



UC/FPCE_2007

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Liderança e cultura de aprendizagem: Estudo empírico sobre o papel da liderança intermédia na percepção e heterogeneidade da cultura de aprendizagem.

Nancy Maria Gabriel de Almeida
(e-mail: nancy__almeida@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações sob a orientação da Professora Doutora Teresa Manuela Marques dos Santos Dias Rebelo.

Liderança e cultura de aprendizagem: Estudo empírico sobre o papel da liderança intermédia na percepção e heterogeneidade da cultura de aprendizagem.

Resumo

Este trabalho parte da noção de cultura de aprendizagem mas descentra-se do conceito para estudar as relações que o mesmo estabelece com os processos de liderança que têm origem nos escalões intermédios da organização. Localizadas estrategicamente na organização, as chefias intermédias têm o poder de facilitar ou obstruir as aprendizagens das e nas organizações, contribuindo para a existência de diferentes orientações culturais para a aprendizagem. Neste sentido, procurou-se averiguar o impacto das lideranças intermédias na percepção de uma cultura orientada para a aprendizagem, tentando-se perceber, igualmente, o modo como estas chefias intermédias funcionavam como focos de heterogeneidade cultural.

Todos os elementos da amostra de investigação ($N = 164$) eram oriundos do departamento de produção de uma empresa do sector cerâmico português e pertenciam a grupos de trabalho diferenciados segundo as chefias directas que os lideravam ($N = 40$). Os resultados demonstraram uma influência positiva e estatisticamente significativa da liderança intermédia na percepção de uma cultura orientada para a aprendizagem e a existência de diferenças, igualmente significativas, entre os grupos com estilos de liderança diferentes. As implicações teóricas e práticas destes resultados foram analisadas e discutidas.

Palavras-chave: Cultura organizacional, cultura de aprendizagem, liderança intermédia, heterogeneidade cultural.

Leadership and learning culture: An empirical study about the role of middle management in the perception and heterogeneity of the learning culture.

Abstract

This study takes the idea of learning culture but deviates from the concept to study the relations that it establishes with the processes of leadership that originate in the intermediate levels of the organization. Located strategically in the organization, middle management have the power to render easy or obstruct the apprenticeships of and in organizations, contributing to the existence of different cultural orientations towards learning. In this context, the present study sought to investigate the impact of middle management in the perception of a learning oriented culture, trying to understand, as well, the way these middle leaders function as focus of cultural heterogeneity.

All the individuals of the investigation sample ($N = 164$) came from the production department of a portuguese unit in the ceramic sector and belong to working groups differentiated according to its leader ($N = 40$). The results suggest a positive and significant influence of the middle management in the perception of learning oriented culture and the existence of differences, equally significant, between groups with different styles of leadership. Implications and limitations of this study are discussed.

Key Words: Organizational culture; learning culture; middle management; cultural heterogeneity.

Agradecimentos

À Professora Doutora Teresa Rebelo, pela inspiração, os ensinamentos e o incentivo que imputou a esta tarefa de orientação. Porque em cada linha deste trabalho reencontro uma aprendizagem, uma partilha e um momento de crescimento. Porque a força de uma palavra ganha outro sentido quando é proferida com emoção, entrega e total dedicação.

Ao grupo empresarial Aleluia Cerâmicas, pela forma como abriu as suas portas e disponibilizou os meios necessários à recolha dos dados indispensáveis à consecução desta investigação. Um agradecimento especial a todos aqueles que, desde o primeiro momento, se prontificaram a ajudar, dando o seu tempo e conhecimento em troca da mera boa-vontade. A eles, a minha profunda gratidão.

A todos os professores da área de especialização em Psicologia do Trabalho e das Organizações, por terem cultivado em mim a paixão e o fascínio por esta área. Um sincero obrigado por me terem ajudado a construir a “bagagem” de conhecimentos que levo para a vida profissional. O profissionalismo e a dedicação com que levam a missão de ensinar serão sempre um exemplo.

Aos meus pais, por quase tudo o que sou. Por serem os meus heróis, os meus exemplos. Por me encherem de orgulho cada vez que me sinto parte das suas vidas. Porque os meus sonhos sempre fizeram parte dos seus. Pelo amor incondicional, intemporal e inconfundível.

Aos meus irmãos, Luís e Ricardo, pela forma como cada um, à sua maneira, acompanhou, apoiou e preencheu o meu percurso académico. Por fazerem parte da minha vida e eu da deles.

À minha avó, pelo exemplo de força e coragem.

À Elisa e à Carina por tudo o que a palavra amizade encerra. Por terem sido muito mais do que meras companheiras de uma mesma viagem. Porque mais difícil do que encontrar-vos será para sempre perder-vos.

Ao Maurício, ao Nuno e à Sónia, pelo valor incomensurável das vossas amizades.

Porque a gratidão não se mede pela quantidade de palavras que utilizamos mas pelo sentimento que colocamos em cada uma delas, agradeço, a todos e a cada um de vós, do fundo do meu coração...

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual	
1. A Cultura Organizacional	2
1.1 Cultura Organizacional: Do passado ao presente	2
1.2 Cultura Organizacional: Uma definição possível	4
1.3 Cultura e Culturas Organizacionais	7
1.4 Cultura Organizacional e Aprendizagem: Uma relação multiforme	9
2. A Cultura, a Liderança e as Organizações Aprendentes	12
2.1 Cultura de Aprendizagem	12
2.2 Cultura de Aprendizagem e Organizações Aprendentes	14
2.3 Cultura de Aprendizagem e Liderança	17
II – Objectivos	24
III – Metodologia	27
3.1 Descrição do contexto e da amostra da investigação	27
3.2. Instrumentos de medida das variáveis submetidas a estudo	30
3.2.1 Escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem (OCA)	30
3.2.2 <i>Leader Behavior Descriptive Questionnaire</i> – Forma XII (LBDQ)	31
3.3 Procedimentos adoptados na recolha de dados	32
IV – Resultados	33
4.1 Algumas notas em torno da análise dos dados	33
4.2 O impacto da liderança intermédia na percepção de uma cultura orientada para a aprendizagem	34
4.3 A liderança intermédia como foco de heterogeneidade cultural	37
V – Discussão	42
VI – Conclusões	47
Bibliografia	49
Anexo 1	51

Introdução

Os fenómenos culturais são, hoje, uma das temáticas mais estudadas no seio das ciências organizacionais. Directamente relacionados com a complexidade que envolve o estudo dos processos organizacionais, estes fenómenos culturais representam o cunho de identidade que singulariza e, ao mesmo tempo, diferencia a vida e o viver de cada organização.

Estuda sob diferentes ângulos e suscitando diversas aplicações, a cultura organizacional constituiu-se campo de estudo para diversos investigadores que, paulatinamente, lhe foram conferindo uma maior inteligibilidade e o foram fazendo relacionar com outras temáticas organizacionais. Foi deste esforço de articulação com outros processos de natureza organizacional que surgiu o tema central desta investigação, a cultura de aprendizagem.

Relacionando os conceitos de cultura e aprendizagem, a cultura de aprendizagem representa um tipo de cultura cujo conteúdo se encontra direccionado para a promoção e valorização das aprendizagens nas e das organizações. Perspectivada, muitas vezes, à imagem do que é tido como ideal, a cultura de aprendizagem radica num conjunto de valores que singulariza as empresas que se destacam pela eficácia com que gerem o seu capital intelectual e pela forma como enfrentam os diversos desafios que a modernidade lhes coloca. Fazendo uso do seu capital humano, estas organizações ditas “aprendentes” incorporam o valor da aprendizagem nas diversas práticas do dia-a-dia e procuram maximizá-la em todos os processos e rotinas organizacionais.

Das múltiplas formas de conceptualizar a cultura de aprendizagem, centrámo-nos nas relações que este tipo de cultura estabelece com outra variável de nível organizacional, a liderança. Tomada como um dos determinantes mais poderosos deste tipo de cultura, a liderança tem sido estudada, maioritariamente, sob o ponto de vista da gestão de topo. Por acreditarmos que existem outras formas de liderança que influenciam a cultura de aprendizagem propomo-nos a estudar o impacto da liderança intermédia na maior ou menor percepção deste traço cultural nas organizações. Assim, tomamos como imagem de liderança aquela que é exercida ao nível dos escalões intermédios da organização.

Se, por um lado, perspectivamos esta relação a partir de graus de liderança que, tradicionalmente, são menos estudados, por outro lado, procuramos, também, averiguar o contributo destas lideranças intermédias na pluralidade de orientações culturais para a aprendizagem. Existindo diferentes formas de exercer o poder, é esperado que determinado tipo de líderes se relacionem, de forma mais próxima, com este tipo de cultura.

De acordo com estes objectivos e com as temáticas que lhes dão forma, estruturámos esta tese em duas grandes partes. Uma primeira parte, que engloba a revisão teórica da literatura mais proeminente sobre cultura organizacional, cultura de aprendizagem e liderança, temas chave desta dissertação, e uma segunda parte, onde é apresentada e debatida a investigação empírica realizada.

I – Enquadramento conceptual

1. A Cultura Organizacional

1.1 Cultura Organizacional: Do passado ao presente

Tema consagrado e presença habitual na literatura da especialidade, a cultura organizacional dispensa hoje qualquer tipo de apresentação no domínio das ciências organizacionais (Rebelo, 2006). Legatária de quase três décadas de investigação, a cultura organizacional emergiu como campo privilegiado de análise nos primórdios da década de 80, compassada pelo lançamento de um conjunto de obras que procuravam desvendar os meandros da “excelência” organizacional¹ (Gomes, 2000). Fiéis representantes de uma era profícua em produções teóricas e artigos de divulgação, estas obras assinalam o primeiro palmilhar de terreno das ciências da organização no estudo e investigação de um construto, até então, reservado à antropologia (Gomes, 1990; Rodríguez & González, 2001; Vala, Monteiro & Lima, 1994). Ao “invadirem” uma temática que durante anos pareceu estar arredada, pelo menos de forma explícita, das problemáticas do mundo organizacional, as ciências da organização chamaram a si a responsabilidade e o dever de lhe conferirem uma maior inteligibilidade, tornando-a um elemento intrínseco à vida organizacional. Desta forma, pensar, falar e escrever sobre cultura organizacional passou a ser algo tão frequente como reflectir sobre os demais processos organizacionais.

Foi, então, na década de 80, que a cultura organizacional se instituiu como campo privilegiado de análise para investigadores e um dos focos de intervenção mais atractivos para consultores em organização e gestão, granjeando uma enorme aceitação tanto nos meios universitários e empresariais como na própria opinião pública (Gomes 2000; Rebelo, 2006; Robbins, 2001). Esta popularidade quase “efervescente” soube ultrapassar as barreiras temporais de uma “moda” que se temia efémera, abrindo alas à assumpção de um conceito amplamente reconhecido, que auffer hoje de uma razoável estabilidade conceptual, à qual não serão, certamente, alheias as inúmeras revisões da literatura de que tem sido alvo (Gomes, 2000; Martin, 2002; Rebelo, 2006; Reichers & Schneider, 1990). Consagrado para além do seu contexto de emergência, o conceito de cultura organizacional atesta os seus índices elevados de popularidade pela profusão de textos científicos e artigos de divulgação a que tem dado origem (Gomes, 1990; Neves, 2001a). Detentora de um público que a entende, que se interessa e que se lhe refere (Gomes, 2000), a cultura organizacional extrapolou as zonas limítrofes da sua “área de jurisdição” e despertou a curiosidade e o interesse dos mais diversos sectores da opinião pública, que “usurparam” para si o termo e lhe conferiram distintas e diferentes acepções. Esta quase banalização do termo é justificada por Rebelo (2001) pelo “uso demasiado abrangente do conceito” (p. 59) que, tão depressa é utilizado por gestores no seu vocabulário corrente de negócios ou política, como é importado, por

¹ Como exemplo, Gomes (2000) refere o *best-seller* “Na senda da excelência” de Peters e Waterman (1982), as obras de Pascale & Athos (1981), Ouchi (1981) e Archier & Serieyx (1983).

exemplo, por “mega” *slogans* trans-nacionais que fazem apelo a uma “cultura de paz”.

Estudada sob diferentes ângulos e instigando diversas aplicações, a cultura organizacional é hoje o produto de um passado muito mais longo do que, à primeira vista, se faz crer (Robbins, 2001). Embora a sua especificidade conceptual só lhe tenha sido evidenciada e reconhecida nos trabalhos de investigação que cobrem a década de 80, a atitude que consiste em considerar os processos culturais como inerentes à dinâmica organizacional tem já uma longa e venerável história, que ultrapassa qualquer conotação com “moda” ou “tendência”² (Gomes, 2000; Schneider, 1985). Foi, contudo, na década de 80 que surgiu e ganhou forma a ideia de que as organizações e o meio envolvente podiam ser estudados e investigados a partir de uma perspectiva cultural (Gomes, 1996).

O que poderá explicar, então, o despontar deste interesse? Que factores ou que conjuntura nos permitem compreender a popularidade que foi granjeada em tão escasso período de tempo? Segundo Rebelo (2006), se partirmos da “convicção de que a génese e a emergência dos conceitos não são *context-free*, isto é, são afectadas pelo espaço e pelo tempo em que ocorrem, pelo contexto específico em que surgem e fazem sentido, também o conceito de cultura organizacional teve, na década de 80, os ‘projectores’ voltados para si, num cenário que o propiciava” (p. 22). Enfrentando tempos conturbados de mudança e uma profunda necessidade de reorientação, as empresas ocidentais apresentavam sinais críticos de desgaste e obsolescência face ao poderio emergente de empresas japonesas altamente performantes e competitivas, que ameaçavam pôr em causa a supremacia ocidental em alguns sectores de actividade (Chambel & Currell, 1995; Gomes, 2000). Dotadas de uma mão-de-obra altamente empenhada e envolvida com os projectos da empresa, as organizações japonesas eram apontadas como o protótipo ideal do sucesso empresarial.

Sob a égide de descobrir a tal “fórmula mágica” que fazia destas empresas verdadeiros sucessos em termos de gestão e *performance*, o mundo ocidental lançou-se numa busca pelo tal “ingrediente secreto” que pudesse, por um lado, explicar o, até então, incompreendido ingrediente e, por outro lado, torná-lo passível de ser importado para “consumo interno”. É no desvendar deste “segredo” que emerge o conceito de cultura organizacional (Gomes, 2000). Variável intrínseca à vida de cada organização, a cultura organizacional desponta como o factor distintivo das empresas performantes. No cerne da “excelência” organizacional, apanágio das empresas japonesas, encontraríamos o que, abstractamente, se denominou de “boa” cultura, um conjunto de aspectos vivenciais e simbólicos que cada empresa teria que ter “em conta, peso e medida” (Gomes, 2000; Rodríguez & González, 2001).

Segundo Rebelo (2006), é “neste cenário específico que a cultura organizacional começa a ser concebida como uma solução ou como uma parte significativa da resposta à preocupação (omnipresente) de qualquer empresa em ser performante e bem sucedida” (p. 22). Poderoso aliado de

² A este propósito, Gomes (1990) refere que “se se tratasse apenas de uma “moda”, como alguns autores o fazem crer, estaríamos, então, perante uma ‘moda’ antiga” (p. 60).

uma gestão preocupada em garantir o sucesso e a viabilidade económica da sua empresa, a cultura organizacional adquire a conotação de “técnica” miraculosa, susceptível de proporcionar aumentos de produtividade e de obter o envolvimento de todos aqueles que vendem a sua força de trabalho em troca de uma remuneração. Foi esta relação quase implícita entre performance e cultura organizacional que catapultou o estudo da última para os artigos científicos e para as obras de divulgação. Movidos pela certeza de terem encontrado o tal “gene” do sucesso que há muito procuravam, académicos e consultores desdobraram-se em reflexões teóricas e estudos, mais ou menos conceituados, que degeneraram em diferentes conceptualizações e distintas formas de abordagem (De Witte & van Muijen, 1999). Tema complexo e de difícil operacionalização, a cultura organizacional é perpassada por diversas correntes e grelhas de leitura que se consubstanciam num manancial vastíssimo de publicações e produções teóricas (Rebelo, 2001).

Subsidiária de todo um legado de estudos que fizeram disseminar o conceito muito para além do seu próprio campo de análise, a cultura organizacional é, hoje, uma das temáticas referenciadas no espectro das Ciências da Organização (Neves, 2001a). Conhecido o percurso e a história deste conceito, importa, agora, perceber o que é (e o que não é) cultura organizacional.

1.2 Cultura organizacional: Uma definição possível

Historicamente associado à Antropologia, o termo cultura foi apropriado pelas Ciências da Organização no decorrer da década de 80. Confrontadas com um interesse súbito de uma comunidade que aguardava ansiosamente pelo desvendar dos segredos da “excelência” empresarial, teóricos e práticos deram azo a largas dezenas de conceptualizações de cultura organizacional, que degeneraram numa complexidade de abordagens e definições (Louis, 1985; Martin, 2002). Parafraçando Rebelo (2006), “ao tentarmos encontrar uma definição para cultura organizacional deparamo-nos com uma multiplicidade de definições, umas mais próximas, outras mais distantes, umas mais citadas, outras menos conhecidas” (p. 63). É, contudo, no seio desta diversidade conceptual que a cultura organizacional se tem sabido impor como um dos elementos mais estudados no domínio da vida organizacional.

Construto de origem antropológica, a cultura organizacional aufere de um passado repleto de influências das mais variadas áreas do saber (Antropologia, Sociologia, Psicologia, Comportamento Organizacional) que tem vindo a ditar a falta de concordância que existe no seio da sua comunidade (Bilhim, 2006; Neves, 2001a). Fiel representante do mundo das ciências não exactas, a cultura organizacional digladiava-se com a imensa dificuldade de agenciar uma definição suficientemente lata e complexa, que instigue o acordo de todos aqueles que a investigam e sobre ela pensam, escrevem e falam. Partindo do pressuposto que encontrar “a” definição de cultura organizacional é uma tarefa complexa, senão mesmo utópica, optamos por fazer relevar aquilo que, de certa forma, constitui o “tronco comum” à maioria das definições deste construto. Mandatárias de um

esforço que vem sendo feito no sentido de conferir uma maior inteligibilidade ao conceito, estas “ideias-força” (Rebelo, 2006) remetem para o conjunto de traços que, habitualmente, são tidos como transversais à maioria das definições sobre cultura organizacional (Gomes, 1990; Rebelo, 2001, 2006). Neste sentido, focalizamo-nos no que é convergente em termos de sentido ou conteúdo, deixando de parte o mero acto de enumerar o que de muito se tem escrito sobre esta problemática.

Transversal à maioria das definições sobre cultura organizacional parece ser a noção de partilha. Ao ser concebida como “a shared meaning system” (Louis, 1985), a cultura organizacional granjeia o estatuto de algo que é partilhado ou comungado pelos diversos actores organizacionais (Gomes, 1996; Robbins, 1997). Tomando como referência as palavras de Chambel e Curral (1995), a cultura organizacional parece falar-nos “daquilo que é partilhado pelos elementos de um grupo e que vai para além das normas que regem esse próprio grupo” (p. 181). Ao perpassar as inúmeras definições que despontam na literatura da especialidade, a ideia de partilha mobiliza a concordância dos dois público-alvo desta temática: académicos e consultores (Robbins, 1997). Sendo algo que extrapola o nível individual, a cultura organizacional vem sendo, também, apontada como um atributo do colectivo, isto é, de cada organização que a concebe e lhe dá forma (Rebelo, 2006). Por ser algo que caracteriza e, ao mesmo tempo, diferencia a vida de cada sistema organizacional, é frequente perspectivar a cultura organizacional como uma característica distintiva das organizações (Rodríguez & González, 2001; Robbins, 1997). À imagem de um qualquer elemento de identificação pessoal, a cultura organizacional funciona como “a sense of identity for organizational members” (Robbins, 2001, p. 515).

Embora remeta para algo que existe num conjunto de pessoas, é, também, consensual afirmar-se que a cultura organizacional resulta de uma construção feita por indivíduos socialmente organizados³ (Neves, 2001a). Sendo o produto de um acto criativo, que radica na noção de partilha, são muitas as concepções de cultura organizacional que enfatizam as noções de aprendizagem e conhecimento acumulado. Porque é aprendida pelos actores organizacionais, a cultura organizacional vem sendo apontada como “a forma de fazer as coisas” numa dada organização, o que nos remete para a breve, mas não menos emblemática, definição de Deal e Kennedy (1982, cit. in Robbins, 2001) – “the way we do things around here” (p. 509).

