

O Impacto da Liderança nos Comportamentos de Aprendizagem das Equipes de Trabalho*

Rafaella de Andrade-Vieira**  & Katia Elizabeth Puente-Palacios 

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

RESUMO – As equipes têm se consolidado como unidades estratégicas nas organizações, assim como seus comportamentos de aprendizagem consolidam-se como um dos processos grupais mais efetivos para atingimento de resultados, com o líder exercendo papel fundamental. O objetivo deste estudo foi mensurar o papel preditivo dos estilos de liderança transacional e transformacional sobre os comportamentos de aprendizagem da equipe. A testagem foi realizada com 79 equipes, média de 10 pessoas por equipe, integrantes de seis empresas, que responderam instrumentos sobre estilo de liderança e comportamentos de aprendizagem, presencialmente. Os resultados, nível meso, revelaram que a liderança explica 18,4% dos comportamentos de aprendizagem. Depreende-se, então, a importância do líder para criação de ambiente propício ao compartilhamento e aprendizagem de equipes.

PALAVRAS-CHAVE: equipes, aprendizagem de equipes, liderança

The Impact of Leadership on Work Teams Learning Behaviors

ABSTRACT – Teams have been consolidated as strategic units in organizations, as well as their learning behaviors as one of the most effective group processes for results achievement; and the leader has exercised a fundamental role. The aim of this study was to analyze the predictive role of transactional and transformational leadership styles on the team learning behaviors. The testing was conducted with 79 teams, mean of 10 people per team, members of six companies, which responded to instruments about leadership styles and learning behaviors in a face-to-face collection. The results, meso level, revealed that leadership explains 18,4% of learning behaviors. It is understandable, then, the importance of the leader for creating adequate environment for sharing and learning of the teams.

KEYWORDS: teams, team learning, leadership

Na atual fase do mercado de trabalho, as equipes têm se consolidado como unidades de desempenho estratégicas em organizações e na sociedade como um todo (Salas et al., 2018). Um estudo conduzido pela consultoria Deloitte em 130 países e com mais de 7000 participantes mostrou que os profissionais esperam cada vez mais trabalhar de forma colaborativa, bem como os líderes relatam investir mais de 50% do seu tempo em ações relacionadas ao trabalho em equipes (Lacerenza et al., 2018).

Apesar da perceptível importância que elas ganham, os profissionais ainda demonstram uma defasagem nas competências necessárias para a atuação conjunta, podendo-

se citar: adaptabilidade, orientação para tarefas integradas, resolução de conflitos, habilidade para relacionamento interpessoal, bem como habilidade da liderança para coordenar estas unidades (Lacerenza et al., 2018). Acrescenta-se o fato de que ainda não existem resultados conclusivos, ou suficientemente robustos, a respeito das variáveis que influenciam a efetividade e os processos das equipes de trabalho.

Para compreender as equipes, é preciso entender tanto os comportamentos de seus membros e líderes quanto a dinâmica que os integra e faz deles um coletivo. Neste estudo, elas são entendidas como um conjunto de três ou mais pessoas que possuem um objetivo comum, tarefas interdependentes,

* O artigo foi elaborado com base na dissertação de mestrado da primeira autora.

** E-mail: rafaella.andrade27@gmail.com

■ Submetido: 16/11/2018; Aceito: 08/12/2021.

mantém trocas sociais intensas, além de compartilharem informações e responsabilidades (Puente-Palacios & Borba, 2009). Neste contexto de trocas e compartilhamento, uma habilidade das equipes tem se destacado como estratégica para que as empresas tenham vantagem competitiva: a aprendizagem de equipes. De acordo com Edmondson et al. (2001), a “habilidade de aprender” dos times torna-se fator estratégico justamente por propiciar para empresas uma alavancagem nos seus objetivos de curto, médio e longo prazo.

Apesar de este ser um fenômeno inicialmente do nível individual, o trabalho em equipe, devido às suas próprias características de interdependência, proporciona uma integração de diferentes ideias e pontos de vista (Salas et al., 2009), além de um compartilhamento de cognições que são base para que novos conhecimentos e comportamentos sejam construídos como um processo do próprio grupo. Neste ponto, pode-se dizer que a aprendizagem passa a ser um fenômeno coletivo, construído e utilizado pelo time como um todo.

O conceito aqui abordado para aprendizagem de equipes refere-se a ações protagonizadas pelo time, relativas a fazer perguntas, buscar *feedback*, experimentar, refletir sobre os resultados e discutir os erros ou consequências inesperadas de ações (Edmondson, 1999). Sendo assim, a aprendizagem no nível meso explora como este fenômeno acontece na equipe (Edmondson, 2003), ou seja, é entendida como uma propriedade grupal, que vai além dos próprios indivíduos nela envolvidos.

Para este processo ocorrer, a palavra-chave é “compartilhamento”, ou seja, como os membros das equipes podem desenvolver modelos mentais compartilhados que levem a um saber de natureza diferenciada, a um processo eminentemente do nível meso (equipes). Van den Bossche et al. (2010) identificaram três aspectos relacionados ao desenvolvimento de modelos mentais compartilhados: construção, co-construção e conflito construtivo. A construção refere-se à interação entre os membros da equipe com objetivo de dar sentido a alguma questão levantada pelo grupo. Já a co-construção é o refinamento desta questão, criando novos sentidos com base em reflexões conjuntas. Por fim, o conflito construtivo está relacionado à possíveis discrepâncias no posicionamento dos membros, durante as reflexões e negociações, o qual é extremamente importante para a criação de um ambiente propício para a exposição de pontos de vista diferentes e com respeito mútuo.

Desta forma, para que ocorra a aprendizagem no nível meso, não basta que ocorra a passagem do saber de um membro a outro, mas que também seja construído um saber de natureza diferenciada, compartilhado pelos membros (Salas et al., 2012). Para Mathieu et al. (2008), o comportamento de aprendizagem de equipe é um dos processos grupais mais efetivos para a adaptação da equipe às constantes mudanças organizacionais, impactando positivamente no desempenho destas unidades. A exemplo, cita-se o estudo de Sessa e London (2008), que mostram que os comportamentos de

aprendizagem proporcionam aos times a melhoria ou o desenvolvimento de técnicas e ferramentas de alta qualidade em um curto espaço de tempo. Além disso, Koeslag-Kreunen et al. (2018), argumentam sobre o impacto da aprendizagem em resultados do time em termos de melhora na performance e maior viabilidade de manutenção das equipes.

