CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FEI
CELI COIMBRA DE MORAES

A INFLUÊNCIA DO CONFLITO NA RELAÇÃO ENTRE SEGURANÇA PSICOLÓGICA E COMPORTAMENTO PARA APRENDIZAGEM EM GRUPO

São Paulo
2015

CELI COIMBRA DE MORAES

A INFLUÊNCIA DO CONFLITO NA RELAÇÃO ENTRE SEGURANÇA PSICOLÓGICA E COMPORTAMENTO PARA APRENDIZAGEM EM GRUPO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro Universitário da FEI para obtenção do título de Mestre em Administração, orientada pela Prof. Dra. Juliana Bonomi Santos

São Paulo
2015

Moraes, Celi Coimbra de
A influência do conflito na relação entre segurança psicológica e comportamento para aprendizagem em grupo / Celi Coimbra de Moraes. – São Paulo, 2015.
52 f. : il.

Dissertação – Centro Universitário da FEI.
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Bonomi Santos.

1. Conflitos. 2. Segurança psicológica. 3. Comportamento para aprendizagem. I. Santos, Juliana Bonomi; orient. II. Título.

CDU 37

APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO
ATA DA BANCA JULGADORA

Centro UniYer$itério da FEI

Programa de Pós-Graduação em Administração

PPGA-10

Candidato: Celi Coimbra de Moraes	t·1atricula: 311318-0
Título do Trabalho: A INFLUENCA DO CONFLITO NA RELAÇÃO ENTRE A SEGURANÇA PSICOLÓGICA E O CO1PORTA1ENTO PARA A APRENDIZAGE1 EM GRUPO.	
Área: Capacidades Organizacionais 1.J Mercados e Consumo 1.J Sustentabilidade	

Orientador: Prof• Juliana Bonomi Santos

Data da realização da prova: 05 / 02 / 2015

ORIGINAL ASSINADA

A Banca Julgadora abaixo-assinada, atribuiu ao candidato o seguinte:

APROVADO !:ill REPROVADO I.J

São Paulo, OS / 02 / 2015

MEMBROS DA BANCA JULGADORA

PROF•. ORA. JULIANA BONOMI SANTOS

PROF•. ORA. MARIA TEREZA SARAIVA DE SOUZA

PROF. DR. ALMIR MARTINS VIERA

ASS.: ----------

Versão Final da Dissertação

Endosso do Orientador após a inclusão dAi rKomendações da Banca Examinadora

Aprovação do Coordenador do !Programa de Pós-Graduação

Prof. Or. Fr1milon AlvP.cIP. t-1or;u:ç

A Deus e à minha família

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus por ter me dado a oportunidade de desfrutar de um novo aprendizado e conhecer colegas maravilhosos que enriqueceram as discussões em sala de aula. Quero agradecer em segundo lugar, ao meu marido Edmilson que me apoiou incondicionalmente e que sempre me incentivou nos momentos mais difíceis, aos meus filhos André e Daniel que sempre torceram para que eu realizasse os meus sonhos e à minha mãe que mesmo tendo o número de visitas reduzido, nunca reclamou, ao contrário, sempre se mostrou compreensiva e incentivadora para que eu alcançasse as minhas metas.

Quero agradecer ao professor Edson Sadao Iizuca pela ajuda inicial na definição do tema desse trabalho. À minha orientadora professora Juliana Bonomi dos Santos pelo apoio e a forma como me ajudou a conduzir a minha pesquisa. Ao doutor Rogério Morano por sua ajuda essencial na parte estatística. Agradecer à Carmem (secretária do departamento de Administração) pelo apoio, incentivo e amizade. Quero agradecer também, o apoio das bibliotecárias na correção do meu trabalho. E a todos os meus colegas do mestrado e do doutorado, aos funcionários da FEI meu muito obrigado pelo carinho e atenção.

Tudo posso Naquele que me fortalece.

(Carta de Paulo aos Filipenses cap. 4: 12-13)

RESUMO

O trabalho em equipe mostra-se fundamental, uma vez que permite o compartilhamento de informações, opiniões e ideias que geram maiores conhecimentos do que simplesmente o aprendizado individual. Para que ocorra o aprendizado é necessário que no grupo haja confiança e respeito mútuo, que por sua vez são características de um ambiente em que há a segurança psicológica que é a crença entre os membros do grupo de que as críticas serão construtivas e não destrutivas, levando-os a se sentirem acolhidos. Neste trabalho, analisamos a relação entre segurança psicológica e o comportamento para aprendizagem e o impacto que o conflito tem sobre esta relação. Analisamos o impacto de dois tipos de conflitos, o funcional, representado pelo conflito de tarefa que é característico das discussões sobre como a tarefa deverá ser executada e o disfuncional, representado pelo conflito de relacionamento que está relacionado aos aspectos emocionais, gerado por exemplo, pela falta de empatia entre colegas. Para testar as hipóteses propostas, foi realizada uma pesquisa de abordagem quantitativa, com o método explicativo confirmatório, para analisar uma amostra com 443 questionários aplicados a estudantes universitários. A técnica estatística utilizada foi a modelagem de equações estruturais, devido às características da pesquisa. Concluiu-se que a segurança psicológica impacta positivamente no comportamento para aprendizagem de uma equipe, que o conflito de tarefa não tem efeito nesta relação e que o conflito de relacionamento medeia a relação entre a segurança psicológica e comportamento para aprendizagem. Se a segurança psicológica for alta, o conflito de relacionamento será baixo, o que elevará o nível de comportamento para aprendizagem. A contribuição teórica do trabalho se deu na proposição e teste de um modelo que analisou o papel dos conflitos como mediadores e moderadores da relação entre a segurança psicológica e o comportamento de aprendizagem. Para os professores que trabalham com grupos de alunos, que não permitem que seus alunos formem seus próprios grupos, buscando gerar maior diversidade e potencial de aprendizado, a atenção deve estar voltada para o conflito disfuncional ou de relacionamento, uma vez que surge mais facilmente em grupos em que os colegas que não se conhecem muito bem. O menor nível de segurança psicológica pode levar a um maior nível de conflito de relacionamento e assim, enfraquecer a troca de informações, compartilhamentos e a geração de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Conflitos. Segurança psicológica. Comportamento para aprendizagem.

ABSTRACT

Team work proves to be fundamental once it allows the sharing of information, opinions and ideas that generates higher level of knowledge than individual learning by itself. In order for the learning process to happen mutual trust and mutual respect is necessary among the group. Those are typical elements of an environment which psychological safety meaning the belief among the members of the group that the critics will be constructive and not destructive which leads to a warm environment. This paper will analyze the correlation between psychological safety and learning behavior as well as the impact that conflicts may cause to that correlation. Two types of conflicts were analyzed. The functional conflict and dysfunctional conflict. The functional conflict will be represented by the task conflict. The task conflict is characteristic of discussions on how to execute a determined task. The dysfunctional conflict will be represented by the relationship conflict which are the emotional aspects of the conflict, for example, the lack of empathy among peers. In order to test those hypotheses a quantitative research was made. The research utilized a confirmatory explanatory method and analyzed 443 questionnaires completed by university students. The statistics technique used was the modeling of structural equations due to the nature of the research. In conclusion the psychological safety impacted positively on the learning behavior of the team. The task conflict do not impact this relationship and the relationship conflict do not mediates the relationship between psychological safety and learning behavior. If the psychological safety is high the relationship conflict will be low which will raise the level of learning behavior. This theoretical contribution of this work rests on the proposition and test a model that analyzed the role of conflict as mediators and moderators of the relationship between psychological safety and learning behavior. For teachers who work with groups of students, who do not allow their students form their own groups, aiming to generate greater diversity and learning, it is important to pay attention on the dysfunctional conflict or relationship conflict, since it raises easier in groups in which colleagues do not know each other very well. The low level of psychological security can lead to a higher level of relationship conflict and thus weaken the exchange of information, sharing, and the generation of new knowledge.

Key words: Psychological safety. Task and relationship conflicts. Learning behavior.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número total e gênero dos respondentes 31
TABELA 2 – Períodos dos cursos 32
TABELA 3 – Faixa de idade dos respondentes 32
TABELA 4 – Respostas aos indicadores do construto Segurança Psicológica 33
TABELA 5 – Respostas dos indicadores do construto Conflito de Tarefa 34
TABELA 6 – Respostas dos indicadores do construto Conflito de Relacionamento 34
TABELA 7 – Respostas dos indicadores do construto Comportamento para Aprendizagem . 35

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Resultado do Pré-teste 27
QUADRO 2 - Teste Estatístico do Modelo de Equações Estruturais 36
QUADRO 3 – Índices de Ajuste sob Situações Específicas 37
QUADRO 4 – Relação entre Segurança Psicológica e Comportamento para Aprendizagem . 38
QUADRO 5 – Relação entre Segurança Psicológica e Conflito de Relacionamento 38
QUADRO 6 – Relação entre Conflito de Relacionamento e Comportamento para Aprendizagem 39
QUADRO 7 – Parâmetros do efeito de moderação 40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **10**
2 REFERENCIAL TEÓRICO **13**
2.1 Aprendizagem **13**
2.2 Comportamento para Aprendizagem em Grupo **14**
2.3 Segurança Psicológica **16**
2.3.1 Influência da Segurança Psicológica no Comportamento para Aprendizagem 17
2.4 Conflitos em Grupo **18**
2.4.1 O papel do Conflito de Relacionamento na relação entre Segurança Psicológica e Comportamento para Aprendizagem 20
2.4.2 O papel do Conflito de Tarefa na relação entre Segurança Psicológica e Comportamento para Aprendizagem 22
2.5 Modelo de análise **24**
3 METODOLOGIA DE PESQUISA **25**
3.1 Instrumento de coleta e amostragem **26**
3.2 Tratamento e análise dos dados **30**
4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS **31**
4.1 Caracterização dos respondentes **31**
4.2 Análise das Respostas às Questões **33**
4.3 Análise da adequação do modelo estrutural **35**
4.4 Verificação das hipóteses da pesquisa **37**
5 CONCLUSÃO **41**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **45**
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO **49**

1 INTRODUÇÃO

O homem passa a viver em grupo desde o seu nascimento e grande parte de suas realizações são feitas em grupo, porém há grupos que funcionam de maneiras melhores e outros piores. Por meio da troca de informações e experiências entre os membros de uma equipe pode-se chegar a melhores resultados com maior eficiência e produtividade e por isso há um grande interesse em como melhorar o desempenho dos grupos. Porém, eles podem apresentar problemas de relacionamento (CARTWIGHT; ZANDER, 1975).

Quando os membros do grupo passam a ter uma convivência mais próxima, em geral, há o crescimento do sentimento de confiança. Quando há confiança, as pessoas se arriscam, pois há nelas a percepção de que existe o sentimento de companheirismo entre o grupo e não de concorrência e traição (SHEPPARD; SHERMAN, 1998). A confiança mostra-se relevante, pois diminui o sentimento de vulnerabilidade entre os membros da equipe (FISHER; NOVELLI, 2008). Porém, o bom funcionamento do grupo não depende somente da confiança, pois isso não o fará mais produtivo e também não aumentará a troca de informações e experiências. O respeito mútuo é caracterizado quando os membros de menor status no grupo têm seus conhecimentos valorizados pelos demais, sendo estes conhecimentos vistos por todos como valioso para o desenvolvimento das tarefas do grupo (NEMBHARD; EDMONDSON, 2006).

Assim, a confiança e o respeito mútuo levam ao surgimento da segurança psicológica que é a crença entre os membros do grupo de que as críticas serão construtivas e não destrutivas, levando-os a se sentirem acolhidos e assim, desempenharem os seus próprios papéis com segurança. As pessoas se sentem com liberdade de dar opiniões, buscar feedbacks, discutir sobre os seus erros sem se sentirem diminuídos perante os seus colegas de trabalho (EDMONDSON, 1999).

