



UC/FPCE_2013

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Efeitos da cultura de aprendizagem no desempenho, na satisfação profissional, no bem-estar, na inovação e no comprometimento organizacional

Luís Pedro Alves Ferreira (e-mail: luispedroalvesferreira@gmail.com)

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

Efeitos da cultura de aprendizagem no desempenho, na satisfação profissional, no bem-estar, na inovação e no comprometimento organizacional

Resumo

A presente investigação nasce da necessidade de encontrar respostas adaptativas, por parte das organizações, à envolvente dinâmica, de mudança e incerteza contemporânea. Assenta na premissa de que a cultura orientada para a aprendizagem de uma organização pode constituir-se como um factor facilitador na procura de vantagem competitiva nesse “novo mundo”, partindo do princípio que esta influencia as atitudes e os comportamentos no trabalho dos colaboradores (Chaves, 2011). Este estudo procura, assim, compreender os efeitos da cultura de aprendizagem no desempenho individual, na satisfação profissional, no bem-estar afectivo, na inovação e no comprometimento organizacional, assim como a possibilidade de mediação destas relações pelo *P-O Fit*, através da técnica de análise de dados dos Modelos de Equações Estruturais (MEE). Os resultados, tendo por base uma amostra de 358 colaboradores de nove organizações do sector privado, sugerem que as variáveis tomadas como dependentes são influenciadas positivamente pela cultura de aprendizagem. Adicionalmente, a hipótese de mediação destas relações pelo *P-O Fit* encontrou também suporte empírico. Deste modo, este estudo reforça a ideia de que a implementação de uma orientação cultural para aprendizagem comporta benefícios para as organizações e seus colaboradores.

Palavras-chave: cultura de aprendizagem; desempenho; satisfação; inovação; bem-estar; comprometimento.

The Effects of a Learning Culture on performance, job satisfaction, well-being, innovation and organizational commitment

Abstract

This investigation arises from the organizations' necessity to find adaptative answers to the dynamic, changing and uncertain today's environment. It is based on the premise that a culture oriented towards organizational learning can become a facilitating factor on the seek of competitive advantage in this “new world”, since this type of culture influences the attitudes and the behaviors of the employees at work (Chaves, 2011). This research tries to understand the effects of a learning culture on individual performance, job satisfaction, affective well-being, innovation and organizational commitment, as well as the possibility of mediation by the *P-O Fit*, through the data analysis technique of Structural Equation Modeling (SEM). The results, based on a sample of 358 employees from nine private companies, suggest that the variables treated as dependent are positively influenced by the learning culture. Furthermore, the hypothesis of mediation of the effects by the *P-O Fit* has also found empirical support. In this sense, this research supports the idea that the implementation of a culture towards learning has benefits, both for organizations and employees.

Key-words: learning culture; performance; satisfaction; innovation; well-being; commitment.

Agradecimentos

A todos os que tornaram possível a realização desta tese de mestrado...

À Professora Doutora Teresa Rebelo, pela disponibilidade, entrega, orientação, sugestões, esclarecimentos, apoio, incentivo, preocupação, animação, confiança, ... Foi uma orientadora incansável, que tornou a realização da tese possível e muito mais fácil.

À Professora Cláudia Figueiredo pelo apoio fundamental na parte estatística e por toda a disponibilidade que demonstrou.

A todas as organizações que se disponibilizaram a colaborar neste projecto.

A toda a minha família pelo encorajamento e preocupação.

Aos meus pais, pelo amor, preocupação, apoio, paciência e, acima de tudo, por todas as oportunidades que muito se esforçaram por me proporcionar.

Ao meu irmão, por ser o irmão mais velho e por acreditar em mim, ainda que não seja preciso dizê-lo.

Aos meus amigos... pela grande amizade.

À Andreia, pelo carinho, amor e pelo apoio nos momentos mais difíceis do processo.

Obrigado!

Índice

Introdução.....	1
I - Enquadramento conceptual.....	2
1.1. Cultura Organizacional.....	2
1.2. Organizações e Aprendizagem.....	4
1.2.1. Aprendizagem Individual e Aprendizagem Organizacional.....	5
1.2.2. Aprendizagem organizacional e Organizações Aprendentes.....	6
1.3. Cultura Organizacional e Aprendizagem.....	7
1.3.1. Cultura de Aprendizagem.....	8
1.3.2. Modelo de Marsick e Watkins.....	10
1.4. Relação da Cultura de Aprendizagem com outras Variáveis.....	12
1.4.1. Cultura de Aprendizagem e <i>Performance</i> /Desempenho.....	12
1.4.2. Cultura de Aprendizagem e Satisfação Profissional.....	13
1.4.3. Cultura de Aprendizagem e Bem-estar afectivo.....	14
1.4.4. Cultura de Aprendizagem e Inovação.....	15
1.4.5. Cultura de Aprendizagem e Comprometimento.....	16
1.4.6. <i>Person-Organization (P-O) Fit</i> como variável mediadora.....	18
II – Objectivos.....	20
III – Metodologia.....	21
3.1. Amostra.....	21
3.2. Instrumentos.....	21
3.3. Procedimentos.....	25
IV – Resultados.....	26
4.1. Validade de constructos / fiabilidade das medidas.....	26
4.2. Teste dos modelos de hipóteses.....	28
4.2.1. Considerações e Procedimentos prévios.....	28
4.2.2. Análise dos modelos.....	29
V – Discussão.....	32
VI – Conclusões.....	38
Bibliografia.....	39
Anexos.....	50

Introdução

O mundo actual é demarcado pelo seu grande dinamismo, pelas incertezas e pelas mudanças que o contexto económico, político e social contemporâneo obriga. O desenvolvimento científico e tecnológico coloca grande ênfase no conhecimento e aprendizagem. A cultura organizacional, neste sentido, tem sido amplamente estudada como forma de potenciar estas aprendizagens e capacitar adaptações eficazes, no que ao mundo organizacional diz respeito. Deste modo, este conceito, associado à aprendizagem organizacional, tem desenvolvido uma corrente e uma nova maneira de pensar as organizações – a cultura de aprendizagem. Este é, tal como a sua denominação indica, um tipo de cultura cujo conteúdo está orientado para a promoção, facilitação e valorização da aprendizagem numa organização. Os seus benefícios para as organizações têm sido estudados e, deste modo, a presente investigação enquadra-se nessa linha de pensamento, ao averiguar a relação da cultura de aprendizagem com diversos indicadores organizacionais. Pretendemos, assim, estudar a relação entre cultura de aprendizagem e o desempenho individual dos colaboradores, a satisfação profissional, a inovação, o bem-estar afectivo dos trabalhadores e o comprometimento organizacional. Procuramos, ainda, estudar a capacidade mediadora destas relações de um indicador de ajustamento entre pessoa e organização – o *P-O Fit*.

A passagem de um mundo dominado pelo capital para um outro dominado pelo conhecimento, explica o interesse da aprendizagem organizacional, pois os gestores cada vez mais estão conscientes de que, sem esta, as organizações correm o risco de estagnação e de serem ultrapassadas pelas suas concorrentes (De Geus, 1998). De facto, alguns autores referem que a base de toda a vantagem competitiva está na capacidade de uma empresa aprender mais rápido que as suas concorrentes (Senge, 2003). A cultura, como elemento essencial das organizações e que tem um papel central na implementação de práticas nestas, demonstra-se como veículo primordial na facilitação da aprendizagem organizacional. No entanto, e ainda que a sua influência nos processos de aprendizagem nas e das organizações seja comumente reconhecida, são ainda escassas as investigações que a têm estudado de uma forma específica (Rebello, 2006). Deste modo, a investigação dos consequentes de culturas orientadas para aprendizagem e facilitadoras desta torna-se importante para dar resposta à envolvente competitiva actual. Compreender os factores que contribuem para a aprendizagem organizacional, assim como o seu impacto no sucesso das empresas, é essencial para a gestão e desenvolvimento dos recursos humanos (Swanson & Holton, 2001). Tendo isto em conta, a presente investigação revela particular pertinência enquanto potencial contributo na compreensão do impacto das práticas organizacionais orientadas para a aprendizagem. Consequentemente, esta tese tem como destinatário natural a comunidade científica, ao fornecer novos dados sobre as possíveis relações entre as variáveis em estudo. Por outro lado, o mundo empresarial figura-se de igual modo como uma possível audiência, ao indicar práticas de gestão empresarial e de recursos humanos e os seus possíveis resultados

organizacionais.

