



UC/FPCE — 2008

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Cultura e eficácia: O papel da orientação cultural
para a aprendizagem nos grupos/equipas de
trabalho, na determinação da eficácia grupal**

Carina Isabel Pires Carvalho

E-mail: carina_isabel12@hotmail.com

Dissertação de Mestrado em Psicologia do Trabalho e das
Organizações, sob a orientação do Professor Doutor Paulo
Renato Lourenço

Cultura e eficácia: O papel da orientação cultural para a aprendizagem nos grupos/equipas de trabalho, na determinação da eficácia grupal

Resumo

À medida que os grupos vão assumindo cada vez mais preponderância no seio das organizações, surge, também, a necessidade de analisar as variáveis que interferem com a eficácia dos mesmos. O presente estudo teve como objectivo analisar o impacto que a orientação cultural para a aprendizagem tem na eficácia grupal, no que concerne às dimensões sócio-afectiva e tarefa. Na prossecução deste objectivo, levámos a cabo uma investigação empírica de cariz correlacional, centrada no nível grupal, sustentada pelo recurso a três instrumentos (questionários): a OCA (Orientação Cultural para a aprendizagem) (Rebelo, 2001), a ESAG (Escala de Satisfação Grupal), e a EADG (Escala de Avaliação do Desempenho Grupal) (Dimas, 2007). A amostra utilizada foi constituída por 73 equipas de trabalho, as quais, em grande parte, exerciam funções com algum grau de complexidade, em organizações industriais ou de serviços.

A análise dos dados, realizada através da Regressão Linear Múltipla, reforça uma ideia amplamente presente na literatura: a orientação cultural para a aprendizagem reflecte-se em ganhos significativos para os indivíduos e para os grupos (ao nível dos resultados de desempenho e, também, relativamente aos níveis de satisfação).

Palavras-chave: grupos/equipas; cultura; aprendizagem; eficácia

Culture and effectiveness: the role of team learning orientation in effectiveness determination

Abstract

As teams increasingly assume preponderance in organizations, there is a need to study the factors that interfere with effectiveness. In this work we intended to analyse the impact of learning orientation on team effectiveness, relating to its task and social dimensions. In order to achieve this aim, we have develop an empirical correlational research, on team level, which will be supported by three tools (questionnaires): OCA (Cultural Learning Orientation) (Rebelo, 2001), ESAG (Team Satisfaction Scale) (Dimas, 2007), and EADG (Team Performance Evaluation Scale) (Dimas, 2007). The sample was composed of 73 teams which, in almost cases, developed functions with some level of complexity, within industrial and services organizations.

Data analysis, done through Multiple Linear Regression, reinforces an idea widely present in literature: learning orientation brings significative gains to individuals, teams and also to organizations (not only in respect to performance results, but also in satisfaction levels of workers).

Key Words: groups/teams; culture; learning; effectiveness

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao Dr. Paulo Renato Lourenço, orientador desta monografia, pela paciência inesgotável, pela atenção e disponibilidade que sempre demonstrou, e acima de tudo, pelas palavras de força nos momentos mais angustiantes. Sob a sua orientação retive aprendizagens que guardarei para a vida.

Também não poderia deixar de expressar o meu mais sincero agradecimento à Dra. Isabel Dimas, pela boa disposição, pelas palavras de ânimo que fez questão de nos transmitir. Foi um prazer com ela privar, e também, aprender.

A todos os professores de Organizações, que nos forneceram as bases teóricas indispensáveis à execução deste trabalho. O seu rigor e profissionalismo dignificam a nossa faculdade e a nossa Universidade, pelo que, também merecem o meu reconhecimento e admiração. Com eles descobri a minha paixão pelo mundo das Organizações e do Trabalho e por isso também a eles devo este momento.

À Dra. Alice pela simpatia e amizade com que sempre nos acolheu no NEFOG desde o primeiro dia, e particularmente durante este período. A sua disponibilidade e imensa paciência foram um contributo inestimável.

À nossa Faculdade, pelas bases de dados e por todos os recursos que nos disponibilizaram. Sem a existência destes elementos, este trabalho seria certamente mais pobre e teria conhecido (ainda) mais obstáculos.

Como não poderia deixar de ser, quero deixar aqui o meu mais sincero agradecimento às colegas e amigas que constituíram a minha equipa de investigação. Foi um prazer percorrer convosco esta caminhada!

Para todas as empresas que aceitaram participar no nosso estudo. Porque elas são a base e a sustentação de todo o nosso trabalho, para elas também quero deixar um agradecimento muito especial e sentido.

Não posso deixar de agradecer à Carolina, porque nos permitiu a

recolha de dados numa empresa e nesse âmbito, foi incansável. Para ela vai o meu agradecimento sentido pela sua disponibilidade.

Ao Sr. José Leitão, pela enorme vontade de me ajudar que sempre demonstrou, por nos ter apoiado a recolher dados em algumas das organizações, deixo uma palavra de carinho e um agradecimento que não se esgota nestas simples palavras. Também a ele e à D. Arminda agradeço por sempre me terem recebido de braços abertos na sua casa, e por todas as palavras de encorajamento que sempre fizeram questão de me dar.

Também quero expressar o meu mais profundo agradecimento à Fátima Costa, porque também ela mostrou disponibilidade imediata para me ajudar a recolher dados numa das organizações participantes no nosso estudo. Pelo seu gesto de amizade aqui fica o meu profundo reconhecimento.

A toda a minha família, na qual incluo todos os meus tios, avós e primos. Gostaria, no entanto, de destacar a disponibilidade e apoio dos meus primos Sandra e Álvaro, nomeadamente em relação à intervenção que tiveram no terreno. Aos meus tios Céu e Carlos, porque neste âmbito abriram as portas da sua casa, sempre com muito carinho e com uma palavra de alento.

Ao Hugo (como não poderia deixar de ser!). É difícil transmitir por palavras tudo o que tens feito por mim. Mas quero tentar exprimir o meu mais profundo agradecimento por seres um namorado muito presente na minha vida, por me apoiares quando mais preciso e de forma incondicional, por teres sempre uma palavra de ânimo e coragem, por estares sempre ao meu lado, até quando estás longe. Gostaria também de salientar e agradecer o papel fundamental que tiveste na fase de recolha de dados. Mais uma vez, mostraste que para além de namorado, és um grande e verdadeiro amigo.

Aos meus pais deixo uma palavra final de agradecimento muito sentida, por tudo o que sempre fizeram por mim. Agradeço-lhes por me terem deixado sonhar e por me terem permitido alcançar os meus sonhos (e este em particular). O seu amor, compreensão e amizade deram-me toda a

força para concluir este percurso, nem sempre fácil, como eles bem sabem. Para eles vai uma palavra muito especial de apreço, por sempre acreditarem no meu trabalho e empenho, e por terem sido para mim um “porto de abrigo” nos momentos mais difíceis desta caminhada. No final deste percurso, posso dizer que não estive sozinha, e portanto, este momento é “nosso”.

A todos o meu mais sincero agradecimento!

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual	3
II - Objectivos	20
III - Metodologia	21
IV - Resultados	33
V – Discussão	39
VI - Conclusões	42
Bibliografia	45

Anexos

Anexo 1 – Carta de Apresentação

Anexo 2 – Projecto de Investigação

Anexo 3 – Questionário do líder (EADG)

Anexo 4 – Questionário dos membros (escalas OCA e ESAG)

Introdução

Os grupos/equipas¹ de trabalho têm-se destacado como um elemento fundamental no mundo das organizações. Consequentemente, estas procuram, cada vez mais, através da eficácia dos mesmos, alcançar os seus objectivos. Na actualidade, predomina a crença de que os grupos, em muitas situações e em diversas circunstâncias², obtêm melhores níveis de desempenho do que os indivíduos quando trabalham de forma isolada. Esta ideia parece, na verdade, coadunar-se com o actual mundo em que vivemos. Face aos desafios da globalização, da crescente competitividade e dos ambientes económicos em constante turbulência, exigem-se às empresas produtos e serviços cada vez mais complexos e melhorados, aos quais é preciso dar respostas rápidas e qualitativamente satisfatórias (Guzzo, 1996; Cross & Rieley, 1999; Wheelan, 1999; Chmiel, 2000; Kleinman, Siegel, & Eckstein, 2002; Sense, 2004). Perante este cenário, é imperativo aglomerar esforços dentro das organizações, para que estas sejam capazes de gerar novas aprendizagens e novas práticas face às mudanças que operam na envolvente. O trabalho em grupo/equipa surge, neste contexto, como uma forma de superar os obstáculos que os novos desafios acarretam, constituindo-se os grupos como estruturas ideais para gerar e partilhar conhecimento, e ao mesmo tempo, promover o desempenho e a satisfação dos membros que os integram (Tjosvold, 1991; Tannenbaum, Salas & Cannon-Bowers, 1996; Gil, Rico, Alcover & Barrasa, 2005).

Face àquilo que foi exposto, parece-nos pertinente questionar o que poderá ser feito para promover a eficácia grupal. Nesta linha, o presente trabalho pretende analisar o papel da cultura (e de forma mais concreta, a orientação cultural para a aprendizagem), na determinação da eficácia grupal, em duas das dimensões que a constituem (dimensão tarefa e dimensão sócio-afectiva).

¹ Apesar de uma vasta literatura se debruçar sobre o debate em torno da distinção entre os conceitos de grupo e equipa, no presente trabalho utilizaremos os dois conceitos de forma indistinta, considerando que ambos os termos se pretendem referir a um conjunto de pessoas que interagem de forma regular e interdependente com o intuito de alcançar um alvo comum mobilizador (Dimas, 2007).

² A este propósito, Chmiel (2000) afirma que o trabalho em equipa beneficia a performance dos indivíduos em ambientes de incerteza, facto que também é sustentado pelas investigações de Cordery, Mueller e Smith (1991).

Neste ponto, importa fazer duas considerações. Em primeiro lugar, a focalização sobre a cultura de aprendizagem, e não sobre outra qualquer faceta da cultura, prende-se com a crescente importância que é atribuída à aprendizagem enquanto elemento crucial de adaptação e vantagem competitiva em ambientes cada vez mais turbulentos (Cardoso, 2000; Rebelo, 2001; Rebelo, 2006; Edmondson, Dillon & Roloff, 2006; Lines, 2005; Sense, 2004; Khandakar & Sharma, 2006; Oliver & Kandadi, 2006; Laiken, 2003; Berends, Boersma & Weggeman, 2003; Murray & Carter, 2005; Fiol & Lyles, 1985). Em segundo lugar, o estudo da eficácia relativamente às dimensões tarefa e sócio-afectiva prende-se com a adopção dos princípios da abordagem sistémica, e de forma particular, da perspectiva sócio-técnica (Ferreira, Neves & Caetano, 2001; Freire, 2001), os quais pautam diversas posições ao longo deste trabalho. Importa acrescentar que, adicionalmente, ao considerar as duas dimensões mencionadas estamos a ir ao encontro de uma das características fundamentais da noção de grupo que adoptamos, e que se prende com a existência de dois subsistemas constituintes: tarefa e sócio-afectivo.³

Pela abrangência e pertinência do tema, a presente investigação poderá interessar não só aos teóricos que se debruçam sobre as questões de cultura e eficácia nos grupos/equipas de trabalho, mas também a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, procuram contribuir positivamente para os resultados da organização que integram e/ou gerem.

Com o intuito de sistematizar os conteúdos considerados relevantes para a inteligibilidade do tema que subjaz ao presente trabalho, decidimos seguir as etapas que passamos a descrever: em primeiro lugar, procuraremos compreender o conceito de eficácia grupal à luz de um modelo de referência, para posteriormente tentar perceber o papel da cultura na determinação da eficácia e analisar a forma como esta relação tem sido abordada na literatura. Nesta mesma linha, procuraremos, de seguida, explicitar o papel da orientação cultural para a aprendizagem, tendo sempre em vista, e mais uma vez, estabelecer uma ligação com a eficácia grupal.

³ No âmbito do paradigma sistémico, os grupos passam a ser vistos como fenómenos de natureza sistémica, compostos por subsistemas, integrados em supra-sistemas, e em intercâmbio com a envolvente. Assim, tendo esta perspectiva como pano de fundo, Lourenço (2002) aponta as características que melhor definem o conceito de grupo, e que são tidas em conta no nosso trabalho: interdependência, totalidade dinâmica, existência de fronteiras temporais e psicológicas, e prossecução de alvo(s) comum(ns).

I – Enquadramento conceptual

A eficácia grupal

A actual ênfase nos grupos de trabalho reflecte as marcas de um período da história em que a complexidade do trabalho impõe um clima de colaboração. Cada vez mais, são exigidos conhecimentos adicionais e várias competências a diferentes níveis, para a concretização bem sucedida de tarefas complexas. A era do conhecimento leva-nos a reavaliar os antigos formatos laborais⁴. Neste contexto, o trabalho em equipa revela-se necessário para alcançar o sucesso organizacional (Wheelan, 1999; Cross & Rieley, 1999). Esta é a perspectiva adoptada por autores como Salas, Stagl, Burke e Goodwin (2007), que vêem as equipas como “a preferred performance arrangement” (p.185). Não basta, contudo, reconhecer a importância que os grupos representam na actualidade. Na verdade, e de acordo com Quinn e Rohrbaugh (1983), fomentar a eficácia “is claimed as the desired end in the applied fields of organization development” (p. 363). Convém, assim, perceber o que queremos dizer quando afirmamos que um grupo de trabalho é eficaz. É sobre essa questão que se debruça a presente secção do nosso trabalho.

O constructo de eficácia grupal, apesar de amplamente retratado na literatura, suscita ainda diversas posições, sendo conhecidas diferentes definições, umas mais consensuais, outras divergentes e dissonantes. A este respeito, Lourenço, Miguez, Gomes & Carvalho (2004) constataam que no seio da comunidade científica coexistem “diferentes perspectivas e representações da eficácia grupal”. Na verdade, e de acordo com os referidos autores, estamos na presença de “diferentes formas de olhar para um grupo” (p. 611).

