



UC/FPCE 2018

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Perceção de subgrupos, conflito intragrupal, aprendizagem grupal
e grau de virtualidade das equipas: que relações?**

Mariana Pires Sousa (*e-mail*: marianaprsousa@gmail.com)

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

Perceção de subgrupos, conflito intragrupal, aprendizagem grupal e grau de virtualidade das equipas: que relações?

A presente dissertação tem como objetivo analisar, por um lado, o papel mediador do conflito intragrupal na relação entre a perceção de subgrupos e a aprendizagem da equipa como um todo e, por outro, a influência moderadora do grau de virtualidade na relação entre a perceção de subgrupos o conflito intragrupal nas suas duas dimensões – conflito de tarefa e conflito socioafetivo. Com este propósito, realizou-se um estudo empírico com 58 equipas de trabalho de diferentes organizações portuguesas e de diversos setores de atividade (e.g. serviços, indústria). Os dados foram recolhidos com recurso a questionários, tendo sido analisados através da técnica da regressão hierárquica. Os resultados obtidos suportam a hipótese de que a perceção de subgrupos possui uma relação positiva com o conflito (na sua vertente socioafetiva), tendo-se observado, também, que a perceção de subgrupos possui uma relação positiva com a aprendizagem grupal. O conflito intragrupal não emergiu como um mediador desta relação e o grau de virtualidade das equipas não revelou um efeito moderador na relação entre a perceção de subgrupos e o conflito. Assim, os resultados obtidos apontam, sobretudo, para a importância dos subgrupos no funcionamento das equipas de trabalho.

Palavras-Chave: equipa, perceção de subgrupos, conflito intragrupal, conflito socioafetivo, conflito de tarefa, aprendizagem grupal, grau de virtualidade.

Subgroups perception, intragroup conflict, team learning, and degree of virtuality of teams: what relationships?

The purpose of this dissertation is to analyze, on one hand, the mediating role of intragroup conflict in the relationship between subgroups perception and team learning as a whole and, on the other hand, the moderating influence of the degree of virtuality in the relationship between subgroups perception and intra-group conflict in its two dimensions - task conflict and socio-affective conflict. With this purpose, an empirical study was conducted with 58 work teams from different portuguese organizations and from different sectors of activity (e.g. services, industry). Data were collected using questionnaires and analyzed using the hierarchical regression technique. The obtained results support the hypothesis that subgroups perception has a positive relationship with conflict (in its socio-affective dimension), and it was also observed that subgroups perception has a positive relationship with team learning. Intragroup conflict didn't emerge as a mediator of this relationship, and the degree of virtuality didn't reveal a moderating effect on the relationship between subgroups perception and conflict. Thus, the obtained results point mainly to the importance of subgroups in work teams' operation.

Key words: team, subgroups perception, intragroup conflict, socio-affective conflict, task conflict, team learning, degree of virtuality.

Agradecimentos

Posso afirmar com toda a certeza que estes foram os melhores anos da minha vida. Os melhores, os mais desafiantes e enriquecedores. Assim, cabe-me agradecer às pessoas que me acompanharam, ou que de alguma forma tornaram este sonho possível e mais feliz de alcançar.

Aos meus pais e ao meu irmão André que juntos fizeram esforços incríveis para que conseguisse chegar até aqui. Serão sempre o meu maior exemplo de força e a melhor família que poderia ter.

Ao Diogo que, pouco a pouco, conseguiu acompanhar os passos mais importantes desta caminhada. Por todas as vezes que chorei, ri e gritei com ele. Por ter a maior paciência do mundo e por me incentivar a querer e conseguir sempre mais e melhor. Por ser das pessoas mais guerreiras e amorosas que conheço.

Ao melhor que recebi de Coimbra, as minhas amigas, não de sempre, mas certamente para sempre. À Jennifer Santos, Débora Pinheiro, Daniela Lopes, Solange Teixeira e Ana Saldanha. Terão sempre um lugar muito especial na minha vida. Um dia ainda vamos voltar a tomar um café que se prolongará para um pequeno-almoço, prometo!

Aos meus amigos de Aveiro, Inês Francisco, Catarina Pequeno, Diogo Rei e Andreia Fonseca, apesar de estarmos muito poucas vezes todos juntos, quando estamos é para valer! Por todos os cafés e jantares aos fins-de-semana, por todas as birras que nos fizemos rir mais tarde, por continuarmos juntos, ao fim de tantos e tantos anos.

Às minhas amigas de investigação, Daniela Lopes, Liliana Bastos, Susana Santos, Lúcia Silva, Clara Campelo e Inês Carvalho, ainda que com muito esforço, fizemos um ótimo trabalho de equipa!

Ao Professor Doutor Paulo Renato e à Professora Doutora Isabel Dimas por todas as reuniões produtivas, pelo esclarecimento de todas as dúvidas e pela ajuda que sempre nos facultaram ao longo desta etapa.

Por fim, mas com um destaque muito especial, à minha orientadora, Professora Doutora Teresa Rebelo. Por todas as recomendações, sugestões e *feedback* constante e exigente. Por toda a aprendizagem e mensagens de força e incentivo. Foi um privilégio enorme poder trabalhar consigo ao longo de todos estes meses.

O meu muito obrigada a todos, de coração!

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual (revisão da literatura)	4
1. <i>Faultlines</i> e percepção da existência de subgrupos	4
2. Conflitos Intragrupais	7
3. Subgrupos e Conflitos Intragrupais	9
4. Aprendizagem Grupal.....	10
5. Percepção de subgrupos, conflito intragrupal e aprendizagem grupal.....	12
6. Grau de Virtualidade	14
7. Percepção de Subgrupos, Grau de Virtualidade e Conflito Intragrupal	16
II – Metodologia	17
III - Resultados	21
IV - Discussão	25
V - Conclusões	27
Bibliografia	29
Anexos	37
Anexo 1: Carta de Apresentação	38
Anexo 2: Projeto de Investigação (VITEM)	41
Anexo 3: Questionário dos Colaboradores.....	46
Anexo 4: Questionário dos Líderes.....	50

Introdução

Os ambientes económico e social, incertos e em mudança, bem como o desenvolvimento constante das tecnologias de informação e comunicação, implicam mudanças notáveis na forma atual de trabalhar, colaborar e comunicar em equipa. Assim, aspetos como a globalização e o progresso tecnológico forçam as organizações a aumentarem a sua vantagem competitiva, reorganizando as suas estruturas e incorporando equipas, ao invés de indivíduos isolados, como valiosos sistemas de trabalho (Kozlowski & Bell, 2003). Além disso, devido às mudanças demográficas, à globalização, e à mobilidade da força de trabalho e à sua especialização, é exigido que os grupos de trabalho se tornem cada vez mais diversos (Rupert, Blomme, Dragt & Jehn, 2016). Por este e outros motivos, o recrutamento, a seleção, a formação e outras atividades no âmbito da Gestão de Recursos Humanos que davam, anteriormente, primazia às capacidades e desempenho individuais, devem, atualmente, ter também em consideração os resultados pretendidos numa equipa/grupo¹ de trabalho diversificado (Driskell & Salas, 1992). Isto, por seu turno, exige o desenvolvimento de tecnologias colaborativas (como *blogs*, fóruns, redes sociais e comunidades virtuais), fornecendo ao indivíduo uma interface mais ativa e autónoma, promovendo, também, a criação e troca de conteúdos de forma mais dinâmica e eficiente (Lai & Turban, 2008).

De acordo com Kirkman, Rosen, Tesluk e Gibson (2004) a globalização e o avanço das tecnologias de comunicação e informação possibilitam também que, cada vez mais, as equipas sejam constituídas por elementos geograficamente dispersos que recorrem a meios eletrónicos para comunicar e atingir objetivos comuns, sendo estas designadas de equipas virtuais. Na tentativa de ir além do problema da definição do que é ou não uma equipa virtual, as definições recentes concentram-se no grau de virtualidade de uma equipa (e.g., Bell & Kozlowski, 2002; Kirkman et al., 2004), ao invés de adotarem uma perspectiva dicotómica virtual vs não virtual, e enfatizam a presença de interações virtuais na maioria dos grupos de trabalho, sendo, porém, de salientar, que certas equipas possuem maior grau de virtualidade que outras (Griffith, Sawyer & Neale, 2003; Kirkman, Gibson & Kim, 2012). Neste contexto, as equipas com graus de virtualidade cada vez maiores e que cada vez mais utilizam as tecnologias colaborativas e de comunicação para trabalhar, constituem uma estratégia comercial e de gestão

¹ A este respeito, e dada a frequente utilização dos dois vocábulos – grupo e equipa, é relevante referir que, ao longo desta dissertação, os mesmos são usados sem qualquer distinção. Apoiamo-nos em autores como Allen e Hecht (2004), Lourenço (2002) e Mathieu, Hollenbeck, van Knippenberg e Ilgen (2017) que defendem que os dois constructos partilham do mesmo significado. Uma equipa é definida como um conjunto de três ou mais indivíduos, que se percecionam e são percecionados por outros como grupo, que interagem de forma dinâmica, interdependente e adaptativa em direção a um objetivo comum, aos quais foram atribuídos papéis específicos ou funções a desempenhar num determinado contexto organizacional (Kozlowski & Bell, 2003; Lourenço, Dimas & Rebelo, 2014).

relevante, promovendo avanços importantes na inovação, gestão de conhecimento, colaboração, tomada de decisões e flexibilidade de tarefas (Bergiel, Bergiel & Balsmeier, 2008).

Considerando a questão do aumento do grau de virtualidade nos grupos de trabalho e a consequente vantagem de cada vez mais as entidades organizacionais possuem equipas mais dispersas e, por isso, mais diversificadas, a questão das diversidades de género, contextos culturais, entre outras (Dimas & Lourenço, 2011), dentro dos grupos, coloca-se, por si só, como um desafio para as organizações, estando potencialmente associada a níveis mais elevados de conflito e redução do desempenho e restantes resultados. No entanto, a literatura tem apontado resultados contraditórios em relação aos efeitos dos vários tipos de diversidade (Horwitz & Horwitz, 2007; Webber & Donahue, 2001). Face aos resultados pouco conclusivos acerca dos efeitos da diversidade, Lau e Murnighan (1998) apresentam à comunidade científica o conceito de *faultlines* enquanto linhas hipotéticas de divisão que podem repartir um grupo em subgrupos menores com base em um ou mais atributos, referindo que não é a diversidade por si que poderá ser a razão dos problemas dentro de uma equipa, mas sim o alinhamento de certas características e/ou atributos que levará à criação de subgrupos dentro de um grupo de trabalho.

Positivamente associado, em estudos anteriores, à percepção de subgrupos dentro de uma equipa de trabalho está o conflito intragrupal (Jenh & Bezrukova, 2010; Thatcher & Patel, 2011). Este pode ser entendido, na linha de Dimas e Lourenço (2011), como uma divergência de perspectivas, percebida como geradora de tensão por pelo menos uma das partes envolvidas numa determinada interação. Neste âmbito podemos distinguir os dois principais tipos de conflito: conflito de tarefa que implica uma consciência de diferenças nos pontos de vista e opiniões relativos às tarefas da equipa e conflito socioafetivo que diz respeito à consciência de incompatibilidades e diferenças interpessoais dentro da equipa (Gibson & Cohen, 2003).

Nas últimas décadas, o efeito do conflito intragrupal sobre os resultados de equipa tem sido alvo de estudos pela comunidade científica. Jenh e Mannix (2001), por exemplo, encontraram uma influência negativa do conflito socioafetivo sobre o desempenho grupal, ao passo que, o conflito de tarefa, quando em níveis moderados, demonstrou possuir um efeito positivo sobre o desempenho. Por sua vez, o conflito intragrupal possui uma relação também negativa com a satisfação com a equipa (Dimas & Lourenço, 2015; Jenh & Mannix, 2001). Nesta dissertação, dar-se-á particular destaque à relação do conflito intragrupal com a aprendizagem grupal² uma vez que, quando comparada com outras variáveis, esta relação tem sido ligeiramente subexplorada e daí surge a necessidade de ser melhor compreendida. A aprendizagem grupal tem sido analisada em diversos campos de estudo como

² É importante clarificar que, nesta investigação, se empregam as designações “aprendizagem em equipa”, “aprendizagem grupal” e “comportamentos de aprendizagem” sem qualquer distinção.

a psicologia, gestão de conhecimento e educação, ganhando especial importância ao nível da compreensão da realidade organizacional. As equipas necessitam de aprender para se adaptarem eficazmente à sua organização e às mudanças constantes de mercado. Ao trabalhar em equipa, os indivíduos interagem uns com os outros, adquirindo conhecimentos e capacidades entre si, o que leva a um trabalho mais eficaz e eficiente quer para eles, quer para a organização como um todo (Ellis, Hollenbeck, Ilgen, Porter, West & Moon, 2003).

A grande maioria de estudos realizados nestes domínios têm sido concretizados sobretudo com equipas presenciais, sendo efetivamente poucos os que se debruçam sobre equipas com algum grau de virtualidade, deixando, deste modo, em aberto um campo de estudo cada vez mais relevante e, por isso, interessante de incluir nesta investigação.

Desta forma, na presente dissertação temos os objetivos de, em primeiro lugar, apurar se a perceção de subgrupos possui um efeito positivo sobre o conflito intragrupal, bem como se este último possui um efeito, por sua vez, negativo sobre a aprendizagem grupal e, ainda neste sentido, também é objeto do nosso estudo, averiguar se o conflito intragrupal possui um efeito mediador da relação entre a perceção de subgrupos e a aprendizagem grupal. Em segundo lugar, é também objetivo da nossa investigação apurar se o grau de virtualidade possui um efeito moderador entre a perceção da presença de *faultlines* (e, conseqüentemente, de subgrupos dentro de uma equipa de trabalho) e a emergência de conflitos intragrupais.

Em resumo, tendo em consideração o que foi referido anteriormente, o modelo que nos propomos a estudar pode ser representado da seguinte forma (Figura 1):

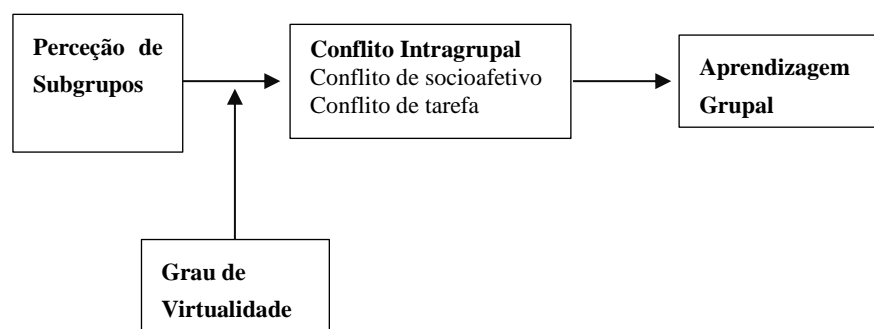


Figura 1. Modelo de relações entre variáveis em estudo

Alguns estudos já se desenvolveram em torno da influência da presença de subgrupos sobre o conflito (e.g., Thatcher & Patel, 2011) e, conseqüentemente, deste sobre alguns processos da equipa como a aprendizagem grupal (e.g., Van den Bossche, Gijsselaers, Segers & Kirschner, 2006) e esta dissertação pretende averiguar se os mesmos resultados se mantêm quando falamos de equipas com algum grau de virtualidade e,

também, aprofundar os conhecimentos relativos aos comportamentos de aprendizagem do grupo como um todo. Numa perspetiva mais prática, o estudo pode também contribuir para alertar os líderes ou chefes das equipas organizacionais para possíveis efeitos da diversidade dentro da sua equipa, especialmente ao nível dos conflitos associados, sendo que a noção da necessidade de atenuar os frutos adversos das *faultlines* poderá ter um papel essencial na eficácia e aprendizagem da sua equipa.

