



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UC/EPCE—2016

Liderança Transformacional e Eficácia Grupal: o papel mediador dos Comportamentos de Aprendizagem

Daniela Filipa da Costa Aniceto (e-mail: daniela.aniceto92@gmail.com)

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

Liderança Transformacional e Eficácia Grupal: o papel mediador dos Comportamentos de Aprendizagem

A presente dissertação teve como objetivo testar o papel mediador dos comportamentos de aprendizagem grupal na relação entre a liderança transformacional (*input*) e a eficácia grupal (*output*). Tendo por base uma amostra de 100 grupos e recorrendo a análises de regressão múltipla, os resultados suportam que a liderança transformacional tem um efeito positivo no processo de aprendizagem grupal, e que a aprendizagem grupal tem, igualmente, um efeito positivo na eficácia grupal. Os dados obtidos suportam também que os comportamentos de aprendizagem grupal, enquanto um todo, medeiam a relação entre a liderança transformacional e as quatro dimensões da eficácia grupal consideradas (desempenho, viabilidade, melhoria dos processos e qualidade da experiência grupal).

Palavras chave: aprendizagem grupal, comportamentos de aprendizagem, liderança transformacional, eficácia grupal.

Transformational Leadership and Group Effectiveness: the mediating role of learning behaviors

The present dissertation aimed to test the mediating role of group learning behaviour in the relation between transformational leadership (*input*) and group effectiveness (*output*). Based on a sample of 100 groups and using multiple regression analysis, the results support that transformational leadership has a positive effect on the group learning process, and that group learning has also a positive effect on group effectiveness. The data also supports that group learning behaviour, as a whole, mediates the relationship between transformational leadership and the four considered dimensions of group effectiveness (performance, viability, process improvement and group experience quality).

Key Words: group learning, learning behaviors, transformational leadership, group effectiveness.

Agradecimentos

À minha mãe por não me ter deixado desistir e por ser desde sempre um pilar na minha vida. A vida é feita de derrotas e conquistas, e tenho a certeza que vais lá estar para me ajudar a levantar ou para me aplaudir.

Ao meu pai por não me ter deixado desistir e por me ter ajudado a vencer mais uma etapa. Sei que me espera um mundo difícil lá fora mas também sei que vais estar sempre lá para mim.

Ao Ricardo, o amor da minha vida, por ter aparecido na minha vida na altura certa e se ter tornado a força que me faltava. Obrigada por despertares o melhor de mim, teres tido paciência e nunca me teres deixado desistir. Temos ainda muitos momentos para partilhar, mas nos que já passaram ajudaste a que se tornassem inesquecíveis. Amo-te.

A Coimbra porque é uma cidade que deixa saudade e que me ajudou muito a crescer. Mas, em especial, às pessoas que Coimbra me deu, porque me ajudaram a ser a pessoa que sou hoje. Um obrigado muito especial à Sofia porque esteve lá desde sempre e foram muitos sorrisos e muitas lágrimas partilhadas e crescemos tanto juntas. A ti devo muito de quem sou hoje. E já não imagino a minha vida sem a rapariga de preto que de desconhecida passou a melhor amiga. Um obrigada muito grande à Ana porque, apesar de ter demorado a entrar na minha vida tarde, tornou-se uma grande amiga e partilhou esta luta comigo durante 2 anos. Muitos momentos nos esperam senhora consultora. Um outro obrigado grande às minhas “pequenas” Sofia, Marta e Inês por serem as pessoas que são e por terem dado um encanto especial há minha vida e terem entrado nas melhores memórias que tenho destes cinco anos que passaram a correr. E quero-vos para sempre na minha vida. E um obrigada a todas as outras pessoas que passaram pela minha vida durante estes cinco anos, umas ficaram e ficarão, e as que não ficaram lá tiveram as suas razões, mas a vossa marca ficou e ainda me roubam sorrisos quando penso em vocês.

À minha família, em especial aos meus tios Olga e João e à minha avó Maria por terem acreditado em mim e terem sido incansáveis.

À professora Teresa Rebelo, a minha orientadora, por me ter ajudado a ultrapassar este degrau e por todo o contributo científico. Obrigada pelo seu apoio durante a concretização deste trabalho e pela sua calma e experiência.

Ao professor Paulo Renato e à professora Isabel Dimas por me terem ajudado a concretizar este trabalho e por todas as reuniões com a quantidade certa de descontração e formalidade.

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento Conceptual	2
Liderança Transformacional	2
Aprendizagem Grupal	5
Liderança Transformacional, Comportamentos de Aprendizagem e Eficácia Grupal	7
II – Metodologia	11
Amostra	11
Procedimentos de Recolha de Dados	12
Medidas	13
- <i>Liderança Transformacional</i>	13
- <i>Aprendizagem Grupal</i>	13
- <i>Eficácia Grupal</i>	14
- Qualidade da experiência grupal	14
- Desempenho da equipa	14
- Melhoria dos processos grupais	14
- Viabilidade da equipa	15
IV – Resultados	15
Procedimentos Prévios de Análise de Dados	15
Resultados do Teste de Hipóteses	17
V – Discussão	21
VI – Considerações Finais	23
Bibliografia	25
Anexos	30

Introdução

A liderança é fácil de identificar, mas difícil de definir, não existindo uma definição universal (Day & Antonakis, 2012). Yukl (2006) define liderança como o processo de influenciar os outros a compreender e concordar sobre o que precisa de ser feito e como fazê-lo e de facilitar os esforços individuais e coletivos para atingir objetivos comuns. Nas últimas décadas, a liderança transformacional tem emergido como uma das abordagens mais citadas para compreender a eficácia do líder (Piccolo & Colquitt, 2006). De acordo com Bass (1985), o líder transformacional caracteriza-se por motivar os colaboradores a fazer mais do que esperavam, dando importância e valor às tarefas realizadas, e fazendo-os transcender os seus interesses pessoais em nome da equipa, da organização ou de uma política mais ampla.

Os grupos assumem uma importância crucial no contexto organizacional atual (Lourenço & Dimas, 2011). Uma das principais tendências das organizações modernas tem sido incrementar o trabalho em equipa¹, visando melhorar a eficácia e a produtividade (Salas, Stagl, & Burke, 2004). A literatura, sobretudo desde os anos 90, tem dado ênfase à importância do trabalho em equipa para o sucesso das organizações (Lourenço et al., 2011; Savelsbergh, Heijden & Poell, 2009). E para que este trabalho se revele eficaz é necessário que seja apoiado por um processo de aprendizagem grupal (Savelsbergh et al., 2009), ou seja, um processo de aquisição de conhecimento que culmina numa mudança de comportamento (Buchanan & Huczynski, 1997). Tendo em conta a definição de liderança transformacional acima referida, este tipo de líder pode ter uma influência positiva no processo de aprendizagem grupal, motivando o grupo para o alcance dos objetivos comuns. Por outro lado, os comportamentos de aprendizagem grupal têm sido apontados como um dos principais fatores que influenciam o desempenho/eficácia da equipa (Edmondson, 1999).

O campo da eficácia grupal é alvo de uma multiplicidade de estudos, de diferentes abordagens e modelos de funcionamento, resultando na existência de diferentes perspetivas e representações do constructo na comunidade científica (Lourenço, Miguez, Gomes & Carvalho, 2004). Os modelos mais citados são o Modelo I-P-O (*input-process-output*) proposto por McGrath (1964) e o Modelo IMOI (*input-mediator-output-input*) proposto por Ilgen, Hollenbeck, Johnson, e Jundt (2005). Ambos os modelos tomam a eficácia grupal como resultado da influência, direta ou indireta de um conjunto de variáveis antecedentes.

Tendo por base que uma liderança transformacional (*input*) poderá ter um efeito positivo no processo de aprendizagem de um grupo (mediador), e estudos prévios suportam um impacto positivo da aprendizagem na eficácia grupal (*output*), a presente dissertação tem como objetivo estudar o efeito da

¹ Na presente dissertação, seguindo a posição adotada de Allen e Hecht (2004), Cohen e Bailey (1997) e, também, Lourenço (2002), os termos grupo e equipa serão usados indistintamente.

liderança transformacional sobre as diferentes dimensões da eficácia grupal, tendo como variável mediadora o processo de aprendizagem grupal.

Em concordância com o objetivo definido, num primeiro momento concretizaremos o enquadramento concetual relativo às variáveis em estudo, nomeadamente, a liderança transformacional, a aprendizagem grupal e a eficácia grupal, assim como à relação entre elas. De seguida, centrar-nos-emos na investigação empírica realizada. Começaremos por caracterizar a amostra, por explicitar o procedimento de recolha de dados, por caracterizar as medidas, e, também, por apresentar a metodologia de análise de dados adotada. Num terceiro momento, apresentaremos os resultados e a sua discussão. Concluiremos a dissertação com as principais conclusões, limitações e sugestões para futuras investigações.

I – Enquadramento conceptual

Liderança Transformacional

Não existe nenhuma sociedade na completa ausência de liderança e a própria liderança é influenciada pelas organizações e pela sociedade que a envolve (Bass, 1997). Embora a liderança se possa definir como um processo de influência que se associa à capacidade de conduzir o grupo para os seus alvos, para a compreensão do fenómeno da liderança existem diversas abordagens (Jesuino, 2005).

Os primeiros estudos sobre liderança, realizados até cerca dos anos 40, enquadram-se na abordagem dos traços de personalidade, que se focava na crença do líder inato, ou seja, procurava identificar os atributos pessoais ou traços de personalidade preditores da eficácia de um líder (Bass, 1981; Dimas, Alves, Rebelo & Lourenço, no prelo). Esta abordagem revelou-se, no entanto, insuficiente para explicar o comportamento e a eficácia dos líderes, em função da pouca capacidade preditiva dos traços de personalidade e da inexistência de um traço único ou de um conjunto de traços presentes em todos os líderes (Yukl, 2006). No final dos anos 40, o foco passou a ser no que o líder faz, e não no que o líder é. A abordagem comportamental visava encontrar comportamentos específicos, ou estilos de liderança, que aumentassem a eficácia em todas as situações, com base no pressuposto de que era possível identificar um perfil comportamental universalmente eficaz (Yukl, 2006). Dentro desta abordagem emergiram duas categorias de comportamentos caracterizadoras da liderança, nomeadamente, a orientação para as tarefas e a orientação para as relações. A primeira caracteriza-se pelo grau em que o líder define e estrutura o seu próprio trabalho e o dos colaboradores, com vista ao alcance dos objetivos. A orientação para as relações caracteriza-se pelo grau em que o líder se preocupa com o bem-estar dos seus subordinados, através de relações amistosas, assentes na confiança, apoio e respeito mútuos. Contudo, de estudos realizados nos anos 70, não emergiu uma resposta conclusiva sobre o que torna um líder eficaz (Dimas et al., no prelo). Nesta mesma época emergiu a abordagem contingencial, que entende que a eficácia

da liderança depende da situação, tornando-se crucial identificar as variáveis situacionais associadas à eficácia do líder (Yukl, 2006; Dimas et al., no prelo). Esta divide-se em duas orientações de investigação: o líder enquanto variável independente e o líder enquanto variável dependente. A primeira visa encontrar os traços de personalidade e os comportamentos que incrementem a eficácia do líder em situações específicas. A segunda pretende analisar o efeito das variáveis situacionais, tendo como foco as interações entre os líderes e subordinados (Yukl, 2006).