Porém, nem sempre estas unidades se engajam em comportamentos de aprendizagem devido, entre outros aspectos, ao risco que pode oferecer. Dentre os principais problemas identificados por estudiosos neste sentido estão: o sentimento de vulnerabilidade ao compartilharem ideias, o recebimento de *feedback* negativo durante o momento de reflexão ou, ainda, uma figura de autoridade que reprima comportamentos do grupo por sentir seu cargo gerencial ameaçado (Koeslag-Kreunen et al., 2018). Assim, para que estes comportamentos ocorram dentro de uma experiência construtiva, bem como com resultados positivos, é necessário que as equipes recebam suporte, sendo um dos mais efetivos, aquele que é oferecido pelos líderes das unidades (Decuyper et al., 2010). Importante citar que, ainda que outros fenômenos possam estar presentes, o foco deste estudo é abordar a atuação do líder como facilitador destes processos. A aprendizagem precisa, então, ser encorajada pelos líderes a exemplo do estudo de Wong e Tjosvold (2010), que, em seus resultados, encontraram que líderes que enfatizavam o relacionamento interpessoal entre os membros, aumentavam a quantidade de ideias geradas pela equipe. Ou ainda, Koeslag-Kreunen et al. (2018) que argumentam que um dos papéis do líder é fomentar a criação de relações e padrões de interação que favoreçam a troca e o *feedback* efetivo entre os membros da equipe. Assim, o líder é um ator importante neste aspecto de interação e criação de um ambiente propício para a aprendizagem, principalmente ao criarem uma visão de futuro estimulante para seus liderados (Benedetti et al., 2004). Isto posto, esta pesquisa tem como objetivo geral mensurar o papel preditivo dos estilos de liderança transacional e transformacional sobre os comportamentos de aprendizagem da equipe. Tendo em vista que em relação à liderança existem diversas proposições, a seção a seguir discorre quanto à importância dessa classificação, à luz das teorias que abordam o desempenho de equipes.

Liderança

O estudo da liderança já se encontra com um corpo extenso na literatura que demonstra seu impacto em equipes e organizações, mas no Brasil ainda há uma defasagem de pesquisas teóricas e empíricas na comparação com a produção internacional, com predomínio, de estudos transversais, exploratórios, em sua maior parte qualitativos (Fonseca et al., 2015), com foco primordial no nível micro de análise.

As revisões de literatura também demonstram uma ampla gama de definições sobre a liderança, assim como diferentes ênfases: líderes, situação, liderados ou sobre a relação entre o líder e o liderado (Bendassolli et al., 2014).

Nesta pesquisa, a ênfase recai sobre a relação entre o líder e o liderado e é definida como um processo grupal, interativo e construído em um contexto social específico, a partir das relações existentes com a equipe, com objetivo de promover mudanças nos seus liderados para que os resultados sejam alcançados. A liderança acontece com base em um processo de influência do líder em relação aos seus liderados, ou seja, ele é um exemplo a ser seguido e gerencia significados para o grupo ao criar normas e mostrar a direção comum a ser seguida (Bendassolli et al., 2014).

Nesta perspectiva, uma das teorias mais estudadas internacionalmente é a de Estilos de Liderança Transacional e Transformacional. Porém, ainda de acordo com a revisão realizada por Fonseca et al. (2015) sobre a produção científica brasileira em liderança, há uma escassez de pesquisas que investigassem esses estilos no contexto brasileiro. Este fato incentivou a utilização desta teoria na presente pesquisa, com objetivo de testar como se comportam em uma amostra brasileira, principalmente em relação aos comportamentos de aprendizagem das equipes de trabalho.

Um dos primeiros autores a estudar este estilo de liderança foi Burns (1978) e, de acordo com este autor, a liderança transacional tem como foco os padrões de trabalho, as tarefas e objetivos traçados, além de dar ênfase na disciplina do liderado e nas recompensas organizacionais como influência para o bom desempenho. São três os comportamentos típicos deste estilo (Avolio et al., 2009; Bass, 1990): recompensa contingente, administração por exceção ativa e administração por exceção passiva. A recompensa contingente refere-se a uma troca: para o bom desempenho, são oferecidas recompensas, mas para o desempenho ruim, são feitas ameaças e ações disciplinadoras. Na administração por exceção ativa, os líderes são caracterizados como monitores que detectam erros; já na administração por exceção passiva, ele intervém apenas quando procedimentos e normas para a realização de tarefas não são cumpridos.

Por outro lado, a liderança transformacional é caracterizada como um processo que motiva liderados ao articular a visão da organização com a da sua equipe (Burns, 1978), motivando-os a irem além das expectativas, através da sensibilização do que é certo e importante para a equipe ou organização. Alguns comportamentos do líder caracterizam este estilo (Avolio et al., 2009; Bass, 1990), quais sejam: influência idealizada, motivação inspiradora, estímulo intelectual e consideração individualizada. No primeiro caso, da influência idealizada, o líder é um modelo de comportamento, fornecendo um forte senso de propósito. Na motivação inspiradora, o líder proporciona significado e desafios, mostrando a importância deles para o atingimento dos objetivos traçados. Já no estímulo intelectual, os líderes desafiam as ideias dos liderados para a solução de problemas; e, por fim, na consideração individualizada, os líderes passam mais tempo ensinando e treinando liderados, de forma individual.

Apesar de existirem evidências de impacto positivo dos dois estilos, no geral, a literatura tem evidenciado a liderança transformacional como a mais eficaz, mas cabe frisar que isto dependerá do contexto, tarefas e características do time. Por exemplo, Hirst et al. (2004) associaram positivamente a liderança transformacional com comportamento de aprendizagem. Já Jung e Avolio (1999) focaram nos dois estilos associados ao desempenho de equipes no que se referia à geração de ideias. Os autores também compararam os indivíduos em condições de tarefas individuais e de grupo. Os resultados mostraram que os grupos com um líder transformacional geraram mais ideias, porém, para o trabalho individual, o líder transacional levou a um melhor resultado.

