



V Seminário de Iniciação Científica

Talentos da Ciência e Tecnologia em ação

📅 Dias 26 e 27 de setembro de 2019

📍 Auditório e Pátio - Unidade II



BASES DE PODER DO GESTOR E CONFLITOS INTRAGRUPAIS COMO ANTECEDENTES DA APRENDIZAGEM GRUPAL

Silvania da Silva Onça¹ – Unifesspa

e-mail silvaniaonca@unifesspa.edu.br

Diógenes de Souza Bido² - Universidade Presbiteriana Mackenzie

e-mail diogenesbido@yahoo.com.br

Agência Financiadora: Propit/Unifesspa

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Psicologia/Psicologia Organizacional e do Trabalho

Agradecimento: Propit/Unifesspa pelo apoio

1. INTRODUÇÃO

Organizações em todo o mundo reconhecem a necessidade de reestruturar o trabalho em torno de equipes para permitir respostas mais rápidas, flexíveis e adaptáveis ao inesperado (KOZLOWSKI; ILGEN, 2006) e para fornecer soluções inovadoras e abrangentes para os problemas organizacionais complexos (SAVELSBERGH et al., 2015). Como resultado dessa mudança na estrutura de trabalho, os estudos sobre a aprendizagem grupal tornaram-se de grande importância para as organizações, já que habilidades individuais são necessárias, mas insuficientes para o bom desempenho da equipe.

Mas, para ser uma equipe, não basta dizerem que são; seus membros precisam ter entendimentos precisos e detalhados sobre os requisitos de funcionamento da equipe. Eles precisam construir modelos mentais compartilhados (CANNON-BOWERS et al., 1990), que os ajudarão a prever, adaptar, e coordenar um com o outro, mesmo sob condições estressantes ou novas.

Desafiar ideias e pressupostos faz parte de um conjunto de comportamentos reunidos por Edmondson (1999) para definir Aprendizagem Grupal. Já se sabe que a liderança focada na pessoa e na tarefa foram positivamente relacionadas com os comportamentos de aprendizagem de equipes de projetos (SAVELSBERGH et al., 2015), e que equipes sobrecarregadas, com altos níveis de estresse, prejudicam o desempenho individual por inibir comportamentos de aprendizagem de equipes (SAVELSBERGH et al., 2012), por isso, avaliar o efeito das bases de poder dos gestores e dos conflitos intragrupais nos comportamentos de aprendizagem grupal, pode esclarecer quais dimensões são barreiras e quais são promotoras desses comportamentos.

No âmbito organizacional, os resultados desse estudo permitirão que os gestores de equipes alterem ou mantenham as suas bases de poder para atingir níveis mais altos de aprendizagem grupal e direcionem esforços para evitarem os conflitos intragrupais. Até o momento não se conhece a relação entre as bases de poder do gestor e a aprendizagem grupal, lacuna que este estudo preencheu. Desta forma, este estudo teve como **objetivo** avaliar as bases de poder dos gestores e dos conflitos intragrupais como antecedentes de aprendizagem grupal.

2. MATERIAS E MÉTODOS

A avaliação dos comportamentos de aprendizagem grupal foi realizada por meio do Questionário de Aprendizagem Grupal de Savelsbergh et al. (2009) que possui 28 itens relacionados a 8 dimensões: a) Co-construção de sentido – 3 itens; b) Explorando diferentes perspectivas – 4 itens; c) Análise dos erros – 4 itens; d) Comunicação de erros – 4 itens; e) Reflexões sobre processos – 4 itens; f) Reflexão sobre resultados – 4

¹Doutora em Administração de Empresas - Universidade Presbiteriana Mackenzie, Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

²Doutor em Administração de Empresas – Universidade de São Paulo; Professor do Stricto Sensu da Universidade Presbiteriana Mackenzie.



V Seminário de Iniciação Científica

Talentos da Ciência e Tecnologia em ação

Dias 26 e 27 de setembro de 2019

Auditório e Pátio - Unidade II



itens; g) Comportamento de busca de feedback – 2 itens; h) Experimentando – 3 itens, com respostas variando de 1 a 7 (“Nunca” a “Sempre”).

A mensuração das bases de poder do gestor foi realizada com a Escala de Bases de Poder de Hinkin e Schriesheim (1989) que possui 5 dimensões e 20 itens: a) Poder recompensa; b) Poder legítimo; c) poder de referência; d) Poder de perícia e e) poder coercitivo. Todas as dimensões possuem 4 itens cada, com formato de resposta de 1 a 7 (“Discordo Totalmente” a “Concordo Totalmente”).