Esta tese, em termos estruturais, inicia-se com um enquadramento conceptual que procura sistematizar a literatura referente à cultura e aprendizagem organizacionais, aprofundando o conceito de cultura de aprendizagem e as suas implicações no desempenho individual, na satisfação profissional, na inovação, no bem-estar afectivo e no comprometimento, bem como a capacidade mediadora do *P-O Fit*, no que às relações expostas diz respeito. É dado particular destaque ao modelo de cultura de aprendizagem de Marsick e Watkins (2003), que serve como modelo de referência nesta investigação. De seguida são apresentados os objectivos da investigação, a metodologia utilizada (na qual se faz a caracterização da amostra e se indicam os instrumentos de medida e procedimentos adoptados) e os resultados da análise dos modelos propostos. Por último, é feita uma interpretação desses resultados, à luz dos argumentos teóricos expostos, na discussão, terminando esta tese com as conclusões do estudo.

I – Enquadramento conceptual

1.1. Cultura Organizacional

A cultura organizacional já não é apenas encarada como uma moda gestionária (Rebelo, 2006). O conceito é já amplamente reconhecido e goza de uma estabilidade conceptual assinalável (apesar da complexidade que lhe é característica), com a contribuição de várias revisões de literatura (e.g., Allaire & Firsirotu, 1984; Brown, 1998; Gomes, 2000; Martin, 2002; Neves, 2000; Keyton, 2005). Gomes (2000) refere mesmo que “este é um conceito já consagrado, está divulgado e o seu uso quase se banalizou” (p.10).

A cultura é um constructo que começou por estar ligado à antropologia (Gomes, 1990; Rodriguez & Gonzalez, 2001; Vala, Monteiro & Lima, 1994) e que só mais tarde se disseminou por outras áreas. No que ao mundo das organizações diz respeito, o contexto da década de 80 do século XX impulsionou o seu aparecimento, sendo duas as principais características que funcionaram como forças impulsionadoras: (1) o conceito da gestão racionalista ocidental estava já desgastado e, ao mesmo tempo, (2) havia uma crescente competitividade das empresas do Oriente Asiático, particularmente do Japão, que começavam a ganhar terreno às organizações ocidentais (Gomes, 2000; Pettigrew, 2000; Rebelo, 2006; Chambel & Cural, 1995). Desta forma, e segundo Gomes (2000), vários estudos foram conduzidos para perceber qual a “fórmula” por detrás da superioridade destas novas potências organizacionais emergentes, os quais revelaram que a cultura inerente às mesmas era o principal “ingrediente” (Rebelo, 2006).

Actualmente, apesar do conceito de cultura organizacional já não ser colocado em causa, existem várias definições, sendo algumas divergentes, devido à sua complexidade. Rebelo (2006), identificou os aspectos mais comuns das diferentes definições, entre os quais: a cultura organizacional é vista como um sistema de significados (*meaning system*), partilhado (Rebelo, 2006; Pfeffer, 1981; Louis, 1985, cit. in Gomes, 2000); é um conceito que remete para um colectivo organizacional (Chao, 2000; van

Efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação profissional, no desempenho, no bem-estar, na inovação e no comprometimento organizacional

Luís Pedro Alves Ferreira (e-mail:luispedroalvesferreira@gmail.com) 2013

Muijen, 1998; Glick, 1985); é característica distintiva de uma organização (Chambel & Currell, 1995; Tichy, 1982; Srour, 1998); a cultura é aprendida, estabelecendo a forma correcta de agir (Chambel & Currell, 1995; Denison, 1990). Deal e Kennedy (1982, cit. in Robbins, 2001), sintetizaram o conceito numa expressão breve mas que se tornou emblemática e que é muitas vezes utilizada quando queremos definir cultura organizacional de uma forma mais superficial – “*the way we do things around here*”. Por último, vários autores referem também que a cultura tem como função a criação de uma identidade organizacional que permite dar estabilidade a essa mesma organização (Stott & Walker, 1995; Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2003; Gomes, 2000).

Deste modo, adoptamos a definição de Schein (1985, 1990, 1991), um dos autores mais consagrados nesta temática, como clarificadora do conceito devido aos pontos em comum com as definições supracitadas e ao seu elevado grau de elaboração. Este autor define cultura organizacional como um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, enquanto o mesmo aprende a gerir os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e que por funcionarem bem foram considerados válidos. Deste modo, estes pressupostos básicos são ensinados aos novos membros como a maneira correcta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas.

Schein (1985, 1990, 1991), refere ainda que a cultura organizacional é constituída por três níveis de elementos: os artefactos, os valores e os pressupostos básicos. Os artefactos são a parte mais visível da cultura e representam o meio físico e social das organizações, como a linguagem, rituais, *dress code*, histórias, o ambiente físico, a decoração, registo e arquivos, etc. Apesar de ser a parte mais fácil de observar, nem sempre se interpreta com facilidade. Assim sendo, o conhecimento mais profundo das camadas seguintes dão-nos *guidelines* para melhor compreendermos quais os artefactos que de facto espelham a cultura (Schein, 1992).

Os valores são os critérios ou princípios que devem guiar as acções dos indivíduos e estão relacionados com as declarações de missão e visão da organização. Estes têm influência na estratégia e objectivos das empresas e orientam os colaboradores no modo de avaliar e de lidar com as pessoas, situações ou acontecimentos.

Os pressupostos básicos têm a ver com as assumpções de base partilhadas pelos actores, de forma inconsciente e rotinizada. São soluções aprendidas e partilhadas que passam de preferências, hipóteses ou ideias a serem tomadas como garantidas, como “verdades” ou realidades, isto é, formas de pensar, agir e sentir. Assim sendo, elas são pouco questionadas ou colocadas em causa.

Por último, os conceitos de clima e cultura organizacional, que estão intrinsecamente ligados, são muitas vezes confundidos (De Witte & van Muijen, 1999; Martin, 2002; Reichers & Schneider, 1990). No entanto, Rebelo (2001) refere que estes dois conceitos podem ser diferenciados pelas disciplinas base subjacentes. Deste modo, uma análise de conteúdo levada a cabo por Verbeke, Volgering e Hessels (1998) revelou que o conceito

nuclear do clima está ligado às percepções dos indivíduos sobre as características da envolvente organizacional, enquanto a cultura remete para a forma como as coisas são feitas. Deste modo, pode-se dizer que o clima é a captura da “temperatura social” da organização, tendo por base as emoções e sentimentos, traduzindo-se em tensões, anseios, moral e ânimo presente (Srouf, 1998; Sinha, 2008). Assim, o clima é apenas uma manifestação superficial da cultura (Schein, 1990), como que uma “pulsção” da mesma, não representando formas de agir e pensar, nem regularidades colectivas.