Assim, os achados antes relatados mostram que, de fato, não há um melhor estilo, mas sim uma adequação de comportamentos do líder à situação e forma como a tarefa foi realizada, ou seja, apesar dos primeiros estudos realizados na área apontarem para uma polaridade entre estes dois estilos, estudos mais recentes questionam a existências de dois tipos verdadeiramente diferentes. Como exemplo, cita-se Fonseca (2013), a qual relata que pesquisas demonstram que a liderança transformacional incrementa os efeitos da liderança transacional, ou seja, a primeira complementar a segunda. Desta forma, alguns pesquisadores já tendem a estudar a liderança transformacional e a transacional dentro de um processo contínuo de ações e comportamentos diários do líder (Bass & Riggio, 2006). Neste estudo, a liderança transacional e a transformacional ainda são vistas como dois estilos diferentes, ambos com suas vantagens e desvantagens, a depender do contexto e da situação em que o líder se encontra. Contextos com maior necessidade de colaboração podem pedir uma liderança com mais comportamentos transformacionais; ao passo que uma situação com maior necessidade de direção e barganhas com a equipe, pode pedir um líder mais transacional (Jung & Avolio, 1999).

Um exemplo refere-se ao estudo de Pearce e Barkus (2004), que argumentam que contextos complexos, com alta necessidade de inovação, têm requerido mais a atuação de uma liderança compartilhada. Ao passo que a delegação de tarefas não estruturadas pode prejudicar a experiência de compartilhamento entre os membros (De Dreu & Weingart, 2003). Diante destes achados, evidencia-se a importância do líder para os comportamentos de aprendizagem de equipes, bem como um aumento das evidências de estudos empíricos relacionados ao tema. Porém, ainda se sabe pouco sobre a aprendizagem como um fenômeno do nível meso (Wilson et al., 2007) e um estudo que relacione liderança e comportamentos de aprendizagem de equipes, em uma amostra brasileira, contribui para o *gap* encontrado na literatura nacional.

Diante deste fato e do objetivo antes exposto, para a realização do estudo empírico, foram definidas as hipóteses de pesquisa descritas a seguir:

- H1 – a liderança terá um impacto positivo nos comportamentos de aprendizagem das equipes de trabalho;
- H2 – os dois estilos de liderança possuem diferentes valores preditivos sobre os comportamentos de aprendizagem das equipes.

Quanto às hipóteses definidas, cabe chamar a atenção quanto ao fato de todas buscarem estabelecer relação entre

variáveis relativas às equipes, ou seja, o estudo proposto é realizado integralmente no nível meso. Para tanto, a percepção dos membros das equipes sobre a liderança, bem como os comportamentos de aprendizagem de equipes sofrerão processo de emersão. Este processo é definido por Klein e Koslowski (2000) como transformações de atributos individuais a partir dos quais se originam características compartilhadas ou coletivas, de natureza multinível.

MÉTODO

Participantes

Para o presente estudo empírico, a amostra de dados foi composta por integrantes de seis empresas privadas do varejo farmacêutico, de médio porte, selecionadas por conveniência e localizadas em Brasília, Distrito Federal. Cada loja destas empresas foi caracterizada como uma equipe devido seu arranjo de trabalho ser condizente com estas unidades de desempenho em características como: seus integrantes se relacionam diariamente por motivos profissionais, possuem interdependência de tarefas e têm metas de trabalho comuns ao grupo. O gerente de cada unidade foi considerado o líder da equipe.

Os dados foram coletados de forma presencial em um total de 490 indivíduos, sendo 95 líderes e 395 colaboradores; totalizando 95 equipes, cujo número de respondentes variou entre três e 26 pessoas, com média de 10 pessoas por equipe ($DP = 3,42$). Foram excluídos do banco de dados 23 sujeitos que não responderam mais de 50% dos instrumentos e duas pessoas que relataram possuir menos de três meses na empresa e um mês na equipe, pressuposto definido no delineamento do estudo. Assim, o resultado das eliminações no banco de membros das equipes consistiu na perda total de 25 sujeitos, sem alteração no número de equipes, chegando a um banco de dados com 370 respondentes distribuídos em 95 times.

A maioria (55%) desses trabalhadores informou ter ensino médio completo. Em termos de sexo, a composição da amostra foi de 62,5% respondentes do sexo feminino e 37,5% do sexo masculino. As idades variaram entre 18 e 64 anos ($M = 27,7$; $DP = 7,2$; $Md = 26,0$). O tempo de trabalho nas empresas teve média de 21,53 meses ($DP = 33,36$; $Md = 11,0$) e o tempo na equipe teve média de 13,51 ($DP = 16,17$; $Md = 8,0$).

Quanto às características dos líderes, observa-se que 51,6% dos respondentes são do sexo feminino. A quantidade de participantes no cargo de chefia com ensino médio completo soma 35,5% das pessoas. As idades variaram entre 22 e 77 anos com média de 33,7 ($DP = 8,1$; $Md = 32,0$). A média de tempo de serviço nas empresas foi de 48,7 meses ($DP = 49,5$; $Md = 30,0$) e, por fim, a amostra de líderes

apresentou média de 20,2 meses ($DP = 24,6$; $Md = 12,0$) de pertencimento à equipe atual.

Procedimentos

A coleta foi realizada no local de trabalho, ou seja, em cada loja integrante da pesquisa. Neste local, após a autorização dos líderes e membros, uma pesquisadora explicou sobre o estudo e seus objetivos, bem como convidou todos os presentes para participar, dentro das especificidades estipuladas: possuir pelo menos três meses na empresa e um mês na equipe atual. Informações sobre o sigilo, o anonimato e a participação voluntária foram fornecidas e os questionários entregues. Desse modo, os princípios éticos que regem as pesquisas com seres humanos, nesta área, foram observados. A seguir, são descritos os instrumentos utilizados durante a coleta.

Instrumentos

Dois instrumentos foram utilizados com o propósito de testar o modelo teórico proposto. Para obter informações sobre a variável preditora, utilizou-se a escala reduzida de liderança (Fonseca & Porto, 2013), já a variável critério foi avaliada por meio da escala de comportamentos de aprendizagem de equipes (Barouh & Puente-Palacios, 2015).