Nos anos 80 surgiram as teorias integrativas da liderança, cujo contributo fundamental foi o de Burns (1978) com a distinção entre liderança transformacional e transacional. Burns (1978) argumenta que na liderança transacional o líder motiva os seus seguidores, apelando aos interesses destes, enquanto na liderança transformacional os líderes são capazes de introduzir grandes mudanças nos grupos, nas organizações e na sociedade.

A liderança transacional refere-se a uma relação onde os subordinados colaboram com o líder, em troca de reconhecimento, recursos e recompensas, evitando punições (Bass, 1985). O líder transacional é-nos apresentado como aquele que estabelece com os seguidores uma relação de troca, uma espécie de acordo em que lhes dá o que pretendem em troca do que ele deseja, definindo e distribuindo as tarefas necessárias para a prossecução dos objetivos traçados. Estes líderes focalizam-se mais no desempenho eficaz dos colaboradores do que na satisfação dos mesmos (Bass, 1999). Pelo contrário, a liderança transformacional é um processo de influência que transforma as atitudes e valores dos colaboradores e desenvolve um comprometimento com a missão e os objetivos da organização (Yukl, 2006; Bass & Avolio, 2004). Uma liderança transformacional incrementa as necessidades de realização, de auto-atualização, o bem-estar, quer dos indivíduos, quer da organização, quer da sociedade, assim como o nível de maturidade dos subordinados (Bass, 1999). Este tipo de liderança consiste numa relação de influência mútua, entre líder e subordinados, tendo em consideração as necessidades de ambas as partes (Bass & Avolio, 1993).

Enquanto o líder transacional responde aos problemas organizacionais de uma forma impessoal, adota decisões racionais e coordena e facilita o trabalho dos outros, o líder transformacional preocupa-se com as motivações dos seus colaboradores, com a satisfação das suas necessidades mais elevadas e com o total envolvimento e comprometimento deles com a organização e com o líder. O líder transacional constrói um sistema de recompensas e de castigos, em função do cumprimento ou incumprimento dos objetivos. A liderança transacional assenta numa dicotomia entre o líder enquanto superior e o subordinado enquanto dependente, numa perspetiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios e aos objetivos. O líder transformacional conduz através do exemplo e proporciona autonomia aos subordinados para alcançar os objetivos e metas (Bass, 1985; Bass & Riggio, 2006).

Assim, as quatro componentes essenciais da liderança transformacional são: a influência idealizada, a motivação inspiracional, a estimulação intelectual e a consideração individualizada. A influência idealizada, também

conhecida como influência carismática, tem por base a noção de carisma de Max Weber². Assim, a influência idealizada caracteriza-se pela percepção do líder como um modelo a seguir. Quando o líder possui carisma, os colaboradores confiam nele, adotam a sua visão e identificam-se com ele. Quanto à motivação inspiracional, é entendida como a capacidade do líder em dar um significado às tarefas e torná-las desafiantes, com o objetivo de motivar os colaboradores. Os líderes que motivam através da inspiração criam elevadas expectativas nos seus seguidores e aumentam o comprometimento para com os ideais do grupo, da organização e do próprio líder. Através da estimulação intelectual, o líder procura incentivar os colaboradores a serem inovadores e criativos no trabalho, questionando os princípios adotados, reformulando os problemas e sugerindo novas formas de realizar as tarefas e de resolver os problemas. Por fim, a consideração individualizada caracteriza-se por aceitar a individualidade de cada um dentro do grupo, existindo uma preocupação com as necessidades de realização pessoal e profissional dos colaboradores e a disponibilização de aconselhamento e formação individuais (Bass, 1985; Bass et al., 1993; Bass et al., 2006).

Dada a preocupação dos líderes transformacionais em serem um modelo a seguir, em darem significado às tarefas, em incentivarem a criatividade e em se preocuparem com as idiossincrasias de cada colaborador, Carless, Wearing e Mann (2000) definiram os sete comportamentos caracterizadores da liderança transformacional. O líder transformacional (1) comunica uma visão clara e positiva do futuro, (2) trata os seus colaboradores de forma individualizada, apoiando e encorajando o seu desenvolvimento, (3) encoraja e atribui reconhecimento aos seus colaboradores, (4) promove a confiança, o envolvimento e a cooperação entre os membros da equipa, (5) estimula os membros a pensarem nos problemas de formas diferentes e questiona as ideias feitas, (6) é claro acerca dos seus valores e pratica o que defende e (7) incute orgulho e respeito nos outros e inspira os colaboradores por ser altamente competente.

Face às diferenças entre as lideranças transacional e transformacional, Bass (1985) e Bass et al. (2006) defendem que a liderança transformacional será adequada nos primeiros momentos e nos momentos de mudança das organizações. Este tipo de liderança é mais eficaz em períodos de desorganização ou em ambientes em constante modificação. Pelo contrário, a liderança transacional mostra-se mais adequada a ambientes mais estáveis, sendo mais orientada para os períodos de evolução organizacional lenta (Bass et al., 2006). Assim, ambos os tipos de liderança podem ser utilizados de forma complementar, e o melhor líder será o que os utilizar alternadamente (Bass e Avolio, 1994). No entanto, Bass (1999) verificou que a liderança transformacional se encontra relacionada com a eficácia dos líderes, percebida pelos subordinados, assim como a satisfação destes para com os líderes. Desde que o conceito de liderança transformacional foi introduzido na literatura, uma série de estudos empíricos revelou que, comparada com a

²O autor entende o carisma como uma qualidade pessoal, em virtude da qual se atribuem a uma pessoa poderes ou qualidades sobrenaturais ou sobre-humanas, ou a toma como pessoa enviada por Deus, como exemplar e, portanto, como líder.

liderança transacional, a primeira parece gerar níveis mais elevados de desempenho a nível individual, grupal e organizacional (Bass et al., 1994).

Aprendizagem Grupal

Desde há uns anos que o conceito de aprendizagem deixou de ser uma preocupação apenas das comunidades académicas, passando a incluir-se nos planeamentos estratégicos das organizações mais competitivas. A aprendizagem organizacional é definida como o processo que permite à organização adaptar-se ao mundo atual, cada vez mais diversificado, volátil e competitivo, possibilitando a sua constante mudança e evolução, através da aquisição de novos conhecimentos, comportamentos e capacidades (Hackett, 2002). Até aos anos 90, a aprendizagem no contexto das organizações era abordada apenas a dois níveis: o organizacional e o individual (Edmondson, 2002). Desde então, autores como Senge (1990) afirmam que as equipas são unidades de aprendizagem indispensáveis para qualquer organização. Surge, assim, a aprendizagem de nível grupal, caracterizada por ser uma abordagem integrativa que possui características dos níveis explicitados anteriormente (organizacional e individual). Segundo Edmondson, Dillon e Roloff (2007), o interesse pela aprendizagem grupal deve-se a dois fatores essenciais, nomeadamente, descobrir as razões pelas quais alguns grupos aprendem mais eficazmente que outros em diferentes contextos laborais, e explicitar o papel essencial dos grupos na aprendizagem organizacional.

Tendo como objetivo perceber como os grupos aprendem e que fatores são cruciais para tal aprendizagem, Edmondson et al. (2007) identificaram três correntes de investigação centradas, respetivamente, na melhoria de resultados, no domínio das tarefas e nos processos grupais. A primeira corrente (melhoria dos resultados) foca-se na necessidade das organizações incrementarem a eficiência operacional, em termos de diminuição de custos, diminuição do tempo despendido ou aumento da produtividade. Esta linha de investigação foca-se na relação entre a aprendizagem das equipas, através da experiência e da partilha de conhecimento, e a melhoria do desempenho, mais especificamente, a melhoria da eficácia.

A segunda corrente (domínio das tarefas) centra-se no modo como os membros de um grupo aprendem a realizar tarefas interdependentes. A aprendizagem grupal é vista como um resultado, é medida em termos de desempenho de tarefas, com especial enfoque no desempenho de novas tarefas. Os autores centram-se na análise de como organizar as competências e os conhecimentos dos membros (sistemas cognitivos) com o objetivo de aumentar a quantidade e a qualidade do conhecimento para a realização das tarefas. O objetivo é compreender como coordenar os conhecimentos a nível grupal de modo a melhorar o domínio de novas tarefas e a desenvolver modelos mentais compartilhados pela equipa (aspetos essenciais da aprendizagem) (Edmondson et al., 2007).

A última corrente (processos grupais) entende a aprendizagem grupal como um processo, que envolve a equipa como um todo. Os autores entendem a aprendizagem grupal como um meio para se alcançar a aprendizagem

organizacional. Enquanto nas duas correntes anteriores, a investigação é realizada, sobretudo, em laboratório, na presente corrente investiga-se m ambiente organizacional com equipas naturais. O objetivo desta linha de investigação é perceber que fatores influenciam a aprendizagem e como esta, consequentemente, afeta o desempenho das equipas. Para Edmondson et al. (2007) esta corrente é a mais promissora.

Assim, a conceptualização da aprendizagem grupal não é consensual na literatura, pois ou se foca o processo de aprendizagem (terceira corrente de investigação) ou se focam os resultados da aprendizagem (duas primeiras correntes de investigação) (Edmondson, 1999; Savelsbergh et al., 2009). Quando o foco são os processos, a aprendizagem grupal é um processo contínuo de reflexão e ação, que se caracteriza pelos comportamentos de questionar, procurar feedback, experimentar, refletir sobre os resultados e debater os erros ocorridos ou os resultados inesperados de ações e decisões tomadas (Edmondson, 1999). Se o foco forem os resultados, a aprendizagem grupal é entendida como o resultado de atividades de comunicação e coordenação, através das quais é construído o conhecimento partilhado entre os membros de um grupo sobre o grupo em si, as tarefas, os recursos e o contexto (Edmondson et al., 2007). Decuyper, Dochy e Bossche (2010) propõem uma definição integradora, onde defendem que a aprendizagem grupal deve incluir tanto os processos (o que é o grupo faz e como faz para aprender), como os resultados dos processos (o que é que o grupo aprendeu). A aprendizagem grupal resulta sempre num resultado, seja ele uma mudança nos comportamentos, o desenvolvimento de conhecimentos e competências ou uma visão partilhada pelo grupo (Edmondson et al., 2007). Deste modo, para acontecer um fenómeno de aprendizagem grupal é necessário que os indivíduos interajam entre si, partilhem e processem conhecimentos, coordenem o seu comportamento, visando atingir os objetivos do grupo, e que a aprendizagem resulte numa mudança no desempenho do grupo (Kayes & Burnet, 2006). Focalizando-nos na aprendizagem grupal como um processo, o nosso estudo incide sobre os comportamentos da aprendizagem grupal.

Encarando a aprendizagem grupal como um processo, Edmondson (1999), tendo por base a investigação que realizou, desenvolveu um modelo de aprendizagem em grupos de trabalho, que engloba condições antecedentes, crenças do grupo, o comportamento do grupo e os resultados grupais. As condições antecedentes incluem as estruturas grupais, mais especificamente, o contexto de apoio e o *coaching* do líder, que influenciam a forma como os membros interagem entre si e com os outros. O contexto de apoio envolve sistemas de recompensa e reconhecimento, sistemas de informação e os recursos disponíveis para a realização das tarefas. O *coaching* do líder caracteriza-se por se assemelhar ao comportamento de um treinador de uma modalidade desportiva, e refere-se à interação direta entre o líder e os membros, visando promover a aprendizagem e, deste modo, alcançar os resultados previstos. Assim, estas condições antecedentes contribuem para que o grupo aprenda e seja mais eficaz (Edmondson, 1999, 2002; Cannon & Edmondson, 2001, 2005; Edmondson & Nembhard, 2009).