1.2. Organizações e Aprendizagem

O conceito de aprendizagem das organizações, comumente referido como aprendizagem organizacional, ganhou destaque e importância na década de 90, muito embora o seu estudo se tenha iniciado na década anterior e no final da década de 70 (Roth, 1996). A emergência deste conceito foi resultado de vários factores. Desde logo, a recessão económica no final dos anos 80, a inovação crescente na tecnologia (principalmente no que às Tecnologias de Informação e Comunicação diz respeito), o dinamismo, turbulência, incerteza e imprevisibilidade que caracterizavam a envolvente das organizações, cada vez mais globais, que encontraram na aprendizagem a melhor forma de adaptação a essa realidade e às incertezas políticas, económicas e sociais que dela advinham (Fiol & Lyles, 1985; White, 1994; Dogson, 1993; Cardoso, 2000). Adicionalmente, os estudos que suportam a relação entre aprendizagem e *performance* contribuíram para a crença de que a transformação das organizações em *learning organizations* constituía uma vantagem competitiva (Rebelo, 2006).

Desde então, o conceito e a temática sofreram desenvolvimentos marcantes e que foram moldando a forma de encarar a aprendizagem. De entre esses progressos destacam-se: a discussão sobre se seria melhor aprender através de mudanças incrementais ou radicais – ao qual os autores deram a resposta que ambas tinham vantagens, desde que se adaptando correctamente à envolvente da organização (Argyris & Schön, 1978); a constatação de que, para haver mudança mais profunda, é necessário que “aquilo que se diz” (teorias declaradas) esteja de acordo com “aquilo que se faz” (teorias em uso) (Argyris & Schön, 1978); a referência à importância da “desaprendizagem” (Hedberg, 1981); a introdução do conceito de organização aprendente (Senge, 1990); a perspectiva cultural que afirmava a importância da interacção entre as pessoas como caminho para a aprendizagem organizacional (Brown & Duguid, 1991; Cook & Yanow, 1996); o contributo da aprendizagem inter-organizacional (Easterby, Antonacopoulou, Simm & Lyles, 2004); a relevância na relação entre conhecimento, aprendizagem e competitividade organizacional (Rebelo & Gomes, 2008).

Apesar do final dos anos 90 e início do século XXI ser marcado por um abrandamento no entusiasmo pela temática, a verdade é que as várias publicações e discussões sobre a aprendizagem organizacional revelam um interesse continuado pelo tema, assim como o reconhecimento da sua importância, deixando de parte, à imagem do que aconteceu com a cultura, a

Efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação profissional, no desempenho, no bem-estar, na inovação e no comprometimento organizacional

Luís Pedro Alves Ferreira (e-mail:luispedroalvesferreira@gmail.com) 2013

hipótese de “moda de gestão” (Rebelo, 2006). Deste modo, pode-se afirmar que o tema ganhou, nos dias de hoje, uma maior maturidade e profundidade, tendo já ultrapassada a fase de introdução e elaboração (onde o conceito é inventado e reinventado com origem em outras áreas científicas, são propostas definições, demonstrada a importância do conceito, etc.) entrando numa outra fase de avaliação e desenvolvimento/argumentação (Bapuji & Crossan, 2004; Rebelo & Gomes, 2008), caracterizada pelo aparecer de revisões críticas centradas na conceptualização, operacionalização e limitação, pelo aparecimento de técnicas e instrumentos de medida mais fiáveis, pelo estudo de possíveis mediadores ou moderadores, etc. (Reichers & Schneider, 1990). Por outro lado, Bapuji e Crossan (2004) constataam ainda a emergência de uma “perspectiva da aprendizagem”, em que a aprendizagem é uma variável com relações evidentes em fenómenos organizacionais como a *performance* e inovação, assim como sendo influenciada pela cultura, estrutura, estratégia, etc.

O estado actual da temática, como referido anteriormente, é bem mais estável. No entanto, alguns autores reclamam ainda uma melhor clarificação do conceito, da sua delimitação e das suas relações com outras variáveis (Bapuji & Crossan, 2004; Popper & Lipshitz, 2000; Rebelo, 2006; Cardoso, 2000; Rebelo & Gomes, 2008).

1.2.1. Aprendizagem Individual e Aprendizagem Organizacional

Os conceitos de aprendizagem individual em contexto organizacional e a própria aprendizagem organizacional são confundidos muitas vezes (Tsang, 1997), pelo que se torna importante fazer uma distinção entre ambos. Segundo Örtenblad (2001), existem três perspectivas sobre a aprendizagem organizacional: (1) as organizações não são capazes de aprender, apenas os indivíduos que delas fazem parte; (2) as organizações aprendem da mesma forma que os indivíduos; (3) a organização aprende enquanto colectivo, de forma diferente do indivíduo.

A corrente dominante e adoptada por nós é a de que, de facto, há aprendizagem organizacional de forma diversa da aprendizagem individual, pelo facto de essa aprendizagem acontecer enquanto colectivo e, consequentemente, envolver outros fenómenos que vão para além da simples aprendizagem dos indivíduos (Weick, 1991). No mesmo sentido, Lopes e Fernandes (2002) afirmam que o estudo da aprendizagem organizacional deve-se distanciar dos modelos da aprendizagem individual, pois se tornaria limitativo estudar a primeira apenas a partir da segunda, da mesma forma que se tornaria limitativo assumir a perspectiva de que as organizações aprendem da mesma forma que os indivíduos (ainda que o antropomorfismo utilizado seja útil em termos puramente metafóricos) (Schwandt & Marquardt, 2000; Rebelo, Gomes & Cardoso 2001).

As razões que levam a assumir essa limitação passam pelo facto de que a aprendizagem organizacional resulta não apenas da aprendizagem individual mas também da interacção entre os indivíduos, assim como com as características da própria organização (estrutura, dimensão, clima, liderança, etc.), que podem inibir ou facilitar o processo (Rebelo, 2006).

Efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação profissional, no desempenho, no bem-estar, na inovação e no comprometimento organizacional

Assim, trata-se de fenómenos que acontecem a diferentes níveis.

Um dos processos fundamentais da aprendizagem organizacional que a distancia da aprendizagem individual é a disseminação da aprendizagem, ou seja, a transmissão, transferência e partilha de informação e conhecimento entre diferentes pessoas e unidades organizacionais. Este processo é levado a cabo por diferentes estruturas e a vários níveis sistémicos, como por exemplo as equipas de trabalho e os departamentos (Popper & Lipshitz, 2000).

Apesar das diferenças entre os dois conceitos, a sua ligação não deixa de ser estreita (como, aliás, é possível perceber pelo exposto anteriormente). Assim, a aprendizagem individual é condição necessária à aprendizagem ao nível organizacional, não sendo, no entanto, condição suficiente.

1.2.2. Aprendizagem Organizacional e Organizações Aprendentes

A cultura de aprendizagem deriva de duas correntes: aprendizagem organizacional e organizações aprendentes (Rebelo, 2006). Assim, torna-se importante fazer referência a estas temáticas para que a sua origem seja melhor entendida.

Apesar de ambos os conceitos já terem sido tomados como sinónimos (Örtenblad, 2001; Schwandt & Marquardt, 2000), eles são, de facto, distintos. Aprendizagem organizacional pode ser definida como o processo de melhorar acções através de um melhor conhecimento (Fiol & Lyles, 1985) ou ainda o processo através do qual se desenvolve o conhecimento sobre o resultado da organização com o seu meio ambiente (Cardoso, 2000).

Por sua vez, organizações aprendentes podem ser definidas como organizações onde as pessoas continuamente expandem as suas capacidades no sentido da criação de resultados desejados, onde novos sistemas são gerados, onde se liberta a aspiração colectiva e onde as pessoas aprendem continuamente (Senge, 1990), aplicando-se às organizações que, de uma forma intencional, desenvolvem estratégias e estruturas que visam a maximização dos processos de aprendizagem na organização. Huysman (2000) define, da mesma forma, organização aprendente como um tipo específico de organização que se organiza de forma a garantir inovação, flexibilidade, aperfeiçoamento contínuo e, inclusive, a própria aprendizagem organizacional.