Conflitos intragrupais foi mensurado com a Escala de Conflitos Intragrupais de Jehn et al. (2008) adaptada para a cultura brasileira por Onça et al. (2014), que possui 14 itens e 3 dimensões: a) Conflitos de Relacionamento - 4 itens; b) Conflitos de Tarefa – 6 itens e c) Conflitos de Processo – 4 itens, em uma escala de 1 a 7 (“Nenhum” a “Muitíssimo”).

Para adaptação e validação para a cultura brasileira do Questionário de Aprendizagem Grupal e da Escala de Bases de Poder do Gestor foram realizadas traduções e consulta a especialistas no assunto que realizaram modificações semânticas a fim de torná-lo compreensível sem comprometer a validade de conteúdo.

O instrumento contendo os itens das escalas destinadas a mensurar as variáveis foi aplicado aos trabalhadores de uma empresa de desenvolvimento de softwares situada no interior do Estado de São Paulo que declarou trabalhar em equipe. Tanto na mensagem de apresentação do formulário quanto na aplicação, solicitou-se que as respostas fossem direcionadas à sua equipe de trabalho. Adotou-se este procedimento porque a mensuração de variáveis no nível grupal requer que as questões realizadas aos membros, porém, deve-se estimular o respondente a pensar sobre as percepções da equipe como um todo e não individualmente, em relação às variáveis (GUZZO et al., 1993). Desta forma, conseguiu-se uma amostra de 217 participantes de diferentes departamentos e níveis hierárquicos. No momento da coleta a organização possuía um total de 299 trabalhadores e obteve-se taxa de retorno de 72,6%.

Não foram detectados outliers, dados faltantes (missing values) e nem erros de preenchimento. Foram descartados dezenove questionários de participantes de equipes com menos de três pessoas, ficando com 198 questionários para análise. Após se realizar a estatística descritiva das variáveis demográficas, seguiu-se a avaliação do modelo de mensuração por meio da análise fatorial confirmatória (validade convergente, validade discriminante e confiabilidade), e em uma segunda etapa o modelo estrutural com estimação por mínimos quadrados parciais (PLS-PM – Partial Least Squares Path Modeling) sendo que todos os itens foram mantidos no modelo.

A escolha pelo PLS-PM se baseou na possibilidade de testar relações entre variáveis latentes sem a suposição de normalidade multivariada, complexidade do modelo e o tamanho da amostra requerido ser muito menor do que aquele necessário para a estimação baseada em covariâncias (HAIR Jr. et al., 2014). Para o modelo testado (9 preditores no máximo), amostra de 198 casos, poder estatístico de 0,80 e nível de significância de 0,05, qualquer R^2 superior a 7,6% será detectado como significativo (FAUL et al., 2007).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 198 participantes, 57,6% (114 respondentes) são do sexo masculino e 42,4% (84 respondentes) do sexo feminino, com idade, na sua maioria entre 26 e 30 anos de idade (24,7%= de 22 a 25 anos; 24,7%= de 31 e 35 anos; 12,6%= de 36 a 40 anos; 6,1% de 41 a 50 anos e 3,5%= de 18 a 21 anos). Quanto ao estado civil, 54% (107 respondentes) são casados, 39,4% (78 respondentes) solteiros, 6,1% (12 respondentes) separados ou divorciados e 0,5% (1 respondente) viúvo. Teve-se, 55,6% (110 respondentes) graduados, 36,4% (72 respondentes) especialistas, 7,6% (15 respondentes) com ensino médio completo e 0,5% (1 respondente) doutor. Do total, 47,5% (94 respondentes) trabalham na empresa entre 1 e 4 anos, 16,2% (32 respondentes), entre 6 meses e 1 ano, 15,7% (31 respondentes) entre 4 e 7 anos, 7,6% (15 respondentes), entre 7 e 10 anos, 5,1% (10 respondentes) entre 10 e 13 anos, 4,5% (9 respondentes), entre 13 e 16 anos e, finalmente, 3,5% (7 respondentes) trabalham na empresa acima de 16 anos. Quanto ao tamanho da equipe, os respondentes declararam ter de 3 a 10 pessoas na equipe de trabalho.

Partindo dos construtos definidos no referencial teórico, todos os itens foram analisados como indicadores reflexivos (HAIR Jr. et al., 2014; MACKENZIE et al., 2005). Foi realizada a análise fatorial confirmatória (AFC) com todos os construtos conectados entre si (BROWN, 2006). O modelo foi estimado no software SmartPLS v.3.2.0 (RINGLE et al., 2015) com o esquema de ponderação “factor”.



V Seminário de Iniciação Científica

Talentos da Ciência e Tecnologia em ação

Dias 26 e 27 de setembro de 2019

Auditório e Pátio - Unidade II



Todos os itens tiveram cargas significantes e apenas um deles teve valor abaixo de 0,6 (PoCoe1. Atribuir-me tarefas indesejáveis), mas ele foi mantido no modelo para manter a validade de conteúdo e a replicabilidade (DEVELLIS, 2003; NETEMEYER et al., 2003). A validade convergente, no nível das variáveis latentes, foi considerada adequada, todas as variáveis latentes apresentaram variância média extraída (VME) acima de 0,5 (HAIR Jr. et al., 2014).