Qualquer esforço de formulação conceptual ficaria incompleto sem a alusão a um dos autores mais consagrados deste domínio. Fazendo uso das palavras de Rebelo (2001), “talvez porque reúna os aspectos centrais focados e possua um considerável grau de elaboração, é frequentemente citada a definição de cultura organizacional proposta por Schein” (p. 65). Neste sentido, o autor (1985) define cultura organizacional como um padrão de pressupostos básicos (inventados, descobertos ou desenvolvidos por um determinado grupo enquanto aprende a enfrentar os problemas da adaptação externa e da integração interna) que, por ter funcionado suficientemente bem

³ A este propósito, socorremo-nos da definição de Lundberg (1985) que apresenta a cultura organizacional como “a social constructed system of shared meaning”

no passado, foi considerado válido e, por isso, instituído e transmitido aos novos membros como a forma correcta de perceber, pensar e sentir relativamente a esses problemas. Ao congregar um conjunto de aspectos que são tidos como consensuais à maioria das definições de cultura organizacional, a definição de Schein “correu o mundo” e tornou-se numa das mais citadas pelos diversos autores que investigam esta temática.

Por ser um conceito multifacetado, Schein (1992) distingue três níveis de cultura (artefactos, valores e pressupostos básicos), que representam planos distintos mas interdependentes de compreender a cultura de uma organização⁴. Não obstante todos os esforços que têm sido feitos para operacionalizar e delimitar o conceito, o estudo da cultura organizacional permanece marcado pelo carácter polissémico da expressão. Como refere Neves (2001a), “o significado associado a cada conteúdo nem sempre coincide” (p. 452), pelo que a escolha dos elementos culturais a estudar, bem como a metodologia de investigação a utilizar, está dependente do grau de compreensão que se consegue imputar ao construto.

Outra das dificuldades do processo de clarificação e delimitação do conceito é, segundo De Witte e van Muijen (1999), a diferenciação entre clima e cultura organizacionais. Intrinsecamente relacionados, os dois termos surgem, muitas vezes, imiscuídos no seio de uma literatura que, nem sempre, lhes deu as devidas distâncias (Martin, 2002; Reichers & Schneider, 1990). Inerentes à vida organizacional, clima e cultura organizacionais são, repetidamente, apresentados como rótulos distintos de um mesmo fenómeno, que, por ser demasiado abrangente, parece abarcar tudo quanto nele se queira colocar⁵. Existem, contudo, aspectos que diferenciam estes dois conceitos. Tal como Rebelo (2001) refere, “os conceitos de clima e cultura organizacionais podem ser diferenciados, quer pelas disciplinas base subjacentes, quer pelos métodos geralmente usados na sua investigação” (p. 68). Se atendermos especificamente ao seu conteúdo, estes dois conceitos distinguem-se pela forma como são apresentadas as suas características nucleares. Verbeke, Volgering e Hessels (1998) efectuaram uma análise de conteúdo a 54 definições de cultura organizacional e 32 definições de clima organizacional, onde procuraram identificar os elementos caracterizadores de cada conceito. Os resultados apurados permitiram perceber que, não obstante as variações internas existentes nas definições de ambos os conceitos, clima e cultura organizacionais eram fenómenos distinguíveis. Assim, o conceito nuclear (*core concept*) de clima remete para a forma como os indivíduos percebem e descrevem as características da envolvente organizacional, enquanto que o conceito nuclear da cultura enfatiza a forma

⁴ O primeiro nível é constituído pelos artefactos (objectos materiais, espaço físico, tecnologia, linguagem, rituais, etc.) que correspondem à parte mais visível e superficial da cultura. O segundo nível é formado pelos valores que representam os critérios que são utilizados pelos actores para avaliar situações, pessoas, objectos e acções. O terceiro nível integra os pressupostos básicos, inconscientes, tidos por adquiridos, que funcionam como hábitos de perceber, pensar e sentir. Este último nível subjaz aos dois níveis anteriores (Gomes, 1990; Neves, 2001; Rebelo, 2006).

⁵ De Witte e van Muijen (1999) referem mesmo que “all the organizational variables we cannot describe accurately are put in one box with the label organizational culture” (p. 585).

como as coisas são feitas na organização. Este estudo parece revelar, assim, que clima e cultura organizacional se distinguem, do ponto de vista conceptual, pelo que têm de nuclear.

Por não ir de encontro aos objectivos que traçámos para esta revisão da literatura, limitámo-nos a enfatizar o que, em nossa opinião, se constitui como o mais relevante da questão. Defensores de uma existência distinta para ambos os conceitos, acreditamos estar perante uma relação de integração, “onde o clima, embora distinto da cultura, pode ser entendido como algo que se insere num espaço conceptual mais amplo que é a cultura” (Rebelo, 2006, p. 38). Numa lógica de complementaridade, clima e cultura organizacionais parecem partilhar tantos aspectos que os distinguem como aqueles que os sobrepõem (Martin, 20002; Neves, 2001a).

1.3 Cultura e Culturas Organizacionais

Metaforicamente concebidas como sistemas abertos, as organizações estabelecem com as suas envolventes relações singulares de troca e interdependência. Permeáveis às sinergias e constrangimentos dos “cenários” em que operam, as organizações influenciam e são influenciadas pelas idiosincrasias do espaço (físico, social, económico, político ou cultural) que as acolhe (Galpin, 2000). Como sistemas abertos, as organizações são “invadidas”, diariamente, por inúmeros elementos do seu meio externo, que as transformam e as fazem recriar. Partindo do pressuposto que as organizações são e têm uma cultura, tamanha reciprocidade repercute-se no modo como é perspectivado o estudo dessa mesma cultura. Receptáculo das “bagagens culturais” dos seus membros e produto das influências culturais da sua comunidade, a organização assume-se como um território onde coabitam diversos níveis de cultura organizacional⁶ (Rebelo, 2006; Rodríguez & González, 2001).

Dado o carácter multinível do construto, De Witte e van Muijen (1999) alertam para a importância de definir, de forma atempada, o nível de cultura que irá ser alvo de atenção. Porque “o posicionamento do estudo num nível ou num outro, ou nas relações entre níveis, remete para diferentes questões de investigação” (Rebelo, 2006, p. 39), os autores supracitados apontam esta escolha como um dos momentos mais importantes da fase preliminar de qualquer estudo.

Ao observarmos os fenómenos culturais sob uma perspectiva sistémica, colocamos em relevo as interligações que o nível organizacional estabelece com os outros níveis da cultura. Se esta coexistência tem sido relativamente pacífica com o nível nacional ou societal da cultura, o mesmo não se passa com o nível intra-organizacional, que tem despoletado acérrimas discussões no seio da comunidade que o investiga (Rebelo, 2001; Vala et al., 1994). Perspectivadas como “un mosaico de culturas en permanente construcción, reconstrucción y desconstrucción” (Rodríguez & González, 2001, p. 209), as organizações revestem-se de um carácter plural que lhes confere uma certa dose de conflitualidade e divergência. Segundo

⁶ De entre os mais referenciados destacamos o nível nacional, organizacional, departamental e profissional da cultura.

Rebelo (2006), “é hoje consensual que numa mesma organização possam existir, coexistir e/ou colidir diferentes sub-culturas, localizadas em diferentes espaços, grupos, profissões ou posições no organigrama” (p. 41).

Ora tamanha pluralidade parece ter degenerado num dos debates mais controversos no seio desta temática. Radicando em orientações teóricas distintas, investigadores estrangeiros e portugueses dividiram-se entre aquilo que Martin, Sitkin e Boehm (1985) designaram por “paradigma da integração” e “paradigma da diferenciação”. Se durante muitos anos estas duas perspectivas foram vistas como algo antagónicas, hoje, sabe-se que se trata, sobretudo, de uma opção teórica e metodológica, que comporta diferenças ao nível da intervenção (Rebelo, 2001, 2006). “A primeira, sobrestimando a centralidade e o impacto do líder no processo de criação cultural, apresenta as organizações como homogéneas e consensuais. Trata-se de uma orientação que sugere a possibilidade e a vantagem de as organizações se dotarem duma cultura forte (*strong culture*). O carácter forte, gerador de coesão e integração, faz como que a cultura por elas possuída – isto é, a cultura nelas dominante – apareça como única e unitária. A segunda orientação enfatiza a diferenciação, fazendo ressaltar a heterogeneidade e conflitualidade inerentes aos processos organizacionais. Noutros termos, perspectiva as organizações como um conjunto de subculturas que se entrecruzam e que apresentam um maior ou menor grau de convergência” (Gomes, 1991, p. 35).

Neste sentido, perfilam-se duas posições, uma que acentua a homogeneidade da cultura organizacional e outra que faz relevar a sua heterogeneidade. Concebida como uma força de integração organizacional, a cultura é vista como uma técnica gestonária, estrategicamente desenvolvida e disseminada pelo topo da organização, que congrega as diferentes partes do sistema organizacional em torno de um projecto e uma identidade colectivos (Siehl, 1985). Desejavelmente forte, coesa e unitária⁷, a cultura organizacional granjeia um elevado pendor prático que a faz relacionar-se, de forma próxima, com os desafios da *performance* organizacional (Rebelo, 2006). Ao descrevê-la como o “cimento social” que dá sentido à organização como um todo, Thévenet (1989) enfatiza, precisamente, este carácter integrador e colectivo da cultura organizacional. Martin (2002) faz realçar este aspecto caracterizando-a “*like a solid monolith that is seen the same way by most people, no matter from which angle they view*” (p. 94).

Partindo de pressupostos radicalmente distintos, a corrente que acentua a heterogeneidade cultural foca-se na dimensão plural das organizações (Bilhim, 2006; Neves, 2001a). Admitindo a coexistência de várias subculturas, que se entrecruzam nas práticas do dia-a-dia, esta corrente enfatiza as tensões e dinamismos que são inerentes à vida organizacional. Sobrepostas em maior ou menor grau, as diferentes subculturas de uma organização⁸ podem ser mais ou menos divergentes entre

⁷ Perspectivada desta forma, a cultura organizacional é, habitualmente, apelidada de *corporate culture* (Gomes, 1991; Neves, 2001; Reto & Lopes, 1990).

⁸ A este propósito, Rebelo (2001) refere que “a pluralidade de culturas no seio de uma mesma organização não se restringe à cultura dos grupos de trabalho, é extensível a grupos formais (por ex., departamentos), à função (por ex., níveis hierárquicos) ou à profissão (por

si, desencadeando níveis diferentes de conflitualidade. Segundo Martin (2002), “from a differentiation perspective, consensus exists within an organization – but only at lower levels of analysis, labelled “subcultures” (p. 94). O conceito de *locus* de cultura, proposto por Louis (1985), parece ajudar a explicar esta aparente disparidade cultural que caracteriza algumas organizações. Definido como contexto organizacional potencialmente gerador de cultura⁹ (op. cit.), o conceito de *locus* de cultura possibilita a compreensão de um dos fenómenos que mais atenção tem despertado no seio da comunidade científica que o investiga (Reto & Lopes, 1990).

Explicitadas que estão estas duas formas de apreender a cultura de uma organização, importa, agora, perceber até que ponto podemos estar perante uma incompatibilidade lógica. Serão estas duas posições antagónicas ou haverá alguma forma de as compatibilizar? Segundo Schneider (1985), tudo parece resumir-se ao nível de análise que é tomado como referência. Se nos focalizarmos no nível organizacional iremos apreender os fenómenos culturais como uma realidade homogénea e algo monolítica, se nos detivermos no nível intra-organizacional, a organização surgirá como um “mosaico” de culturas diferenciadas (Rodríguez & González, 2001). Neste sentido, “argumentar que uma organização contém uma pluralidade de culturas é situar a análise a nível intra-individual” (Gomes, 1990, p. 85).

Por tudo isto, Rebelo (2001) conclui que “uma organização contém as duas realidades – a sua cultura e as culturas que nela coexistem –, e o seu dia-a-dia é por elas influenciado” (p. 80). Ao operarem numa envolvente cada vez mais complexa e concorrencial, as organizações fazem uso da sua cultura para se “impermeabilizarem” das “investidas” do seu meio e se munirem dos mecanismos integradores necessários à sua identidade e unicidade (Bilhim, 2006; Neves, 2001a). Enquanto receptáculos de cultura, as organizações assumem-se como realidades plurais, onde emergem culturas diferenciadas e coexistem diversos padrões de comportamentos, valores e atitudes. Neste sentido, quanto mais diferenciada for uma organização, mais eficazes terão de ser os meios de integração postos em prática para assegurar o equilíbrio dinâmico do sistema (Gomes, 1990).

1.4 Cultura Organizacional e Aprendizagem: Uma relação multiforme

Ao analisarmos a literatura que discorre sobre as eventuais interações da cultura com outros processos de nível organizacional, deparamo-nos com um elevado número de textos e artigos que procuram relacionar os fenómenos culturais com as aprendizagens que ocorrem no âmbito da organização. Concebida como um reservatório de conhecimentos que foram sendo acumulados ao longo do ciclo de vida de uma organização (Weick & Westley, 1996), a cultura estabelece com os processos de aprendizagem organizacional uma estreita relação de vizinhança e contingência. Ao

ex., engenheiro ou enfermeiro)” (p. 78).

⁹ Segundo a autora, para que um determinado contexto se torne num *locus* de cultura, isto é, num local gerador de uma cultura, é necessário que estejam reunidas algumas condições: ser um sistema de acção onde exista interdependência estrutural ao nível das tarefas, onde haja oportunidades de afiliação e onde se partilhem interesses comuns.

desempenhar um papel primordial no desenvolvimento, e posterior incorporação, dos novos conhecimentos na rotina organizacional, a cultura assume-se como uma variável de destaque no estudo da aprendizagem organizacional.

Vários são os autores que têm procurado inferir sobre as vicissitudes desta relação (e.g., Cook & Yanow, 1996; Rebelo, 2001; Rebelo, Gomes & Cardoso, 2001; Santana & Diz, 2000; Schein, 1992; Senge, 1990). Radicando em pontos de vista distintos, práticos e teóricos têm-se dividido na forma como postulam as alegadas relações entre cultura e aprendizagem organizacional. Se a pertinência e relevância desta associação não é posta em causa por quem se ocupa do estudo desta problemática, o mesmo não se passa com a natureza plural e multifacetada da relação. Ao surgirem associados de diferentes formas, os conceitos de cultura e aprendizagem organizacional têm dado azo a uma série de conceptualizações que parecem comprometer os esforços de sistematização (Fiol & Lyles, 1985).

Apelidada de “multiforme” por Rebelo (2001), esta relação é conjecturada tendo por base três formas distintas de associação da cultura à aprendizagem: a cultura como metáfora, ou como forma de compreender a aprendizagem organizacional; a cultura como processo de aprendizagem; e a cultura como condição facilitadora da aprendizagem. Embora todas elas tenham dado origem a variadíssimas produções teóricas, “a ligação mais frequente e explícita entre cultura e aprendizagem organizacional é aquela que foca a cultura organizacional como factor potencialmente facilitador da aprendizagem” (Rebelo et al., 2001, p. 73). Ao teorizarem sobre os factores que actuariam como facilitadores da aprendizagem organizacional, Fiol e Lyles (1985) enumeram a “cultura de aprendizagem” como um dos quatro factores que instigam uma aprendizagem mais eficaz e proficiente em contexto organizacional. A concepção e desenvolvimento de culturas voltadas para a aprendizagem de aspectos positivos e para a inovação constituiriam os “alicerces” das ditas organizações aprendentes¹⁰ (Palma & Lopes, 2005), um tipo de estrutura organizativa que facilita as aprendizagens dos actores organizacionais e que, de forma consciente, se transforma a si e ao seu contexto (Pedler, Burgoyne & Boydell, 1997).

Perspectivada como forte, coesa e unicista, a “cultura orientada para a aprendizagem”, ou simplesmente “cultura de aprendizagem”, emana de uma ala da literatura tida como essencialmente prescritiva, que procura identificar as características diferenciadoras das ditas organizações aprendentes¹¹ (Rebelo, 2006). Embora as relações entre cultura e aprendizagem organizacional constituam objectos de estudo privilegiados para inúmeras pesquisas e investigações, Palma e Lopes (2005) alertam para o número ainda incipiente de estudos empíricos que versam sobre esta temática.

¹⁰ “Organização aprendente” ou “organização que aprende” são dois termos frequentemente utilizados, por autores portugueses, para traduzirem o termo inglês “learning organization”.

¹¹ Concebida como factor facilitador da aprendizagem, a cultura organizacional é conjecturada segundo os cânones da “corporate culture”, ou seja, adopta-se a perspectiva segundo a qual a organização tem uma cultura forte, coesa e unicista, que pode ser gerada e gerida pelo topo estratégico, que a utiliza em prol dos seus interesses e necessidades (Gomes, 1991).

Apesar de não ser a associação mais frequente na literatura, a utilização da cultura como metáfora ou como forma de compreender a aprendizagem organizacional encerra um enorme potencial explicativo. Esta primeira forma de associação dos dois conceitos radica nas propriedades emergentes das metáforas, que oferecem aos seus utilizadores formas simplificadas de apreender os fenómenos mais complexos. Envoltas numa rede de potencialidades que instigam uma utilização, por vezes, abusiva, as metáforas simbolizam modos diferentes de conferir um sentido à realidade que nos circunda (Gomes, 2000). Pensar as organizações como cultura é fazer realçar um conjunto de atributos que colocam a descoberto a singularidade de cada organização. Dotadas de uma linguagem própria e um percurso que as distingue e singulariza, as organizações emergem como comunidades de sentido, que compartilham estruturas interpretativas comuns (Rebelo, 2006).

Ao enfatizar o que de mais único e singular uma organização tem, esta metáfora é, frequentemente, utilizada no âmbito da literatura que se ocupa do estudo da aprendizagem organizacional. Embora existam outras metáforas, igualmente potentes para sistematizar informação sobre um fenómeno, a metáfora cultural parece ser aquela que melhor se coaduna às idiossincrasias da vida organizacional, pois exalta a singularidade de cada organização e faz-nos centrar no nível organizacional¹² (Rebelo et al., 2001). Cook e Yanow (1996) acrescentam a estas potencialidades a diminuição do “salto conceptual”, uma vez que não se utilizam como ponto de comparação organismos, indivíduos ou computadores, mas comunidades de pessoas.

Outra forma de relacionar cultura organizacional e aprendizagem é, como já referimos, conceber a primeira como um processo de aprendizagem. Embora esta associação seja a menos focada na literatura que se ocupa do estudo desta temática, inúmeras definições de cultura organizacional (e.g., Schein, 1992) enfatizam a importância dos processos de aprendizagem na geração dos fenómenos culturais. Concebida como algo que aprende, a cultura organizacional assume-se como um verdadeiro processo de aprendizagem, que se consubstancia numa plataforma de saber acumulado que é transversal a toda a população organizacional (Rebelo, 2001).

Perspectivar a cultura como um processo de aprendizagem parece acentuar a ideia de que em todas as organizações existe aprendizagem. Sendo algo inerente aos sistemas organizacionais, a capacidade de aprender confere às organizações um “rótulo” distintivo que as “catapulta” para um *status quo* mais consentâneo às suas necessidades e desafios conjunturais. Fonte de competitividade organizacional, a aprendizagem nas e das organizações extrapola a soma aritmética das aprendizagens individuais que têm lugar em contexto organizacional (Cardoso, 2003).

Porque em todas as organizações se aprende, e porque a natureza e conteúdo das mesmas diverge, parecem haver aprendizagens mais e menos positivas, mais e menos desejadas pela liderança (Rebelo, 2006). Na génese de uma organização aprendente estaria, precisamente, esta capacidade de

¹² Segundo Rebelo (2001), “a metáfora cultural, aplicada ao contexto organizacional, ultrapassa o problema do antropomorfismo, na medida em que não perspectiva a aprendizagem organizacional como uma extensão da aprendizagem individual” (p. 89).

gerar aprendizagens positivas para a subsistência da organização.

Decorrente desta associação, que conjectura a cultura organizacional como um processo de aprendizagem, emerge aquela que é a relação mais preponderante na literatura: a cultura como condição facilitadora da aprendizagem organizacional. Podendo assumir-se como um inibidor ou facilitador inato, a cultura organizacional é referenciada pela maioria dos autores como uma das características organizacionais que maior preponderância tem na geração de aprendizagens profícuas para a organização. Neste sentido, “quanto mais a cultura da organização for orientada para a aprendizagem de aspectos positivos e para a inovação, mais se constituirá como um factor facilitador da aprendizagem organizacional” (Rebelo et al., 2001, p. 80). Vulgarmente denominada de “cultura de aprendizagem”, esta forma particular de relação tem despertado o interesse e curiosidade, tanto de investigadores ou estudiosos do mundo académico, como de consultores e gestores oriundos do mundo organizacional.