As crenças do grupo dizem respeito aos modelos mentais partilhados

que orientam os comportamentos de aprendizagem. Para a formação de crenças promotoras de aprendizagem é crucial que haja segurança psicológica e eficácia grupal. A primeira (segurança psicológica), segundo Edmondson (1999), é uma crença partilhada de que os membros e o próprio grupo são seguros para assumir os riscos. Igualmente importante é a crença de que a equipa é eficaz a vários níveis, como o desempenho, a satisfação dos membros e os processos de melhoria grupais (Edmondson, 1999, 2002; Cannon et al., 2001, 2005; Edmondson et al., 2009).

Os comportamentos do grupo, mais especificamente, os comportamentos de aprendizagem do grupo, dizem respeito às atividades realizadas com o objetivo de obter e processar dados e transformá-los em informação (Edmondson, 1999, 2002; Cannon et al., 2001, 2005; Edmondson et al., 2009). De acordo com Edmondson (1999) existem cinco comportamentos de aprendizagem grupal, nomeadamente (1) a exploração e co-construção de significado, (2) a reflexão coletiva, (3) a gestão dos erros, (4) a procura de feedback e (5) a experimentação. A exploração e co-construção de significado visa partilhar conhecimento, perspetivas e opiniões, assim como gerir construtivamente as diferenças de opinião através da comunicação entre os membros do grupo. A reflexão coletiva consiste em olhar e discutir coletivamente para o passado e para o futuro, nomeadamente, para as experiências, objetivos, ações, métodos de trabalho, estratégias e suposições. Na gestão dos erros, os membros discutem os erros coletivamente e exploram formas de os prevenir. A procura de feedback caracteriza-se por uma procura de feedback, quer a nível interno (entre os membros da equipa), quer a nível externo (pessoas fora da equipa), visando medir a eficácia do grupo, assim como averiguar possíveis adaptações e/ou melhorias. Por fim, a experimentação consiste em experimentar coletivamente novas formas de atingir os objetivos do grupo, e comparar com resultados anteriores.

Os resultados alcançados, que dizem respeito ao desempenho do grupo e à sua eficácia, permitem que o grupo identifique as necessidades e as expectativas dos clientes, conseguindo agir em conformidade, que tenha uma melhor compreensão das situações e que, conseqüentemente, consiga lidar adaptativamente com todas as situações, inclusive as inesperadas (Edmondson, 1999, 2002; Cannon et al., 2001, 2005; Edmondson et al., 2009).

Liderança Transformacional, Comportamentos de Aprendizagem e Eficácia Grupal

A eficácia tem sido alvo de diferentes estudos, abordagens e modelos de funcionamento, que apontam para a coexistência de várias perspetivas e representações do conceito na comunidade científica (Lourenço et al., 2004). A eficácia, segundo Morin, Savoie e Beaudin (1994), é um julgamento feito pelos que têm legitimidade para o fazer sobre os produtos e sobre os resultados da equipa. Assim, a eficácia não é uma realidade, mas, sim, a diferença percebida entre a realidade e as expectativas de quem avalia o trabalho da equipa enquanto um todo (Beaudin & Savoie, 1995; Savoie, Larivière & Brunet, 2006; Lourenço et al., 2004). Afirmar que uma equipa é eficaz

significa que o que o grupo valoriza e produz corresponde às expectativas de quem avalia (Savoie et al., 2006; Lourenço et al., 2004).

De acordo com Lourenço (2002), o conceito de eficácia comporta quatro dimensões, que se integram no Modelo Multidimensional de Eficácia das Equipas de Trabalho de Beaudin et al. (1995) e de Savoie et al. (1995): a social, que respeita à qualidade da experiência grupal, a económica, que respeita ao rendimento do grupo, a política, que respeita à legitimidade ou reputação do grupo e a sistémica, que respeita à perenidade ou viabilidade do grupo. A primeira dimensão (social) está relacionada com os recursos humanos, avaliada através de critérios como a satisfação, o desenvolvimento profissional, o clima no trabalho, o apoio no trabalho e as competências do grupo. Nesta dimensão, a eficácia é medida pelo grau em que a experiência do grupo contribui para o bem-estar dos seus membros. A dimensão económica relaciona-se com critérios de performance observáveis, mensuráveis e quantificáveis, como a produtividade, a rentabilidade, a eficiência e a execução de tarefas. A terceira dimensão (política) refere-se à reputação dos grupos na ótica dos seus clientes externos, ou seja, é produto da avaliação efetuada pelos grupos externos em termos de apoio, satisfação e legitimidade (perante os clientes, perante a organização, perante o superior). Por fim, a dimensão sistémica diz respeito ao grau em que a realização das tarefas e a participação no grupo contribuem para a permanência dos membros, através de critérios como a capacidade de adaptação do grupo e o envolvimento dos membros. Esta dimensão está relacionada com a perenidade, o crescimento, a adaptação e estabilidade do grupo em função das mudanças na envolvente (Savoie et al., 1995; Beaudin et al., 1995; Lourenço et al., 2004).

Encontramos várias revisões de literatura sobre a eficácia das equipas durante a última década (Rico, Hera e Taberner, 2011), e todas elas tiveram como base o modelo IPO (*Input-Process-Output*) de McGrath (1964). Segundo este modelo, os *inputs* condicionam os processos, e estes conduzem aos resultados grupais (Langfred, 2005). O modelo IPO está, igualmente, na base de modelos contemporâneos, como o modelo IMOI de Ilgen et al. (2005), que não concebe os resultados das equipas como produto de uma função linear dos processos e *inputs*. Pelo contrário, tem em consideração as influências cíclicas e recíprocas entre os *inputs*, os processos e os *outputs*, realçando, assim, a natureza dinâmica das equipas (Ilgen et al., 2005; Rico et al., 2011). Neste modelo, os *inputs* são constituídos pelos recursos externos (e.g. cultura da organização e sistema de recompensas) e internos (e.g. composição da equipa, conhecimento e competências dos membros, estrutura do grupo e tipo de tarefa), e podem ser um fator inibidor ou potenciador da eficácia grupal. Os mediadores, que são um conjunto de mecanismos psicossociais, podem ser processos ou estados emergentes. Enquanto processos podem ser processos de transição (preparam o grupo para um estado futuro), processos de ação (comportamentos de ajuda, coordenação e comunicação) ou processos interpessoais (relações entre os membros). Se forem estados emergentes, os mediadores são entendidos como estados cognitivos, motivacionais ou afetivos do grupo, em harmonia com o contexto, os *inputs*, os *outputs* e os

processos grupais, e de cariz mais dinâmico (e.g. confiança grupal; coesão; clima grupal). Os *outputs*, ou seja, os resultados atingidos pelo grupo, podem ser, para além do desempenho grupal, por exemplo, a satisfação ou a inovação, e podem ser avaliados a um nível individual, grupal ou organizacional (Rico et al., 2011).

A investigação tem demonstrado que a liderança transformacional tem impacto sobre a aprendizagem e influencia positivamente o desempenho das equipas (Argyris e Schön, 1996; Senge, 1990). A liderança funciona como um *input* que afeta o desempenho/eficácia da equipa, através de processos grupais (e.g. aprendizagem grupal) e de estados emergentes (Chen, Kirkman, Kanfer, Allen e Rosen, 2007). Senge (1990) defende que os líderes transformacionais são cruciais em ambientes de trabalho que estimulam a aprendizagem organizacional. Também Crossan e Vera (2004) argumentam que os comportamentos dos líderes transformacionais facilitam a aprendizagem graças à sua capacidade de mobilizar os colaboradores para a visão da organização e de os inspirar a trabalharem para alcançar os objetivos. O estudo de Ulrich, Glinow e Jick (1993) aponta para que a aprendizagem organizacional, quando levada a cabo por um líder transformacional, se revela mais eficaz na renovação dos produtos, processos e estruturas, levando a níveis mais elevados de desempenho. Para Fleury e Fleury (2001) os líderes transformacionais influenciam positivamente o autoconhecimento e o diálogo e, conseqüentemente, contribuem para a capacidade dos colaboradores em questionarem o grupo e a organização. Assim, segundo os mesmos autores, a liderança é crucial no processo de aprendizagem.

Deste modo, é expectável que um líder transformacional, ao ser claro e positivo quanto às suas visões, ao encorajar individualmente cada colaborador, ao atribuir-lhes reconhecimento, ao promover o envolvimento e a cooperação, ao promover o questionamento dos problemas e a autonomia, ao praticar o que defende, ao incutir respeito e competência nos seus colaboradores, ao ser carismático e intelectualmente estimulante, influencie positivamente os comportamentos de aprendizagem da equipa. Ou seja, que através da sua ação, promova a partilha de opiniões, reflexão sobre os métodos, ações, objetivos e estratégias passadas e futuras, debate sobre os erros, a procura de feedback quer interno, quer externo, assim como a experimentação de novas formas de atingir os objetivos (Edmondson, 1999; Edmondson et al., 2007; Kayes et al., 2006).

Por sua vez, os comportamentos de aprendizagem grupal também têm sido apontados como um dos principais fatores que influenciam o desempenho/eficácia da equipa (Edmondson, 1999). Várias investigações suportam uma relação positiva entre a aprendizagem e o desempenho grupais (e.g., Chan, Pearson, & Entekin, 2003; Edmondson, 1999; Flood, MacCurtain, & West, 2001; Katzenbach & Smith, 1993, citado em Dimas et al., no prelo). Decuyper et al. (2010) veem a aprendizagem grupal como um processo crucial na adaptação eficaz das organizações ao contexto em que atuam. Também um estudo de Marsick, Watkins e Yang (2004) sugere que a aprendizagem, quer a nível individual, quer a nível grupal, tem efeitos significativos sobre os resultados organizacionais.