Apesar de muitas vezes serem vistos como estruturas que conduzem a resultados positivos, as equipas nem sempre operam na sua melhor forma, e nem sempre alcançam os objectivos a que se propõem. Na verdade, os grupos de trabalho estão muitas vezes expostos a factores que inibem ou impedem um bom desempenho. Assim, promover a eficácia grupal implica, antes de mais, a identificação dos factores que nela interferem, razão pela

⁴ Desde os finais do século passado que os chamados Círculos de Qualidade e os Grupos Autónomos constituem exemplos das novas formas laborais que os grupos podem assumir nas organizações. Estes são vistos, sobretudo, como formas de melhorar os processos de trabalho, tornando-os mais eficazes (Cordery, 1996).

qual diversos modelos têm surgido na literatura, procurando responder a esta necessidade (Hackman, 1990; Tannenbaum et al., 1996; Beaudin & Savoie, 1995; Nieva, Fleishman & Rieck, 1978; Gladstein, 1984; Kolodny & Kiggundu, 1980)⁵. A maior parte dos modelos de eficácia grupal apresenta-se sob a forma *input-throughput-output-feedback*. Os *inputs* referem-se à composição da equipa em termos da constelação de características individuais e dos recursos a múltiplos níveis (indivíduo, grupo, organização). Os *processos* dizem respeito às actividades nas quais os membros do grupo se envolvem, combinando os seus recursos para resolver as exigências da tarefa. Assim, os processos medeiam a transformação dos *inputs* em resultados. (Kozlowski & Ilgen, 2006). Os *outputs* constituem indicadores da eficácia, relacionados com o desempenho, e que são, normalmente, classificados em três grupos: 1) mudanças na equipa, 2) performance grupal, e 3) mudanças individuais (Tannenbaum et al., 1996; Gil et al., 2005). Na impossibilidade de descrever aqui cada um dos modelos propostos no domínio desta temática, centraremos a nossa análise sobre o modelo de Beaudin e Savoie (1995), quer porque nele nos ancoramos, quer porque o mesmo se nos afigura clarificador e abrangente.

O Modelo Multidimensional da Eficácia das Equipas de Trabalho de Beaudin e Savoie (1995) insere-se na perspectiva sistémica referida e apresenta um carácter simultaneamente explicativo e interventivo, pelo que se revela um modelo útil para a inteligibilidade do conceito de eficácia. Acresce ainda o facto de apresentar um sólido suporte no que concerne ao nível conceptual e ao nível da investigação empírica, factores que, entre outros, justificam a sua abordagem no âmbito do presente estudo.

Antes de avançar com a explanação do modelo, importa, antes de mais, clarificar a forma como os autores se posicionam face ao conceito de eficácia. Assim, de acordo com Beaudin e Savoie (1995) a eficácia é um conceito que não existe enquanto tal, antes corresponde a “um juízo valorativo ou um qualificativo, utilizado por um avaliador, com base nos seus próprios critérios, sobre os produtos e/ou os resultados da equipa; é uma avaliação que alguém [...] efectua a respeito do grupo [...]” (Lourenço & Gomes, 2003, p. 9). A avaliação que cada pessoa ou grupo faz, implica o recurso a representações, valores, interesses e preferências, remetendo para

⁵ Salas et al. (2007) dão conta da existência de 138 modelos que incidem sobre a eficácia grupal.

uma realidade que está longe de ser objectiva. Na verdade, segundo os autores, a eficácia constitui, antes de mais, uma realidade social, intersubjectivamente construída, e mantida através da interacção. Salas et al. (2007) partilham a mesma perspectiva, ao afirmarem que “effectiveness is [...] the result of a judgemental process” (p.193). Conceber este conceito desta forma, corresponde a perceber que existe um vínculo indissociável entre cultura e eficácia, na medida em que esta e os respectivos critérios de avaliação emergem no seio de um conjunto de representações associadas a padrões culturais idiossincráticos e muito específicos, detidos pelos grupos e pelas pessoas que os integram.

Na tentativa de sistematizar alguma da literatura relativa aos critérios de eficácia grupal, Beaudin e Savoie (1995) propõem a existência de um constructo multidimensional que integra quatro dimensões potenciais: 1) *Social* (qualidade da experiência grupal); 2) *Económica* (rendimento do grupo); 3) *Política* (refere-se à avaliação efectuada pelos grupos externos, no que concerne à legitimidade, apoio e satisfação dos mesmos, ou seja, diz respeito à reputação que os grupos possuem no exterior) e 4) *Sistémica* (tem subjacente as ideias de perenidade, crescimento, adaptação e estabilidade do sistema grupo ao longo do tempo e face às mudanças que operam na envolvente) (Beaudin & Savoie, 1995; Lourenço, Miguez, Gomes & Freire, 2000; Lourenço & Gomes, 2003; Lourenço, Gomes, Miguez & Carvalho, 2004). No presente trabalho centramo-nos sobretudo nas dimensões *Social* e *Económica*⁶, na medida em que vão de encontro à noção de grupo por nós adoptada e que se prende com a existência dos dois subsistemas fundadores – tarefa e sócio-afectivo.

A dimensão *social* surge muito ligada à coesão e reporta-se sobretudo ao valor dos recursos humanos, integrando como um dos seus critérios fundamentais a satisfação⁷, a qual nos interessa de forma particular. São vários os autores que conceptualizam a eficácia em termos dos níveis de satisfação que os indivíduos alcançam nos grupos (Bales, 1950; Trist &

⁶ A este propósito, vale a pena referir os estudos realizados por Lourenço e Gomes (2003). Estes apontam para uma estrutura bidimensional do modelo de Beaudin e Savoie (1995), congruente com a perspectiva sócio-técnica, facto que vem contribuir para sustentar a nossa opção.

⁷ A qualidade de vida/clima no trabalho, o apoio no trabalho, o desenvolvimento profissional e as competências no grupo constituem outros critérios inerentes à avaliação da dimensão social (Beaudin & Savoie, 1995a; Lourenço et al., 2000; Lourenço & Gomes, 2003; Lourenço et al., 2004).

Bamforth, 1951; Hackman & Oldham, 1980; Kwak, 2004; Thompson, 2000; Gladstein, 1984). Assim, a eficácia é avaliada em função da medida em que a experiência grupal contribui para o desenvolvimento e bem-estar dos seus membros (Hackman, 1990; Savoie & Beaudin, 1995).

A dimensão *económica*, por sua vez, prende-se com aspectos como a eficiência e a produtividade, apelando a critérios de desempenho observáveis, mensuráveis e quantificáveis (Lourenço et al., 2000; Lourenço & Gomes, 2003; Lourenço et al., 2004). Neste âmbito, também são várias as referências que apontam para uma visão centrada nesta dimensão do conceito de eficácia (Hackman, 1990; Nieva et al., 1978; Gladstein, 1984).⁸

A literatura sobre eficácia grupal denota alguma clivagem entre as dimensões social e económica, que se reflecte nas posições de diferentes autores. Assim, enquanto Nieva et al. (1978) definem eficácia enquanto “the degree to which the performance outcomes approach the goals specified” (p. 290), centrando-se numa perspectiva meramente económica, nos modelos de Hackman (1987) e Cummings (1981) os valores do trabalhador (e.g. necessidades de crescimento e sociais, satisfação) são facetas da eficácia que merecem destaque. Face ao exposto, consideramos que a teoria de Beaudin e Savoie (1995) mais uma vez se destaca, pelo facto de apresentar uma perspectiva multidimensional e integradora que prima pela complementaridade e não pela exclusão ou reducionismo, sendo susceptível de fornecer uma visão holística e abrangente sobre o conceito em causa.

O modelo que aqui expomos, e que explicitamos no Quadro 1, à semelhança de muitos outros neste domínio, procura clarificar os determinantes que intervêm na eficácia, e que, neste caso, são a interdependência relativamente à envolvente, a interdependência entre os membros da equipa, a qualidade das transacções entre os membros das equipas e a composição da equipa.⁹

⁸ Constatamos que as dimensões *social* e *económica*, constituem os dois critérios mais destacados pelos modelos de eficácia grupal (Cummings, 1981; Gladstein, 1984; Hackman, 1983; Nieva et al., 1978; Kolodny & Kiggundu, 1980; Lourenço & Gomes, 2003) e também os mais amplamente referidos em vários trabalhos da literatura (Gil, Alcover & Peiró, 2005; Stott & Walker, 1995; Bell, 2004; Kwak, 2004). A este respeito, Beaudin e Savoie (1995a, p. 11) afirmam que “deux dimensions dominant cet univers de mesure à la fois par le nombre de critères (ou rubriques) et par leur nombre d’indicateurs, lesquels ont été utilisés dans plusieurs recherches [...]. Il s’agit de la qualité de l’expérience groupale et du rendement de l’équipe”.

⁹ Não é nosso propósito fazer aqui uma descrição exaustiva de cada um destes elementos, pelo que decidimos apresentar um quadro que resume as ideias-chave do modelo.

Quadro 1 – Componentes funcionais e dimensões da eficácia grupal postulados pelo Modelo de Beaudin & Savoie (1995) (Adaptado de Lourenço, 2002)

Alavancas	Determinantes	Moderadores	Resultados
<i>Alavancas reguladoras</i> - Missão grupal - Feedback colectivo - Coordenação inter-equipa	<i>Interdependência relativamente à envolvente</i> - Missão e objectivos - Retroacção - Outras equipas	Coesão	EFICÁCIA - Qualidade da experiência grupal - Rendimento da equipa - Legitimidade da equipa - Perenidade da equipa
<i>Alavancas sinérgicas</i> - Reajustamento do trabalho - Sanção sobre os resultados - Desenvolvimento de competências - Margem discricionária - Recursos	<i>Interdependência entre os membros</i> - Ao nível da tarefa - Ao nível das consequências - Múltipla		
<i>Alavancas facilitadoras</i> - Consolidação da equipa - Hierarquia de competências - Sanção individual sobre a competência	<i>Qualidade das transacções entre os membros</i> - Energia de produção - Energia de solidariedade	Potência	
<i>Alavancas estratégicas</i> - Selecção sobre a não aprendizagem - Escolha mútua	<i>Composição da equipa</i> - Compatibilidade com a organização - Compatibilidade com a equipa		

Como é possível constatar, aos determinantes estão associadas alavancas de intervenção¹⁰, as quais constituem “estratégias para activar directa e especificamente certos determinantes da eficácia” (Lourenço, Míguez, Gomes & Carvalho, 2004, p.614). Neste ponto, debruçamo-nos com atenção sobre as alavancas reguladoras, na medida em que, segundo Beaudin & Savoie (1995), estas se referem ao ambiente que envolve as equipas de trabalho, remetendo para aspectos culturais, os quais estão no cerne do nosso trabalho. Assim os autores assinalam por um lado, o papel da cultura organizacional, que consideram a “réelle” (real/verdadeira) e, simultaneamente, o papel dos valores corporativos, que designam por “la

¹⁰ Daqui advém o carácter interventivo e pragmático do modelo postulado pelos próprios autores.

culture déclarée” (a cultura declarada) enquanto factores que intervêm na eficácia grupal. Estes aspectos, a par de outros como a liderança, a gestão de topo, as outras equipas, os recursos fornecidos à equipa, os utilizadores dos produtos e serviços da equipa, a orientação estratégica da organização, a tecnologia de produção e o sistema de sanções, constituem componentes da envolvente que intervêm de forma directa nos resultados da equipa. Deste modo, o modelo descrito acrescenta um maior valor ao nosso estudo, por ter em conta o papel da cultura na determinação da eficácia¹¹. Esta ligação constitui o tema central e norteador da presente tese, e é nessa medida que merece aqui destaque.

Não obstante a riqueza do modelo para a compreensão do fenómeno que pretendemos estudar, – a eficácia grupal – é necessário ter em conta as suas limitações. Assim, de acordo com Lourenço et al. (2004), uma das fragilidades do modelo reside no facto de não ter em conta o processo histórico-evolutivo dos grupos, reflectindo uma noção estática sobre os mesmos, e consequentemente uma visão reduzida sobre as alterações que a concepção de eficácia pode sofrer ao longo das diferentes fases de desenvolvimento do grupo.

Cultura grupal

Procurando articular o conceito de cultura e o de eficácia nos grupos de trabalho, ou seja, aspirando compreender até que ponto a cultura de um grupo, tem poder para determinar quer a satisfação dos membros, quer a concretização dos objectivos a que o grupo se propõe (ou que lhe são propostos), debruçar-nos-emos, em seguida, sobre a cultura grupal. Na verdade, são vários os autores que referem a cultura como um dos determinantes da eficácia (Bachoo, 2002; Lemieux-Charles et al., 2002; Loo & Lowen, 2003; Fey & Denison, 2003; Rebelo, Gomes & Cardoso, 2001), não aprofundando, contudo, o tema. Não temos, obviamente, a pretensão de preencher completamente esta lacuna. Esperamos, no entanto, que a discussão do tema estimule outros investigadores para o seu interesse e relevância, para que desta forma se possa ampliar o conhecimento no âmbito de uma área que tanto sentido faz nos dias de hoje.

¹¹ Autores como Nieva et al. (1978), Hackman (1983, 1990), Kolodny e Kiggundu (1980), e também Kozlowski e Ilgen (2006), partilham a posição de Beaudin e Savoie (1995b), e assinalam o papel da cultura na determinação da eficácia grupal.

O pressuposto de Stott e Walker (1995), segundo o qual a cultura organizacional é considerada uma das variáveis mais poderosas no que concerne ao impacto que tem nas equipas e na sua performance, constitui o nosso ponto de partida. Com base nesta premissa, pensamos ser inevitável abordar, em primeiro plano, a cultura ao nível organizacional, para melhor compreender a cultura a um nível mais micro, o nível grupal.¹²

É amplamente reconhecido que a cultura organizacional constitui o espaço no qual os grupos desenvolvem as suas actividades. Mas afinal o que é a cultura organizacional? A resposta a esta questão tem sido alvo de inúmeros trabalhos na literatura, conhecendo uma panóplia de perspectivas e definições que reflectem diferentes posições e formas distintas de olhar para o mesmo fenómeno. Em vez de enumerar as definições existentes, preferimos aqui seguir a proposta de Rebelo (2006), e destacamos um conjunto de ideias-força que parecem reunir algum consenso na literatura. Assim, uma das primeiras ideias apontadas na maior parte das definições é a da cultura como um *meaning system*, ou seja, como um sistema de significados. Intimamente ligada a esta ideia está a noção de partilha, o que significa que a cultura se constitui como um sistema de significados partilhados pelos indivíduos que integram as organizações e os grupos. Além disso, esta concepção sugere que a cultura é algo que existe num colectivo de pessoas, e que permite que estas estabeleçam “a forma de fazer as coisas” numa determinada organização ou grupo (Rebelo, 2006, p. 25). Concomitantemente, o fenómeno cultural é visto como uma característica distintiva das organizações pela formação de um padrão cultural específico, que também permite dar sentido às vivências que ocorrem no interior da organização ou do grupo. Nesta linha, Ferreira et al. (2001), ancorados na teoria formulada por Schein (1985; 1996) indicam algumas características frequentemente apontadas à cultura organizacional e que passamos a enumerar: 1) estrutura de referência comum partilhada por um grande número de pessoas; 2) socialmente desenvolvida, aprendida e transmitida em termos comportamentais, cognitivos e emocionais; 3) composta por várias camadas, cujo conteúdo varia em extensão e acessibilidade; 4) o núcleo básico é constituído pelos pressupostos fundamentais, que também se

¹² Esta abordagem afigura-se-nos coerente na medida em que, à semelhança de Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso (2003), e também Gomes (2000), reconhecemos a natureza multidimensional da cultura, a qual é susceptível de ser analisada a vários níveis: individual, grupal e organizacional.

designam por valores; 5) fornece regras e normas orientadoras quanto a perceber, pensar e sentir os problemas inerentes ao funcionamento organizacional; 6) contribui para a definição da identidade organizacional; 7) apresenta características simbólicas; 8) pode ser alterável, embora seja difícil; 9) constitui o produto da história da organização; 10) é avaliável por metodologias qualitativas e quantitativas; e, por último, 11) tem uma influência directa e indirecta no desempenho organizacional. Como é possível constatar, esta caracterização não difere substancialmente das ideias-chave enunciadas por Rebelo (2006) e por outros autores que se debruçam sobre a temática (Gomes, 2000; Santana & Diz, 1999; Carmeli, 2004; Cooke & Szumal, 1993; Harvey & Brown, 1996; Denison, 1996; Claver, Lopic, González & Gascó, 2001; McAleese & Hargie, 2004; Silvester, Anderson & Patterson, 1999; Robbins, 2001). Verificamos, assim, que parece existir um consenso generalizado relativamente aos atributos nucleares que são apontados à cultura, não obstante a multiplicidade de definições e abordagens que a mesma apresenta.