Por considerarmos esta temática particularmente relevante numa época em que se aspira a novas fontes de vantagem competitiva, o próximo capítulo será dedicado às interligações que este construto estabelece com as ditas organizações aprendentes e com os processos de liderança que emergem no seu seio. Findadas as apresentações iniciais, deter-nos-emos na relação quase simbiótica entre cultura de aprendizagem e organização aprendente para, por último, nos debruçarmos no impacto que os processos de liderança podem ter na concepção e disseminação de tal cultura.

2. A Cultura, a Liderança e as Organizações Aprendentes

2.1 Cultura de Aprendizagem

Fundada no valor que a aprendizagem tem para quem procura garantir a sustentabilidade dos sistemas organizacionais, a cultura de aprendizagem representa uma das formas possíveis de união dos construtos de cultura e aprendizagem. Definida como um tipo de cultura que, deliberadamente, promove e facilita as aprendizagens das e nas organizações, a cultura de aprendizagem procura fomentar a partilha e a disseminação do novo conhecimento para garantir os níveis de competitividade e desenvolvimento consentâneos às organizações modernas (Pedler et al., 1997). Revestindo-se da complexidade que é inerente aos processos de âmbito organizacional, a cultura de aprendizagem tem sido alvo de várias conceptualizações que, paulatinamente, lhe vão acrescentado um certo carácter de regularidade e a tão desejada sistematização.

Subsidiária de uma fracção da literatura que conjectura a cultura como um dos factores potencialmente facilitadores da aprendizagem (e.g., Fiol & Lyles, 1985), a cultura de aprendizagem constitui-se como objecto de interesse e investigação para numerosos autores que procuram discernir os seus principais elementos diferenciadores (Rebelo, 2001; Schein, 1992; Simons, 1996). Deste esforço de sistematização emergiram algumas características que, de forma mais ou menos consensual, vêm sendo apontadas como as traves-mestre de uma cultura, que se deseja, de

aprendizagem. Estes pontos de convergência representam as normas e os valores culturais que, numa organização, se encontram directamente relacionados com as práticas de aprendizagem. Exercendo uma acção facilitadora, este padrão cultural assume uma certa dose de regularidade nas diferentes propostas de caracterização que são apresentadas sobre esta cultura (Palma & Lopes, 2005). Embora relativamente vasto, este padrão congrega o espectro de valores e comportamentos que se esperam estar presentes numa cultura estrategicamente pensada e desenvolvida para assegurar a aprendizagem nas e das organizações (Rebelo, Gomes & Cardoso, 2002).

Perspectivada, muitas vezes, à imagem do que é tido como ideal, a cultura de aprendizagem assenta em valores como a inovação, a partilha, a tolerância à diversidade, a autonomia, a colaboração, o trabalho em equipa, a assunção do risco, a intensidade da comunicação e a confiança no potencial de cada colaborador (Rebelo, 2006). Paralelamente a este esforço de sistematização é, ainda, possível enumerar um conjunto de pressupostos que perpassa os diversos modelos de caracterização deste conceito. Transversais à produção teórica que discorre sobre esta temática, tais pressupostos conferem a desejável regularidade a um construto que se debate com a tradicional complexidade das ciências da organização.

Um dos aspectos amplamente focados na literatura é a indissociabilidade dos conceitos de cultura de aprendizagem e organização aprendente. Uma organização só seria aprendente se dispusesse de uma cultura que, deliberadamente, promovesse e instigasse a aprendizagem em contexto organizacional (Simons, 1996). Outro aspecto consensual neste tipo de literatura é o forte pendor instrumental que a cultura de aprendizagem encerra. Orientada para os resultados, a cultura de aprendizagem é perspectivada à imagem de uma *corporate culture*, estrategicamente gerada e gerida pela gestão de topo, que se preocupa em garantir a viabilidade e prosperidade do seu sistema organizacional (Reto & Lopes, 1990). Deliberadamente concebida para ser forte, coesa e unitária, esta cultura parece revestir-se de um cariz gestor que lhe confere o estatuto de “variável manipulável” ou instrumento ao serviço dos gestores. Cientes das mais valias que uma organização sólida representa nos actuais cânones conjunturais, gestores de várias empresas fazem uso da cultura para disseminar pelos diversos níveis hierárquicos um conjunto transversal de práticas, normas e valores (Gomes, 1996; Robbins, 2001).

Sendo esta a abordagem que prevalece no seio da literatura sobre cultura organizacional, é consensual conjecturar-se a cultura de aprendizagem como um “estado de coisas” que é facilmente projectado e alterado em prol dos interesses imediatos da organização. Enraizada no forte papel da liderança e estreitamente conectada com os imperativos do desempenho organizacional, a cultura de aprendizagem radica numa visão homogénea das organizações, que negligencia o carácter plural dos fenómenos culturais. Ao ser concebida como algo transversal a toda a organização, são descuradas as tensões e dinamismos que “dão cor” e vida aos sistemas organizacionais. Exceptuando raras excepções (Cook & Yanow, 1996; Palma & Lopes, 2005; Rebelo, 2001; Rebelo et al., 2002),

grande parte dos autores parece ignorar a presença e relevância da diferenciação cultural (Martin et al., 1985) no seio das organizações.

Posicionando-se na ala da literatura que não subestima a importância da pluralidade cultural, Rebelo (2001) levou a cabo um estudo onde procurou testar a existência de diferentes orientações culturais para a aprendizagem aos níveis intra e trans-organizacional. Ao avaliar as subculturas que emergiam no seio da organização (nível intra-organizacional) e as culturas específicas que pareciam perpassar os diferentes tecidos organizacionais (nível trans-organizacional), a autora concluiu que a homogeneidade e a heterogeneidade cultural conviviam lado a lado no panorama empresarial português, existindo organizações assumidamente homogêneas e outras maioritariamente heterogêneas. Na mesma linha de pensamento, Palma e Lopes (2005) realizaram uma investigação onde procuraram analisar o papel que o tipo e a abrangência cultural desempenhavam na promoção da aprendizagem organizacional. Partindo de uma concepção plural de cultura, os autores corroboraram as hipóteses que preconizavam a existência de múltiplas subculturas, umas mais outras menos orientadas para a aprendizagem.

Perspectivada sob uma esfera eminentemente teórica, esta forma particular de cultura carece de um maior número de estudos empíricos, que aprofundem a sua natureza plural e diversa (op. cit.). Sob um ponto de vista teórico, é, ainda, escassa a literatura que procura reflectir sobre as causas ou factores que diferenciam as organizações homogêneas das heterogêneas. Embora a comunidade científica vá já apontando algumas características que se afiguram como potenciais focos de heterogeneidade cultural, poucos são os estudos que se dedicam à sua análise e explicação. Numa fase subsequente deste enquadramento teórico iremos debruçar-nos num dos aspectos que consideramos mais importantes para a compreensão da heterogeneidade cultural de uma empresa, em termos da sua orientação para a aprendizagem: a liderança. Actuando como “filtro cultural”, a liderança (neste caso, intermédia) parece desempenhar um papel importante na geração de diferentes orientações culturais para aprendizagem.

2.2 Cultura de Aprendizagem e Organizações Aprendentes

Criado e difundido por nomes consagrados da gestão, o termo *learning organization* popularizou-se, na década de noventa, à custa de autores como Senge (1990) que lhe imputaram um conjunto de propriedades quase messiânicas. Tidas como a mais recente solução para um tecido organizacional que enfrentava sérias dificuldades em adaptar-se a uma nova conjuntura¹³, as organizações aprendentes foram elevadas à categoria de “fórmula mágica”, que alegadamente resolveria todos os problemas de viabilidade ou falta de sustentabilidade de uma organização (Simons, 1996).

¹³ A década de noventa marca, em definitivo, a abertura das organizações ao mundo da tecnologia e da inovação. Confrontadas com a turbulência e o dinamismo dos seus mercados, as organizações viram-se obrigadas a eleger a mudança como uma das palavras de ordem do seu sucesso. Ao actuarem numa conjuntura cada vez mais imprevisível e exigente, as organizações foram constringidas a adoptar novas formas de sustentabilidade organizacional, abrindo espaço ao estudo dos processos de aprendizagem em contexto organizacional (Cardoso, 2000; Rebelo, 2006).

Verdadeiros milagres da gestão, as organizações aprendentes “invadiram” as revistas de divulgação e deram azo a uma parafernália de artigos e manuais que procuravam dar a conhecer as virtudes e potencialidades desta nova forma de organização. A ideia de que a aprendizagem nas e das organizações constituía uma das mais importantes fontes de vantagem competitiva sustentável (Cardoso, 2000; Ellinger, Watkins & Bostrom, 1999) fez com que inúmeros autores procurassem incorporá-la nas práticas e rotinas da vida organizacional. Crentes de que esta seria a única forma de garantir a subsistência dos sistemas organizacionais, práticos e teóricos “lançaram-se” na busca de tais características que transformariam uma organização em aprendente (e.g. Marquardt, 1996; Senge, 1990).

Adequado à turbulência e às incertezas dos mercados, o conceito de *learning organization* difundiu-se no vocabulário dos gestores e granjeou uma vasta audiência por entre os homens que tinham a seu cargo os destinos e o comando de uma organização. “Comercializado” como a chave para o sucesso empresarial, o termo *learning organization* tornou-se amplamente conhecido na literatura sobre aprendizagem organizacional, representando a sua vertente mais prática ou interventiva (Denton, 1998; Ellinger et al., 1999). Com o final dos anos 90, a temática entrou num novo ciclo. Esmorecido este interesse inicial (que a fez ser apelidada de uma verdadeira “moda de gestão”), a organização aprendente tornou-se num campo de estudo em busca do seu lugar nos meandros das disciplinas que estudavam os fenómenos organizacionais. Tema complexo e de difícil operacionalização, as organizações aprendentes vivem, hoje, lado a lado, com outras técnicas ou processos da gestão. Habitadas a esta contiguidade, as organizações aprendentes carecem, ainda, de uma base teórica e empírica que as ajude a dissipar parte da confusão conceptual que envolve o construto (Ellinger et al., 1999; Huysman, 2000).

Estreitamente relacionados, os termos organização aprendente e aprendizagem organizacional foram, frequentemente, utilizados na literatura como sinónimos. Defendendo a sua distintividade, Örténblad (2001) discrimina os dois conceitos referindo que a organização aprendente representa o sistema organizacional que, deliberadamente, promove e desenvolve os processos de aprendizagem na organização, enquanto que a aprendizagem organizacional se refere aos processos de aprendizagem que ocorrem nas organizações.

Ao analisarmos transversalmente a literatura que se ocupa do estudo desta temática, apercebemo-nos das muitas definições de organização aprendente presentes nas revistas e manuais da especialidade (e.g., Huysman, 2000; Pedler et al, 1997; Senge, 1990; Simons, 1996). Enfatizando as noções de eficácia e adaptabilidade organizacional, Huysman (2000) define as organizações aprendentes como uma forma particular de organização que se organiza, tanto cultural como estruturalmente, para garantir no seu seio competências como a inovação, a flexibilidade e o aperfeiçoamento contínuo. Transformando-se a si e ao seu contexto (Pedler et al., 1997), as organizações aprendentes radicam no valor que a aprendizagem tem para o sucesso empresarial. Fonte inquestionável de lucros e vantagens para a organização (Cardoso, 2000), a aprendizagem

organizacional estabelece com a cultura uma relação de carácter particular.

Se partirmos do pressuposto que a aprendizagem é algo de inevitável na vida de uma organização, é precisamente esta orientação cultural para a aprendizagem que melhor identifica e sinaliza as organizações que dela fazem uso para garantirem o seu sucesso e viabilidade (Simons, 1996). Ao desempenhar um papel central nas questões da aprendizagem, a cultura organizacional determina, em larga escala, a natureza e o carácter que os processos de aprendizagem assumem em contexto organizacional. Existindo aprendizagens mais e menos positivas para a organização, uma *learning organization* é aquela que consegue potenciar “as aprendizagens que, em maior ou menor grau, contribuem para a mudança, a inovação e o sucesso empresarial” (Rebelo et al., 2002, p. 79). Pensada para fomentar as “boas” aprendizagens dos seus membros, a organização aprendente tem sido alvo de intensa reflexão por parte de quem se interessa pelos fenómenos da aprendizagem em contexto organizacional (e.g., Marquardt, 1996; Örténblad, 2001; Rebelo, 2001; Senge, 1990). Ao discernir as características de uma cultura orientada para a aprendizagem, Marquardt (1996) apresenta um conjunto de aspectos que devem ser tidos em conta na gestão de uma organização aprendente. Partindo da premissa que os fenómenos culturais balizam o espectro de aprendizagens nas e das organizações, o autor enfatiza o papel da cultura de aprendizagem no processo de transformação de uma qualquer organização em aprendente.

À semelhança de outras propostas de caracterização da cultura de aprendizagem, Marquardt (op. cit.) parte de uma concepção instrumental de cultura organizacional. Concebida como algo que se constrói e facilmente se faz disseminar pela organização, a cultura de aprendizagem incorpora valores como a aprendizagem, a responsabilidade partilhada, a confiança e autonomia, a assumpção do risco, a inovação, o desenvolvimento pessoal, a qualidade de vida no trabalho, a melhoria contínua e a mudança organizacional. Intrinsecamente relacionada como a estrutura organizativa que lhe dá corpo, a cultura de aprendizagem partilha os atributos centrais de uma organização aprendente.

Alinhada com o conteúdo da sua cultura, a “organização que aprende” distingue-se das restantes organizações por factores como a natureza dos processos de decisão, a abertura da comunicação, a flexibilidade da estrutura organizacional e a forma como as funções de liderança são exercidas (Denton, 1998; Senge, 1990; Simons, 1996). Assente numa estrutura menos hierarquizada e, notoriamente, menos burocrática, a organização aprendente interage com a sua envolvente, procurando manter-se viável e competitiva nos diversos mercados em que opera (Ellinger et al., 1999). Atenta aos imperativos de mudança que caracterizam o mundo organizacional, a gestão de topo esforça-se por aprender com os seus membros, que não se coíbem em partilhar o mais variado *know-how* de que dispõem (Simons, 1996). Preocupada em garantir a sustentabilidade do sistema organizacional, esta gestão faz uso do seu capital humano para descobrir novas fontes de vantagem competitiva sustentável para a organização (Cardoso, 2003). Partindo de uma concepção idiossincrática de organização é, então, na cultura que parece residir o “segredo” para uma organização se tornar

“aprendente”.

Dotadas da “capacidade para aprender, desaprender ou reaprender” (Rebello, 2006, p. 83), as organizações aprendentes representam um ideal de organização que, muitas vezes, se aproxima do que é tido como ideal na gestão de pessoas. Enraizadas no valor que a aprendizagem tem para quem procura fazer face às investidas e aos desafios da modernidade, as *learning organizations* surgem como uma espécie de produto que é “apetecível” para todos aqueles que dispõem de funções de gestão. De difícil operacionalização e implementação, o conceito afigura-se, ainda, de uma escassa base teórica e empírica que lhe dificulta a tão desejável estabilidade conceptual (Ellinger et al., 1999). Embora careça de reflexões e investigações mais profundas, são inegáveis as ligações que estabelece com a dita cultura de aprendizagem. Representando a estrutura organizativa que coloca em acção os valores e normativas desta cultura, a organização aprendente personifica o esforço de todas as organizações no sentido de incorporarem o valor da aprendizagem nas práticas e rotinas do dia-a-dia. Dito de uma outra forma, uma cultura orientada para a aprendizagem é a cultura de uma organização que se quer aprendente.

2.3 Cultura de Aprendizagem e Liderança

A liderança é um fenómeno tão antigo como a própria humanidade. Desde os tempos mais remotos que as sociedades se organizam em torno de determinados indivíduos que, por possuírem certas características, são percebidos e reconhecidos como “naturalmente” merecedores de respeito e obediência (Andriessen & Drenth, 1998). Se, inicialmente, estas características diziam respeito ao usufruto de determinados traços de personalidade ou à manifestação de determinados comportamentos, actualmente sabe-se que o exercício da liderança encerra em si um conjunto de variáveis interdependentes que singularizam cada situação (Neves, 2001b). Assim, o percurso histórico desta temática reflecte a complexidade que envolve o estudo rigoroso e científico de todas estas variáveis.

No período que medeia entre os anos 40 e 70 do século XX, a liderança era concebida como o acto de influenciar um grupo para atingir determinados objectivos. Assente numa visão algo mecanicista, a liderança foi estudada, primeiramente, pelas teorias dos traços de personalidade, que preconizavam a imagem de um líder inato, que deinha determinados traços de personalidade (Sánchez, 2001). Constatada a incapacidade destas teorias na previsão da eficácia da liderança, surgiram, nos anos 50, as teorias comportamentais de liderança que direccionaram o seu olhar para os comportamentos que os líderes exibiam no exercício da sua liderança. Pressupondo que seria possível aprender e treinar tais comportamentos, estas teorias chamaram a atenção, pela primeira vez, para questões como a performance ou a satisfação do grupo (Jesuino, 2005; Neves, 2001b).

Os estudos clássicos oriundos das escolas de investigação de Michigan e Ohio constituem dois exemplos representativos desta forma de estudar e perspectivar a liderança. Contemporâneas no tempo, estas duas escolas de investigação divergiram no modo como operacionalizaram os comportamentos exibidos pelo líder e nas metodologias de investigação que

utilizaram para os identificar e avaliar¹⁴ (Neves, 2001b). Porque o instrumento que utilizámos para medir a segunda variável deste estudo – a liderança intermédia – tem origem na escola de Ohio, é a ela que daremos particular atenção nas próximas linhas deste enquadramento teórico.

Partindo do pressuposto que seria possível identificar dimensões comportamentais que representassem estilos de liderança, uma equipa multidisciplinar de investigadores desenvolveu e aplicou um questionário que procurava avaliar a liderança em vários grupos e situações de trabalho¹⁵. A análise factorial das respostas obtidas levou à identificação de dois factores relativamente independentes, que seriam passíveis de diferentes combinações. Estes factores foram apelidados de “consideração” e “estruturação” (Jesuíno, 2005; Neves, 2001b).

Segundo os autores, o factor “consideração” reflectia o grau em que o comportamento do líder, relativamente aos seus subordinados, era caracterizado por um clima de confiança mútua, desenvolvimento de boas relações, liberdade de opiniões, comunicação aberta e fornecimento de apoio (Andriessen & Drenth, 1998). Um líder com valores elevados de consideração seria alguém que sabia ajudar a resolver os problemas pessoais dos subordinados, que era amável e acessível, que sabia demonstrar confiança na sua equipa e que conseguia promover o espírito de grupo (Robbins, 2001).

Por oposição, a dimensão “estruturação” reflectia o grau em que o líder se dedicava à definição e estruturação das tarefas e papéis que eram desempenhados pelos vários membros do grupo com vista ao alcance de determinados objectivos (Andriessen & Drenth, 1998). Desta forma, um líder caracterizado por valores elevados de estruturação tendia a desempenhar um papel mais activo na direcção das actividades do grupo, através do planeamento, comunicação, estabelecimento de prazos e ensaio de novas ideias (Jesuíno, 2005; Robbins, 2001).

Note-se que estes dois factores de liderança não seriam extremos opostos dum mesmo contínuo, como sucede nos estudos de Michigan¹⁶, mas

¹⁴ Segundo Jesuíno (2005), embora as escolas de investigação de Michigan e Ohio partilhassem o mesmo propósito de investigação – identificar estilos de liderança eficaz – existem diferenças importantes do ponto de vista metodológico. Enquanto que nos estudos de Michigan se recorreu sobretudo ao método da entrevista, os estudos de Ohio orientaram-se mais para a análise factorial de questionários.

¹⁵ Este questionário de liderança foi denominado de “Leader Behavior Descriptive Questionnaire” (LBDQ) e corresponde à forma original do questionário de liderança que utilizámos nesta investigação. Por uma questão de parcimónia, abstemo-nos de caracterizar o instrumento nesta parte de enquadramento teórico, uma vez que o mesmo será alvo de uma detalhada apresentação no capítulo referente à metodologia utilizada neste estudo, mais concretamente, no ponto relativo aos instrumentos utilizados para medir as variáveis consideradas neste estudo (capítulo III, 3.3).

¹⁶ Contemporânea da escola de Ohio, a escola de Michigan procurou, igualmente, identificar as características comportamentais dos líderes que estariam relacionadas com a eficácia (Robbins, 2001). Se na escola de Ohio foram descortinadas duas grandes dimensões comportamentais, na escola de Michigan estabeleceu-se a ideia de um contínuo com dois extremos opostos: a orientação para as pessoas e a orientação para a tarefa. Se atendermos ao significado que é dado a cada um destes pólos verificamos que a dimensão “consideração” corresponde ao extremo “orientação para as pessoas” e a dimensão “estruturação” à “orientação para a tarefa”. Assim, um líder orientado para as pessoas tendia a promover o apoio e a expressar confiança nos seus subordinados, ajudava a resolver conflitos, consolidava a identidade do grupo e dava o exemplo. Por sua vez, um líder orientado para a tarefa centrava

dimensões separadas e conceptualmente independentes. Segue-se daí que qualquer combinação entre estas duas dimensões seria possível. Assim, um líder tanto poderia obter pontuações elevadas ou baixas em ambas as dimensões, como elevada numa e baixa noutra (Jesuíno, 2005).