Sugere-se que a segurança psicológica beneficia o comportamento para aprendizagem em equipe, pois as pessoas têm maior segurança para interagir por apresentarem um nível mais elevado de confiança, em razão do respeito mútuo entre os colegas. O comportamento para aprendizagem consiste de atividades desenvolvidas pelos membros da equipe, por meio das quais, se obtêm e se processam novos dados que permitem ao grupo se adaptar e se aprimorar. Alguns exemplos de comportamento para aprendizagem são: compartilhamento de informações, busca de *feedback*, compartilhamento de experiências e erros do próprio sujeito

ou do grupo que levam a equipe a ter um maior entendimento da situação vivida e que os ajuda na tomada de decisões (EDMONDSON, 1999). Na presença da segurança psicológica, os membros do grupo não se sentirão constrangidos por compartilharem ideias e erros dando oportunidade a uma discussão produtiva que leva ao aprendizado (EDMONDSON, 2002).

O conflito pode levar a separações entre os membros de uma equipe por causa desentendimentos como mágoas e ressentimentos, devido às discussões relacionadas as atividades em grupo. Ele pode ocasionar prejuízos tanto para os membros do grupo, quanto para a empresa devido aos objetivos do grupo não serem alcançados e portanto a sua contribuição à empresa ser prejudicada. Porém, um certo nível de conflito é esperado no grupo para que este se desenvolva baseado em uma discussão profícua de informações e ideias (JEHN, 1995). Neste trabalho, serão analisados dois tipos de conflitos, o conflito funcional, representado pelo conflito de tarefa e o conflito disfuncional, representado pelo conflito de relacionamento, os quais impactam na relação entre a segurança psicológica e o comportamento para aprendizagem.

O conflito de relacionamento existe quando há divergências de opiniões entre as pessoas, em razão de diferenças pessoais gerando tensão emocional, mágoas e facções entre os membros do grupo. O conflito de tarefa está presente quando os membros do grupo compartilham ideias, opiniões e informações sobre a forma como o trabalho será desenvolvido (JHEN, 1995).

Quanto maior o nível de segurança psicológica, maior será o nível de comportamento para aprendizagem, porém propõe-se que esta relação é moderada pelo conflito de tarefa (funcional) e mediada pelo conflito de relacionamento (disfuncional). O conflito de tarefa seria um moderador por afetar a força dessa relação, pois quando ele não existe ou é muito baixo, a segurança psicológica não afeta o aprendizado pela ausência das interações que levam à troca de ideias e experiências. Por outro lado, para níveis moderados ou mais elevados de conflito de tarefa, esta relação se sustentaria.

Propõe-se, por outro lado, que o conflito de relacionamento tenha efeito mediador na relação entre a segurança psicológica e o comportamento para aprendizagem. Então, quanto mais alto o nível de segurança psicológica, menor o nível de conflito de relacionamento e quanto menor o nível de conflito de relacionamento maior será o comportamento para aprendizagem.

O objetivo principal que guiará a pesquisa desse trabalho é investigar até que ponto o conflito influencia na relação entre a segurança psicológica que é a segurança entre os membros do grupo de que poderão participar das discussões sem se sentirem intimidados pelos colegas e

o comportamento para aprendizagem, que são atividades como discussão sobre erros, experiências e troca de informações que levam a novos aprendizados.

Neste contexto, a pergunta de pesquisa a ser respondida por este trabalho será: "O conflito de tarefa e o conflito de relacionamento podem atuar como moderador e mediador, respectivamente, na relação entre a segurança psicológica e o comportamento de aprendizagem?".

A figura 1 apresenta o modelo testado nesse trabalho, no qual se analisou a influência dos conflitos na relação entre a segurança psicológica e o comportamento para aprendizagem.

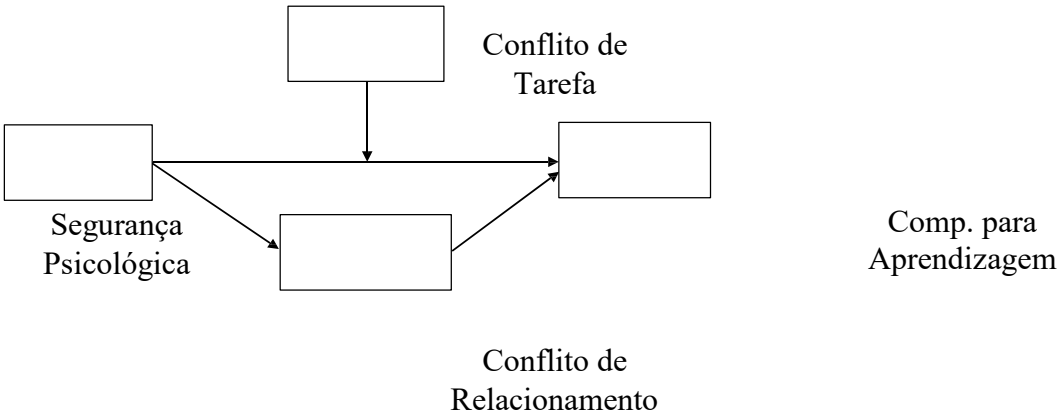

Figura 1 – Modelo de Análise Conceitual
Fonte: Autora

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiramente nesta introdução foi feita a contextualização do tema e apresentado o objetivo desta pesquisa. No segundo capítulo é apresentada a revisão teórica sobre comportamento para aprendizagem, segurança psicológica e conflitos, bem como os conceitos que sustentam as hipóteses propostas. Em seguida é discutida a metodologia utilizada na pesquisa, incluindo explicação sobre o método, instrumento de coleta de dados e amostra estudada. No quarto capítulo é feita a análise descritiva dos dados coletados, também é analisada a adequação dos dados ao modelo e são apresentados os resultados dos testes de hipótese do modelo proposto. Finalmente são apresentadas as conclusões do trabalho e as considerações sobre as limitações da pesquisa e sugestões para futuros estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, é desenvolvido o referencial teórico sobre os principais construtos da pesquisa desenvolvida, bem como são apresentadas as hipóteses do trabalho e suas justificativas teóricas.

2.1 Aprendizagem

Bruner (2001) pesquisador da Psicologia Cultural aponta que a mente é transformada por meio da cultura. Por intermédio do esforço cognitivo, o conhecimento é captado no ambiente cultural e somado a um conhecimento anterior e colocado em ação por meio do comportamento. A cultura constrói a mente e é construída por ela, assim, a reflexão e o diálogo reforçam as mentes com capacitações para o entendimento, sentimento e ação no ambiente cultural. A aprendizagem é resultado da interação entre os indivíduos, e é evidenciada por meio do conhecimento compartilhado e não somente guardado nas mentes das pessoas, assim é construído o esboço ou o modelo do saber. Segundo Bruner (2001), a cultura é a principal responsável pela formação da mente, sendo que ele aponta Vygotsky como um dos poucos teóricos que valorizam a cultura como base para a constituição da mente.

Vygotsky (1989) observa que quando o indivíduo se insere no ambiente para explorá-lo e interagir com outras pessoas na busca de resoluções dos problemas cotidianos, resulta em uma transição de ser biológico para um ser histórico. A cultura, com a qual o sujeito interage, não é estática, ela é um mundo de negociações em que as pessoas estão sempre em contínuo sistema de recriação e reinterpretação das informações e percepções. No momento em que o indivíduo domina esse produto cultural, ele passa a utilizá-lo como sua própria ferramenta que servirá como base para conceber novas ideias e ações para interagir com o ambiente em que está inserido. Esse é o processo de internalização, que é responsável pela construção de indivíduos únicos.

A linguagem fornece os conceitos e a maneira como o indivíduo organiza o seu interior diante do mundo externo, ela se constitui mediadora entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Essa interação é feita por meio da palavra que indica que a cultura é internalizada pelo indivíduo e funciona como uma ferramenta para estruturar o conhecimento. O ensino de novos conhecimentos não é somente a obtenção de uma habilidade ou aprendizado, mas a ampliação do universo mental do indivíduo (VYGOTSKY, 1987).

Kolb (1984), baseado nos estudos de Vygotsky, aponta que a interação com o ambiente e a comunicação é a base do aprendizado do homem. O sujeito desenvolve-se por meio da interação com o meio em que ele está inserido e portanto, gera um aprendizado relevante que serve de base para o seu desenvolvimento, representado pelo aumento de seu conhecimento, capacidade e aptidão.

John Dewey aponta a aprendizagem como a interação entre compreensão, reflexão e comportamento (EDMONDSON, 1999). Filósofo e educador da Universidade de Chicago, Dewey junto com o psicólogo Willian James lançou os fundamentos do pragmatismo. O pragmatismo (ou instrumentalismo, como ele mesmo nomeou) se foca na interação do sujeito com o ambiente em que ele está inserido que é a base do desenvolvimento do seu conhecimento, portanto sendo um processo que integra sujeito e sociedade. A democracia também se mostrava fundamental para Dewey, que a aponta como uma forma de vida integrada, por meio de uma construção conjunta de troca de experiências. Para este educador, a sala de aula deveria representar uma comunidade democrática que tivesse o seu foco em preservar a respeitabilidade entre as pessoas (TEITELBAUM E APPLE, 2001).

Assim, o compartilhamento de informações entre as pessoas é baseado no comportamento de aprendizagem, que será tratado no assunto a seguir.

2.2 Comportamento para Aprendizagem em Grupo

A aprendizagem em grupo pode ser definida como um processo contínuo de reflexão e ação, quando o indivíduo está construindo o seu conhecimento por meio da discussão com seus colegas. Neste contexto, se define o comportamento de aprendizagem em grupo como as "atividades pelas quais os membros do grupo procuram adquirir, compartilhar, refinar ou combinar conhecimento relevante relacionado à tarefa através da interação um com o outro" (VAN DER VEGT; BUNDERSON, 2005, p. 534) que incentivam o aprendizado proativo e o desenvolvimento de competências entre seus membros (BUNDERSON; SUTCLIFFE, 2003).

Kurt Lewin (1965) destaca que questões ligadas ao insight, obtenção de conhecimento, etc., podem estar relacionadas com as ações que movem a percepção e estruturam a maneira como o sujeito percebe o ambiente em que está inserido. Para ele, a comunicação clara com outras pessoas em relação a dúvidas e a interação do sujeito com o ambiente molda o seu aprendizado.

Características como interação, interdependência e o compartilhamento sobre os resultados de suas tarefas estão ligados a um grupo coeso que administra o seu relacionamento dentro do seu ambiente de trabalho (COHEN; BAILEY, 1997). Quando há equilíbrio no grupo, seus membros trabalham em conjunto e desenvolvem uma visão compartilhada para alcançarem os mesmos propósitos sem que haja concorrência entre eles. Os membros da equipe deixam de lado seus próprios interesses, pois a visão compartilhada torna-se um elo de suas próprias visões pessoais. Há respeito e confiabilidade entre os membros do grupo. Uma forma de ampliar o conhecimento é o diálogo promovido entre os membros do grupo o que resulta em aprendizagem colaborativa (SENGE, 2008).

Em qualquer ocasião em que há formação de grupos, a presença da aprendizagem colaborativa pode ser notada como uma forma de aumentar o conhecimento. As pessoas levam em conta o respeito e as capacidades e contribuições de cada membro do grupo, que são fatores importantes, que impactam no trabalho da equipe. Existe um compartilhamento de autoridade e a aceitação de responsabilidades entre os membros e em suas ações (PANITZ, 1999).

A aprendizagem colaborativa está baseada no desenvolvimento da harmonia por meio da cooperação, opondo-se ao espírito de competição entre os membros do grupo. A prática da aprendizagem colaborativa está presente em qualquer lugar que haja a construção da aprendizagem em grupo: na sala de aula, em reuniões empresariais, nas comunidades, nas famílias etc. (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004).