Desta forma, organizações aprendentes são formas próprias de organização, são entidades (é algo que a organização “é”) e relaciona-se com uma forma de gestão, enquanto a aprendizagem organizacional é um processo, actividade ou acções de aprendizagem nas organizações (Örtenblad, 2001; Denton, 1998; Rebelo, 2006).

Apesar da distinção entre ambos os conceitos, eles estão estritamente relacionados entre si, sendo que a aprendizagem organizacional é condição necessária para a existência de uma organização aprendente, e esta, por sua vez, visa potenciar a aprendizagem organizacional (Rebelo & Gomes, 2011).

Efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação profissional, no desempenho, no bem-estar, na inovação e no comprometimento organizacional
Luís Pedro Alves Ferreira (e-mail:luispedroalvesferreira@gmail.com) 2013

1.3 Cultura Organizacional e Aprendizagem

A cultura organizacional relaciona-se de forma estreita com a aprendizagem. Denton (1998) afirma mesmo que muitas das definições de aprendizagem organizacional evidenciam a importância da cultura através da escolha de frases que “imitam” as definições desta última.

Assim, em ligação com a aprendizagem organizacional e as organizações aprendentes, a literatura refere diferentes papéis da cultura organizacional, de entre os quais: um processo de aprendizagem e que se aprende (e.g., Schein, 1992); constitui um repositório de aprendizagens, funcionando como memória organizacional (e.g., Hedberg, 1981); constitui um factor que influencia a aprendizagem, ou seja, uma das características organizacionais que pode promover a aprendizagem nas e das organizações (e.g., Campbell & Cairns, 1994; Conner & Clawson, 2004; Marsick & Watkins, 2003).

Deste modo, é possível entender a cultura organizacional como um processo de aprendizagem. A própria definição de cultura de Schein (1992) refere explicitamente esta conexão, quando refere que a cultura é um padrão de pressupostos básicos partilhados, que um determinado grupo aprendeu à medida que foi resolvendo os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e que funcionou suficientemente bem para ser considerado válido e, conseqüentemente, ser ensinado aos novos membros como a maneira correcta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas.

Ainda nesta linha de pensamento, Fiol e Lyles (1985) referem que a cultura e aprendizagem têm uma relação circular, uma vez que a cultura influencia a aprendizagem, mas também é aprendida e, deste modo, a aprendizagem organizacional pode também envolver a reestruturação de normas e dos pressupostos básicos.

Por outro lado, a cultura pode assumir o papel de repositório das aprendizagens efectuadas, como se fosse um “armazém” de histórias e lições passadas aprendidas (Hedberg, 1981). Neste sentido, Walsh e Ungson (cit. in Rebelo, 2006) definem memória organizacional como um conjunto de interpretações partilhadas que permite que o conhecimento seja preservado, mesmo após a saída de elementos-chave da organização e que uma das formas da sua construção é através da cultura.

No entanto, a ligação mais frequente e explícita na literatura sobre a relação entre cultura organizacional e aprendizagem é a que perspectiva a primeira como um factor que influencia a segunda. Fiol e Lyles (1985) indicam mesmo quatro factores que influenciam a probabilidade de ocorrência de aprendizagem nas organizações: a cultura, a estratégia, a estrutura e o ambiente. Deste modo, é dada uma grande importância ao papel influenciador da cultura. Tendo isto em conta, Denton (1998) afirma que é importante gerir a cultura para facilitar tanto a mudança como as aprendizagens e que uma cultura “errada” pode inibir a aprendizagem organizacional.

Segundo Rebelo et al. (2001) é na perspectiva de cultura organizacional como condição facilitadora da aprendizagem que emerge a

cultura de aprendizagem, pois diferentes culturas suscitam e facilitam diferentes aprendizagens. Rebelo e Gomes (2011) referem ainda que a cultura organizacional é imprescindível para as organizações que se querem aprendentes, ou, por outras palavras, as organizações que se querem aprendentes deverão esforçar-se no sentido de criarem e desenvolverem uma cultura de aprendizagem.

1.3.1. Cultura de aprendizagem

Apesar de ainda não haver muita investigação específica sobre as culturas de aprendizagem, várias definições foram já sugeridas para o conceito. Assim, cultura de aprendizagem pode ser definida como um conjunto de crenças, valores, atitudes, papéis, suposições e comportamentos partilhados que permitem a ocorrência de aprendizagem na organização (Armstrong & Foley, 2003). Banes e Khasawneh (2005) referem também que as culturas de aprendizagem são aquelas que dão suporte à aquisição de informação, à distribuição e partilha da aprendizagem, e que reforçam a aprendizagem contínua e a sua aplicação para o melhoramento do desempenho organizacional. Estes autores referem ainda que este tipo de cultura é reflectida por um conjunto de valores e crenças, partilhadas por toda a organização, sobre a importância da aprendizagem, a sua implementação e disseminação. Esta definição é partilhada por alguns autores (e.g., Botcheva, White & Huffman, 2002; Tracey, Tannenbaum & Kavanagh, 1995).

Deste modo, consideramos a definição de Rebelo (2006) uma interessante conceptualização de cultura de aprendizagem, tornando-se pertinente a sua explicitação, pois esta se enquadra na linha das definições anteriores, conseguindo ser integradora e, ao mesmo tempo, sintética. Segundo esta autora, cultura de aprendizagem pode ser definida “como uma cultura orientada para a promoção e facilitação de aprendizagens efectuadas pelos colaboradores, para a sua partilha e disseminação, com vista a que estas contribuam para o desenvolvimento e sucesso da organização” (p. 118).

As organizações demarcadas por uma cultura de aprendizagem, pelas suas idiosincrasias, tornam-se elemento chave para a melhoria contínua, para as respostas às mudanças rápidas do meio e para a manutenção da competitividade das mesmas. De facto, num mundo cada vez mais global, dinâmico e incerto, uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem que leva à criação de novos conhecimentos e, conseqüentemente, formas inovadoras de resolver problemas e otimizar processos, aumenta a probabilidade do seu sucesso (Rebelo & Gomes, 2011).

No entanto, para melhor compreender este tipo de cultura é necessário explicitar as suas características principais. Para isso, vários modelos procuram enumerar essas mesmas características (e.g., Schein, 1994; Hill, 1996; Marquardt, 1996; Ahmed, Loh & Zairi, 1999; Marsick & Watkins, 2003), os quais serão mais detalhadamente explorados em seguida. Pelos seus pontos de contacto e características transversais aos vários

Efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação profissional, no desempenho, no bem-estar,
na inovação e no comprometimento organizacional

Luís Pedro Alves Ferreira (e-mail:luispedroalvesferreira@gmail.com) 2013

modelos, é possível referir um conjunto de características que são inerentes à cultura de aprendizagem: aprendizagem como um dos valores organizacionais centrais (“*core*”); foco nas pessoas; preocupação por todos os *stakeholders*; estimulação da experimentação; encorajar a atitude de tomar riscos controlados; disponibilidade para reconhecer erros e aprender com eles; promoção de uma comunicação aberta e intensa; promoção da cooperação, interdependência e partilha do conhecimento (Rebelo & Gomes, 2011).

O primeiro modelo que abordamos é do Schein (1995), que enfatiza a relação entre cultura e aprendizagem, tomando a primeira como influenciadora da segunda. Este autor refere oito características típicas de uma cultura de aprendizagem: 1) orientação equivalente para com todos os *stakeholders* (e.g., clientes, colaboradores, fornecedores, comunidade); 2) crença de que as pessoas podem aprender e valorização da aprendizagem e da mudança; 3) crença de que o meio envolvente é maleável, permitindo uma visão proactiva e pragmática; 4) alocação de tempo para a aprendizagem e prática; 5) diversidade de pessoas; 6) comunicação extensa e aberta; 7) pensamento sistémico; 8) trabalho de equipa.