Uma vez identificadas tais dimensões, o problema que se colocava a estes investigadores era saber qual a combinação mais eficaz. Partindo da ideia que existiria um estilo de liderança preferível a qualquer outro (aplicável a todas as situações), estes investigadores foram correlacionar diversos estilos de liderança (determinados a partir das descrições feitas pelos seguidores), com critérios relacionados, em geral, com a produtividade e com a satisfação dos subordinados (Andriessen & Drenth, 1998). Estes estudos permitiram concluir que líderes com valores mais elevados de consideração tendiam a ter subordinados mais satisfeitos, com menores taxas de *turnover* e menores índices de conflitos. No que concerne à produtividade, os resultados foram mais inconclusivos. Nem a dimensão consideração nem a dimensão estruturação tomadas só por si pareciam ter um impacto directo na performance dos subordinados. Apenas se verificou que os líderes com pontuações altas nestas dimensões tendiam a gerar níveis mais elevados de produtividade nos seus subordinados (Neves, 2001b).

Com base nestas evidências empíricas, os investigadores concluíram que um líder seria tanto mais eficaz quanto mais o seu estilo de liderança estivesse positivamente relacionado com a satisfação dos seus colaboradores e com a produtividade da sua equipa (Jesuíno, 2005). Na literatura sobre liderança este estilo ficou conhecido como “*hi-hi*”, representando um líder que acumulava competências de planeamento e direcção de actividades (estruturação elevada) com competências no âmbito do relacionamento interpessoal (consideração elevada) (Neves, 2001b; Robbins, 2001).

Sendo possíveis diferentes combinações entre as dimensões, depressa se procurou catalogar outros estilos de liderança que influíam, de forma diferenciada, na produtividade e satisfação do grupo. O modelo de Blake e Mouton (1964, cit. in Jesuíno, 2005), muito utilizado na formação de líderes, apresentava cinco estilos diferentes de liderança. Estes estilos eram representados numa “grelha”¹⁷, definida por duas dimensões ortogonais, em que uma traduzia o maior ou menor grau de atenção aos subordinados e a outra a maior ou menor preocupação com a realização da tarefa.

Da combinação de ambas as dimensões surgiam cinco estilos de liderança: estilo “*equipa*” (correspondente ao estilo “*hi-hi*”), em que é elevado o comportamento em ambas as dimensões; estilo “*fraco*” (baixa estruturação e consideração), que se caracteriza por um esforço mínimo para realizar a tarefa e motivar o grupo; estilo “*equilibrado*” (valores médios de estruturação e consideração), que traduz um comportamento médio entre a necessidade de obtenção dos resultados e a manutenção a um nível aceitável do moral das pessoas; estilo “*simpático*” (elevada consideração), que traduz

a sua acção na organização e planificação das actividades, na clarificação das expectativas relativas aos papéis a desempenhar, na explicitação de regras e procedimentos e na resolução de problemas. (Robbins, 2001; Sánchez, 2001).

¹⁷ Este modelo de Blake e Mouton (1964) ficou conhecido como “Grelha Gerencial” (*managerial grid*) e foi amplamente utilizado para fins de formação de chefias.

uma grande preocupação e atenção às pessoas; e estilo “tarefa” (elevada estruturação), que traduz uma preocupação com comportamentos muito dirigidos ao alcance dos resultados (Jesuíno, 2005; Neves, 2001b).

Estes cinco estilos de liderança associavam-se a graus diferentes de eficácia. Assim, e segundo os autores, o estilo mais eficaz seria o estilo “equipa”, seguido do estilo “médio”. O estilo menos eficaz seria o estilo “fraco” e os estilos “simpático” e “tarefa” seriam relativamente ineficazes (Jesuíno, 2005).

Apesar de todos estes contributos, a linha de investigação de Ohio foi alvo de algumas críticas fundadas no pendor reducionista que envolvia. Se, por um lado, a criticavam por resumir o exercício da liderança a duas dimensões comportamentais, por outro lado, punha-se em causa a universalidade do estilo “*hi-hi*”. Pese embora, parte das críticas ser justificada, estudos posteriores vieram demonstrar que, quando controlados os efeitos moderadores da situação, o estilo de liderança “*hi-hi*” funciona como um bom preditor do sucesso de um grupo de trabalho. Importa, assim, adoptar uma perspectiva contingencial na leitura dos resultados (op. cit.).

Se, até à década de 70, o estudo da liderança se cingiu a esta busca pelos atributos personalísticos e comportamentais que caracterizavam o tal líder ideal, foi na década de 80 que surgiram as abordagens contingenciais, chamando atenção para as variáveis do contexto em que se exercia a liderança (Andriessen & Drenth, 1998; Sánchez, 2001). A primeira grande teoria de liderança que reflectiu explicitamente estas influências foi desenvolvida e testada por Fiedler (1971, cit. in Jesuíno, 2005). Segundo o autor (1964), o desempenho grupal dependeria da relação que se estabelecia entre o estilo de liderança adoptado e as exigências da situação em causa, enfatizando a importância de aspectos como a classificação dos líderes e das situações de liderança e a descrição dos tipos de líderes que mais se coadunavam a essas mesmas situações¹⁸ (Jesuíno, 2005). A teoria de Hersey e Blanchard (1977, cit. in Neves, 2001b) representa outro exemplo desta forma de estudar a liderança. Segundo estes autores, caberia ao líder ajustar o seu estilo comportamental ao nível de maturidade revelado pelos seus subordinados (Sánchez, 2001).

Actualmente, novas formas de liderança parecem ganhar relevo na produção teórica que discorre sobre esta temática. Falamos, concretamente, da liderança carismática e da liderança transformacional. Relativamente à liderança carismática, é esperado que o líder, detentor de uma série de atributos, seja capaz de instigar os seus colaboradores a uma mobilização verdadeira e de se afigurar perante estes como um exemplo a seguir (Denton, 1998). Já a liderança transformacional aproxima-se bastante dos ideais e objectivos que são imputados ao mundo organizacional contemporâneo. Um líder transformacional, para além de ser carismático, deve saber antecipar os desafios que a modernidade lhe coloca, mobilizar os seus subordinados em torno dos objectivos e valores organizacionais, estimulá-los intelectualmente e difundir a visão de futuro que tem para a empresa (Sánchez, 2001). No

¹⁸ Para caracterizar as diferenças individuais entre líderes, Fiedler (1971) criou um questionário de diferenciação semântica denominado de LPC (*Least Preferred Coworker*)

fundo, estas duas abordagens contemporâneas de liderança procuram responder à complexidade que caracteriza o mundo empresarial moderno.

Apesar de toda a atenção que lhe tem sido dedicada, a liderança permanece um termo difícil de descrever. Alvo de inúmeras conceptualizações no seio das Ciências Sociais, a liderança é, hoje, um território que reflecte a ambiguidade conceptual de mais de sete décadas de investigação (Alvesson, 2002; Lourenço, 2000). Embora o significado do vocábulo esteja longe de ser consensual, Jesuíno (2005) considera haver uma sobreposição suficiente entre as várias definições de liderança para se fazer uma caracterização mínima do conceito.

Bass (1990, cit. in Neves, 2001b), ao reflectir sobre este fenómeno, perspectiva-o como um processo de interacção entre dois ou mais elementos de um grupo, que implica, normalmente, a estruturação ou reestruturação da situação, percepções ou expectativas dos membros envolvidos. No fundo, o líder seria um agente de mudança que disporia da capacidade de influenciar o comportamento das pessoas em direcção à consecução de determinados objectivos (Denton, 1998). Em todas as definições de liderança é comum esta visão de alguém que influencia os outros, isto é, de um processo de influência que se estabelece entre aquele que lidera e aqueles que escolhem ser liderados (Alvesson, 2002).

Constrangimentos à parte, a liderança tem sido um dos tópicos mais investigados no seio da literatura sobre Comportamento Organizacional (Lourenço, 2000). Concebida como parte do sucesso de uma organização, “leadership has emerged as one of the most important business requirements at a time of permanent discontinuity” (Denton, 1998, p. 124). Ferramenta indispensável à subsistência organizacional, a liderança tem sido estudada sob diferentes pontos de vista, que fazem realçar a sua ligação a outros processos ou características organizacionais. Actuando como variável principal ou um dos factores mediadores da relação, a liderança constituiu-se presença habitual em temáticas como o desempenho organizacional, a qualidade, a tomada de decisão ou a cultura organizacional (Andriessen & Drenth, 1998; Neves, 2001b). Dada a abrangência conceptual do assunto, centraremos a nossa atenção, exclusivamente, nas interacções que a liderança estabelece com os fenómenos culturais, mais concretamente, com a denominada “cultura de aprendizagem”, que temos vindo a analisar no decorrer deste segundo capítulo.

Ao desempenhar um papel fundamental na edificação e disseminação de uma “*learning culture*”, a liderança assumiu um lugar de destaque na literatura que se dedica ao estudo e investigação desta forma particular de cultura. Concebida como uma “*corporate culture*”, estrategicamente gerada e gerida a partir do topo da organização, a cultura de aprendizagem reveste-se de um cariz gestor, que lhe incute propriedades como a unicidade, a coesão e a não menos apetecível capacidade de adaptação (Gomes, 2000). Projectada e delineada para ser forte, coesa e transversal a toda a população organizacional, a cultura de aprendizagem é “irradiada” a partir do topo, que a faz difundir pelos restantes escalões hierárquicos da organização. Ao definir as normas e os valores culturais que norteiam o dia-a-dia organizacional, a gestão de topo toma em suas mãos todo o processo de

criação e disseminação de uma cultura que se quer orientada para a aprendizagem. Radicando numa visão homogénea de cultura, o topo estratégico parece negligenciar as tensões e dinamismos que caracterizam a realidade organizacional (Robbins, 2001).

Ao fazer relevar as potencialidades e proeminências de uma cultura visivelmente orientada para a aprendizagem, a gestão de topo descarta a possibilidade de existirem outras orientações da cultura, mais ou menos convergentes entre si. Alheios a esta pluralidade cultural, que emana das idiosincrasias de cada departamento ou área organizacional, os elementos da direcção de topo acreditam estar a difundir um conjunto de valores ou normativas culturais que, paulatinamente, se vão disseminando pelos “corredores” da organização.

Atenta à relevância desta questão, Rebelo (2006) coloca a seguinte questão: “será que, mesmo que a liderança de topo deseje, elabore e difunda uma cultura orientada para a aprendizagem, esta é partilhada, de igual forma, em todos os departamentos, em todos os grupos da organização? (...) a par da cultura difundida pelo topo não haverá sub-culturas organizacionais, ou sub-culturas profissionais, umas mais outras menos orientadas para a aprendizagem?” (p. 130). Partindo do pressuposto que a organização “tem” uma (e só uma) cultura, a homogeneidade cultural representaria um estranho fenómeno de “imunidade” ou “blindagem” das organizações à sua envolvente. Isentas de toda e qualquer influência externa, as organizações constituiriam realidades unas e lineares, que possuíam a capacidade de “absorver” as idiosincrasias dos seus membros e dos grupos que as compunham.

Tal como já foi referido, no âmbito da sua tese de mestrado, Rebelo (2001) procurou avaliar esta questão da homogeneidade vs heterogeneidade cultural, recorrendo a um traço específico da cultura organizacional, a sua orientação para a aprendizagem. Ao analisar um conjunto de organizações de vários sectores de actividade, a autora concluiu que a homogeneidade e a heterogeneidade cultural representavam duas realidades em concomitância no mundo organizacional, havendo organizações manifestamente homogéneas e outras assumidamente heterogéneas. Corroborado o carácter plural deste tipo de cultura¹⁹, importa perceber que factores estão na origem desta diferenciação cultural. Que circunstâncias deturparão a visão que o topo estratégico, perseverantemente, faz disseminar pelos restantes patamares da organização? Será a heterogeneidade cultural um sinal de fracasso de uma liderança que não conseguiu difundir a sua visão de cultura?

Transversal a toda a produção teórica sobre *learning cultures* ou *learning organizations* parece estar a noção de liderança. Desempenhando um papel não negligenciável nas questões da aprendizagem, a liderança assume um lugar de destaque nesta temática (Denton, 1998; Senge, 1990). Existindo diferentes estilos de liderança, uns mais outros menos consentâneos à dita cultura de aprendizagem, Ellinger et al. (1999) apelam a uma “facilitative and empower orientation in which leaders and managers

¹⁹ A este propósito, Rebelo et al (2002) optam, mesmo, por utilizar a expressão “orientações culturais para a aprendizagem”.

focus on developing their people and facilitating their learning” (p. 106). O segredo de uma organização aprendente residiria, então, numa liderança, visivelmente, facilitadora da aprendizagem (Pedler et al., 1997).

Embora esta temática surja na literatura sobre cultura de aprendizagem, maioritariamente, sob o rótulo de “gestão de topo”, podemos perspectivá-la, também, ao nível dos escalões intermédios da organização, isto é, ao nível da liderança das equipas ou grupos de trabalho. Não refutando a importância que o topo estratégico tem na criação e difusão de uma cultura orientada para a aprendizagem, a liderança intermédia parece funcionar como um verdadeiro “filtro cultural”, que pode facilitar ou obstruir as coordenadas provenientes do vértice estratégico da organização. Ao actuar como potencial foco de heterogeneidade cultural, a liderança intermédia dispõe da capacidade para facilitar ou dificultar a execução das várias medidas fomentadoras da aprendizagem, concebidas e implementadas pelo topo estratégico da organização (Rebelo, 2006).

Desempenhando um papel chave na estrutura organizativa da empresa, a liderança intermédia pode representar um dos maiores entraves à adopção de uma cultura com esta orientação²⁰. Cientes desta particularidade, Rebelo et al.. (2002) sugerem “o nível departamental como uma “área sensível”, em termos da possibilidade de existirem diferentes formas de olhar a organização no que toca à valorização e facilitação da aprendizagem” (p. 357). Esta linha intermédia representaria, assim, um elo de ligação essencial entre o topo estratégico da organização, que elabora, projecta e dissemina uma visão de cultura, e os demais colaboradores, que a compartilham e a fazem consubstanciar (Hong, 1999, cit. in Rebelo, 2006).

Ao dissecar o processo de criação de uma organização aprendente, Denton (1998) chama atenção para o papel importante das chefias intermédias. Localizadas estrategicamente na estrutura da empresa, estas chefias desempenham “the task of creating the necessary techniques, structures and processes to help build the learning organisation” (op. cit., p. 145). Reunidas as condições físicas e estruturais necessárias à concretização deste projecto (deliberadamente accionado pelo topo), a liderança intermédia assegura-se de “create a climate in which the whole of the workforce is committed to the creation of a learning organisation” (op. cit., p. 145). Neste sentido, a liderança intermédia, não só se responsabiliza pelos meios técnicos e estruturais do processo, como mobiliza o envolvimento de todos os colaboradores.

Partindo do pressuposto que existem diferentes estilos de liderança e diferentes formas de exercer o poder, importa perceber qual o estilo de liderança mais consentâneo a uma cultura de aprendizagem, dito de outra forma, que características ou atributos distinguem um líder facilitador da aprendizagem? Ellinger et al.. (1999), ao analisarem o modo como a liderança se constituía um factor facilitador da aprendizagem, concluíram que “there are specific behaviour sets that define the role of facilitator of

²⁰ Rebelo (2006), numa alusão a um inquérito efectuado por O’Keeffe e Harington (2001) junto a 110 multinacionais a operar na Irlanda, refere que “cerca de 15% destas empresas colocam como principal barreira à implementação de iniciativas conducentes à aprendizagem a actuação da gestão intermédia” (p. 260)

learning” (p. 105). Este padrão comportamental, relativamente estável e consensual, representava o tal estilo de liderança que singularizava as organizações aprendentes. Apontado como consentâneo às idiossincrasias da envolvente, o estilo de liderança facilitador²¹ radicava em valores como a aprendizagem, a criação de conhecimento, o desenvolvimento pessoal e a acção participativa do líder (op. cit.).

Segundo Senge (1990), um bom líder deve saber encorajar a aprendizagem contínua da sua equipa de trabalho, apostar na inovação, desenvolver o potencial de cada um dos seus colaboradores, envolver-se, de forma profunda e verdadeira, em todas as iniciativas e medidas que prescreve, funcionar como um apoio efectivo ao seu grupo de trabalho e estar próximo dos seus colaboradores. As competências de comunicação e apoio seriam, assim, os pré-requisitos mínimos para qualquer líder se tornar num verdadeiro facilitador da aprendizagem.

Geradora de um consenso considerável, a ideia de que a liderança desempenha um papel fundamental na construção de uma *learning culture* tem sido operacionalizada de diferentes formas na literatura. Perspectivado como “*teacher*”, “*coach*” ou “*educator*”, o líder é, acima de tudo, o principal facilitador dos processos de aprendizagem que ocorrem no seu grupo de trabalho. “Fabricante de sentido” ou gerador de significados (Gomes, Cardoso & Carvalho, 2000), o líder cumpre a difícil tarefa de conferir uma maior inteligibilidade à realidade que o rodeia. Ao imputar um cunho de sentido ao que se faz (e ao que se diz fazer), o líder assume um lugar de destaque na equipa que lidera, influenciando, de forma decisiva, os processos e interações que por lá se desenvolvem. Fazendo relevar um outro olhar sobre liderança, Gomes et al. (2000) chamam a atenção para a estreita relação que existe entre o acto de liderar e o processo de conferir um sentido à realidade organizacional. Sendo um “fazedor de sentido”, um líder é, essencialmente, um agente de cultura, que tem em suas mãos o poder de criar significações e de metamorfosear o pequeno (grande) mundo à sua volta. Por tudo isto, faz sentido associar os termos “cultura” e “liderança”, mais concretamente, as diferentes formas de exercer a liderança e a já tão referida cultura de aprendizagem. Foi este o nosso objectivo no decorrer destas últimas linhas deste enquadramento teórico: enfatizar os processos de liderança como condicionantes de uma cultura que se quer orientada para a aprendizagem e demonstrar o seu envolvimento na geração de subculturas organizacionais, umas mais outras menos orientadas para a aprendizagem.

II – Objectivos

No seguimento do que até aqui tem sido exposto, o presente trabalho centra-se na temática da cultura de aprendizagem, mais concretamente, na forma como esta poderá ser condicionada pelo exercício da liderança.

Analisando a literatura que discorre sobre esta problemática, são ainda escassos os estudos empíricos que procuram compreender, de forma

²¹ Ellinger et al (1999) denominaram este estilo de liderança de “*facilitative leadership*”.

meticulosa, as interações que esta variável estabelece com outros processos de índole organizacional. Encarada como condição facilitadora dos processos de aprendizagem nas organizações, a cultura de aprendizagem tem sido estudada, fundamentalmente, na óptica das suas consequências, o que reforça o pressuposto tradicional que este tipo de cultura estaria intimamente relacionado com a viabilidade e a excelência organizacionais. Partindo de um outro olhar, este estudo empírico faz jus ao que se encontra a montante desta forma de cultura. Ao invés de atender aos resultados materiais ou às consequências intangíveis deste tipo de cultura, este estudo centra-se num dos condicionantes mais poderosos da cultura organizacional, a liderança.

Inibindo ou facilitando os processos de aprendizagem em contexto organizacional, a liderança surge na literatura sobre cultura de aprendizagem, maioritariamente, sob o rótulo de “gestão de topo”. Sobrevalorizando o impacto do topo estratégico na criação e difusão deste tipo de cultura, a investigação tem se dedicado a estudar a influência deste órgão decisor na orientação da cultura para a aprendizagem, esquecendo-se, muitas vezes, das pequenas lideranças que emergem nos escalões intermédios da organização e que têm o poder de facilitar ou obstruir as coordenadas que provêm do topo estratégico.

Por acreditarmos que esta liderança intermédia²² desempenha um papel crucial na forma como os colaboradores percebem a orientação da cultura para a aprendizagem, traçamos como primeiro objectivo desta investigação:

- Averiguar qual o impacto da liderança intermédia na maior ou menor percepção de uma cultura orientada para a aprendizagem.