A presente dissertação encontra-se, assim, dividida em cinco secções principais. A primeira (enquadramento teórico) visa analisar a literatura existente sobre os construtos - *faultlines* e percepção de subgrupos, conflito intragrupal e aprendizagem grupal – e as relações existentes entre estes, bem como caracterizar e delimitar as relações encontradas entre a percepção de subgrupos, o grau de virtualidade e o conflito intragrupal. Neste seguimento, considerando a caracterização da amostra e os instrumentos de medida utilizados (segunda parte), serão analisados e discutidos os resultados obtidos (terceira e quarta partes). A quinta parte cumpre um propósito conclusivo e, por um lado, constitui uma síntese das principais conclusões e, por outro, contém reflexões sobre possíveis contribuições, limitações e sugestões para futuras investigações.

I – Enquadramento conceptual (revisão da literatura)

1. *Faultlines* e percepção da existência de subgrupos

A composição de um grupo ou equipa de trabalho, a diversidade existente e os seus efeitos nos processos e resultados do grupo são fundamentais para o estudo das organizações (Jehn & Bezrukova, 2010). Considerando que a grande maioria das investigações realizadas nesta área se mostravam inconsistentes, Lau e Murnighan (1998), de forma a contribuir para o estudo dos efeitos da composição grupal, introduziram o conceito de *faultlines* enquanto linhas hipotéticas de divisão que podem repartir um grupo em diferentes subgrupos com base em um ou mais atributos. Desde esta proposta inicial, foi desenvolvida uma série de esforços de pesquisa que refinaram a conceptualização do termo, destacando o nível de análise da equipa e o facto de as divisões potenciais gerarem subgrupos relativamente homogéneos com base no alinhamento demográfico dos membros da equipa ao longo de múltiplos atributos (Thatcher & Patel, 2011). A definição de Lau e Murnighan (1998) destaca, ainda, o facto de os subgrupos não precisarem de ser completamente homogéneos, considerando que são mais prováveis de se formar na presença de níveis moderados de diversidade da equipa em relação aos atributos que compõem a *faultline*. De acordo com estes autores, os grupos podem possuir diferentes *faultlines* potenciais, ao passo que cada uma das quais pode ativar ou aumentar o potencial de subgrupos particulares. Neste sentido, os subgrupos, em geral, podem ser definidos enquanto um subconjunto de dois ou mais membros da equipa, cujo grau de interdependência vai além da interdependência entre outros membros que não

estão incluídos no subgrupo (Carton & Cummings, 2012).

Diversos estudos se têm desenvolvido neste âmbito, sugerindo que a grande maioria das equipas e grupos de trabalho possuem subgrupos (Polzer, Crisp, Jarvenpaa & Kim, 2006), bem como que existe uma distinção conceptual entre as diferenças ou *faultlines* demográficas objetivas (latentes ou potenciais) e as realmente percebidas (ativas) dentro das equipas (Harrison & Klein, 2007). Jehn e Bezrukova (2010), por sua vez, definem a ativação de uma *faultline* como o processo pelo qual um alinhamento demográfico objetivo é percebido pelos membros do grupo como potencial divisor do mesmo, pelo que as divisões demográficas objetivas dos subgrupos (*faultlines* potenciais) não são necessariamente percebidas pelos membros como tal e, por isso, nem sempre se tratam de *faultlines* ativas. Considerando, então, que as *faultlines* baseadas em características ditas objetivas não significam necessariamente que os membros da equipa percebam uma verdadeira fragmentação na prática (Jehn & Bezrukova, 2010), os estudos mais recentes propuseram capturar os sentimentos subjetivos dos membros do grupo como base para medir as *faultlines*, ao invés de unicamente os atributos mais objetivos como a idade, género, raça ou localização (Jehn & Bezrukova, 2010).

Deste modo, os atributos físicos e psicológicos presentes num grupo poderão levar à criação de subgrupos que partilhem características idênticas, pelo que as *faultlines* serão mais fortes quanto mais características as pessoas num subgrupo partilharem (Lau & Murnighan, 1998). Neste seguimento, estamos perante uma *faultline* forte quando existe um maior número de atributos partilhados, aumentando a homogeneidade do subgrupo, enquanto numa *faultline* fraca o número de atributos partilhados é substancialmente menor, tornando-o mais heterogéneo (Lau & Murnighan, 1998). Considerando, por exemplo, um grupo de trabalho com dez colaboradores, no qual cinco são do sexo masculino, na faixa etária dos cinquenta anos e de raça negra e os restantes, cinco mulheres caucasianas na faixa etária dos trinta anos, Jehn e Bezrukova (2010) sugerem que estamos perante um grupo com *faultlines* fortes, ao passo que, num grupo também com dez elementos, no qual cinco são do sexo masculino e cinco do sexo feminino, mas ambos com idades compreendidas entre os trinta e os cinquenta anos, a *faultline* presente é mais fraca. No entanto, a criação de subgrupos dependerá, também, da própria ativação da *faultline*, através da perceção dessas características partilhadas (Jehn & Bezrukova, 2010). Rupert et al. (2016), por seu turno, propõem que as equipas com *faultlines* mais fortes sejam mais suscetíveis de sofrerem processos disruptivos, o que afetará negativamente os processos e resultados do grupo.

A criação destes subgrupos numa equipa é justificada à luz da Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1985) e da Teoria da Auto Categorização (Turner, 1985), nas quais os indivíduos se classificam a si e aos outros em categorias de forma a organizarem o ambiente complexo que os rodeia, tornando, assim, as suas interações mais previsíveis. Os indivíduos

tendem a identificar-se e interagir mais com pessoas que percecionam como semelhantes a si (Carte & Chidambaram, 2004), pelo que os subgrupos só podem existir quando estas se identificam com certos grupos sociais e se sentem parte deles (Thatcher, Jehn & Zanutto, 2003).

A proeminência dos subgrupos formados ocorre quando sucedem três fenómenos cruciais: *comparative fit* que se refere à criação de subgrupos com elevada similaridade intragrupal e, também, a elevadas diferenças intergrupos provocadas pelo processo de categorização; *normative fit* que reflecte o quanto a categorização faz sentido para os membros do grupo; e *cognitive accessibility* que pressupõe a noção, por parte do indivíduo, da acessibilidade e/ou pertença a uma determinada categoria social (Turner, Oakes, Haslam & McGarty, 1994). Estando, neste seguimento, os subgrupos formados e acessíveis cognitivamente, o paradigma da similaridade/atração de Byrne (1971) pressupõe que os indivíduos terão mais pretensão a trabalhar e terão atitudes mais positivas para com o endogrupo (indivíduos mais semelhantes) do que para com o exogrupo (indivíduos, por sua vez, mais distintos).

Carton e Cummings (2012) argumentam que, dependendo do foco do estudo, os subgrupos podem ainda ser conceptualizados em relação à sua identidade, recursos ou conhecimentos relevantes para as tarefas. Os subgrupos baseados em identidade formam-se com base num senso comum de identidade, sendo mais prováveis de se formarem quando a diversidade dentro de uma equipa é, de facto, manifestada. Neste caso, a existência de outros subgrupos formados poderá levar a processos de comparação social, bem como levar os membros a sentirem-se como parte do subgrupo e não da equipa como um todo, causando a diminuição da identificação da equipa e, conseqüentemente, a sua fragmentação (Carton & Cummings, 2012). Contrariamente, os subgrupos apoiados em recursos formam-se na presença de *faultlines* sustentadas pelas características de sinalização da disparidade dos atributos, sendo baseados no acesso dos membros do grupo a recursos finitos, como informação, materiais, autoridade e estatuto (Carton & Cummings, 2012). O número de subgrupos baseados em recursos, o seu tamanho relativo e o grau de concentração dos recursos nos subgrupos poderão afetar as perceções de equidade (Meyer, Glenz, Antino, Rico & González-Romá, 2014). Por fim, os subgrupos baseados no conhecimento são formados com base em diferentes contextos técnicos e idiomas, pelo que Carton e Cummings (2012) argumentam que diferentes bases de conhecimento nos subgrupos podem ser uma verdadeira vantagem, uma vez que com um crescente número de subgrupos, a equipa terá um conjunto mais amplo de conhecimento relevante para as tarefas à sua disposição.

Finalmente, é importante ressaltar que a teoria dos subgrupos se baseia na noção de que a diversidade pode ser conceptualizada como variedade, separação e/ou disparidade, e que as *faultlines* baseadas num desses tipos de diversidade provavelmente conduzem a diferentes tipos de subgrupos (Meyer et al., 2014). No entanto, a classificação de diferentes atributos de diversidade demográfica depende do significado de um determinado atributo no contexto

da organização e da configuração da pesquisa (Harrison & Klein, 2007). Assim, os atributos demográficos, como a idade, a etnia e o género podem estar potencialmente vinculados a todos os três tipos de subgrupos (Carton & Cummings, 2012).

De acordo com o estudo de Byrne (1971), em equipas tradicionais, são esperados impactos negativos nos processos e resultados da equipa aquando a formação de subgrupos, verificando-se, por exemplo, na meta-análise de Thatcher e Patel (2011) um impacto positivo das *faultlines* demográficas sobre o conflito de tarefa e socioafetivo e um efeito negativo sobre a coesão, o desempenho e a satisfação com a equipa. Por seu turno, Pearsall, Ellis e Evans (2008) estudaram a influência das *faultlines* de género na criatividade da equipa, verificando, também, um efeito negativo das primeiras sobre a última.

No que respeita às equipas com algum grau de virtualidade, De Guinea, Webster e Staples (2012) pressupõem que, quanto maior o grau de virtualidade, maior a probabilidade de desenvolvimento de subgrupos.

2. Conflitos Intragrupais

A presença de conflitos intragrupais acaba por ser um fenómeno inevitável na vida organizacional (Dimas & Lourenço, 2011; Dimas, Lourenço & Miguez, 2005), considerando que falamos de grupos de pessoas que trabalham juntas para a concretização de uma meta comum, pelo que podem surgir diferentes opiniões sobre os objetivos e os meios de realização das tarefas, as tensões interpessoais podem aumentar e as lutas pela liderança e poder podem prejudicar a colaboração dentro da equipa (Greer & Dannals, 2017).

Compreender de onde provêm estes conflitos, o modo como afetam os outros processos e resultados da equipa, assim como a forma como podem ser geridos, tem sido um foco central na literatura sobre pequenos grupos e equipas de trabalho nos últimos anos. O conflito intragrupal pode, então, ser definido como um desacordo percebido que cria tensão em pelo menos uma das partes envolvidas numa interação (Dimas & Lourenço, 2011; De Guinea et al., 2012). Poderá, assim, representar discrepâncias percebidas, desejos e vontades antagónicas, bem como objetivos e/ou interesses incompatíveis entre as partes envolvidas numa equipa (De Guinea et al., 2012). A definição apresentada inclui as três características essenciais de uma situação de conflito: interação, desacordo e perceção da tensão (Barki & Hartwick, 2004). Ainda assim, Dimas e Lourenço (2011) acrescentam a existência de uma centralidade atribuída às ideias de incompatibilidade, irreconciliação, obstrução de alcance de objetivos ou redução de eficácia associada à definição de conflito.

A literatura distingue três formas de conflito: conflito de tarefa, conflito socioafetivo e conflito de processo. O conflito de tarefa (ou conflito cognitivo) é o tipo de conflito intragrupal mais estudado e implica uma consciência da existência de situações de tensão vividas no grupo devido à presença de diferentes perspetivas relacionadas com o desempenho da tarefa

(Dimas & Lourenço, 2011; Gibson & Cohen, 2003). Os debates que acompanham o estudo nesta área sugerem que níveis moderados de conflito de tarefa possam melhorar a compreensão que os membros têm sobre a tarefa em questão (Choi & Sy, 2010), levando a resultados de equipa mais criativos e de melhor qualidade (Matsuo, 2006). De acordo com Chun e Choi (2014), as equipas que possuem membros com uma alta necessidade de realização são mais propensas a perceberem conflitos de tarefa, ao passo que equipas com estados grupais positivos, como a confiança, o respeito e a coesão (Jehn & Mannix, 2001), tendem a níveis mais baixos de conflitos de tarefa. O conflito socioafetivo (ou conflito de relacionamento), por sua vez, é o segundo tipo de conflito mais estudado e diz respeito à componente afetiva e à consciência de incompatibilidades e diferenças interpessoais, envolvendo situações de tensão interpessoal entre os membros do grupo como resultado de diferenças de personalidade, de valores e de atitudes perante a vida (Dimas & Lourenço, 2011; Jehn, 1995; Gibson & Cohen, 2003). Trata-se de um tipo de conflito que tem maior probabilidade de surgir quando, numa equipa de trabalho, os membros possuem menor necessidade de afiliação (Rispen, 2012), alta emocionalidade (Yang & Mossholder, 2004) e baixo potencial de resolução (Greer, Jehn & Mannix, 2008). O conflito socioafetivo, em geral, aparenta possuir um efeito negativo sobre os resultados da equipa, pelo que De Dreu e Van Vianen (2001) sugerem que a prevenção, por parte dos líderes e chefes de equipa, nomeadamente ao nível da adoção de estratégias integradoras e facilitadoras do bom clima dentro da equipa, é uma estratégia útil para a gestão deste tipo de conflito. O conflito de processo, por fim, é a forma de conflito que começou a ser estudada mais recentemente, existindo, no entanto, já um número considerável de estudos que o abrangem (Greer & Dannals, 2017). Este conflito inclui diferenças de opinião e desentendimentos sobre a forma como a tarefa deve ser realizada e desenvolvida (De Guinea et al., 2012), ou divergências quanto à distribuição do trabalho e da responsabilidade entre os membros do grupo (Jehn, 1997). Alguns autores destacam que este tipo de conflito pode chegar a produzir efeitos muitas vezes mais adversos para os resultados da equipa do que os anteriores, podendo, também, ser o tipo de conflito mais duradouro (Greer & Dannals, 2017). Behfar, Mannix, Peterson e Trochim (2011), argumentam que o conflito de processo é negativo para a coordenação do grupo, o desempenho da equipa, bem como para a satisfação dos membros. Importa salientar que, embora possamos distinguir três formas de conflito, na linha de Dimas e Lourenço (2011) o conflito de processo é considerado como parte integrante do conflito de tarefa, não o considerando uma dimensão distinta a este, e, por isso, nesta dissertação será estudada apenas a formulação bidimensional do conflito intragrupal - conflito de tarefa e conflito socioafetivo.

No âmbito das equipas com algum grau de virtualidade, por sua vez, é crucial reconhecer que existe um maior potencial de conflito intragrupal, considerando que os membros, muitas vezes, trabalham através de limites culturais, geográficos e de tempo (Kankanhalli, Tan & Wei, 2006).

3. Subgrupos e Conflitos Intragrupais

O estudo sobre as *faultlines* permite-nos traçar uma linha orientadora no estudo sobre a diversidade e o seu impacto nos processos e resultados de equipa. Um processo grupal comum que é estudado na investigação sobre diversidade intragrupal, e que é indicado como chave para possíveis perdas de desempenho e outros resultados em grupos com *faultlines*, quer potenciais, quer ativas, é o conflito (Lau & Murnighan, 1998).

