melhoria de processos de grupo. Quer isto então dizer que, se os membros das equipas acreditarem que podem “arriscar” e se, conseqüentemente, se envolverem em comportamentos de aprendizagem sobre os quais não estão certos acerca dos resultados sem receio de ser rejeitados, humilhados ou criticados, tal contribuirá positivamente para a eficácia do grupo, dado que estarão mais dispostos e seguros para aprender, colocando questões, procurando *feedback* e corrigindo erros, entre outros. Estes resultados suportam, portanto, a noção de que os comportamentos de aprendizagem grupal representam um fator interveniente no modo como características psicológicas intragrupais, designadamente a segurança psicológica, influenciam o desempenho, a viabilidade e a qualidade da experiência grupais.

Contrariamente ao esperado, o efeito dos comportamentos de aprendizagem grupal sobre a qualidade da experiência grupal não foi suportado o que, conseqüentemente, impossibilitou o teste da mediação. De facto, 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 segurança psicológica 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 relação, os nossos resultados não são completamente esclarecedores.

Muito embora existam estudos a suportar a relação entre aprendizagem em equipa e qualidade da experiência grupal (Aniceto, 2016; Bader, 2016; Druskat, 1996; Earley & Gibson, 2002; Maia, 2016; Martins, 2016; Pessoa, 2016; Zellmer-Bruhn & Gibson, 2006), podem ser apresentadas algumas explicações para a inexistência de uma relação forte e inequívoca entre estas variáveis nos dados recolhidos. Em primeiro lugar, ao analisar as escalas em questão, é possível observar que a escala dos comportamentos de aprendizagem remete, por um lado, para questões de desempenho e de *feedback*, enquanto a escala da qualidade da experiência grupal remete, por outro lado, para a relação entre os membros do grupo e para o clima vivenciado. Ou seja, poderá suceder que as escalas se encontrem a avaliar constructos que, de facto, não se relacionam de uma forma próxima.

Em segundo lugar, se se tiver em conta a existência de uma relação

positiva entre coesão grupal e satisfação (Dobbins & Zaccaro, 1986; Martens & Peterson, 1971), então poder-se-á considerar que a qualidade da experiência grupal, estando ligada à satisfação dos membros do grupo e, conseqüentemente, à coesão, possa dar origem ao fenómeno de *groupthink* (Janis, 1982), já definido na presente dissertação. Estando em causa uma situação de *groupthink*, tal condicionará a aprendizagem, dado que a redução generalizada da disposição para expressar e discutir pontos de vista discordantes impedirá os próprios comportamentos de aprendizagem. Concordantemente, Decuyper, Dochy e Van den Bossche (2010) referem precisamente o *groupthink* como um dos fatores inibidores da aprendizagem grupal. Neste sentido, Wong (2004), na sua análise da relação entre a coesão e a aprendizagem, verificou que uma integração social excessiva entre os membros do grupo conduzia à diminuição da aprendizagem entre os mesmos. Similarmente, Van den Bossche, Gijsselaers, Segers e Kirschner (2006) afirmam que a coesão social, quando elevada, origina um maior foco nos laços ao invés de nas tarefas, assim colocando em causa os comportamentos de aprendizagem. Uma vez que o presente estudo não teve como intuito avaliar a coesão nos grupos, pode considerar-se esta como uma questão a ser estudada em futuras investigações, para assim procurar determinar o que pode ou não afetar a relação entre a aprendizagem grupal e a qualidade da experiência nas equipas.

Para terminar, pode concluir-se que, no geral, foi possível replicar o estudo de Edmondson (1999), tendo-se obtido resultados semelhantes – a segurança psicológica nas equipas conduz a comportamentos de aprendizagem grupal que, por sua vez, beneficiam a eficácia dos grupos. Além disso, para além de terem sido obtidos resultados semelhantes relativamente aos efeitos indiretos da segurança psicológica na eficácia – via comportamentos de aprendizagem grupal - foi ainda comprovada a sua influência direta na eficácia das equipas. É de salientar ainda que, enquanto Edmondson (1999) avaliou a eficácia somente através do desempenho, a presente investigação integrou mais três critérios de avaliação, desta forma tentando medir a eficácia tendo em conta um dos aspetos mais salientados na literatura – a sua multidimensionalidade.