No seio desta discussão não poderíamos deixar de fazer referência a Schein (1985, 1996), cujo trabalho nos interessa de forma particular, na medida em que, para além de abordar o fenómeno da cultura organizacional, considera o grupo como um elemento estruturante dessa mesma cultura (“I am defining culture as a set of shared, taken-for-granted implicit assumptions that a group holds and that determines how it perceives, thinks about, and reacts to its various environments”, 2006, p. 236). O referido autor considera que nos grupos reside um padrão de pressupostos básicos que se desenvolvem ao mesmo tempo que esses mesmos grupos aprendem a enfrentar problemas de adaptação externa e de integração interna. Para além de uma definição abrangente e elucidativa sobre o conceito de cultura, Schein fornece, simultaneamente, uma análise das funções exercidas pela mesma. Em primeiro lugar, considera que a cultura apresenta duas funções básicas: a resolução de problemas ao nível da adaptação externa e da integração interna¹³. Em segundo lugar, a cultura orienta o comportamento

¹³ A dupla função da cultura apontada por Schein (1985, 1996) é congruente com a bidimensionalidade da escala OCA, “Integração Interna/Adaptação Externa”, a qual constitui a medida da variável central do nosso estudo (orientação cultural para a aprendizagem). Assim, à semelhança de Rebelo, Gomes e Cardoso (2005) vemos a mudança na envolvente como um aspecto incontornável da vida organizacional que deve ser encarado com mecanismos de adaptação externa adequados, enquanto, paralelamente, não se deve descurar o que se passa no interior das organizações, procurando manter a coerência interna, através de

dos actores organizacionais e legitima as suas acções, revelando uma função normativa e reguladora. Finalmente, e no seguimento daquilo que acabámos de apontar, afirma ser inerente à função da cultura de uma organização, o dar sentido à realidade envolvente (*sensemaking*), orientando o comportamento e as atitudes dos indivíduos e dos grupos, contribuindo, também, para os seus *outcomes*. Nesta linha, também Stott e Walker (1995) elucidam a função da cultura, realçando que esta fornece aos indivíduos um sentido de identidade e comprometimento com as crenças e valores que se situam a um nível mais lato (do grupo ou organização). Relativamente à noção de identidade que é veiculada pela cultura, Cunha et al. (2003) têm presente a ideia de que as organizações carecem de uma certa estabilidade no que concerne às suas rotinas, e como tal, o controlo normativo que é exercido pela cultura revela-se essencial. Assim, os novos membros, quando chegam a uma organização que desconhecem, adoptam o conjunto de crenças e expectativas do grupo, dando continuidade à manutenção da identidade organizacional ao longo do tempo. Relativamente a estes aspectos, os referidos autores indicam a existência de um paradoxo: se, por um lado, a cultura tem inerente a ideia de permanência e estabilidade, por outro, as organizações recorrem à cultura para fazer face aos desafios que a turbulência ambiental impõe.

Seguindo aqui uma lógica sistémica, é importante considerar as organizações enquanto um sistema social e aberto, que se encontra inserido num contexto e, simultaneamente, integra vários subsistemas interdependentes entre si, sendo que entre estes ocorrem trocas e influências mútuas (Tjosvold, 1991). Partindo deste pressuposto, também faz todo o sentido ponderar a (co)existência de diferentes níveis de cultura (societal, organizacional, grupal, individual) em interacção, mas distinguíveis entre si, no que concerne ao tipo de análise que incide sobre cada um desses mesmos níveis. Van Maanen e Barley (1985) chamam a atenção para a existência, no seio das organizações, de grupos que apresentam *backgrounds* e afiliações profissionais diferentes, assim como elevados níveis de interacção interna. De acordo com os referidos autores “unitary organizational cultures evolve when all members of an organization face roughly the same problems, when everyone communicates with almost everyone else, and when each member

mecanismos de integração. Esta é a perspectiva por nós adoptada e pauta o desenvolvimento de toda a nossa investigação.

Cultura e eficácia: O papel da orientação cultural para a aprendizagem nos grupos/equipas de trabalho, na determinação da eficácia grupal

adopts a common set of understandings for enacting proper and consensually approved behavior” (p. 37). No entanto, e tal como afirmam os autores, não é possível que uma organização seja assim tão homogênea ao ponto de veicular, reforçar e manter uma só cultura.¹⁴

Pelo que foi exposto, faz todo o sentido explicitar a noção de subcultura, a qual remete para a existência de várias culturas no seio de uma mesma organização.¹⁵ Esta noção conduz-nos ao objecto de estudo do presente trabalho – o grupo/equipa de trabalho, – o qual pode ser considerado uma subcultura de uma cultura mais vasta que é a organização (e que, por sua vez, se encontra inserida numa realidade cultural ainda mais ampla – a sociedade) (Van Maanen & Barley, 1985; Stott & Walker, 1995; Cook & Yanow, 1996; Gomes, 2000; Ogbor, 2001; Rebelo, Gomes & Cardoso, 2001; Rebelo et al., 2002; Patterson *et al.*, 2005; Rebelo, 2006; Bolon & Bolon, 1994; Osteraker, 1999; Barley, Meyer & Gash, 1988; Sackman, 1992; Harris & Ogbona, 1998; Brown, 1998; Palthe & Kossek, 2003; McAleese & Hargie, 2004; Hatch, 1993, 1997; Schein, 1999; Langan-Fox & Tan, 1997; Howard, 1998; Adkins & Caldwell, 2004).

Neste âmbito, parece-nos pertinente referir os trabalhos de Erez & Gati (2004), que propõem um modelo de cultura multi-nível com características estruturais e dinâmicas que explicam a ligação entre os vários níveis de cultura. Inerentes à natureza dinâmica da cultura, estão processos

¹⁴ No âmbito desta abordagem não podíamos deixar de referir a perspectiva de Martin (1992), que divide a cultura organizacional em três categorias distintas: a integradora, a diferenciadora e a fragmentada. No âmbito do presente trabalho interessa-nos sobretudo destacar as duas primeiras categorias assinaladas. A perspectiva integradora parte do princípio de que apenas aquilo que é partilhado ao nível da organização é cultural, sendo que, a produtividade e a eficácia surgem associadas a uma cultura una e forte (o que remete para a noção de *corporate culture*) (Sadri & Lees, 2001; Claver et al., 2001; Lee & Yu, 2004; Adkins & Caldwell, 2004). Por outro lado, a perspectiva diferenciadora valoriza a divergência e considera inevitável, a existência de conflitos de interesses e diferentes visões. Embora aqui a ideia de partilha também seja realçada, só o que é partilhado ao nível de grupo é considerado cultural.

¹⁵ Uma cultura dominante expressa os valores nucleares que são partilhados pela maior parte dos membros de uma determinada organização, e que lhe conferem uma “personalidade” distinta. As subculturas tendem a desenvolver-se, sobretudo, em grandes organizações, reflectindo os problemas, as situações e as experiências comuns com as quais os indivíduos se deparam (Robbins, 2001). Entre os factores que parecem promover a emergência de subculturas encontram-se a socialização profissional, a interacção diferencial, a partilha de experiências, a semelhança das características pessoais, a coesão grupal (Cunha *et al.*, 2003), a segmentação organizacional (divisão hierárquica e vertical do trabalho), as fusões e aquisições, a inovação tecnológica, a diferenciação ideológica, os movimentos contraculturais (que criam oposição à cultura dominante), e também os filtros de carreira (a tendência das pessoas para se moverem para o topo, com o intuito de ter ou desenvolver certos atributos culturais comuns) (Alvesson, 1993). É importante ressaltar que “a existência de subculturas não é negativa em si mesma” (Cunha *et al.*, 2003, p. 548). Estas podem (co)existir pacificamente e devem ser vistas como um processo natural.

top-down/bottom-up, sendo que uma alteração num nível cultural provoca mudanças noutros níveis de cultura. Mais especificamente, o modelo postula que a globalização, o nível mais macro de cultura, afecta, através de processos *top-down*, mudanças comportamentais dos membros em várias culturas. De forma recíproca, as mudanças comportamentais ao nível individual, através de processos *bottom-up*, transformam-se em normas e comportamentos partilhados, modificando a cultura da entidade a um nível abrangente. A cultura, enquanto sistema de valores partilhados, pode ser formada em cada um destes níveis (Figura 1).

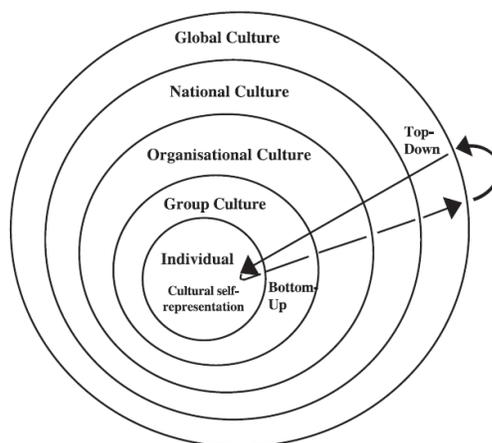


Figura 1 – Os processos dinâmicos *top-down-bottom-up* através dos níveis de cultura (Adaptado de Erez & Gati, 2004)

Face ao exposto, e tendo presente as ideias que acabámos de veicular, importa agora centrar a nossa atenção num nível mais micro da cultura – o nível grupal - através das definições e perspectivas que a literatura nos fornece¹⁶. A este respeito, Fine (1979) pretende demarcar o conceito de cultura organizacional do conceito de cultura grupal introduzindo o termo *idiocultura*, para designar um “system of knowledge,

¹⁶ Neste ponto vamos ter em conta as definições de *team climate* e *team culture*, apesar das distinções assinaladas por Denison (1996) e também Glisson e James (2002). De acordo com os autores as principais diferenças entre os dois tipos de literatura residem em questões epistemológicas, de perspectiva, metodológicas, de nível de análise, de orientação temporal, de fundamentos teóricos e na disciplina em que cada um deles se ancora. Não obstante as diferenças evidenciadas, Denison (1996) reforça a ideia de que as duas perspectivas, apesar de potenciarem diferentes interpretações, são referentes a um mesmo fenómeno.

beliefs, behaviors, and customs shared by members of an interacting group to which members can refer and employ as the basis of further interaction” (p.23). O autor reforça a preponderância das *idioculturas* ao afirmar que a cultura organizacional surge a partir da interacção das mesmas. Bion (citado por Sparks, 2002) fornece uma outra definição para a cultura de grupo: “the perceived attitude of a group that results from the dynamic interplay between the work group and one of the basic assumption mental states.” (p.40). Estabelecendo um vínculo entre cultura organizacional e cultura de grupo, Chmiel (2000) cita Reichers & Schneider (1990), que definem a cultura grupal como a atmosfera de grupo que determina “the way things are around here” (p.341). De uma forma simples, Gil, Alcover e Peiró (2005, p. 199) referem-se à cultura grupal como “an aggregate climate” e definem-na como um conjunto de “shared group perceptions”. Constatamos pela análise das definições aqui expostas, que estas não diferem, substancialmente, das definições apontadas para a cultura organizacional. Porém, devemos estar atentos perante esta aparente simplicidade e devemos entender os dois tipos de cultura como mutuamente influenciáveis, mas distintos. No próximo ponto, vamos procurar explicar a relação entre cultura e aprendizagem ao nível dos grupos e equipas de trabalho.

Cultura de aprendizagem e eficácia – que relação?

A actual economia global, caracterizada por uma intensa competitividade, pela rápida inovação e pelos ciclos de produção mais curtos, reflecte-se na importância que a aprendizagem tem vindo a assumir nas organizações. Aquilo que uma organização sabe, e a velocidade com que aprende, constituem factores potenciadores de sucesso. A rapidez com que o conhecimento é transferido no seio de uma organização pode afectar, de forma significativa, a sua capacidade competitiva e o desempenho nos negócios, pelo que a fomentação da aprendizagem contínua no seio das organizações e dos grupos assume cada vez maior relevo (Cardoso, 2000; Fedor, Ghosh, Caldwell, Maurer & Singhal, 2003; Rebelo et al., 2001; Chang & Lee, 2001; Mittendorf, Geijsel, Hoeve, Laat, & Nieuwenhuis, 2006; Murray & Carter, 2005; Marsick & Watkins, 1994; Chan, 2003).

A cultura surge, de forma recorrente, como um factor determinante na promoção da aprendizagem (Gomes, 2000; Rebelo et al., 2001; Rebelo, 2006; Cook & Yanow, 1996; Santana & Diz, 2000; Brown, 1998; Bhatt,

2000; Lehesvirta, 2004). Daí que a relação entre as duas noções seja intrínseca. Embora esta conexão seja perspectivada, sobretudo, ao nível organizacional, cabe-nos aqui compreender a forma como a cultura de grupo fomenta e encoraja a aprendizagem grupal, e como esta relação se reflecte, posteriormente, na eficácia¹⁷.

No sentido de apoiar a aprendizagem no contexto organizacional, os líderes devem ter em consideração o contexto social no qual a aprendizagem ocorre. Parece ser consensual afirmar que as organizações em si não podem aprender senão através da aprendizagem dos indivíduos, por meio da interacção social. As equipas tornaram-se o contexto social de excelência, na medida em que as organizações se voltaram para estruturas baseadas em grupos de trabalho com o intuito de incrementar a colaboração, e de integrar conhecimento especializado. (Cross & Rieley, 1999; Cardno, 2002; Mohamed, Stankosky & Murray, 2004; Kleinman et al., 2002). Teoricamente, a aprendizagem grupal é vista como estando na interface entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. Yang e Chan (2005) postulam que, em primeiro lugar, as experiências e o conhecimento dos indivíduos são integrados e verificados pelos membros das equipas para formar o conhecimento e as rotinas da equipa. Estes elementos são, posteriormente, “institucionalizados” pelos membros da organização, conduzindo a resultados de aprendizagem organizacional. Verificamos, assim, que o grupo, enquanto unidade básica de aprendizagem organizacional, surge na literatura de forma recorrente. Esta ideia de olhar para o grupo constitui, aliás, uma posição amplamente defendida na literatura.