A conceptualização da construção das *faultlines* expandiu-se de forma a incluir atributos que não apenas os de natureza demográfica, como a personalidade ou as atitudes no trabalho. Porém, apesar desta expansão, a maioria dos estudos empíricos concentra-se em *faultlines* baseadas nos primeiros, como a diversidade de raça, sexo, idade, nível de escolaridade, antecedentes funcionais e estatuto (Thatcher & Patel, 2011), dentro de uma mesma equipa de trabalho. Ainda assim, importa salientar que o conceito de *faultline* varia substancialmente do conceito de diversidade, tendo em conta que a primeira considera o alinhamento de vários atributos (Bezrukova, Jehn, Zanutto & Thatcher, 2009), promovendo a formação de subgrupos relativamente homogéneos, sendo, no entanto, crucial admitir que tal só é possível perante a existência de uma considerável diversidade dentro da equipa formal como um todo.

De um modo mais geral, Thatcher e Patel (2011) destacam que as *faultlines* demográficas e consequentes subgrupos representam uma influência positiva sobre o conflito, quer de tarefa, quer socioafetivo (mais subgrupos, mais conflitos). Contudo, ainda assim, diversos autores distinguem diferentes tipos de diversidade, salientando a sua influência e impacto nas três formas de conflito – tarefa, socioafetivo e processo.

Relativamente a equipas tradicionais, a diversidade nacional, principalmente quando os membros dentro da equipa adquirem atitudes nacionalistas, demonstra estar positivamente relacionada com o conflito de tarefa e socioafetivo, porém, negativamente relacionada com o conflito de processo (Ayub & Jehn, 2014). Quanto à diversidade de género, no estudo de Jehn, Northcraft e Neale (1999), também com equipas tradicionais, foi constatado que poderá possuir uma influência positiva sobre o conflito socioafetivo. Todavia, os resultados de Pelled, Eisenhardt e Xin (1999) apontaram o contrário, denotando-se, assim, a existência de resultados inconsistentes e, por isso, inconclusivos. Por último, as diversidades de género e raça também foram apontadas como impulsionadoras do conflito socioafetivo em equipas de trabalho com possibilidade de formação de subgrupos (Jehn et al., 1999; Pelled et al., 1999). Jehn e Bezrukova (2010) concluíram, também, que equipas com *faultlines* demográficas mais fortes apresentam um maior número de conflitos, quer de tarefa, quer socioafetivos.

Em estudos realizados com equipas totalmente virtuais, a diversidade cultural, por exemplo, mostrou contribuir para a emergência de conflitos de tarefa, socioafetivo e de processo (Kankanhalli et al., 2006; Vodosek, 2007), ao passo que a diversidade funcional ou informacional apenas se mostrou

associada a níveis mais elevados de conflito de tarefa (Kankanhalli et al., 2006; Mooney, Holahan & Amason, 2007).

Desta forma, os estudos reportados baseiam o objetivo do presente estudo de analisar se a percepção da existência de subgrupos, subjacente à diversidade presente numa equipa de trabalho, possui uma influência positiva e direta sobre os conflitos de tarefa e socioafetivo. Outro fator a destacar é o de a maior parte dos estudos supracitados se terem focado em equipas ditas tradicionais, ou, em oposição, totalmente virtuais, sendo de interesse averiguar se esta relação se mantém quando falamos de equipas com diferentes graus de virtualidade.

4. Aprendizagem Grupal

Num ambiente incerto e em mudança é criado um imperativo de aquisição de novos conhecimentos e adaptação aos mesmos, sendo, para isso, crucial entender os fatores que permitem e influenciam a aprendizagem em equipa. Esta, por sua vez, é essencial para o desenvolvimento da organização e representa um processo contínuo de reflexão e ação através do qual a equipa adquire, partilha, combina e aplica conhecimento (Edmondson, 1999), sendo, por isso, destacada como um dos pilares fundamentais da organização. As equipas são consideradas a unidade de aprendizagem dentro das organizações, nas quais a estratégia é transformada em ação (Edmondson, 2012), e é, portanto, fundamental que os grupos de trabalho possam aprender e usufruir dessa mesma aprendizagem no seu dia-a-dia laboral.

A conceptualização da aprendizagem grupal tem sido descrita, na literatura, essencialmente, de três formas distintas: alguns autores referem-se a este construto como sendo um processo (e.g., Edmondson, 1999; Gibson & Vermeulen, 2003) onde é definido como uma contínua reflexão e ação, ambas dirigidas para a compreensão e adaptação a mudanças contextuais, ao mesmo tempo que se procura o aumento do desempenho dos grupos de trabalho e restantes resultados, consistindo numa série de comportamentos realizados pelos membros da equipa (Edmondson, 1999); outros como um resultado (e.g., Wong, 2004) quando contribui para melhorar o desempenho e eficácia, decorrendo de atividades de comunicação e coordenação, através das quais é construído o conhecimento partilhado entre os membros de um grupo sobre o grupo em si, as tarefas, os recursos e o contexto (Edmondson, Dillon & Roloff, 2007); e outros ainda quer como processo, quer como resultado (e.g., Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010). Desta forma, e segundo estes últimos autores, a aprendizagem grupal exige determinados comportamentos e processos que, por sua vez, originam certos resultados de aprendizagem para a equipa como um todo. Dentro da abordagem que considera a aprendizagem grupal um resultado, a título de curiosidade, Kozlowski e Bell (2008) defendem a natureza emergente desta variável, baseando-se na definição de emergência – um fenómeno é emergente quando tem origem na cognição, afeto, comportamentos e outras características dos indivíduos, é ampliado pelas suas interações e manifesta-se a um nível superior (Kozlowski & Klein,

2000). Os mesmos autores referem algumas das representações de aprendizagem grupal que estão presentes nos resultados: conhecimento coletivo – mudanças no conhecimento coletivo de uma equipa representam uma indicação direta de que ocorreu aprendizagem grupal; memória transacional – os sistemas de memória transacional desenvolvem-se à medida que a equipa ganha experiência e os membros trocam informação, comunicam e atualizam a informação que cada um tem da área de conhecimento dos outros; capacidades comportamentais e estados motivacionais – também as mudanças nas capacidades comportamentais (coordenação, cooperação e comunicação) e nos estados motivacionais dos membros, são referidas por Koslowski e Bell (2008) como indicadores de que ocorreu aprendizagem na equipa.

A presente dissertação foca-se, todavia, na aprendizagem grupal enquanto processo. Uma análise da literatura existente permite verificar que existem duas formas gerais de conceptualizar a aprendizagem grupal enquanto processo: na linha de Edmondson (1999), pode ser entendida como um processo comportamental, focando-se nas ações que os membros da equipa exercem de forma individual ou coletiva para aprender, armazenando e utilizando informações e dados obtidos para criar novos conhecimentos ou capacidades; por outro lado, e de acordo com Argote, Gruenfel e Naquin (2001), como um processo sociocognitivo, onde o foco está na emergência da aprendizagem grupal como resultado das ideias, introspeções e informações individuais. Enquanto a aprendizagem grupal relativa aos processos comportamentais procura diagnosticar erros e obter conhecimentos através da experiência, facilitando a troca e distribuição de conhecimento, a abordagem sociocognitiva está relacionada com as estruturas internas de conhecimento, processos que fortificam e constroem o conhecimento dos membros dentro do contexto da equipa (Kostopoulos, Spanos & Prastacos, 2013).

Dentro da abordagem comportamental, a aprendizagem consiste num processo interativo de conceção, realização, reflexão e modificação de ideias (Edmondson, 1999), no qual o indivíduo procura *feedback* de experiências, partilha informação e reflete e discute sobre os resultados e os erros (Edmondson, 1999, 2002). Ao descobrir falhas nos seus planos e procurar modificá-los, debatendo-os com os outros membros, cada um com ideias e opiniões distintas, surge o comportamento de aprendizagem ao nível do grupo (Edmondson, 1999, 2002). Druskat e Kayes, em 2000, conceptualizaram este construto como a aquisição e partilha de conhecimentos e informações, pelos membros da equipa, a análise daquilo que contribui ou não para o desempenho e eficácia da mesma, resultando, assim, da colaboração, ações complementares de experimentação, combinação de conhecimentos adquiridos entre os membros (Gibson & Vermeulen, 2003), partilha e discussão de introspeções (Lovelace, Shapiro & Weingart, 2001), perguntas feitas pelos membros, pedidos de *feedback*, reflexão sobre resultados e erros anteriores, entre outros (Wilson, Goodman & Cronin, 2007). Segundo Kozlowski e Ilgen (2006), é crucial reconhecer que é a partir da aprendizagem

individual que surge a aprendizagem grupal, a qual se distingue da primeira porque envolve partilha de conhecimento coletivo, sinergia da equipa e contribuições individuais únicas, ao invés de se referir apenas à mera partilha de conhecimento individual. A aprendizagem ao nível da equipa inclui, desta forma, a capacidade de os indivíduos adquirirem individualmente conhecimentos e capacidades, bem como partilharem coletivamente esta informação com os seus colegas, desenvolvendo a consciência necessária ao *self* para organizar e gerir o processo de trabalho (Kayes, Kayes & Kolb, 2005).

Bell, Kozlowski e Blawath (2012) enfatizam, ainda, três aspetos da aprendizagem grupal, conceptualizando-a como sendo: multinível - não diz somente respeito àquilo que os indivíduos aprendem em conjunto e tem, também, em consideração todo o contexto envolvente que influencia a aprendizagem individual e a forma como a aprendizagem se forma e emerge ao nível da equipa; dinâmica - requer interação e evolui progressivamente à medida que se acumulam conhecimentos e capacidades; e emergente - os indivíduos não aprendem de forma isolada, pelo contrário, influenciam e são influenciados pelos seus colegas da equipa de trabalho.

De acordo com Dixon (2017), para que as equipas aprendam efetivamente devem ainda desenvolver e promover um objetivo para o qual a aprendizagem é direcionada, ter a independência para experimentar ações para atingir esse mesmo objetivo e funcionar dentro de um ambiente de confiança, de forma a que os membros da equipa se possam envolver nos comportamentos de aprendizagem necessários, aquisição de novos conhecimentos, avaliação das ações tomadas e reflexão sobre os resultados alcançados. Relativamente a equipas virtuais ou com algum grau de virtualidade, devido ao reduzido índice de estudos realizados neste âmbito, pouco se conhece relativamente à forma como a aprendizagem é produzida (Velázquez, 2010), no entanto, apesar de a maioria dos estudos existentes apontar para uma relação negativa entre virtualidade e os resultados da equipa, é de salientar que, num contexto virtual, a criatividade pode ser aprimorada, incentivando as pessoas a partilhar as suas opiniões, sem grandes receios e, assim, provocar uma riqueza de perspetivas e conhecimento adjacente (De Guinea, et al., 2012). Ainda assim, de forma a promover a aprendizagem do grupo numa configuração com algum grau de virtualidade, especialmente quando este é elevado, Dixon (2017) defende que os líderes ou chefes de equipa devem estabelecer rotinas integradoras e estimulantes que promovam a partilha e aquisição de conhecimento dentro das equipas de trabalho.

5. Perceção de subgrupos, conflito intragrupal e aprendizagem grupal

O trabalho em equipa tornou-se um modelo popular de organização do trabalho, sendo que um dos processos esperados desta forma de trabalho é a aprendizagem em equipa, pois à medida que os membros da equipa trabalham em conjunto, é expectável que troquem informações, o que, por sua vez, tende a melhorar a aprendizagem de todo o grupo (Van Woerkom & Van Engen,

Perceção de subgrupos, conflito intragrupal, aprendizagem grupal e grau de virtualidade das equipas: que relações?

Mariana Pires Sousa (e-mail: marianaprsousa@gmail.com) 2018

2009). A aprendizagem grupal envolve a integração de conhecimento, experiências e perspectivas, bem como um contexto social que nutra a vontade dos membros em se envolverem em práticas de construção do conhecimento, pelo que implica a partilha de processos cognitivos e sociais (Van den Bossche et al., 2006), sendo, desta forma, interessante estudá-la à luz da presença de *faultlines* e diferentes subgrupos dentro de uma equipa de trabalho e consequentes conflitos associados.

Embora os efeitos do conflito sobre os resultados de equipa, como o desempenho grupal, tenham já sido estudados e discutidos extensivamente (De Dreu & Weingart, 2003), a relação entre os tipos de conflito e a aprendizagem não tem sido muito desenvolvida na literatura. Alguns autores enfatizam a importância do papel que o conflito pode desempenhar na aprendizagem grupal (Argyris & Schön, 1996; Van den Bossche et al., 2006), todavia, as relações que os conflitos de tarefa e socioafetivo, individualmente, podem ter com a aprendizagem da equipa estão, ainda, subexploradas. Alguns estudos sugerem um impacto negativo do conflito intragrupal sobre o desempenho (e.g., Gibson & Cohen, 2003) e, neste estudo, pretende-se averiguar se esta influência se mantém ao nível da aprendizagem do grupo.

Numa equipa de trabalho, cada membro possui distintos tipos de informações e conhecimentos, bem como diferentes formas de resolução dos problemas, pelo que algum grau de desacordo acaba por ser inevitável e, de certa forma, desejável, uma vez que cria a oportunidade de aprofundar e procurar não só o consenso, mas formas criativas de resolução, que nem sempre estão visíveis desde início (Burson, 2002). Ainda assim, é fundamental reconhecer que os conflitos podem, também, prejudicar as relações informais entre trabalhadores.

Os conflitos de tarefa referem-se a diferenças de opinião sobre os aspetos mais relevantes de execução de uma tarefa, enquanto os conflitos socioafetivos se referem a tensões pessoais em que as emoções negativas como a irritação, a frustração ou a raiva desempenham um papel importante (Jehn, 1995). O conflito de tarefa pode levar os indivíduos a pensar de forma mais profunda e criativa sobre o problema ou a tarefa em questão, o que promove a aprendizagem e o desenvolvimento de novos *insights* criativos, tornando o grupo mais efetivo e inovador (De Dreu & Weingart, 2003). Especialmente em tarefas criativas ou em situações típicas de aprendizagem caracterizadas por uma elevada carga de informação e ambiguidade, a diversidade de atitude em relação à tarefa é importante para a aprendizagem (Fiol, 1994).

Os conflitos socioafetivos, por sua vez, podem provocar um efeito neutro na resolução de problemas quando os conflitos não têm relação direta com a tarefa (Pelled et al., 1999), ou um efeito disfuncional quando os conflitos perturbam a confiança e a abertura no clima da equipa (Jehn, 1994). É, portanto, provável que o conflito socioafetivo limite a capacidade de processamento de informações do grupo, considerando que os membros desperdiçam tempo e energia em assuntos secundários, ao invés de em tarefas

associadas ao verdadeiro problema (De Dreu & Weingart, 2003).