Desta forma, no presente estudo, tendo como base os modelo IMOI de Ilgen et al. (2005) e a conceção multidimensional da eficácia de Beaudin et al. (1995) e de Savoie et al. (1995), iremos testar um modelo de mediação (Fig. 1), que toma a Liderança Transformacional como variável de *input*, o processo de aprendizagem grupal como variável mediadora e a eficácia grupal como variável de *output* (medida através dos critérios qualidade da experiência grupal, desempenho da equipa, melhoria dos processos grupais e viabilidade da equipa). Assim, as hipóteses em estudo são as seguintes:

H1: A liderança transformacional está positivamente relacionada com a aprendizagem grupal

H2a): A aprendizagem grupal está positivamente relacionada com o desempenho da equipa

H2b): A aprendizagem grupal está positivamente relacionada com a qualidade da experiência grupal

H2c): A aprendizagem grupal está positivamente relacionada com a viabilidade das equipas

H2d): A aprendizagem grupal está positivamente relacionada com a melhoria dos processos grupais

H3a): Os comportamentos de aprendizagem grupal medeiam a relação entre a liderança transformacional e o desempenho da equipa

H3b): Os comportamentos de aprendizagem grupal medeiam a relação entre a liderança transformacional e a qualidade da experiência grupal

H3c): Os comportamentos de aprendizagem grupal medeiam a relação entre a liderança transformacional e a viabilidade da equipa

H3d): Os comportamentos de aprendizagem grupal medeiam a relação entre a liderança transformacional e a melhoria dos processos grupais

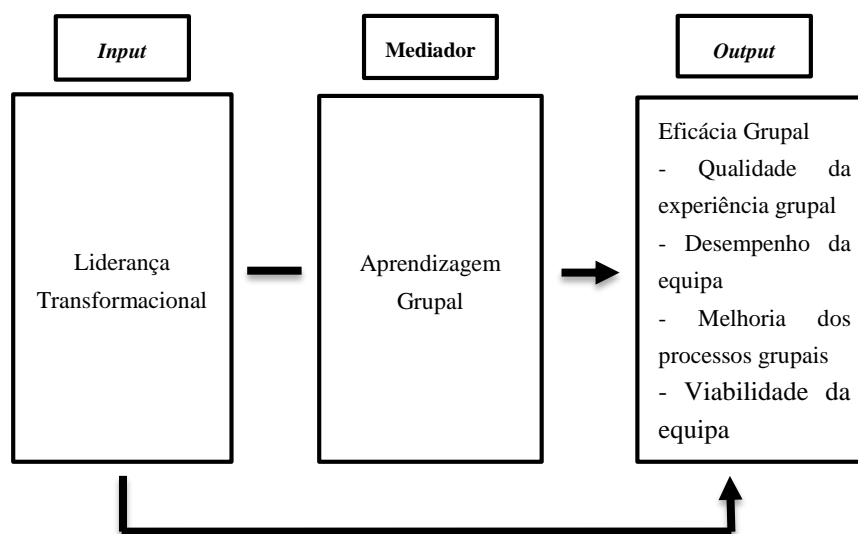


Fig. 1 - Modelo hipotético da aprendizagem grupal na mediação da relação entre a liderança transformacional e a eficácia grupal

II – Metodologia

Amostra

A seleção das equipas dentro das organizações fez-se em parceria com um membro da organização com um elevado conhecimento da estrutura e funcionamento organizacionais, quer por contacto telefónico, quer por reunião presencial. Esta seleção teve por base os seguintes critérios: existirem pelo menos três elementos, que se reconhecem e são reconhecidos como equipa; que interagem de forma regular e interdependente, visando o alcance de um alvo comum (Lourenço, 2002).

A amostra é constituída por grupos de trabalho que atuam em diferentes áreas de atividade e que pertencem a diferentes organizações e setores do trabalho, e pelos respetivos líderes formais dos grupos. Optámos por este tipo de grupos porque iam ao encontro da noção de grupo adotada³.

As organizações são maioritariamente médias empresas (37.3%) e grandes empresas (33.6%). Os três setores mais representados são a indústria automóvel (19.6%), a proteção civil (17.9%) e o setor industrial (17.9%). A maioria das equipas tem como função a prestação de serviços (21.4%) e pertencendo uma parte significativa à área do comércio (18.8%) e à área da produção (15.2%).

No que concerne aos membros das equipas, a nossa amostra é composta por 653 colaboradores, divididos em 117 grupos de trabalho, com uma média de nove membros por grupo (min = 3; máx = 75; $DP = 9.15$), provenientes de 40 organizações. Quanto às características sociodemográficas da amostra, 49.6% dos participantes são do sexo feminino, sendo que 3.8% não responderam a esta questão, e a média de idades ronda, aproximadamente, os 35 anos ($DP = 9.71$), e varia entre os 18 e os 67 anos. A amostra possui, também, uma elevada escolarização, possuindo a maioria estudos superiores (41.9%) e uma parte significativa detém o ensino secundário (38.1%), sendo que 1.7% não responderam a esta questão. O tempo médio de cada colaborador na *organização* é de, aproximadamente, nove anos e varia entre um mês e 43 anos ($DP = 9.1$) e na equipa o tempo médio é de cinco anos, variando entre um mês e 33 anos ($DP = 5.58$). Quanto à interação face-a-face diária de cada trabalhador com os respetivos elementos da sua equipa é de, aproximadamente, cinco horas ($DP = 2.75$). De acordo com a Classificação Nacional de Profissões (CNP), os grupos profissionais mais representados são o grupo dos Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (39.2%), seguido do grupo do Pessoal dos Serviços e Vendedores (13.6%) e do grupo Operários, Artífices e Trabalhadores Similares (12.9%).

No que respeita aos líderes, a nossa amostra é constituída por 122 líderes, divididos em 117 grupos⁴. Quanto às características

³Um grupo de trabalho enquanto um sistema social, composto por indivíduos que interagem de forma regular e interdependente, visando atingir um alvo comum mobilizador (Lourenço, 2002).

⁴ Existem mais líderes do que equipas porque algumas equipas tinham mais que um líder. Nestes casos, para efeitos das análises estatísticas, foi considerada a Liderança Transformacional e Eficácia Grupal: o papel mediador dos Comportamentos de Aprendizagem

sociodemográficas da amostra, a maioria dos participantes são do sexo masculino (63.1%), com 5.7% de respostas ausentes e a média de idades ronda, aproximadamente, os 39 anos ($DP = 9.05$), e varia entre os 18 e os 65 anos. A amostra possui, também, uma grande escolarização, possuindo a maioria estudos superiores (45.2%) e uma parte significativa detém o ensino secundário (44.3%), com 6.6% de respostas ausentes. A grande maioria dos líderes desempenha funções de supervisão (34.4%), 14.8% são diretores de departamento e 12.3% são gerentes, com 5.7% de respostas ausentes.

Procedimentos de recolha de dados

Em primeiro lugar, estabeleceu-se um contacto pessoal, por via oral e/ou escrita, com o superior hierárquico de cada organização. Fez-se-lhes chegar, por *email*, a carta de apresentação e o projeto de investigação nos quais se encontravam descritos as linhas gerais do projeto de investigação⁵, o tipo de colaboração pretendida, as formas de recolha de informação e o retorno que poderia ser obtido com o investimento neste estudo⁶. Realizaram-se, igualmente, reuniões com a direção, visando clarificar os contornos da investigação e planificar a recolha de informação, sempre que a organização as solicitou. Numa segunda fase estabeleceu-se um contacto telefónico para confirmar a receção do *email*, confirmar se a estrutura da organização ia ao encontro do tipo de amostra desejado e averiguar o interesse em colaborar. Após o consentimento⁷ das organizações em colaborar connosco, acordou-se e agendou-se a administração dos questionários. Foram administrados dois questionários distintos, um destinado exclusivamente aos membros das equipas, com uma duração média de preenchimento entre 20 a 25 minutos, e outro destinado exclusivamente ao líder formal da equipa, com uma duração média de preenchimento de 10 minutos.

Para conseguir uma amostra com um número considerável de equipas procedeu-se à recolha de dados em dois momentos, nomeadamente em Outubro de 2014 e em Novembro/Dezembro de 2015⁸. Recorremos ao método

média das respostas dos líderes.

⁵ Ambos os documentos pertencem a um projeto de investigação mais alargado sobre “Liderança, Processos e Eficácia dos Grupos”, logo os questionários tinham várias escalas pertencentes a diferentes estudos.

⁶ Foi garantida, a todas as organizações participantes, a entrega de um exemplar da presente dissertação, após a sua conclusão; e, quando solicitado pelas organizações, disponibilizou-se a devolução dos resultados específicos de cada organização em todas as escalas do questionário, através de um relatório com uma contextualização, descrição e explicação dos resultados e garantindo a confidencialidade e o anonimato das respostas, tanto a nível individual como grupal.

⁷ Todas as organizações participantes assinaram um Consentimento Informado onde garantiam que estavam interessadas em participar voluntariamente no estudo e que a participação dos seus colaboradores era voluntária.

⁸ Os primeiros dados foram recolhidos por Patrícia Van Beveren e Lucas Albuquerque (elementos da equipa de investigação que realizaram os seus trabalhos de Mestrado no ano letivo de 2014/15). No segundo momento, a recolha ficou a cargo de três discentes da equipa de investigação (Ana Martins, Carina Pessoa e Daniela Aniceto) que se encontravam a realizar a investigação conducente à dissertação de Liderança Transformacional e Eficácia Grupal: o papel mediador dos Comportamentos de Aprendizagem

de amostragem por conveniência ou acessibilidade, com efeito de bola de neve, tendo sido administrados os questionários quer de forma presencial, quer de forma não presencial. Sempre que possível recorremos à aplicação presencial por três razões, nomeadamente, poder acompanhar os sujeitos ao longo do preenchimento, esclarecendo quaisquer dúvidas existentes; garantir a confidencialidade dos resultados e uma maior probabilidade de resposta fidedigna dos sujeitos; ter menor “taxa de mortalidade”, dado que os questionários eram respondidos logo após a entrega. Quando a situação foi não presencial, existiram duas possibilidades de preenchimento: um questionário *online* ou a solicitação aos responsáveis pela aplicação de entregar a cada indivíduo o questionário juntamente com um envelope (devidamente selados) visando garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos⁹. Quando a aplicação foi *online*, o anonimato e a confidencialidade foram igualmente garantidos.

Medidas

Para concretizar o presente estudo recorremos a diferentes instrumentos de medida (Anexos 1 e 2). Aos membros das equipas aplicámos as adaptações da escala *Global Transformacional Leadership* de Carless, et al. (2000), a escala *Team Learning Behaviors’ Instrument* de Savelsbergh et al. (2009) e a escala *Quality of Group Experience* de Aubé e Rousseau (2005), que avaliaram a liderança transformacional, a aprendizagem grupal e a dimensão social da eficácia, respetivamente. Aos líderes foram aplicadas as adaptações das escalas *Team Performance* e *Team Process Improvement* de Aubé e Rousseau (2010) e a escala *Team Viability* de Aubé et al. (2005), que avaliam a eficácia nas suas dimensões económica, inovação e perenidade, respetivamente.

Liderança Transformacional

Utilizámos a versão portuguesa da escala *Global Transformational Leadership* (GTL) desenvolvida por Carless et al. (2000) e adaptada para a língua portuguesa por Van Beveren (2015). Esta escala tem por base os sete comportamentos caracterizadores de um líder transformacional segundo Carless et al. (2000), que correspondem aos sete itens da escala. Visa avaliar a perceção que os colaboradores têm relativamente aos comportamentos do seu líder, de acordo com cinco opções de resposta (1 – *Quase não se aplica* a 5 – *Aplica-se quase totalmente*). A análise fatorial confirmatória (AFC) efetuada por Van Beveren (2015) revelou um ajustamento satisfatório entre os dados e o modelo hipotético [$\chi^2(14) = 43.89$, CFI = .89, RMSEA = .097], suportando uma estrutura unidimensional, com todos os sete itens a apresentar saturações fatoriais acima de .84. O *alpha* de Cronbach para esta escala foi de .96.

mestrado, no ano letivo de 2015-16.