V - Conclusões

A nível teórico, a presente tese vem dar um contributo no que se refere à importância direta da segurança psicológica na eficácia das equipas, efeito esse que, até ao momento, e pela pesquisa efetuada, não tende a ser testado nos estudos que abordam este constructo. Além disso, tendo em conta a revisão de literatura efetuada, constitui o primeiro estudo a suportar o efeito mediador dos comportamentos de aprendizagem grupal na relação entre segurança psicológica e eficácia grupal em contexto organizacional numa amostra portuguesa.

Neste contexto, uma das valias da presente tese diz respeito à sua amostra. Enquanto Edmondson (1999) estudou 51 equipas de uma só organização, fator que a própria aponta como limite à generalização das suas conclusões, esta investigação pôde contar com 82 equipas pertencentes a 57 organizações. É de salientar, nesta linha, a recolha de dados proveniente de duas fontes distintas - líderes e membros de equipa - desta forma contribuindo para a atenuação do erro de fonte comum nos dados recolhidos, sendo igualmente de destacar as evidências de validade dos instrumentos utilizados. Existem, não obstante, limitações a apontar ao estudo efetuado. Não é possível ter em conta o fator tempo nesta investigação, devido ao seu caráter transversal. Por um lado, a recolha de dados em tempos diferentes seria interessante por permitir uma análise da dinâmica das variáveis envolvidas e do modo como estas evoluem. Por outro lado, o desenho transversal deste estudo também não permite a afirmação da existência de relações de causalidade entre as variáveis. Tendo em conta o modelo IMOI, que considera que *outputs* possam constituir *inputs* para novas relações, não se poderá pensar que, por exemplo, a viabilidade possa promover a própria segurança psicológica? Considere-se, por exemplo, o facto de um dos principais antecedentes da segurança psicológica dizer respeito às relações interpessoais e à sua qualidade (Kahn, 1990; May et al., 2004; Schulte et al., 2012), pelo que relações entre colegas pautadas por apoio, afeto e confiança conduzem a maior segurança psicológica e envolvimento no trabalho (May et al., 2004). Poder-se-á pensar, portanto, que as próprias viabilidade e qualidade da experiência grupal possam atuar como antecedentes da segurança psicológica, caso no qual o *output* atuaria como *input*. Conscientes destas possibilidades, apesar de teoricamente se ter estabelecido direccionalidade nas relações entre as variáveis em estudo, o desenho do estudo, por si só, apenas nos permite suportar relações bidirecionais entre elas e não relações de causa-efeito. Remete-se, então, esta questão como pista para futuras investigações.

Ainda assim, os antecedentes da segurança psicológica (qualidade das relações interpessoais, características da liderança, etc) não foram avaliados na presente dissertação. Por esse motivo, também não é possível analisar como poderá a segurança psicológica ser desenvolvida num grupo, aspeto que poderá constituir uma análise interessante numa futura investigação.

Ainda assim, considera-se que este estudo tem implicações práticas, visto que os resultados apoiam a ideia de que as equipas e as organizações devem promover um clima de abertura à expressão por parte dos seus colaboradores. O favorecimento de um ambiente em que os membros das equipas sintam que se podem exprimir e aprender – colocando questões, discutindo erros, solicitando *feedback* – terá consequências relevantes, não só no processo de aprendizagem, como também no modo como executam o seu trabalho e atuam enquanto equipa. A segurança psicológica constitui, pois, um dos meios primordiais para a aprendizagem das equipas e, em última instância, das organizações. Num mundo em que o trabalho em equipa é, cada vez mais, o pilar das organizações, os nossos dados reforçam o peso que o bem-estar psicológico dos membros das organizações pode assumir para a sua eficácia.