Tomando como referência os indivíduos, e não os grupos de trabalho que os integram, este primeiro objectivo situa-se, claramente, a um nível de análise individual, uma vez que parte da percepção dos colaboradores para inferir a maior ou menor orientação cultural para a aprendizagem na organização. Importa referir que adoptamos como perspectiva de liderança aquela que decorreu da escola de Ohio. Assim, a liderança intermédia é descrita em duas dimensões comportamentais – estruturação e consideração – que influem, de forma diferenciada, nos níveis de satisfação e de produtividade do grupo. A revisão da literatura que levámos a cabo conduz-nos a pensar que ambas as dimensões de liderança terão uma influência positiva na variável central deste estudo – a cultura de aprendizagem. Com base nesta premissa formulamos a seguinte hipótese de investigação:

H1: A dimensão estruturação e a dimensão consideração, em conjunto, têm uma influência positiva e estatisticamente significativa na percepção de uma cultura de aprendizagem.

Partindo do pressuposto que cada dimensão de liderança abarca um leque de comportamentos distintos (ora relativos à definição e estruturação

²² Tomamos como liderança intermédia aquela que é exercida ao nível dos pequenos grupos de trabalho. Como a amostra desta investigação é oriunda de um departamento de produção, os nossos líderes intermédios são chefes de equipa, chefes de turno, encarregados de secção e responsáveis de área.

de tarefas ora relativos à satisfação das pessoas), e tendo, igualmente, em consideração a revisão da literatura que efectuámos, apontamos a dimensão consideração como um preditor positivo e estatisticamente significativo da cultura de aprendizagem. Quando comparada com a dimensão estruturação, a dimensão consideração parece aproximar-se mais daqueles que são os ideais e os pressupostos deste tipo de cultura. Assim, formulamos a segunda hipótese de investigação decorrente deste primeiro objectivo:

H2: A dimensão consideração é um preditor positivo e estatisticamente significativo da orientação cultural para a aprendizagem, sendo o seu impacto superior ao impacto da dimensão estruturação.

Analisada a influência da liderança intermédia nas percepções que os colaboradores têm da orientação da cultura da empresa para a aprendizagem, propomo-nos, num segundo momento, a compreender de que forma estas mesmas chefias intermédias são responsáveis pela heterogeneidade cultural dentro da empresa. Funcionando como verdadeiros “filtros culturais” que, ora obstruem ora facilitam as coordenadas que partem do topo estratégico, as lideranças intermédias são referenciadas na literatura da especialidade como um dos maiores entraves à adopção deste tipo de cultura. Atentos a este fenómeno, traçamos como segundo objectivo desta investigação:

- Compreender de que forma as lideranças intermédias funcionam como foco de heterogeneidade cultural, influenciando a existência de diferentes orientações culturais para a aprendizagem.

Para conseguirmos dar resposta a este objectivo, tomámos como unidade de análise o grupo de trabalho e não os indivíduos que o integram, uma vez que os grupos de trabalho são potenciais *loci* de formação de sub-culturas organizacionais, ou por outras palavras, de heterogeneidade cultural. Assim, procuramos averiguar de que forma estes grupos de trabalho se diferenciam, em termos da percepção que têm da orientação da organização para a aprendizagem, de acordo com as chefias intermédias que os lideram.

Partindo de pressuposto que é possível traçar estilos de liderança, tomamos como referência o modelo de Blake e Mouton (1964, cit. in Jesuíno, 2005) e propomo-nos a inferir a existência de diferenças significativas entre os grupos com diferentes tipos de líderes. A revisão da literatura que efectuámos conduz-nos à ideia que poderão existir estilos de liderança, uns mais outros menos, adequados à disseminação e consolidação de uma cultura que se quer orientada para a aprendizagem, o que reforça a nossa premissa inicial de que a liderança intermédia poderá ser responsável pela existência de diferentes orientações culturais para a aprendizagem no seio de uma organização. Por reunirem valores elevados em ambas as dimensões da liderança, os líderes “*hi-hi*” são, tradicionalmente, apontados, na literatura da especialidade, como os mais eficazes para os seus grupos de trabalho, o que nos leva a traçar a seguinte hipótese de investigação:

H3: Os grupos com um líder “*hi-hi*” diferem significativamente dos grupos com um líder sem estas características em relação à orientação para a aprendizagem, sendo que é nos grupos com um líder “*hi-hi*” que existe uma maior percepção dessa orientação.

Esperamos, então, testar a heterogeneidade cultural através da existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos com diferentes tipos de líder. De acordo com a nossa hipótese, o líder “*hi-hi*” será, de entre todos, o líder mais facilitador deste tipo de cultura.

Resta acrescentar que a presente investigação decorreu em contexto industrial, num grupo do sector cerâmico português, que se disponibilizou para que a recolha de dados fosse feita em quatro das suas unidades industriais situadas no distrito de Aveiro. Os elementos que integraram a amostra pertencem ao departamento de produção das respectivas unidades industriais e constituem grupos de trabalho diferenciados segundo as chefias intermédias que os lideram²³.

No que concerne às variáveis incluídas nesta investigação, a cultura de aprendizagem assume-se como a variável central deste estudo empírico. Embora a sua relevância seja reconhecida na literatura que se dedica ao estudo dos fenómenos culturais em contexto organizacional, são ainda escassas as investigações que se descentram do próprio conceito e o relacionam com outras variáveis de índole organizacional. Tomada como variável dependente, a orientação da cultura para a aprendizagem fornece-nos uma medida do impacto dos diferentes estilos de liderança nesta forma particular de cultura.

A variável independente é, então, a liderança, que surge neste tipo de literatura como uma característica organizacional relacionada com a maior ou menor presença de uma cultura de aprendizagem nas organizações. Embora esta temática surja, na literatura da especialidade, maioritariamente, sob a forma de “gestão de topo”, esta investigação adopta outro ponto de vista, chamando a atenção para as lideranças que emergem nos escalões intermédios e na base da organização. Pelas razões acima enumeradas, consideramos que esta variável desempenha um papel fundamental na disseminação e consolidação deste tipo de cultura na organização.

III – Metodologia

3.1 – Descrição do contexto e da amostra da investigação

Como já atrás havíamos referido, os dados foram recolhidos num grupo do sector cerâmico português, localizado maioritariamente no distrito de Aveiro, que disponibilizou quatro das suas cinco unidades industriais para que a recolha de dados fosse feita no mês de Julho do corrente ano. Todos os elementos que integram a amostra de investigação trabalham no departamento de produção das referidas unidades industriais e constituem grupos de trabalho diferenciados segundo as chefias intermédias que os lideram. Cada grupo de trabalho tem apenas uma (e só uma) chefia directa,

²³ O facto de todos os elementos da amostra serem oriundos do departamento de produção de um mesmo grupo empresarial permite-nos traçar um conjunto de elementos comuns que os aproximam em termos de vivências e experiências profissionais. Destacamos a natureza e o conteúdo do trabalho, a partilha de condições físicas e estruturais em termos de trabalho, o nível de habilitações, etc.

que é responsável por um pequeno grupo de colaboradores que desempenha funções de natureza e conteúdo muito similar.

De realçar que a constituição destes grupos de trabalho não teve como critério o organigrama estrutural da empresa mas sim o organigrama funcional do departamento de produção²⁴. Tal facto é explicado pela complementaridade e interdependência do trabalho que é realizado neste sector de actividade. Assim, colaboradores afectos a um mesmo centro de custo²⁵ podem trabalhar sob as ordens de diferentes chefes, dependendo do local e da natureza da função que desempenham²⁶. Dada a pluralidade de graus de chefia que existem no departamento de produção da referida empresa, foi nossa preocupação garantir que cada grupo de trabalho compartilhava a mesma chefia directa e só a percepcionava a ela enquanto tal, isto é, que não existiam dois ou mais líderes no mesmo grupo de trabalho²⁷. Como forma de assegurarmos esta divisão, fomos, por várias vezes, ao terreno inteirar-nos das percepções que os vários elementos de cada grupo detinham da sua chefia directa. Não nos interessava só garantirmos a independência dos dados recolhidos mas também facilitarmos os próprios trâmites do processo da recolha de dados.

Assim, tal como é possível observar na tabela 1, a amostra desta investigação é constituída por 40 grupos, com um mínimo de três elementos e um máximo de dez, distribuídos pelas quatro unidades industriais deste sistema empresarial. A média de elementos dos grupos é de 4 colaboradores.

Tabela 1. Caracterização dos grupos da amostra em função do número médio, mínimo e máximo de elementos em cada unidade industrial (N= 40).

	N grupos	Mín elementos	Máx elementos	Média elementos	DP elementos
Unidade industrial					
1	22	3	10	4,4	2.0
2	8	3	6	3,9	1.1
3	7	3	7	3,7	1.5
4	3	3	4	3,7	0.6
Total	40	3	10	4,1	1.7

Relativamente aos 164 sujeitos que integram esta amostra de investigação, 60 são homens e 91 são mulheres, dispersos pelos diversos sectores ou centros de custo das quatro unidades industriais da empresa (por exemplo, vidragem, escolha, preparação de tintas e vidros, armazém de produto acabado, manutenção, prensagem, entre outros).

²⁴ Todo este processo de constituição dos grupos de trabalho só foi exequível com a ajuda inestimável de alguns colaboradores da empresa que nos auxiliaram a delimitar e a compreender alguns dos mecanismos subjacentes ao funcionamento dos mesmos.

Para tal, contribuiu a nossa presença no departamento de recursos humanos

²⁵ “Centro de custo” é o nome utilizado neste grupo empresarial para definir as várias áreas ou sectores do departamento de produção.

²⁶ Por exemplo, um colaborador afecto ao Armazém de Produto Acabado – APA – (que tem uma determinada chefia) pode trabalhar sob as ordens de um chefe de turno (outra chefia). Para este colaborador, o seu “chefe” não é o responsável pelo APA mas o chefe de turno com quem trabalha diariamente.

²⁷ Dada a falta de clareza ou a ambiguidade em relação à chefia directa de alguns grupos de trabalho, optámos por manter apenas aqueles onde a imagem de chefia directa fosse clara e não sujeita a qualquer tipo de dúvidas.

Tabela 2. Caracterização dos indivíduos da amostra em função do sexo, idade, habilitações académicas, antiguidade na empresa, tempo de exercício da função e tempo de trabalho com a chefia (N= 164).

	n	%
Sexo		
Masculino	60	37
Feminino	91	56
Não respondeu	13	8
Idade (anos)		
Menos de 20	1	1
20-29	46	28
30-35	22	13
36-40	33	20
41-49	36	22
> 50	19	12
Não respondeu	1	4
Habilitações académicas		
0-4 anos	33	20
5-6 anos	44	27
7-9 anos	43	26
10-12 anos	28	17
Estudos superiores ou frequência	3	2
Não respondeu	13	8
Antiguidade na empresa		
< 6 m	4	2
de 6 m a 1 A	11	7
mais de 1 até 3 A	29	18
mais de 3 até 5 A	20	12
mais de 5 até 10 A	20	12
> 10 A	73	45
Não respondeu	7	4
Tempo na função		
< 6 m	9	6
de 6 m a 1 A	13	8
mais de 1 até 3 A	31	19
mais de 3 até 5 A	20	12
mais de 5 até 10 A	27	17
> 10 A	55	34
Não respondeu	9	6
Tempo de trabalho com a chefia		
< 6 m	10	6
de 6 m a 1 A	15	9
mais de 1 até 3 A	38	23
mais de 3 até 5 A	18	11
mais de 5 até 10 A	32	20
> 10 A	32	20
Não respondeu	19	12

Atendendo às variáveis sócio-demográficas que foram recolhidas na última parte do questionário, e que se encontram sintetizadas na Tabela 2, verificamos que 56% dos elementos da amostra são do sexo feminino e 37% do sexo masculino. A amostra é constituída por elementos de todas as faixas etárias, sendo a mais representativa aquela que se encontra entre os 20 e 29 anos de idade (28%). No que diz respeito à variável “habilitações académicas”, grande parte da amostra não possui mais que o ensino obrigatório. Assim, 17% dos sujeitos completaram (ou encontram-se a completar) o ensino secundário e apenas 2% possuem (ou encontram-se a frequentar) estudos superiores. Este baixo nível de escolaridade não será, certamente, alheio ao facto de estarmos perante uma população eminentemente fabril. Quanto à variável “antiguidade na empresa”, de realçar os 45% de sujeitos que se encontram na empresa há mais de 10 anos. Relacionado com este facto, 34% dos sujeitos exercem a sua função há mais de 10 anos. Por último, no que diz respeito à variável “tempo de trabalho com a chefia”, 23% dos sujeitos trabalham com a sua chefia entre 1 e 3 anos, 20% entre 5 e 10 anos e outros 20% há mais de 10 anos. Apercebemo-nos, portanto, que estamos perante relações laborais duradouras, que extrapolam, muitas vezes, a década de trabalho em conjunto.

3.2 – Instrumentos de medida das variáveis submetidas a estudo

No que respeita às técnicas utilizadas para a recolha de dados óptimos pela utilização do questionário (Anexo 1²⁸). Consonante com os objectivos traçados e com a natureza das duas variáveis consideradas, esta técnica de recolha de dados permitiu-nos recolher, de forma relativamente sistemática e estandardizada, um conjunto de informações relativas à amostra de investigação que, previamente, havíamos definido e delimitado.

3.2.1. Escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem (OCA)

Para medirmos a variável central deste estudo utilizámos a Escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem (OCA), construída por Rebelo, em 2000, no âmbito da sua dissertação de mestrado. Fazendo jus ao seu nome, esta escala tem como finalidade avaliar a orientação da cultura das organizações para a promoção e facilitação das aprendizagens efectuadas pelos colaboradores, com vista a que estas contribuam instrumentalmente para o desenvolvimento e sucesso organizacional. No fundo, trata-se de avaliar a existência deste traço cultural nas organizações, o que na literatura centrada nas temáticas da aprendizagem organizacional e das organizações aprendentes se traduz por “cultura de aprendizagem”.

Construída com base nos pontos convergentes dos modelos de Schein (1992, 1994), Hill (1996), Marquardt (1996) e Ahmed, Loh e Zairi (1999), assim como, nos dados obtidos em entrevistas exploratórias com seis gestores de topo, esta escala é composta por um conjunto de 23 itens, que se agrupam em duas dimensões correlacionadas entre si – dimensão integração

²⁸ O questionário era constituído por dois instrumentos que, visavam avaliar a percepção dos colaboradores relativamente às duas variáveis desta investigação – cultura de aprendizagem e liderança – e uma terceira parte, onde foram recolhidas algumas variáveis sócio-demográficas.

interna (14 itens) e dimensão adaptação externa (9 itens)²⁹. Segundo a autora (2006), esta estrutura bidimensional não é, de todo, desprovida de significância teórica, uma vez que “reflecte dois tipos de problemas fundamentais com que as organizações e os grupos têm que lidar para garantir a sua viabilidade: a adaptação ao meio externo e a integração dos processos internos” (p. 200).

Importa referir que optámos pela estrutura de 20 itens desta escala. No seguimento dos últimos estudos de validação deste instrumento e com recurso à técnica da análise factorial confirmatória, a autora (2006) chegou a uma estrutura de 20 itens (12 da integração interna e 8 da adaptação externa) utilizando como técnica a análise factorial confirmatória. Dado o carácter recente deste estudo e a dimensão da amostra de base (n =1122) optámos por utilizar esta estrutura de 20 itens.

Para estimar a fiabilidade das duas dimensões desta escala, a autora utilizou o *alpha* de Cronbach. Os valores encontrados para cada uma das dimensões são indicadores de uma escala com boa consistência interna ($\alpha = 0,91$ para a integração interna e $\alpha = 0,83$ para a adaptação externa). Dada a quantidade de estudos psicométricos que têm sido feitos a este instrumento e a estabilidade e fiabilidade da estrutura bi-dimensional deles emergente, optámos por calcular, apenas, os coeficientes *alpha* de Cronbach para cada uma dimensões. Assim, obtivemos valores muito semelhantes aos estimados noutras utilizações deste instrumento. Com efeito, os valores de *alpha* estimados ($\alpha = 0,92$ para a integração interna e $\alpha = 0,90$ para a adaptação externa) apontam para uma escala com excelente consistência interna³⁰.

Para concluir, resta dizer que OCA é uma escala de tipo *Likert*, com cinco opções de resposta (“Nesta empresa...” 1- quase não se aplica; 2- aplica-se pouco; 3- aplica-se moderadamente; 4- aplica-se muito; 5- aplica-se quase totalmente), que nos fornece uma medida perceptiva da orientação cultural para a aprendizagem na organização³¹.

3.2.2. *Leader Behavior Descriptive Questionnaire – Forma XII (LBDQ)*

Para avaliarmos a outra variável considerada nesta investigação – a liderança – recorremos à versão revista do *Leader Behavior Descriptive Questionnaire (LBDQ)* – habitualmente apelidada de Forma XII –, que foi originalmente construída por Stogdill, em 1963, e adaptada por Jesuíno, em

²⁹ A construção deste instrumento subentendeu estudos de validade de conteúdo e estudos de validade de construto. Em termos da sua validade de conteúdo, a primeira versão do instrumento foi submetida à apreciação crítica de dois investigadores no sentido de avaliar o grau de adequação e representatividade dos itens ao constructo teórico que se pretendia medir. Posteriormente, o instrumento foi aplicado a uma amostra de 60 sujeitos, pertencentes a uma empresa industrial do distrito de Viseu, onde se procurou avaliar o grau de acessibilidade e compreensão dos itens pelos sujeitos – outra vertente da validade de conteúdo. No que concerne à validade de construto da escala OCA, os três estudos centrados na análise da sua dimensionalidade anteriores a 2006, com recurso à técnica de análise factorial exploratória e confirmatória, conduziram à opção por uma estrutura factorial composta por um conjunto de 23 itens que, em conjunto, explicam 48,3% da variância.

³⁰ De acordo com Hill e Hill (2002, cit in Tabachnick & Fidell, 2006) quando o *alpha* apresenta um valor superior a .90 é considerado excelente, entre .80 e .90 é bom, entre .70 e .80 é razoável, entre .60 e .70 é fraco e menor que .60 é considerado aceitável.

³¹ Esta escala encontra-se representada nas páginas 2 e 3 do anexo 1.

1985, para Portugal. O LBDQ é um dos vários questionários de liderança que tiveram origem nos estudos de Ohio e que partiam do pressuposto que seria possível identificar estilos comportamentais de liderança eficaz a partir da observação directa. A análise factorial das respostas obtidas a este questionário levou à identificação de dois factores distintos, explicando a considerável percentagem de 83% da variância. Assim, o comportamento dos líderes foi descrito em duas grandes dimensões comportamentais, a consideração (*consideration*) e a estruturação (*initiating structure*).

A Forma XII é uma escala de tipo *Likert*, com cinco opções de resposta (1- nunca; 2- raramente; 3- por vezes; 4 – com frequência; 5- sempre) que questiona os sujeitos em relação à frequência com que o chefe exhibe determinados comportamentos quando lida com a sua equipa. É composta por 20 itens (10 relacionados com o factor estruturação e outros 10 respeitantes ao factor consideração) e parte de uma concepção de liderança assente em estilos comportamentais.

De referir que a avaliação das características psicométricas desta escala se cingiu à estimação da fiabilidade das duas dimensões encontradas via coeficiente *alpha* de Cronbach. Dado estarmos perante um instrumento que já foi utilizado, por um número considerável de vezes, tanto em investigações estrangeiras como portuguesas, calculámos apenas os valores de *alpha* de Cronbach para cada uma das dimensões ($\alpha = 0,87$ para a estruturação e $\alpha = 0,84$ para a consideração), que nos indicam estarmos perante uma escala com boa consistência interna. Estes valores de consistência interna aproximam-se, sendo, aliás, superiores aos valores encontrados em diversas investigações estrangeiras. A título de exemplo, Stogdill, Goode e Day (1963), numa amostra com gestores de topo, apresentam um *alpha* de .79 para a dimensão estruturação e de .76 para a dimensão consideração. Jesuíno, Soczka e Matoso, em 1985, num estudo efectuado numa unidade fabril portuguesa calcularam um *alpha* de .78 para o instrumento. Schriesheim e Kerr (1974, cit. in Jesuíno, 2005), numa análise sistemática às propriedades psicométricas deste instrumento, referem, também, que o seu conteúdo parece razoavelmente válido, tendo sido sujeito à validação experimental com bons resultados, não confundindo frequência com magnitude de comportamento³².

3.3- Procedimentos adoptados na recolha de dados

A recolha de dados foi efectuada no mês de Julho de 2007 nas quatro unidades industriais deste grupo empresarial do sector cerâmico português. Como já atrás havia sido referido, esta tarefa envolveu a constituição de grupos de trabalho, oriundos do departamento de produção de cada uma das fábricas, que tinham como critério a posse da mesma chefia directa. Este trabalho prévio de delimitação dos grupos teve como *output* uma espécie de “mapa funcional” da produção que nos norteou a entrega e a posterior devolução dos questionários.