Iniciando pela medida de comportamentos de aprendizagem, o instrumento é composto por nove itens respondidos em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos, em que 1 corresponde a *discordo totalmente* e 5 corresponde a *concordo totalmente*. Ele possui estrutura unifatorial e demonstra índice de consistência interna satisfatório ($\alpha = 0,86$). Como exemplo desta medida, apresenta-se o seguinte item: “Comentários a respeito das ideias dos membros da equipe são levados em consideração”.

Já a escala original e reduzida de liderança (Fonseca & Porto, 2013), é composta por 22 itens e possui estrutura bifatorial: liderança transformacional (14 itens, $\alpha = 0,91$) e liderança transacional (oito itens, $\alpha = 0,74$). Os itens foram respondidos em uma escala do tipo *Likert* de 10 pontos, em

que 1 corresponde a *discordo totalmente* e 10 corresponde a *concordo totalmente*. Na busca de evidências de validade e confiabilidade da escala de estilos de liderança, foi conduzida análise fatorial exploratória utilizando o método PAF (*Principal Axis Factoring*). Os resultados demonstraram que, nesta amostra, quatro itens comportaram-se de forma diferente do esperado (5, 11, 13 e 19), pois originalmente são do fator liderança transacional, mas foram alocados no fator liderança transformacional, conforme pode ser observado na Tabela 1. Hipotetiza-se que isso ocorreu pelas especificidades da amostra, a qual engloba um contexto em que a liderança executa um papel em grande parte operacional e com grande cobrança para o atingimento de metas.

A solução psicometricamente ajustada e teoricamente defensável foi de solução bifatorial com variância explicada de 62,25%, sendo que o Fator 1 condensou 18 itens, apresentando cargas fatoriais entre 0,56 a 0,88. A confiabilidade interna deste fator é satisfatória com *alpha*

de Cronbach de 0,97 e da magnitude do valor médio da correlação item-total de 0,78. Já o segundo fator agrupou quatro itens que apresentaram cargas fatoriais com valores a partir de 0,76 até 0,79. Também neste caso, os índices de confiabilidade interna mostraram-se satisfatórios ($\alpha = 0,84$; r item-total = 0,67), conforme pode ser observado na Tabela 1.

Tendo em vista o novo agrupamento dos itens e as características evidenciadas pelos mesmos, fez-se necessária uma nova definição conceitual dos fatores, uma vez que os seus itens constitutivos não abordam os estilos transacional e transformacional:

- Fator 1 – Liderança Positiva: o líder atua como um modelo de comportamento, desenvolvendo, articulando e estimulando a equipe para o atingimento de metas através de um suporte individualizado, *feedbacks* positivos e de uma negociação de recompensas para os desempenhos tidos como satisfatórios.

Tabela 1
Cargas Fatoriais dos Itens da Escala de Estilos de Liderança

Descrição do conteúdo do item	Fator 1	Fator 2
19. Meu gerente faz acordos com os membros da equipe com relação ao que eles vão receber se fizerem o que deve ser feito.	0,87	
11. Meu gerente dá aos membros da equipe o que eles querem em troca do seu apoio.	0,87	
5. Meu gerente faz acordos com os membros da equipe sobre o que eles podem esperar receber em troca das suas realizações.	0,85	
18. Meu gerente mostra respeito pelos sentimentos dos membros da equipe.	0,84	
14. Meu gerente apresenta novas formas de olhar para as coisas que costumavam ser confusas para os membros da equipe.	0,81	
6. Meu gerente estimula os indivíduos a pensar sobre problemas antigos de novas maneiras.	0,80	
10. Meu gerente consegue que o grupo trabalhe junto em busca do mesmo objetivo.	0,80	
21. Meu gerente incentiva os funcionários a trabalharem em equipe.	0,77	
7. Meu gerente elogia quando os membros da equipe fazem um trabalho acima da média.	0,75	
15. Meu gerente lidera pelo exemplo.	0,75	
16. Meu gerente dá feedback positivo quando um membro da equipe tem bom desempenho.	0,75	
4. Meu gerente considera as necessidades pessoais dos membros da equipe.	0,74	
8. Meu gerente lidera “fazendo” ao invés de simplesmente “dizendo”.	0,73	
20. Meu gerente demonstra entender claramente para onde a equipe está indo.	0,71	
2. Meu gerente mostra que tem expectativas altas em relação à equipe.	0,68	
13. Meu gerente diz aos membros da equipe o que fazer para serem recompensados pelos seus esforços.	0,66	
1. Meu gerente busca novas oportunidades para a sua equipe.	0,64	
12. Meu gerente insiste no melhor desempenho da equipe.	0,56	
9. Meu gerente mostra seu descontentamento quando o trabalho dos membros da equipe é abaixo dos níveis aceitáveis.		0,79
3. Meu gerente avisa quando o desempenho dos membros da equipe é insatisfatório.		0,77
22. Meu gerente repreende a equipe se o trabalho desenvolvido estiver abaixo dos padrões.		0,76
17. Meu gerente indica sua desaprovação caso o desempenho dos membros da equipe seja abaixo do que eles são capazes.		0,76
Quantidade de Itens	18	4
Alpha de Cronbach	0,97	0,84
Média da correlação item-total	0,78	0,67

- Fator 2 – Liderança Punitiva: o líder demonstra seu descontentamento quando ocorre um erro, repreendendo e punindo o mau desempenho, com intervenções após o problema ter ocorrido.