Bibliografia

- 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.
- Aniceto, D. (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.
- 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). New York and London: Routledge.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning and action: Individual and organizational*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- 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.
- 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.
- Baer, M., & Freese, M. (2003). Innovation is not enough: Climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 45-68.
- Beaudin, G., & Savoie, A. (1995). L'efficacité des équipes de travail: Définition, composants et mesures. *Revue Québécoise de Psychologie*, 16, 185-201.
- Boyett, J. H., & Conn, H. P. (1991). *Workplace 2000: The revolution reshaping american business*. New York: Penguin.
- Bradley, B. H., Postlethwaite, B. E., Klotz, A. C., Hamdani, M. R., & Brown, K. G. (2012). Reaping the benefits of task conflict in teams: the critical role of team psychological safety climate. *Journal of Applied Psychology*, 97, 151-158. DOI: 10.1037/a0024200
- Brewer, M. B., & Kramer, R. M. (1986). Social identity and cooperation in social dilemmas. *Rationality and Society*, 18, 443-470.
- Brown, R. (1990). Politeness theory: Exemplar and exemplary. In I. Rock (Ed.), *The legacy of Solomon Asch: Essays in cognition and social psychology* (pp. 23-37). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2004). *Análise dos dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta.
- Buckler, B. (1996). A learning process model to achieve continuous improvement and innovation. *The Learning Organization*, 3, 31-39. DOI:10.1108/09696479610119660

Bunderson, J. S., & Sutcliffe, K. M. (2003). Management team learning orientation and business unit performance. *Journal of Applied Psychology, 88*, 552-560.

Burke, M. J., Finkelstein, L. M., & Dusig, M. S. (1999). On average deviation indices for estimating interrater agreement. *Organizational Research Methods, 2*, 49-68.

Campion, M. A., Medsker, G. J., & Higgs, A. C. (1993). Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology, 46*, 823-850.

Carmeli, A. (2007). Social capital, psychological safety and learning behaviours from failure in organisations. *Long Range Planning, 40*, 30-44.

Carmeli, A., & Brueller, D., & Dutton, J. (2009). Learning behaviors in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science, 26*, 81-98. DOI:10.1002/sres.932

Carmeli, A., & Gittell, J. (2009). High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior, 30*, 709-729. DOI: 10.1002/job.565

Carron, A. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology, 4*, 123-138.

Chan, C. C., Pearson, C., & Entekin, L. (2003). Examining the effects of internal and external team learning on team performance. *Team Performance Management: An International Journal, 9*, 174-181.

Choo, A. S., Linderman, K. W., & Schroeder, R. G. (2007). Method and psychological effects on learning behaviors and knowledge creation in quality improvement projects. *Management Science, 53*, 437-450.

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.

Cohen, S. G., & Ledford, G. E. Jr. (1994). The effectiveness of self-managing teams: A quasi-experiment. *Human Relations, 47*, 13-43.

Corderey, J. L., Mueller, W. S., & Smith, L. M. (1991). Attitudinal and behavioral effects of autonomous group working: A longitudinal field study. *Academy of Management Journal, 34*, 464-476.

Csikszentmihalyi, M. (1994). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Simon and Schuster.

Cutcher-Gershenfeld, J., Nitta, M., Barrett, B., Belhedi, N., Bullard, J., Coutchie, C., Inaba, T., Ishino, I., Lee, S., Lin, W-J., Mothersell, W., Rabine, S., Ramanand, S., Trolle, M., & Wheaton, A. (1994). Japanese team-based work systems in North America: Explaining the diversity. *California Management Review, 37*, 42-64.

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

Denison, D. R. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York, NY: John Wiley & Sons.