⁹ Para distinguir as diferentes equipas cada conjunto de envelopes individuais foi colocado num outro envelope de maior dimensão

Liderança Transformacional e Eficácia Grupal: o papel mediador dos Comportamentos de Aprendizagem

Daniela Aniceto (e-mail: daniela.aniceto92@gmail.com) 2016

Aprendizagem Grupal

Utilizámos a versão portuguesa da escala *Team Learning Behaviors' Instrument*, desenvolvida por Savelsbergh et al. (2009), apresentada em Dimas et al. (no prelo). Visa avaliar os comportamentos de aprendizagem grupal, de acordo com cinco opções de resposta (1- *Quase não se aplica* a 5- *Aplica-se quase totalmente*). Esta escala teve por base os cinco comportamentos de aprendizagem grupal de Edmondson (1999), que dizem respeito às cinco dimensões da escala. Na análise fatorial exploratória (AFE) todos os itens saturam acima de .50 com o fator, explicando 77.47% da variância total e as comunalidades são superiores a .60. Os *alphas* de Cronbach para cada uma das dimensões da escala, que variam entre $\alpha = .73$ e $\alpha = .95$, revelaram uma boa consistência interna (Dimas et al., no prelo).

Eficácia Grupal

Utilizámos a versão portuguesa da escala *Team Effectiveness* de Aubé et al. (2005, 2010), adaptada por Albuquerque (2015). Esta escala é composta por 17 itens divididos em quatro dimensões, correspondentes a quatro sub-escalas (qualidade da experiência grupal, desempenho da equipa, melhoria dos processos grupais e viabilidade da equipa).

- Qualidade da experiência grupal

Esta escala tem como objetivo avaliar a qualidade do clima social dentro da equipa, de acordo com cinco opções de resposta (1- *Discordo Fortemente* a 5- *Concordo Fortemente*). Na AFE efetuada por Albuquerque (2015), todos os itens saturaram acima de .94 com o fator, explicando 90.82% da variância total e as comunalidades são superiores a .88. O *alpha* de Cronbach ($\alpha = .95$) revela uma boa consistência interna da escala.

- Desempenho da equipa

Esta escala visa avaliar o desempenho da equipa, nomeadamente no que respeita ao alcance dos objetivos, à produtividade, à qualidade do trabalho realizado e ao respeito pelos prazos e custos, de acordo com cinco opções de resposta (1- *muito baixo* a 5- *muito alto*). Na AFE efetuada por Albuquerque (2015), todos os itens saturaram acima de .64 no fator, explicando 58.75% da variância total, e as comunalidades são superiores a .40. O *alpha* de Cronbach ($\alpha = .81$) revela uma boa consistência interna da escala.

- Melhoria dos processos grupais

Esta escala pretende avaliar os benefícios das mudanças que ocorrem dentro das equipas, de acordo com cinco opções de resposta (1- *Quase não se aplica* a 5- *Aplica-se quase totalmente*). Na AFE efetuada por Albuquerque

(2015), todos os itens saturaram acima de .82 no fator, explicando 70.02% da variância total, e as comunalidades são superiores a .66. O *alpha* de Cronbach ($\alpha = .89$) revela uma boa consistência interna da escala.

- Viabilidade da equipa

Esta escala visa avaliar a capacidade da equipa se adaptar às mudanças, resolver problemas, integrar novos membros e permanecerem juntos no futuro, de acordo com cinco opções de resposta (1- *Quase não se aplica* a 5- *Aplica-se quase totalmente*). Na AFE efetuada por Albuquerque (2015), todos os itens saturaram acima de .68 no fator, explicando 56.72% da variância total, e as comunalidades são superiores a .46. O *alpha* de Cronbach ($\alpha = .74$) revela uma boa consistência interna da escala.

IV - Resultados

Procedimentos prévios de análise de dados

Em primeiro lugar analisámos as respostas ausentes, quer relativamente ao número de valores omissos, quer através do estudo do seu padrão de distribuição. De acordo com a recomendação de Bryman e Cramer (2004), devem eliminar-se os casos com mais de 10% de não-respostas a uma escala. Não foi eliminado nenhum caso da nossa amostra. Para analisar o padrão de distribuição das não-respostas recorreremos ao teste de Little MCAR. Quando a distribuição se revelou aleatória optou-se pela substituição dos valores omissos pela média do respetivo item. Quando a distribuição se revelou não aleatória, recorreremos ao algoritmo EM (*expectation-maximization*) para substituir os valores omissos. Assim, na liderança transformacional [$\chi^2(35) = 24.09$; $p = .919$] e na eficácia [$\chi^2(3) = 6.43$; $p = .09$] encontramos uma distribuição aleatória e, portanto, a substituição fez-se pela média do respetivo item. Na aprendizagem grupal [$\chi^2(694) = 857.11$; $p < .001$] encontramos uma distribuição não aleatória e a substituição concretizou-se recorrendo ao algoritmo EM.

Na fase seguinte, com o objetivo de avaliar as qualidades psicométricas das escalas, realizámos quatro Análises Fatoriais Confirmatórias (AFC), com recurso ao *software* AMOS, como complemento às Análises Fatoriais Exploratórias já realizadas e mencionadas na presente dissertação. Na eficácia grupal, as sub-escalas desempenho da equipa, viabilidade da equipa e processos de melhoria foram, cada uma delas, alvo de uma AFC, com o objetivo de testar a sua estrutura unidimensional. Para a sub-escala qualidade da experiência grupal não foi realizada uma AFC devido ao reduzido número de itens (três itens) que causa um modelo saturado (zero graus de liberdade).

Em termos de resultados, para a sub-escala desempenho da equipa, o valor significativo do teste do Qui-Quadrado [$\chi^2(5) = 34.93$, $p < .001$] revelou que o ajustamento entre os dados e o modelo especificado não era inteiramente

adequado, sendo o quociente entre o valor de χ^2 e os graus de liberdade¹⁰ ($\chi^2/\text{gl} = 6.99$) superior ao valor máximo de referência. Também os índices de ajustamento¹¹, (CFI = .87, RMSEA = .22) revelaram um fraco ajustamento, o que conduziu à necessidade de se reespecificar o modelo. Tendo em conta as sugestões dos índices de modificação, as quais revelaram valores elevados de covariâncias de erro do item 1 (Alcance dos objetivos de desempenho) com o do item 2 (Produtividade), assim como do item 4 (Respeito pelos prazos) com o do item 5 (Respeito pelos custos), procedemos à estimação da correlação dos erros dos respetivos itens, dado que, ainda que não sejam redundantes, apresentam alguma sobreposição de conteúdo. Os resultados obtidos apontaram para uma considerável melhoria do ajustamento do modelo [$\chi^2 (3) = 2.90$, $p = .41$] e, todas as saturações dos itens com o fator situam-se acima de .50. Na sub-escala viabilidade da equipa, o valor não significativo do teste do Qui-Quadrado [$\chi^2 (2) = 1.88$, $p = .39$] revelou um ajustamento adequado entre os dados e o modelo especificado, todas as saturações dos itens no fator situam-se acima de .56. Por fim, na sub-escala processos de melhoria, o valor significativo do teste do Qui-Quadrado [$\chi^2 (5) = 18.26$, $p = .003$], o quociente entre o valor de χ^2 , os graus de liberdade ($\chi^2/\text{gl} = 3.65$) superior ao valor máximo de referência comumente utilizado, assim como os índices de ajustamento, sobretudo o RMSEA (CFI = .95, RMSEA = .15) revelaram um ajustamento insatisfatório entre o modelo hipotético e os dados, o que levou à necessidade de se reespecificar o modelo. Tendo em conta as sugestões dos índices de modificação, as quais revelaram valores elevados de covariâncias de erro do item 1 (Os membros desta equipa têm implementado com sucesso novas formas de trabalhar para facilitar o cumprimento dos objetivos de desempenho) com o do item 4 (Os membros desta equipa têm implementado com sucesso novas formas de trabalhar para diminuir o tempo de concretização das tarefas.), procedemos à correlação dos erros dos respetivos itens, dado que, ainda que não sejam redundantes, apresentam alguma sobreposição de conteúdo. Os resultados obtidos, através da análise fatorial confirmatória ao modelo unidimensional final revelaram um ajustamento satisfatório [$\chi^2(4) = 6.43$, $p = .17$], todas as saturações dos itens com o fator situam-se acima de .71.

Foi também efetuada uma AFC à medida de aprendizagem grupal, tendo por base a estrutura penta-dimensional resultante da AFE reportada na secção Medidas. O valor do teste do Qui-Quadrado foi de $\chi^2(265) = 1218.45$, $p < .001$, o rácio χ^2/gl . de 4.60, o CFI de .94 e o RMSEA de .08. No entanto, verificámos que as correlações entre as cinco dimensões eram de magnitude elevada (entre .63 e .84) pelo que testámos uma AFC com um fator de segunda ordem (a aprendizagem grupal). Os valores dos índices de ajustamento são semelhantes e, na globalidade, satisfatórios [$\chi^2(270) = 1334.50$, $p < .001$, $\chi^2/\text{gl} = 4.94$, CFI = .93, RMSEA = .08], todas as saturações das dimensões no fator de segunda ordem situam-se acima de .79, pelo que optámos por reter esta

¹⁰ O critério utilizado para o χ^2/gl é ≤ 2 (Ullman, 2001), embora haja autores que admitam valores até 3, ou mesmo, até 5

¹¹ O critério utilizado para o CFI foi .90 (Kline, 2011) e para o RMSEA de .08 (Brown, 2006)

solução. Desta forma, no teste de hipóteses, iremos considerar o *score* global do conjunto dos cinco comportamentos de aprendizagem grupal como variável.

Com vista a avaliar a consistência interna das escalas, calculámos os *alphas* de Cronbach. Tanto a liderança transformacional¹² ($\alpha = .96$) como a eficácia grupal (qualidade da experiência grupal, $\alpha = .94$; desempenho da equipa, $\alpha = .83$; processos de melhoria, $\alpha = .86$; viabilidade do grupo, $\alpha = .72$) possuem bons índices de consistência interna. No que respeita à aprendizagem grupal, não calculámos o *alpha* de Cronbach, dado que é um fator de segunda ordem, onde as saturações fatoriais dos scores dos cinco comportamentos de aprendizagem revelam que todos eles saturam satisfatoriamente no fator, ou seja, pertencem a este fator de segunda ordem. No entanto, os *alphas* de Cronbach para as cinco dimensões da aprendizagem grupal revelam bons índices de consistência interna: exploração e co-construção de significado ($\alpha = .91$), gestão dos erros ($\alpha = .95$), reflexão coletiva ($\alpha = .92$), procura de feedback ($\alpha = .88$) e experimentação ($\alpha = .94$).

Seguidamente, realizámos o Índice de Desvio Médio (AD_M - *Average Deviation Index*), desenvolvido por Burke, Finkelstein e Dusig (1999), para analisar a adequabilidade dos dados na agregação dos dados individuais para o nível grupal. Burke et al. (1999) recomendam que para se agregar, com confiança, respostas individuais ao nível da equipa, e tendo escalas com cinco opções de resposta, devemos seguir o critério $AD_M \leq .83$. Na liderança transformacional ($M = .56$; $\min = .000$; $\max = 1.78$) e na qualidade da experiência grupal ($M = .47$; $\min = .000$; $\max = 1.78$) é observável que os valores médios se encontram abaixo do ponto de corte definido anteriormente, satisfazendo o critério para a agregação dos dados dos membros através da média das suas respostas. Na aprendizagem grupal calculámos um AD_M para cada uma das dimensões, para, posteriormente, agruparmos com confiança os valores médios dos grupos, nestas dimensões, num score global. Assim, a exploração e co-construção de significado ($M = .55$; $\min = .08$; $\max = 1.28$), a reflexão coletiva ($M = .60$; $\min = .09$; $\max = 1.24$), a gestão dos erros ($M = .62$; $\min = .11$; $\max = 1.33$), a procura de feedback ($M = .62$; $\min = .000$; $\max = 1.26$) e a experimentação ($M = .60$; $\min = .000$; $\max = 1.41$) revelaram que os valores médios se encontram, também, abaixo do ponto de corte definido anteriormente, satisfazendo, novamente, o critério para a agregação dos dados ao nível grupal.