O comportamento para aprendizagem, então, é o processo pelo qual o grupo detecta e corrige erros, representado por um conjunto de comportamentos e atividades por meio dos quais, a adaptação à mudança, uma maior compreensão, ou um melhor desempenho em equipes pode ser alcançado configurando-se em um novo aprendizado pelo grupo. Alguns exemplos de comportamento para aprendizagem são: compartilhamento de informações, busca de *feedback* e de ajuda, compartilhamento de experiências e erros do próprio sujeito ou do grupo e experimentação (EDMONDSON, 1999). Comportamento de orientação para aprendizagem (BUNDERSON; SUTCLIFFE, 2003) e comportamento para aprendizagem (EDMONDSON, 1999; VAN DER VEGT; BUNDERSON, 2005) são dois termos utilizados para representar este conceito, neste trabalho adotamos o termo comportamento para aprendizagem.

Entretanto, para que o grupo possa compartilhar erros, feedbacks, pedidos de ajuda é necessária a presença da segurança psicológica entre os membros do grupo, como veremos a seguir.

2.3 Segurança Psicológica

A segurança psicológica pode ser definida como o sentimento de que é possível se expor sem medo de consequências negativas para sua auto-imagem, status ou carreira (KAHN, 1990), ou seja, ela se caracteriza como percepções individuais sobre as consequências dos riscos interpessoais no ambiente de trabalho (EDMONDSON, 2002)

Altos níveis de segurança psicológica da equipe fazem as pessoas sentirem-se envolvidas com o grupo, o que resulta em um maior compromisso do indivíduo com a equipe. Ela se caracteriza por um clima em que há confiança interpessoal e respeito mútuo, o que faz com que as pessoas se sintam confortáveis sendo elas mesmas. O respeito mútuo, por sua vez, é o que faz com que os membros acreditem que o grupo não vai repreender, marginalizar ou penalizá-los por desafiar a opinião dominante (EDMONDSON; ROBERTO; WATKINS, 2003). Caso o membro que percebe a segurança psicológica na equipe note que determinada decisão irá prejudicar o resultado do trabalho, ele se sentirá com liberdade para avisar os outros membros e argumentar sem receio de se sentir inapto aos olhos dos colegas. A falta de segurança psicológica faz com que as pessoas se preocupem com a retaliação do grupo, como elas terão as suas imagens prejudicadas e o que essas consequências poderão acarretar para ela na sua posição diante da equipe. Isto faz com que elas tomem decisões irracionais pensando somente no curto prazo (EDMONDSON, 1999).

De acordo com Khan (1990) a confiança está ligada à segurança psicológica, pois uma complementa a outra, pois não há segurança psicológica sem a existência da confiança, porém pode haver confiança sem a presença de segurança psicológica. Ambas representam a forma como as pessoas percebem o ambiente e como isso influencia o seu estado psicológico e, portanto, o seu comportamento, porém, há diferenças relevantes entre estes dois conceitos (EDMONDSON, 2002).

Vale ressaltar que a confiança é um conceito mais amplo que segurança psicológica e está ligada não à própria imagem do sujeito, mas o foco está no outro, ou seja, o que esse outro

representa para esse sujeito e no que ele pode favorecê-lo. A confiança pode existir entre pessoas que estão distantes funcionalmente, como por exemplo, um funcionário e um gerente. A segurança psicológica, por outro lado, acontece exclusivamente dentro de um grupo, pois o sujeito está preocupado com a imagem que os outros membros do grupo possam fazer dele (EDMONDSON, 1999; EDMONDSON, 2002).

Altos níveis de Segurança Psicológica facilitam o aumento do esforço pessoal, risco interpessoal, comportamento para aprendizagem que inclui discussão de erros e pedidos de ajuda. Portanto, com o aumento da confiança e o respeito mútuo, há o desvanecimento do medo das pessoas em relação às críticas destrutivas, e há um maior compartilhamento de ideias e conhecimentos, promovendo portanto, a inovação (EDMONDSON, 2002).

2.3.1 Influência da Segurança Psicológica no Comportamento para Aprendizagem

O ambiente em que o indivíduo está inserido é um campo profícuo de conhecimentos que serve de fundamento para compartilhamentos, opiniões, ou seja, novas aprendizagens dos seus membros com base em experiências. A aprendizagem é baseada na combinação da cognição, emoção, percepção e comportamento que dá origem ao aprendizado como um processo contínuo e que gera um conjunto de conhecimentos com base na interação social (KOLB, 1984).

O comportamento para a aprendizagem em grupo ocorre quando os membros desenvolvem um processo em que suas ações demonstram suas reflexões, buscando *feedback*, fazendo questionamentos, experimentos, discutindo acerca de erros sobre determinadas decisões (EDMONDSON, 1999). Essas ações se configuram em um processo que melhora seu desempenho e o leva à inovação, porém elas podem ser impedidas quando não há a segurança psicológica, uma vez que as pessoas podem temer de serem taxadas como incapazes ou que suas questões sejam classificadas como fora de contexto (EDMONDSON, 2002).

A segurança psicológica, porém, se apresenta de forma diferente em cada grupo e isto gera vários tipos de aprendizagens diferentes. Estas várias formas podem ocorrer livremente, desde que os membros da equipe sintam segurança para discutir sobre ideias, opiniões, experiência e resultados. A segurança psicológica não age diretamente nos resultados do trabalho em grupo, mas ela facilita a forma como esse trabalho será realizado. Por meio dela,

as equipes se comportarão de forma apropriada para que o ambiente se torne seguro para que todos possam usufruir de liberdade para discutir suas formas de pensamento e gerar conhecimento. A estrutura do ambiente faz aumentar a segurança psicológica do grupo e leva os membros a adotarem um comportamento para aprendizagem (EDMONDSON, 1999). Assim propõe-se a seguinte hipótese:

H1: Quanto maior o nível de segurança psicológica, maior será o nível de comportamento para aprendizagem.

2.4 Conflitos em Grupo

Os conflitos podem ser definidos como um tipo de comportamento que ocorre quando duas ou mais partes estão em oposição, como resultado de uma perda relativa percebida por conta das atividades de outra pessoa ou grupo (LITTERER, 1966). De acordo com Senge (2008), as pessoas se comportam de acordo com seus modelos mentais, como por exemplo, indivíduos que não confiam nos outros são levados a agir de forma a prejudicar os parceiros dentro do grupo. Pessoas têm modelos mentais diferentes, pois percebem o ambiente de formas variadas. O conflito em grupo surge, então, como uma desarmonia entre as percepções ou compreensões entre os membros da equipe que pode ser motivo de dissidências dentro do grupo (MOHAMMED; HAMILTON; LIM, 2009).

O alinhamento, que ocorre quando um grupo de pessoas funciona como um todo, é o que se espera de um grupo quando se reúne para trabalhar, pois as pessoas deveriam trabalhar harmoniosamente em favor de um objetivo comum do grupo. Porém, a maior parte das equipes trabalha de forma desalinhada, e quando isso ocorre, há um desperdício de sinergia, pois as pessoas apesar de se esforçarem, podem não alcançar as metas propostas pela equipe, “os indivíduos podem dar tudo de si, mas seus esforços não se traduzem eficientemente como esforço de equipe” (SENGE, 2008, p. 262).

Dentro de uma equipe pode haver pessoas de diferentes culturas e aprendizados, o que pode gerar incertezas e inseguranças entre os membros do grupo, em maior e menor grau. Dessas diferenças, as incertezas e inseguranças emergem gerando conflitos (SENGE, 2008). A seguir serão apresentados dois tipos de conflitos, o conflito disfuncional e funcional.

O aprimoramento de ideias, opiniões e conhecimentos resultam na habilidade do grupo alcançar os objetivos propostos. Porém, um grupo não é somente feito por pessoas talentosas que compartilham seus conhecimentos e ideias, além disso, há também a importância do diálogo e discussão. Diálogo e discussão se completam, mas as pessoas não têm na maior parte das vezes essa percepção (SENGE, 2008). E assim, a presença do conflito em um trabalho de equipe é inevitável, por causa da diferença de percepção dos seus membros em relação ao objetivo a ser alcançado pelo grupo. O conflito é algo comum nos relacionamentos podendo ser classificado como funcional quando motiva a inovação, criatividade e competitividade (PONDY, 1992) e como disfuncional quando apresenta uma desarmonia entre as percepções ou compreensões entre os membros da equipe que podem ser motivos de dissidências entre os grupos (SIMONS; PETERSON, 2000).

Os conflitos funcionais são categorias de conflitos relacionados às atividades do grupo que reforçam o seu desempenho devido às discussões em que os membros compartilham diferentes opiniões, ideias, experiências e informações. São conflitos que estão ligados a cognição e que são necessários a elaboração do trabalho em grupo. As pessoas não estão focadas em si mesmas, mas o objetivo é discutir os critérios que serão desenvolvidos para construir algo inovador (JHEN, 1995). Os conflitos disfuncionais são tipos de conflitos que dividem os grupos e não permitem que os membros colaborem uns com os outros devido ao isolamento das pessoas ocasionado por sentimentos pessoais e negativos como raiva e frustração (JHEN, 1995).

O ciúme, problemas com a comunicação, pessoas centradas em si próprias e limitações sobre a capacidade cognitiva são lapsos humanos que levam ao conflito disfuncional e que podem levar os relacionamentos de grupo ao fracasso (SIMONS; PETERSON, 2000). Um tipo de conflito disfuncional é o conflito de relacionamento que ocorre quando as pessoas nutrem antipatia umas pelas outras (BEHFAR; THOMPSON, 2007).

Os conflitos disfuncionais podem ser identificados através de diversos mecanismos de defesa que caracterizam a percepção ou atitude de uma pessoa em relação à outra e como elas passam a se comportar dentro do grupo. Alguns exemplos de mecanismos de defesa são: projeção, negação e deslocamento (FREUD, 2006).

Por exemplo, a projeção se mostra quando a pessoa projeta em outros membros com o intuito de se justificar. A pessoa toma uma atitude errada e se justifica dizendo que muitas pessoas do grupo também tomaram decisões semelhantes e que somente ela está sendo advertida. A negação leva a pessoa a recusar em lidar com desafios e não enfrentar a situação de forma adequada. No deslocamento, a pessoa que brigou com algum familiar, por exemplo,

ao invés de falar diretamente com ele, direciona toda a sua raiva para as outras pessoas do grupo (GLASSMAN; HADAD, 2008).

Quando presentes de forma conjunta e em níveis aceitáveis, os mecanismos de defesa ajudam a controlar a ansiedade (FREUD, 2006). Porém, quando se apresentam individualmente em grau elevado nos membros do grupo, levam ao conflito disfuncional, pois a falta de confiança umas nas outras leva as pessoas a não colaborarem e se manterem à parte e o trabalho em equipe perde o seu foco no compartilhamento de informações. Os mecanismos de defesa não se desenvolvem de forma consciente, mas são usados como subterfúgio para alívio de tensões emocionais. Porém, enquanto o sujeito estiver fixado em seus antigos conflitos, mais ele estará fadado a se deixar controlar completamente por esses mecanismos (MOTTA; VASCONCELOS, 2011).

Esses tipos de comportamentos defensivos atrapalham o aprendizado. As pessoas não refletem sobre as suas próprias atitudes e sobre sua atuação nos problemas apresentados dentro do grupo de trabalho, antes atribuem a culpa dos insucessos aos outros membros (ARGYRIS, 2000).

O grupo terá que ter a habilidade de investigação e reflexão contra as "rotinas defensivas" que protegem os membros da equipe contra qualquer tipo de embaraço que serve como obstáculo ao diálogo e discussão e ao impedimento da aprendizagem (SENGE, 2008).

Enquanto alguns tipos de conflitos podem ser classificados como disfuncionais, outros, em determinados níveis, podem ser úteis (LITTERER, 1966). Da mesma forma, como o conflito de relacionamento é notado como disfuncional, o conflito de tarefa, que é caracterizado pela discussão acerca de ideias e opiniões sobre a forma como o trabalho deverá ser elaborado, é tipicamente funcional.