- Dimas, I. D., Alves, M., Lourenço, P.R., & Rebelo, T. (2016). *Instrumentos de avaliação de equipas de trabalho*. Lisboa: Sílabo.
- Dobbins, G. H., & Zaccaro, S. J. (1986). The effects of group cohesion and leader behavior on subordinate satisfaction. *Group & Organization Management, 11*, 203-219.
- 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.
- Earley, P. C., & Gibson, C. B. (2002). *Multinational teams: A new perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Edmondson, A. (1996). Learning from mistakes is easier said than done: Group and organizational influences on the detection and correction of human error. *Journal of Applied Behavioral Science, 32*, 5-28. DOI: 10.1177/0021886396321001
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behaviour in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*, 350-383.
- Edmondson, A. (2002a). Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams. In M. West, *International handbook of organizational teamwork*. London: Blackwell.
- Edmondson, A. (2002b). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science, 13*, 128-146.
- Edmondson, A. (2003). Speaking up in the operating room: How team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *Journal of Management Studies, 40*, 1419-1452.
- Edmondson, A., Bohmer, R., & Pisano, G. (2000). Learning new technical and interpersonal routines in operating room teams: The case of minimally invasive cardiac surgery. In B. Mannix, M. Neale, & T. Griffith. (Eds.), *Research on groups and teams* (pp. 29-51). Greenwich, CT: Jai Press, Inc.
- Edmondson, A., Bohmer, R., & Pisano, G. (2001). Disrupted routines: Team learning and new technology implementation in hospitals. *Administrative Science Quarterly, 46*, 685-716.
- 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.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review, 57*, 271-282.
- Flood, P., McCurtain, S., & West, M. (2001). *Effective top management teams: An international perspective*. Blackhall Publishing Ltd.
- 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
- Gupta, Y. P., & Ash, D. (1994). Excellence at Rohm and Haas Kentucky: A case study of work teams introduction in manufacturing', *Production and Operations Management, 3*, 186-200.

- Guzzo, R. A., & Dickson, M. W. (1996). Teams in organizations: Research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, *47*, 307-338.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Hackman, J. R. (1983). A normative model of work team effectiveness (Technical report, No.2). *Research Program on Group Effectiveness*. Yale, MI: Yale School of Organization and Management.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ª ed.).
- Hirak, R., Peng, A., Carmeli, A., & Schaubroek, J. (2012). Linking leader inclusiveness to work unit performance: The importance of psychological safety and learning from failures. *The Leadership Quarterly*, *23*, 107-117.
- Hitchcock, N.A. (1993). Employee participation paves way to product perfection". *Modern Material Handling*, *48*, 44-45.
- Ilgen, D., Hollenbeck, J., Johnson, M., & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output to IMOI models. *Annual Review of Psychology*, *56*, 513-543. DOI: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070250
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascos*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *The Academy of Management Journal*, *33*, 692-724.
- Kark, R., & Carmeli, A. (2009). Alive and creating: The mediating role of vitality and aliveness in the relationship between psychological safety and creative work involvement. *Journal of Organizational Behavior*, *30*, 785-804. DOI: 10.1002/job.571
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). The discipline of teams. *Harvard Business Review*, *71*, 111-120.
- Kayes, C., & Burnett, G. (2006). *Team learning in organizations: A review and integration*. Manuscrito submetido.
- Kostopoulos, K., & Bozonielos, N. (2011). Team exploratory and exploitative learning: Psychological safety, task conflict, and team performance. *Group & Organization Management*, *26*, 385-415. DOI: 10.1177/1059601111405985
- Kozlowski, S. W., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, *7*, 77-124.
- Leroy, H., Anseel, F., Savage, G., Dierynck, B., Simons, T., McCaughey, & Sels, L. (2012). Behavioral integrity for safety, priority of safety, psychological safety and patient safety: A team-level study. *Journal of Applied Psychology*, *97*, 1273-1281. DOI: 10.1037/a0030076
- Locke, E. A. (2001). Motivation by goal setting. In R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (2ª ed., pp. 43-56). New York: Marcel Dekker.
- Lourenço, P. R. (2002). *Concepções e dimensões da eficácia grupal: desempenho e níveis de desenvolvimento*. Dissertação de Doutorado não

publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Lourenço, P. R., & Dimas, I. D. (2011). O Grupo revisitado: considerações em torno da dinâmica e dos processos grupais. In A. D. Gomes (Ed.), *Psicologia das organizações, do trabalho e dos recursos humanos* (pp. 133-199). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Lourenço, P. R., Miguez, J., Gomes, A. D., & Carvalho, C. (2004). Eficácia grupal: Análise e discussão de um modelo multidimensional. *Psicologica, Extra-Série*, 611-621.