O segundo modelo que consideramos pertinente abordar foi teorizado por Hill (1996) que refere as seguintes características da cultura de aprendizagem: 1) orientação para o cliente; 2) valorização do questionar e do desafiar a norma; 3) valorização da criatividade, da experimentação e da orientação para a acção; 4) tolerância ao erro; 5) valorização das actividades de detecção e correcção dos erros como uma experiência de aprendizagem e como um mecanismo de transformação dos valores e das práticas organizacionais; 6) comunicação eficaz da visão, de modo a que esta seja partilhada por todos os colaboradores; 7) integração na estratégia organizacional de oportunidades de aprendizagem para todos os colaboradores; 8) encorajamento, valorização e reconhecimento da aprendizagem e do auto-desenvolvimento; 9) comunicação aberta com os *stakeholders*.

Já Marquardt (1996), no seu modelo de organização aprendente, refere que este tipo de cultura valoriza e encoraja a aprendizagem, sendo que quem aprende é tomado como herói. Congruentemente, a aprendizagem tem peso em vários momentos organizacionais, tais como a avaliação do desempenho, a atribuição de prémios e a remuneração. As características da cultura de aprendizagem, para este autor, são as seguintes: 1) a responsabilidade pela aprendizagem é partilhada por todos; 2) existe confiança e autonomia; 3) incentiva-se a inovação, a experimentação e a tomada de riscos; 4) há comprometimento financeiro para com a formação e desenvolvimento dos colaboradores; 5) existe variedade e diversidade de pessoas e estilos de aprendizagem que fomentam a criatividade; 6) há comprometimento pela melhoria contínua dos produtos e dos serviços; 7) valorização da capacidade de resposta face à mudança e ao caos enquanto desafios; 8) consideração da qualidade de vida no trabalho.

Por último, Marsick e Watkins (1993, 1996, cit. in Marsick & Watkins, 2003) desenvolveram um modelo de cultura de aprendizagem,

assim como um instrumento de medida da mesma. Uma vez que esse modelo serve como base teórica neste trabalho, no que à cultura de aprendizagem diz respeito, e que o instrumento se apresenta ainda como uma ferramenta útil ao mesmo, estes serão mais detalhadamente explicitados de seguida.

1.3.2. Modelo de Marsick e Watkins

Marsick e Watkins (2003) afirmam que grande parte das aprendizagens nas organizações acontece de forma informal e não estruturada, no local de trabalho, em grupos ou em conversas, tornando-se necessário desenvolver uma cultura que promova essas mesmas aprendizagens. O modelo teorizado por estes autores enfatiza a ideia de que as mudanças têm de acontecer a vários níveis da aprendizagem – ao nível individual, grupal e organizacional.

É assente nessa ideia que Marsick e Watkins (1993, 1996 cit. in Marsick & Watkins, 2003) constituem o seu modelo com base nesses três níveis, que comportam, na sua totalidade, sete dimensões: o nível individual é composto por duas dimensões - oportunidades de aprendizagem contínua e promoção do questionamento e do diálogo; o nível grupal é composto pela dimensão da cooperação e aprendizagem em grupo; quatro dimensões compõem, enfim, o nível organizacional - sistemas de captura e partilha de aprendizagens, *empowerment*, ligação à envolvente e liderança orientada para a aprendizagem. O Quadro I explicita de forma mais detalhada as definições das sete dimensões envolvidas.

Estes níveis estão ainda agrupados em duas componentes: a componente das pessoas, que engloba as dimensões individual e grupal, e a componente estrutural, onde se insere a dimensão organizacional.

A opção por adoptar este modelo teórico justifica-se pelo facto de ele comportar a maioria dos conceitos chave da literatura sobre cultura de aprendizagem (Örtenblad, 2001). Da mesma forma, o modelo tem-se demonstrado predominante no que à abordagem ao conceito diz respeito (Marsick & Watkins, 2003). Santos (2011) verificou ainda que o instrumento de medida ajustado ao modelo e desenvolvido pelos mesmos autores, o DLOQ (*Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*), acompanha a predominância do modelo teórico, enquanto técnica de recolha de dados. Assim sendo, são várias as investigações onde o modelo teórico e o respectivo instrumento de recolha de dados são utilizados e que mostram a relação da cultura de aprendizagem com outros factores organizacionais (e.g., Ellinger, Ellinger, Yang & Howton, 2002; Xiaojun & Mingfei, 2008; Xiaojun, 2010; Joo, 2010; Dirani, 2009; Lim, 2003; Song, Kim & Kolb, 2009; Egan, Yang & Bartlett, 2004).

Deste modo, tanto o modelo teórico, como o instrumento de recolha de dados desenvolvidos por Marsick e Watkins (op. cit), tornam-se relevantes para a nossa investigação, tendo sido a nossa opção de ancoragem e de medida.

Quadro I – Características de uma cultura de aprendizagem (Marsick & Watkins, 1993, 1996 cit. in Marsick & Watkins, 2003)

Níveis	Dimensões	Definições
Individual	Criação de oportunidades de aprendizagem contínua	A aprendizagem é pensada para que as pessoas possam aprender na sua função; são-lhes dadas oportunidades para a promoção da educação e do crescimento.
Individual	Promoção da curiosidade e do diálogo	As pessoas ganham competências em termos de raciocínio para expressarem os seus pontos de vista e terem a capacidade de ouvir e questionar os pontos de vista dos outros; a cultura é transformada no sentido do apoio ao questionamento, ao feedback e à experimentação.
Grupal	Encorajamento da colaboração, do trabalho e da aprendizagem em grupo	O trabalho é pensado com o objectivo de utilizar grupos de trabalho para aceder a diferentes modos de pensamento; é esperado que os grupos trabalhem e aprendam juntos; a colaboração é enfatizada pela cultura e é recompensada.
Organizacional	Criação de sistemas de captura e partilha da aprendizagem	São criados e integrados no trabalho sistemas tecnológicos para a partilha da aprendizagem; o acesso a estes sistemas é livre; os sistemas são mantidos.
Organizacional	Envolver (“ <i>Empower</i> ”) as pessoas no sentido de uma visão colectiva	As pessoas estão envolvidas na criação, na posse e na implementação de uma visão colectiva; a responsabilidade é distribuída na tomada de decisão para que as pessoas estejam motivadas a aprender aquilo que mais lhes compete fazer.
Organizacional	Ligar a organização ao seu meio envolvente	As pessoas são ajudadas a ver o efeito do seu trabalho em toda a empresa; as pessoas observam o meio envolvente e usam informação para ajustar práticas de

		trabalho; a organização está ligada às suas comunidades.
Organizacional	Garantir uma liderança estratégica para a aprendizagem	O líder apoia a aprendizagem; a liderança usa a aprendizagem estrategicamente para os resultados organizacionais

1.4. Relação da Cultura de Aprendizagem com outras variáveis

1.4.1. Cultura de Aprendizagem e *Performance/Desempenho*

O desempenho é, de facto, uma das variáveis mais importantes para as organizações. O seu impacto no sucesso organizacional torna este constructo uma meta de todos os gestores. Na nossa investigação centramos-nos no desempenho individual como variável relacionada com a cultura de aprendizagem.