Neste seguimento, seria expectável que os conflitos de tarefa causados por diferentes opiniões sobre a tarefa em questão estimulassem a aprendizagem em equipa (Jehn, 1995), ao passo que os conflitos socioafetivos prejudicassem a aprendizagem do grupo, porém os dados apresentados não são consensuais na literatura. De acordo com Dimas e Lourenço (2011), vários autores têm encontrado antecedentes semelhantes para os dois tipos de conflito intragrupal, sugerindo que ambos têm na sua base os mesmos factores precipitantes (e.g., Jehn, 1994; Pelled et al., 1999), sendo ainda apontada uma dificuldade em vivenciar cada um deles de uma forma isolada. De Dreu e Weingart (2003), por seu turno, constataram que, quer o conflito de tarefa, quer o conflito socioafetivo, têm consequências negativas, tanto ao nível do desempenho como ao nível da satisfação, colocando em causa a funcionalidade deste fenómeno para o trabalho em equipa e, conseqüentemente, a aprendizagem da mesma. Desta forma, consideramos pertinente analisar a influência dos dois principais tipos de conflito - tarefa e socioafetivo - sobre a aprendizagem.

Considerando os efeitos da diversidade sobre os tipos de conflito, já anteriormente destacados nesta dissertação, e, agora, o efeito do conflito sobre a aprendizagem em equipa, julgamos que podemos considerar que o conflito intragrupal poderá funcionar como variável mediadora na relação entre a perceção de existência de subgrupos numa equipa de trabalho e a aprendizagem grupal. Dito de outra forma, é expectável que a existência de subgrupos num grupo potencie o aparecimento de conflitos o que, por sua vez, iniba os comportamentos de aprendizagem em equipa. Importa ainda ressaltar que os estudos apresentados se referem, na sua maioria, a estudos realizados em equipas tradicionais, pelo que será relevante procurar estudar estas relações em equipas com algum grau de virtualidade ou totalmente virtuais.

6. Grau de Virtualidade

O aumento da globalização e os avanços nas tecnologias de comunicação promoveram o surgimento de equipas cada vez mais virtuais (Kankanhalli, et al., 2006). Uma equipa virtual, ou com algum grau de virtualidade, é, antes de mais, uma equipa, o que significa que é composta por indivíduos que trabalham de forma interdependente, partilhando a responsabilidade mútua por um objetivo e resultados comuns, ao mesmo tempo que confiam na tecnologia para fornecer a maior parte, ou apenas alguma, da sua comunicação (De Guinea et al., 2012). Além disto, para uma equipa ser considerada com algum grau de virtualidade pode possuir membros que, por exemplo, nem sempre trabalham no mesmo local e/ou ao mesmo tempo e, portanto, não podem colaborar presencialmente a toda a hora laboral, devendo, para o efeito, servir-se das ferramentas de comunicação como o *e-mail* ou a videoconferência (Schweitzer & Duxbury, 2010). Neste seguimento, as equipas com virtualidade associada podem, ainda, ser entendidas como uma forma de organização que permite que os grupos de trabalho sejam compostos

de acordo com qualificações e conhecimentos, sem limitações de tempo, espaço e custos ou interrupções de deslocação (Schweitzer & Duxbury, 2010).

De acordo com De Guinea et al., (2012), é fundamental estudar o grau de virtualidade de uma equipa enquanto um *continuum* que varia entre um polo “nada virtual” (referente a equipas que funcionam exclusivamente de forma presencial) e outro “totalmente virtual” (referente a equipas virtuais que não trabalhem no mesmo local e/ou ao mesmo tempo), sendo que a maioria se situa entre os dois extremos do *continuum* (Schweitzer & Duxbury, 2010). Schweitzer e Duxbury (2010) apontam, ainda, que o grau de virtualidade inclui três dimensões fundamentais: proporção de tempo de trabalho que a equipa trabalha virtualmente; proporção de membros da equipa que trabalham virtualmente; e grau de separação geográfica dos membros da equipa.

Alguns autores defendem, então, que a virtualidade deve ser estudada à luz de uma abordagem multidimensional através de um *continuum*, ao invés de uma abordagem dicotómica (Griffith et al., 2003), e, por isso, Schweitzer e Duxbury (2010) referem os quatro principais critérios para a sua definição: uso da tecnologia de informação para comunicar e tomar decisões; membros geograficamente dispersos (não trabalham juntos, no mesmo local, o tempo todo); limites de fronteira, devendo existir colaboração entre membros de diferentes organizações ou unidades organizacionais; assincronicidade (membros da equipa trabalham em fusos horários ou horários/turnos diferentes, ainda que no mesmo local). Na literatura, porém, não existe consenso relativamente à necessidade da presença de todos os critérios supracitados para a existência de uma equipa virtual, todavia Schweitzer e Duxbury (2010) destacam que a existência de membros geograficamente dispersos ou a assincronicidade são, por si só, critérios suficientes para a distinção de uma equipa com algum grau de virtualidade de uma equipa tradicional.

Assim, os avanços tecnológicos continuam a mudar a forma como os membros da equipa interagem, permitindo que pessoas que anteriormente não pudessem estar conectadas, agora trabalhem em equipa. Consequentemente, estas equipas são, atualmente, uma vantagem para as organizações (Gilson, Maynard, Young, Vartiainen & Hakonen, 2014).

Gilson et al., (2014) notam, porém, a existência de uma certa dificuldade em perceber se, na literatura, a virtualidade deve ser considerada uma “variável de *input*” ou uma variável moderadora. Como *input*, a virtualidade foi apontada como impulsionadora da percepção da satisfação dos membros da equipa, salientado que, ainda assim, a presença de altos níveis de virtualidade pode reduzir a percepção de produtividade e limitar o comportamento de *extra-role*³ (Ganesh & Gupta, 2010). Entendida como moderador reforça a relação entre liderança transformacional, comprometimento, confiança, entre outros estados (Joshi, Lazarova & Liao,

³ De acordo com Zhu (2013), o comportamento de *extra-role* refere-se à prática de uma série de ações que não estão relacionados com a função ou papel do trabalhador na organização, nem incluídas na sua descrição da função.

2009). É sobre esta segunda vertente da virtualidade – virtualidade como variável moderadora, que esta investigação incide.

7. Perceção de Subgrupos, Grau de Virtualidade e Conflito Intragrupal

Existem vários estudos realizados no âmbito das equipas com algum grau de virtualidade, no entanto é notória uma relativa inconsistência de resultados, verificando-se relações quer positivas quer negativas entre a virtualidade e os processos e resultados do trabalho em equipa. Com o objetivo de resolver algumas ambiguidades existentes em diversos estudos, De Guinea et al. (2012) desenvolveram uma meta-análise, na qual analisaram a influência da virtualidade sobre algumas variáveis, nomeadamente o conflito intragrupal, tendo encontrado uma relação positiva entre estas.

Sendo que a maioria dos estudos apresenta uma relação positiva entre as variáveis - grau de virtualidade e conflito intragrupal - é expectável que, perante a perceção da existência de subgrupos, equipas com maior grau de virtualidade experienciem um maior número de conflitos, ao passo que equipas menos virtuais, ao possuir uma interação e socialização mais informal e, portanto, a possibilidade de um relacionamento e colaboração mais próximos, bem como maior identidade de equipa, experienciem um menor número de conflitos (De Guinea et al., 2012).

Em equipas com algum grau de virtualidade, principalmente quando este é elevado e existe um grande volume de comunicação eletrónica e tecnológica, ao invés de comunicação presencial, bem como falta de *feedback* imediato em condições ditas assíncronas, é expectável que, perante a criação de subgrupos numa equipa, os conflitos intragrupais se tornem mais evidentes e em maior escala (Kankanhalli, et al., 2006). Desta forma, é expectável que, numa equipa dividida em subgrupos, ainda que informais, o grau de virtualidade possua um papel moderador relativamente ao conflito intragrupal, no sentido em que, quanto maior virtualidade, maior número de conflitos associados.

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

H₁: A perceção de existência de subgrupos dentro de uma equipa de trabalho está positivamente relacionada com a existência de conflitos de tarefa (1a) e conflitos socioafetivos (1b).

H₂: O conflito de tarefa (2a) e o conflito socioafetivo (2b) estão negativamente relacionados com a aprendizagem grupal.

H₃: O conflito intragrupal medeia a relação entre a perceção de existência de subgrupos e os comportamentos de aprendizagem manifestados.

H₄: O grau de virtualidade modera a relação entre a perceção de existência de subgrupos numa equipa e os conflitos de tarefa (4a) e socioafetivo (4b).

II – Metodologia

1. Amostra

Das equipas contactadas pela equipa de investigação 76 acederam a participar no estudo, tendo os dados sido recolhidos junto dos respetivos líderes e de 295 membros das equipas.

Considerando que, de acordo com Bryman e Cramer (2005), todos os elementos cujo número de itens não respondidos seja igual ou superior a 10%, em cada uma das escalas constantes no questionário, deveriam ser eliminados, reduzimos a nossa amostra para um total de 277 membros e 71 líderes, sendo a partir desta que efetuámos as análises psicométricas aos instrumentos utilizados.

Por fim, tendo em conta que algumas equipas não preenchiam o critério definido para a integração no estudo – a existência de pelo menos 50% de respostas por parte dos colaboradores das equipas, ou que alguns líderes não tinham respondido ao questionário, chegamos à amostra final (para o teste das hipóteses) composta por 58 equipas que fazem parte de 38 organizações, sendo estas equipas constituídas por um total de 249 membros e respetivos líderes.

Das organizações participantes, a maioria é constituída por até 10 trabalhadores (36.6%) e entre os diversos setores de atividade (agricultura, industrial, serviços ou associativo), o mais frequente é o dos serviços (45.1%), sendo o associativismo o segundo setor com maior representividade (35.2%) e, por último, o setor industrial (19.7%).

Das equipas participantes e utilizadas para análises psicométricas, a dimensão varia entre os 3 e os 25 elementos, apresentando, assim, uma média aproximada de 7 elementos por equipa (DP = 4.43). No que toca ao grau de virtualidade das equipas da amostra, a perceção dos líderes aponta para uma percentagem média de 35% de virtualidade (DP = 21.47, mín = 0 e máx. = 86) e a dos membros aponta para uma percentagem de virtualidade média de 36% (DP = 17.37, mín = 2 e máx. = 82).

Estas equipas são compostas por membros com idades compreendidas entre os 18 e os 67 anos (M = 34.83; DP = 11.24), dos quais 45.8% pertencem ao sexo masculino e 54.2% ao sexo feminino. Relativamente às habilitações literárias, a maioria dos membros possui licenciatura (40.1%). Em relação à antiguidade na equipa atual, a média é de, aproximadamente, 5 anos (DP = 6.18), variando entre 1 mês e 32 anos, porém, a média de antiguidade na organização é de 9.12 anos (DP = 9.72), variando entre 1 mês e 50 anos. A maioria (58.5%) possui formação em trabalho de equipa, sendo que 12 sujeitos não responderam a este item. Relativamente aos líderes, a média das idades é de 41.72 (DP = 10.74), variando, assim, entre os 21 e os 67 anos, sendo que a maior parte dos líderes das equipas pertencem ao sexo masculino (66.2%). Cerca de 77.2% dos líderes, a maioria, possui habilitações ao nível do ensino superior (compreendendo o bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento). No que diz respeito à sua antiguidade na organização, a média

é de 14.27 anos (DP = 10.73) e, em média assumiam a liderança da sua equipa há cerca de 7 anos (DP = 7.16), variando entre cerca de 2 meses e 27 anos.

2. Procedimento da recolha de dados

Para constituição da amostra recorreu-se, numa primeira instância, ao método de amostragem por conveniência ou acessibilidade que tem por base a utilização, por parte do investigador, de uma rede de relações interpessoais, formais ou informais (Hill & Hill, 2012), procurando, via oral e/ou *e-mail*, recorrer aos superiores hierárquicos de organizações que fossem constituídas por equipas que correspondessem aos requisitos necessários para fazer parte da presente amostra. Este contacto inicial, no qual se procedeu a uma explicação geral sobre a presente investigação, incluiu uma carta de apresentação (Anexo 1), bem como o projeto de investigação VITEM (Anexo 2)⁴, nos quais se encontravam descritas as linhas gerais do projeto de investigação, quais os seus objetivos, bem como direitos e obrigações de toda a equipa de investigação.

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

Posteriormente, a administração dos questionários sucedeu entre os meses de novembro e dezembro de 2017 e janeiro de 2018, tendo em consideração as datas acordadas com as organizações participantes. Os dois tipos de questionários, para o líder da equipa e para os membros da mesma, apresentam um tempo estimado para preenchimento de cerca de 7 minutos e de 20 minutos⁵, respetivamente, tendo sido aplicados quer de forma presencial, quer de forma não presencial. Sempre que possível, procurou-se a administração dos questionários de forma presencial, com o objetivo de acompanhar os indivíduos durante o preenchimento dos mesmos e esclarecer possíveis dúvidas que fossem surgindo. Quando a aplicação dos questionários não foi feita presencialmente, ou se procedia ao seu preenchimento *online*, ou

⁴ Ambos os documentos pertencem ao projeto de investigação VITEM (A incidência de subgrupos e de competências emocionais no bem-estar e desempenho de equipas virtuais) composto por outras escalas, para além das necessárias para a presente dissertação, as quais fazem parte de outros estudos. Desta forma, a recolha dos dados ficou a cargo de sete discentes da equipa de investigação (Clara Campelo, Daniela Lopes, Inês Carvalho, Liliana Bastos, Lúcia Silva, Mariana Sousa e Susana Santos), que se encontravam a realizar a investigação conducente à dissertação de mestrado no ano letivo 2017 – 2018.

⁵ O tempo previsto para o preenchimento dos referidos questionários foi obtido através de um estudo piloto, no qual se procurou, também, analisar a validade facial das escalas utilizadas no estudo.

era solicitado ao líder da equipa que procedesse à distribuição dos mesmos pelos seus colaboradores. Uma vez preenchidos, os questionários de todos os membros de uma dada equipa eram colocados dentro de um envelope, sendo assegurados, igualmente, a confidencialidade e anonimato dos dados.

3. Medidas

Para o presente estudo, utilizámos como técnica de recolha de dados o questionário. Esta técnica permite recolher uma quantidade considerável de dados objetivos num curto espaço de tempo e consegue, em simultâneo, atingir um grande número de pessoas, podendo, por isso, abranger uma área geográfica mais ampla (Mitchell & Jolley, 2010). Para além disto, foi dada primazia à utilização de questionários nesta investigação pelo facto de permitirem o anonimato, serem relevantes para o estudo da temática em questão e de serem instrumentos de recolha de dados já utilizados em estudos anteriores.

Os instrumentos utilizados no questionário dos colaboradores e no questionário dos líderes, encontram-se nos anexos 3 e 4, respetivamente.

Perceção de subgrupos

Relativamente à perceção de subgrupos, após o estudo piloto decidimos que utilizaríamos apenas um item inspirado na escala de Shen, Gallivan e Tang (2008) com uma escala de resposta do tipo *Likert* que varia entre 1 e 7, onde 1 corresponde a “discordo totalmente” e 7 a “concordo totalmente”. Esta decisão baseou-se na elevada redundância dos itens desta medida. Este item foi respondido apenas pelos membros.

Conflito Intragrupal

No que concerne à segunda variável em estudo, o conflito intragrupal, utilizamos a escala de Dimas (2007) constituída por 9 itens com uma escala de resposta também do tipo *Likert* com 7 pontos, na qual 1 corresponde a “nunca acontece” e 7 a “acontece sempre”. Dos 9 itens supracitados, 5 avaliam aspetos relacionados com o conflito de tarefa e, os restantes 4, aspetos relativos ao conflito socioafetivo. Em relação à fiabilidade em estudos anteriores, no conflito de tarefa o *alpha* de Cronbach variou entre .83 e .91 e no conflito socioafetivo entre .80 e .89. Esta escala foi também respondida pelos membros.