Até ao presente momento, a nossa amostra era constituída por 117 grupos de trabalho. No entanto, 17 equipas foram retiradas dado que não satisfaziam as condições de um grupo/equipa ou não tinham líder. Assim, nas análises subsequentes considerámos 100 equipas de trabalho e 95 líderes.

Resultados do teste de hipóteses

A Tabela 1 apresenta as medidas descritivas, nomeadamente a média e

¹² Não foi realizada uma AFC a esta medida, dado que Van Beveren (2015) já tinha realizado esta análise numa amostra semelhante

o desvio-padrão, e as intercorrelações entre as variáveis em estudo.

Tabela 1 - Coeficiente de correlação de Pearson, Média e Desvio-padrão das variáveis em estudo

Variável	M	DP	1	2	3	4	5	6
1 Liderança Transformacional	3.93	.63	-					
2 Qualidade da experiência grupal	4.07	.53	.59**	-				
3 Desempenho da equipa	4.03	.59	.34**	.35**	-			
4 Melhoria dos processos grupais	3.86	.63	.36**	.39**	.68**	-		
5 Viabilidade da equipa	4.06	.55	.41**	.36**	.62**	.59**	-	
6 Aprendizagem grupal	3.52	.51	.78**	.60**	.47**	.44**	.46**	-
7 Número de elementos da equipa	7.93	9.15	-.15	-.32**	-.10	-.17	-.01	-.29**

*** $p < .001$

As dimensões da eficácia grupal correlacionam-se significativamente com a liderança transformacional (qualidade da experiência grupal: $r = .59$, $p < .001$; desempenho da equipa: $r = .34$, $p = .001$; viabilidade da equipa: $r = .41$ processos de melhoria: $r = .36$, $p < .001$). A liderança transformacional também se correlaciona significativamente com a aprendizagem grupal ($r = .78$). O número de elementos da equipa correlaciona-se significativamente com a qualidade da experiência grupal e com a aprendizagem grupal. Assim, seguindo as recomendações de Becker (2005), esta variável de controlo foi eliminada de todas as análises, à exceção das análises que incluem a qualidade da experiência grupal e a aprendizagem grupal como critério.

Em consonância com as críticas conceituais recentes ao procedimento de Baron e Kenny (1986) para os testes de mediação¹³ (James, Mulaik, &

¹³ De acordo com MacKinnon et al. (2002) e Baron et al. (1986) uma variável mediadora é aquela que, ao estar presente na equação de regressão, diminui a magnitude do relacionamento entre uma variável independente e uma variável dependente. Assim, uma mediação é total quando a relação entre a variável independente e dependente deixa de ser significativa na presença da variável mediadora. Pelo contrário, é parcial sempre que a relação entre as duas variáveis se vê reduzida mas continua a ser significativa na presença da variável mediadora (Baron et al., 1986).

Brett, 2006; LeBreton, Wu, & Bing, 2009; MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, & Sheets, 2002, citado em Dimas, Rebelo e Lourenço, 2015; MacKinnon et al., 2002), o modelo de mediação utilizado no presente estudo assenta no método do produto dos coeficientes de MacKinnon et al. (2002). O método em questão resulta de duas equações de regressão. Na primeira, estima-se o valor de α que mostra a relação significativa entre a variável independente (X) e o mediador (M), enquanto variável dependente. Na segunda, estima-se o valor de β que expressa a relação significativa entre o mediador (M), que assume a forma de variável independente, e a variável dependente (Y), controlando o efeito de X em Y, assim como se estima o valor de τ que prediz o efeito direto ou não-mediado. Por seu turno, o efeito indireto ou mediado é calculado através do produto de $\alpha\beta$, isto é, o efeito de X sobre M multiplicado pelo efeito de M sobre Y. A significância do produto $\alpha\beta$ envolve ainda o cálculo de dois valores Z ($P = Z\alpha \times Z\beta$), sendo que a relação é mediada se (a) X é significativamente relacionado com M, (b) M é significativamente relacionado com Y, após o controlo do efeito de X em Y (β), e (c) o efeito mediado ($\alpha\beta$) é estatisticamente significativo (MacKinnon, 2008). Todo o produto $\alpha\beta$ superior a 2.18 é considerado significativo.

Tendo em conta os resultados da primeira equação de regressão efetuada, a hipótese 1 (H1) encontra suporte empírico: a liderança transformacional (X) está significativamente relacionada com a aprendizagem grupal (M) ($\alpha = .75$; $p < .001$), como podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2 - Análise da regressão linear hierárquica da liderança transformacional como preditora da aprendizagem grupal

Variáveis	B	EPB	B	R ²	ΔR^2
Passo 1.				.09**	
Tamanho grupo	-0.02	0.01	-.29**		
Passo 2.				.64***	.56***
Tamanho grupo	-0.01	0.01	-.18*		
Liderança transf.	0.62	0.05	.75*		

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

No que concerne ao efeito da aprendizagem grupal (M) sobre a eficácia grupal (Y), iremos testar o efeito da aprendizagem grupal sobre as quatro dimensões da eficácia grupal que se encontram com ela correlacionadas: desempenho da equipa, qualidade da experiência grupal, viabilidade da equipa e melhoria dos processos grupais. A hipótese 2a (H2a) obteve suporte empírico: a aprendizagem grupal está positivamente relacionada com o desempenho da equipa ($\beta = .53$, $p = .001$), como podemos observar na tabela 3. Assim como a hipótese 3a (H3a): os comportamentos de aprendizagem grupal medeiam positivamente a relação entre a liderança transformacional e

o desempenho da equipa ($P = Z\alpha \times Z\beta = 46.18$). A mediação é total, na medida em que a relação entre a liderança transformacional e o desempenho da equipa não é significativa.

Tabela 3 - Análise de regressão *standard* considerando como preditores do desempenho as variáveis liderança transformacional e a aprendizagem grupal

Variável	B	EPB	β
Liderança transformacional	-0.07	0.14	-.07
Aprendizagem grupal	0.59	0.17	.53**

$R = .47$; $R^2 = .22$

** $p < .01$

De igual forma, a hipótese 2b (H2b) obteve suporte empírico, como podemos observar na tabela 4: a aprendizagem grupal está positivamente relacionada com a qualidade da experiência grupal ($\beta = .30$, $p = .02$), bem como a hipótese 3b (H3b): os comportamentos de aprendizagem grupal medeiam positivamente a relação entre a liderança transformacional e a qualidade da experiência grupal ($P = Z\alpha \times Z\beta = 44.48$), como podemos confirmar na tabela 6. A mediação é parcial, na medida em que a relação entre a liderança transformacional e a qualidade da experiência grupal é significativa.

Tabela 4 - Análise de regressão hierárquica considerando como preditores da qualidade de experiência grupal o tamanho do grupo, a liderança transformacional e a aprendizagem grupal

Variável	B	EPB	B	R^2	ΔR^2
Passo 1.				.10**	
Tamanho grupo	-0.02	0.01	-.32**		
Passo 2.				.43***	.33***
Tamanho grupo	-0.01	0.01	-.18*		
Liderança transf.	0.28	0.11	.32*		
Aprend. Grupal	0.31	0.15	.30*		

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

De igual modo, a hipótese 2c (H2c) obteve suporte empírico, como podemos observar na tabela 5: a aprendizagem grupal está positivamente relacionada com a viabilidade do grupo ($\beta = .38$, $p = .02$). Em consequência, a hipótese 3c (H3c) também obteve suporte empírico, ou seja: os comportamentos de aprendizagem grupal medeiam a relação entre a liderança transformacional e a viabilidade da equipa ($P = Z\alpha \times Z\beta = 37.81$). A mediação é total, na medida em que a relação entre a liderança transformacional e a viabilidade da equipa não é significativa.

Tabela 5 - Análise de regressão *standard* considerando como preditores da viabilidade as variáveis liderança transformacional e a aprendizagem grupal

Variável	B	EPB	B
Liderança transformacional	0.09	0.13	.11
Aprendizagem grupal	0.39	0.16	.38*

$R = .47$; $R^2 = .22$

* $p < .05$

Quanto à última dimensão da eficácia grupal, a hipótese 2d (H2d) foi suportada, como podemos observar na tabela 6: a aprendizagem grupal está positivamente relacionada com a melhoria dos processos grupais ($\beta = .42$, $p = .008$), assim como a hipótese 3d (H3d): os comportamentos de aprendizagem grupal medeiam positivamente a relação entre a liderança transformacional e a melhoria dos processos grupais ($P = Z\alpha \times Z\beta = 35.84$). A mediação é total, na medida em que a relação entre a liderança transformacional e a melhoria dos processos grupais não é significativa.

Tabela 6 - Análise de regressão *standard* considerando como preditores da melhoria dos processos as variáveis liderança transformacional e a aprendizagem grupal

Variável	B	EPB	β
Liderança transformacional	0.03	0.15	.03
Aprendizagem grupal	0.50	0.18	.42**

$R = .44$; $R^2 = .20$

** $p < .01$

V - Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo estudar o efeito da liderança transformacional (*input*) sobre as quatro dimensões da eficácia grupal (*output*), tendo como variável mediadora deste efeito o processo de aprendizagem grupal. Os resultados obtidos suportam as nove hipóteses em estudo. Assim, a liderança transformacional relaciona-se positivamente com a aprendizagem grupal, e esta, por sua vez, impacta positivamente sobre as quatro dimensões da eficácia grupal, nomeadamente, a qualidade da experiência grupal, o desempenho da equipa, a viabilidade da equipa e a melhoria dos processos grupais. Obtivemos também evidência empírica de que a aprendizagem grupal, mais especificamente os comportamentos de aprendizagem grupal enquanto um todo, medeia a relação entre a liderança transformacional e a eficácia das equipas, nomeadamente, nas dimensões em análise.

Ambientes que promovam a aprendizagem são cruciais na atual sociedade do conhecimento e no atual mundo globalizado. Organizações e equipas que aprendem são mais flexíveis, competitivas e adaptáveis (Senge, 1990). Uma organização que aprende cria novos modelos de pensamento e incorpora novos conhecimentos, tornando-se mais competente (Garvin, 2001). De acordo com os resultados obtidos, a liderança transformacional é

promotora de comportamentos de aprendizagem. A tal não será alheio o facto deste tipo de liderança estabelecer uma relação de comprometimento com os colaboradores (Yukl, 2006; Bass et al., 2004), e não uma mera relação de transação, onde um desempenho eficaz traz uma recompensa associada (Bass, 1999). Uma liderança de tipo transformacional, que se caracteriza por promover a autonomia, a inovação e o comprometimento dos membros, assim como por atender as idiossincrasias de cada membro (Bass, 1985; Bass, 1999; Bass et al., 1993; Bass et al., 2006; e Carless et al., 2000), é crucial em ambientes que queiram promover a aprendizagem (Senge, 1990). Do mesmo modo, Crossan et al. (2004) alertam para o modo como o comportamento do líder transformacional se torna um fator facilitador da aprendizagem, em função do encorajamento e do reconhecimento atribuído ao membros, assim como da capacidade de mobilizar os líderes para a visão e missão da organização (Bass, 1985; Bass, 1999; Bass et al., 1993; Bass et al., 2006; e Carless et al., 2000).