2.4.1 O papel do Conflito de Relacionamento na relação entre Segurança Psicológica e Comportamento para Aprendizagem

Um conflito tipicamente disfuncional é o conflito de relacionamento, cuja presença, pode levar a rupturas e ao surgimento de facções que competem entre si, prejudicando o desempenho do grupo e ameaçando sua unidade.

O conflito de relacionamento é disfuncional, porque leva as pessoas a divergirem sobre opiniões, ideias e informações, simplesmente porque nutrem antipatia umas pelas outras. Esse conflito reflete graus mais elevados de emoção e tensão, como por exemplo, demonstrações de raiva ou frustração. O conflito disfuncional desvia o foco das pessoas de alcançarem os objetivos do seu trabalho por causar um desequilíbrio emocional no grupo (BEHFAR; THOMPSON, 2007).

Em ambientes com altos níveis de segurança psicológica, esse tipo de conflito não terá um ambiente propício para se intensificar, pois quando há confiança e o respeito mútuo, há liberdade para se conversar sobre seus erros, valorizando o *feedback*. Nesses ambientes, as equipes apresentam melhor integração do grupo, pois há um entendimento coletivo dos membros da equipe frente a uma circunstância envolvendo o seu trabalho ou então a equipe consegue notar consequências negativas de seus trabalhos anteriores. (EDMONDSON, 1999). Ambientes com altos níveis de segurança psicológica têm como característica o diálogo, que permite o compartilhamento de ideias que enriquecem o aprendizado (SENGE, 2008). As pessoas não estão simplesmente interagindo, mas participando de forma direta da construção de novos conhecimentos que levarão a mudanças contínuas.

Uma má percepção gera um pensamento distorcido, o que leva as pessoas a não ampliarem sua visão e portanto, encontrem dificuldades em enxergarem outras possibilidades que levem o grupo a desenvolver-se de forma eficaz. Por meio do diálogo, elas percebem a sua forma de pensar, pois por intermédio da linguagem, elas podem ouvir-se e perceber as suas incoerências (DREU; WEINGART, 2003). Assim, poderão ampliar sua forma de raciocínio, o que resultará em um processo de criatividade. Por outro lado, um ambiente com baixos níveis de segurança psicológica leva à ausência de confiança, aumentando o temor, o que faz com que o sujeito tenha receio em encarar desafios por causa de seu isolamento em relação aos outros membros do grupo aumentando a possibilidade de surgimento do conflito de relacionamento (BRADLEY *et al*., 2012). Assim, propõe-se a seguinte hipótese:

H2: Quanto maior o nível de segurança psicológica, menor será o nível de conflito de relacionamento.

Além disso, o aprendizado em grupo ocorre pelo compartilhamento dos erros cometidos, porém este compartilhamento somente ocorrerá quando os membros não se sentirem rejeitados pelos outros membros do grupo, quando puderem compartilhar as suas experiências negativas e quando há a crença de que essas informações são importantes para que o grupo aprenda e melhore o seu desempenho ou eficácia (EDMONDSON, 1999).

Quando o nível de conflito de relacionamento diminui, a colaboração no grupo melhora, o que é essencial para o surgimento de atividades que caracterizam o comportamento para aprendizagem, facilitando, então, o aprendizado e o desenvolvimento de capacidades entre os membros da equipe, que se tornam mais ligados à busca de conhecimentos profundos, não se centrando em seu próprio sucesso (BUNDERSON; SUTCLIFFE, 2003), o que leva à proposição da seguinte hipótese:

H3: Quanto menor o nível de conflito de relacionamento, maior será o comportamento para aprendizagem.

2.4.2 O papel do Conflito de Tarefa na relação entre Segurança Psicológica e Comportamento para Aprendizagem

O conflito de tarefa pode ser considerado como um conflito funcional, pois consiste na discussão acerca de ideias e opiniões sobre a melhor forma de como o trabalho deverá ser elaborado e desenvolvido. Por causa do compartilhamento de ideias, ele é considerado um conflito cognitivo. O principal aspecto desse conflito é que a discussão acerca da tarefa a ser desempenhada permite que os membros se empenhem em trazer informações e ideias que sejam incluídas na decisão final e não se acomodem ou fiquem indiferentes à realização do trabalho (BEHFAR; THOMPSON, 2007).

Em diversas ocasiões, o conflito de tarefa pode influenciar de forma positiva o desempenho da equipe. Em atividades não cotidianas, o grupo busca se empenhar mais profundamente em discussões e troca de conhecimentos, promovendo portanto, uma melhor aprendizagem. Pelo fato de não ser rotineiro, o conflito de tarefa ou funcional está relacionado à competitividade, criatividade, ou seja, à inovação. Ele pode influenciar de forma positiva o grupo em suas tomadas de decisões, pois ao possibilitar discussões profícuas, possibilita um maior entendimento sobre o tema apresentado durante a reunião da equipe. Este conflito, apesar de ser um incentivo para as pessoas se engajarem no trabalho em grupo, poderá ter o seu desempenho prejudicado, caso as interações mal-sucedidas resultem no aumento do conflito de relacionamento (JHEN, 1995).

Quando as pessoas atuam em grupo, os pensamentos tornam-se confusos. Muitas vezes, elas acabam se submetendo ao grupo e não discutem a fundo sobre os temas apresentados, assim

os discursos dessas pessoas são vazios e não acrescentam algo notável ou original. É preciso ouvir os outros membros, ter responsabilidade sobre os seus pensamentos, opiniões e discussões e acima de tudo a liberdade de poder pensar por si próprio. A verbalização de tais pensamentos e emoções são passadas para o grupo por meio de um sujeito que tem o direito de pensar (ZIMERMAN; OSÓRIO, 1997). Lewin (1948) aponta que a atmosfera de franqueza em uma discussão de grupo resulta na cooperação entre os membros.

Uma comunicação mais eficiente junto a uma tarefa mais complexa contribui para a eficácia do grupo por produzir uma discussão saudável entre os membros, o que não acontece com tarefas mais simples, pois não são necessárias discussões sobre a forma da realização do trabalho (GLADSTEIN, 1984).

O homem dialógico não se sente melhor do que os outros homens e está disposto a ouvir os outros, suas ideias e opiniões. Caso, ele se sinta auto-suficiente, é porque ele não sente a necessidade de compartilhar seus pensamentos, pois se sente muito distante das outras pessoas. O diálogo só existe quando se tem fé no outro, na sua capacidade de criar. Porém, quando o homem se sente alienado, ele perde essa capacidade. O diálogo faz com que as pessoas tenham uma relação de igual para igual e assim, a confiança se torna presente e constante (FREIRE, 2005).

Como o conflito de tarefa surge da discussão acerca de ideias e opiniões sobre a forma como o trabalho deverá ser elaborado, em determinados contextos esse conflito pode influenciar de forma positiva o desempenho da equipe (JHEN, 1997). O conflito de tarefa pode levar ao diálogo e à discussão que contribuem para a eficácia da aprendizagem de forma consecutiva (SENGE, 2008), podendo, então, se configurar como um elemento moderador no relacionamento entre a segurança psicológica e o comportamento para aprendizagem, pois ele conduz às discussões que levam a equipe a desenvolver novas soluções. Por outro lado, um ambiente com alta segurança psicológica em que os indivíduos não se utilizem da possibilidade de discutir sobre suas tarefas pode levar à estagnação, não levando ao comportamento para aprendizagem. Assim:

H4: Quando o conflito de tarefa estiver presente em níveis mais elevados e quanto maior o nível de segurança psicológica, maior será o comportamento para aprendizagem, porém quando o nível de conflito de tarefa for muito baixo ou inexistente, o comportamento para aprendizagem será baixo, independendo do nível de segurança psicológica.

2.5 Modelo de análise

As hipóteses quatro hipóteses propostas neste trabalho são as seguintes:

H1: Quanto maior o nível de segurança psicológica, maior será o nível de comportamento para aprendizagem.

H2: Quanto maior o nível de segurança psicológica, menor será o nível de conflito de relacionamento.

H3: Quanto menor o nível de conflito de relacionamento, maior será o comportamento para aprendizagem.

H4: Quando o conflito de tarefa estiver presente em níveis mais elevados e quanto maior o nível de segurança psicológica maior será o comportamento para aprendizagem, porém quando o nível de conflito de tarefa for muito baixo ou inexistente, o comportamento para aprendizagem será baixo independendo do nível de segurança psicológica.

O modelo completo com as hipóteses a serem testadas nessa pesquisa são apresentados na figura 2:

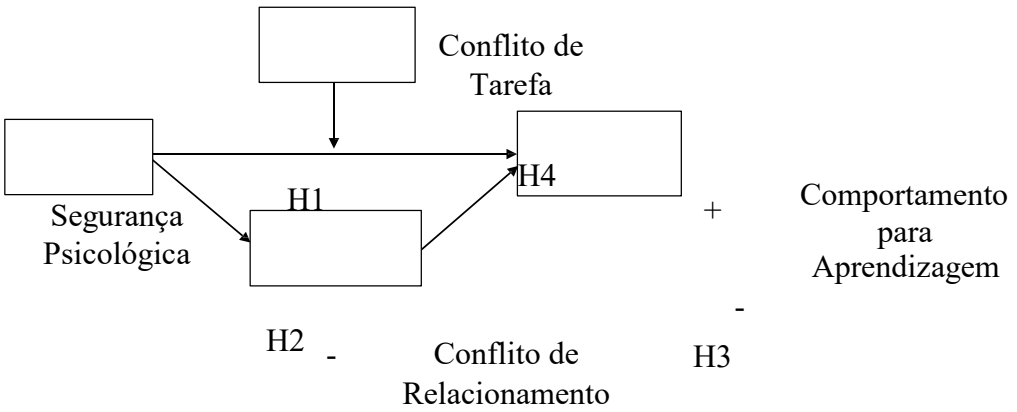

Figura 2 – Modelo com as hipóteses
Fonte: Autora

Nesse capítulo foram apresentadas as hipóteses e a revisão da literatura que dá suporte a elas. No capítulo a seguir, são apresentados e discutidos detalhadamente os métodos utilizados para testar essas hipóteses.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

As pesquisas são divididas em três tipos: exploratória, descritiva e confirmatória ou explicativa. A pesquisa exploratória é um tipo de estudo que leva os pesquisadores a ter uma maior aproximação do fenômeno, com o intuito de que tenham uma maior compreensão do objeto de estudo e fundamentos para um conhecimento mais profundo do tema. Na pesquisa descritiva o foco está em compreender a importância de um determinado fenômeno e a sua presença em uma população com o intuito de trazer contribuições para a elaboração ou o aperfeiçoamento de uma teoria. Na pesquisa confirmatória ou explicativa, o conhecimento do objeto de estudo é construído por proposições, modelos e concepções eficazmente precisos em um fundamento teórico (FORZA, 2002). Nesse estudo foi utilizada a pesquisa descritiva.

Nesse estudo, foi utilizada a pesquisa quantitativa que é uma maneira de submeter teorias objetivas a testes com o intuito de pesquisar a combinação entre as variáveis. A averiguação da combinação entre essas variáveis serve como respostas às hipóteses levantadas por meio de estudos e experimentos. Assim, as variáveis são reduzidas a um número menor, porém suficientes para serem rigorosamente controladas por intermédio de processos estatísticos que fornecem meios para testar a teoria proposta (CRESWELL, 2010).

O instrumento de pesquisa tem como objetivo levantar informações sobre um ambiente, fenômeno ou um indivíduo. Há vários instrumentos de pesquisa, entretanto, os mais utilizados nas ciências humanas são: as entrevistas, questionários e a observação dos fenômenos (APOLINÁRIO, 2006).