McCloy, Campbell e Cudeck (1994, cit. in Reio & Wiswell, 2000) definem desempenho profissional como os comportamentos ou as acções que são relevantes para os objectivos da organização em questão. No entanto, esta definição pode não ser completa no sentido que o desempenho é muitas vezes visto como um constructo multidimensional. Neste sentido, duas dimensões surgem mais comumente referidas: o desempenho de tarefa (que inclui comportamentos que contribuem para as actividades *core* da organização, como a produção, as vendas, a gestão dos colaboradores ou a prestação de serviços) e o desempenho contextual (que se refere a comportamentos que contribuem para a cultura e para o clima da organização e que “catalisam” os processos e actividades relacionados com as tarefas, como por exemplo fazer trabalho extra voluntariamente, ajudar e cooperar com os outros, seguir regras e procedimentos e apoiar e defender a organização) (Borman & Motowidlo, 1993, 1997; Belfort & Hattrup, 2003; Reio & Wiswell, 2000).

A literatura tem dado bastante ênfase à relação do desempenho com a aprendizagem organizacional. Reio e Wiswell (2000) apresentam uma perspectiva interessante do desempenho profissional, ao nível individual, como uma manifestação de aprendizagem, justificando que não é provável que os indivíduos desempenhem a sua função sem que tenha havido aprendizagem *a priori* e sem ocorrer aprendizagem contínua.

Na mesma linha, Tahir, Naeem, Sarfraz, Javed e Ali (2011) defendem que a aprendizagem organizacional suportada por uma cultura de aprendizagem leva a um aumento do desempenho dos colaboradores, acrescentando que, no entanto, essa relação pode ser atípica, como por exemplo, no desempenho a curto-prazo, uma vez que as aprendizagens levam o seu tempo a serem consolidadas.

Existe, na literatura, um grande número de investigações que relacionam a cultura organizacional e a aprendizagem organizacional com o

desempenho a nível organizacional (e.g., Azadegan & Dooley, 2010; Bell, Mengüç & Widing, 2010; Kotter & Heskett, 1992; Sorensen, 2002; Denison & Mishra, 1995; Lee & Yu, 2004), sendo surpreendente que este facto não se replique na investigação referente ao desempenho individual. Deste modo, a presente investigação pode constituir um avanço no estudo desta variável.

H₁: a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa e positiva para explicar a variância ocorrida no desempenho individual.

1.4.2. Cultura de Aprendizagem e Satisfação Profissional

A satisfação profissional pode ser definida como as reacções afectivas dos colaboradores em relação ao seu trabalho, tendo por base uma comparação entre os resultados desejados com os resultados actuais (Cranny, Smith & Stone, 1992, cit. in Egan et al., 2004), sendo por vezes expressa no grau em que as pessoas gostam do seu trabalho (Spector, 1997, cit. in Egan et al., 2004). A satisfação profissional tem ainda uma componente cognitiva, para além da afectiva, que é uma avaliação cognitiva que se traduz em atitudes e, conseqüentemente, comportamentos (Bellou, 2010; Marques, 2009).

A satisfação profissional é um dos conceitos organizacionais mais estudados por se crer que afecta o desempenho (Bellou, 2010; Marques, 2009; Chiva & Alegre, 2008). Por esse facto e, ainda, por se acreditar que a satisfação profissional pode-se dever a dois factores – os antecedentes contextuais da envolvente e os factores pessoais (que representam, respectivamente, as características extrínsecas e intrínsecas da satisfação profissional) -, a investigação vem tentado encontrar esses mesmos antecedentes. Entre eles, e como um dos mais importantes, encontra-se a cultura organizacional (Bellou, 2010). Este autor realizou um estudo com 125 colaboradores de hospitais gregos e concluiu que há traços organizacionais que podem funcionar como amplificadores da satisfação profissional.

Vários são os factores que contribuem para a satisfação profissional (Egan et al., 2004): uma gestão participativa que inclua comunicação eficaz (Kim, 2002); participação na tomada de decisão (Daniels & Bailey, 1999); *empowerment*, envolvimento e reconhecimento (Eylon & Bamberger, 2000; Johnson & McIntey, 1998); comportamentos de liderança inspiradores em trabalho de equipa, tradição desafiadora, capacitação dos colaboradores e recompensa pelo alto desempenho (Gaertner, 2000); trabalho de equipa (de forma indirecta, através da influência na autonomia que, por sua vez, influencia a satisfação) (Griffin et al., 2001, cit. in Chiva & Alegre, 2008).

Estas características reflectem algumas das características da cultura de aprendizagem (Egan et al., 2004). Deste modo, é possível estabelecer uma relação entre a cultura de aprendizagem e a satisfação profissional. Vários estudos dão suporte a esta relação. Egan et al. (2004) mostraram que a cultura de aprendizagem é um constructo com impacto na satisfação

profissional ao encontrar correlações significativas entre ambos. Marques (2009) chegou à mesma conclusão e, por sua vez, Allameh, Nouri, Tavakoli e Shoraki (2011), numa investigação com gestores de banco no Irão, encontraram uma relação positiva entre a capacidade de aprendizagem organizacional e a satisfação profissional. Dirani (2009), no seu estudo no contexto Libanês, obteve os mesmos resultados, mostrando que a cultura de aprendizagem se relaciona com a satisfação profissional no geral. Por último, Pantouvakis e Bouranta (2013), encontraram uma relação directa e positiva entre cultura de aprendizagem e satisfação profissional, reforçando a ideia da relação entre as variáveis.

H₂: a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa e positiva para explicar a variância ocorrida na satisfação profissional.

1.4.3. Cultura de aprendizagem e Bem-estar afectivo

Tem existido um aumento das investigações e publicações sobre os aspectos laborais que influenciam o bem-estar dos colaboradores (Chambel, 2005), sendo que o interesse pelas repercussões do stress no trabalho muito tem contribuído para esse fenómeno. De facto, assume-se mesmo que as situações do trabalho interferem com o bem-estar individual (Chambel, 2005; Harris, Daniels & Briner, 2003). No entanto, a relação entre trabalho e bem-estar é complexa e difícil de compreender, uma vez que diferentes indivíduos exibem reacções cognitivas e emocionais diferentes em contextos similares (Harris et al., 2003).

Por outro lado, a multidimensionalidade do bem-estar torna ainda mais complexa a análise das relações. O bem-estar, em geral, é visto como a conjugação de dois elementos: um mais cognitivo (em que a pessoa faz uma comparação entre as circunstâncias actuais e ideais da sua vida) e outro mais emocional (onde a pessoa experimenta muitas emoções positivas e poucas emoções negativas) (Diener, 1984, cit. in Stromberg & Boehnke, 2001). O bem-estar afectivo, objecto de análise no nosso estudo, tem sido referenciado como sendo o segundo tipo de bem-estar referido, ou seja, é composto por afectividade positiva – experiência, por exemplo, de alegria, orgulho, felicidade, entusiasmo - e afectividade negativa – experiência, por exemplo, de vergonha, tristeza, stress, ansiedade - (Diener & Emmons, 1984), o que torna este conceito, também ele, multidimensional (Watson & Tellengen, 1985, cit. in Daniels, Brough, Guppy, Peters-Bean & Weatherstone, 1997). Assim, um indivíduo deve ter predominância de experiências afectivas positivas sobre experiências afectivas negativas para que possa sentir bem-estar afectivo (Diener & Larsen, 1993, cit. in Harris et al., 2003).

No que diz respeito ao bem-estar no trabalho, as características do trabalho revelam-se importantes, tendo um impacto acentuado (Hackman & Oldham, 1980). Da mesma forma, também as práticas organizacionais com relação à cultura e clima têm uma importância para este constructo (Chambel, 2005). De facto, alguns estudos têm mostrado que a cultura organizacional tem um impacto real no bem-estar no trabalho (MacKay et

Efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação profissional, no desempenho, no bem-estar, na inovação e no comprometimento organizacional

Luís Pedro Alves Ferreira (e-mail:luispedroalvesferreira@gmail.com) 2013

al., 2004; Guerra, Martinez, Munduate, & Medina, 2005; Santos, Hayward & Ramos, 2012). Já Baptista (2009), demonstrou especificamente a relação entre cultura de aprendizagem e bem-estar¹, encontrando uma correlação positiva entre as dimensões destes constructos (à excepção do ‘apoio à liderança’, na cultura de aprendizagem).