Assim, num ambiente onde predomine a liderança transformacional, os colaboradores sentir-se-ão mais motivados, respeitados e comprometidos com a visão e objetivos, quer do líder, quer da organização, graças à clareza do líder quanto ao futuro e aos seus valores. Vão ser ainda, colaboradores que visam ser cada vez mais competentes, que confiam uns nos outros, trabalham em equipa e são inovadores, quer na resolução dos problemas, quer no alcance dos objetivos (Bass, 1985; Bass, 1999; Bass et al., 1993; Bass et al., 2006; e Carless et al., 2000). O comportamento dos líderes transformacionais é, portanto, importante e o mais adequado em ambientes que promovam a aprendizagem, inclusive a nível grupal, dado que este ambiente se caracteriza pela promoção da comunicação entre os membros e gestão das diferenças de opinião, pela reflexão em equipa, pela discussão em conjunto dos erros e pela experimentação de novas formas de alcançar os objetivos (Edmondson, 1999). Desta forma, o resultado obtido vai ao encontro da literatura que defende o papel positivo do líder transformacional no processo de aprendizagem grupal.

Mantendo a preocupação com a competitividade nos mercados, é crucial ter organizações eficazes. Igualmente importante é estudar a eficácia das equipas dentro das organizações. Segundo Beaudin et al. (1995) e Savoie et al. (1995), a eficácia é um constructo multidimensional, e um julgamento, mais precisamente a diferença percebida entre a realidade e as expectativas de quem avalia em relação ao trabalho da equipa enquanto um todo (Beaudin et al., 1995; Savoie et al., 2006; Lourenço et al., 2004). Na presente dissertação encontrámos evidência empírica para uma relação entre a aprendizagem grupal e as quatro dimensões da eficácia consideradas. Assim, os nossos resultados vão ao encontro de investigações de autores como Edmondson (1999) que apontaram uma relação entre os comportamentos de aprendizagem grupal e a eficácia das equipas, tendo dado realce à dimensão desempenho da equipa. Na mesma linha, Decuyper et al. (2010) chamaram a atenção para a importância da aprendizagem em equipa num processo de adaptação eficaz das organizações ao envolvente. Tendo em conta que os estudos anteriores que suportam a relação entre aprendizagem e eficácia grupais se centram em um ou dois critérios de eficácia (a maior parte deles no desempenho), os

nossos resultados, ao estabelecerem um efeito positivo, não só no desempenho, como também na viabilidade, na qualidade da experiência grupal e na melhoria dos processos, reforçam e ampliam a compreensão da relação entre o processo de aprendizagem e a eficácia grupal.

Tendo por base o modelo de eficácia grupal IMOI, encontramos suporte empírico para uma relação de mediação da relação da liderança transformacional (*input*) e as quatro dimensões da eficácia grupal (*output*). A variável mediadora em análise corresponde ao processo de aprendizagem grupal. Nas quatro relações de mediação que testámos, três foram mediações totais e uma foi mediação parcial. Assim, a nossa variável independente e a variável mediadora foram sempre as mesmas nas quatro mediações, o que mudou foram as variáveis dependentes, ou seja, as quatro dimensões da eficácia grupal. Quando a nossa variável dependente é o desempenho da equipa estamos perante uma mediação total, ou seja, sob o efeito da aprendizagem grupal, o efeito da liderança transformacional sobre o desempenho deixa de ser significativo (o valor β da liderança sobre o desempenho não é significativo na presença do mediador). Quando a variável dependente é a qualidade da experiência grupal encontramos uma mediação parcial, ou seja, mesmo sob o efeito da aprendizagem grupal, a liderança transformacional não deixa de ter um efeito significativo na qualidade da experiência grupal (o valor β da liderança sobre a qualidade, embora que menor, continua a ser significativo na presença da variável mediadora). Se a variável dependente for a viabilidade da equipa, encontramos uma mediação total, isto é, sob o efeito da aprendizagem grupal, a liderança transformacional deixa de ter um efeito significativo sobre a viabilidade da equipa (o valor β da liderança sobre a viabilidade não é significativo na presença da aprendizagem grupal). Por fim, quando a nossa variável dependente é a melhoria dos processos grupais, estamos, novamente, perante uma mediação total, ou seja, sob o efeito da aprendizagem grupal, a liderança transformacional deixa de ter um efeito significativo sobre a melhoria dos processos grupais (o valor β da liderança sobre a melhoria dos processos não é significativo na presença da variável mediadora).

Autores como Senge (1990) já tinham alertado para o efeito da liderança transformacional, quer sobre a eficácia das equipas, quer sobre a aprendizagem destas. Também Edmondson (1999), ao concetualizar a aprendizagem grupal como um processo, desenvolveu o modelo de aprendizagem em equipas de trabalho onde estudou o efeito das condições antecedentes, como o tipo de líder, em parceria com as crenças de segurança psicológica e de eficácia da equipa e com os comportamentos da equipa, inclusive os de aprendizagem, nos resultados da equipa, inclusive na eficácia. O autor concluiu que a aprendizagem grupal é um preditor significativo da eficácia da equipa, com especial enfoque no desempenho, e que a aprendizagem grupal medeia significativamente a relação entre a segurança psicológica e a eficácia da equipa.

No entanto, a investigação sobre relações de mediação entre as variáveis em questão, e cuja variável mediadora sejam os comportamentos de aprendizagem é muito escassa. Hipotetizámos esta relação tendo em conta

estudos anteriores, já referidos, que apontam para relações positivas entre a liderança transformacional e a aprendizagem, entre a liderança transformacional e a eficácia grupal, assim como entre a aprendizagem grupal e a eficácia das equipas.

VI – Conclusões finais, limitações e sugestões para futuras investigações

Com o presente estudo obtivemos evidência empírica que suporta os comportamentos de aprendizagem como variável mediadora numa relação entre a liderança transformacional e a eficácia das equipas organizacionais. Uma das mais-valias do nosso estudo é ter trabalhado variáveis como a aprendizagem, a liderança e a eficácia, dado que se revelam cruciais quando pensamos em competitividade, adaptação e crescimento organizacional. A sociedade atual é a sociedade do conhecimento, e, portanto, requer organizações suportadas em grupos que aprendem. Uma outra mais-valia do nosso estudo prende-se com a perspetiva multidimensional de eficácia adotada. A análise das quatro facetas de eficácia grupal contribui, na nossa opinião, para aprofundar o conhecimento da efeito, quer da liderança, quer da aprendizagem, na eficácia de uma equipa, pois a maior parte dos estudos efetuados centra-se no efeito sobre o desempenho e/ou a satisfação dos membros. Queremos igualmente realçar a utilização, neste estudo, de duas fontes de recolha de informação (colaboradores e líderes), que reduz a possibilidade de erro de fonte comum (*common source bias*), o qual pode enviesar o resultado da relação entre variáveis quando ambas são recolhidas via perceção dos mesmos sujeitos.

A nível prático, a relevância do nosso estudo prende-se com a importância de uma liderança eficaz e de ambientes que promovam a aprendizagem nos contextos organizacionais atuais. Ter organizações eficazes e organizações que aprendem é crucial para que sejam organizações competitivas nos atuais mercados. Para a psicologia organizacional é de notável importância que se atualizem os conhecimentos, inclusive nas variáveis enunciadas. O presente estudo visa ser um ponto de partida para futuros estudos de cariz empírico sobre o papel mediador da aprendizagem na relação entre a liderança, sobretudo de cariz transformacional, e a eficácia grupal.

Apesar da pertinência dos nossos resultados, identificamos algumas limitações. Em primeiro lugar, utilizámos o método de amostragem por conveniência, o que implica um cuidado redobrado na generalização dos resultados. Em segundo lugar, a dimensão das equipas colocou restrições à utilização de algumas técnicas de análises de dados, nomeadamente a análise do modelo de equações estruturais, o que teria permitido, não só, controlar o efeito do erro de medição, assim como, testar de forma completa e simultânea todas as relações definidas pelas hipóteses. Em terceiro lugar, todas as variáveis foram medidas através do método por questionário que, apesar das inúmeras vantagens (e.g. baixo custo, familiarização com o método), nunca é

tão completo como uma abordagem multimétodo. Em quarto lugar, ter recorrido a questionários autoadministrado, dado que, no caso particular dos líderes, pode ter ocorrido o fenómeno de desejabilidade social, ou seja, apresentarem uma imagem favorável da equipa (as médias elevadas na avaliação feita pelos líderes aos diversos critérios de eficácia parecem indiciar tal). Em quinto lugar, o desenho transversal do nosso estudo impossibilitou a inferência de relações causais entre as variáveis em estudo. Por fim, ter utilizado apenas medidas de autorrelato poderá ter levado a um erro sistemático ou de contaminação (*common method variance*) causado pelo método utilizado. Assim, sugerimos para futuras investigações que se adote um desenho longitudinal, que se trabalhe com amostras de maior dimensão, que se recorram a métodos de amostragem menos enviesados, e que se recorra ao multimétodo para ter resultados mais ricos.

Embora tenhamos encontrado suporte empírico para afirmar que a aprendizagem grupal se relaciona positivamente com a eficácia grupal, quer enquanto *input*, quer enquanto variável mediadora, Bunderson e Sutcliffe (2003) argumentam que a aprendizagem grupal pode ser um fator potenciador ou inibidor do desempenho da equipa. Bunderson et al. (2003) encontraram evidência de que a orientação para a aprendizagem grupal aumenta os comportamentos de adaptação grupal e o desempenho do grupo, de uma forma geral a longo prazo, mas, a curto prazo, um foco extremo na aprendizagem e no desenvolvimento da competência pode comprometer o desempenho. Savelsbergh et al. (2009) acrescentam que o impacto da aprendizagem no desempenho depende da fase de desenvolvimento em que a equipa se encontra. Assim, estudar a relação entre estas variáveis ao longo do tempo e entrando em linha de conta com as fases de desenvolvimento grupal seria, na nossa opinião, um possível caminho de investigação futura. Por fim, se pensarmos nos estudos já realizados sobre a liderança transformacional e transacional, e a sua adequação a diferentes contextos, estudar estas relações, tendo conta o contexto vivido pela equipa, é uma outra pista, na nossa opinião, interessante para futuras investigações.

Bibliografia

Albuquerque, L. B. G. (2015). Team resilience and team effectiveness: Adaptation of measuring instruments. European Master on Work, Organizational and Personnel Psychology (WOP-P). (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Allen, N. J., & Hecht, T. D. (2004). The ‘romance of teams’: Toward an understanding of its psychological underpinnings and implications. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), 439-461.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*, 2, Addison-Wesley Publishing Company.

Aubé, C., & Rousseau, V. (2005). Team Goal Commitment and Team Effectiveness: The Role of Task Interdependence and Supportive Behaviors.

- Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9(3), 189-204.
- Aubé, C., & Rousseau, V. (2010). Team Self-Managing Behaviors and Team Effectiveness: The Moderating Effect of Task Routineness. *Group & Organization Management*, 35(6), 751-781.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bass, B. M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational boundaries? *American Psychologist*, 52, 130-139.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In Chemers, M. M., & Ayman, R. E. (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49- 80). New York: Academic Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17(3), 541-554.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Menlo Park: Mindgarden, Inc.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (3rd ed.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beaudin, G. & Savoie, A. (1995). L'efficacité des équipes de travail: démon, composantes et mesures. Département de Psychologie. Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal.
- Becker, T. E. (2005). Potential problems in the statistical control of variables in organizational research: A qualitative analysis with recommendations. *Organizational Research Methods*, 8, 274-289.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2004). Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS (3th ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Buchanan, D., & Huczynski, A. (1997). *Organizational behavior*. London: Prentice Hall.
- Bunderson, J. S. & Sutcliffe, K. M. (2003). Management team learning orientation and business unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 88, 552-560.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

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

Cannon, M. D., & Edmondson, A. C. (2001). Confronting failure: Antecedents and consequences of shared beliefs about failure in organizational work groups. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 161-177.

Cannon, M. D., & Edmondson, A. C. (2005). Failing to learn and learning to fail (intelligently): how great organizations put failure to work to innovate and improve. *Long Range Planning Journal*, 38(3), 299-319.

Carless, S., Wearing, L., & Mann, L. (2000). A Short Measure of Transformational Leadership. *Journal of Business and Psychology*, 14(3), 389-405.

Chen, G., Kirkman, B. L., Kanfer, R., Allen, D., & Rosen, B. (2007). A multilevel study of leadership, empowerment, and performance in teams. *Journal of Applied Psychology*, 92, 331-346.

Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239-290.

Crossan, M., & Vera D. (2004). Strategic Leadership and Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 29 (2): 222-240.

Day, D. V., & Antonakis, J. (2012). *The Nature of Leadership*. Sage Publications.

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

Dimas, I. D., Alves, M., Lourenço, P.R., & Rebelo, T. (no prelo). *Instrumentos de Avaliação de Equipas de Trabalho*. Lisboa: Sílabo.

Dimas, I. D. Rebelo, T., & Lourenço, P. R. (2015). Learning conditions, members' motivation and satisfaction: a multilevel analysis. *The Learning Organization*, 22, 131-147.

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

Edmondson, A. C. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: a group level perspective. *Organization Science*, 13(2), 128-146.

Edmondson, A., Dillon, J., & Roloff, K. (2007). Three perspectives on team learning: Outcome improvement, task mastery, and group process. In J. P. Walsh & A. P. Brief (Eds.), *The Academy of Management Annals* (pp. 269-314). Hillsdale, NJ: Psychology Press.

Edmondson, A. C., & Nembhard, I. M. (2009). Product Development and Learning in Project Teams: The Challenges Are the Benefits. *Journal of Product Innovation Management*, 26, 123-138.

Fleury, A., & Fleury, M. T. L. (2001). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. Atlas.

Garvin, D. A. (2001). Construindo a organização que aprende. *Gestão*

do conhecimento. In Harvard Business Review, *Gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus.

Hackett, B. (2002). *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. Oxford University Press.

Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., & Johnson, M. (2005). Teams in Organizations: From Input-Process-Output Models to IMO Models. *Annual Review of Psychology*, 56, 517-543.

Jesuino, J. C. (2005). *Processos de Liderança*. (4th ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Jung, D. I., & Sosik, J. J. (2002). Transformational Leadership in work groups: the role of empowerment, cohesiveness and collective-efficacy on perceived group performance. *Small Group Research*, 33(3), 313-336.

Kayes, D. C. & Burnett, G. (2006). *Team Learning in Organizations: A Review and Integration*. Paper presented at the OLKC 2006 Conference at the University of Warwick, Coventry.

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

Langfred, W. C. (2005). Autonomy and performance in teams: The multilevel moderating effect of task interdependence. *Journal of Management*, 31, 513-529.

Lourenço, P. R. (1993). *Liderança: processo de emergência nos grupos e organizações*. Síntese no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, Universidade de Coimbra.

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

Lourenço, P. R., & Dimas, I. D. (2011). O Grupo revisitado: considerações em torno da dinâmica e dos processos grupais. In A. D. Gomes (Coord.), *Psicologia das Organizações, do Trabalho e dos Recursos Humanos: Contributos para a investigação e intervenção*. Coimbra, Imprensa da Universidade.

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

MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York: Erlbaum.

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A Comparison of Methods to Test Mediation and Other Intervening Variable Effects. *Psychological Methods*, 7(1), 83-104.

Marsick J. V., Watkins, K. E., & Yang, B. (2004). The construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-53.

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

Morin, E., Savoie, A., & Beaudin, G. (1994). L'efficacité des organisations: théories, composantes et mesures. Montréal, Gaëtan Morin.

Piccolo, R. F., & Colquitt, J. A. (2006). Transformational Leadership and Job Behaviors: The Mediating Role of Core Job Characteristics. *Academy of Management Journal*, 49(2), 327-340.

Rico, R., Hera, C. M. A. & Tabernerero, C. (2010). Efectividad de los Equipos de Trabajo, una Revisión de la Última Década de Investigación (1999-2009). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26, 47-71.

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

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

Savoie, A., Larivière, C., & Brunet, L. (2006). Équipes de travail en milieu de santé et efficacité. *Objectif Prévention*, 29(1), 20-21.

Savelsbergh, C. M. J. H., Van der Heijden, B. I. J. M., & Poell, R. F. (2009). The Development and Empirical Validation of a Multidimensional Measurement Instrument for Team Learning Behaviors. *Small Group Research*, 40(5), 577-607.

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

Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick, & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (4^a ed., pp. 653-771). Boston: Allyn & Bacon.

Ulrich, D., Von Glinow, M.A. & Jick, T. (1993). High-impact learning: building and diffusing learning capability. *Organizational Dynamics*, 22(2), 52-66.

Van Beveren, P. Q. F. (2015). Liderança Transformacional e Autonomia Grupal: Adaptação de Instrumentos de Medida. (Tese de Mestrado não publicada). Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.

Anexos

Anexo 1 – Instrumentos de Medida - colaboradores

Anexo 2 – Instrumentos de Medida - líderes

Anexo 1

Instrumentos de medida – colaboradores



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

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

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

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

Muito obrigado pela colaboração!

[Tempo estimado de preenchimento: 20 a 25 minutos]

PARTE 1

(Dados demográficos - para fins exclusivamente estatísticos)

Idade: _____

Sexo: M F

Habilitações literárias: _____

Há quantos anos trabalha nesta organização? _____

Há quantos anos trabalha nesta equipa? _____

Do total de horas que trabalha por dia, quantas dessas horas, aproximadamente, trabalha em interacção com os seus colegas de equipa? _____

Função desempenhada: _____



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

PARTE 2

(GTL)

Apresentamos, seguidamente, uma série de afirmações relativas aos comportamentos do seu líder. Para cada afirmação, pedimos que assinale com uma cruz (x) o valor que melhor se adequa ao que lhe é apresentado em cada afirmação, utilizando a seguinte escala:

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

O meu líder...

	1	2	3	4	5
1. comunica uma visão clara e positiva do futuro.					
2. trata os seus colaboradores de forma individualizada, apoiando e encorajando o seu desenvolvimento.					
3. encoraja e atribui reconhecimento os seus colaboradores.					
4. promove a confiança, o envolvimento e a cooperação entre os membros da equipa.					
5. estimula os membros a pensarem de novas formas nos problemas e questiona as ideias feitas.					
6. é claro acerca dos seus valores e pratica o que defende.					
7. incute orgulho e respeito nos outros e inspira-me por ser altamente competente.					

(Aprendizagem Grupal)

O conjunto das seguintes afirmações tem como objetivo caracterizar a sua equipa de trabalho no que diz respeito aos processos de aprendizagem. Neste sentido, diga, por favor, em que medida cada uma delas se aplica à equipa onde trabalha. Assinale com uma cruz (x) o valor que melhor se adequa ao que lhe é apresentado em cada afirmação, utilizando a seguinte escala:

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

+

	1	2	3	4	5
1. A informação recolhida pelos membros da equipa é complementada com informação de outros membros da equipa.					
2. Chegamos a conclusões coletivas a partir das ideias discutidas na equipa.					
3. Os membros da equipa desenvolvem as informações e ideias uns dos outros.					
4. Os membros da equipa escutam-se atentamente uns aos outros.					
5. Se algo não está claro, fazemos perguntas uns aos outros.					
6. Se um membro da equipa dá a sua opinião, em seguida ele ou ela pede a opinião dos restantes membros.					
7. Encorajamo-nos uns aos outros a ver o nosso trabalho sob diferentes perspetivas.					
8. Depois de errar, a equipa procura em conjunto analisar o que causou esse erro.					
9. Na nossa equipa, achamos que é útil analisar os erros.					
10. Se alguma coisa falhou, a equipa dedica o tempo necessário para pensar seriamente nisso.					
11. Depois de um erro cometido, este é cuidadosamente analisado.					
12. Os membros da equipa expõem os seus erros, para prevenir que outros membros cometam o mesmo erro.					
13. Na nossa equipa discutimos os erros, porque os erros e soluções podem fornecer informações importantes.					

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

	1	2	3	4	5
14. Na nossa equipa, discutimos os erros entre nós.					
15. Os erros são discutidos abertamente.					
16. Discutimos frequentemente os nossos métodos de trabalho.					
17. Como equipa, discutimos regularmente em que medida somos eficazes a colaborar.					
18. Na nossa equipa revemos frequentemente os procedimentos de trabalho.					
19. Despendemos, com regularidade, o tempo necessário para refletir sobre como melhorar os nossos métodos de trabalho.					
20. Na nossa equipa verificamos o que podemos aprender com os nossos resultados.					
21. Na nossa equipa verificamos se as nossas ações resultaram naquilo que era esperado.					
22. Na nossa equipa avaliamos os resultados das nossas ações.					
23. Procuramos obter feedback acerca dos nossos métodos de trabalho.					
24. Analisamos o nosso desempenho em conformidade com outras equipas.					
25. Procuramos obter feedback acerca dos nossos resultados, a partir de membros internos e externos à organização.					
26. Na nossa equipa experimentamos outros métodos de trabalho.					
27. A nossa equipa testa novos métodos de trabalho.					
28. Em conjunto, planeamos testar novos métodos de trabalho.					

(Qualidade da experiência grupal)

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

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

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

Anexo 2

Instrumento de medida – líderes



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

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

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

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

Muito obrigado pela colaboração!

[Tempo estimado de preenchimento: 5 minutos]

PARTE 1

(Dados demográficos - para fins exclusivamente estatísticos)

Idade: _____ Sexo: M F

Habilitações literárias: _____

Nº de trabalhadores da organização: _____

Tipo de organização: Micro Pequena Média Grande

Sector de actividade da organização: _____

Há quanto tempo se formou a sua equipa? _____

Há quantos anos trabalha nesta organização? _____

Há quantos anos trabalha nesta equipa? _____

Função desempenhada: _____

Nº de elementos da sua equipa: _____

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

- | | |
|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Produção | <input type="checkbox"/> Comercial |
| <input type="checkbox"/> Administrativa | <input type="checkbox"/> Gestão |
| <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ | |



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

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

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

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

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

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

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

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

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

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