A técnica de investigação utilizada nesse estudo foi o levantamento de dados/*survey* que emprega o questionário como instrumento de coleta, o qual foi submetido a um grupo específico de pessoas, com o objetivo de adquirir informações de acordo com as hipóteses que foram levantadas nesse estudo. A construção de um questionário deve basear-se em precauções, como por exemplo, averiguação da sua eficiência para o alcance dos objetivos da pesquisa; elaboração do formato e do teor das questões, a quantidade de questões; elaboração das alternativas e o pré-teste das questões (GIL, 2012).

3.1 Instrumento de coleta e amostragem

As escalas sociais são de formação quantitativa e são utilizadas para definir a proporção das opiniões e ações dos indivíduos de maneira mais próxima à realidade. Há alguns exemplos de problemas decorrentes do formato quantitativo das escalas, pois opiniões e atitudes precisam ser dimensionadas de forma precisa e mensurável. Por isso, as escalas têm como objetivo identificar entre pontos extremos, os pontos intermediários, como por exemplo, sentimentos contraditórios como amor e ódio, distinguir sentimentos intermediários como amizade, indiferença, etc. Ela precisa também ser fidedigna, ou seja, todas às vezes que aplicada à uma mesma amostra, ela terá que sempre apresentar os mesmos resultados (GIL, 2012).

Depois do processo de construção e validação, a escala pode ser utilizada para mensuração dos conceitos a elas relacionados.

Neste trabalho, a mensuração dos construtos se deu com escalas já validadas. A escala utilizada para mensurar conflito de relacionamento e conflito de tarefa foi desenvolvida por Jehn *et al.* (2008). Os autores da escala de comportamento para aprendizagem são Bunderson e Sutcliffe (2003) e a autora da escala da segurança psicológica é Edmondson (1999).

A maioria das variáveis foram mensuradas utilizando-se escala Likert de 7 pontos em que o valor 1 está relacionado a “concordo totalmente” e o valor 7 está relacionado a “discordo totalmente”. Utilizou-se também a escala diferencial semântico, em que as opções de respostas ficaram entre “nenhum e muito”, “pouco diferentes e muito diferentes”, “pouco e muito” e “nenhuma e muitas”. Nessa pesquisa foi realizado um pré-teste, tendo o questionário sido aplicado a 20 alunos universitários. O questionário continha 7 questões sobre características do respondente e 29 questões indicadoras dos 4 construtos. Para o construto Comportamento para Aprendizagem, foram aplicadas questões de duas escalas diferentes, uma desenvolvida por Edmondson (1999) e outra desenvolvida por Bunderson e Sutcliffe (2003).

Após a aplicação do pré-teste, a confiabilidade das escalas foi analisada por meio do cálculo do alfa de Cronbach (ANDERSON et al., 2009). A Tabela 1 apresenta os resultados da análise das respostas do pré-teste para cada um dos construtos analisados.

Quadro 1 - Resultado do Pré-teste

Construto	*Segurança Psicológica*	*Conflito de tarefa*	*Conflito de relacionamento*	*Comportamento para aprendizagem*	*Comportamento para aprendizagem*
Autor	Edmondson (1999)	Jehn et all. (2008)	Jehn et all. (2008)	Bunderson e Sutcliffe (2003)	Edmondson (1999)
Nro. Itens	7	6	4	5	7
Alfa de Cronbach	0,742	0,816	0,717	0,809	0,566

Fonte: Autora

Todas as escalas, exceto a de Comportamento para Aprendizagem de Edmondson (1999) apresentaram alfa de Cronbach acima de 0,7 o que é considerado um bom nível de confiabilidade (ANDERSON et al., 2009). Sendo assim, para a mensuração do construto Comportamento para Aprendizagem, utilizou-se a escala desenvolvida por Bunderson e Sutcliffe (2003). O formato final do questionário é apresentado no Apêndice A deste trabalho e a seguir são apresentadas as questões originais das escalas de mensuração utilizadas e sua tradução.

O construto **segurança psicológica** foi mensurado utilizando-se 7 questões com escala tipo Likert de 7 pontos. O questionário foi traduzido do trabalho de Edmondson (1999). A seguir são apresentadas as questões.

1. If you make a mistake on this team, it is often held against you.
1. Caso você cometa um erro nesta equipe, isto frequentemente é usado contra você.

2. Members of this team are able to bring up problems and tough issues.
2. Membros dessa equipe são capazes de levantar problemas e trazer questões difíceis.

3. People on this team sometimes reject others for being different.
3. Pessoas desta equipe algumas vezes rejeitam outros por serem diferentes.

4. It is safe to take a risk on this team.
4. É seguro assumir riscos nesta equipe.

5. It is difficult to ask other members of this team for help.
5. É difícil pedir ajuda para os membros desta equipe.

6. No one on this team would deliberately act in a way that undermines my efforts
6. Ninguém nesta equipe agiria de forma deliberada para prejudicar os meus esforços

7. Working with members of this team, my unique skills and talents are valued and utilized
7. Ao trabalhar com membros desta equipe, minhas habilidades e talentos são valorizados e utilizados

O construto **conflito de tarefa** foi mensurado utilizando-se o questionário de Jehn *et al.* (2008) sobre o construto Task Conflict. Essas questões estão numeradas de 8 a 13 no questionário final aplicado (Apêndice A). As questões são apresentadas a seguir:

1. We fight about work matters.
1. Nós brigamos por causa de assuntos de trabalho.

2. We had task-related disagreements.
2. Nós tivemos divergências relacionadas à forma de como realizar o trabalho

3. How much conflict of ideas was there in this team?
3. Quanto conflito de ideias houve entre os membros dessa equipe?

4. How different were members' viewpoints on decisions?
4. Quão diferentes foram os pontos de vista entre os membros da equipe sobre as decisões a serem tomadas?

5. How much did this team have to work through disagreements about varying opinions?
5. Quanto trabalho teve esta equipe para lidar com diferenças de opiniões?

6. We often disagreed about work things.
6. Nós sempre discordamos sobre assuntos de trabalho

O construto **conflito de relacionamento** foi mensurado utilizando-se o questionário com quatro questões de Jehn *et al.* (2008) sobre o construto *Relationship Conflict*. Essas questões estão numeradas de 14 a 17 no questionário aplicado (Apêndice A). As questões são apresentadas a seguir**:**

1. How much fighting about personal issues was there in this team?
1. Quanta briga sobre temas pessoais havia nesta equipe?

2. We disagreed about non-work (social or personality things).
2. Nós discordamos sobre coisas não relacionadas ao trabalho (sociais ou de personalidade)

3. We fought about non-work things.
3. Nós brigamos sobre coisas não relacionadas ao trabalho.

4. Sometimes, people fought over personal matters.
4. Algumas vezes as pessoas brigaram por causa de diferenças pessoais.

Existem duas escalas que podem ser utilizadas para mensurar o construto **comportamento para aprendizagem.** A primeira foi desenvolvida por Bunderson e Sutcliffe (2003) para medir o comportamento de orientação para aprendizagem e a segunda foi desenvolvida por Edmondson (1999) para medir o comportamento para aprendizagem. No pré-teste realizado (quadro 1), a escala utilizada por Bunderson e Sutcliffe (2003) apresentou

melhor índice de confiabilidade que a escala desenvolvida por Edmondson (1999), assim a primeira foi utilizada na coleta de dados.

O questionário de Bunderson e Sutcliffe (2003) contém cinco questões e estão numeradas entre 18 e 22 no questionário do Apêndice A. As questões são as seguintes:

This team

1. looks for opportunities to develop new skills and knowledge.
1. O grupo busca por oportunidades para desenvolver novas habilidades e conhecimento.

2. likes challenging and difficult assignments that teach new things
2. O grupo gosta de tarefas desafiadoras e difíceis que ensinam coisas novas.

3. is willing to take risks on new ideas in order to find out what works,
3. O grupo se mostra disposto a assumir riscos para implementar novas ideias a fim de descobrir o que funciona.

4. likes to work on things that require a lot of skill and ability
4. O grupo gosta de trabalhar em coisas que requerem muita capacidade e habilidade.

5. sees learning and developing skills as very important.
5. O grupo vê a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades como muito importante.

Nessa seção foram apresentados os métodos e técnicas utilizados e a forma como foi desenvolvido o instrumento de pesquisa. No próximo capítulo serão apresentadas as análises dos dados coletado por meio desse instrumento de pesquisa.

A pesquisa foi realizada com 450 alunos dos cursos de graduação em quatro diferentes escolas. A pesquisadora contou com a colaboração de diversos professores que disponibilizaram espaço em seu período de aula para aplicação do questionário. A pesquisa se deu de duas formas: em uma das escolas, a pesquisadora teve permissão para convidar os alunos que estivessem nas áreas comuns para que participassem da pesquisa, nas outras escolas, os questionários foram passados em sala de aula pelos próprios professores. Por conta da autorização e acesso da pesquisadora, os alunos respondentes se concentraram em quatro cursos, Administração (Adm), Engenharia (Eng), Relações Internacionais (RI) e Tecnologia em Gestão de Eventos (GEV). Dos questionários respondidos, 7 foram descartados por problemas de preenchimento, restando 443 para o desenvolvimento da pesquisa.

3.2 Tratamento e análise dos dados

Há vários tipos de técnicas multivariadas entre elas a regressão múltipla, análise fatorial, análise multivariada de variância, etc. Elas são ferramentas importantes para examinar as relações entre as variáveis dependentes e independentes. Entretanto, elas se limitam a analisar uma relação por vez. No caso da regressão múltipla, há uma relação causal entre uma variável independente e um número ilimitado de variáveis dependentes, porém não é possível analisar uma sequência de relacionamentos e como cada variável impacta umas nas outras sucessivamente e os resultados dessas influências. Nesse trabalho, para testar as hipóteses propostas, foi utilizado outro tipo de técnica multivariada chamada de "Modelagem de Equações Estruturais". A técnica de Modelagem de Equações Estruturais, conhecida como SEM é um conjunto de modelos estatísticos que têm como objetivo interpretar relações entre várias variáveis latentes. Essa técnica permite a análise de modelos com relações entre construtos que por sua vez podem ser variáveis dependentes e independentes. Os construtos não podem ser mensurados diretamente, por isso são chamados de latentes, porém são refletidos por variáveis observáveis. A SEM é uma combinação das técnicas de dependência e interdependência, pois ela é a combinação de dois métodos: análise fatorial e análise de regressão múltipla (ANDERSON et al., 2009). A utilização de SEM permitiu testar a relação entre a variável independente "segurança psicológica" e as variáveis dependentes "conflito de relacionamento" e "comportamento para aprendizagem", e também para identificar a relação entre estas duas variáveis dependentes.

4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Nesta seção, é caracterizado o perfil dos respondentes por meio da análise descritiva dos dados fornecidos, em seguida é feita uma análise do perfil das respostas fornecidas pelos respondentes e finalmente, analisa-se o ajuste do modelo e sua adequação aos dados para verificação das hipóteses propostas no trabalho.

4.1 Caracterização dos respondentes

A distribuição dos respondentes de gênero por curso é apresentada na Tabela 1. O total de respondentes dos gêneros masculino e feminino foi equilibrado, sendo que das respostas válidas, 54% foram homens e 46% mulheres. O curso de Administração foi o que teve o maior número de respondentes, totalizando 275, o que representa 62% do total de respondentes. O segundo curso com maior número de respondentes foi o de Engenharia com 125 participantes, representando 28% do total. Os cursos de Administração e de Engenharia tiveram o maior número de respondentes, por serem os cursos mais importantes das escolas que deram maior facilidade de acesso à pesquisadora.

Tabela 1 – Número total e gênero dos respondentes

	Gênero				
Curso	**Masculino**	**Feminino**	**Em branco**	**Total Geral**	**Percentual**
ADM	135	135	5	275	62,1%
ENG	88	34	3	125	28,2%
GEV	6	20	1	27	6,1%
RI	4	12	0	16	3,6%
Total Geral	**233**	**201**	**9**	**443**	**62,1%**

Fonte: Autora

Na tabela 2, é apresentado o número de respondentes de acordo com o período que estão cursando a graduação.