Aprendizagem Grupal

Quanto à aprendizagem grupal, utilizámos a versão portuguesa da escala *Team Learning Behaviors* de Edmondson (1999), desenvolvida por Mónica Ferreira, Inês Grilo e Ângela Palácio, em 2017. Esta escala é composta por 7 itens, apresentando uma escala de resposta, mais uma vez, do tipo *Likert* com 5 pontos, onde 1 corresponde a “quase nunca acontece” e 5 a “acontece quase sempre”. O *alpha* de Cronbach obtido em estudos anteriores foi de .69 e esta escala foi respondida pelos líderes de equipa.

Grau de Virtualidade

Por fim, para estudarmos o grau de virtualidade recorremos a uma medida de virtualidade centrada no tipo de comunicação utilizado na equipa de trabalho (Jong, Schalk & Cursçeu, 2008), a qual considera a percentagem de utilização de tecnologia, a riqueza do meio utilizado e o grau de sincronia proporcionado. Nesta escala era pedido que, quer os membros da equipa, quer o próprio líder, indicassem a percentagem dos tipos de comunicação utilizados na equipa (presencial, videoconferência, teleconferência, *chat*, rede social ou fórum, *e-mail*, partilha de documentos e memorandos ou relatórios), distribuindo uma percentagem total de 100% pelas diferentes alternativas de resposta disponíveis. De forma a posteriormente calcular o grau de virtualidade a partir destes dados, Baltes, Dickson, Sherman, Bauer e LaGanke (2002) atribuíram uma pontuação a cada meio de comunicação consoante o seu grau de sincronização e a presença de pistas não-verbais (Figura 2). Não obstante, considerámos que, apesar destes autores não os incluírem, faria sentido considerar também os fóruns e as plataformas eletrónicas de partilha de documentos para o referido cálculo. Assim, os valores propostos para avaliar o grau de virtualidade de cada meio foram 1.00 para a comunicação presencial, 0.68 para a comunicação através de videoconferência, 0.55 para a teleconferência, 0.15 para o *chat*, 0.09 para o fórum, 0.04 para o *e-mail*, 0.6 para as *clouds* (partilha de documentos e memorandos) e 0.003 para os relatórios.

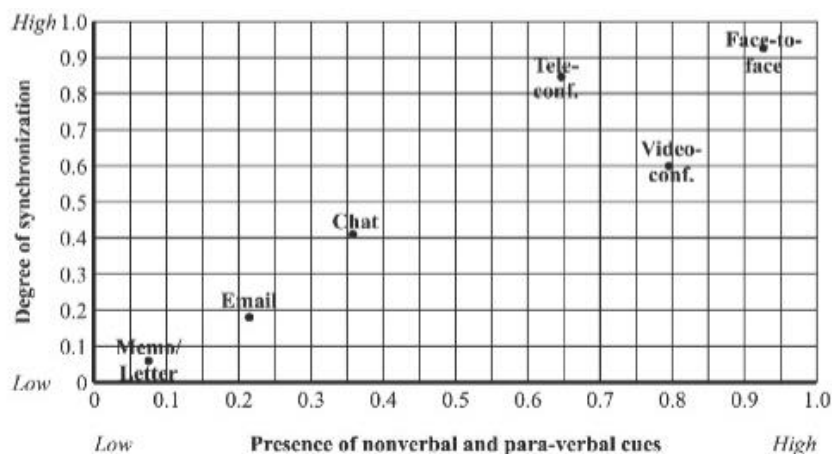


Figura 2. Composição do Grau de Virtualidade

Dimensão da Equipa

Para além das quatro variáveis supracitas, foi incluída nesta análise a variável “dimensão da equipa”, tratada como variável de controlo, considerando a variedade de estudos e autores que afirmam que esta possui uma influência significativa, quer no funcionamento, quer nos próprios resultados das equipas (e.g., Brewer & Kramer, 1986; Cohen & Bailey, 1997; Rico, de la Hera & Taberner, 2011). Esta variável foi medida através de uma

questão colocada na primeira parte dos questionários dos líderes (dados demográficos), na qual se pedia que indicassem o número de elementos da sua equipa, sem que se contassem a si próprios.

4. Teste Piloto

Com o intuito de se verificar a adequação dos questionários à população em estudo foi conduzido um estudo piloto, de forma a tentar identificar e corrigir palavras, conceitos e itens que suscitassem, por parte da população-alvo, dúvidas ou interpretações muito díspares das do investigador, permitindo, também, avaliar o tempo médio de aplicação dos questionários. Este estudo foi feito com nove estudantes do mestrado em Psicologia das Organizações e do Trabalho da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Após ter sido apresentado o projeto, cada indivíduo respondeu, em primeiro lugar, ao questionário destinado aos colaboradores e, em seguida, ao questionário destinado aos líderes, tendo sido solicitado que se assinalassem todas as dúvidas que fossem surgindo à medida que o questionário fosse sendo preenchido. Quando todos terminaram, procedeu-se a uma reflexão falada sobre as dúvidas sentidas durante o preenchimento e, conseqüentemente, à reformulação e inversão de alguns itens da escala de comportamentos de aprendizagem grupal, bem como à redução da escala dos subgrupos para apenas um item e à alteração da escala utilizada para avaliação dos conflitos intragrupais. Após estas reformulações, os dois questionários foram finalizados e iniciou-se a recolha de dados.

III – Resultados

1. Procedimentos Estatísticos

Em primeiro lugar, e tal como já foi referido, foi efetuada a análise das respostas ausentes (*Missing-Values Analysis*) tendo sido eliminados todos os sujeitos com uma percentagem de valores omissos superior a 10%. De seguida, com o objetivo de verificar se os valores omissos se encontravam distribuídos de forma aleatória, realizou-se o teste de *Little MCAR* em todas as escalas, tendo-se verificado que no conflito intragrupal existia um padrão significativo não aleatório de resposta ($p = .041$), tendo sido, por isso, usado o método *Expectation Maximization* (EM) na substituição dos valores ausentes. Quanto à escala da perceção de subgrupos, uma vez que apenas possui um só item, recorreu-se à substituição dos valores ausentes pela média do respetivo item. Relativamente à escala de aprendizagem grupal não existiam valores omissos.

Para o teste das hipóteses, visto que os dados foram recolhidos a nível individual e a presente investigação se situa a nível grupal, nas escalas respondidas pelos membros das equipas procedeu-se a uma agregação de dados, calculando-se as pontuações médias obtidas pelos membros, para cada uma das escalas. Para justificar a agregação dos dados, foram calculados os

valores de r_{wg} (James, Demaree & Wolf, 1984)⁶ e os valores do *Intraclass correlation coefficient* (ICC₁ e ICC₂)⁷. Os valores médios obtidos para os r_{wg} foram de .86 para o conflito de tarefa, .84 para o conflito socioafetivo e .46 para a percepção de subgrupos, tendo-se situado, portanto, abaixo de .70 e daí concluímos que não temos total confiança para agregar os dados individuais desta variável para o nível grupal (Gamero, Gonzalez-Romá & Peiró, 2008). De forma a obtermos uma maior segurança recorreremos também, como já referido, ao *Intraclass correlation coefficient*, sendo os valores relativos ao conflito de tarefa de .16 para o ICC₁ e .36 para o ICC₂; relativamente ao conflito socioafetivo os valores obtidos foram de .32 para o ICC₁ e .58 para o ICC₂; já para a escala de percepção de subgrupos, .27 para o ICC₁ e .52 para o ICC₂. No seu conjunto, os valores encontrados poderiam fundamentar a agregação dos dados ao nível grupal. Ainda assim, a existência de alguns valores abaixo dos pontos de corte referidos na literatura levou-nos a uma análise exploratória e univariada das variáveis. Através desta análise, verificámos a presença de três *outliers* severos. Assim, relativamente à variável percepção de subgrupos, eliminámos uma equipa, no conflito intragrupal socioafetivo retirámos outra e, por último, relativamente à aprendizagem grupal ainda uma outra, ficando, assim, com uma amostra de 55 equipas para a realização do teste de hipóteses.

2. Qualidades Psicométricas dos Instrumentos Utilizados

De forma a analisar as propriedades psicométricas das escalas utilizadas foram realizados estudos de validade de construto (designadamente ao nível da sua dimensionalidade, através de análises factoriais exploratórias), e de fiabilidade (através da estimativa do *alpha* de Cronbach).

Conflito Intragrupal

Para a escala que avalia o conflito intragrupal, dado a existência de estudos anteriores que demonstraram boas qualidades psicométricas da escala em amostras semelhantes à utilizada no presente estudo, apenas efetuámos a análise da sua fiabilidade, através da análise da consistência interna e do cálculo do respetivo *alpha* de Cronbach para cada uma das duas dimensões do construto. Relativamente ao conflito socioafetivo, o *alpha* encontrado foi de .88 e, para o conflito de tarefa, foi de .89.

⁶ O r_{wg} é uma medida de consenso que permite verificar se uma variável estudada no nível individual pode ser agregada e analisada no nível grupal, ou seja, se existem percepções partilhadas face a um construto. Klein et al. (2000) referem que valores superiores a .70 demonstram consenso, pelo que as variáveis podem ser agregadas e analisadas ao nível grupal.

⁷ O ICC é adequado para medir a homogeneidade de duas ou mais medidas e é interpretado como a proporção da variabilidade total atribuída ao objeto medido (Shrout & Fleiss, 1979). Importa ainda salientar que o ICC₁ mede a variabilidade intragrupal (dentro de cada equipa) e que esta se deve, idealmente, situar entre .05 e .15, ainda que valores à volta de .30 sejam aceitáveis (Bliese, 2000). Por sua vez, o ICC₂ mede a variabilidade intergrupala (entre equipas), sendo que valores acima de .50 são considerados aceitáveis e superiores a .70 bons (Klein & Kozlowski, 2000).

Aprendizagem Grupal

Relativamente à escala da aprendizagem grupal, uma vez que se trata de uma versão utilizada apenas uma vez num estudo anterior, considerámos adequado recorrer à análise factorial exploratória (AFE). No entanto, a aplicação do modelo factorial exige a existência de correlação entre as variáveis e, assim, antes de se proceder à análise factorial, efetuámos uma análise preliminar da “fatoriabilidade” da matriz de intercorrelação dos itens. Para isso foram analisados os indicadores fornecidos por duas estatísticas habitualmente utilizadas para o efeito: o teste de KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*) e o teste de esfericidade de Bartlett. No teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* o valor de KMO foi de .47 o que sugeriu uma correlação entre as variáveis e uma adequação da amostra relativamente baixa. O teste de Bartlett, por sua vez, revela que as intercorrelações entre as variáveis, no seu conjunto, são significativamente diferentes de zero [$\chi^2(21) = 79.45, p < 0.001$]. A matriz de componentes rodada deu-nos uma solução de dois fatores e, uma vez que a literatura indicava a existência de apenas um fator, decidiu-se retirar os itens que possuíam saturações fatoriais e comunalidades muito baixas de modo sequencial (item 6, 5 e 4). Após a retirada destes itens foi encontrada uma solução unidimensional (itens 1, 2, 3 e 7) explicativa de 48.34% da variância total, apresentando todas as comunalidades acima de .21, todas as saturações fatoriais acima de .45 e um *alpha* de Cronbach de .63, que pode ser considerado aceitável (De Vellis, 2003).

3. Teste de Hipóteses

A fim de testar as hipóteses do presente estudo procedeu-se, inicialmente, à análise das correlações entre a perceção de subgrupos, o conflito intragrupal (nas suas duas dimensões – conflito de tarefa e conflito socioafetivo), a aprendizagem grupal e o grau de virtualidade atribuído pelos membros e pelos líderes, de forma a compreender a intensidade e a direção da relação entre as variáveis. Considerámos ainda, como já referido, a dimensão da equipa como variável de controlo.

Na Tabela 1 podemos observar que os dois tipos de conflito se encontram elevadamente correlacionados ($r = .853, p < .001$), tal como era expectável. Podemos observar também que a perceção de subgrupos intragrupais se correlaciona de forma positiva e estatisticamente significativa com o conflito socioafetivo e com a aprendizagem grupal. No que diz respeito à variável de controlo (dimensão da equipa), correlaciona-se de forma estatisticamente significativa com uma dimensão do conflito intragrupal, o conflito socioafetivo, não se correlacionando com as restantes variáveis.

Tabela 1. Médias, Desvios-Padrão e Correlações entre variáveis

Variável	M	DP	1	2	3	4	5	6	7
1. Dimensão da Equipa	5.89	3.58	-						
2. Perceção Subgrupos	3.40	1.15	.223	-					
3. Conflito de Tarefa	3.21	.67	.241	.157	-				
4. Conflito Socioafetivo	3.09	.71	.269*	.296*	.853***	-			
5. Aprendizagem grupal	3.84	.53	-.073	.296*	-.043	-.045	-		
6. Virtualidade Membros	35.83	17.16	.128	.146	-.185	-.189	.106	-	
7. Virtualidade Líderes	35.96	21.82	.053	-.109	-.090	-.037	.102	.391**	-

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

Desta forma, considerando que a perceção de subgrupos se relaciona de forma positiva e significativa com o conflito socioafetivo ($r = .269$, $p < .005$), a hipótese 1 (H_1) foi parcialmente suportada.

Relativamente a H_2 , era expectável que as duas formas de conflito se relacionassem de forma negativa com a aprendizagem grupal. No entanto, os resultados obtidos, quer para o conflito de tarefa ($r = -.043$, $p = .756$), quer para o conflito socioafetivo ($r = -.045$, $p = .742$) não suportam esta hipótese.

Para testar a hipótese de mediação (H_3), era pressuposto que existisse uma relação significativa entre a perceção de subgrupos e o conflito de tarefa e/ou o conflito socioafetivo e, simultaneamente, uma relação significativa entre o conflito de tarefa e/ou o conflito socioafetivo e a aprendizagem grupal. Na medida em que apenas uma destas condições se verificou (perceção de subgrupos e conflito socioafetivo, $r = .296$, $p = .028$), H_3 não obteve suporte empírico.

Por último, no que diz respeito à hipótese de moderação (H_4), na medida em que a dimensão da equipa apresentou uma correlação significativa com o conflito socioafetivo, foi necessário controlar o seu efeito e, por isso incluir esta variável na análise, pelo que optámos por uma análise de regressão múltipla hierárquica. Previamente ao teste da moderação, em linha com Jaccard e Turrisi (2003) optámos por, em primeiro lugar, centrar as variáveis predictoras relativamente à média. Foram testados os pressupostos de aplicação desta técnica, nomeadamente a ausência de *outliers* uni e multivariados, ausência de multicolinearidade, normalidade, linearidade e homoscedacidade dos resíduos (Tabachnick & Fidell, 2007), sendo que todos foram cumpridos.

Na regressão, foi introduzido o conflito socioafetivo como variável critério, no primeiro passo foi introduzida a dimensão da equipa como predictor e, no segundo, as variáveis perceção de subgrupos e grau de virtualidade, bem como o produto de interação destas duas variáveis (Tabela 2).

Perceção de subgrupos, conflito intragrupal, aprendizagem grupal e grau de virtualidade das equipas: que relações?