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.

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.

Marcoulides, G. A., & Heck, R. H. (1993). Organizational culture and performance: proposing and testing a model. *Organization Science*, 4, 209–225.

Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management*, 26, 356-376.

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 da Universidade de Coimbra, Universidade de Coimbra.

Mathieu, J. M., Maynard, 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

May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. (1999). Engaging the human spirit at work: Exploring the psychological conditions of meaningfulness, safety, and availability. In *Proceedings of the National Meeting of the Academy of Management*. Chicago, IL.

May, D., Gilson, R., & Harter, L. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37.

Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20, 709-734.

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

McGrath, J. E., & Kravitz, D. A. (1982). Group research. *Annual Review of Psychology*, *33*, 195-230.

Meyer, M. A. (1994). The dynamics of learning with team production: Implications for task assignment. *The Quarterly Journal of Economics*, *109*, 1157-1184.

Moreland, R. L. (1996). Lewin's legacy for small-groups research. *Systems Practice*, *9*, 7-26.

Nembhard, I., & Edmondson, A. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, *27*, 941-966. DOI: 10.1002/job.413

Ortega, A., Van den Bossche, P., Sánchez-Manzanares, M., Rico, R., & Gil, F. (2014). The influence of change-oriented leadership and psychological safety on team learning in healthcare teams. *Journal of Business and Psychology*, *29*, 311-321. DOI 10.1007/s10869-013-9315-8

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.

Pinto, A. L. (2014). *Equipas de trabalho: Desenvolvimento, gestão do conhecimento e eficácia*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Rico, R., de la Hera, C. M. A., Tabernero, C. (2011). Work team effectiveness, a review of research from the last decade (1999-2009). *Psychology in Spain*, *15*, 52-79.

Roberts, E. (1997). Team training: When is enough... enough?. *The Journal for Quality and Participation*, *20*, 16-20.

Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, *41*, 574-599.

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

Savelsbergh, C., Van der Heijden, B. I. J. M., & Poell, R. F. (2007). The good, the bad and the ugly: Which team competences mediate the relationship between team learning and performance within project teams?. In D. Jepson, & D. Whitney (Eds.), *Proceedings of the University Forum for HRD international research conference*, June 27-29. Oxford, UK: Oxford Brookes University.

Savelsbergh, C., Van der Heijden, B. I. J. M., & Poell, R. F. (2009). The development and empirical validation of a multidimensional measurement for team learning behaviors. *Small Group Research*, *40*, 578-607. DOI: 10.1177/1046496409340055

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). Les équipes de travail en milieu de santé et efficacité. *Objectif Prévention*, *29*, 20-21.

Schein, E., & Bennis, W. (1965). *Personal and organizational change through group methods*. New York: Wiley.

Schulte, M., Cohen, N. A., & Klein, K. J. (2012). The coevolution of network ties and perceptions of team psychological safety. *Organization Science*, 23, 564-581.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.

Steiner, I. D. (1972). *Group process and productivity*. New York: Academic Press.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Tjosvold, D. (1991). *Team organization: An enduring competitive advantage*. New York: Wiley.

Van den Bossche, B., Gijsselaers, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning, beliefs, and behaviors. *Small Group Research*, 37, 490-521.

Walumbwa, F. O., & Schaubroeck, J. (2009). Leader personality traits and employee voice behavior: Mediating roles of ethical leadership and work group psychological safety. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1275-1286.

West, M. A. (1990). The social psychology of innovation in groups. In M. A. West, & J. L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies* (pp. 309–335). Chichester: Wiley.