Todos os itens apresentaram cargas fatoriais mais altas em seus construtos do que nos demais, e no nível das variáveis latentes. A confiabilidade também pode ser considerada adequada, com alfas de Cronbach entre 0,76 e 0,93, exceto a dimensão “Comportamento de busca de feedback” do construto AG que apresentou alfa de 0,65, mas sua confiabilidade composta foi de 0,85. O poder de referência, o poder de perícia e os conflitos intragrupais explicam 25% da variância da aprendizagem grupal. Para aumentar a aprendizagem grupal há duas estratégias: aumentar os valores das variáveis latentes que têm coeficientes positivos (Poder de perícia e Poder de referência) ou diminuir os valores das variáveis latentes que têm coeficientes negativos (conflitos intragrupais).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi avaliar as bases de poder do gestor e dos conflitos intragrupais como antecedentes de aprendizagem grupal. Cinco das oito hipóteses foram confirmadas, de modo que as bases de poder do gestor e conflitos intragrupais explicaram 25% da variância da aprendizagem grupal. Os resultados vão ao encontro dos achados de Liao (2008), no qual, o poder de perícia teve efeito direto e positivo sobre a partilha de conhecimentos. Na presente pesquisa, o poder de referência teve efeito direto na aprendizagem grupal, assim como ocorreu no estudo de Rahim et al. (2001), em que o poder de referência influenciou positivamente a resolução de problemas em grupo.

Uma divergência em relação aos resultados de Liao (2008), é que na presente pesquisa, o poder de recompensa não teve efeito direto e significativo sobre a aprendizagem grupal. Tais achados permitem diferenciar os construtos compartilhamento de conhecimentos e aprendizagem grupal conforme a teoria já previa. Mas, conclui-se que nem sempre o incentivo e a motivação são importantes quando se quer criar um ambiente de aprendizagem conforme teorizaram Ewing e Keenan (2001), já que poder de recompensa não influenciou significativamente a aprendizagem grupal, neste estudo. Ainda, o poder legítimo parece ser visto mais em torno de aceitação da meta (KELMAN, 1974) e, já que o escore médio é alto (75), mas não influencia a aprendizagem grupal.

A relação do poder coercitivo com a aprendizagem grupal não foi significativa, e na amostra pesquisada esse tipo de poder não tem sido utilizado (escore médio = 33), assim, apesar da proposição de Savelsbergh et al. (2015), de que rigor excessivo do líder pode frustrar membros da equipe influenciando na exploração, experimentação e reflexão dos processos de trabalho, este fenômeno não foi observado no presente caso. Quanto às relações entre os três conflitos intragrupais e a aprendizagem grupal, as hipóteses H6, H7 e H8 foram suportadas, destacando-se que as três dimensões de conflitos intragrupais eram correlacionadas entre si e por isso o modelo foi reespecificado, agrupando essas dimensões como uma variável latente de segunda ordem para atenuar o problema de multicolinearidade. Tais resultados confirmam os achados de Carnevale e Probst (1998) de que os conflitos intragrupais interferem negativamente nos processos cognitivos necessários para processar adequadamente a informação e tomar decisões eficazes.

Mas, contrariam os resultados do estudo de Van Woerkom e Van Engen (2009) que não encontraram influência entre conflito de tarefa e a aprendizagem grupal e de Onça et al. (2014) no qual os conflitos intragrupais só passaram para a aprendizagem grupal por meio da potência de equipes. Tem-se que nos estudos de Van Woerkom e Van Engen (2009) e de Onça et al. (2014) aprendizagem grupal foi medida com escalas de Van Offenbeek (2001) e Bresó et al. (2008), respectivamente. E, a escala original de Offenbeek (2001) era composta de 26 itens para cinco fatores de AG e, na adaptação para o estudo de Van Woerkom e Van Engen (2009), perderam-se dois fatores, mostrando-se frágil do ponto de vista da validade de conteúdo. E, a escala de Bresó et al. (2008) pressupõe que a aprendizagem grupal ocorre apenas por meio da reflexão. Suspeita-se que, quando aprendizagem grupal é operacionalizada tendo em vista um ciclo contínuo de ação e reflexão, é influenciada pelos conflitos intragrupais.