Coadjuvados por elementos profundamente conhecedores do espaço e das rotinas laborais, procedemos à entrega dos questionários a cada um dos

³² Este instrumento encontra-se representado na página 4 do Anexo 1.

grupos de trabalho. Foi nossa preocupação criar estratégias que nos permitissem assegurar que a procedência de cada um dos questionários não seria posta em causa. Só esse facto nos permitiria garantir a independência dos resultados e a sua posterior leitura.

Os prazos e as estratégias de recolha dos questionários variaram de grupo para grupo e de fábrica para fábrica. Em alguns casos, os questionários foram devolvidos em mãos no dia seguinte à entrega dos mesmos (cerca de 60% do total de questionários devolvidos). Nos restantes casos recorremos à construção de caixas recolectoras, que foram colocadas em locais estratégicos da organização³³, e que serviram para depositar os questionários de quem não teria outra forma de os devolver ou de quem optasse por essa modalidade de entrega. Ficava ao critério do colaborador decidir como preferia fazer.

De referir que, da amostra inicialmente definida e delimitada, todos os grupos responderam a um número mínimo de três questionários (um por cada elemento), valor definido na literatura sobre grupos como suficiente para considerar um grupo enquanto tal (e.g., St. Arnaud, 1978).

IV – Resultados

4.1 Algumas notas em torno da análise dos dados

Antes de iniciarmos a apresentação dos resultados deste estudo, julgamos essencial tecer algumas considerações prévias acerca do modo como se executou o tratamento estatístico dos dados.

Relembramos que estamos perante um estudo que é teoricamente orientado e que assenta num conjunto de objectivos que foi construído com base na revisão bibliográfica que efectuámos. Nessa medida, recorremos a técnicas estatísticas variadas, designadamente, correlações, análises de regressão e análises de variância, para explorar possíveis relações entre as variáveis e melhor compreender a sua interdependência. No que concerne às análises de regressão, optámos por utilizar a regressão múltipla *standard* para inferir o poder preditivo do conjunto de preditores que considerámos. Para testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos utilizámos o teste estatístico paramétrico MANOVA (análise multivariada da variância). De referir que, em termos de *scores* grupais utilizámos a média das pontuações individuais.

Neste estudo adoptámos o nível comumente utilizado em ciências sociais de $p < .05$ para estabelecermos a significância estatística, procurando estar atentos à magnitude de associação entre as variáveis, ou ao tamanho do efeito de umas sobre as outras, de forma a evitar dar relevância a relações que, apesar de significativas do ponto de vista estatístico, são pouco substantivas (Rebelo, 2006).

Relativamente à forma de apresentação dos resultados, optámos por dividi-la em duas grandes partes. Uma primeira que inclui os resultados das

³³ Em todas as unidades industriais foi estudado o local que tradicionalmente era utilizado para este fim. Todas as caixas recolectoras foram colocadas nesse mesmo sítio e recolhidas alguns dias depois.

análises de regressão das dimensões da cultura de aprendizagem nos dois factores do LBDQ e uma segunda parte onde são apresentados os resultados das análises multivariadas da variância que testam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos com diferentes estilos de liderança no que respeita às duas dimensões da OCA.

Resta acrescentar que o tratamento estatístico dos dados foi efectuado com o programa informático *Statistical Package for Social Sciences – SPSS* – versão 15.0.

4.2 O impacto da liderança intermédia na percepção de uma cultura orientada para a aprendizagem

Tal como havíamos referido anteriormente, esta primeira parte de apresentação dos resultados procura responder ao primeiro objectivo da nossa investigação. Assim, procuramos averiguar qual o impacto da liderança intermédia na maior ou menor percepção de uma cultura orientada para a aprendizagem. Relembramos que as duas hipóteses de investigação apontam no sentido das duas dimensões da liderança, em conjunto, influenciarem a orientação da cultura para a aprendizagem (H1), sendo a consideração um preditor significativo e de maior magnitude deste tipo de cultura, quando comparado com o preditor estruturação (H2).

Importa referir que a cultura de aprendizagem é avaliada nas suas duas vertentes “integração interna” e “adaptação externa”, correspondentes à estrutura bidimensional da escala OCA. A variável liderança intermédia é avaliada nas suas duas dimensões “estruturação” (ou orientação para a tarefa) e “consideração” (ou orientação para as pessoas).

Tal como é possível observar na tabela 3, a dimensão relativa aos processos de integração interna é aquela que se correlaciona de forma mais elevada com as duas dimensões do LBDQ. Assim, e segundo os valores convencionais de Cohen (1988)³⁴, ambas as associações são de magnitude elevada [$r = .51$ ($N = 161$; $p = .01$) para a dimensão estruturação e $r = .54$ ($N = 161$; $p = .01$) para a dimensão consideração]. No que concerne às relações entre a dimensão adaptação externa e os dois factores da liderança, os resultados evidenciam uma correlação de magnitude média com os dois componentes [$r = .31$ ($N = 161$; $p = .01$) para a componente estruturação e $r = .34$ ($N = 161$; $p = .01$) para a componente consideração].

Tabela 3. Intercorrelações, médias e desvios-padrão das duas dimensões da OCA e das duas dimensões do LBDQ

	N	M	DP	1	2	3	4
Dimensões da OCA							
1. Integração Interna	161	2.82	0.85	--	.56**	.51**	.54**
2. Adaptação Externa	161	3.83	0.79		--	.31**	.34**
Dimensões do LBDQ							
3. Estruturação	161	3.34	0.82			--	.63**
4. Consideração	161	3.74	0.76				--

** $p < .01$

³⁴ Em relação à magnitude da relação entre duas variáveis contínuas, Cohen (1988) estabeleceu os seguintes valores de referência: $r \leq .10$, magnitude de relação pequena; $r = .30$ ou em torno deste valor, média; e $r \geq .50$, elevada.

Não obstante todos os coeficientes de correlação serem significativos do ponto de vista estatístico, é de realçar que os valores mais altos do ponto de vista estatístico se registam nas correlações com a dimensão relativa aos processos internos. Por acreditarmos que este facto não é desprovido de relevância teórica, tais resultados serão alvo de uma atenção mais pormenorizada numa fase subsequente desta apresentação.

Analisado o tipo e a magnitude das relações estabelecidas entre as duas variáveis deste estudo – cultura de aprendizagem e liderança intermédia – deter-nos-emos, agora, na análise das duas hipóteses de investigação.

Para testar H1 e H2 recorreremos a análises de regressão múltipla *standard*, onde utilizámos como preditores as duas dimensões do LBDQ e como variáveis critério cada uma das dimensões culturais. Desta forma, procurámos averiguar, num primeiro momento, qual a quantidade de variância na nossa variável dependente (cultura de aprendizagem) que podia ser explicada por este conjunto de preditores e, num segundo momento, discernir qual o preditor com maior influência neste tipo de cultura.

Note-se que antes de darmos início a estas análises de regressão procedemos à verificação da inviolabilidade dos pressupostos, condição fundamental à viabilidade da execução desta técnica estatística. Assim, atentámos aos pressupostos relacionados com a dimensão da amostra, a multicolinearidade e singularidade, detecção e eliminação de *outliers*, normalidade, linearidade, homocedasticidade e independência dos resíduos. Como não se verificaram situações de grave violação dos pressupostos mencionados partimos para o cálculo das duas análises de regressão correspondentes às duas variáveis critério desta investigação.

Iniciamos esta primeira fase de análise de dados com o cálculo da regressão múltipla *standard* para a variável critério integração interna. A tabela 4 sintetiza os principais resultados obtidos nesta análise.

Tabela 4. Análise de regressão *standard* utilizando como preditores as duas dimensões do LBDQ e como variável critério a dimensão integração interna da OCA.

Variável	B	EPB	β	s^2
Estruturação	0.28	0.09	0.27**	0.04
Consideração	0.42	0.09	0.37***	0.08

$$R = .58; R^2 = .34$$

*** $p < .000$; ** $p < .001$; s^2 - coeficiente de correlação semi-parcial ao quadrado

Na análise da regressão referente à dimensão integração interna, que se apresenta sumariada na tabela 4, observa-se que o coeficiente de correlação múltiplo é, de acordo com Cohen (1988), de magnitude elevada ($R = .58$), sugerindo que, no seu conjunto, estas variáveis são responsáveis por 34% da variabilidade da dimensão integração interna [$R^2 = .34$; R^2 ajustado = .33; $F(2, 158) = 40.86, p = .000$].

No que concerne à contribuição de cada variável preditora na variabilidade desta dimensão da cultura de aprendizagem, verificamos que ambas as variáveis contribuem de forma estatisticamente significativa para a sua predição. Assim, para além de se relacionarem positivamente com os processos de integração interna, ambas as dimensões da liderança se revelam

preditoras de uma parte significativa da variância desta variável critério. Para analisarmos H2, fomos averiguar qual a capacidade preditiva de cada uma das dimensões da liderança tomadas isoladamente.

Debruçando-nos no poder preditivo de cada factor, verificamos que 8% da variabilidade na dimensão relativa aos processos de integração interna pode ser imputável à orientação que os líderes apresentam para as pessoas (isto é, à dimensão consideração), revelando que, dos dois preditores, é o que maior impacto possui na variável critério ($sr = .29$, $sr^2 = .08$). A dimensão estruturação, embora se revista de significância estatística, apenas é responsável por 4% da variabilidade na dimensão relativa aos processos de integração interna ($sr = .21$, $sr^2 = .04$).

Reportando-nos, agora, aos resultados da análise de regressão respeitante ao critério adaptação externa, cujos resultados se encontram sintetizados na tabela 5, começamos por referir que o coeficiente de correlação múltiplo obtido pelas duas variáveis preditoras se revelou estatisticamente significativo. Desta forma, o coeficiente de correlação múltiplo de $R = .36$, de magnitude média (Cohen, 1988), sugere que o conjunto destas variáveis é responsável por 13% da variabilidade da dimensão da adaptação externa [$R^2 = .13$; R^2 ajustado = .12: $F(2, 158) = 11.71$, $p = .000$]. Embora a percentagem de variabilidade explicada por estes dois preditores em conjunto seja manifestamente mais baixa do que aquela que é explicada na dimensão integração interna (por estes mesmos preditores), ambas as dimensões da liderança revelam um impacto positivo e estatisticamente significativo na dimensão adaptação externa.

Tabela 5. Análise de regressão *standard* utilizando como preditores as duas dimensões do LBDQ e como variável critério a dimensão adaptação externa da OCA.

Variável	B	EPB	β	sr^2
Estruturação	0.16	0.09	0.17	0.02
Consideração	0.24	0.10	0.23*	0.03

$$R = .36; R^2 = .13$$

* $p < .05$; sr^2 - coeficiente de correlação semi-parcial ao quadrado

Quando se tomam em consideração as contribuições individuais ou exclusivas de cada preditor apenas a dimensão consideração obtém resultados estatisticamente significativos (coeficiente estandardizado β de 0.23, correspondente a um valor de $t = 2.40$, $p = .018$), sendo responsável por 3% da variabilidade na dimensão relativa aos processos de adaptação externa ($sr = .18$, $sr^2 = .03$). Não atingindo o limiar de significância estatística (coeficiente estandardizado β de 0.17, correspondente a um valor de $t = 1.77$, $p = .079$), a dimensão estruturação é responsável por apenas 2% da variabilidade na dimensão relativa aos processos de adaptação externa ($sr = .13$, $sr^2 = .02$). Quando tomados em separado, apenas o preditor consideração se reveste de significância estatística, sendo o seu impacto superior ao impacto da dimensão estruturação. Desta forma, só a dimensão consideração funciona como um preditor válido, do ponto de vista estatístico, de uma cultura orientada para aprendizagem.

Em síntese, podemos afirmar que ambas as dimensões de liderança avaliadas pelo LBDQ (estruturação e consideração) possuem uma capacidade preditiva estatisticamente significativa na cultura de aprendizagem, embora a sua influência conjunta se revele mais forte na dimensão integração interna. Desta forma, H1 é suportada pelo estudo na sua totalidade. Estes resultados, aliados ao sentido positivo das relações, dado pelos coeficientes de regressão, levam a crer que a liderança intermédia orientada, quer para a tarefa, quer para as pessoas, funciona como um factor facilitador da existência deste tipo de cultura organizacional.

Relativamente a H2, as análises efectuadas revelam que as dimensões de liderança apresentam diferentes contribuições únicas para a variabilidade da existência de uma cultura de aprendizagem, sendo que a dimensão consideração se destaca em termos da sua influência na dimensão relativa aos processos internos. Tal como havíamos previsto, é a dimensão consideração que tem um maior impacto nas duas dimensões culturais.

4.3 A liderança intermédia como foco de heterogeneidade cultural

Avaliada a influência da liderança intermédia na cultura de aprendizagem, propomo-nos, agora, a dar resposta ao segundo objectivo desta investigação. Desta forma, procuramos compreender de que forma os grupos de trabalho se diferenciam de acordo com as chefias que os lideram.

Antes de partirmos para a apresentação dos resultados, julgamos essencial esclarecer a forma como foram definidos os estilos de liderança de cada grupo. Relembramos que o nosso nível de análise já não é mais o individual mas sim o grupal, tendo os dados sido trabalhados a este nível.

De acordo com as revisões de literatura que fizemos, as duas dimensões do LBDQ podem ser alvo de diferentes combinações, uma vez que se tratam de factores conceptualmente independentes, embora interdependentes. Pegando no modelo de Blake e Mouton (1964), definimos cinco estilos de liderança que correspondem aos mesmos cinco estilos de liderança que estes autores identificaram. Para tal, estabelecemos pontos de corte baseados nas pontuações médias de cada grupo nas duas dimensões da escala LBDQ (estruturação e consideração), que nos permitiram caracterizar o grupo em termos do estilo de liderança do seu chefe.

Estes pontos de corte foram definidos tendo por base a escala de resposta do instrumento (5 opções, sendo 3 o ponto intermédio da escala – “por vezes”). Assim, valores acima de 3.5 (inclusive) em ambas as dimensões representavam um líder “*hi-hi*” (ou “equipa”, segundo os autores), valores somente acima de 3.5 (inclusive) na dimensão consideração definiam um líder “orientado para as pessoas” (ou “simpático”, segundo os autores), valores somente acima de 3.5 (inclusive) na dimensão estruturação descreviam um líder “orientado para a tarefa”, valores entre 3 (inclusive) e 3.5 (exclusive) em ambas as dimensões representavam um líder “equilibrado” (ou “médio”) e valores abaixo de 3 (exclusive) em ambas as dimensões caracterizavam um líder “fraco” em termos de orientação, quer para uma, quer para outra dimensão. A tabela 6 apresenta os 40 grupos desta amostra de investigação, divididos pelos cinco estilos de liderança, que

foram calculados segundo a estratégia supracitada.

Tabela 6. Distribuição dos grupos da amostra em função do estilo de liderança (N= 40).

Estilo de liderança	N grupos
"Hi-Hi"	15
Pessoas	12
Tarefa	1
Médio	8
Fraco	4

Como podemos observar, na tabela 6, o estilo de liderança predominante na nossa amostra de investigação é o estilo "hi-hi" ($N = 15$), seguido pelo estilo de liderança "orientado para as pessoas" ($N = 12$) e pelo estilo "médio" ($N = 8$). O estilo de liderança "orientado para a tarefa" apenas se regista num grupo da nossa amostra, enquanto que o estilo "fraco" surge em quatro grupos. Por existir apenas um grupo com um estilo de liderança "orientado para a tarefa", optámos por não o incluir na análise dos dados.

Apresentado o modo como foi operacionalizada a variável liderança, seguimos com a apresentação dos resultados relativos ao teste da nossa terceira hipótese de investigação (H3). Para testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos com diferentes estilos de liderança ("fraco", "pessoas", "médio" e "hi-hi") procedemos a uma análise multivariada e unifactorial da variância (MANOVA, procedimento *General Linear Model*), tendo sido tomada como variável independente o estilo de liderança e como variáveis dependentes as duas dimensões da cultura de aprendizagem. Importa referir que foram verificados os pressupostos de utilização desta técnica estatística, condição fundamental à viabilidade da sua execução. Assim, atentámos aos pressupostos relacionados com a dimensão da amostra, a multicolinearidade, detecção e eliminação de *outliers*, normalidade, homocedasticidade e independência dos resíduos. Como não se verificaram situações de grave violação dos pressupostos mencionados partimos para o cálculo desta análise.

O teste aponta para um efeito global estatisticamente significativo [$\Lambda = 0.69$; $F(3,35) = 2.27$, $p = .046$] e a medida de associação entre o estilo de liderança e a combinação das duas dimensões de cultura de aprendizagem é de $\eta^2 = 0.28$. Conforme se pode observar na tabela 7, os testes univariados indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos com estilos de liderança distintos na dimensão integração interna ($p = .02$), tendo este teste associado um $\eta^2 = 0.25$, contra um $\eta^2 = 0.20$ do teste em que a variável tomada como dependente é a dimensão adaptação externa. Na variável relativa aos processos de adaptação externa, não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os vários grupos, embora o valor de p esteja no limiar de significância estatística ($p = .05$).

Tabela 7. Pontuações médias e desvios-padrão da OCA em função do estilo de liderança: testes univariados.

Medidas	Estilo de liderança								F (3,35)	η^2
	Fraco n = 4		Pessoas n = 12		Médio n = 8		Hi-Hi n = 15			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Integração Interna	2.00	0.28	2.90	0.41	2.78	0.57	3.06	0.69	3.82*	0.25
Adaptação Externa	3.18	0.33	3.90	0.31	3.94	0.56	3.90	0.54	2.87	0.20

* $p < .05$

Para além de serem consonantes com os resultados obtidos a nível de individual, estes resultados atestam a existência de diferentes orientações culturais para a aprendizagem na nossa amostra de investigação. Embora estas diferenças se registem, apenas, na dimensão relativa aos processos de integração interna, o valor da medida de associação ($\eta^2 = 0.20$) e o facto do valor de p se situar em cima do limiar de significância, indicam-nos que esta variável tem, também, algum peso nos processos de adaptação externa. Conforme se pode observar na tabela 7, as pontuações médias registadas em cada dimensão cultural diferem consoante o estilo de liderança que é exercido em cada grupo. Embora esta discrepância seja mais evidente na dimensão relativa aos processos internos, a dimensão adaptação externa continua a apresentar diferenças substanciais ao nível das pontuações médias de cada grupo. Assim, os grupos que têm um estilo de liderança “fraco” registam valores médios substancialmente inferiores aos grupos que têm líderes “hi-hi”. Estes resultados tornam-se, ainda, mais evidentes quando os representamos sob a forma de gráfico. O gráfico 1 apresenta-nos as pontuações médias obtidas por cada grupo (com estilos de liderança diferentes) na dimensão integração interna.

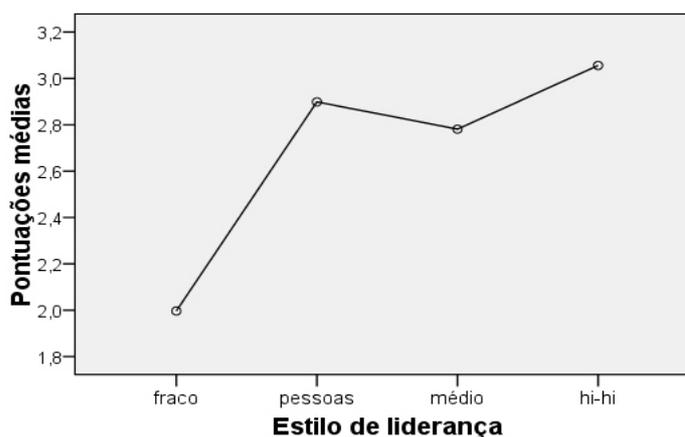


Gráfico 1. Pontuações médias registadas na dimensão integração interna da OCA em função do estilo de liderança exercido no grupo.

Como se pode observar no gráfico 1, os grupos com um estilo de liderança fraco apresentam uma pontuação média significativamente mais baixa, na dimensão integração interna, do que os três restantes grupos com outros estilos de liderança. Esta diferença é tão mais notória quando

tomamos como ponto de comparação os grupos com um estilo de liderança “hi-hi”. Relativamente às pontuações médias obtidas na dimensão adaptação externa, as diferenças entre os grupos não se revelam tão vincadas. Contudo, continuam a ser os grupos com um estilo de liderança fraco que se diferenciam, de forma mais demarcada, dos demais (gráfico 2).