De acordo com Mohamed e Dumville (2001) a temática da aprendizagem colectiva ou em grupo constitui-se como um tipo de literatura distinta da da aprendizagem organizacional, referindo-se à “construction of new knowledge by a group” (p. 96), e abrangendo processos de grupo internos como a comunicação. Por sua vez, Argote, Gruenfeld e Naquin (2000) definem *group learning* em termos da aquisição de conhecimento, partilha e combinação de actividades entre os membros do grupo, sendo que

¹⁷ Depois de, no ponto anterior, reflectirmos sobre a cultura de grupo, vamos agora debruçar-nos sobre o conceito de aprendizagem grupal. É importante frisar que este conceito adquire ainda mais sentido quando, à semelhança de Senge (1992), pensamos o grupo enquanto unidade básica de aprendizagem nas organizações.

estes elementos parecem conduzir a resultados positivos (e.g. promovem o desenvolvimento do grupo e estimulam a criatividade) (Wong, 2004).

No âmbito da aprendizagem grupal, Edmondson (1999, 2002) destaca-se por conseguir abarcar diversos aspectos fundamentais relativamente a esta noção (e.g. relação com a eficácia) e por conseguir desenvolver um modelo (*Team Learning Model*) incisivo e direccionado para a noção em causa. A autora começa por partir da premissa de que “an organization *learns* through actions and interactions that take place between people who are typically situated within smaller groups or teams” (p.128), o que significa que, tal como Senge (1992) e outros autores que se seguiram, Edmondson (2002) considera que o grupo constitui a unidade de aprendizagem nas organizações. No que concerne à eficácia de grupo (*team effectiveness*) a autora foca questões estruturais subjacentes, como o desenho da tarefa ou a composição da equipa, não descurando o contexto que assegura (ou não) a disponibilidade da informação, dos recursos e das recompensas. Estes factores, actuando em simultâneo, constituem aspectos que, paulatinamente, vão “construindo” uma cultura, com facetas e características distintas de outras culturas. Assim, uma cultura de grupo orientada para a aprendizagem pauta-se por alguns comportamentos específicos, que incluem, entre outros, a procura de *feedback*, a partilha de informação, o pedir ajuda, falar sobre os erros e, ainda, a experimentação. Porém, o que acontece frequentemente, é que os membros dos grupos se sentem reticentes em relação à partilha do conhecimento que detêm, ou porque não é do seu interesse ou porque se sentem em risco e querem “salvar a face”. É a partir desta constatação que Edmondson (1999) introduz o conceito de segurança psicológica do grupo (*team psychological safety*), que se refere à crença partilhada de que a equipa está segura em relação ao risco interpessoal, ou seja, reporta-se a um sentimento de confiança. É importante que as pessoas não tenham medo de ser humilhadas, rejeitadas ou punidas por falar ou cometer erros (Larsan & LaFasto, 1989). Assim, o *team psychological safety* descreve um clima de grupo caracterizado pela confiança interpessoal e pelo respeito mútuo, no seio do qual as pessoas se sentem confortáveis com elas próprias (Edmondson, 1999; Edmondson, et al., 2006; Bresman, 2006).

Relativamente a estas questões vale a pena referir os trabalhos de Cross e Rieley (1999) e também de Turniansky e Hare (1998) a propósito

das práticas que facilitam a aprendizagem em contexto de grupo. Os autores incentivam a criação de um clima de abertura ao longo do tempo, caracterizado pelo acesso à informação, pela comunicação aberta, e pela estimulação do debate e da discussão. Nesta linha, Yang e Chen (2005) vêm afirmar que o desafio que se impõe às equipas que procuram ser mais eficazes reside nos comportamentos de aprendizagem grupal, isto é, na medida em que os membros da equipa estão dispostos a partilhar e testar o seu próprio conhecimento e experiências, a fim de adquirir novas aprendizagens. Concluem que, quando o conhecimento da equipa ultrapassa a soma do conhecimento dos membros, as equipas conseguem analisar e resolver problemas de qualidade de forma apropriada, realizar acções consistentes e promover a capacidade de aprendizagem para permitir melhorias contínuas¹⁸.

Por tudo aquilo que até agora foi dito, compreendemos a importância da cultura na promoção da aprendizagem. Nesta linha Tiwana (2001) refere-se ao compromisso em relação à aprendizagem (*commitment to learning*), definindo-o como “the commitment and support for learning as imbibed in the team’s cultural values” (p. 25). Este compromisso é sustentado por sistemas de recompensas que encorajem a aprendizagem, e também, por recursos que facilitem a sua ocorrência. Assim, Tiwana (2001), recorrendo a Sinkula et al. (1997), define este tipo de cultura de grupo da seguinte forma: “the degree to which encourages and rewards learning influences the propensity of its members to create, find, and proactively use accessible knowledge” (p.25). Os valores que fomentam a aprendizagem devem, deste modo, ser inculcados através do recurso às normas e valores que guiam a prática dos grupos. Por sua vez, Bunderson & Sutcliffe (2003) referem-se à *team learning orientation* afirmando que esta reflecte a percepção partilhada dos objectivos de grupo, relacionados com a aprendizagem e com o desenvolvimento de competências.

Inevitavelmente, somos levados a pensar que uma cultura com estas

¹⁸ De acordo com Argote et al. (2000), a aprendizagem grupal é um processo dinâmico, no qual os membros realizam acções, fornecem e recebem *feedback*, e adaptam, melhoram, ou mudam os seus comportamentos. Através de dois produtos provenientes da interacção dos membros – acção e reflexão – as equipas aumentam as suas capacidades e adquirem conhecimento inovador. A reflexão representa a noção de que os membros partilham informação, procuram *feedback* relativamente à sua performance, discutem os problemas e os erros, e adquirem conhecimento (Järvinen & Poikela, 2001; Brooks, 1994). A acção, por outro lado, reporta-se aos comportamentos de mudança em relação à tomada de decisões, ao desempenho da equipa, e à transformação do conhecimento.

características, que fomenta o desenvolvimento de novas competências, que apoia e estimula ideias inovadoras, e que incentiva melhorias contínuas em torno de um processo inacabado de aprendizagem, será uma cultura que conduzirá a equipa a ganhos evidentes, visíveis a níveis distintos: por um lado, em relação àqueles que são os *outcomes* mensuráveis e objectivos da equipa e, por outro lado, relativamente aos níveis de satisfação e bem-estar dos seus membros (Tiwana, 2001; Wong, 2004; Bachoo, 2002; Bunderson & Sutcliffe, 2003; Lemieux-Charles et al., 2002; Khandekar & Sharma, 2006; Mohamed et al., 2004; Kleinman et al., 2002; Edmondson, 1999; Edmondson et al., 2006). Neste sentido, vamos ao encontro das ideias postuladas por Rebelo et al. (2001; 2002) que, a um nível organizacional, concebem a cultura como condição facilitadora da aprendizagem. Parece-nos legítimo extrapolar estas ideias para o nível grupal, na medida em que, embora consideremos a cultura de grupo um elemento distinto da cultura organizacional, dela retira as ideias e os valores dominantes. Assim, podemos afirmar com alguma segurança que quanto mais uma cultura de grupo for orientada para a aprendizagem e para a inovação, maior será a probabilidade de se constituir como uma fonte de vantagem competitiva para toda a organização, com reflexos óbvios na eficácia grupal.

Em jeito de conclusão, não poderíamos deixar de referir os trabalhos realizados por Bunderson & Sutcliffe (2003), os quais procuram explicitar a relação entre a cultura de grupo orientada para a aprendizagem (*team learning orientation*) e os resultados de desempenho apresentados pelas equipas. Assim, de acordo com os autores citados, “an understanding of team climates that encourage proactive learning represents an important complement to existing work on performance capabilities in teams” (p.552). A necessidade de compreender estes aspectos é reforçada quando os autores assinalam que a relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho constitui ainda uma área pouco explorada.¹⁹ No entanto, reforça-se a ideia de que a aprendizagem proactiva e contínua parece estar associada a elevados níveis de desempenho, na medida em que permite às equipas adaptarem-se às circunstâncias de mudança, refinarem os processos e as práticas de trabalho, e descobrirem novas e melhores formas de alcançar os seus objectivos. Igualmente relevantes são as investigações conduzidas por

¹⁹ Os trabalhos de Bunderson e Sutcliffe (2003) não têm em conta a dimensão sócio-afectiva da eficácia.

Zellmer-Bruhn e Gibson (2006), que efectuam uma abordagem mais abrangente. Além de postularem a importância da aprendizagem grupal na determinação do desempenho, sustentam que a orientação da equipa para a aprendizagem se reflecte na melhoria das relações interpessoais. Estas investigações vão, assim, de encontro aos objectivos que subjazem ao presente trabalho, na medida em que contemplam dois aspectos da eficácia, também por nós consideradas: o desempenho e a satisfação.

No seguimento da revisão da literatura até aqui efectuada, torna-se pertinente levantar algumas questões de relevo a que procuraremos dar resposta na próxima secção do presente trabalho: em que medida os processos de adaptação interna determinam o desempenho de um grupo e a satisfação dos seus membros? Ainda relativamente aos dois critérios de eficácia considerados, qual o papel dos processos de adaptação externa na sua determinação? Em suma, qual será o contributo fornecido pela orientação cultural para a aprendizagem na determinação da eficácia grupal?

II - Objectivos

Tendo em conta a revisão da literatura que efectuámos, verificamos que a eficácia grupal não constitui um tema recente, ainda que seja na actualidade que esta noção adquira cada vez mais relevo. Na verdade, a Psicologia Organizacional, e mais especificamente a área que se debruça sobre os grupos e equipas de trabalho conhece, desde sempre, uma preocupação com esta temática, evidente pela diversidade de modelos, definições e abordagens. Por outro lado, a cultura surge, paralelamente ao conceito de eficácia, como uma noção amplamente abordada, e merecedora da atenção de investigadores e profissionais das organizações.

No presente trabalho procuraremos articular estes dois conceitos, tendo como objectivo geral a análise do papel da orientação cultural para a aprendizagem nos grupos e equipas de trabalho, na determinação da eficácia. Este objectivo geral desdobra-se nos seguintes objectivos específicos: 1) analisar o papel da orientação cultural para a aprendizagem nos grupos, na determinação do seu desempenho (dimensão tarefa da eficácia); e 2) analisar o papel da orientação cultural para a aprendizagem nos grupos, na determinação da satisfação dos seus membros (dimensão sócio-afectiva da eficácia).

Com base na literatura que foi analisada e nos objectivos que nos propusemos alcançar, colocamos as seguintes hipóteses de investigação:

H1: A orientação cultural para a aprendizagem nos grupos de trabalho tem um impacto positivo no desempenho da equipa, ao nível dos resultados de tarefa (eficácia na sua dimensão tarefa).

H1a: Os processos de adaptação externa da orientação cultural para a aprendizagem têm um impacto positivo no desempenho da equipa, ao nível dos resultados de tarefa (dimensão tarefa da eficácia).

H1b: Os processos de integração interna da orientação cultural para a aprendizagem têm um impacto positivo no desempenho da equipa, ao nível dos resultados de tarefa (dimensão tarefa da eficácia).

H2: A orientação cultural para a aprendizagem nos grupos de trabalho tem um impacto positivo na satisfação dos seus membros (dimensão sócio-afectiva da eficácia).

H2a: Os processos de adaptação externa da orientação

cultural para a aprendizagem têm um impacto positivo na satisfação dos seus membros (dimensão sócio-afectiva da eficácia).

H2b: Os processos de integração interna da orientação cultural para a aprendizagem têm um impacto positivo na satisfação dos seus membros (dimensão sócio-afectiva da eficácia).

III - Metodologia

O design de investigação por nós adoptado é correlacional (não experimental), na medida em que o nosso estudo não envolve a manipulação dos dois níveis da variável independente (Integração Interna e Adaptação Externa) e os nossos sujeitos constituem equipas já previamente constituídas. A nossa escolha é ainda sustentada pelos objectivos que subjazem a esta monografia. Ao pretendermos analisar a relação existente entre a orientação cultural para a aprendizagem nas equipas e a sua eficácia, ou seja, estando em causa a suposta relação entre duas variáveis não manipuladas, este tipo de design parece-nos o mais indicado (Kiehl & Bloomquist, 1985). O nosso estudo integra a orientação cultural para a aprendizagem, nas suas duas vertentes – Integração Interna e Adaptação Externa – como variável independente e a eficácia – medida pelo Desempenho e pela Satisfação – como variável dependente.

Amostra

A amostra de partida era constituída por 73 equipas, distribuídas por 24 empresas²⁰ industriais e de serviços, sendo que 8% das equipas desenvolviam tarefas de reduzida complexidade (equipas de produção) e 92% tarefas com um maior grau de complexidade (e.g. administração, gestão; contabilidade, comercial, manutenção).²¹ Foram entregues 549 questionários aos membros das equipas de trabalho que aceitaram colaborar no nosso estudo, dos quais 414 foram devolvidos, tendo sido 11 (3,66%) eliminados por conterem um número de itens não respondido igual ou superior a 10% em cada uma das escalas (Bryman & Cramer; Hair e Colaboradores., 1998). Assim, a amostra ficou com um total de 403

²⁰ Das 24 empresas que participaram no nosso estudo, 63% são da zona Norte, 29% são do Centro, e 8% são da zona sul do país.

²¹ Não foi incluída na amostra uma equipa de 3 elementos que entregou o questionário relativo a apenas um colaborador.

participantes, distribuídos por 73 equipas de trabalho, constituídas por uma média de 12 elementos cada ($DP = 7.34$). A amostra é constituída maioritariamente por indivíduos de nacionalidade portuguesa (94.5%) e apresenta um equilíbrio na sua distribuição relativamente ao género (50.1% elementos do género masculino e 49.9% membros do género feminino). O escalão etário mais representado é o dos 25 aos 30 anos (22.3%). No que respeita às habilitações literárias, constatamos que 53.5% da amostra possui estudos superiores, enquanto apenas 3.7% possui habilitações inferiores ao 9º ano de escolaridade. O quadro 2 apresenta as características sócio-demográficas da amostra de forma mais detalhada.

Quadro 2

Caracterização da amostra de membros de equipas em função do género, da idade, habilitações e antiguidade na equipa (n = 403)

Características Sócio-demográficas	n	%
Género		
Masculino	199	50.1
Feminino	198	49.9
Total	397	100
Idade		
<25	24	6.2
25-30	87	22.3
31-35	65	16.7
36-40	59	15.1
41-45	64	16.4
46-50	46	11.7
>50	45	11.6
Total	390	100
Habilitações Académicas		
<9º ano	14	3.7
9º ano	58	15.2
12º ano	88	23.1
Estudos superiores	204	53.5
Estudos de Pós-graduação	17	4.5
Total	381	100
Antiguidade na Equipa		
<6 meses	30	8.4
6 meses até 1 ano	32	8.9
Mais de 1 ano até 3 anos	75	20.9
Mais de 3 anos até 5 anos	48	13.4
Mais de 5 anos até 10 anos	80	22.3
>10 anos	94	26.2
Total	359	100

Com o intuito de avaliar os níveis de desempenho grupal, recorremos à percepção dos líderes referentes às equipas estudadas no presente trabalho. Assim, relativamente a esta amostra, dos 73 questionários distribuídos 3 não foram preenchidos, tendo sido os restantes considerados válidos. No Quadro 3 são apresentadas as características sócio-demográficas (género, idade, habilitações e antiguidade na equipa) da amostra dos líderes das equipas participantes no presente estudo.