Com objetivo de testar o ajuste deste novo modelo identificado, foi conduzida uma Análise Fatorial Semiconfirmatória (SCFA), realizada no Software Factor, versão 10.10.03, seguindo os procedimentos estatísticos referenciados pelos propositores da estratégia (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2020). Para tanto, devido à natureza ordinal dos dados e assimetria identificada, com Kurtosis variando de 0,15 a 1,73, foi usado para o cálculo das correlações policóricas o método dos mínimos quadrados não ponderados robustos (RULS) (Muthén & Kaplan, 1992). Para a extração de fatores, utilizou-se rotação Promax. A solução fatorial identificada apresentou KMO de 0,95, com dois fatores e com a mesma separação de itens antes relatada: quatro itens do fator de liderança transacional migraram para o fator de liderança transformacional. Sobre o ajuste do modelo, os resultados demonstraram adequação da medida: $GFI = 0,99$; $AGFI = 0,99$; $CFI = 0,99$; $RMSEA = 0,016$ (IC 95% = 0,006 – 0,027). Os índices de ajustes foram todos acima de 0,95 e o RMSEA abaixo de 0,06, indicando bom ajuste do modelo (Thompson, 2004). Assim, esses dados revelam que o resultado obtido quanto à organização e retenção dos itens é satisfatório, sendo, portanto, adequado seguir com o novo modelo de Liderança Positiva e Punitiva para as análises preditivas subsequentes.

Análise de Dados

Em virtude de o estudo ser realizado no nível meso, em primeira instância, após análises de normalidade e busca por evidências de validade e confiabilidade (Análise Fatorial Exploratória e Análise Fatorial Quase Confirmatória), foi investigado o fenômeno de emersão, ou seja, a possibilidade de transformar os atributos analisados para o nível das equipes. Dois aspectos são analisados para verificar se a emersão é pertinente: a concordância das respostas dentro da equipe e a variação das respostas entre as diferentes equipes. Para analisar o aspecto da concordância dos membros pertencentes à mesma equipe, calculou-se o desvio médio em relação à mediana (AD_{Md}), o qual foi realizado repetidamente para todas as equipes, em relação a todas as variáveis desse estudo. Com objetivo de verificar as diferenças entre as unidades, realizou-se a análise de variância (ANOVA). Ademais, para embasar a análise, utilizou-se também o *Intraclass Correlation Coefficient* (ICC), que mede a proporção da variância do fenômeno atribuída ao nível meso.

Por fim, para testar o modelo de predição proposto foram realizadas análise de regressão linear hierárquica com os dados agrupados por equipe. O pacote *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 23, foi utilizado para a realização das análises estatísticas dos dados reunidos nesta pesquisa. Os resultados destas análises estão descritos a seguir.

RESULTADOS

Uma vez que as informações das variáveis foram coletadas no nível individual, mas defende-se à sua ocorrência no nível meso, a primeira etapa das análises focou na testagem da emersão, ou seja, verificar a adequação de agregar, matematicamente, os escores individuais dos membros para compor um único escore que represente a percepção da equipe. Para realizar esta verificação é necessário analisar dois pressupostos: (a) similaridade nas percepções dos indivíduos integrantes da mesma equipe e (b) diferenças na percepção entre as equipes.

Para verificar o grau de concordância dos sujeitos que compõem a mesma equipe, utilizou-se o cálculo dos desvios

médios em relação à mediana (AD_{Md}), o qual foi realizado para todos os itens e variáveis por equipe. Para tanto, foram calculados valores de referência, conforme recomendam Burke e Dunlap (2002), adotando o critério $AD_{Md} \leq c / 6$, no qual “c” é a amplitude da escala (Dawson et al., 2007). Por fim, para analisar a similaridade dentro das equipes, recorreu-se à análise da média desse valor por fator. A Tabela 2 apresenta a média do AD_{Md} por variável e os valores de referência calculados.

Os valores de AD_{Md} abaixo do valor de referência indicam pouca dispersão e a existência de homogeneidade nas respostas dos integrantes da mesma equipe. Assim, observa-se

Tabela 2
Valores dos Testes de Homogeneidade Intragrupo e Variância Entre Grupos

Variável	Valor de referência	AD_{Md}		ANOVA	ICC
		<i>M</i>	<i>DP</i>		
1. Estilo de Liderança – Fator 1	1,67	0,89	0,53	$p \leq 0,05$	0,52
2. Estilo de Liderança – Fator 2	1,67	0,85	0,52	$p \leq 0,05$	0,44
3. Aprendizagem	0,83	0,49	0,22	$p \leq 0,05$	0,37

na Tabela 2 que todos os valores de AD_{Md} ficaram abaixo do valor de referência, indicando que as equipes estudadas apresentaram similaridade nas respostas.

Para a inspeção da variabilidade entre as equipes foram realizadas duas análises: ANOVA *one-way* e *Intraclass Correlation Coefficient* (ICC). Para a primeira análise, verificou-se que, em todos os fatores, esse teste demonstra diferença estatisticamente significativa entre as equipes, indicando evidências de variabilidade entre as unidades que compõem a amostra. Na segunda análise, ICC, o qual é utilizado para verificar a proporção da variância total que é explicada pelo nível das equipes (González-Romá & Hernández, 2014), pode-se observar que todos os fatores também apresentaram valores considerados satisfatórios, variando entre 0,37 e 0,57 (Bliese, 2000). Este conjunto de dados torna pertinente afirmar que as equipes de trabalho integrantes da amostra da pesquisa são distintas entre si e, deste modo, podem constituir-se em unidade de análise apropriada para o presente estudo, o que permite dar continuidade à construção do modelo preditivo proposto.

Iniciou-se, então, a construção de um banco de dados no nível meso, o qual condensou as respostas de 95 equipes e foi utilizado para a averiguação das hipóteses da pesquisa. Após verificação da adequação deste banco em relação ao tamanho e normalidade, foram analisados os casos extremos multivariados, por meio do cálculo da distância *Mahalanobis* ($p = 0,001$), evidenciando que 16 equipes apresentaram comportamento anômalo e foram eliminadas. Sendo, assim, o banco final ficou composto por 79 equipes de trabalho.

Em seguida, procedeu-se com a investigação da presença de colinearidade entre as variáveis independentes (liderança positiva e punitiva) por meio da inspeção da matriz de correlações e da *Variance Inflation Factor* (VIF). A matriz de correlação sugeriu baixa colinearidade entre os fatores antecedentes do modelo, como pode ser verificado na Tabela 3. Em relação aos valores do VIF, os resultados também não indicaram multicolinearidade: foram menores do que 2,0 e os de tolerância maiores que 0,2 e menores do que 1,0. Este resultado torna possível que a análise de regressão proposta no estudo seja realizada.