Mariana Pires Sousa (e-mail: marianaprsousa@gmail.com) 2018

Como é possível verificar pela análise da Tabela 2, não foi encontrado suporte para esta hipótese, na medida em que, apesar da percepção de subgrupos e o grau de virtualidade, de forma individual, apresentarem uma relação significativa com o conflito socioafetivo, o mesmo não se verificou com o termo de interação (percepção de subgrupos x grau de virtualidade), não nos permitindo, assim, afirmar a existência de uma moderação significativa ($\beta = -.09, p = .478$) (Jaccard & Turrisi, 2003).

Importa ainda salientar que, para a presente análise optámos por utilizar o grau de virtualidade atribuído pelos membros das equipas, ao invés de incluirmos o dos líderes, uma vez que, pela experiência de todas as estudantes implicadas na aplicação dos questionários, se verificou que os membros das equipas percebem de uma forma mais fidedigna e realista a virtualidade da sua equipa. De facto, os líderes não participam em todas as atividades da equipa e, por isso, poderão não ter uma percepção tão real do grau de virtualidade utilizado na comunicação entre os membros da sua equipa quanto os próprios membros.

Tabela 2. Resultados da regressão hierárquica com a dimensão da equipa, a percepção de subgrupos, o grau de virtualidade e a interação entre percepção de subgrupos e grau de virtualidade a prever o conflito socioafetivo (N=55)

Variável	B	EP	β	R ²	ΔR^2
Passo 1				.07*	
Dimensão da Equipa	0.053	.03	.27*		
Passo 2				.21*	.05
Percepção de Subgrupos	0.18	.08	.29*		
Grau de Virtualidade	-0.01	.01	-.27*		
Percepção de Subgrupos x Grau de Virtualidade	-0.00	.00	-.09		

Nota. * $p < .05$

IV - Discussão

Os principais objetivos da nossa investigação consistiram em analisar o papel mediador do conflito intragrupal na relação entre a percepção de subgrupos e a aprendizagem grupal e o potencial papel moderador do grau de virtualidade na relação entre a percepção de subgrupos e, mais uma vez, o conflito intragrupal.

Relativamente à nossa primeira hipótese (H₁), era expectável que a percepção de subgrupos tivesse uma relação positiva com os dois tipos de conflito, no entanto, apenas a relação com o conflito socioafetivo se mostrou estatisticamente significativa, pelo que esta hipótese foi parcialmente suportada. Este resultado vai ao encontro do que era esperado, sendo que autores como, por exemplo, Thatcher e Patel (2011) já conduziram estudos

nos quais verificaram que subgrupos intragrupoais devidos a *faultlines* demográficas estavam positivamente relacionados com o conflito socioafetivo. Neste sentido, considerando que esta forma de conflito diz respeito à consciência de incompatibilidades e diferenças interpessoais entre os membros de uma equipa, torna-se coerente que, na nossa análise, a percepção de subgrupos surja positivamente relacionada com este tipo de conflito.

Analisando com algum detalhe a segunda hipótese deste estudo (H_2), em linha com Dimas e Lourenço (2011), foi hipotetizado que as duas formas de conflito – conflito de tarefa e conflito socioafetivo – tivessem uma relação negativa com a aprendizagem da equipa, considerando que um maior número de conflitos levaria a uma menor qualidade da aprendizagem de todo o grupo. No entanto, esta relação não se mostrou significativa do ponto de vista estatístico. Sendo que, pela revisão de literatura efetuada, faça sentido existir a relação hipotetizada, replicar o teste desta hipótese numa amostra com um maior número de equipas constitui-se, desde já, uma pista para futuras investigações.

No que diz respeito à nossa hipótese de mediação (H_3), esta não foi suportada, tendo em conta a inexistência de uma relação significativa entre o conflito intragrupal e a aprendizagem. No entanto, importa referir que, embora o conflito intragrupal não tenha emergido como mediador da relação entre a percepção de subgrupos e a aprendizagem grupal, verificou-se uma relação direta, positiva e estatisticamente significativa entre a percepção de subgrupos e a aprendizagem grupal, no sentido de maior percepção de subgrupos dentro de uma equipa, maior aprendizagem. Este resultado, apesar de não hipotetizado neste estudo, vai ao encontro do que alguns autores já destacaram na literatura, nomeadamente o facto de os efeitos apenas negativos (e mais estudados) da percepção de subgrupos sobre o desempenho ou a aprendizagem, nem sempre serem significativos (Lau & Murnighan, 2005), ou mesmo a existência de alguns estudos que sugerem que a força das *faultlines* (que leva à formação de subgrupos) se encontra positivamente correlacionada com, por exemplo, o desempenho grupal como um todo (Bezrukova, Thatcher, Jehn & Spell, 2012).

Por último, focando-nos na hipótese de moderação (H_4), era inicialmente esperado que o grau de virtualidade moderasse a relação entre a percepção de subgrupos e o conflito intragrupal. Dito de uma outra forma, era expectável que, na presença de subgrupos dentro de uma equipa, aumentando o grau de virtualidade, aumentaria o número de conflitos sentido. Através do recurso à análise de regressão hierárquica foi possível concluir que, quer a dimensão da equipa, quer a percepção de subgrupos e o próprio grau de virtualidade mostraram ter uma relação estatisticamente significativa com o conflito socioafetivo, no entanto o termo de interação da percepção de subgrupos com o grau de virtualidade não exibiu significância estatística para podermos suportar a nossa hipótese. Contudo, salientamos a relação negativa estabelecida entre o grau de virtualidade e o conflito socioafetivo, que sugere

que a virtualidade pode ser um fator protetor da emergência de conflitos de relacionamento. Equipas mais virtuais têm menos contacto presencial e através de meios de comunicação síncronos e ricos, o que poderá reduzir a emergência de conflitos socioafetivos, fruto de as pessoas não terem um espaço nem um tempo de contacto suficiente para perceberem incompatibilidades de relacionamento e diferenças de personalidade, valores e formas de estar. Desta forma, consideramos que este resultado nos traz um outro olhar sobre a virtualidade e, por isso, constitui-se uma interessante pista para futuras investigações, no sentido de melhor perceber os efeitos da virtualidade.

Em suma, os resultados obtidos no nosso estudo sugerem que, quanto maior a perceção de subgrupos dentro de uma equipa, maior o número de conflitos socioafetivos experienciados devido à consciência de incompatibilidades e diferenças interpessoais, envolvendo situações de tensão entre os membros do grupo como resultado de diferenças de personalidade, de valores e de atitudes perante a vida (Dimas & Lourenço, 2011). No entanto, é ainda de referir que também a relação positiva entre a perceção de subgrupos e os comportamentos de aprendizagem poderá fazer sentido se pensarmos que a existência de subgrupos intragrupal propicia a não emergência do pensamento grupal, podendo estimular, assim, a criatividade, a inovação e conseqüente aprendizagem de toda a equipa. Também o facto de serem percecionados subgrupos implica a existência de uma certa diversidade dentro do grupo, sendo sinónimo de uma riqueza de opiniões, perspectivas e conhecimentos diferentes para partilhar, podendo esta diversidade refletir-se de forma positiva sobre a aprendizagem grupal.

V - Conclusões

Dado o crescente interesse e necessidade de criar e desenvolver equipas eficazes dentro das organizações, conciliando o potencial de cada elemento, com a diversidade, conhecimento e personalidade de cada um e com a própria tecnologia colaborativa avançada, considerámos pertinente investigar a influência da perceção de subgrupos dentro de uma equipa, sobre possíveis conflitos e, conseqüentemente, que relação isto teria na aprendizagem da equipa. Ainda neste estudo, dado o aumento da tecnologia e da virtualidade associada aos trabalhos de equipa ser cada vez mais comum, pensámos também ser relevante estudar de que forma o grau de virtualidade (enquanto variável moderadora), na presença de subgrupos numa equipa, poderá possuir influência sobre a frequência de conflitos sentidos. Assim, partindo de uma revisão de literatura que sustentou um conjunto de hipóteses de investigação relativas às relações entre as variáveis acima referidas, foi conduzido um estudo empírico para a prossecução dos objetivos enunciados.

Neste seguimento, a nossa investigação apenas dá suporte ao que alguns autores (e.g., Thatcher & Patel, 2011) defendem: a perceção de subgrupos tem, de facto, um impacto positivo sobre o conflito na sua vertente mais afetiva, o conflito socioafetivo ou de relacionamento. De acordo com a

literatura analisada, poucos são os estudos sobre o efeito do conflito intragrupal na aprendizagem grupal como um processo e, nesta lógica, procurámos estudá-lo nesta investigação. Contudo, não conseguimos obter resultados que nos permitam acrescentar conteúdo relevante ao já existente. Ainda assim, foi-nos possível verificar uma relação direta e positiva da perceção de subgrupos sobre a aprendizagem grupal, relação esta que, através da pesquisa bibliográfica realizada, não foi ainda alvo de muita atenção na literatura.

Neste seguimento, os resultados obtidos fornecem evidências de que ter consciência de alguns efeitos da existência de subgrupos nas equipas de trabalho pode ser útil e benéfico ao nível de práticas de Gestão de Recursos Humanos, nomeadamente no recrutamento e na seleção, precavendo que, por exemplo, subgrupos conflituosos se formem. Ainda neste sentido Thatcher e Patel (2011) destacam que os líderes possuem um papel importante para atenuar os efeitos adversos das *faultlines* e da consequente formação de subgrupos, que poderá ter implicações substanciais sobre processos e resultados da equipa, como a aprendizagem grupal e o desempenho.

Importa ainda reforçar que a ausência de alguns resultados estatisticamente significativos no nosso estudo pode estar associada à amostra reduzida com que trabalhámos. Neste sentido, são deixadas algumas questões por responder, nomeadamente a possibilidade de, perante uma amostra maior, se poderem obter resultados mais satisfatórios para o modelo de relações proposto. Relativamente ao grau de virtualidade deixamos em aberto a possibilidade de, de facto, com uma amostra maior, se poder verificar uma influência menos positiva deste aspeto, ou, por outro lado, de poder tratar-se apenas de um “mito” e não possuir qualquer efeito sobre os diferentes resultados e processos das equipas, ou até, que a sua influência, em algumas variáveis, possa ser benéfica, tal como um dos nossos resultados sugere. De facto, a relação da virtualidade com o funcionamento e resultados das equipas de trabalho é, atualmente, um campo onde ainda há muito para explorar. Por exemplo, Warshaw, Whittaker, Matthews e Smith (2016) concluíram no seu estudo que a dispersão geográfica dos colaboradores, que leva a elevados graus de virtualidade para a realização do trabalho da equipa, não pode ser vista como uma barreira insuperável, na medida em que pode ser compensada pela implantação de tecnologias colaborativas que facilitam a coordenação e a partilha de recursos, permitindo a comunicação e harmonia entre indivíduos (Warshaw et al., 2016).

Para além da limitação do tamanho da amostra, é ainda de apontar outras como, por exemplo, o facto de a recolha de dados se basear em questionários autoadministrados e, não ignorando as diversas vantagens que esta estratégia apresenta, como o baixo custo e a sua facilidade de resposta, a sua utilização pode levar ao fenómeno de deseabilidade social, em que o respondente poderá tentar apresentar uma imagem favorável da equipa. Por esta razão, como pista para próximas investigações deixamos a indicação de que poderia ser utilizada uma abordagem multimétodo. Outra das limitações

é a utilização do método de amostragem por conveniência, o que nos leva a aconselhar cautela na generalização de resultados. Ainda neste sentido é de apontar o facto de a amostra ser constituída apenas por equipas portuguesas, não nos permitindo concluir que os resultados obtidos seriam os mesmos se a amostra fosse constituída por equipas com membros de países e culturas diferentes, e com graus de virtualidade superiores, fruto de os elementos se encontrarem distribuídos por diferentes zonas geográficas.

Não obstante as limitações referidas, pretendemos realçar que o nosso estudo constitui, ainda assim, uma mais-valia, no sentido em que reforça alguns estudos anteriores e dá pistas para futuras investigações, nomeadamente ao nível de estudos sobre a relação entre os subgrupos e a aprendizagem grupal e os possíveis efeitos da virtualidade nos processos e resultados da equipa.

Bibliografia

- Allen, J. A., & Hecht, T. D. (2004). The “romance of teams”: Toward an understanding of its psychological underpinnings and implications. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 439-461.
- Argote, L., Gruenfeld, D., & Naquin, C. (2001). Group learning in organizations. In M. E. Turner (Ed.), *Groups at work: Theory and research*. (pp. 369-411). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ayub, N., & Jehn, K. (2014). When diversity helps performance: Effects of diversity on conflict and performance in workgroups. *International Journal of Conflict Management*, 25(2), 189–212.
- Baltes, B. B., Dickson, M. W., Sherman, M. P., Bauer, C. C., & LaGanke, J. S. (2002). Computer-mediated communication and group decision making: a meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 87(1), 156-179.
- Barki, H., & Hartwick, J. (2004). Conceptualizing the construct of interpersonal conflict. *International Journal of Conflict Management*, 15, 216–244.
- Behfar, K., Mannix, E. A., Peterson, R., & Trochim, W. (2011). Conflict in small groups: The meaning and consequences of process conflict. *Small Group Research*, 42(2), 127–176.
- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. (2002). A typology of virtual teams: Implications for effective leadership. *Group & Organization Management*, 27(1), 14-49.
- Bell, B. S., Kozlowski, S. W. J., & Blawath, S. (2012). Team learning: A theoretical integration and review. In S. W. Kozlowski (Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology* (Vol. 2, pp. 859-909). New York: Oxford University Press.
- Bergiel, B. J., Bergiel, E. B., & Balsmeier, P. W. (2008). Nature of virtual teams: a summary of their advantages and disadvantages. *Management*

- Research News*, 31(2), 99-110.
- Bezrukova, K., Jehn, K. A., Zanutto, E. L., & Thatcher, S. M. B. (2009). Do workgroup faultlines help or hurt? A moderated model of faultlines, team identification, and group performance. *Organization Science*, 20, 35–50.
- Bezrukova, K., Thatcher, S., Jehn, K. A., & Spell, C. S. (2012). Os efeitos dos alinhamentos: análise de falhas grupais, culturas organizacionais e desempenho. *Journal of Applied Psychology*, 97 (1), 77-92.
- Bliese, P. D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analysis. In K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 349-381). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Brewer, M. B., & Kramer, R. M. (1986). Social Identity and Cooperation in Social Dilemmas. *Rationality and Society*, 18(4), 443-470.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2004). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS* (3rd ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Burson, M. C. (2002). Finding clarity in the midst of conflict: Facilitating dialogue and skillful discussion using a model from the Quaker tradition. *GroupFacilitation*, 4, 23–29.
- Byrne, D. (1971). *The attraction paradigm*. New York: Academic Press.
- Carte, L., & Chidambaram, L. (2004). A capabilities-based theory of technology deployment in diverse teams: leapfrogging the pitfalls of diversity and leveraging its potential with collaborative technology. *Journal of the Association for Information Systems*, 5, 448–471.
- Carton, A. M., & Cummings, J. N. (2012). A theory of subgroups in work teams. *Academy of Management Review*, 37, 441-470.
- Choi, J. N., & Sy, T. (2010). Group-level organizational citizenship behavior: Effects of demographic faultlines and conflict in small work groups. *Journal of Organizational Behavior*, 31(7), 1032–1054.
- Chun, J. S., & Choi, J. N. (2014). Members' needs, intragroup conflict, and group performance. *Journal of Applied Psychology*, 99(3), 437–450.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23, 239-290.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organizations. *Educational Research Review*, 5, 111-133.
- De Dreu, C. K., & Van Vianen, A. E. (2001). Managing relationship conflict and the effectiveness of organizational teams. *Journal of Organizational Behavior*, 22(3), 309–328.
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-

- analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88, 741–749.
- De Guinea, A., Webster, J., & Staples, D. S. (2012). A meta-analysis of the consequences of virtualness on team functioning. *Information & Management*, 49(6), 301-308.
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications* (2nd ed. Vol. 26). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dimas, I. D. (2007). *(Re)pensar o conflito intragrupal: níveis de desenvolvimento e eficácia* (Dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Dimas, I. D., & Lourenço, P. R. (2011). Conflitos e gestão de conflitos em contexto grupal. In A. D. Gomes, *Psicologia das Organizações, do Trabalho e dos Recursos Humanos: Contributos para a investigação e intervenção* (pp. 195-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Dimas, I. D., & Lourenço, P. R. (2015). Intragroup Conflict and Conflict Management Approaches as Determinants of Team Performance and Satisfaction: Two Field Studies. *Negotiation and Conflict Management Research*, 8(3), 174-193.
- Dimas, I. D., Lourenço, P. R. & Miguez, J. (2005). Conflitos e Desenvolvimento nos Grupos e Equipas de Trabalho - uma abordagem integrada, *Psychologica*, 38, 103-109.
- Dixon, N. (2017). Learning together and working apart: routines for organizational learning in virtual teams. *The Learning Organization*, 24(3), 138-149.
- Driskell, J. E., & Salas, E. (1992). Collective behavior and team performance. *Human Factors*, 34, 277-288.
- Druskat, V. U., & Kayes, D. C. (2000). Learning versus performance in short-term project teams. *Small Group Research*, 31, 328-353.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350.
- Edmondson, A. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science*, 13, 128-147.
- Edmondson, A. (2012). *Teaming: How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Edmondson, A., Dillon, J. R., & Roloff, K. S. (2007). Three perspectives on team learning: Outcome improvement, task mastery, and group process. In J. P. Walsh & A. P. Brief (Eds.), *The academy of management annals* (Vol 1, pp. 269-314). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, A. P., Hollenbeck, J. R., Ilgen, D. R., Porter, C. O., West, B. J., & Moon, H. (2003). Team learning: Collectively connecting the dots. *Journal of Applied Psychology*, 88, 821-835.
- Ferreira, M. (2017). *Eficácia grupal: O papel da segurança psicológica e da aprendizagem grupal* (Unpublished master's thesis). Universidade de

Coimbra.

- Fiol, C. M. (1994). Consensus, diversity and learning in organizations. *Organization Science*, 5, 403–420.
- Gamero, N., González-Romá, V., & Peiró, J. M. (2008). The influence of intra-team conflict on work teams' affective climate: A longitudinal study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(1), 47-69.
- Ganesh, M. P., & Gupta, M. (2010). Impact of virtualness and task interdependence on extra-role performance in software development teams. *Team Performance Management*, 16, 169-186.
- Gibson, C., & Cohen, G. (2003). *Virtual teams that work: Creating conditions for virtual team effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gibson, C., & Vermeulen, F. (2003). A healthy divide: Subgroups as a stimulus for team learning behavior. *Administrative Science Quarterly*, 48, 202-239.
- Gilson, L. L., Maynard, M. T., Young, N. C., Vartiainen, M., & Hakonen, M. (2014). Virtual Teams Research. *Journal of Management*, 41(5), 1313-1337.
- Greer, L., & Dannals, J. (2017). Conflict in Teams. In *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Team Working and Collaborative Processes* (pp. 317-337).
- Greer, L. L., Jehn, K. A., & Mannix, E. A. (2008). Conflict transformation a longitudinal investigation of the relationships between different types of intragroup conflict and the moderating role of conflict resolution. *Small Group Research*, 39(3), 278–302.
- Griffith, T.L., Sawyer, J.E., & Neale, M.A. (2003). Virtualness and knowledge in teams: managing the love triangle of organizations, individuals, and teams. *MIS Quarterly*, 27, 265–287.
- Grilo, I. (2017). *Eficácia grupal: O papel da orientação para o coletivo e da aprendizagem grupal* (Unpublished master's thesis). Universidade de Coimbra.
- Harrison, D., & Klein, J. (2007). What's the difference? Diversity constructs as separation, variety, or disparity in organizations. *Academy of Management Review*, 32(4), 1199–1228.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2nd ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Horwitz, S. K., & Horwitz, I. B. (2007). The effects of team diversity on team outcomes: A meta-analytic review of team demography. *Journal of Management*, 33(6), 987–1015.
- Jaccard, J. & Turrisi, R. (2003). *Interaction effects in multiple regression* (2nd Ed.). Thousand Oaks, Sage.
- James, L. R., Demaree, R. G., & Wolf, G. (1984). Estimating within-group interrater reliability with and without response bias. *Journal of Applied Psychology*, 69(1), 85-98.
- Jehn, K. A. (1994). Enhancing effectiveness: An investigation of advantages

- and disadvantages of value-based intragroup conflict. *International Journal of Conflict Management*, 5, 223–238.
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 256–282.
- Jehn, K. A. (1997). A qualitative analyses of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 42(3), 530–557.
- Jehn, K. A., & Bezrukova, K. (2010). The faultline activation process and the effects of activated faultlines on coalition formation, conflict, and group outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 112(1), 24–42.
- Jehn, K. A., & Mannix, E. A. (2001). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*, 44(2), 238–251.
- Jehn, K. A., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (1999). Why differences make a difference: A field study of diversity, conflict and performance in workgroups. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 741–763.
- Jong, R., Schalk, R., & Cursçeu, P. (2008). Virtual communicating, conflicts and performance in teams. *Team Performance Management*, 7(8), 364–380.
- Joshi, A., Lazarova, M. B., & Liao, H. (2009). Getting everyone on board: The role of inspirational leadership in geographically dispersed teams. *Organization Science*, 20, 240–252.
- Kankanhalli, A., Tan, B., & Wei, K. (2006). Conflict and Performance in Global Virtual Teams. *Journal of Management Information Systems*, 23(3), 237–274.
- Kayes, A. B., Kayes, D. C., & Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation and Gaming*, 36, 330–354.
- Kirkman, B. L., Rosen, B., Tesluk, P. E., & Gibson, C. B. (2004). The impact of team empowerment on virtual team performance: The moderating role of face-to-face interaction. *Academy of Management Journal*, 47(2), 175–192.
- Kirkman, B. L., Gibson, C. B., & Kim, K. (2012). Across borders and technologies: Advancements in virtual teams research. In S. W. J. Kozlowski (Ed.) *The Oxford Handbook of Organizational Psychology* (Vol. 2, pp. 789–858).
- Klein, K.J., Griffin, M.A., Bliese, P.D., Hofmann, D.A., Kozlowski, S.W.J., James, L.R., Dansereau, F., Yammarino, F.J., Gavin, M.B.e Bligh, M.C. (2000). Multilevel analytical techniques: commonalities, differences, and continuing questions. In K.J. Klein, S.W.J., Kozlowski, (eds). *Multilevel theory, research, and methods in organizations: foundations, extensions and new directions*. (pp. 512–520). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klein, K. J., & Kozlowski, S. W. (2000). *Multilevel theory, research, and*

- methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kostopoulos, K. C., Spanos, Y. E., & Prastacos, G. P. (2013). Structure and function of team learning emergence: A multilevel empirical validation. *Journal of Management*, *39*, 1430-1461.
- Kozlowski, S. W., & Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology (vol. 12): Industrial and organizational psychology* (pp. 333-375). New York: Wiley-Blackwell.
- Kozlowski, S. W. J., & Bell, B. S. (2008). Team learning, development, and adaptation. In V. I. Sessa & M. London (Eds.), *Work group learning* (pp. 15-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kozlowski, S. W., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, *7*, 77-124.
- Kozlowski, S. W., & Klein, K. J. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: contextual, temporal and emergente processes. In K. J. Klein & S. W. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 3-90). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lai, L. S., & Turban, E. (2008). Groups Formation and Operations in the Web 2.0 Environment and Social Networks. *Group Decision and Negotiation*, *17*(5), 387-402.
- Lau, D., & Murnighan, J. (1998). Demographic diversity and faultlines: The compositional dynamics of organizational groups. *Academy of Management Review*, *23*, 325-340.
- Lau, D., & Murnighan, J. K. (2005). Interações dentro de grupos e subgrupos: os efeitos dinâmicos das falhas demográficas. *Academy of Management Journal*, *48* (4), 645-659.
- 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, Portugal.
- Lourenço, P. R., Dimas, I. D., & Rebelo, T. (2014). Effective workgroups: the role of diversity and culture. *Journal of Work and Organizational Psychology*, *30*, 123-132.
- Lovelace, K., Shapiro, D. L., & Weingart, L. R. (2001). Maximizing cross-functional new product teams' innovativeness and constraint adherence: A conflict communications perspective. *Academy of Management Journal*, *44*, 779-793.
- Mathieu, J. E., Hollenbeck, J.R., van Knippenberg, D., & Ilgen, D. R. (2017). A century of work teams in the Journal of Applied Psychology. *Journal of Applied Psychology*, *102*(3), 452-467.
- Matsuo, M. (2006). Customer orientation, conflict, and innovativeness in Japanese sales departments. *Journal of Business Research*, *59*(2), 242-

250.

- Meyer, B., Glenz, A., Antino, M., Rico, R., & González-Romá, V. (2014). Faultlines and subgroups: a meta-review and measurement guide. *Small Group Research*, 1-38.
- Mitchell, M. L., & Jolley, J. M. (2010). *Research design explained* (7th ed.). USA: Cengage Learning.
- Mooney, A. C., Holahan, P. J., & Amason, A. C. (2007). Don't take it personally: Exploring cognitive conflict as a mediator of affective conflict. *Journal of Management Studies*, 44(5), 733–758.
- Palácio, A. (2017). *Super hero teams: O impacto do capital psicológico das equipas na aprendizagem e na eficácia* (Unpublished master's thesis). Universidade de Coimbra.
- Pearsall, M. J., Ellis, A. P. J., & Evans, J. M. (2008). Unlocking the effects of gender faultlines on team creativity: is activation the key?. *The Journal of Applied Psychology*, 93(1), 225–234.
- Pelled, L. H., Eisenhardt, K. M., & Xin, K. R. (1999). Exploring the black box: An analysis of work group diversity, conflict and performance. *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 1–28.
- Polzer, J., Crisp, C., Jarvenpaa, S., & Kim, J. (2006). Extending the faultline model to geographically dispersed teams: How collocated subgroups can impair group functioning. *Academy of Management Journal*, 49, 679-692.
- Rico, R., de la Hera, C. M. A., & Taberner, C. (2011). Work team effectiveness, a review of research from the last decade: 1999–2009. *Psychology in Spain*, 15, 57–79.
- Rispens, S. (2012). The influence of conflict issue importance on the co-occurrence of task and relationship conflict in teams. *Applied Psychology*, 61(3), 349–367.
- Rupert, J., Blomme, R., Dragt, M., & Jehn, K. (2016). Being Different, But Close: How and When Faultlines Enhance Team Learning. *European Management Review*, 13(4), 275-290.
- Schweitzer, L., & Duxbury, L. (2010). Conceptualizing and measuring the virtuality of teams. *Information Systems Journal*, 20(3), 267-295.
- Shen, Y., Gallivan, M., & Tang, X. (2008). The Influence of Subgroup Dynamics on Knowledge Coordination in Distributed Teams: A Transactive Memory System and Group Faultline Perspective. *ICIS 2008 Proceedings*. 143.
- Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1985). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Thatcher, S., & Patel, P. (2011). Demographic faultlines: A meta-analysis of

- the literature. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1119–1139.
- Thatcher, S., Jehn, K., & Zanutto, E. (2003). Cracks in Diversity Research: The Effects of Diversity Faultlines on Conflict and Performance. *Group Decision and Negotiation*, 12(3), 217-241.
- Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self. concept: A social cognitive theory of group behavior. In E. J. Lawler (Ed.), *Advances in group processes* (Vol. 2. pp. 77-122). Greenwich, CT: JAI Press.
- Turner, J., Oakes, P., Haslam, S., & McGarty, C. (1994). Self and Collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454-463.
- Van den Boosche, P., Gijsselaers, H., Segers, M., & Kirschner, A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments. *Small Group Research*, 37, 490-521.
- Van Woerkom, M., & Van Engen, M. L. (2009). Learning from conflicts? The relations between task and relationship conflicts, team learning and team performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(4), 381-404.
- Velázquez, A. O. (2010). *Facilitadores y consecuencias del aprendizaje de equipo* (Dissertação de doutoramento, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Spain).
- Vodosek, M. (2007). Intragroup conflict as a mediator between cultural diversity and work group outcomes. *International Journal of Conflict Management*, 18(4), 345–375.
- Warshaw, J., Whittaker, S., Matthews, T., & Smith, B. A. (2016). When Distance Doesn't Really Matter: Effects of Geographic Dispersion on Participation in Online Enterprise Communities. *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing - CSCW '16*.
- Webber, S., & Donahue, L. (2001). Impact of highly and less job-related diversity on work group cohesion and performance: A meta-analysis. *Journal of Management*, 27(2), 141–162.
- Wilson, J.M., Goodman, P.S., y Cronin, M.A. (2007). Group learning. *Academy of Management Review*, 32 (4), 1041-1059.
- Wong, S. (2004). Distal and local group learning: Performance trade-offs and tensions. *Organization Science*, 15, 645–656.
- Yang, J., & Mossholder, K. W. (2004). Decoupling task and relationship conflict: The role of intragroup emotional processing. *Journal of Organizational Behavior*, 25(5), 589–605.
- Zhu, Y. (2013). Individual Behavior: In-role and Extra-role. *International Journal of Business Administration*, 4(1).

Anexos

Anexo 1: Carta de Apresentação

Anexo 2: Projeto de Investigação (VITEM)

Anexo 3: Questionário dos Colaboradores

Anexo 4: Questionário dos Líderes

Anexo 1: Carta de Apresentação



Coimbra, ____ de _____ de 201_

Exmo/a. Senhor/a Doutor/a _____

Dirigimo-nos a V. Exa. na qualidade de estudantes de mestrado da Universidade de Coimbra.

No âmbito dos projetos de investigação de mestrado que estamos a realizar na área de Psicologia do Trabalho e das Organizações, sob a orientação da Prof.^a Doutora Isabel Dórdio Dimas (Univ. Aveiro), Prof. Doutor Paulo Renato Lourenço (Univ. Coimbra) e Prof.^a Doutora Teresa Rebelo (Univ. Coimbra), na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, propomo-nos estudar alguns processos de funcionamento dos grupos/equipas de trabalho virtuais ou com algum grau de virtualidade.

Para levar a cabo esta investigação pretendemos aplicar, em diferentes organizações e em dois momentos distintos, um questionário a vários grupos/equipas de trabalho e aos respetivos líderes. O primeiro momento decorrerá entre os meses de novembro e dezembro e o segundo durante os meses de março e abril. O tempo estimado para o preenchimento de cada questionário ronda os 20 minutos para os membros e os 7 minutos para os líderes.