Quadro 3

Características da amostra de líderes das equipas em função do género, da idade, das habilitações e da antiguidade na equipa (n = 73)

Características Sócio-demográficas	n	%
Género		
Masculino	37	52.9
Feminino	33	47.1
Total	70	100
Idade (anos)		
<30	5	7.1
30-34	17	24.3
35-39	21	30.0
40-44	8	11.4
45-50	11	15.7
>50	8	11.4
Total	70	100
Habilitações Académicas		
<9ºano	1	1.4
9ºano	4	6.0
12ºano	6	9.0
Estudos Superiores	56	83.6
Total	67	100
Antiguidade na Equipa		
<6 meses	2	2.9
6 meses até 1 ano	5	7.4
Mais de 1 ano até 3 anos	19	27.9
Mais de 3 anos até 5 anos	9	13.2
Mais de 5 anos até 10 anos	17	25.0
>10 anos	16	23.5
Total	68	100

Técnicas de recolha de dados e Instrumentos de medida

No que concerne à recolha dos dados, recorreremos ao método do inquérito, nomeadamente ao questionário auto-administrado, como técnica de recolha de informação, na medida em que acarreta vantagens a vários níveis. De ente elas destacamos, em primeiro lugar, o facto de nos permitir reunir um grande número de respostas em relativamente pouco tempo (o que constitui um factor de peso tendo em linha de conta os constrangimentos temporais inerentes) e, em segundo lugar, o facto de nos permitir manter o

Cultura e eficácia: O papel da orientação cultural para a aprendizagem nos grupos/equipas de trabalho, na determinação da eficácia grupal

anonimato dos respondentes (Muchinsky, 2004). Acresce, ainda, que o questionário se constitui como uma medida uniformizada na observação dos factos.

Na prossecução dos nossos objectivos recorreremos a três instrumentos, que passamos a descrever sucintamente:

1) *Orientação Cultural para a Aprendizagem (OCA)* - Com o intuito de avaliar a cultura de aprendizagem nos grupos de trabalho recorreremos à escala **OCA** (Orientação Cultural para a Aprendizagem), construída por Rebelo (Rebelo, 2001; Rebelo, Gomes & Cardoso, 2005; Rebelo, 2006), e que adaptámos para o nível grupal.

Esta escala, na sua versão original, visa medir ou avaliar a orientação da cultura organizacional no fomentar e facilitar das aprendizagens dos colaboradores, ou seja, procura avaliar a existência desta característica da cultura nas organizações. O instrumento constitui uma escala de tipo *Likert*, que inclui 5 opções de resposta (1 – *quase não se aplica*; 2 – *aplica-se pouco*; 3 – *aplica-se moderadamente*; 4 – *aplica-se muito*; 5 – *aplica-se quase totalmente*) em cada um dos 20 itens que compõem a escala, e destina-se a ser preenchido por todos os membros dos grupos, à excepção do líder.

De acordo com os referidos autores, a construção da OCA teve como suporte teórico, os modelos de Schein (1992, 1994), Hill (1996), Marquardt (1996) e Ahmed, Loh & Zari (1999), contando também com os dados provenientes de entrevistas exploratórias e semi-estruturadas, que foram direccionadas a seis gestores de topo (Rebelo, 2001).

Na medida em que o objectivo que presidiu à utilização desta escala, se prendeu com uma análise situada no âmbito das equipas de trabalho, foi necessário, como já anteriormente referimos, adaptar a escala para o nível grupal. Deste modo, uma preocupação inicial da nossa parte incidiu sobre um estudo atento aos itens que constituem a versão original da escala desenvolvida por Rebelo (2001), de modo a efectuar as devidas alterações. Embora estas não tenham conduzido a mudanças substanciais, consistindo quase exclusivamente na alteração de termos como organização para grupo ou colaboradores para membros, no entanto, a versão com as alterações que considerámos adequadas, foi alvo de uma análise crítica por parte da equipa de investigadores da área de Grupos e Equipas de trabalho que integramos, e submetida a um pré-teste, que consistiu na administração da escala a uma

pequena amostra de 20 sujeitos, tendo sido realizada uma reflexão falada. Este procedimento foi realizado com o intuito de analisar a acessibilidade e compreensão dos itens por parte dos respondentes. Relativamente a estes aspectos não surgiram questões de relevo que justificassem a alteração de qualquer dos itens²².

Qualidades psicométricas ²³

Um passo prévio consistiu na análise das não respostas, através da qual verificámos que os valores variavam entre 0.2% e 2%²⁴, tendo sido os valores em falta substituídos pela média do respectivo item (Hair e Colaboradores, 1998).

Na medida em que a versão original foi validada pela autora e submetida a diversos estudos de validação que atestam a robustez e a estabilidade da mesma quanto à sua dimensionalidade, optámos por, ao nível das qualidades psicométricas, assumir a sua bidimensionalidade e, por isso, realizámos somente estudos de consistência interna, através da estimação do *alpha* de Cronbach. Os valores de *alpha* para a dimensão Adaptação Externa ($\alpha = .89$), composta por 8 itens, revela uma consistência bastante satisfatória (Nunally, 1978). A análise das correlações entre os itens e a respectiva dimensão permitiu-nos observar que a correlação mais baixa é de .51, o que segundo Cohen (1988) constitui uma magnitude elevada e revela que os itens têm uma boa correlação com a respectiva dimensão. Esta análise foi também efectuada para a dimensão Integração Interna, tendo sido verificado que os valores de correlação entre os itens e a dimensão são bastante

²² O processo de adaptação da escala OCA para o nível grupal, bem como o estudo das suas qualidades psicométricas, foi realizado conjuntamente com uma colega de equipa, que desenvolvia, igualmente, um trabalho que se debruçava sobre as questões relativas à cultura de aprendizagem nos grupos e equipas de trabalho.

²³ A versão original da escala OCA por nós utilizada no âmbito deste trabalho constitui o resultado de um terceiro estudo levado a cabo por Rebelo (2001), o qual versa sobre a confirmação da bidimensionalidade “Integração Interna/Adaptação Externa”, e procura testar a sua estabilidade e robustez. Assim, a autora optou pela utilização da técnica da Análise Factorial Confirmatória. A amostra utilizada era composta por 619 participantes, pertencentes a 35 empresas industriais. A análise efectuada aponta para um ajustamento satisfatório do modelo estrutural da escala. Relativamente à bidimensionalidade Integração Interna/Adaptação Externa, que emerge dos estudos anteriores, esta é confirmada pela autora neste terceiro estudo, revelando o seu considerável potencial explicativo. Para estimar a fiabilidade das duas dimensões da escala, Rebelo (2001) utilizou o *alpha* de Cronbach, cujos valores ($\alpha = .91$ para a integração interna e $\alpha = .84$ para a adaptação externa) são indicadores de uma boa consistência interna.

²⁴ É de salientar que esta análise é efectuada após eliminação inicial dos 11 casos anteriormente referidos na secção deste trabalho que se debruça sobre a caracterização da amostra.

elevados (a menor correlação encontrada apresenta igualmente o valor .51). No que respeita à consistência interna da dimensão, o valor de *alpha* ($\alpha = .90$) é revelador de uma consistência interna muito boa (Nunnally, 1978) (Quadro 4).

Quadro 4
OCA – Valores do *alpha* de Cronbach e correlações item/dimensão

Dimensões	Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item/dimensão	Alpha sem o item	α
Integração Interna						.90
	1	3.62	1.10	.51	.90	
	2	4.00	.92	.70	.89	
	3	3.49	.96	.64	.90	
	4	4.13	.84	.57	.90	
	6	3.95	.87	.68	.90	
	7	3.22	.97	.51	.90	
	8	3.82	.91	.76	.90	
	9	3.91	.92	.65	.90	
	10	3.44	.99	.65	.90	
	12	3.74	.95	.65	.90	
	14	3.75	.89	.68	.89	
	20	3.63	.98	.60	.90	
Adaptação Externa						.89
	5	4.18	.87	.59	.88	
	11	3.93	.84	.60	.88	
	13	4.15	1.02	.51	.89	
	15	3.73	.91	.67	.87	
	16	3.83	.90	.71	.87	
	17	3.60	.97	.74	.86	
	18	3.87	.90	.73	.86	
	19	3.66	.90	.71	.87	

2) Escala de Satisfação Grupal (ESAG) - A Escala de Satisfação Grupal (ESAG), desenvolvida por Dimas (2007), é utilizada no nosso estudo no sentido de “caracterizar o grau de satisfação dos membros com a equipa à qual pertencem” (p. 254). O conjunto dos itens apresenta-se sob a forma de uma escala de tipo Likert com 7 opções de resposta (1 – *totalmente insatisfeito*; 2 – *bastante insatisfeito*; 3 – *moderadamente insatisfeito*; 4 – *nem satisfeito nem insatisfeito*; 5 – *moderadamente satisfeito*; 6 – *bastante satisfeito*; 7 – *totalmente satisfeito*), sendo composta por um total de 7 itens que abarcam questões ligadas ao sistema sócio-afectivo (3 itens) e também

ao sistema tarefa (4 itens) dos grupos. A sua construção teve em conta as escalas já desenvolvidas por Gladstein (1984) e por Passos & Caetano (2005) (Dimas, 2007).

No presente estudo, à semelhança da OCA, esta escala não se destina a ser respondida pelo líder, mas pelos restantes membros que constituem a equipa de trabalho.

Qualidades psicométricas²⁵

A análise dos valores omissos revela que estes, para a escala ESAG, se distribuem entre os 0.5% e 1%. Deste modo, tal como fizemos anteriormente com a escala OCA, procedemos à substituição destes valores pela média do respectivo item.

Para analisar a fiabilidade da escala, procedemos à estimação do *alpha* de Cronbach, cujo valor ($\alpha = .92$) revela uma muito boa consistência interna (Quadro 5).

²⁵ Nos estudos originais, um primeiro momento relativo à avaliação da validade de conteúdo da escala criada e validada por Dimas (2007) consistiu na apreciação da mesma por parte de um painel de investigadores, enquanto, numa fase posterior se procedeu à administração do instrumento a dez indivíduos, colaboradores de uma organização do sector de serviços. Nos dois momentos pretendeu-se avaliar a clareza terminológica dos itens, bem como a sua adequação. No decorrer destes procedimentos não foram introduzidas alterações. Relativamente à validade de constructo, a dimensionalidade da escala foi avaliada através do recurso à análise factorial exploratória. Numa fase anterior aos estudos factoriais, a tendência de respostas dos indivíduos foram analisadas através de algumas medidas descritivas (média, desvio-padrão, mínimo e máximo, e frequências por opção de resposta). Verificou-se que as respostas se repartiram pelas sete opções, sugerindo a variabilidade das respostas e o poder discriminativo dos itens aceitável (Dimas, 2007). A autora procedeu à análise da consistência interna através dos valores apontados pelo *alpha* de Cronbach ($\alpha = .910$) e pela análise das correlações entre cada um dos itens e o factor retido, tendo sido possível constatar que a escala apresentava uma boa consistência interna.

Quadro 5

ESAG – Valores do *alpha* de Cronbach e correlações item/dimensão

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item/dimensão	Alpha sem o item	α
					.92
1	5.35	1.07	.81	.90	
2	5.23	1.05	.82	.90	
3	5.34	1.12	.73	.91	
4	5.45	.88	.67	.92	
5	5.56	1.06	.73	.91	
6	5.50	1.02	.75	.91	
7	5.23	1.00	.75	.91	

3) *Escala de Avaliação do Desempenho Grupal (EADG)* - Por fim, recorreremos à **EADG** (Escala de Avaliação do Desempenho Grupal), igualmente desenvolvida por Dimas (2007), tendo em vista a avaliação do desempenho das equipas de trabalho. A escala é constituída por 10 itens (com 10 opções de resposta em que 1 = *mau* e 10 = *excelente*), contemplando questões relativas ao desempenho de tarefa da equipa, como a qualidade e quantidade do trabalho produzido, a introdução e implementação de ideias novas e de soluções para os problemas, e a capacidade de reagir perante acontecimentos imprevisíveis (Dimas, 2007).

A construção deste instrumento teve em linha de conta o tipo de funções desempenhadas pelas equipas, tendo sido considerados elementos como o grau de complexidade e de incerteza das tarefas, o nível de responsabilidade e de autonomia, e o grau de previsibilidade dos resultados. Os questionários desenvolvidos por Lovelace et al. (2001) e por De Dreu & Van Vianen (2001) constituem os instrumentos de referência no desenvolvimento da EADG (Dimas, 2007).²⁶

Enquanto as primeiras escalas referidas se destinam a ser administradas aos membros das equipas, a EADG foi dirigida somente aos líderes das mesmas²⁷.

²⁶ Dimas (2007) refere, também, que, no sentido de incluir nos itens critérios de desempenho considerados pertinentes para as organizações, procedeu à recolha de informação junto de recursos humanos de duas organizações, assim como à consulta de alguns instrumentos de avaliação de desempenho centrados em funções de elevada complexidade.

²⁷ De acordo com Dimas (2007), o líder parece constituir a entidade com maior legitimidade para avaliar o desempenho da sua equipa de trabalho, tendo em linha de conta a proximidade, e consequentemente um maior conhecimento sobre os pontos fortes e os pontos fracos da equipa. Além disso, é o líder que estipula os padrões de exigência para a concretização das tarefas, pelo que, está em melhores condições de avaliar a eficácia do grupo que lidera.

Qualidades psicométricas

O processo realizado por Dimas (2007) que conduziu à avaliação da validade de conteúdo da escala, não difere substancialmente daquele que foi conduzido para as escalas anteriormente descritas: primeiro, o questionário foi analisado por um painel de investigadores relativamente ao grau de representatividade e de adequação dos itens; seguidamente, a escala foi administrada a 7 líderes de equipas de trabalho, os quais deram a sua apreciação global sobre a adequação do instrumento. Nos dois momentos, considerou-se que a escala não necessitava de sofrer alterações (Dimas, 2007).

No que concerne à validade de constructo, Dimas (2007) conduziu análises preliminares no sentido de avaliar a tendência de respostas dadas pelos sujeitos, tendo verificado que nenhum dos itens apresentava uma concentração de respostas numa das opções da escala superior a 50%, sugerindo a existência de variabilidade das respostas e um poder discriminativo dos itens razoável.