A primeira hipótese testada refere-se ao impacto positivo da liderança nos comportamentos colaborativos

de aprendizagem. Para tanto, foi realizada uma regressão múltipla, utilizando-se o método *Enter*. Em conformidade com a literatura da área, a qual mostra que o tempo e o tamanho da equipe são fatores reconhecidamente valorizados na área (Mathieu et al., 2008), o tamanho e tempo na equipe entraram como variáveis de controle, no primeiro e segundo passo, respectivamente. Desse modo, essas variáveis (fatores) entraram conjuntamente, no terceiro passo do modelo construído, sendo condizente com abordagens teóricas que defendem que os dois estilos de liderança são complementares.

Os resultados demonstraram que, atuando em conjunto, a variáveis controle e os fatores de liderança possuem poder de predição de 18,4% ($p \leq 0,01$) para os comportamentos de aprendizagem das equipes, corroborando a primeira hipótese da pesquisa. De modo a prosseguir com as análises, observou-se como cada variável se comportou de forma isolada. Os resultados mostram que nem o tamanho da equipe ($p = 0,15$) e nem o tempo ($p = 0,85$) tiveram relação significativa com o processo de aprendizagem, o que pode ocorrer devido a especificidades da amostra, tendo em vista uma reconhecida e alta rotatividade no mercado varejista.

Ao analisar os fatores de liderança separadamente, apenas o efeito do Fator 1 (Liderança Positiva) é significativo nos comportamentos de aprendizagem das equipes ($\beta = 0,42$; $p \leq 0,05$). Isso significa que quanto mais o líder realiza acordos em troca das ações esperadas dos liderados e os inspira a irem além, com *feedbacks* positivos, mais os membros da equipe compartilham e constroem conhecimentos coletivos, ou seja, mais apresentam comportamentos colaborativos de aprendizagem, conforme pode ser observado na Tabela 4.

Apesar de um dos estilos ter apresentado poder de predição sobre os comportamentos de aprendizagem, não se pode corroborar a segunda hipótese, tendo em vista que ela refere-se sobre as diferenças de valores preditivos da liderança transacional e transformacional sobre os comportamentos de aprendizagem, porém, em análise fatorial realizada, estes estilos se perderam: quatro itens da liderança transacional passaram para o fator de liderança transformacional com altas cargas fatoriais. Desta forma, os dados apresentados dão sustento para corroboração parcial das hipóteses apresentadas neste estudo e discussão sobre esses achados será apresentada no tópico a seguir.

Tabela 3
Média, Desvio Padrão e Matriz de Correlação Entre as Variáveis Agregadas do Modelo

Variável	M	DP	1	2
1. Fator 1 Estilo de Liderança (Positiva)	7,62	1,52	–	
2. Fator 2 Estilo de Liderança (Punitiva)	8,04	1,32	0,64**	–
3. Aprendizagem	3,72	0,55	0,40**	0,24*

Nota. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$.

Tabela 4
Regressão Múltipla dos Estilos de Liderança Como Preditores da Aprendizagem

	Variável	Comportamentos de Aprendizagem da Equipe			
		B	β	t	p
1	Constante	3,98		18,79	0,000
	Tamanho Equipe	-0,02	-0,14	-1,24	0,217
2	Constante	4,00		17,59	0,000
	Tamanho Equipe	-0,02	-0,14	-1,23	0,222
	Tempo Equipe	-0,00	-0,03	-0,27	0,785
	Constante	2,932		7,09	0,000
3	Tamanho Equipe	-0,03	-0,15	-1,45	0,151
	Tempo na Equipe	-0,00	-0,02	-0,18	0,855
	Fator 1 (Lid. Positiva)	0,15	0,42	3,07	0,003
	Fator 2 (Lid. Punitiva)	-0,01	-0,02	-0,16	0,876
	R ²	0,18			
	R ² Ajustado	0,14			

DISCUSSÃO

Um mundo cada vez mais complexo, tecnológico e interativo também tem tornado as equipes de trabalho mais complexas (Mathieu et al., 2018), com novos desafios e diferentes visões a serem investigados e analisados, sob uma perspectiva empírica e prática. Natural, então, que estudar equipes tenha se tornado uma demanda estratégica para uma área em que os objetos de estudo são as organizações e o trabalho. Ao analisar o contexto no qual estas unidades estão inseridas, um ator tem mostrado grande impacto para a realização dos processos e atingimento de resultados: os líderes (Dias & Borges, 2015). Sua atuação na facilitação de um ambiente colaborativo, no qual ideias e reflexões são compartilhadas pelos membros dos times, propiciam um local fértil para a ocorrência da aprendizagem de equipe, um processo chave para a competitividade das empresas, dada a necessidade de adaptação constante de pessoas, equipes e organizações.

Os resultados aqui encontrados reforçam este aspecto ao evidenciar uma relação positiva da liderança com os comportamentos de aprendizagem das equipes, porém apenas a Liderança Positiva ($\beta = 0,42$; $p \leq 0,05$) teve efeito significativo nos comportamentos de aprendizagem destas unidades, não sendo encontrada significância nas relações entre a liderança punitiva com os comportamentos de aprendizagem ($p = 0,88$). Outro reforço para a relevância deste aspecto, foi o bom ajuste do novo modelo proposto para o instrumento de Estilos de liderança, o qual separou claramente itens que embasam uma liderança que desenvolve, estimula e serve de exemplo (Liderança Positiva), daquela que simplesmente executa comportamentos de punição quando algo errado acontece (Liderança Punitiva).

Analisando estes dados, o fato de possuir uma liderança que negocia recompensas, além de atuar como um modelo de comportamento e oferecer *feedbacks* positivos para os

desempenhos tidos como satisfatórios, parece criar um ambiente propício para trocas entre os membros das equipes e a criação de novos saberes. Ainda que o instrumento de estilos de liderança, nesta amostra, tenha seus itens distribuídos de forma diferente do que a teoria original, todos os itens da liderança transformacional permaneceram no Fator 1 (Liderança Positiva), o que propicia uma comparação com outros achados empíricos, os quais corroboram parte dos resultados ao mostrar que comportamentos de um líder transformacional têm maior poder preditivo sobre a aprendizagem das equipes (Bouwman et al., 2017; Raes et al., 2013).