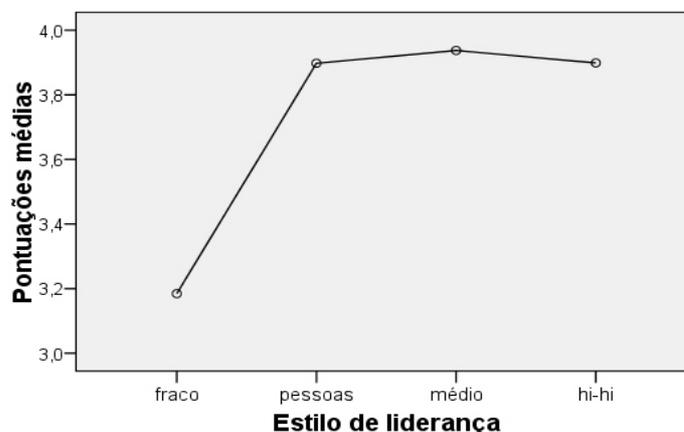


Gráfico 2. Pontuações médias registadas na dimensão adaptação externa da OCA em função do estilo de liderança exercido no grupo.

Depois de atestarmos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os vários grupos considerados, procuramos, agora, compreender que grupos se diferenciam dos demais. A leitura de ambos os gráficos deixa-nos antever que as maiores diferenças se localizarão entre os grupos com um líder “fraco” e os grupos com um líder “hi-hi”, tal como perspectivamos em H3.

Para averiguarmos onde se localizavam as diferenças mais expressivas entre os quatro estilos de liderança, no que toca à dimensão integração interna, recorremos a testes de comparação múltipla à *posteriori* (com recurso ao teste de Scheffe³⁵). Os resultados sugerem que só os estilos de liderança “fraco” e “hi-hi” se diferenciam de forma estatisticamente significativa entre si (pontuações médias de 2.00 e 2.84, $p = .02$). Os restantes pares de comparações não atingem o limiar de significância em termos estatísticos. Estes resultados vêm no seguimento das pistas que foram lançadas através da leitura do gráfico 1.

Como seria de prever a partir do teste multivariado, não existe qualquer diferença estatisticamente significativa entre os quatro estilos de liderança, no que se refere à dimensão adaptação externa. Desta forma, embora a diferença entre os grupos com um estilo de liderança fraco e os grupos com um líder “hi-hi” seja substancial, sob o ponto de vista das pontuações médias registadas nesta dimensão, a diferença parece não ser suficiente para atingir o limiar da significância estatística.

Não obstante os resultados das análises anteriores suportarem parcialmente a nossa hipótese H3, a fragilidade inerente aos pontos de corte

³⁵ Tendo em conta o tamanho diferente dos grupos, optámos por utilizar um teste robusto e sensível para detectar as diferenças entre eles.

(devido ao facto de serem transformações de variáveis decididas, em termos de forma, pelos investigadores) e a presença, nesta análise, de grupos de comparação com tamanho muito diferente, levou-nos a compreender de que forma estas diferenças se mantêm utilizando outro ponto de corte para definir estilos de liderança. Interessa-nos, assim, não só dissipar as dúvidas quanto à arbitrariedade do uso de pontos de corte como assegurar que estamos perante diferenças reais entre os grupos com diferentes estilos de liderança. Para tal, propomo-nos a repetir o conjunto de análises supracitadas utilizando, agora, os valores da mediana de cada uma das dimensões da liderança como pontos de corte para definir estilos de liderança³⁶.

Determinado o valor da mediana de cada dimensão do LBDQ (3.82 para a dimensão consideração e 3.35 para a dimensão estruturação), definimos um valor de intervalo em torno dessa medida (neste caso, de 0.3) e procedemos à distribuição dos 40 grupos pelos mesmos cinco estilos de liderança: liderança “*hi-hi*” (valores acima da mediana e respectivo intervalo nas duas dimensões), liderança “equilibrada” (valores situados no intervalo à volta da mediana nas duas dimensões), liderança “fraca” (valores abaixo da mediana e respectivo intervalo nas duas dimensões), liderança “orientada para as pessoas” (valores acima da mediana e respectivo intervalo na dimensão consideração) e “liderança orientada para a tarefa” (valores acima da mediana e respectivo intervalo na dimensão estruturação).

Feita a divisão dos grupos ficámos com: 7 grupos com um estilo de liderança “*hi-hi*”, 7 “médios”, 10 “fracos”, 6 “orientados para as pessoas” e 10 “orientados para a tarefa”. Como nas análises anteriores só os estilos de liderança “fraco” e “*hi-hi*” se haviam diferenciado significativamente e os resultados das regressões efectuadas sugeriam que ambas as orientações (pessoas e tarefa) influenciavam, no seu conjunto, a percepção de uma cultura de aprendizagem optámos por utilizar, nesta segunda análise, estes mesmos dois estilos juntamente com o estilo “médio”. Relembramos que este estilo de liderança “médio” registava resultados médios, que o colocavam, em termos pontuais, entre os outros dois estilos de liderança.

Para averiguarmos em que medida existiam diferenças entre estes três estilos de liderança no que toca à nossa variável central, procedemos, novamente, a uma análise multivariada e unifactorial da variância (MANOVA), tomando como factor o estilo de liderança e como variáveis dependentes as duas dimensões culturais. Mais uma vez, o teste aponta para um efeito global estatisticamente significativo [$\Lambda = 0.58$; $F(4,40) = 3.12$, $p = .025$] e a medida de associação entre o estilo de liderança e a combinação das duas dimensões culturais é de $\eta^2 = 0.24$, valor próximo ao registado na última análise ($\eta^2 = 0.28$).

Conforme se pode observar na tabela 8, os testes univariados revelam que os estilos de liderança diferem significativamente entre si na dimensão integração interna ($p = .011$), sendo que a medida de associação utilizada sugere uma percentagem de variabilidade partilhada entre estas variáveis de 35%. Na variável relativa aos processos de adaptação externa, voltam a não

³⁶ Relembramos que, anteriormente, havíamos utilizado a escala de resposta do instrumento para criar os tais pontos de corte.

se registar diferenças estatisticamente significativas entre os estilos de liderança ($p = .193$) e a medida de associação ($\eta^2 = 0.15$) é substancialmente inferior à registada na dimensão relativa aos processos de integração interna, tal como aconteceu nas análises anteriores.

Tabela 8. Pontuações médias e desvios-padrão da OCA em função do estilo de liderança: testes univariados.

Medidas	Fraco <i>n</i> = 10		Médio <i>n</i> = 7		Hi-Hi <i>n</i> = 7		F (2,24)	η^2
	M	DP	M	DP	M	DP		
	Integração Interna	2.47	0.66	2.80	0.35	3.34		
Adaptação Externa	3.57	0.59	3.74	0.31	4.01	0.43	1.78	0.15

* $p < .05$

Mais uma vez, recorremos a testes de comparações múltiplas à *posteriori* (com recurso ao teste de Scheffe) para averiguar onde se localizavam as diferenças mais expressivas entre os três estilos de liderança. Tal como nas análises anteriores, só os estilos de liderança “fraco” e “hi-hi” se diferenciam de forma estatisticamente significativa entre si (pontuações médias de 2.47 e 3.34, $p = .011$), sendo que estas diferenças se localizam só ao nível da dimensão integração interna, resultados idênticos aos obtidos com o outro ponto de corte.

Fazendo uma análise comparativa aos resultados registados com base em pontos de corte distintos, podemos afirmar que as sobreposições entre ambos são evidentes. Embora partam de duas formas distintas de operacionalizar os estilos de liderança, ambas as análises suportam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos com diferentes estilos de liderança. Desta forma, securiza-nos de que as diferenças encontradas na primeira análise não são produto de um artefacto metodológico (provocado por uma distribuição incorrecta dos grupos).

V – Discussão

Antes de iniciarmos a discussão propriamente dita dos resultados obtidos neste estudo, gostaríamos de explicitar, uma vez mais, que adoptámos nesta investigação uma concepção de liderança substancialmente diferente daquela que é predominante na literatura sobre cultura de aprendizagem. Tradicionalmente concebida como *corporate culture*, a cultura de aprendizagem radica numa visão de liderança que emana do topo estratégico da organização e se faz difundir por todos os escalões hierárquicos de forma relativamente transversal e homogénea (Louis, 1985; Rebelo, 2006). Ora nesta investigação, tomámos como imagem de liderança aquela que é exercida ao nível dos pequenos grupos, isto é, ao nível dos escalões intermédios da organização. Importa referir que a escolha desta variável – liderança intermédia – não é, de todo, desprovida de significância. Se, por um lado, a liderança é um dos determinantes mais importantes da cultura organizacional (Ellinger et al., 1999; Senge, 1990), por outro lado, é ao nível das chefias intermédias que encontramos um dos maiores entraves à

adoção deste tipo de cultura (Denton, 1998).

Assim, delineámos este estudo em torno do conceito de *learning culture*, mais concretamente, do tipo de relação que esta forma de cultura estabelece com os processos de liderança que têm origem nos escalões intermédios da organização. Por uma questão de coerência, seguimos o mesmo critério que utilizámos no anterior capítulo de apresentação dos resultados. Numa primeira parte, discutiremos os resultados relativos ao primeiro objectivo da nossa investigação e, numa segunda parte, deter-nos-emos nos resultados relativos ao segundo objectivo.

Com o intuito de averiguarmos o impacto da liderança intermédia na percepção de uma cultura orientada para a aprendizagem, iniciámos esta investigação correlacionando as duas variáveis deste estudo. A magnitude das relações encontradas constituiu-se um forte indício de como faria todo o sentido relacionar estas duas variáveis. A este propósito, consideramos pertinente realçar as relações de magnitude elevada registadas entre a componente integração interna e as duas dimensões da liderança. Quando comparadas, é a dimensão integração interna que se correlaciona de forma mais elevada com os dois factores da liderança. Para além de corroborarem a nossa premissa inicial, segundo a qual faria todo o sentido relacionar estas duas variáveis organizacionais, estes dados alertaram-nos para a possível maior influência da liderança intermédia nos processos de integração interna.

Partindo para a discussão dos resultados relativos às análises de regressão efectuadas para averiguar o impacto da liderança intermédia na cultura de aprendizagem, gostaríamos de realçar a contribuição positiva e estatisticamente significativa dos dois factores da liderança para a predição de ambas as dimensões culturais. Embora diverjam em termos da percentagem de variabilidade explicada (34% para a integração interna e 13% para a adaptação externa), ambos os componentes da liderança intermédia (estruturação e consideração) se revelam preditores das duas dimensões da cultura de aprendizagem. Assistimos, assim, a um tipo de influência que sobreleva o campo da fundamentação teórica e é atestado pela evidência empírica. Ambos os factores da liderança possuem um efeito global significativo e substancial na dimensão integração interna e um efeito global significativo, ainda que mais baixo, na dimensão adaptação externa.

Quando tomados em conjunto, os dois componentes da liderança intermédia parecem constituir-se factores facilitadores ou promotores duma cultura de aprendizagem. Este dado encontra-se em profunda consonância com o que uma parte da literatura tem postulado (e.g., Denton, 1998; Schein, 1992). Constituindo-se como um dos determinantes mais importantes desta forma de cultura, a liderança (neste caso, intermédia) adquire um peso não negligenciável na existência deste traço cultural nas organizações. Tal como havíamos postulado, a gestão de topo não é a única responsável pela criação e disseminação desta forma de cultura nas organizações. Localizadas estrategicamente na organização, as chefias intermédias parecem ter o poder de facilitar ou obstruir as coordenadas provenientes do topo da organização, funcionando como uma espécie de “segundo poder” dentro do sistema organizacional (Denton, 1998).

Os resultados obtidos nas regressões mostram-nos, também, que

nunca devemos descurar, nem uma nem outra dimensão da liderança, uma vez que ambas são importantes para a existência deste tipo de cultura. Estes resultados encontram-se em profunda consonância com o que a literatura apelidou de estilo de liderança “*hi-hi*”, um tipo de líder que regista pontuações elevadas em ambas as dimensões da liderança e que se mostra mais associado aos tradicionais critérios para aferir a eficácia dos grupos.

De realçar, igualmente, o maior impacto dos dois preditores (estruturação e consideração) na dimensão relativa aos processos de integração interna. Tal facto vai de encontro àquilo que seria expectável segundo as revisões de literatura que efectuámos e o próprio conteúdo desta dimensão cultural. Sendo um processo intrínseco à vida organizacional é esperado que a liderança intermédia influencie, de forma mais notória, os processos de integração interna da organização do que os processos de adaptação externa. Assim, espera-se que a liderança intermédia exerça uma influência positiva no valor que é atribuído às aprendizagens individuais, no esforço que é agenciado para desenvolver o potencial de cada colaborador e na constante partilha de informações e conhecimentos que tem lugar nos grupos de trabalho, aspectos incluídos nesta dimensão dos processos de integração interna da organização.

Um outro resultado provido de interesse prende-se com a contribuição de cada preditor na explicação da variabilidade de cada dimensão da cultura de aprendizagem. Quando tomados isoladamente, só o componente consideração influencia de forma estatisticamente significativa as duas dimensões culturais, sendo o seu impacto superior àquele que é exercido pelo componente estruturação. Estes resultados indiciam que um líder orientado para as pessoas terá boas probabilidades de se afigurar como um facilitador da aprendizagem no seu grupo de trabalho. Todavia, os resultados anteriores mostram-nos que é ao acumular competências de organização e direcção de tarefas com competências de relacionamento interpessoal que um líder emerge como um verdadeiro facilitador deste tipo de cultura.

Como explicar, então, a maior influência da dimensão consideração neste tipo de cultura? Tais resultados poderão, eventualmente, ser explicados pelo facto de um estilo de liderança orientado para as pessoas se encontrar mais próximo dos ideais e pressupostos que são, tradicionalmente, imputados a uma cultura de aprendizagem. Faz sentido pensar que uma cultura assente em valores como a partilha, a interdependência, a autonomia, a valorização e promoção do potencial individual e a intensidade da comunicação se coadune mais a um tipo de liderança que valoriza o bem-estar das pessoas do que um tipo de liderança que procura não descurar as questões relativas ao exercício da tarefa, mas descura as questões sócio-afectivas inerentes ao grupo que lidera.

Concluimos esta primeira parte de discussão dos resultados salientando a pertinência de relacionar os conceitos de *learning culture* e liderança intermédia. Tal como havíamos previsto, esta variável organizacional parece influenciar a percepção que os colaboradores têm da orientação cultural para a aprendizagem na organização, sugerindo que uma liderança atenta, quer às pessoas, quer às tarefas, e que não descure a sua orientação para as primeiras, é facilitadora deste tipo de cultura. Sendo o tipo

de liderança que se encontra mais próximo do colaborador, a liderança intermédia dispõe dos mecanismos necessários para facilitar ou obstruir as diversas coordenadas e directrizes que emanam do topo estratégico da organização. Ao fazerem a ponte entre quem concebe e quem implementa os fundamentos da tão desejada cultura de aprendizagem, as chefias intermédias são responsáveis pela forma como estas directivas são operacionalizadas e incorporadas no dia-a-dia das suas equipas de trabalho. Por isso, poderão funcionar como verdadeiros focos de heterogeneidade cultural, contribuindo para a pluralidade de orientações culturais para a aprendizagem numa organização, ora facilitando, ora inibindo, a sua consolidação nos grupos que lideram.

Centrando agora o foco desta discussão nos resultados alcançados na segunda parte desta investigação, gostaríamos de salientar o efeito global estatisticamente significativo dos dois testes multivariados que realizámos para testar H3. Embora partam de pontos de corte distintos para definir estilos de liderança, ambos os testes suportam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, com diferentes tipos de liderança, no que toca à percepção de uma cultura orientada para a aprendizagem. Ao utilizarmos dois pontos de corte distintos, procurámos garantir que os resultados encontrados reflectiam diferenças reais entre os grupos e não um mero efeito da forma como os havíamos dividido. Assim, tentámos aumentar a fiabilidade dos primeiros resultados e dissipámos eventuais dúvidas relacionadas com o uso de pontos de corte.

Embora só a dimensão relativa aos processos de integração interna registre significância estatística, o valor de p da dimensão adaptação externa ($p = .05$) leva-nos a pensar que, também, ao nível desta dimensão, poderão existir dissemelhanças consideráveis entre os grupos com diferentes estilos de liderança. A heterogeneidade cultural é, assim, sugerida pela existência de diferentes orientações culturais para a aprendizagem na nossa amostra de investigação. Funcionando como potenciais *loci* de formação de sub-culturas, os grupos de trabalho parecem ser responsáveis pela pluralidade cultural que se vivencia no interior da organização. Ao obstruírem ou facilitarem as coordenadas estratégicas que partem do topo da organização, as chefias intermédias funcionam como “filtros” culturais que influem na disseminação e consolidação deste tipo de cultura. Assim, parecem haver estilos de liderança mais e menos adequados a este tipo de cultura.

Embora sejam consonantes com a ala da literatura que não descarta a pluralidade de orientações culturais para a aprendizagem (Rebelo et al., 2002), estes resultados colocam em questão a tradicional visão gestionária da cultura de aprendizagem, que a concebe como uma *corporate culture* e que sobrevaloriza o poder decisório do topo estratégico na criação e disseminação desta forma de cultura (Rebelo, 2006). Embora predominante, esta visão parece não transparecer a pluralidade cultural que, habitualmente, caracteriza os sistemas organizacionais.

De realçar, novamente, o maior impacto da liderança intermédia nos processos de índole interna. Tal como havia acontecido anteriormente, é ao nível deste componente que se regista uma maior diferenciação dos grupos em termos da percepção que apresentam para a existência de uma cultura de

aprendizagem. Assim, espera-se que os grupos com diferentes tipos de liderança se diferenciem mais ao nível de aspectos como a comunicação, a partilha, a autonomia ou o trabalho em equipa (isto é, aspectos relativos à integração interna) do que em aspectos como a orientação para o exterior (isto é, relativos aos problemas de adaptação externa da organização) (Rebelo, 2006).

Outro dado provido de interesse prende-se com os resultados obtidos por cada grupo (com estilos de liderança distintos) nas duas dimensões culturais. Contrariamente ao que preconiza o modelo de Blake e Mouton (1964, cit. in Jesuíno, 2005), o estilo de liderança orientado para as pessoas alcançou resultados positivos em ambas as dimensões da cultura de aprendizagem. Embora estes autores o caracterizem como sendo um estilo relativamente ineficaz, o estilo de liderança orientado para as pessoas obteve a segunda pontuação mais elevada na dimensão integração interna e a segunda pontuação mais alta, em *ex aequo*, na dimensão adaptação externa. De acordo com este modelo, seria de esperar que fosse o estilo de liderança “médio” a ocupar este lugar. Tais resultados podem, eventualmente, ser explicados com base nas mesmas razões que avançámos anteriormente. Estando próxima de ideais como a valorização pessoal, a partilha e a colaboração (Marquardt, 1996), a cultura de aprendizagem parece coadunar-se bastante a um tipo de liderança que valoriza a satisfação dos colaboradores e se preocupa sobremaneira com as relações inter-pessoais (Andriessen & Drenth, 1998; Neves, 2001b).

Não podemos, contudo, negligenciar o peso do componente estruturação na percepção deste tipo de cultura. Os resultados mostram-nos que são os grupos liderados por chefias “*hi-hi*” que registam pontuações médias mais elevadas naquela que é a dimensão cultural mais vulnerável às influências da liderança intermédia, a integração interna. Embora na dimensão adaptação externa, estes grupos registem, apenas, a segunda pontuação média mais elevada, a sua influência continua a ser substancial. Estes resultados parecem indicar, então, que um líder “*hi-hi*” será mais influente nos processos inerentes ao funcionamento interno da organização, mostrando-se menos influente nas relações que a mesma estabelece com o seu exterior (clientes, fornecedores, concorrentes). De realçar que todos estes resultados se encontram em profunda consonância com os resultados que obtivemos nas análises realizadas ao nível individual, o que reforça a fidelidade dos mesmos.

Tal como seria de esperar, os grupos com um líder “fraco” revelam a menor percepção de uma cultura orientada para a aprendizagem. Este resultado assume, de resto, grande coerência com o que a literatura e a investigação empírica têm postulado (Jesuíno, 2005; Robbins, 2001). Um estilo de liderança alheio às questões da tarefa (estruturação baixa) e indiferente às preocupações dos colaboradores (consideração baixa) não se encontraria relacionado com os habituais critérios de eficácia de um grupo (Blake & Mouton, cit. in Jesuíno, 2005; Neves, 2001b). Se tomarmos a cultura de aprendizagem como uma característica distintiva de grupos eficazes, então, estes resultados são consonantes com o que é difundido na literatura sobre liderança

Relativamente à localização das diferenças entre os quatro estilos de liderança, só os estilos “fraco” e “*hi-hi*” se diferenciaram significativamente, sendo esta diferença registada, apenas, ao nível da dimensão integração interna. Embora esperássemos que outros pares de diferenças se revestissem de significância estatística, só os estilos “fraco” e “*hi-hi*” se mostraram capazes de se distinguirem deste ponto de vista. Outro dado inesperado foi a inexistência de diferenças estatisticamente significativas na dimensão relativa aos processos de adaptação externa. Este resultado contrariou a nossa expectativa inicial fundamentada na leitura do gráfico 2 onde era bem visível a disparidade das pontuações médias dos grupos liderados por chefias com uma orientação “fraca” e os outros grupos nesta dimensão.