Tabela 2 – Períodos dos cursos

	Ano que está cursando							
Rótulos de Linha	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**Em branco**	**Total Geral**
ADM	29	108	33	104			1	275
ENG	45	12	8	54	2	4		125
GEV		20	7					27
RI	16							16
Total Geral	**90**	**140**	**48**	**158**	**2**	**4**	**1**	**443**

Fonte: Autora

No curso de Administração, do total de 275 alunos, 77% dos respondentes se concentrou nos períodos do segundo e quarto ano, formado por 212 alunos. No curso de Engenharia, com um total de 125 alunos, 80% se concentrou no primeiro e quarto ano, com 99 alunos. Os questionários do curso de Gestão de eventos foram passados em apenas uma classe do segundo ano que contava com 7 alunos que apesar de estarem no terceiro ano ainda estavam cursando aquela disciplina do segundo. No curso de Relações Internacionais com um total de 16 alunos, os questionários também foram passados somente para alunos de uma classe do primeiro ano.

Os cursos têm duração máxima de 4 anos, com exceção do curso de Engenharia que tem a duração de até 6 anos.

A tabela 3 apresenta a distribuição das idades dos respondentes, na qual se verifica que mais de 80% tem idade até 24 anos, caracterizando a amostra estudada como bem jovem.

Tabela 3 – Faixa de idade dos respondentes

Faixa de Idade	*Respondentes*	*Percentual*
17-19	105	23,7%
20-24	255	57,6%
25-29	53	12,0%
30-34	12	2,7%
35-39	8	1,8%
40-44	2	0,5%
45-50	4	0,9%
Em branco	4	0,9%
Total	443	100,0%

Fonte: Autora

4.2 Análise das Respostas às Questões

As tabelas a seguir, mostram as respostas relacionadas às questões sobre os construtos: segurança psicológica (7 questões), conflito de tarefa (6 questões), conflito de relacionamento (4 questões) e comportamento para aprendizagem (5 questões).

A tabela 4 apresenta o resultado das 7 questões que são as indicadoras do construto Segurança Psicológica. Pode-se verificar que para a primeira questão utilizada para mensuração do construto segurança psicológica (SP1 - Caso você cometa um erro nesta equipe, isto frequentemente é usado contra você), teve-se 28 respostas com "1" (discordo plenamente), 33 com "2", e assim sucessivamente até 84 com "7" (concordo plenamente).

Tabela 4 – Respostas aos indicadores do construto Segurança Psicológica

Resposta	*SP1*	*SP2*	*SP3*	*SP4*	*SP5*	*SP6*	*SP7*
1	28	20	27	24	30	35	13
2	33	36	41	34	32	35	14
3	64	52	59	52	43	28	39
4	67	91	56	107	50	59	84
5	68	94	49	106	65	55	94
6	99	94	79	73	106	81	113
7	84	54	131	47	114	150	86
Em branco	0	2	1	0	3	0	0
Total	443	443	443	443	443	443	443
Percentual de respostas em branco	0,00%	0,45%	0,23%	0,00%	0,68%	0,00%	0,00%

Fonte: Autora

O total de respostas em branco foi bastante baixo para as 7 questões, sendo que a que teve o maior número de respostas em branco foi a questão SP5, com apenas três respostas em branco representado menos do que 1% do total.

A tabela 5 apresenta o resultado das 7 questões que são as indicadoras do construto Conflito de Tarefa.

O número de respostas em branco foi muito baixo, sendo que a questão que teve o maior número de respostas em branco foi a CT6 com apenas 2 respostas em branco.

Tabela 5 – Respostas dos indicadores do construto Conflito de Tarefa

Resposta	*CT1*	*CT2*	*CT3*	*CT4*	*CT5*	*CT6*
1	73	29	29	30	47	75
2	64	49	75	65	85	100
3	49	43	67	83	64	87
4	67	63	106	109	102	94
5	79	108	79	92	77	53
6	58	85	49	45	32	13
7	53	65	38	18	35	19
Em branco	0	1	0	1	1	2
Total	443	443	443	443	443	443
Percentual de respostas em branco	0,00%	0,23%	0,00%	0,23%	0,23%	0,45%

Fonte: Autora

A tabela 6 apresenta os resultados das 7 questões que são indicadoras do construto Conflito de Relacionamento.

Tabela 6 – Respostas dos indicadores do construto Conflito de Relacionamento

Resposta	*CR1*	*CR2*	*CR3*	*CR4*
1	181	91	184	146
2	96	78	90	62
3	64	55	38	57
4	42	89	55	67
5	28	57	32	42
6	21	37	27	37
7	11	29	14	30
Em branco	0	7	3	2
Total	443	443	443	443
Percentual de respostas em branco	0,00%	1,58%	0,68%	0,45%

Fonte: Autora

De todo o questionário, a questão CR2 (Nós discordamos sobre coisas não relacionadas ao trabalho (sociais ou de personalidade)) foi a que teve maior número de respostas em branco, totalizando 7, mesmo assim, representando apenas 1,6% do total de respondentes.

A tabela 7 apresenta os resultados das 7 questões que são indicadoras do construto Comportamento para Aprendizagem.

Tabela 7 – Respostas dos indicadores do construto Comportamento para Aprendizagem

Resposta	*CA1*	*CA2*	*CA3*	*CA4*	*CA5*
1	17	32	31	32	16
2	34	40	41	39	24
3	56	53	46	67	36
4	86	95	101	81	83
5	87	92	85	103	86
6	95	69	74	75	110
7	67	61	63	46	88
Em branco	1	1	2	0	0
Total	443	443	443	443	443
Percentual de respostas em branco	0,23%	0,23%	0,45%	0,00%	0,00%

Fonte: Autora

Deste grupo, a questão CA3 foi a que teve o maior número de respostas em branco, totalizando apenas 2.

Uma vez que o número de respostas em branco foi baixo, para o cálculo do modelo estrutural utilizou-se o método de preenchimento dos valores faltantes pela média, conforme indicado por Anderson et al. (2009).

4.3 Análise da adequação do modelo estrutural

O primeiro passo na análise foi testar o modelo estatisticamente para avaliar a qualidade do ajuste entre o modelo teorizado e os dados coletados, bem como estimar variâncias, covariâncias e efeitos entre variáveis (MALHOTRA; LOPES; VEIGA, 2014). Neste processo verificou-se que a re-especificação do modelo por meio da introdução de 8 ajustes de correlação entre as variáveis indicadoras dos três construtos melhoraria a adequação do modelo aos dados. Assim, para os indicadores do construto Segurança Psicológica, foram implementados quatro ajustes, sendo eles a inclusão no modelo das correlações entre SP1 e SP2, SP2 e SP3, SP1 e SP3 e entre SP6 e SP7. Para o construto Comportamento para Aprendizagem foram implementadas as correlações entre CA3 e CA4 e entre CA5 e CA5. Para o construto Conflito de Relacionamento foram implementadas as correlações entre CR1 e CR4 e entre CR2 e CR3.

O modelo com os ajustes, representados como arcos em cor de laranja, é apresentado na figura 3.

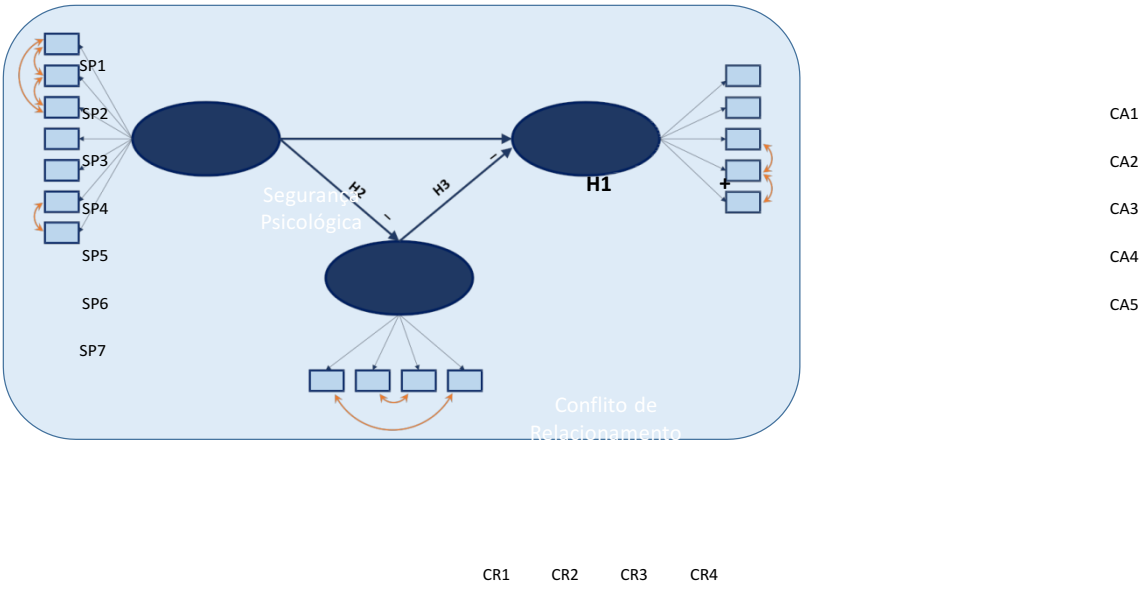

Figura 3 – Ajustes no Modelo representados pelos arcos
Fonte: Autora

Em seguida, o modelo ajustado foi analisado estatisticamente e foram calculados os indicadores de ajuste e comparados com os valores esperados apresentados por Byrne (1995), conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2 - Teste Estatístico do Modelo de Equações Estruturais

Teste estatístico	**Valor crítico**	**Resultado**
N		443
Minimum Fit Function Chi-Square		189,75 (p=0,00)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	RMSEA < 0,05	0,047
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	SRMR < 0,05	0,059
Goodness-of-Fit (GFI)	GFI > 0,9	0,95
Adjusted Goodness-of-Fit (AGFI)	AGFI > 0,9	0,93
Parsimony Goodness-of-Fit (PGFI)	PGFI > 0,5	0,65
Normed Fit Index (NFI)	NFI > 0,9	0,93
Comparative Fit Index (CFI)	CFI > 0,9	0,96
Incremental Index of Fit (IFI)	IFI > 0,9	0,96

Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	PMFI > 0,5	0,72
Resultado		**Aceito**

Fonte: Autora "adaptado de" Byrne, 1995, p. 106.

De acordo com os parâmetros apresentados por Byrne (1995), todos os indicadores de ajuste se mostraram adequados, exceto o Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) que apresentou valor de 0,059 quando o esperado era que ficasse abaixo de 0,05.

Porém, o parâmetro apresentado por Byrne não é corrigido pelo tamanho da amostra. Para amostras maiores de 250 observações que contenham entre 12 e 30 variáveis e que apresentem Comparative Fit Index (CFI) superior a 0,92, como o apresentado nesta pesquisa, o valor esperado do SRMR deve ser inferior a 0,08 (ANDERSON et al., 2009) conforme mostra a quadro 3. Portanto, todos os indicadores de ajuste estão adequados, podendo, então, o modelo ser considerado adequado.

Quadro 3 – Índices de Ajuste sob Situações Específicas

Teste estatístico	**Valor crítico**	**Resultado**
Quantidade de Observações	> 250	443
Quantidade de Variáveis	12 < m < 30	20
Comparative Fit Index (CFI)	> 0,92	0,96
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	SRMR < 0,08 com CFI > 0,92	0,059
Resultado		**Aceito**

Fonte: Autora "adaptado de" Anderson et al., 2009, p. 573.