A análise da consistência interna da EADG foi por nós efectuada no presente trabalho, tendo revelado valores de fidelidade comprovativos do potencial da escala para medir o constructo que é suposto medir ($\alpha = .93$) (Quadro 6).

Quadro 6
EADG – Valores do α de Cronbach e correlações item/dimensão

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item/dimensão	Alpha sem o item	α
					.93
1	7.26	1.35	.76	.91	
2	7.17	1.49	.80	.91	
3	7.58	1.12	.79	.91	
4	7.46	1.21	.77	.91	
5	7.96	1.29	.66	.92	
6	7.23	1.27	.77	.91	
7	7.28	1.24	.67	.92	
8	7.46	1.74	.74	.92	
9	6.83	1.50	.74	.92	
10	7.30	1.42	.49	.93	

Procedimentos relativos à recolha de dados

Perante o objectivo de realizar um estudo baseado em grupos reais, tornou-se imperativo seguir um conjunto de tarefas e procedimentos que nos permitissem recolher dados em ambientes também reais, ou seja, nas Organizações.

Em Outubro de 2007, numa primeira fase da nossa investigação, um passo preliminar consistiu na redacção de uma carta de apresentação (Anexo 1) dirigida às organizações, na qual explicitámos os nossos objectivos, em traços muito gerais. Neste ponto, foi nossa preocupação referir a garantia quanto ao anonimato e à confidencialidade dos respondentes, bem como salientar a nossa disponibilidade para entregar um relatório referente aos resultados do estudo. Nesta carta constavam, igualmente, os contactos (endereços electrónicos) de dois elementos da equipa de investigação, bem como a morada e o contacto telefónico no Núcleo de Estudos e Formação em Organização e Gestão, o qual teve muitas vezes o papel de *pivot*²⁸ entre a nossa equipa e as organizações que se interessaram por participar no nosso projecto. Também, nesta fase, procedemos à elaboração do Projecto de Investigação (Anexo 2), no qual explicitámos detalhadamente os nossos objectivos e os aspectos mais importantes inerentes ao estudo. Este documento incluía as seguintes secções: 1) Equipa de Projecto (coordenadores e investigadores); 2) Introdução e Objectivos; 3) Amostra e participação das empresas [noção da equipa por nós adoptada; características que as equipas devem apresentar para serem alvo de estudo no âmbito da nossa investigação]; 4) Formas de recolha da informação e tempo previsto; 5) Direitos e obrigações da equipa de investigação; 6) Contactos da equipa de investigação.

Numa fase posterior procedemos ao envio das cartas de apresentação dirigidas a 300 organizações (industriais e de serviços) cuja selecção resultou de uma intensa pesquisa na Internet e do recurso a bases de dados fornecidas pelos coordenadores da equipa, sendo que tivemos como critérios de escolha a localização geográfica (tínhamos preferência pelos distritos de Lisboa, Aveiro e Porto) e o tamanho das organizações (as empresas de maior

²⁸ Relativamente a este ponto gostaríamos de expressar o nosso profundo agradecimento à Dra. Alice Oliveira que foi incansável, tendo desempenhado um papel fundamental nesta fase.

dimensão teriam, provavelmente, um maior número de equipas). Uma semana após o envio das cartas procurámos reforçar os nossos pedidos de colaboração com um e-mail, no qual constava, uma vez mais, a nossa carta de apresentação. A selecção das equipas, por seu turno, teve os seguintes critérios: 1) existência de pelo menos três elementos e 2) interacção regular, de forma interdependente com vista a alcançar um objectivo comum.

Simultaneamente, debruçámo-nos sobre a preparação do instrumento de avaliação (questionário) que constituiu a base da nossa investigação. Assim, agrupámos as escalas a administrar²⁹ em dois blocos distintos. Num bloco, para além dos dados demográficos, consta a EADG (Anexo 3), destinada a ser preenchida pelo líder, relativamente ao desempenho da equipa. No outro bloco, incluímos os questionários que iriam ser respondidos pelos restantes membros da equipa (Anexo 4). Às organizações que se interessaram pelo nosso estudo foi enviado o Projecto de Investigação (via e-mail), para que as mesmas pudessem avaliar a viabilidade da sua execução. Na maior parte dos casos e sempre que possível, tivemos o cuidado de estabelecer contacto telefónico com os responsáveis de cada organização no sentido de explicar pessoalmente os pormenores que constavam do projecto, e de acelerar as respostas.

Nos casos em que as respostas foram afirmativas, combinámos com cada organização a melhor forma de administrar os questionários. No que concerne à sua distribuição pelas organizações participantes, esta efectuou-se através do envio por correio ou presencialmente. Nos casos em que a distribuição foi efectuada por correio, as indicações relativas ao preenchimento dos questionários foram fornecidas através de contacto telefónico com os responsáveis delegados para o efeito e também por e-mail. A recolha dos questionários já respondidos também apresentou três modalidades: através do correio, por fax, e presencialmente, tendo sido acordada a sua entrega até ao final de Janeiro de 2008.

²⁹ Importa explicitar que foram incluídos, para além dos nossos instrumentos de medida, outros que iriam ser utilizados noutras investigações realizadas por outros elementos da equipa de investigação que integramos (no total, o bloco destinado aos membros da equipa era composto por 5 escalas) (Anexo 4).

Técnica de análise dos dados (Procedimentos estatísticos)

Tendo em conta que estamos na presença de um estudo de natureza quantitativa, no seio do qual pretendemos aferir o impacto de uma variável numérica numa variável igualmente numérica considerámos o recurso à técnica de Regressão Múltipla. De acordo com Pestana e Gageiro (2005, p. 559) esta técnica estatística permite “prever o comportamento de uma variável (variável dependente) a partir de uma ou mais variáveis relevantes (variáveis independentes) de natureza quantitativa”. Transpondo esta ideia para a presente investigação, é nossa intenção analisar até que ponto a cultura de aprendizagem prediz a eficácia grupal, e qual a força dessa relação. Tendo em conta que o nosso modelo inclui dois níveis da variável independente, orientação cultural para a aprendizagem (Integração Interna e Adaptação Externa), utilizámos a Regressão Linear Múltipla.

IV - Resultados

5.1. Considerações e Procedimentos Prévios

Na medida em que os dados relativos à orientação cultural para a aprendizagem e à satisfação foram recolhidos junto de indivíduos, e tendo presente o objectivo de desenvolver a nossa investigação ao nível de análise grupal, foi necessário proceder à agregação dos resultados, através do cálculo das pontuações médias obtidas pelos membros de cada grupo na OCA e na ESAG. Para esse efeito, calculámos o Índice AD (*Average Deviation Index*)³⁰, tendo em linha de conta o número de opções de resposta para cada uma das escalas. Assim, utilizámos o critério $AD_M < .83$, no caso da OCA, e de $AD_M < 1.17$ para a escala ESAG, no sentido de agregar as respostas dadas, com confiança, ao nível grupal³¹.

No Quadro 7 apresentamos as medidas descritivas relativas ao índice AD_M (média, desvio-padrão, mínimo e máximo). Como é possível evidenciar, os índices AD_M para a escala OCA variaram entre .02 (equipa

³⁰ Este índice traduz a diferença, em termos absolutos, entre a resposta de cada indivíduo a um determinado item e a média obtida pelo grupo nesse mesmo item (Dimas, 2007).

³¹ Este valor de corte calcula-se dividindo o número de respostas possíveis para um determinado item (c) por 6. Se $AD > c/6$, então não existe confiança de que os resultados obtidos individualmente constituam a realidade grupal. Por seu turno, se $AD \leq c/6$, então é possível admitir que os resultados individuais são representativos da média dos resultados ao nível grupal. Quanto menor for o valor do índice (mais próximo de 0), maior será o respectivo acordo (Dimas, 2007).

63) e 1.32 (equipa 10), sendo a média .56 e o desvio-padrão de .24. No que concerne à escala ESAG, a equipa 38 conheceu o acordo total ($AD_M = .00$), enquanto a equipa 22 atingiu o valor máximo ($AD_M = 1.49$).

Quadro 7
Estatísticas descritivas do índice de concordância AD_M para a OCA e ESAG

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
OCA	.02	1.32	.56	.24
ESAG	.00	1.49	.56	.29

A aplicação deste índice resultou na exclusão de 4 equipas³² de trabalho nas análises subsequentes relativas à orientação cultural para a aprendizagem e de 2 equipas³³ nas análises respeitantes à satisfação dos membros das equipas.

Importa ainda referir que relativamente à orientação cultural para a aprendizagem, a pontuação média das equipas cujas respostas individuais foi possível agregar em cada uma das dimensões da escala OCA é de 3.73 (DP = .40) para a integração interna e de 3.89 (DP = .39) para a adaptação externa, as quais, situando-se em torno da resposta 4 (*aplica-se muito*), reflectem uma percepção tendencialmente favorável acerca da existência de uma cultura de aprendizagem nas equipas em estudo.

5.2. Orientação cultural para a aprendizagem e Desempenho (dimensão tarefa da eficácia)

Com o intuito de testar a nossa primeira hipótese (H1), foi conduzida uma regressão linear múltipla standard³⁴, com a Adaptação Externa e a Integração Interna como predictoras (variáveis independentes) e tendo o desempenho como critério (variável dependente). Nesta variável a média das respostas sugere a percepção, por parte dos líderes das equipas, de níveis satisfatórios de desempenho de tarefas ($M = 7.38$; $DP = 1.07$). No

³² Na escala OCA foram excluídas as equipas 10 ($ADM = 1.32$), 19 ($ADM = .93$), 60 e 71 ($ADM = 1.24$).

³³ No que respeita à escala ESAG excluíram-se as equipas 22 ($ADM = 1.49$) e 37 ($ADM = 1.28$).

³⁴ A amostra de 66 equipas sobre a qual recai a análise do desempenho e da orientação cultural para a aprendizagem cumpre o pressuposto estipulado por Pestana e Gageiro (2005) de 15 casos por cada variável independente. Na medida em que o nosso estudo comporta duas predictoras, o tamanho da nossa amostra excede o número mínimo exigido (rácio de 33/2).

Quadro 8 apresentamos as intercorrelações, as médias e os respectivos desvios-padrão relativos ao desempenho e às duas dimensões da OCA – Integração Interna e Adaptação Externa.

Quadro 8
Intercorrelações, médias e desvio-padrão do desempenho e das dimensões da OCA

	Desempenho	Integração Interna	Adaptação Externa
Desempenho	---		
Integração Interna	.201 ^a	---	
Adaptação Externa	.276*	.797**	---
Média	7.38	3.74	3.91
Desvio-padrão	1.07	.41	.39
N	66	66	66

* $p < .05$; ** $p < .001$

a) A relação entre o desempenho e a Integração Interna apresenta uma significância estatística marginal ($p = .53$)

O desempenho surge positivamente relacionado com as duas dimensões da orientação cultural para a aprendizagem – a Integração Interna [$r = .20$ ($N = 66$; $p = .053$)] e a Adaptação Externa [$r = .28$ ($N = 66$; $p = .013$)]. Ainda que a força desta relação seja fraca³⁵ faz-nos pensar que a cultura de aprendizagem e o papel que a mesma desempenha na eficácia, ao nível dos resultados de tarefa, não deve ser ignorado. Na análise de regressão referente ao desempenho (dimensão tarefa da eficácia) o valor do coeficiente de correlação ($R = .28$) múltiplo denota a presença de uma baixa magnitude, sugerindo que os processos de adaptação externa e de integração interna explicam apenas 7.8% da variabilidade da dimensão desempenho ($R^2 = .077$; R^2 ajustado = .048; $F = 2.626$; $p = .080$). Além disso, os valores Beta (β) fornecidos não revelam significância estatística [$\beta = -.051$ ($p = .801$) para a Integração Interna; $\beta = .316$ ($p = .119$) para Adaptação Externa], reforçando a

³⁵ Segundo Pestana & Gageiro (2005) um r menor do que 0.2 indica uma associação linear muito baixa, entre 0.2 e 0.39 baixa; entre 0.4 e 0.69 moderada; entre 0.7 e 0.89 alta; e finalmente, entre 0.9 e 1, uma associação muito alta. Por seu turno, Cohen (1988) estabelece seguintes valores de referência: $r \leq .10$, magnitude de relação pequena; $r = .30$ ou em torno desse valor, magnitude média; $r \geq .50$, magnitude elevada.

ausência de sustentação das nossas hipóteses (Quadro 9). Importa notar, no entanto, que a elevada correlação entre as dimensões Integração Interna e Adaptação Externa ($r = .80$; $p = 000$), poderá estar a contribuir para estes resultados.

Quadro 9

Orientação cultural para a aprendizagem e desempenho: Análise de Regressão múltipla standard considerando como predictoras as variáveis Integração Interna e Adaptação Externa

Variável	B	β	t	p
Integração Interna	-.13	-.05	-.25	.801
Adaptação Externa	.86	.32	1.58	.119

5.3. Orientação cultural para a aprendizagem e Satisfação (dimensão social da eficácia)

Na tentativa de testar a hipótese que estabelece uma relação entre a cultura de aprendizagem e a satisfação dos membros das equipas de trabalho, recorremos à análise da regressão múltipla standard³⁶, tendo, a Integração Interna e a Adaptação Externa como predictoras, e a Satisfação como critério. No que respeita às médias das respostas apresentadas nesta medida ($M = 5.41$; $DP = .55$), os colaboradores manifestam-se satisfeitos em relação a aspectos como o ambiente de trabalho, a forma de trabalhar, as relações entre os membros e entre estes e o líder, e os resultados que são alcançados no seio do grupo. Relativamente à relação da variável satisfação com as duas dimensões da orientação cultural para a aprendizagem, verificamos que tanto o coeficiente de correlação entre a satisfação e a Integração Interna, como o coeficiente de correlação entre a satisfação e a Adaptação Externa, apresentam valores positivos e de elevada magnitude (Cohen, 1988), em ambos os casos manifestando significância estatística [$r = .66$ ($N = 67$, $p = .000$) para a Integração Interna; $r = .62$ ($N = 67$, $p = 000$) para a Adaptação Externa] (Quadro 10).

³⁶ À semelhança do que acontece nas análises que envolvem o desempenho, o tamanho da nossa amostra no que concerne à análise da variável satisfação cumpre o pressuposto enunciado por Pestana e Gageiro (2005) (rácio de 33.5/2).

Quadro 10
Intercorrelações, médias e desvios-padrão da satisfação e das dimensões da OCA

	Satisfação	Integração Interna	Adaptação Externa
Satisfação	---		
Integração Interna	.663**	---	
Adaptação Externa	.619**	.798**	---
Média	5.41	3.73	3.90
Desvio-padrão	.55	.41	.40
N	67	67	67

** $p < .001$

Na análise de regressão referente à dimensão social da eficácia – satisfação – observa-se que o coeficiente de correlação múltiplo é de magnitude elevada ($R = .68$), sugerindo que as duas dimensões da orientação cultural para a aprendizagem, no seu conjunto, são responsáveis por 46% da variabilidade da satisfação [$R^2 = .461$; R^2 ajustado = $.444$; $F = 27.400$; $p = .000$].