H₃: a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa e positiva para explicar a variância ocorrida nas emoções positivas do bem-estar afectivo e de forma significativa e negativa para explicar a variância ocorrida nas emoções negativas do bem-estar afectivo.

1.4.4. Cultura de aprendizagem e Inovação

O mundo dinâmico e instável em que nos encontramos hoje em dia tem favorecido o crescente interesse sobre a inovação. Deste modo, a inovação no contexto organizacional é muitas vezes referido como um meio para a competitividade (Fenwick, 2003; Hurley & Hult, 1998).

Inovação pode ser definida como uma nova ideia, método ou dispositivo, o acto de criar um novo produto ou processo. Tal acto inclui invenção, assim como todo o trabalho necessário para que uma ideia ou um conceito tome a sua forma final (*Product Development and Management Association*, 2004). Amabile, Conti, Coon, Lazenby e Herron (1996) referem que toda a inovação começa com ideias criativas, isto é, ter uma boa ideia e desenvolvê-la, definindo, ainda, criatividade como a produção de novas e úteis ideias em qualquer domínio. Deste modo, a criatividade surge como pressuposto básico da inovação, sendo condição necessária à mesma (mas não suficiente). McLean (2005) afirma mesmo que criatividade sem inovação (e vice-versa) tem um valor diminuído. Este autor clarifica ainda o conceito de inovação ao indicá-lo como o processo de reconhecimento, desenvolvimento e implementação eficaz das novas e criativas ideias.

Muitos estudos têm relacionado positivamente cultura organizacional e aprendizagem organizacional com a inovação (Ismail, 2006; Rebelo & Gomes, 2011; Calantone, Cavusgil & Zhao, 2002), suportando que esta influencia o comportamento e resultados inovadores. A aprendizagem organizacional suporta a criatividade (e.g., Sanchez & Mahoney, 1996), inspira novos conhecimentos e ideias (e.g., Damanpour, 1991; Dishman & Pearson, 2003) e aumenta a capacidade de os entender e aplicar (e.g., Damanpour, 1991). Kaiser e Holton (1998) referem que na literatura sobre aprendizagem organizacional, estes dois conceitos parecem reflectir processos semelhantemente relacionados e são influenciados por muitas das mesmas variáveis, como por exemplo a cultura. Já Rebelo e Gomes (2011) tentam centrar a discussão sobre quais as características da cultura organizacional que promovem a inovação.

¹ Apesar de a investigação se referir especificamente ao bem-estar subjectivo, a definição da mesma no estudo de Baptista (2009) equivale à definição de bem-estar geral dada na presente investigação.

Nesta linha de pensamento, Kanter (1983, cit. in McLean, 2005) refere algumas características organizacionais que apoiam a inovação: estruturas integrativas, orgulho e crença no talento das pessoas, promoção da diversidade, colaboração e trabalho de grupo. Por outro lado, este autor refere também características que podem impedir a inovação: controlo das acções, decisões e informações, estruturas hierárquicas e falta de apoio e encorajamento por parte dos líderes. Assim, Kanter (1983) afirma que as organizações devem ter uma cultura menos segmentada, que enfatize o orgulho, o comprometimento, a colaboração e o trabalho de equipa. Também Amabile et al. (1996) colocam a tónica no encorajamento, no trabalho de equipa, liberdade, no apoio, recursos e desafio como características que diferenciam os climas criativos.

Hurley e Hult (1998) introduziram o conceito *innovativeness* (que pode ser traduzido como a capacidade de inovar) que representa a abertura organizacional a novas ideias e, assim, a orientação da organização para a inovação. Também neste conceito, os autores referem a ênfase cultural na aprendizagem, participação na tomada de decisão, apoio, colaboração e partilha do poder como antecedentes de *innovativeness*. O estudo conduzido por Hurley e Hult (1998), com 9648 colaboradores de 56 organizações pertencentes ao governo federal dos Estados Unidos da América e que relacionava os aspectos culturais que suportam a orientação para a inovação, revelou que a receptividade a inovar está associada a culturas que enfatizam a aprendizagem, o desenvolvimento e a participação na tomada de decisão.

Rebello e Gomes (2011) afirmam que as características supramencionadas como promotoras da criatividade e inovação espelham, em certa medida, as características da cultura de aprendizagem. Em consonância com esta ideia, Kotter e Heskett (1992) identificaram a cultura de aprendizagem como a cultura óptima para organizações que perseguem a inovação a longo-prazo. Destarte, a cultura de aprendizagem pode ser vista como um crítico facilitador da criatividade e da inovação uma vez que suporta o questionamento, a assumpção de riscos e a experimentação (Bates & Khasawneh, 2005).

H₄: a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa e positiva para explicar a variância ocorrida na inovação.

1.4.5. Cultura de Aprendizagem e Comprometimento

O comprometimento organizacional tem sido extensamente estudado nas últimas décadas uma vez que se apresenta como uma atitude fundamental relativa ao trabalho, determinando comportamental e atitudinalmente as decisões sobre as carreiras dos indivíduos (Allen & Meyer, 1990; Mowday, Steers & Porter, 1982; O'Reilley & Chatman, 1986). Este conceito refere-se aos sentimentos dos indivíduos relativamente à sua organização, representando o vínculo psicológico que um colaborador tem com a sua empresa. Mowday et. al (1982) definem o conceito como “a força relativa à identificação e envolvimento de um indivíduo com uma

organização em particular” (p.27).

Grande parte dos investigadores do comprometimento tem teorizado este constructo tendo em conta três componentes: o comprometimento afectivo, o normativo e o de continuidade (Fields, 2002; Laschinger, Finegan, Shamian, & Casier, 2000; Manion, 2004; Meyer & Allen, 1997). O comprometimento afectivo refere-se a um vínculo mais afectivo, em que o colaborador está mais envolvido na organização, identifica-se com ela e permanece porque assim é o seu desejo. Um colaborador altamente comprometido afectivamente sente a organização como fazendo “parte da família”, comumente descrevendo-se as suas atitudes para com a organização como “vestindo a camisola”. Neste tipo de comprometimento, há uma relação emocional estabelecida entre o colaborador e a organização, associado à identificação e envolvimento com a mesma (Martins, Rebelo & Tomás, 2011). O comprometimento normativo refere-se a um sentimento de obrigação de permanecer na organização, como se o colaborador lhe devesse algo, sendo a sua permanência a sua forma de retribuição. Finalmente, o comprometimento de continuidade é aquele onde as forças que levam o indivíduo a permanecer na organização resultam da ponderação dos custos da sua saída (Meyer & Allen, 1990, 1997).

Posto isto, percebe-se que as organizações procuram criar nos seus colaboradores um sentimento de comprometimento afectivo, uma vez que as suas vantagens para a organização são vastas, como por exemplo na *performance* (Johnson & Chang, 2008; Luthans, McCaul, & Dodd, 1985; Samad, 2005). No entanto, num mundo actual dinâmico, promover este tipo de comprometimento pode não ser uma tarefa fácil. Rousseau (1998) sugere, por isso, que um meio para as organizações actuais obterem esse desejado *output* passa por demonstrar aos seus colaboradores que eles são tidos em conta e que são valorizados. Neste sentido, o investimento no desenvolvimento dos colaboradores através, nomeadamente, da aprendizagem (característica típica de um tipo de cultura de aprendizagem) pode representar uma “arma” eficiente tendo em conta que as oportunidades de aprendizagem no trabalho são um importante determinante das atitudes e comportamentos dos colaboradores (Lankau & Scandura, 2002). De facto, algumas investigações apontam para que a participação em cursos de formação esteja relacionada positivamente com o comprometimento organizacional (e.g., Birdi, Allan & Warr, 1997).