4.4 Verificação das hipóteses da pesquisa

Após verificada a adequação do modelo, foram analisados os parâmetros das matrizes Gama e Beta do LISREL para se tirar conclusões sobre as hipóteses propostas. Para análise da rejeição ou não da hipótese testada, verifica-se a estatística t apresentada nestas matrizes, se ela for superior a 1,96 ou inferior a -1,96 não rejeitamos a hipótese.

Inicialmente, foi analisada a matriz Gama do relatório do LISREL que apresenta os parâmetros que especificam as relações lineares entre as variáveis latentes dependentes e as variáveis latentes independentes.

Na quadro 4 é apresentada a estimativa de parâmetro, o erro padrão e a estatística t para a relação entre a variável exógena Segurança Psicológica e a variável endógena Comportamento para Aprendizagem.

Quadro 4 – Relação entre Segurança Psicológica e Comportamento para Aprendizagem

Parâmetros	*SP→CA*
Coeficiente	1,25
Erro padrão	(0,18)
Estatística t	6,76

Fonte: Autora

Com base no valor da Estatística t, infere-se que há evidências conforme apresentadas na hipótese 1, em que a Segurança Psicológica influencia positivamente no Comportamento para Aprendizagem

No quadro 5 é apresentada a estimativa de parâmetro, o erro padrão e a estatística t para a relação entre a variável exógena Segurança Psicológica e a variável endógena Conflito de Relacionamento.

Quadro 5 – Relação entre Segurança Psicológica e Conflito de Relacionamento

Parâmetros	*SP→CR*
Coeficiente	-0.84
Erro padrão	(0.14)
Estatística t	-5.89

Fonte: Autora

Com base no valor e no sinal de negativo da Estatística t, infere-se que há evidências de acordo com a hipótese 2, de que a Segurança Psicológica influencia negativamente o Conflito de Relacionamento, ou seja, quanto maior a Segurança Psicológica menor será o Conflito de Relacionamento.

Em seguida, foi analisada a matriz Beta do LISREL que fornece os valores dos parâmetros que especificam a relação linear entre as variáveis latentes dependentes ou endógenas. Para análise da rejeição ou não da hipótese testada utiliza-se o mesmo procedimento

utilizado na análise dos parâmetros da matriz Gama, ou seja, verifica-se a estatística t e se esta for superior a 1,96 ou inferior a -1,96 não rejeitamos a hipótese.

No quadro 6 é apresentada a estimativa de parâmetro, o erro padrão e a estatística t para a relação entre as variáveis endógenas Conflito de Relacionamento e Comportamento para Aprendizagem.

Quadro 6 – Relação entre Conflito de Relacionamento e Comportamento para Aprendizagem

Parâmetros	*CR→CA*
Coeficiente	- 0,19
Erro padrão	(0,06)
Estatística t	- 3,43

Fonte: Autora

Com base no valor e no sinal de negativo da Estatística t, infere-se que há evidências relacionadas a hipótese 3, de que o Conflito de Relacionamento influencia negativamente o Comportamento para Aprendizagem, ou seja, quanto maior o Conflito de Relacionamento menor será o Comportamento para Aprendizagem.

Para verificação do efeito de moderação, o banco de dados deve ser dividido em dois grupos utilizando-se a mediana da variável moderadora como parâmetro para a divisão. Em seguida, o modelo é analisado para os dois grupos em duas vezes, na primeira se impõe a restrição de que as relações entre os construtos latentes devem ter os mesmos valores para os dois grupos. Na segunda, calculam-se novamente os parâmetros do modelo, porém desta vez liberando a restrição de que a relação que sofre o efeito da moderação tenha que ser igual para os dois grupos (HAYES, 2013).

De posse dos resultados, o efeito da moderação é identificado comparando-se os valores do Qui-quadrado destas duas análises, pois quando se libera uma das restrições, como foi o caso da segunda análise, aumenta-se um grau de liberdade e se não houver moderação, a diferença entre o Qui-quadrado das duas rodadas terá valor em módulo igual ou inferior a 3,84 que é o Qui-quadrado para um grau de liberdade com nível de significância de 5%. Assim, somente se a diferença do Qui-quadrado entre as duas análises for superior a 3,84 pode-se inferir que há o efeito de moderação (HAYES, 2013).

Assim, para verificar o efeito de moderação, ou seja, de que o Conflito de Relacionamento afeta a relação entre a Segurança Psicológica e o Comportamento para Aprendizagem, o banco de dados foi dividido em dois grupos utilizando-se a mediana da variável Conflito de Tarefa como parâmetro para a divisão, obtendo-se, então, um grupo com

menor conflito de tarefa e outro com maior conflito de tarefa. O modelo foi testado para os dois grupos duas vezes, sendo que na primeira se impôs a restrição de que todas as relações entre os construtos latentes teriam o mesmo valor para os dois grupos e, na segunda, liberou-se esta restrição para a relação entre Segurança Psicológica e Comportamento para Aprendizagem tenha que ser igual para os dois grupos.

Por meio dessas análises, obteve-se dois valores de Qui-quadrado, um para o modelo ajustado **com** a restrição de que a Relação entre Segurança Psicológica e Comportamento para Aprendizagem tenha que ser igual para os grupos com menor e maior Conflito de Relacionamento e outro para o modelo ajustado **sem** esta restrição. No quadro 7, são apresentados os valores resultantes das duas análises.

Quadro 7 – Parâmetros do efeito de moderação

Parâmetros	*Análise **com** restrição SP→CA igual para os dois grupos*	*Análise **sem** restrição SP→CA igual para os dois grupos*
Graus de Liberdade	228	229
Qui – Quadrado	385,38	386,33
P- valor	0,00	0,00

Fonte: Autora

Comparando-se o Qui-quadrado do resultado das duas análises verifica-se que a diferença entre eles foi de 0,95, portanto inferior ao valor 3,84, não configurando o efeito de moderação. Assim, a hipótese 4 não foi verificada.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho propôs e testou um modelo que relaciona segurança psicológica ao comportamento para aprendizagem em que o conflito funcional e disfuncional atuam como elementos moderadores e mediadores desta relação.

A primeira hipótese testada buscou identificar se a segurança psicológica afeta o comportamento para aprendizagem. Esta primeira hipótese foi verificada indicando que grupos que apresentam maiores níveis de segurança psicológica também apresentam níveis superiores de comportamento para aprendizagem.

Esta conclusão ressalta a importância que um ambiente em que se pode discutir livremente sem medo de ser julgado ou de represálias pode ter sobre o aprendizado, uma vez que a segurança psicológica, sendo uma relação baseada em respeito mútuo e um maior nível de confiança, leva o grupo a se blindar contra aspectos negativos como críticas destrutivas, que prejudicam a imagem dos membros frente à equipe de trabalho. Quando presente na equipe, o comportamento para aprendizagem, que é representado por um conjunto de atividades que levam ao compartilhamento de informações, ideias, informações, erros e feedback dos colegas sobre o trabalho apresentado, se intensifica (EDMONDSON, 1999).

Verificou-se também como os conflitos funcional e disfuncional impactam no relacionamento entre a segurança psicológica e o comportamento para aprendizagem.

O conflito disfuncional foi operacionalizado como o conflito de relacionamento. Foi testada a hipótese de que o conflito de relacionamento que surge por problemas de antipatia das pessoas, umas pelas outras (JHEN, 1995), seria minimizado em um ambiente com maior nível de segurança psicológica. Esta hipótese foi verificada, indicando que um grupo de alunos com maior segurança psicológica tem menores níveis de conflito de relacionamento, sendo o contrário também verdadeiro, ou seja, em grupos com baixa segurança psicológica o conflito de relacionamento emerge com mais facilidade, podendo dividir grupos ou quando não é possível esta divisão, geram o sentimento de que se pudessem escolher, as pessoas não trabalhariam juntas, podendo prejudicar a colaboração, interação e o aprendizado.

A terceira hipótese testada foi de que o conflito de relacionamento prejudica o comportamento para aprendizagem. Esta hipótese foi verificada indicando uma relação negativa entre estas duas variáveis, ou seja, quanto maior o nível de conflito de relacionamento menor o nível de comportamento para aprendizagem e vice-versa. Portanto, em um ambiente

com alto conflito de relacionamento, o processo de aprendizagem se mostrará prejudicado, pois se não houver respeito e confiança entre as pessoas, elas não poderão trocar informações, opiniões, ideias e compartilhar erros. Os erros quando não compartilhados, levam o grupo a repetir ações equivocadas de forma contínua, por não dialogarem sobre novas formas de solucionar os problemas. Assim, eles têm menos chances de alcançarem ideias inovadoras que contribuirão para novos aprendizados (EDMONDSON, 1999).

Portanto, o conflito de relacionamento se mostrou um fator mediador da relação entre segurança psicológica e comportamento para aprendizagem indicando que, em um ambiente com maior segurança psicológica, haverá menor conflito de relacionamento e esta diminuição no conflito de relacionamento aumentará comportamento para aprendizagem.

O conflito funcional foi operacionalizado por intermédio do conflito de tarefa. O conflito de tarefa é um tipo de conflito funcional que leva as pessoas a discutirem a forma como as tarefas devem ser desenvolvidas. O conflito de tarefa leva à discussão que envolve ideias, opiniões e conhecimentos, que pode resultar em um trabalho mais eficaz. Este conflito não acontece em situações rotineiras, portanto, o conflito de tarefa ou funcional está relacionado à competitividade, criatividade, ou seja, à inovação. Ele pode influenciar de forma positiva o grupo em suas tomadas de decisões, pois ao possibilitar discussões profícuas, possibilita um maior entendimento sobre o tema apresentado durante a reunião da equipe. Sem essa discussão, não há um envolvimento das pessoas e nem o comprometimento com o trabalho (JHEN, 1995).

Por suas características, esperava-se que sua presença moderaria o relacionamento entre segurança psicológica e o comportamento para aprendizagem. Supunha-se, que um nível moderado ou superior de conflito levasse o grupo a uma maior discussão e troca de ideias, que seria um fator que fortaleceria a relação entre segurança psicológica e comportamento para aprendizagem. Por outro lado, com pouco conflito de tarefa esperar-se-ia menor comportamento para aprendizagem, independentemente do nível de segurança psicológica, uma vez que por falta de discussão não se geraria todo o aprendizado possível. Porém, esse efeito moderador não foi verificado na amostra estudada.

Para testar este efeito moderador, a amostra foi dividida em dois grupos, o primeiro com os que apresentaram maior conflito de tarefa e o segundo com os que apresentaram baixo conflito de tarefa. O relacionamento entre a segurança psicológica e o comportamento para aprendizagem foram testados separadamente nestes dois grupos e não se encontrou diferença significativa, o que seria uma indicação do efeito de moderação. O que se pode concluir, é que nesta amostra, não foi necessário haver um certo nível de conflito de tarefa para que a segurança psicológica pudesse ter maior efeito sobre o comportamento para aprendizagem.

Este resultado, contrário ao que se esperava, pode ter ocorrido pela própria característica da amostra, que foi composta por alunos universitários, e pela característica do trabalho realizado em grupo. Provavelmente estes alunos não estavam preocupados em discutir sobre como realizar a tarefa, trocar informações e experiências, mas simplesmente dividir as tarefas e realizar a parte que lhes coube para posteriormente comporem o trabalho final. Este é um comportamento que muitas vezes pode ser observado em grupos de alunos universitários, em que a preocupação não está no aprendizado, mas em minimizar o esforço para realizar uma tarefa.

Outro aspecto importante diz respeito à complexidade da tarefa, pois o conflito de tarefa seria mais útil para o desenvolvimento de tarefas mais complexas que demandassem o desenvolvimento de resultados inovadores e criativos. Assim, outra possível explicação do porquê de não ter sido encontrado o efeito moderador do conflito de tarefa, poderia ser que os trabalhos solicitados não apresentassem complexidade ou desafios que necessitassem discussões para seu desenvolvimento. Uma comunicação mais eficiente junto a uma tarefa mais complexa contribui para a eficácia do grupo por produzir uma discussão saudável entre os membros, o que não acontece com tarefas mais simples, pois não são necessárias discussões sobre a forma da realização do trabalho (GLADSTEIN, 1984).