Acresce referir que, do ponto de vista teórico, faz todo o sentido pensar que as diferenças mais significativas se localizem entre os grupos com um estilo de liderança “fraco” e os grupos com um estilo de liderança “*hi-hi*”. Não nos esqueçamos que estes dois estilos de liderança representam dois modos díspares de exercer a acção do líder, onde o primeiro descuida alguns aspectos relativos à tarefa e à satisfação das pessoas e o segundo revela preocupações claras com a organização das actividades do grupo e com as relações que se estabelecem entre as pessoas (Blake & Mouton, cit. in Jesuíno, 2005).

VI – Conclusões

Apresentados e discutidos os resultados mais relevantes deste estudo, é chegado o momento de procedermos às suas conclusões. Por acreditarmos que este estudo encerra um conjunto de aspectos que lhe confere relevância teórica, começamos por assinalá-los para, mais tarde, nos debruçarmos naquelas que consideramos ser as principais conclusões deste estudo.

Orientada para a promoção e facilitação da aprendizagem nas (e das) organizações, a cultura de aprendizagem constituiu o tema central desta investigação. Descentrando-nos do conceito, focalizámo-nos nas relações que este tipo de cultura estabelecia com a liderança organizacional. Desta forma, afastámo-nos da corrente dominante, que procura inferir acerca dos resultados (ou efeitos) desta forma de cultura, e centrámo-nos num dos seus determinantes mais importantes, a liderança. Embora grande parte da literatura sobre cultura de aprendizagem não descure a importância desta variável (Denton, 1998; Ellinger et al., 1999; Rebelo, 2006), a maioria dos autores tende a perspectivá-la como gestão de topo, negligenciando outras formas de liderança que emergem na organização (Louis, 1985; Martin et al., 1985). Um dos aspectos que, em nosso entender, confere relevância a este trabalho é, precisamente, perspectivar esta relação – cultura de aprendizagem e liderança – em moldes substancialmente diferentes aos que, até então, têm sido utilizados para a inferir. Assim, centrámo-nos na liderança que é exercida ao nível dos escalões intermédios da organização, partindo do pressuposto que estas chefias directas teriam o poder de facilitar ou obstruir as tais coordenadas provenientes do topo estratégico.

Partindo para a apresentação das principais conclusões deste trabalho,

refira-se que os resultados atestaram a existência de uma influência positiva e estatisticamente significativa da liderança intermédia (na forma das suas duas dimensões) na cultura de aprendizagem. Embora a literatura sobre cultura de aprendizagem dê pouco relevo a este nível de liderança, os resultados demonstraram que a liderança intermédia tinha um impacto significativo na disseminação e consolidação de uma cultura com estas características. Os resultados foram, também, explícitos ao apontar a componente integração interna como a mais susceptível às influências deste factor. Outro resultado importante prende-se com o maior peso da dimensão consideração na cultura de aprendizagem. Embora um líder não possa descurar nunca as questões relativas à tarefa, a preocupação clara com as pessoas parece funcionar como um facilitador deste tipo de cultura.

Concluiu-se, também, que os grupos com estilos de liderança distintos diferiam na percepção de uma cultura orientada para a aprendizagem. Assim, deparámo-nos com (não uma) mas várias orientações culturais para a aprendizagem, que nos fizeram conjecturar a liderança intermédia como foco de heterogeneidade cultural. Quando procurámos localizar essas diferenças, só os estilos de liderança “fraco” e “*hi-hi*” se revelaram significativamente diferentes do ponto de vista estatístico, o que suportou a premissa de que este último seria o estilo mais facilitador deste tipo de cultura.

Concluimos este momento de reflexão enumerando aquelas que consideramos serem as principais limitações deste estudo. Em nosso entender, os maiores constrangimentos à robustez e generalização dos resultados prendem-se com o tamanho reduzido da amostra, a discrepância em termos de N de cada grupo e a média relativamente baixa de elementos que constituíam os grupos, bem como o facto da amostra ser proveniente de um só grupo empresarial. Estas limitações em termos da amostra de estudo fazem-nos relativizar as nossas conclusões e salientar a importância de replicar esta investigação numa amostra com uma maior dimensão e mais equilibrada em termos do número de elementos de cada grupo. Na sequência destas restrições à limitação da amostra, outra das limitações deste estudo prende-se com a passagem ao nível de análise grupal sem a utilização de indicadores estatísticos que nos permitissem avaliar a homogeneidade das percepções do grupo em termos da cultura de aprendizagem e da liderança intermédia.

Outra das limitações que apontamos a este estudo prende-se com a discrepância que registámos na distribuição dos grupos pelos cinco estilos de liderança. Esta limitação vem na sequência das limitações que apresentámos anteriormente e relaciona-se, de forma próxima, com o modo como perspectivámos esta variável. Ao fazermos uso de um questionário de liderança assente em duas dimensões comportamentais, estávamos conscientes que corríamos este risco. Contudo, justificamos esta escolha pela pertinência de relacionar comportamentos de liderança específicos (ora orientados para a tarefa ora orientados para as pessoas) com a dita cultura de aprendizagem, ao qual se acresce a facilidade e brevidade que envolvia o preenchimento deste instrumento.

Não gostaríamos de concluir esta tese sem antes reflectirmos sobre alguns aspectos que, em nosso entender, constituem pistas válidas para

futuras investigações. Embora os resultados tenham sido claros a assinalar a pertinência desta relação – cultura de aprendizagem e liderança intermédia – seria interessante perceber até que ponto este relacionamento é mediado por certas variáveis como o número de anos de trabalho com a chefia ou o número de elementos que constitui o grupo de trabalho. Por outro lado, seria, também, interessante perceber que comportamentos específicos de liderança (ora relativos à tarefa ora relativos às pessoas) se encontram mais relacionados com este tipo de cultura (isto é, se assumem como facilitadores) e quais aqueles que se constituem como obstáculos a esta mesma cultura. Neste caso, teríamos de detalhar comportamentos de liderança e relacioná-los, um a um, com este tipo de cultura.

Por último, relacionada com a questão da heterogeneidade cultural, teria sido relevante averiguar até que ponto divergiriam as quatro unidades industriais da amostra, em termos da sua orientação cultural para a aprendizagem. Relembramos que a recolha de dados teve lugar numa empresa com quatro unidades industriais dispersas geograficamente e advindas de uma série de processos de fusão. Assim, seria interessante averiguar qual a unidade industrial com maior orientação cultural para a aprendizagem e relacionar estes dados com os *timings* em que decorreram os processos de fusão.

Bibliografia

- Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. London: Sage Publications.
- Andriessen, E. J., & Drenth, P. J. (1998). Leadership: Theories and models. In P. J. Drenth, H. Thhierry, & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology (2nd): Vol 4. Organizational psychology* (pp. xx-xx). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Bilhim, J. A. (2006). *Teoria organizacional – estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior Técnico de Ciências Sociais e Políticas.
- Cardoso, L. (2000). Aprendizagem Organizacional. *Psychologica*, 23, 95-117.
- Cardoso, L. (2003). *Gerir conhecimento e gerar competitividade: Estudo empírico sobre gestão do conhecimento e seu impacto no desempenho organizacional*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Chambel, M. J., & Curren, L. (1995). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Texto Editora
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd)*. New York: Academic Press.
- Cook, S., & Yanow, D. (1996). Culture and organizational learning. In M. D. Cohen & L. E. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp. 430-459). Thousand Oaks: Sage.
- De Witte, K., & van Muijen, J. (1999). Organizational culture. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (4), 497-502.
- Denton, J. (1998). *Organisational learning and effectiveness*. London: Routledge.
- Ellinger, A. D., Watkins, K. E., & Bostrom, R. P. (1999). Managers as facilitators of learning in learning organizations: A rejoinder to Dirks's invited reaction. *Human Resource Development Quarterly*, 10(2), 105-125.
- Fiol, C., & Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy Management Review*, 10(4), 803-813.
- Galpin, T. J. (2000). *O lado humano da mudança: Um guia prático para a mudança organizacional*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Gomes, A. D. (1990). *Cultura organizacional – A organização comunicante e a gestão da sua identidade*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gomes, A. D. (1991). Cultura organizacional: Estratégias de integração e de diferenciação. *Psychologica*, 6, 33-51.
- Gomes, A. D. (1996). Cultura Organizacional. In M. P. Cunha, & C. A. Marques (Eds.), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas* (pp. 353-396). Lisboa: dom Quixote.
- Gomes, A. D. (2000). *Cultura Organizacional: Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gomes, A. D., Cardoso, L., & Carvalho, C. (2000). Discursos de liderança: o que faz sentido faz-se. *Psychologica*, 23, 7-36.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 133-145.
- Jesuino, J. C. (2005). *Processos de liderança (5^a ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kline, R. B. (2004). *Beyond significance testing. Reforming data analysis methods in behavioral*

- research. Washington, D.C.: American Psychological Press.
- Louis, M. R. (1985). An investigator's guide to workplace culture, In P. J. Frost, F. L. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg, J. Martin (Eds.), *Organizational culture* (pp. 73-93). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lourenço, P. R. (2000). Liderança e eficácia: uma relação revisitada. *Psicologica*, 23, 119-130.
- Lundberg, C. C. (1985). Introduction. In P. J. Frost, F. L. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg, J. Martin (Eds.), *Organizational culture*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Marquardt, M. (1996). *Building the learning organization*. New York: McGraw-Hill.
- Martin, J. (2002). *Organizational culture: Mapping the terrain*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Martin, J., Sitkin, S. B., & Boehm, M. (1985). Founders and the elusiveness of a cultural legacy. In P. J. Frost, F. L. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg, J. Martin (Eds.), *Organizational culture* (pp. 99-104). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Neves, J. (2001a). Clima e cultura organizacional. In J. M. Ferreira, J. Neves & A. Caetano (Eds.). *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 431-468). Lisboa: McGraw-Hill.
- Neves, J. (2001b). O processo de liderança. In J. M. Ferreira, J. Neves & A. Caetano (Eds.). *Manual de psicossociologia das organizações*. (pp. 377-427). Lisboa: McGraw-Hill.
- Nicol, A. A. & Pexman, P. M. (1999). *Presenting your findings: A practical guide for creating tables*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The learning organization*, 8(3), 125-133.
- Palma, P. J., & Lopes, M. P. (2005). Em busca de uma aprendizagem organizacional eficaz: O papel do tipo e da abrangência cultural. *Comportamento Organizacional e Gestão* (11)2, 133-157.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1997). *The learning company: A strategy for sustainable development* (2nd ed.) London: McGraw-Hill.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (3^a ed.). Lisboa: Sílabo.
- Rebello, T. (2001). *Organização, aprendizagem e cultura: Estudo sobre a homogeneidade/heterogeneidade da orientação cultural para a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rebello, T. (2006). *Orientação cultural para a aprendizagem nas organizações: Antecedentes e consequentes*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rebello, T., Gomes, A. D. & Cardoso, L. (2001). Aprendizagem organizacional e cultura: Relações e implicações. *Psicologica*, 27, 69-89.
- Rebello, T., Gomes, A. D. & Cardoso, L. (2002). Orientações culturais para a aprendizagem nas organizações: Homogeneidade e/ou heterogeneidade. *Psicologica*, 30, 345-363.
- Reichers, A., & Schneider, B. (1990). Climate and culture: An evolution of constructs. In Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 5-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Reto, L., & Lopes, A. (1990). *Identidade da empresa e gestão pela cultura*. Lisboa: Sílabo.
- Robbins, S. (1997). *Essentials of Organizational Behavior* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins, S. (2001). *Organizational Behavior* (9th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Rodríguez, A., & González, J. M. (2001). La cultura y el cambio en las organizaciones. In F. G. Rodríguez & C. M. Alcover (Eds.). *Introducción a la psicología de las organizaciones* (pp. 207-217). Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, E. (2001). Liderazgo y estilos de dirección. In F. G. Rodríguez & C. M. Alcover (Eds.). *Introducción a la psicología de las organizaciones* (pp. 137-166). Madrid: Alianza Editorial.
- Santana, S., & Diz, H. (2000). Cultura e aprendizagem organizacional. *Revista Portuguesa de Gestão*. III(4), 28-44.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schneider, B. (1985). Organizational behaviour. *Annual Review of Psychology*, 36, 573-611.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Siehl, C. (1985). After the founder: An opportunity to manage culture. In P. J. Frost, F. L. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg, J. Martin (Eds.), *Organizational culture* (pp. 125-140). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Simons, P. R. J. (1996). Aprendizagem nas organizações. In M. P. Cunha, & C. A. Marques (Eds.), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas* (pp. 319-351). Lisboa: Dom Quixote.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2006). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Thévenet, M. (1989). *Cultura de empresa, auditoria e mudança*. Lisboa: Monitor.
- Vala, J., Monteiro, M. & Lima, M. (1994). Culturas organizacionais: Uma metáfora à procura de teorias. In J. Vala, M. B. Monteiro, L. Lima, & A. Caetano (Eds.), *Psicologia Social das Organizações – Estudos em empresas portuguesas* (pp 13-37). Oeiras: Ed. Celta.
- Verbeke, W., Volgering, M., & Hessels, M. (1998). Exploring the conceptual expansion within the field of organizational climate and culture. *Journal of Management Studies*, 29(2), 303-329.
- Weick, K., & Westley, F. (1996). Organizational learning: Affirming an oxymoron. In S. Clegg, C. Hardy, W. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies* (pp. 440-458). London: Sage.



**FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

NEFOG (Núcleo de Estudo e Formação em Organização e Gestão)

CONFIDENCIAL

Estamos a desenvolver um estudo sobre o impacto de determinados factores organizacionais nos processos de aprendizagem que ocorrem nas organizações.

Neste sentido, **solicitamos a sua colaboração** através do **preenchimento do questionário** que a seguir lhe apresentamos.

Todas as respostas que lhe solicitamos são rigorosamente **anónimas e confidenciais**. Leia com atenção as instruções que lhe são dadas, certificando-se de que compreendeu correctamente o modo como deverá responder. Responda sempre de acordo com aquilo que faz, sente ou pensa, pois **não existem respostas certas ou erradas**, nem boas ou más respostas.

Muito obrigado pela sua colaboração!



O conjunto das seguintes afirmações tem como objectivo **caracterizar a sua organização**.

Neste sentido, diga, por favor, em que medida cada uma delas se aplica à empresa onde trabalha, utilizando a seguinte escala:

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

Por exemplo, se considerasse que a afirmação **“Os horários a cumprir são rígidos”** se aplica *quase totalmente* à empresa onde trabalha, assinalaria com uma cruz o número 5 na escala.

Nesta empresa...	Quase não se aplica	Aplica-se pouco	Aplica-se moderadamente	Aplica-se muito	Aplica-se quase totalmente
1. O cliente está em primeiro lugar	1	2	3	4	5
2. As pessoas são pagas, também, para pensar	1	2	3	4	5
3. As chefias mostram disponibilidade e interesse em ouvir as propostas de melhoria apresentadas pelos colaboradores	1	2	3	4	5
4. Os insucessos são encarados como uma oportunidade de experimentar novas formas de trabalhar	1	2	3	4	5
5. O contacto entre qualquer colaborador e a direcção é facilitado	1	2	3	4	5
6. Investe-se muito na formação dos colaboradores	1	2	3	4	5
7. Sabemos que se trabalharmos com qualidade garantiremos o sucesso da empresa	1	2	3	4	5
8. Temos por hábito partilhar informações e conhecimentos	1	2	3	4	5
9. Aqueles que contribuem com ideias e soluções para a melhoria dos processos de trabalho são considerados os melhores colaboradores	1	2	3	4	5
10. As chefias encorajam e apoiam a procura de soluções pelos seus subordinados	1	2	3	4	5
11. As pessoas são informadas dos objectivos da empresa	1	2	3	4	5

Nesta empresa...

	Quase não se aplica	Aplica-se pouco	Aplica-se moderadamente	Aplica-se muito	Aplica-se quase totalmente
12. Incentivam-se as pessoas a crescerem e a desenvolverem-se em termos profissionais	1	2	3	4	5
13. É frequente pessoas de departamentos diferentes trocarem informações sobre assuntos de trabalho	1	2	3	4	5
14. Sabemos que é importante um bom relacionamento com os fornecedores	1	2	3	4	5
15. Há o hábito de conversar em grupo sobre como resolver os problemas que surgem	1	2	3	4	5
16. Há a noção de que sem clientes não há ordenado nem segurança no emprego	1	2	3	4	5
17. As chefias dão “luz verde” e apoiam a implementação de algumas sugestões dos seus subordinados	1	2	3	4	5
18. Há a noção de que o trabalho de um departamento depende do trabalho dos outros departamentos e vice-versa	1	2	3	4	5
19. Acredita-se que as pessoas podem e querem aprender para melhorar	1	2	3	4	5
20. As reclamações dos clientes são analisadas com cuidado de forma a melhorarmos	1	2	3	4	5
21. Sabemos que é importante contribuir com ideias e inovações para a melhoria dos processos de trabalho	1	2	3	4	5
22. Sabemos que é importante conhecer a concorrência para fazer melhor que ela	1	2	3	4	5
23. Existe um ambiente de confiança e de respeito, onde as pessoas ouvem o que as outras dizem, mesmo que sejam críticas	1	2	3	4	5

As afirmações que se seguem referem-se aos **comportamentos que os chefes adoptam quando lidam com a sua equipa**. Pedimos-lhe que assinale com uma cruz a frequência com que o seu chefe adopta esse comportamento perante a equipa, sabendo que 1 significa que nunca adopta esse comportamento e 5 que age sempre dessa forma.

1. Nunca	2. Raramente	3. Por vezes	4. Com frequência	5. Sempre
----------	--------------	--------------	-------------------	-----------

O meu chefe...	Nunca	Raramente	Por vezes	Com frequência	Sempre
1. Tem atitudes claras para com o grupo.	1	2	3	4	5
2. Distribui tarefas específicas a diferentes membros do grupo.	1	2	3	4	5
3. Estabelece prazos para o trabalho a realizar.	1	2	3	4	5
4. Define padrões de actuação.	1	2	3	4	5
5. Insiste no uso de procedimentos uniformes.	1	2	3	4	5
6. Insiste para que os membros do grupo sigam as regras estabelecidas.	1	2	3	4	5
7. Informa os membros do grupo sobre o que se espera deles.	1	2	3	4	5
8. Decide sobre o que deve ser feito e como deve ser feito.	1	2	3	4	5
9. Certifica-se que o seu papel no grupo é compreendido por todos.	1	2	3	4	5
10. Ensaia as suas ideias com o grupo.	1	2	3	4	5
11. Esforça-se pouco para que se torne agradável ser membro do grupo.	1	2	3	4	5
12. Guarda a informação para si.	1	2	3	4	5
13. Recusa-se a explicar as suas decisões.	1	2	3	4	5
14. Decide sem consultar o grupo.	1	2	3	4	5
15. Trata todos os membros do grupo como iguais.	1	2	3	4	5
16. É aberto à mudança.	1	2	3	4	5
17. É simpático e acessível.	1	2	3	4	5
18. É capaz de pôr em prática sugestões do grupo.	1	2	3	4	5
19. Informa com antecedência sobre mudanças a efectuar.	1	2	3	4	5
20. Preocupa-se com o bem-estar pessoal dos membros do grupo.	1	2	3	4	5

Responda agora, por favor, a estas últimas questões:

a) Há quanto tempo trabalha nesta empresa?

Menos de 6 meses

Mais de 6 meses até 1 ano

Mais de 1 até 3 anos

Mais de 3 até 5 anos

Mais de 5 até 10 anos

Mais de 10 anos

b) Há quanto tempo desempenha esta função?

Menos de 6 meses

Mais de 6 meses até 1 ano

Mais de 1 até 3 anos

Mais de 3 até 5 anos

Mais de 5 até 10 anos

Mais de 10 anos

c) Idade:

Menos de 20 anos

entre 20 e 29 anos

entre 30 e 35 anos

Entre 36 e 40 anos

entre 41 e 50 anos

mais de 50 anos

d) Sexo:

Feminino

Masculino

e) Habilitações escolares/académicas: _____

f) Há quanto tempo trabalha sob as ordens deste chefe? _____

Muito obrigado pela sua preciosa colaboração!