Outros estudos também se alinham a estes achados, como os de Hirst et al. (2004), que encontraram que líderes que promovem o compartilhamento de opiniões, com respeito às diferenças, impactaram positivamente as reflexões e aprendizagem do grupo. Além disso, Hillier e Dunn-Jensen (2012) argumentam que outra prática comumente indicada para o exercício da liderança é o *feedback* construtivo, o qual foca em ações que propiciem mudanças consistentes, sendo este um dos itens do fator Liderança Positiva. Tais resultados evidenciam a relevância de se estimular comportamentos nos líderes que propiciem um arranjo colaborativo no local de trabalho, tal como parece acontecer nas lojas estudadas. Nestes ambientes, foi possível observar um apoio entre as pessoas da equipe e uma complementariedade de papéis, ambos incentivados pelos líderes, colaborando para o surgimento de um saber coletivo, compartilhado e construído em conjunto.

Isto posto, sugerem-se ações de desenvolvimento destas lideranças para uma atuação equilibrada, afinal, o foco em tarefas e desempenho também se mostra importante para o atingimento dos resultados. Como exemplo, pode-se citar o trabalho de Somech (2006), que demonstrou que líderes mais

diretivos levavam à interação da equipe ao definir metas que os inspiravam em busca do objetivo final, proporcionando momentos de interação e importantes reflexões sobre o caminho para chegar até elas. Ademais, estudos indicam que uma combinação do foco em pessoas e em tarefas tem se mostrado uma boa alternativa ao propiciar na equipe tanto comportamentos de desenvolvimento e inovação, quanto de adaptação das tarefas ao contexto existente (Koeslag-Kreunen et al., 2018).

Pensando mais especificamente na liderança transacional e transformacional aqui abordada, uma contribuição importante deste estudo foi a forma como a Escala de Estilos de Liderança se comportou. Evidências empíricas demonstram que a liderança transformacional incrementa os efeitos da liderança transacional, ou ainda, são complementares (Avolio et al., 2009; Fonseca, 2013). Na presente pesquisa, quatro itens do fator liderança transacional alocaram-se no fator de liderança transformacional com altas cargas fatoriais, fazendo-se necessária uma nova definição conceitual dos fatores, redefinidos como Liderança Positiva e Liderança Punitiva. Ao analisar o contexto em que estes gestores e equipes estão inseridos, faz sentido que comportamentos mais coercitivos se apresentem diante de uma grande pressão por resultados, mas pouco preparo da liderança para lidar com este ambiente.

Porém, vale destacar que um dos primeiros autores a estudar estes estilos de liderança, Burns (1978), já argumentava que líderes que focam muito em comportamentos de desaprovação ou punição, podem estabelecer relacionamentos mais superficiais e focados em trocas para melhoria do

desempenho. Sendo assim, percebe-se a necessidade da ampliação desta discussão e da realização de outras pesquisas que explorem como estes dois estilos de liderança podem se complementar e eliciar comportamentos produtivos na equipe (Ortega et al., 2014).

Ademais, dada a importância das equipes para o mundo do trabalho e a também necessidade da ampliação de estudos sobre liderança (Fonseca et al., 2015), uma contribuição desta pesquisa é sua realização completa no nível das equipes, propiciando novos saberes do que impacta a dinâmica e processos destas unidades, mais especificamente sobre a aprendizagem de equipes.

Apesar das contribuições levantadas, faz-se necessário citar uma limitação da pesquisa ora relatada, que se refere à utilização de respostas advindas de fonte comum (membros das equipes de trabalho), conforme adverte Spector (1994). Sugere-se, então, outros estudos que utilizem fontes diversas e colaborem na compreensão do fenômeno relatado.

Os resultados e fatos antes apresentados, demonstram que na literatura da área ainda não existem resultados conclusivos, ou suficientemente robustos, a respeito das variáveis que influenciam a expressão dos comportamentos de aprendizagem das equipes de trabalho. Um estudo com uma visão sistêmica, no qual sejam abordados processos da equipe, liderança e contexto em que se encontram, ainda é um *gap* nas pesquisas nacionais. Assim, sugere-se novas pesquisas que sigam esta perspectiva, além de esperar que esta pesquisa contribua com a área de equipes de trabalho e gere contribuições relevantes para o ambiente organizacional.

REFERÊNCIAS

- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Barouh, R. T., & Puente-Palacios, K. (2015). Aprendizagem de equipes: Manifestação no nível meso e escala de medida. *Avaliação Psicológica*, 14, 365-373. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.26585724>
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2ª ed). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Bendassolli, P. F., Magalhães, M. O., & Malvezzi, S. (2014). Liderança nas organizações. Em J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Eds.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 413-449). Artmed. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2018.3.13731>
- Benedetti, M. H., Hanashiro, D. M. M., & Popadiuk, S. (2004). Liderança: Uma relação com base no gerenciamento de stakeholders, a partir da ótica dos liderados. *Organização & Sociedade*, 11(31), 59-76. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10707>
- Bliese, P. D. (2000). Within-group agreement, nonindependence and reliability. Em K. J. Klein, & S. W. J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 349-381). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.2307/3094811>
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). Fostering teachers team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making? *Teaching and Teacher Education*, 65, 71-80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.010>
- Burke, M. J., & Dunlap, W. P. (2002). Estimating interrater agreement with the average deviation index: A user's guide. *Organizational Research Methods*, 5, 159-162. <https://doi.org/10.1177/1094428102005002002>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row. <https://doi.org/10.1177/004711787900600419>
- Dawson, J., González-Romá, V., Davis, A., & West, M. (2007). Organizational climate and climate strength in UK hospitals. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(1), 89-111. <https://doi.org/10.1080/13594320601046664>
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88, 741-749. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.741>
- Decuyper, S., Dochy, F., & van den Bossche (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organizations. *Educational Research Review*, 5, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>