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

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

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

Com os melhores cumprimentos,

(P^la equipa de investigação)

Contactos |

Clara Campelo
clara.campelofv@gmail.com
914305820

Daniela Lopes
danielalopes64@gmail.com
911929426

Inês Carvalho
ines.carvalho.18@hotmail.com
912626876

Liliana Bastos
lprmb@hotmail.com
914063002

Lúcia Silva
luciacosta.silvaa@gmail.com
912334870

Mariana Sousa
marianaprsousa@gmail.com
913505795

Susana Santos
ssusanalsantos@gmail.com
915942423

Anexo 2: Projeto de Investigação (VITEM)

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



Projeto de Colaboração em Investigação

Projeto VITEM - A incidência de subgrupos e de competências emocionais no bem-estar e desempenho de equipas virtuais

1. Introdução e Objetivos

Fruto da globalização e avanço das tecnologias, é cada vez mais comum a presença e utilização de grupos/equipas com algum grau de virtualidade nas organizações. Embora a investigação sobre grupos em contexto organizacional seja já bastante extensa e diversificada, torna-se imprescindível aprofundar o conhecimento acerca do referido tipo de grupos. É neste contexto que se insere o Projeto VITEM - A incidência de subgrupos e de competências emocionais no bem-estar e desempenho de equipas virtuais. Trata-se de um Projeto internacional que envolve investigadores de diversas Universidades de Portugal (Universidade de Coimbra, Universidade de Aveiro e Universidade da Beira Interior) e de Espanha (Universidade de Valência e Universidade de Sevilha) e visa compreender como, em equipas com algum grau de virtualidade, alguns construtos relativos ao funcionamento grupal (cf. 3. “Variáveis em estudo”) se relacionam entre si e com a eficácia das equipas de trabalho, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho grupal, à inovação e à capacidade da equipa para se adaptar à mudança e continuar a trabalhar como tal no futuro (viabilidade grupal).

A realização do Projeto permitirá contribuir para o aumento do conhecimento acerca de equipas de trabalho com algum grau de virtualidade e, conseqüentemente, possibilitar a formulação e utilização de práticas capazes de promover um melhor funcionamento dessas equipas.

Em Portugal, a investigação do Projeto VITEM é coordenada por Paulo Renato Lourenço (Univ. Coimbra), Teresa Rebelo (Univ Coimbra), Isabel Dimas (Univ. Aveiro) e Marta Alves (Univ. da Beira Interior) e inclui a realização de diversos estudos. Alguns dos estudos serão realizados por estudantes do último ano do Mestrado Integrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no âmbito das suas dissertações de mestrado, sob supervisão científica dos Doutores Paulo Renato Lourenço, Teresa Rebelo e Isabel Dimas.

2. Equipa responsável pela realização dos estudos

Estudantes do 2.º ano do Mestrado Integrado em Psicologia, da área de especialização de Psicologia das Organizações e do Trabalho, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra:

- Clara Campelo
- Daniela Lopes
- Inês Carvalho
- Liliana Bastos
- Lúcia Silva
- Mariana Sousa
- Susana Santos

Orientação:

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

3. Variáveis em estudo:

- Aprendizagem grupal – processo contínuo de reflexão e ação, voltado para a obtenção e processamento de informação, com o objetivo de detetar, compreender e adaptar melhor a equipa às mudanças do meio ambiente, melhorando a sua eficácia;
- Bem-estar afetivo individual – sentimentos/emoções vivenciados por uma pessoa;
- Capacidade de expressão de emoções – capacidade de os indivíduos, numa relação, expressarem, mais as suas emoções, quer as positivas quer as negativas, de uma forma construtiva;
- Capital psicológico das equipas – estado psicológico positivo caracterizado por atributos como a autoeficácia, o otimismo, a esperança e a resiliência;
- Comprometimento afetivo com a equipa – caracteriza-se pela forte convicção e aceitação dos objetivos e valores da equipa à qual se pertence, vontade de exercer esforços consideráveis em nome desta e pelo forte desejo de continuar a ser seu membro;
- Confiança grupal – capacidade de os membros de uma equipa confiarem uns nos outros, existindo assim cooperação e partilha de ideias;
- Conflito intragrupal – divergência de perspetivas no seio do grupo, percebida como geradora de tensão por pelo menos uma das partes envolvidas numa determinada interação
- Envolvimento no trabalho em equipa – envolvimento dos colaboradores com o trabalho de equipa. É composto por três componentes: vigor, dedicação e absorção;

- *Faultlines*/Presença de subgrupos – linhas hipotéticas de divisão que podem repartir um grupo em subgrupos com base num ou mais atributos, gerando subgrupos relativamente homogêneos;
- Gestão do trabalho de equipa – grau em que os membros da equipa estruturam a realização do seu trabalho, através do planeamento, de maneira a que consigam organizar e facilitar a implementação de novas práticas na equipa, bem como acompanhar a realização do trabalho.
- Grau de Virtualidade – refere-se à medida em que a interação de uma equipa se encontra dependente das tecnologias de comunicação, sendo esta virtualidade compreendida como um continuum que vai desde um polo "nada virtual" (referente a equipas que interagem exclusivamente cara-a-cara) para um polo "totalmente virtual" (correspondente a equipas virtuais, cujos membros não se encontram num mesmo local);
- Reflexividade da equipa sobre a tarefa – medida em que os membros da equipa refletem e adaptam coletivamente os objetivos, estratégias e processos da equipa;
- Regulação emocional – conjunto de processos através dos quais o indivíduo influencia as emoções que experiencia, o momento da sua ocorrência e a sua expressão;
- Satisfação com a equipa – vontade de continuar a trabalhar com uma mesma equipa em virtude da ocorrência de experiências agradáveis durante a realização de um projeto com essa equipa.

4. Amostra e participação das organizações

Este estudo é direcionado aos membros de equipas/grupos virtuais ou com algum grau de virtualidade e respetivos líderes. Para ser considerada uma equipa válida para o estudo é necessário que (1) seja constituída por três ou mais membros (excluindo o líder), (2) os membros interajam, pelo menos, em algum grau, através de comunicação mediada por tecnologia eletrónica (e.g., computador, telefone) (3) se reconheçam e sejam reconhecidos como equipa, (4) partilhem relações de interdependência e (5) tenham em vista um objetivo comum.

A participação da organização consiste na autorização da recolha de dados. Assim, a organização deve proporcionar condições adequadas para a recolha de informação necessária à realização da investigação.

A recolha de dados acontecerá em dois períodos, em datas a acordar com a organização. O primeiro decorrerá durante os meses de novembro e dezembro e o segundo durante os meses de março e abril de 2017.

5. Formas de recolha de informação e tempo previsto

Na organização, em cada um dos momentos de recolha de dados referidos, será necessário:

- O preenchimento de um questionário pelos membros dos grupos/equipas de trabalho participantes no estudo (cerca de 20 minutos);
- O preenchimento de um questionário pelos líderes dos grupos/equipas de trabalho participantes no estudo (cerca de 7 minutos).

6. Direitos e obrigações da equipa de investigação

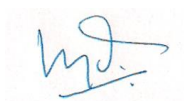
A equipa de investigação tem direito a:

- Não fornecer quaisquer resultados do estudo caso haja interrupção da participação ou recolha incompleta de informação;
- Devolver os resultados do estudo somente nas condições de a organização (1) aceitar que esses dados sejam devolvidos num formato que proteja a identidade dos participantes e (2) garantir que a informação recolhida nunca será utilizada com a finalidade de avaliar o desempenho dos colaboradores envolvidos;
- Fornecer os resultados somente aquando da conclusão do estudo.

A equipa de investigação tem o dever de:

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

A Coordenação da Equipa de Investigação



Anexo 3: Questionário dos Colaboradores

Cód. Organização:	Cód. Equipa:	Cód. Individual:
-------------------	--------------	------------------

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

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

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

Muito obrigado pela colaboração!

Declaração de consentimento informado (Participante)

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

Confirmo

_____, _____ de _____ 2017

[Tempo estimado de preenchimento: cerca de 20 minutos]

PARTE 1
(Dados demográficos - para fins exclusivamente estatísticos)

Idade: _____ Sexo: M F

Habilitações literárias: _____

Já teve formação em trabalho de equipa? Sim Não

Há quanto tempo trabalha nesta organização? Indique, por favor, o número de anos e meses ou de meses e semanas (por exemplo: 1 ano e 3 meses). _____

Há quanto tempo trabalha nesta equipa? Indique, por favor, o número de anos e meses ou de meses e semanas (por exemplo: 1 ano e 3 meses). _____

Tendo em conta que este estudo prevê dois momentos de recolha de dados, insira, por favor, **as iniciais do seu nome completo** de forma a podermos efetuar a correspondência da informação recolhida nos dois momentos (reforçamos que este dado será exclusivamente utilizado para fins de investigação)

Iniciais do seu nome completo: _____

PARTE 2

De forma a garantir uma maior validade dos dados recolhidos, pedimos que responda a todos os itens apresentados abaixo pensando na sua **equipa formal como um todo**.

Indique-nos, por favor, qual o tipo de comunicação estabelecida entre si e os outros membros da sua equipa **no último mês**. Distribua 100% pelos diversos tipos, considerando que as percentagens mais elevadas correspondem aos meios de comunicação que mais frequentemente utiliza para comunicar com os restantes membros da sua equipa:

TIPOS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADOS	Percentagem
1. Presencial.	____%
2. Através de <i>videoconferência</i> (comunicação à distância com som e imagem – por exemplo <i>skype</i> com som e imagem).	____%
3. Através de <i>teleconferência</i> (comunicação à distância somente com som – por exemplo <i>telefone/telemóvel</i> ou <i>skype</i> somente com som).	____%
4. Através de um serviço de <i>chat</i> (comunicação à distância, somente escrita e em tempo real – por exemplo, <i>whatsApp</i> ou <i>messenger do facebook</i>).	____%
5. Através de <i>rede social</i> ou <i>forum</i> (comunicação à distância somente escrita, sem ser em tempo real – por exemplo, <i>facebook</i> sem chat).	____%
6. Através de <i>e-mail</i> .	____%
7. Através de <i>plataforma eletrónica</i> de partilha de documentos ou gestão de agenda (por exemplo, <i>dropbox</i> ou <i>google drive</i>).	____%
8. Através de <i>memorandos</i> ou <i>relatórios</i> .	____%
9. Outro: Qual? _____	____%
TOTAL	100%

Conflito intragrupal

As questões que se seguem dizem respeito a algumas situações que podem emergir na vida de uma equipa. Indique com que frequência surge **tensão** na sua equipa causada por cada uma das situações apresentadas, utilizando para o efeito a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	7
Nunca acontece	Quase nunca acontece	Acontece poucas vezes	Acontece algumas vezes	Acontece muitas vezes	Acontece quase sempre	Acontece sempre

	1	2	3	4	5	6	7
1. Manifestação de divergências pessoais entre os membros da equipa.							
2. Divergências no que diz respeito à distribuição do trabalho e da responsabilidade.							
3. Divergências entre os membros da equipa associadas a diferenças de personalidade.							
4. Manifestação de diferenças entre os membros da equipa relativamente a valores e atitudes perante a vida.							
5. Opiniões diferentes quanto à forma como o trabalho deve ser executado.							
6. Divergências quanto ao conteúdo das decisões tomadas.							
7. Ideias diferentes relativamente às regras e aos objetivos da equipa.							
8. Divergências relativas ao papel que cada membro desempenha na realização das tarefas.							
9. Emergência de diferenças na forma como cada membro do grupo se relaciona com os outros.							

Perceção de subgrupos

Por fim, assinale com uma cruz (x) o valor que melhor se adequa a cada afirmação relativamente à sua equipa, utilizando a seguinte escala:

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

	1	2	3	4	5	6	7
1. Quando estamos a trabalhar em conjunto numa tarefa, formam-se subgrupos.							

Anexo 4: Questionário dos Líderes

Cód. Organização:	Cód. Equipa:	Cód. Individual:
-------------------	--------------	------------------

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

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

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

Muito obrigado pela colaboração!

Declaração de consentimento informado (Participante)

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

Confirmo

_____, _____ de _____ 2017

[Tempo estimado de preenchimento: cerca de 7 minutos]

PARTE 1

(Dados demográficos - para fins exclusivamente estatísticos)

Idade: _____ Sexo: M F

Habilitações literárias: _____

Há quanto tempo trabalha nesta organização? Indique, por favor, o número de anos e meses ou de meses e semanas (por exemplo: 1 ano e 3 meses). _____

Informação relativa à organização:

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

Sector de atividade da organização: _____

Informação relativa à equipa:

Há quanto tempo se formou a sua equipa? Indique, por favor, o número de anos e meses ou de meses e semanas (por exemplo: 1 ano e 3 meses). _____

Há quanto tempo lidera esta equipa? Indique, por favor, o número de anos e meses ou de meses e semanas (por exemplo: 1 ano e 3 meses). _____

Nº de elementos da sua equipa (considere somente os elementos da equipa, não se incluindo a si próprio): _____

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

- Produção Comercial Serviços Projeto
 Administrativa Gestão Outra. Qual? _____

Tendo em conta que este estudo prevê dois momentos de recolha de dados, insira, por favor, **as iniciais do seu nome completo**, de forma a podermos efetuar a correspondência da informação recolhida nos dois momentos (reforçamos que este dado será exclusivamente utilizado para fins de investigação).

Iniciais do seu nome completo: _____

PARTE 2

Indique-nos agora, por favor, quais os tipos de comunicação utilizados na sua equipa **no último mês**. Distribua 100% pelos diversos tipos, considerando que as percentagens mais elevadas correspondem aos meios de comunicação que mais frequentemente são utilizados pela sua equipa:

TIPOS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADOS	Percentagem
1. Presencial.	___%
2. Através de <i>videoconferência</i> (comunicação à distância com som e imagem – por exemplo <i>skype</i> com som e imagem).	___%
3. Através de <i>teleconferência</i> (comunicação à distância somente com som – por exemplo <i>telefone/telemóvel</i> ou <i>skype</i> somente com som).	___%
4. Através de um serviço de <i>chat</i> (comunicação à distância, somente escrita e em tempo real – por exemplo, <i>whatsApp</i> ou <i>messenger do facebook</i>).	___%
5. Através de <i>rede social</i> ou <i>forum</i> (comunicação à distância somente escrita, sem ser em tempo real – por exemplo, <i>facebook</i> sem chat).	___%
6. Através de <i>e-mail</i> .	___%
7. Através de <i>plataforma eletrónica</i> de partilha de documentos	___%

ou gestão de agenda (por exemplo, <i>dropbox</i> ou <i>google drive</i>).	
8. Através de <i>memorandos</i> ou <i>relatórios</i> .	___%
9. Outro: Qual? _____	___%
TOTAL	100%

Aprendizagem grupal

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

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

Esta equipa...

	1	2	3	4	5
1. ... pede aos seus clientes internos (os que usufruem ou recebem os seus serviços) <i>feedback</i> sobre o seu desempenho.					
2. ... trabalha com informações ou ideias atualizadas.					
3. ... monitoriza ativamente o seu progresso e desempenho.					
4. ... faz o seu trabalho sem ter em consideração toda a informação que os membros da equipa dispõem.					
5. ... dedica regularmente tempo para pensar em formas de melhorar o seu desempenho no trabalho.					
6. ... ignora o <i>feedback</i> de outros membros da organização.					
7. ... pede ajuda a outros elementos da organização quando existe algo com que os membros da equipa não sabem lidar.					