V Seminário de Iniciação Científica

Talentos da Ciência e Tecnologia em ação

📅 Dias 26 e 27 de setembro de 2019

📍 Auditório e Pátio - Unidade II



Do ponto de vista metodológico, considera-se que este estudo contribui com: (i) adaptação e validação das escalas de bases de poder do gestor (com cinco dimensões) e de aprendizagem grupal de Savelsbergh et al. (2009) com 8 dimensões, que estão disponíveis no Apêndice A; (ii) implementação do procedimento recomendado por Chin et al. (2013) tendo em vista a eliminação do viés do método comum de coleta de dados. Considera-se como limitação do estudo, a maneira como os dados foram coletados, (i) como a amostra não é probabilística, não é possível generalizar os resultados obtidos; (ii) a resposta de uma pessoa foi aceita como uma avaliação do que ocorre na equipe em que ela atua, o que inclui uma imprecisão nessa mensuração. Para estudos futuros, sugere-se coletar dados de vários indivíduos de cada grupo, agregando essas respostas para representarem medidas no nível grupal, assim, aumentando a confiabilidade dos resultados sobre tais influências.

REFERÊNCIAS

- BRESÓ, I. et al. Development and validation of the Team Learning Questionnaire. *Comportamento Organizacional e Gestão*, v.14, n.2, p.145-160, 2008.
- CANNON-BOWERS, J.A.; SALAS, E.; CONVERSE, S.A. Cognitive psychology and team training: Shared mental models in complex systems. *Human Factors Bulletin*, v.33, p.1-4, 1990.
- CARNEVALE, P.J.; PROBST, T.M. Social values and social conflict in creative problem solving and categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.74, n.5, p.1300-1309, 1998.
- DEVELLIS, R.F. Scale Development: theory and applications. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2003.
- FAUL, F.; ERDFELDER, E.; LANG, A.-G.; BUCHNER, A. G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, v. 39, n. 2, p. 175-91, 2007.
- GUZZO, R.A.; YOST, P.R.; CAMPBELL, R.J.; CHEA, G.P. Potency in groups: articulating a construct. *British Journal of Psychology*, v.32, n.1, p.82-106, 1993.
- HAIR JR., J.F.; HULT, G.T. M.; RINGLE, C.M.; SARSTEDT, M. A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2014.
- HINKIN, T.R.; SCHRIESHEIM, C.A. Development and application of new scales to measure the French and Raven (1959) Bases of Social Power. *Journal of Applied Psychology*, v.74, n.4, p.561-567, 1989.
- JEHN, K.A.; GREER, L.; LEVINE, S.; SZULANSKI, G. The effects of conflict types, dimensions, and emergent states on group outcomes. *Group Decision and Negotiation*, v.17, n.6, p.465-495, 2008.
- KELMAN, H. C. Further thoughts on the processes of compliance, identification, and internationalization. In: TEDESCHI, J. T. (Ed.) *Perspectives on Social Power*. Chicago: Aldine Publishing, 1974, p.125-171.
- KOZLOWSKI, S.W.J.; ILGEN, D.R.I. Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, v.7, p.77-124, 2006.
- LIAO, L.F. Knowledge-sharing in R&D departments: a social power and social exchange theory perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, v.19, n.10, p.1881-1895, 2008.
- MACKENZIE, S.B.; PODSAKOFF, P.M.; JARVIS, C.B. The problem of measurement model misspecification in behavioral and organizational research and some recommended solutions. *The Journal of Applied Psychology*, v.90, n.4, p.710-30, 2005.
- NETEMEYER, R.G.; BEARDEN, W.O.; SHARMA, S. *Scaling procedures: issues and applications*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.
- RAHIM, M.A.; ANTONIONI, D.; PSENICKA, C. A structural equations model of leader power, subordinates styles of handling conflict, and job performance. *The International Journal of Conflict Management*, v.12, n.3, p.191-211, 2001.
- SAVELSBERGH, C.; VAN DER HEIJDEN, B.I.J.M.; POELL, R.F. The development and empirical validation of a multidimensional measurement instrument for team learning behaviors. *Small Group Research*, v.40, n.5, p.578-607, 2009.
- SAVELSBERGH, C.; GEVERS, J.M.P.; VAN DER HEIJDEN, B.I.J. M.; POELL, R.F. Effects of team role stress on team learning and performance in project teams. *Group and Organization Management*, v.37, n.1, p.67-100, 2012.
- SAVELSBERGH, C.; POELL, R.F.; VAN DER HEIJDEN, B.I.J.M. Does team stability mediate the relationship between leadership and team learning? An Empirical study among Dutch Project Teams. *International Journal of Project Management*, v.33, n.2, p.406-418, 2015.
- VAN OFFENBEEK, M. Processes and Outcomes of Team Learning. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, v.10, n.3, p.303-317, 2001.
- VAN WOERKOM, M.; VAN ENGEN, M.L. Learning from conflicts? The relations between task and relationship conflicts, team learning and team performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, v.18, n.4, p.381-404, 2009.