Conforme se verifica pela observação do Quadro 11, no que concerne à contribuição de cada variável preditora na variabilidade da dimensão social da eficácia, apenas a dimensão Integração Interna contribui de forma estatisticamente significativa para a variabilidade da variável satisfação ($\beta = .465$; $t = 3.053$; $p = .003$). Por seu turno a variável Adaptação Externa contribui para explicar 24.8% da satisfação, mas não apresenta significância estatística ($\beta = .248$; $t = 1.627$; $p = .109$).

Quadro 11

Orientação cultural para a aprendizagem e satisfação: Análise de Regressão múltipla standard considerando como predictoras as variáveis Integração Interna e Adaptação Externa

Variável	B	β	t	p
Integração Interna	.627	.465	3.053	.003
Adaptação Externa	.342	.248	1.627	.109

Assim, podemos concluir que a nossa hipótese H2b é suportada empiricamente, enquanto H2a não recebe sustentação empírica. Se, por um lado, se comprovou a relação entre os processos de Integração Interna e a satisfação dos membros pertencentes aos grupos de trabalho que constituíram a nossa amostra, por outro, não podemos afirmar de forma inequívoca que os processos de Adaptação Externa determinam sentimentos de bem-estar dos elementos do grupo.

V – Discussão

Os resultados que apresentámos na secção anterior permitem analisar, num momento prévio, a relação entre a orientação cultural para a aprendizagem e o desempenho grupal. Pela análise da média das pontuações em cada escala constatamos, em primeiro lugar, que a orientação para a aprendizagem constitui um traço cultural presente nas equipas que integraram a nossa amostra, e em segundo lugar, verificamos que a percepção dos líderes relativamente ao desempenho grupal é bastante favorável, remetendo para níveis elevados. Quando analisamos as correlações obtidas entre os processos de Integração Interna e de Adaptação Externa e o desempenho, salientamos o facto de aquelas apontarem para uma relação positiva e estatisticamente significativa, sendo, no entanto, fraca. Assim, apesar de numa análise prévia os resultados irem ao encontro das hipóteses colocadas, verificamos, posteriormente, pela análise da Regressão, que nem a dimensão Integração Interna nem a dimensão Adaptação Externa contribuem para explicar os níveis satisfatórios de desempenho grupal.

Perante estes resultados importa reflectir sobre a possível influência de variáveis que se situam a um nível superior, isto é, importa reflectir no quadro das interacções multinível. No âmbito do presente trabalho, o nosso estudo incidiu sobre a cultura grupal, mas não podemos descurar o facto de esta estar inserida numa cultura mais ampla – a cultura organizacional – a qual exerce influências múltiplas sobre a forma de os grupos trabalharem. Assim, a cultura a um nível mais macro pode ser determinante porque constitui o contexto global no seio do qual as equipas desenvolvem as suas actividades. Deste modo, podemos interrogar-nos sobre o papel que este contexto tem nos *outcomes* grupais. A estratégia e as normas da empresa estão orientadas para comportamentos de inovação e para a adopção de novas práticas de trabalho? As pessoas são incentivadas a aplicar os seus conhecimentos no local de trabalho e nas funções que levam a cabo? Os jogos de poder não poderão minar a disseminação e a partilha de conhecimento ao nível cultural mais lato, que é a organização, contribuindo para inibir o efeito da orientação para a aprendizagem nos grupos sobre o desempenho grupal? Será que as organizações vêm no conhecimento uma fonte de vantagem competitiva sustentável? Ou este é ainda visto como um

factor que acarreta perdas de tempo e visto como um elemento completamente dispensável para o sucesso da organização? Na verdade, se tal ocorrer, isto é, se a cultura organizacional não “apoiar” a cultura grupal, a orientação para a aprendizagem nos grupos de trabalho poderá não ser suficiente para incrementar, de forma significativa os resultados do desempenho de grupo. No âmbito de uma abordagem sistémica, não basta que se reconheça a importância que o conhecimento e a aprendizagem detêm num ambiente de crescente competitividade, somente no interior dos grupos. É também fundamental que os valores da aprendizagem constituam um traço cultural partilhado por toda a organização, presente nas suas normas, na estratégia e na missão.

Na medida em que não podemos pensar o grupo como isolado do seu contexto e porque aquilo que ocorre no seu exterior afecta de forma determinante o que acontece no seu interior (e vice-versa), as ideias que acabámos de veicular reforçam a adopção dos princípios da abordagem sistémica sempre presente ao longo deste trabalho. A este propósito Zellmer-Bruhn & Gibson (2006) afirmam que a aprendizagem grupal depende tanto de factores internos como de factores externos às equipas. As variáveis contextuais têm, assim, um factor de peso na determinação da aprendizagem grupal, porque são interdependentes e estão socialmente inseridas no contexto organizacional respectivo. Estas ideias vão, assim, de encontro, à perspectiva cultural multinível (Erez & Gati, 2004; Rebelo, 2006; Gomes 2000; Kozlowski & Ilgen, 2006), que realça a interacção, a interdependência e a dinâmica que se estabelece entre os diversos níveis de cultura (por exemplo, os níveis societal, organizacional, grupal ou individual).

Bunderson & Sutcliffe (2003) fornecem-nos um ponto de vista alternativo, que não sendo por nós defendido, merece ser referido. De acordo com os autores, a cultura de aprendizagem pode, por um lado, encorajar comportamentos adaptativos que conduzem a melhorias de desempenho. Mas, paralelamente, é também possível que as equipas comprometam o seu desempenho ao dar demasiada ênfase à aprendizagem, sobretudo nos casos em que existem boas performances. Seguindo esta perspectiva, os comportamentos orientados para a aprendizagem não conduzem, invariavelmente, a um elevado desempenho e podem mesmo revelar-se ineficazes ou até disfuncionais em determinadas circunstâncias. Tal como afirma Edmondson (1999), a focalização sobre a aprendizagem consome

tempo sem assegurar resultados, podendo mesmo reduzir a eficiência e piorar o desempenho. Apesar de reconhecermos e de concordarmos com alguns dos pontos assinalados por estes autores, não podemos declarar que estes correspondem a uma verdade não passível de ser questionada. Parece-nos que, no nosso estudo em particular, mesmo tendo presente a fraca relação entre as variáveis, e embora não possamos generalizar esta ideia para a população, a cultura de aprendizagem beneficia o desempenho grupal.

Num segundo momento de análise dos resultados, procurámos analisar a relação entre a cultura de aprendizagem e a satisfação dos membros das equipas. No que concerne a esta relação, os resultados vão no sentido das hipóteses por nós postuladas, ou seja, os processos de adaptação externa e os processos de integração interna, no seu conjunto, determinam os níveis de satisfação dos colaboradores.

Na medida em que verificámos, pela análise da média das pontuações da escala ESAG, elevados níveis de satisfação por parte dos membros das equipas, e tendo em conta que já havíamos constatado a tendência das respostas da OCA para uma cultura orientada para a aprendizagem, o modelo de Edmondson (1999) vem contribuir para explicar estes resultados. De acordo com a autora, quando existe um clima de confiança interpessoal e respeito mútuo (*team psychological safety*), as pessoas estão dispostas a partilhar conhecimento, a pedir ajuda ou a falar sobre os seus erros, estimulando, desta forma, o debate e a discussão. Assim, podemos inferir que as pessoas, quando inseridas num clima caracterizado pela abertura, sentem-se mais motivadas e satisfeitas em relação à sua pertença ao grupo e relativamente ao seu trabalho. Deste modo, cria-se um ambiente que encoraja o conhecimento e reconhece o potencial dos recursos humanos e do seu desenvolvimento, no seio dos grupos e das organizações.

Quando analisamos o contributo de cada variável independente para a determinação dos níveis de satisfação, verificamos que a Adaptação Externa além de não estabelecer uma relação estatisticamente significativa com a satisfação, determina somente 24.8% da sua variabilidade, enquanto, paralelamente, a Integração Interna explica 46.5% da mesma. Uma possível explicação para este resultado pode residir no facto de a cultura de aprendizagem, na sua vertente integração interna, estar mais directamente conectada com os processos internos do grupo, com os seus subsistemas fundadores – tarefa e sócio-afectivo – e, deste modo, interferir de forma mais

directa com a qualidade da experiência grupal.

Em suma, concluímos que os resultados, na sua generalidade, apontam para uma tendência positiva, no que concerne ao papel da orientação cultural para a aprendizagem na determinação da eficácia grupal.

VI - Conclusões

O objectivo que norteou a presente monografia prendeu-se com a análise da relação entre cultura e eficácia nos grupos/equipas de trabalho e, mais concretamente, sobre o papel da orientação cultural para a aprendizagem na determinação da eficácia, nas suas dimensões social e económica.

Começámos por reflectir sobre a noção de eficácia, um conceito que, apesar de amplamente discutido e abordado na literatura, não conhece um consenso generalizado entre os investigadores que se debruçam sobre a temática. Importa realçar que a abordagem à eficácia por nós adoptada foi enquadrada no âmbito do Modelo Multidimensional da Eficácia de Beaudin & Savoie (1995a; 1995b).

Posteriormente, debruçámo-nos sobre o conceito de cultura, primeiro a um nível organizacional e, em seguida, ao nível grupal. No enquadramento conceptual que realizámos, procurámos compreender a relação que se estabelece entre cultura e aprendizagem, sobressaindo desta análise conceptual, a conexão existente entre os dois conceitos, nomeadamente no que concerne às relações mútuas que estabelecem entre si. Neste âmbito, destacámos o modelo de Edmondson (1992, 2002) e a noção de *team psychological safety*, na medida em que reforça a importância de um clima grupal caracterizado pela abertura e confiança, na promoção da aprendizagem. A cultura surge, assim, como um elemento facilitador da aprendizagem.

Os resultados encontrados no nosso estudo empírico permitem-nos, por um lado, concluir que a orientação cultural para a aprendizagem se relaciona com o desempenho, mas não constitui um factor determinante do mesmo, e por outro, assinalar a preponderância da cultura de aprendizagem na determinação da satisfação dos membros das equipas.

Não obstante a preocupação pelo rigor metodológico e científico na realização desta monografia, existem algumas limitações a evidenciar. Em

primeiro lugar, importa notar que os dados que constituíram a base do nosso estudo assentam, somente, nas percepções dos membros. Seria interessante contrapor, por exemplo, as percepções dos líderes relativamente ao desempenho grupal, com dados de natureza mais objectiva (nomeadamente indicadores e rácios de rentabilidade) e também com a percepção de outros *stakeholders* relativamente ao desempenho da equipa.

Outra das limitações inerentes a este estudo prende-se com a forma como os dados foram recolhidos. Devido a constrangimentos impostos pelas organizações, a maior parte dos questionários não foram administrados na nossa presença. Este facto pode ter influenciado o número de não respostas e o preenchimento, com erros, de alguns dos questionários. Além disso, as respostas dadas podem não reflectir verdadeiramente aquilo que os sujeitos pensam, na medida em que poderão ter sido influenciados por outras pessoas. Ainda assim, tentámos alcançar o máximo rigor e fiabilidade dos dados, procurando garantir o anonimato através da entrega dos questionários ao responsável por cada organização em envelopes fechados e reforçando a importância da confidencialidade da informação fornecida pelos colaboradores.

Depois de reconhecer as limitações do nosso estudo, importa igualmente, referir os aspectos positivos. Em primeiro lugar, o nosso estudo baseia-se em equipas de trabalho naturais, inseridos em organizações reais, e não sobre equipas de laboratório. Deste modo, sentimos que esta maior aproximação à realidade nos pode fornecer uma ideia mais concreta relativamente ao que acontece, efectivamente, no seio da dinâmica grupal, no que concerne aos aspectos por nós estudados. Em segundo lugar, o nosso trabalho versa sobre a cultura grupal e a sua relação com a aprendizagem, um tema que só recentemente começa a despertar interesse entre os investigadores. Neste sentido, esperamos dar um modesto contributo para o desenvolvimento de estudos nesta área, numa lógica de gerar conhecimento a partir de conhecimento.

Finalmente, sugerimos que, no futuro, se procure articular o estudo da cultura grupal com a cultura organizacional, no sentido de melhor compreender as influências mútuas que se estabelecem entre os dois níveis, e tentar perceber o impacto que o contexto organizacional, as suas normas, a sua estratégia e os seus valores, têm no desempenho grupal e na satisfação dos membros das equipas de trabalho. Num ponto de vista alternativo, seria

interessante, do mesmo modo, analisar o impacto que a cultura de grupo orientada para a aprendizagem tem ao nível organizacional.

Bibliografia

- Adkins, B., & Caldwell, D. (2004). Firm or subgroup culture: Where does fitting in matter most? *Journal of Organizational Behavior*, 25, 969-978.
- Alvesson, M. (1993). *Cultural perspectives on organizations*. Cambridge: University Press.
- Argote, R., Gruenfeld, D., & Naquin, C. (2001). Group learning in organizations. In M. E. Turner (Ed.), *Groups at work: Theory and Research* (369-409). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bachoo, D. (2002). *The impact of dimensions of culture on team efficacy and its related multilevel outcomes*. Doctoral Dissertation. Office of Graduate Studies of Texas, A&M University. (UMI No. 3060763)
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Barley, S., Meyer, G., & Gash, D. (1988). Cultures of culture: Academics, practioners and the pragmatics of normative control. *Administrative Science Quarterly*, 33, 24-60.
- Beaudin, G., & Savoie, A. (1995a). *L'efficacité des équipes de travail: Définition, composantes et mesures* [The effectiveness of work teams: Definition, constitution and measures]. Département de Psychologie, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal.
- Beaudin, G., & Savoie, A. (1995b). *Les équipes de travail: Que faut-il en connaître?* [Teamworks: What is need to know about them?]. Département de Psychologie, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal.
- Bell, S. (2004). *Setting the stage for effective teams: A meta-analysis of team design variables and team effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation, Office of Graduate Studies, Texas A & M University.
- Berends, H., Boersma, K., & Weggeman, M. (2003). The structuration of organizational learning. *Human Relations*, 56, 1035-1056.
- Bhatt, G. (2000). Organizing knowledge in the knowledge development cycle. *Journal of Knowledge Management*, 4, 15-24.
- Bolon, D.S., & Bolon, D.S. (1994). A reconptualization and analysis of organizational culture. *Journal of Managerial Psychology*, 9, 22-28.
- Bresman, H. (2006). Team learning strategies and performance in innovation teams. 2007 *Wharton Technology and Innovation Conference*, Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, USA.
- Brodbeck, F. (1996). Criteria for the study of work group functioning. In A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 285-293). Chichester: John Wiley & Sons.
- Brooks, A. (1994). Power and the production of knowledge: Collective team learning in work organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 5, 213-235.
- Brown, A. (1998). *Organizational Culture* (4th ed.). Essex: Prentice Hall.
- Bunderson, J. S. & Sutcliffe, K. M. (2003). Management team learning orientation and business unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 552-560.
- Cardno, C. (2002). Team learning: Opportunities and challenges for school leaders. *School Leadership & Management*, 22(2), 211-223.
- Cardoso, L. (2000). Aprendizagem Organizacional. *Psychologica*, 23, 95-117.
- Carmeli, A. (2004). The link between organizational elements, perceived external prestige and performance. *Corporate Reputation Review*, 6, 314-331.
- Chan, C. (2003). Examining the relationships between individual, team and organizational learning in an Australian hospital. *Learning in Health and Social Care*, 2, 223-235.
- Chang, H., & Lee, A. (2001). The relationship between psychological safety, organisation context support and team learning behaviour in Taiwan. *Global Journal of Engng. Educ.*, 5(2), 185-192.
- Chmiel, N. (2000). *Introduction to work and organizational psychology: A european perspective*. Malden: Blackwell Publishing.
- Choi, J., Price, R., & Vinokur, A. (2003). Self-efficacy changes in groups: Effects of diversity, leadership, and group climate. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 357-372.
- Claver, E., Llopis, J., González, R., & Gascó, J. (2001). The performance of information systems through organizational culture. *Information Technology & People*, 14, 247-260.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Cook, S. D., & Yanow, D. (1996). Culture and Organizational Learning. In M. Cohen & L. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp. 430-455). Califórnia: Sage.
- Cooke, R. A. & Szumal, J. L. (1993). Measuring normative beliefs and shared behavioral