- Dias, M. A. M. J., & Borges, R. S. G. (2015). Estilos de liderança e desempenho de equipes no setor público. *Revista Eletrônica de Administração*, 80(1), 200-221. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.0542014.53468>
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A. C. (2003). Speaking up in the operating room: How team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *Journal of Management Studies*, 40, 1419-1452. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00386>
- Edmondson, A. C., Bohmer, R. M., & Pisano, G. P. (2001). Disrupted routines: Team learning and new technology implementation in hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46, 685-716. <https://doi.org/10.2307/3094828>
- Fonseca, A. M. O. (2013). *Um modelo multinível para prever a atuação gerencial: O efeito de atitudes, valores e sexo* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14163>
- Fonseca, A. M. O., & Porto, J. B. (2013). Validação fatorial de escala de atitudes frente a estilos de liderança. *Avaliação Psicológica*, 12, 157-166. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v12n2/v12n2a07.pdf>
- Fonseca, A. M. O., Porto, J. B., & Borges-Andrade, J. E. (2015). Liderança: um retrato da produção científica brasileira. *Revista de Administração Contemporânea*, 19, 290-310. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20151404>
- González-Romá, V., & Hernández, A. (2014). Climate uniformity: Its influence on team communication quality, task conflict, and team performance. *Journal of Applied Psychology*, 99(6), 1042-1058. <https://doi.org/10.1037/a0037868>
- Hillier, J., & Dunn-Jensen, L. M. (2012). Groups meet teams improve: building teams that learn. *Journal of Management Education*, 37, 704-733. <https://doi.org/10.1177/1052562912459947>
- Hirst, G., Mann, L., Bain, P., Pirola-Merlo, A., & Richver, A. (2004). Learning to lead: The development and testing of a model of leadership learning. *The Leadership Quarterly*, 15, 311-327. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.02.011>
- Jung, D. I., & Avolio, B. J. (1999). Effects of leadership style and followers' cultural orientation on performance in group and individual task conditions. *Academy of Management Journal*, 42(2), 208-218. <https://doi.org/10.2307/257093>
- Klein, K., & Kozlowski, S. (Eds.). (2000). *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.2307/3094811>
- Koeslag-Kreunen, M., Bossche, P. V., Van der Klink, M., & Gijssels, W. (2018). When leadership powers team learning: A meta-analysis. *Small Group Research*, 49(4), 475-513. <https://doi.org/10.1177/1046496418764824>
- Lacerenza, C. N., Marlow, S. L., Tannenbaum, S. I., & Salas, E. (2018). Team development interventions: Evidence-based approaches for improving teamwork. *American Psychological Association*, 73(4), 517-531. <https://doi.org/10.1037/amp0000295>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2020). *Factor: Unrestricted factor analysis* (Version 10.10.03 x64bits) [Software computadorizado]. Rovira i Virgili University. <https://psico.fcep.urv.cat/utilitats/factor/Download.html>
- Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team effectiveness: 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Southern Management Association*, 34, 410-476. <https://doi.org/10.1177/0149206308316061>
- Mathieu, J. E., Wolfson, M. A., & Park, S. (2018). The evolution of work team research since Hawthorne. *American Psychologist*, 73, 308-321. <https://doi.org/10.1037/amp0000255>
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45, 19-30. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1992.tb00975.x>
- Ortega, A., van den Bossche, P., Sánchez-Manzanares, M., Rico, R., & Gil, F. (2014). The influence of change-oriented leadership and psychological safety on team learning in healthcare teams. *Journal of Business and Psychology*, 29, 311-321. <https://doi.org/10.1007/s10869-013-9315-8>
- Pearce, C. L., & Barkus, B. (2004). The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. *Academy of Management Executive*, 18, 47-59. <http://www.jstor.org/stable/4166034>
- Puente-Palacios, K., & Borba, A. C. P. (2009). Equipes de trabalho: fundamentos teóricos e metodológicos da mensuração de seus atributos. *Avaliação Psicológica*, 8, 369-379. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712009000300009&lng=pt&tlng=pt
- Raes, E., Decuyper, S., Lismont, B., van den Bossche, P., Kyndt, E., Demeyere, S., & Dochy, F. (2013). Facilitating team learning through transformational leadership. *Instructional Science*, 41, 287-305. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9228-3>
- Salas, E., Fiore, S. M., & Letsky, M. (2012). *Theories of team cognition: Cross-disciplinary perspectives*. Routledge. <https://www.routledge.com/Theories-of-Team-Cognition-Cross-Disciplinary-Perspectives/Salas-Fiore-Letsky/p/book/9781138381162#>
- Salas, E., Goodwin, G. F., & Burke, C. S. (Eds.). (2009). *Team effectiveness in complex organizations: Cross-disciplinary perspectives and approaches*. Taylor & Francis. <https://www.routledge.com/Team-Effectiveness-In-Complex-Organizations-Cross-Disciplinary-Perspectives/Salas-Goodwin-Burke/p/book/9780415654357#>
- Salas, E., Reyes, D. L., & McDaniel, S. H. (2018). The science of teamwork: Progress, reflections, and the road ahead. *American Psychological Association*, 73(4), 593-600. <https://doi.org/10.1037/amp0000334>
- Sessa, V., & London, M. (2008). Group learning: An introduction. Em V. Sessa, & M. London (Eds.), *Work group learning: Understanding, improving and assessing how groups learn in organizations*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.1002/hrm.20186>
- Somech, A. (2006). The effects of leadership style and team process on performance and innovation in functionally heterogeneous teams. *Journal of Management*, 32, 132-157. <https://doi.org/10.1177/0149206305277799>
- Spector, P. E. (1994). Using self-report questionnaires in OB research: A comment of the use of a controversial method. *Journal of Organizational Behavior*, 15(5), 385-392. <https://doi.org/10.1002/job.4030150503>
- Thompson, B. (2004). Chapter 10: Confirmatory factor analysis decision sequence. Em B. Thompson (Eds.), *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications* (pp. 109-132). American Psychological Association. <https://www.apa.org/pubs/books/4316025>
- Van den Bossche, P., Gijssels, W., Segers, M., Woltjer, G., & Kirschner, P. A. (2010). Team learning: Building shared mental models. *Instructional Science*, 39, 283-301. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9128-3>
- Wilson, J. M., Goodman, P. S., & Cronin, M. A. (2007). Group learning. *Academy of Management Review*, 32, 1041-1059. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.26585724>
- Wong, A., & Tjosvold, D. (2010). Leadership values and learning in China: The mediating role of psychological safety. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 48, 86-107. <https://doi.org/10.1177/1038411109355374>