Para ampliar o conhecimento sobre o conflito de tarefa como elemento moderador da relação entre segurança psicológica e comportamento para aprendizagem, sugere-se a ampliação deste estudo aplicando-o a grupos de outras categorias, como por exemplo, equipes trabalhando em organizações que desenvolvam projetos complexos ou que desenvolvam projetos de pesquisa e desenvolvimento. Pode ser que nestes grupos o efeito moderador do conflito de tarefa possa ser verificado.

As implicações dos achados deste trabalho para os professores e gestores que lidam com grupos de alunos e que estão preocupados com o aprendizado é que devem se preocupar com o conflito disfuncional ou de relacionamento. Um dos dilemas que os professores enfrentam é se permitem aos alunos que formem seus próprios grupos ou se esta formação é feita sem que estes possam opinar sobre quais seriam os membros do grupo.

Quando os alunos formam seus próprios grupos, tendem a escolher colegas com quem já trabalharam juntos e com os quais têm afinidade. Este procedimento pode permitir melhor aprendizado ao reforçar a coesão do grupo, levando ao aumento da segurança psicológica e consequentemente diminuindo o conflito de relacionamento. Porém, em se mantendo sistematicamente esta situação, os elementos do grupo deixam de ser expostos a novos pontos de vista provenientes de colegas com repertórios ou pontos de vista diferentes. Isso não ocorre

quando se impede que o aluno opine ou interfira na formação do grupo, pois faz com que eles tenham que trabalhar com pessoas diferentes das que estão acostumados. Este procedimento cria maior diversidade no grupo, porém por não estarem acostumados a trabalharem juntos, a segurança psicológica pode ser inicialmente baixa, abrindo espaço para o surgimento de conflitos de relacionamento, que, estando presente, prejudica o aprendizado. Assim, professores interessados no aprendizado do aluno incentivam este tipo de diversidade, devem estar atentos para identificarem o surgimento de conflitos de relacionamento e atuarem rapidamente para minimizá-lo sob pena de prejudicar o aprendizado do grupo.

A limitação dessa pesquisa se deu pela amostra ter sido constituída por alunos de graduação, o que dificultou ser observada a influência do conflito de tarefa sobre a relação segurança psicológica e comportamento de aprendizagem, provavelmente por não terem o costume de discutir sobre o trabalho a ser realizado. É comum entre alunos a prática de dividir o trabalho em partes, e cada um faz o que lhe foi incumbido sem se preocuparem em discutir sobre a elaboração do trabalho como um todo.

Sugere-se para futuros estudos, aplicar esta pesquisa a outros tipos de equipes, tanto organizacionais como docentes, cujos objetivos somente possam ser alcançados por meio de intensa interação e troca de ideias entre seus membros, como por exemplo, equipes que vão desenvolver novos produtos e processos inovadores ou complexos em que o aprendizado seja importante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, R. E. et al. **Análise multivariada de dados**. 6.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

APOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2006.

ARGYRIS, Chris R. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: HOWARD, Robert et al. **Aprendizado Organizacional: gestão de pessoas para a inovação contínua.** Rio de Janeiro: Campus, 2000, cap. 4, p. 84-104.

BEHFAR, K.; THOMPSON, L. Conflict within and between organizational groups: Functional, dysfunctional, and quasi-functional perspectives. In THOMPSON, L; BEHFAR, K. (Eds.), **Conflict in teams**. Evanston, IL: Northwestern University Press, 2007, p. 3-35.

BRADLEY, B. H. *et al.*. Reaping the benefits of task conflict in teams: the critical role of team psychological safety climate. **Journal of Applied Psychology,** v. 97, n. 1, p. 151-158, july, 2012.

BRUNER, J. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUNDERSON, J.S.; SUTCLIFFE, K.M. Management team learning orientation and business unit performance. **Journal of Applied Psychology,** v. 88, p.552–560, 2003.

BYRNE, B. M. One application of structural equation modeling from two perspectives: Exploring the EQS and LISREL strategies. In HOYLE, R. H. (Ed). **Structural equation modeling**: Concepts, issues, and applications. Thousand Oaks: Sage, 1995, p. 138-157.

CARTWRIGHT, D.; ZANDER, A. **Dinâmica de grupo:** pesquisa e teoria. 3. ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda., 1975.

COHEN, S.G.; BAILEY, D.E. What makes teams work: group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. **Journal of Management,** v.23, n.3, p.239-290, 1997.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DREU, K. W. D.; WEINGART, L. R. Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: a meta-analysis. **Journal of Applied Psychology,** v. 88, n.4, p.741-749, 2003.

EDMONDSON, A.C. Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly**, v.44, n.2, p.350-383, 1999.

____ . **Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams**. Division of Research, Harvard Business School, 2002. Disponível em: < http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/02-062_0b5726a8-443d-4629-9e75-736679b870fc.pdf > Acesso em: 14 de jun. 2014.

EDMONDSON, A. C; ROBERTO, M. A; WATKINS, M. D. A dynamic model of top management team effectiveness: managing unstructured task streams. **The Leadership Quarterly**, v. 14, p. 297–325, 2003.

FISHER, R.; NOVELLI, J. Confiança como fator de redução da vulnerabilidade humana no ambiente de trabalho. **Revista de Administração de Empresas,** v. 48, n.2, p. 67-77, 2008

FORZA, Cipriano. Survey research in operations management: a process-based perspective. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 22, n. 2, p. 152-194, 2002

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, A. **O Ego e os mecanismos de defesa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2012

GLADSTEIN, D. L. Groups in context: a model of task group effectiveness. **Administrative Science Quarterly,** v. 29, n. 4, p. 499-517, 1984.

GLASSMAN, W.E.; HADAD, M. **Psicologia abordagens atuais**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HAYES, A. F. **Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis**: A regression-based approach. NY: Guilford Press, 2013.

JHEN, K. A. A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. **Administrative Science Quarterly,** v.40, n.2, p. 256-282, june, 1995.

____ . A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. **Administrative science quarterly**, p. 530-557, april, 1997.

JHEN, K. A. *et al*. The effects of conflict types, dimensions, and emergent states on group outcomes. **Group Decision and Negotiation**, v. 17, n. 6, p. 465-495, april, 2008.

KAHN, W.A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. **Academy of Management Journal,** v. 33, n.4, p. 692-724, 1990.

KOLB, D. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development**.** New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social.** São Paulo: Pioneira, 1965.

_____. **Problemas de Dinâmica de Grupo.** São Paulo: Cultrix, 1948.

LITTERER, J. A. Conflict in organization: A re-examination. **Academy of Management Journal**, v. 9, n. 3, p. 178-186, 1966.

MALHOTRA, N. K.; LOPES, E. L.; VEIGA, R. T. Modelagem de Equações Estruturais com Lisrel: Uma Visão Inicial. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 2, p. 27-42, maio, 2014.

MOHAMMED, S., HAMILTON, K., LIM, A. The Incorporation of Team Research: Past, Current, and Future. In: SALAS, E.; GOODWIN, G. F.; BURKE C.S. (Org.). **Team effectiveness in complex organizations:** cross-disciplinary perspectives and approaches**.** New York: Psychology Press, 2009, p. 321-350.

MOTTA, F.C.P.; VASCONCELOS, I.F.G. **Teoria geral da administração.** 3.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

NEMBHARD, I. M.; EDMONDSON, A. C. Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams**. Journal of Organizational Behavior**, v. 27, p. 941–966, 2006.

PANITZ, Theodore. **Collaborative versus cooperative learning:** a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. 1999. Disponível em: < http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf > Acesso em: 14 ago. 2014.

PONDY, L. R. Reflections on organizational conflict. **Journal of Organizational Behavior,** v. 13, n. 3, p. 257 – 261, 1992.

SENGE, P.M. **A quinta disciplina:** arte e prática da organização que aprende. 23. ed. Rio de Janeiro: Best Sellers, 2008.

SHEPPARD, B. H.; SHERMAN, D. H. The grammars of trust: a model and general implications. **Academy of Management Review,** v. 23, n.3, p. 422-437, 1998.

SIMONS T. L.; PETERSON, R. S. Task conflict and relationship conflict in top management teams: the pivotal role of intragroup trust. **Journal of Applied Psychology,** v. 85, n. 1, p. 102-111, 2000.

TEITELBAUM, K.; APPLE, M. Clássicos: John Dewey. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p. 194-201, jul, 2001

TORRES, P. L.; ALCANTARA, R.P.; IRALA, E.A.F. Grupos de consenso de uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Brasil, v. 4, n. 13 p. 1-17, dez. 2004.

VAN DER VEGT, G. S.; BUNDERSON, J. S. Learning and performance in multidisciplinary teams: The importance of collective team identification. **Academy of Management Journal**, v. 48, n. 3, p. 532–547, 2005

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **The collected works of L. S. Vygotsky.** New York: Plenum Press, 1987.

ZIMERMAN, D. E.; OSORIO, L. C. **Como trabalhamos com grupos.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Dados do Curso e do Aluno

Curso: _____

Semestre que está cursando: _____

Idade: _____

Sexo: ○ Masculino
○ Feminino

Para responder às próximas questões, tome como base um GRUPO DE TRABALHO em que esteja ou que tenha participado neste semestre.

Assinale seu grau de concordância com a afirmação feita sobre esse GRUPO DE TRABALHO, utilizando uma escala de 1 a 7 em que 1 significa que discorda totalmente e 7 que concorda totalmente.

1. Caso você cometa um erro nessa equipe, isto frequentemente é usado contra você.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

2. Membros dessa equipe são capazes de levantar problemas e trazer questões difíceis.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

3. Pessoas dessa equipe algumas vezes rejeitam outros por serem diferentes.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

4. É seguro assumir riscos nessa equipe.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

5. É difícil pedir ajuda para os membros dessa equipe.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

6. Ninguém nessa equipe agiria de forma deliberada para prejudicar os meus esforços.

Discordo Concordo

Totalmente						totalmente
1	2	3	4	5	6	7

7. Ao trabalhar com membros dessa equipe, minhas habilidades e talentos são valorizados e utilizados.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

8. Nós brigamos por causa de assuntos de trabalho.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

9. Nós tivemos divergências relacionadas à forma de como realizar o trabalho.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

10. Quanto conflito de ideias houve entre os membros dessa equipe?

Nenhum						Muito
1	2	3	4	5	6	7

11. Quão diferentes foram os pontos de vista entre os membros da equipe sobre as decisões a serem tomadas?

Pouco diferentes						Muito diferentes
1	2	3	4	5	6	7

12. Quanto trabalho teve essa equipe para lidar com diferenças de opiniões?

Pouco						Muito
1	2	3	4	5	6	7

13. Nós sempre discordamos sobre assuntos de trabalho.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

14. Quanta briga sobre temas pessoais houve nessa equipe?

Nenhuma						Muitas
1	2	3	4	5	6	7

15. Nós discordamos sobre coisas não relacionados ao trabalho (sociais ou de personalidade).

Discordo						Concordo

totalmente						totalmente
1	2	3	4	5	6	7

16. Nós brigamos sobre coisas não relacionadas ao trabalho.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

17. Algumas vezes as pessoas brigaram por causa de diferenças pessoais.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

18. O grupo busca por oportunidades para desenvolver novas habilidades e conhecimento.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

19. O grupo gosta de tarefas desafiadoras e difíceis que ensinam coisas novas.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

20. O grupo se mostra disposto a assumir riscos para implementar novas ideias a fim de descobrir o que funciona.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

21. O grupo gosta de trabalhar em coisas que requerem muita capacidade e habilidade.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

22. O grupo vê a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades como muito importante.

Discordo totalmente						Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7