- expectations in organizations: The reliability and validity of the Organizational Climate Inventory. *Psychological Reports*, 72, 1299-1330.
- Coolican, H. (2005). *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder & Stoughton.
- Cordery, J. (1996). Autonomous work groups and quality circles. In A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp.225-239). Chichester: John Wiley & Sons.
- Cordery, J., Mueller, W. S., & Smith, L. (1991). Attitudinal and behavioral effects of autonomous group working: A longitudinal field study. *The Academy of Management Journal*, 2, 464-476.
- Cross, R., & Rieley, J. (1999). Team learning: Best practises and tools for an elusive concept. *National Productivity Review*, 9-18.
- Cummings, T. (1981). Designing effective work groups. In P. C. Nystrom III & W. H. Starbuck (eds.), *Handbook of Organizational Design: Vol. 2, Remodeling organization and their environments*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, C. C., & Cabral-Cardoso, C. (2003). *Manual do Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora.
- Denison, D. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 21, 619-654.
- Dimas, I. D. (2007). *(Re)pensar o conflito intragrupal: Níveis de desenvolvimento e eficácia*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: a group-level perspective. *Organization Science*, 13, 128-146.
- Edmondson, A., Dillon, J., & Roloff, K. (2006). Three perspectives on team learning: Outcome improvement, task mastery, and group process. In A. Brief & J. Walsch (Eds), *The Academy of Management Annuals, Vol. 1* (pp. 1-63).
- Erez, M., & Gati, E. (2004). A dynamic, multi-level model of culture: From the micro level of the individual to the macro level of a global culture. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 583-598.
- Fedor, D., Ghosh, S., Caldwell, S., Maurer, T., & Singhal, V. (2003). The effects of knowledge management on team members' ratings of project success and impact. *Decision Sciences*, 34, 513-538.
- Ferreira, J. M., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Fey, C., & Denison, D. (2003). Organizational culture and effectiveness: Can american theory be applied in Rússia? *Organization Science*, 14, 686-706.
- Field, A. (2003). *Discovering statistics: Using SPSS for Windows*. London: Sage.
- Fiol, C., & Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Fine, G. A. (1979). Small groups and culture creation: The idioculture of little league Baseball teams. *American Sociological Review*, 44, 733-745.
- Freire, J. (2001). *Sociologia do Trabalho: Uma introdução*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gil, F., Alcover, C., & Peiró, J. (2005). Work team effectiveness in organizational contexts: Recent research and applications in Spain and Portugal. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 193-218.
- Gil, F., Rico, R., Alcover, C. M., & Barrasa, A. (2005). Change-oriented leadership, satisfaction and performance in work groups: Effects of team climate and group potency. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 312-328.
- Gladstein, D. L. (1984). Groups in context: A model of task group effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 29, 499-517.
- Glisson, C., & James, L. (2002). The cross-level of culture and climate in human service teams. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 767-794.
- Gomes, D. (2000). *Cultura organizacional: Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Goodman, P., Ravlin, E., & Argote, L. (1986). Current Thinking about groups: Setting the stage for new ideias. In P. Goodman et al. (Eds.), *Designing effective work groups* (pp. 1-25). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Guzzo, R. (1996). Fundamental considerations about work groups. In M. A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp.3-45). Chichester: John Wiley & Sons.
- Hackman, J. R. (1983). *A normative model of work team effectiveness* (Tech. Rep. No. 2, Research Program on Group Effectiveness). New Haven, CT: Yale School of Organization and Management.

- Hackman, J. R. (1990). *Groups that work (and those that don't): Creating conditions for effective teamwork*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tathan, R. L., Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed). New Jersey: Prentice Hall.
- Harris, L., & Ogbonna, E. (1998). A three-perspective approach to understanding culture in retail organizations. *Personnel Review*, 27, 104-116.
- Hatch, M. J. (1993). The dynamics of organizational culture. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 18, 657-693.
- Hatch, M. J. (1997). *Organization Theory: Modern, symbolic and postmodern perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Howard, L.W. (1998). Validating the competing values model as a representation of organizational cultures. *International Journal of Organizational Analysis*, 6, 231-250.
- Järvinen, A., & Poikela, E. (2001). Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 13, 282-289.
- Khandekar, A., & Sharma, A. (2006). Organizational learning and performance: Understanding Indian scenario in present global context. *Education Training*, 48, 682-692.
- Kiess, H. O. & Bloomquist, D. W. (1985). *Psychological research methods: A conceptual approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kleinman, G., Siegel, P., & Eckstein, C. (2002). Teams as a learning forum for accounting professionals. *The Journal of Management Development*, 21, 427-460.
- Kolodny, H. F., & Kiggundu, M. N. (1980). Towards the development of a sociotechnical systems model in woodlands mechanical harvesting. *Human Relations*, 33, 819-840.
- Kozlowski, S., & Ilgen, D. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7, 77-124.
- Kwark, E. (2004). Team effectiveness and characteristics: Apparel product Development teams. Unpublished doctoral dissertation, Department of Textiles and Consumer Sciences, College of Human Sciences, Florida State University.
- Langan-Fox, J., & Tan, P. (1997). Images of a culture in transition: Personal constructs of organizational stability and change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 273-293.
- Larsan, C., & Lafasto, F. (1989). *Teamwork: What must go right/what can go wrong*. Newbury Park: Sage.
- Lawrence, B. (2006). Organizational reference groups: A missing perspective on social context. *Organization Science*, 17, 80-100.
- Lehesvirta, T. (2004). Learning processes in a work organization: From individual to collective and/or vice versa? *Journal of Workplace Learning*, 16, 92-100.
- Lee, S., & Yu, K. (2004). Corporate culture and organizational performance. *Journal of Managerial Psychology*, 19, 340-359.
- Lemieux-Charles, L., Murray, M., Baker, G.R., Barnsley, J., Tasa, K., & Ibrahim, S.A. (2002). The effects of quality improvement practises on team effectiveness: A mediational model. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 533-553.
- Lines, R. (2005). How social accounts and participation during change affect organizational learning. *Journal of Workplace Learning*, 17, 157-177.
- Loo, R., & Loewen, P. (2003). The typology of self-managed teams based upon team climate: Examining stability and change typologies. *Team Performance Management*, 9, 59-68.
- Lourenço, P.R. (2000). Liderança e eficácia: Uma relação revisitada. *Psicologica*, 23, 119-130.
- Lourenço, P. R. (2002). *Concepções e dimensões da eficácia grupal: Desempenho e níveis de desenvolvimento*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Lourenço, P. R. & Gomes, A. D. (2003). Da pluralidade à bidimensionalidade da eficácia dos grupos/equipas de trabalho. *Psicologica*, 33, 7-32.
- 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.
- Lourenço, P., Miguez, J., Gomes, A. D. & Freire, P. (2000). Equipas de Trabalho: Eficácia ou Eficácias. In A. D. Gomes, A. Caetano, J. Keating e M. P. Cunha (Eds.), *Organizações em transição. Contributos da Psicologia do Trabalho e das Organizações*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Maanen, J. van, & Barley, S. R. (1985). Cultural Organization: Fragments of a Theory. In P. J. Frost, L. F. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg & J. Martin, *Organizational Culture* (31-53). Beverly Hills: Sage.
- Marsick, V., & Watkins, K. (1994). The learning organization: An integrative vision for

- HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 5, 353-360.
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations*. New York: Oxford University.
- McAleese, D., & Hargie, O. (2004). Five guiding principles of culture management: A synthesis of best practise. *Journal of Communication Management*, 9, 155-170.
- Martinez, L. F., & Ferreira, A. I. (2007). *Análise de dados com SPSS: Primeiros passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Mittendorf, K., Geijsel, F., Hoeve, A., Laats, M. de, & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practise as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning*, 18, 298-312.
- Mohamed, M., & Stankosky, M., & Murray, A. (2004). Applying knowledge management principles to enhance cross-functional team performance. *Journal of Knowledge Management*, 8, 127-142.
- Mohammed, S., & Dumville, B. (2001). Team mental models in a team knowledge framework: Expanding theory and measurement across disciplinary boundaries. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 89-106.
- Muchinsky, P. M. (2004). *Psicologia Organizacional*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Murray, P., & Carter, L. (2005). Improving marketing intelligence through learning systems and knowledge communities in not-for-profit workplaces. *Journal of Workplace Learning*, 17, 421-435.
- Nemeth, C. & Owens, P. (1996). Making work groups more effective: The value of minority dissent. In A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp.125-131). Chichester: John Wiley & Sons.
- Nieva, V. F., Fleishman, E. A., Reick, A. (1978). *Team dimensions: Their identity, their measurement and their relationships*. (Rep. No. DAHCI19-78-C-0001). Washington, DC: Response Analysis Corporation.
- Ogbor, J. (2001). Critical theory and the hegemony of corporate culture. *Journal of Organizational Change Management*, 14, 590-608.
- Oliver, S., & Kandadi, K. (2006). How to develop knowledge culture in organizations? A multiple case study of large distributed organizations. *Journal of Knowledge Management*, 10, 6-24.
- Osteraker, M. (1999). Measuring motivation in a learning organization. *Journal of Workplace Learning*, 11, 73-77.
- Palthe, J., & Kossek, E.E. (2003). Subcultures and employment modes: translating HR strategy into practise. *Journal of Organizational Change Management*, 16, 287-308.
- Patterson, M., West, M., Shackleton, V., Dawson, J., Lawthom, R., Maitlis, et al. (2005). Validating the organizational climate measure: Links to managerial practises, productivity and innovation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 379-408.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (4ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Quinn, R., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 363-377.
- Rebelo, T. (2001). *Organização, aprendizagem e cultura: Estudo sobre a homogeneidade/Orientações Culturais para a aprendizagem nas Organizações: heterogeneidade da orientação cultural para a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Rebelo, T. (2006). *Orientação cultural para a aprendizagem nas organizações: Condicionantes e consequentes*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade de Coimbra.
- Rebelo, T., Gomes, D., & Cardoso, L. (2001). Aprendizagem organizacional e cultura: Relações e implicações. *Psychologica*, 27, 69-89.
- Rebelo, T., Gomes, D., & Cardoso, L. (2002). Orientações culturais para a aprendizagem nas organizações: Homogeneidade e/ou heterogeneidade. *Psychologica*, 30, 345-363.
- Rebelo, T., Gomes, D., & Cardoso, L. (2005) Cultura de aprendizagem: A (bi)dimensionalidade da escala OCA. *Psychologica*, 38, 191-208.
- Reichers, A. & Schneider, B. (1990). Climate and culture: An evolution of constructs. In Schneider, B. (Org.), *Organizational climate and culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behaviour* (9th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Sackman, S.A. (1992). Culture and subcultures: An analysis of organizational knowledge. *Administrative Science Quarterly*, 37, 140-162.
- Sadri, G., & Lees, B. (2001). Developing corporate culture as a competitive advantage. *Journal of Management Development*, 20, 853-859.
- Salas, E., Stagl, K., Burke, C., & Goodwin, G. (2007). Fostering team effectiveness in

- organizations: Toward an integrative theoretical framework.. *Nebraska Symposium on Motivation*, 52, 185-243.
- Santana, S., & Diz, H. (2000). Cultura e aprendizagem organizacional. *Revista Portuguesa de Gestão*, 15, 28-43.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schein, E. H. (1996). Culture: The missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 229-240.
- Schein, E. H. (1999). Sense and nonsense about culture and climate. In N. Ashkanasy, C. Wilderom, & M. Peterson (Eds.), *Handbook of Culture and Climate* (pp. xxiii-xxx).
- Senge, P. (1992). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. London: Century Business.
- Sense, A. (2004). An architecture for learning in projects? *Journal of Workplace Learning*, 16, 123-145.
- Silvester, J., Anderson, N., & Patterson, F. (1999). Organizational culture change: An inter-group attributional analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 1-23.
- Sparks, W. (2002). *Measuring the impact of basic assumption mental states on group culture: The design, development, and evaluation of a group culture assessment scale*. Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of the School of Business and Public Management, The George Washington University. (UMI No. 3046336)
- Stott, K., & Walker, A. (1995). *Teams, teamworks & teambuilding*. New York: Prentice Hall.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins.
- Tannenbaum, S., Salas, E. & Cannon-Bowers, J. (1996). Promoting Team Effectiveness. In A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 503-524). Chichester: John Wiley & Sons.
- Thompson, L. (2000). *Making the team*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Tiwana, A. (2001). *The influence of knowledge integration on project success: An empirical examination of e-business teams*. Doctorial Dissertation, College of Business, George State University. (UMI No. 3018306)
- Tjosvold, D. (1991). *Team Organization: An enduring competitive advantage*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Trist, E. L., & Bamforth, K. W. (1951). Some social and psychological consequences of e longwall methods of coal-getting. *Human Relations*, 4(1), 3-38.
- Turniansky, B. & Hare, A. P. (1998). *Individuals and groups in Organizations*. London: Sage.
- Wheelan, S. (1999). *Creating effective teams: A guide for members and leaders*. Thousand Oaks: Sage.
- Wong, S. (2004). Distal and local group learning: Performance trade-offs and tensions. *Organization Science*, 15, 645-656.
- Yang, J., & Chen, C. (2005). Systemic design for improving team learning climate and capability: A case study. *Total Quality Management*, 16, 727-740.
- Zellmer-Bruhn, M., & Gibson, C. (2006). Multinational organization context: Implications for team learning and performance. *Academy of Management Journal*, 49, 501-518.