Wheelan, S. (1994). *Group processes: A developmental perspective*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

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

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 I – Carta de Apresentação

Anexo II – Projeto STEP

Anexo III – Consentimento Informado

Anexo IV – Escala Segurança Psicológica

Anexo V – Escala Comportamentos de Aprendizagem Grupal

Anexo VI – Escalas Eficácia Grupal (Desempenho, Viabilidade, Qualidade da Experiência Grupal e Melhoria de Processos de Grupo).

ANEXO I

Carta de Apresentação



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

Coimbra, __ de _____ 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, propomo-nos 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)

<p>Contactos Ana Dias anaatdias@gmail.com 915937659</p>	<p>Inês Grilo ines.scg@hotmail.com 915950806</p>
<p>Ângela Palácio aidpalacio@hotmail.com 912650714</p>	<p>Mónica Ferreira fbaltazarmonica@gmail.com 912803040</p>
<p>Daniela Pinho danielapinho5@hotmail.com 918432351</p>	<p>Rita Nascimento ritanevesna@gmail.com 915218360</p>

Eficácia grupal: O papel da segurança psicológica e da aprendizagem grupal
Mónica Baltazar Ferreira (e-mail:fbaltazarmonica@gmail.com) 2017

ANEXO II

Projeto STEP



Mestrado Integrado em Psicologia

Proposta de colaboração em Investigação

STEP: Successful Team *Effectus* Project

Condições que potenciam a eficácia grupal

Área de especialização em Psicologia das Organizações e do Trabalho

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.^a Doutora Isabel Dórdio Dimas
- Prof. Doutor Paulo Renato Lourenço
- Prof.^a 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;

Eficácia grupal: O papel da segurança psicológica e da aprendizagem grupal
Mónica Baltazar Ferreira (e-mail:fbaltazarmonica@gmail.com) 2017

- Confiança grupal – conjunto das percepções de confiabilidade que os membros de um grupo possuem relativamente uns aos outros;
- Conflito intragrupal – divergência de perspetivas 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 III

Consentimento Informado

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

ANEXO IV

Escala Segurança Psicológica

De seguida apresentamos algumas afirmações **acerca da sua equipa de trabalho**. Pedimos-lhe que nos indique em que medida as afirmações se aplicam ou não se aplicam à realidade da sua equipa. Para isso, assinale com um X, à frente de cada afirmação, o valor que melhor corresponde ao que, em sua opinião, acontece na sua equipa de trabalho. Utilize, por favor, a seguinte escala:

1 Não se aplica	2 Quase não se aplica	3 Aplica-se pouco	4 Aplica-se moderadamente	5 Aplica-se muito	6 Aplica-se quase totalmente	7 Aplica-se totalmente
---------------------------	---------------------------------	-----------------------------	-------------------------------------	-----------------------------	--	----------------------------------

	1	2	3	4	5	6	7
1. Se nesta equipa cometemos um erro, este é frequentemente usado contra nós.							
2. Os membros desta equipa são capazes de abordar problemas e assuntos difíceis.							
3. Por vezes, as pessoas desta equipa rejeitam outros por serem diferentes.							
4. Nesta equipa é seguro arriscar.							
5. É difícil pedir ajuda a outros membros da minha equipa.							
6. Ninguém desta equipa tentaria, deliberadamente, prejudicar os meus esforços.							
7. Quando trabalho com os outros membros da equipa, as minhas competências e talentos únicos são valorizados e utilizados.							

ANEXO V

Escala Comportamentos de Aprendizagem Grupal

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 Quase nunca acontece	2 Acontece poucas vezes	3 Acontece algumas vezes	4 Acontece muitas vezes	5 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.					

ANEXO VI

Escalas Eficácia Grupal (Desempenho, Viabilidade, Qualidade da Experiência Grupal e Melhoria de Processos de Grupo)

(Desempenho)

Avalie o **desempenho da sua equipa de trabalho** de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto).

	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.					

(Viabilidade)

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.					

(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 Discordo fortemente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 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.					

(Melhoria de processos de grupo)

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 Quase não se aplica	2 Aplica-se pouco	3 Aplica-se moderadamente	4 Aplica-se muito	5 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.					