Em consonância com o exposto, e apesar de serem poucas as investigações que relacionam culturas de aprendizagem e comprometimento, alguns estudos mostram já essa relação (e.g., Lim, 2003). Joo e Lim (2009) encontraram também essa mesma relação, afirmando, assim, que quanto mais os colaboradores percebem que uma organização proporciona aprendizagem contínua, diálogo e questionamento, aprendizagem grupal e *empowerment*, mais eles estão vinculados a essa mesma organização. Mais recentemente, Joo (2010), na sua investigação com diversas indústrias na população Coreana, mostra que os colaboradores exibem um maior comprometimento quando a organização tem uma maior orientação cultural para a aprendizagem e a supervisão é feita de forma apoiante, sendo que o

comprometimento aqui medido se refere ao afectivo.

H₅: a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa e positiva para explicar a variância ocorrida no comprometimento organizacional.

1.4.6. *Person-Organization (P-O) Fit* como variável mediadora

Person-Organization Fit (que numa tradução literal significa o ajuste entre a pessoa e a organização) é um tema recorrente no estudo dos fenómenos organizacionais, tais como o comportamento organizacional e a gestão de recursos humanos. Este conceito é definido como a “compatibilidade entre as pessoas e as organizações em que trabalham” (Kristof, 1996, p.3) sendo que elevados níveis de *P-O Fit* existem quando há uma congruência entre normas e valores das organizações e os valores das pessoas (Chatman, 1989). O conceito aparece primeiramente ligado à psicologia social e ao ajuste pessoa-situação (Chatman, 1989) e sugere que as atitudes e comportamentos dos indivíduos são influenciados pelo grau de similaridade entre pessoa e organização ou o ajustamento às suas características, ou seja, avalia em que medida os membros da organização concordam com a natureza das características da mesma (Cable & Judge, 1994, 1996; Judge & Bretz, 1992). Este pressuposto é partilhado na literatura, sendo que as atitudes e comportamentos que mais parecem ser influenciados por esta compatibilidade são a satisfação com o trabalho, o comprometimento organizacional e o desempenho de tarefa (Hoffman & Woehr, 2006; Kristof-Brown, Zimmerman & Johnson, 2005; Verquer, Beehr & Wagner, 2003; Wheeler, Gallagher, Brouer & Sablinski, 2007).

Westerman e Cyr (2004) defendem que o *P-O Fit* é um conceito multidimensional. Assim, ele é constituído por congruência de valores, de ambiente de trabalho e de personalidade. Estes autores, em concordância com investigações anteriores (e.g., O’Reilly, Chatman & Caldwell, 1991; Chatman, 1991) afirmam que a congruência de valores se revela como o preditor mais consistente dos *outcomes* dos colaboradores. Deste modo, tendo em conta que os valores são um constructo central da cultura organizacional, percebe-se a importância e relação do *P-O Fit* com a cultura. No que se refere mais especificamente à cultura de aprendizagem, Rebelo e Gomes (2011) apontam efeitos negativos em tornar a aprendizagem como uma obrigação, pelo que a compatibilidade de valores no que à estratégia de aprendizagem diz respeito se torna essencial para que este tipo de cultura produza os efeitos desejados.

A literatura referencia mesmo o *fit* com a cultura como influenciando positivamente a satisfação e o comprometimento. Meglino e Ravlin (1998) justificam essa influência afirmando que aqueles que possuem valores semelhantes aplicam concepções e acções concordantes. Como resultado desse facto, os colaboradores podem prever as acções dos seus colegas, diminuindo os conflitos, aumentando a satisfação e o comprometimento organizacional.

Kim, Cable e Kim (2005) enfatizam o papel da socialização para o

P-O Fit uma vez que ela assegura a continuidade dos valores centrais e fornece um novo *framework* aos colaboradores como forma de agir. Assim, a compatibilidade pessoa-organização pode ser trabalhada e desenvolvida. Os mesmos autores referenciam uma conexão entre *P-O Fit* e proactividade, característica já referenciada como um fenómeno essencial na cultura de aprendizagem, no que diz respeito à assumpção de riscos.

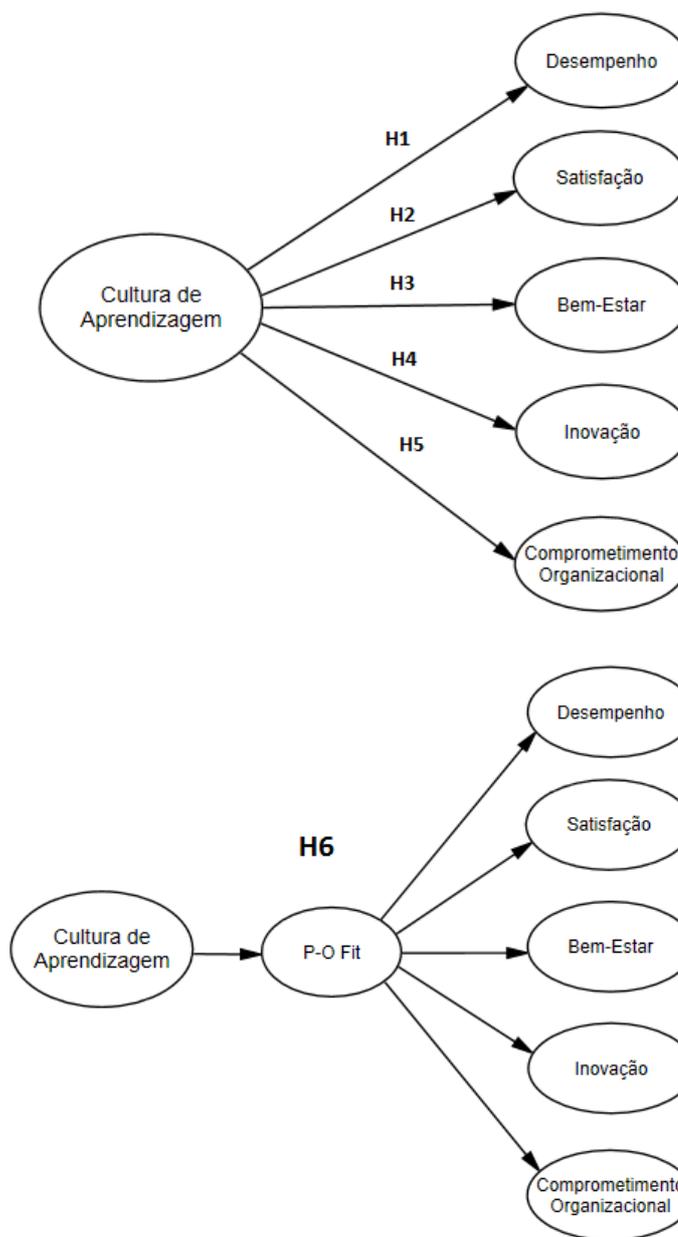
Para além dos efeitos directos do *P-O Fit* em variáveis como a satisfação (e.g., Vigoda & Cohen, 2002; Verquer, 2002; Lutrick & Moriarty, 2002; Cable & Judge, 1996), a intenção de *turnover* (e.g., Vogel & Feldman, 2009; Lyons & O'Brien, 2006) e a *performance* (e.g., Kieffer, Schinka & Curtis, 2004), o ajuste pessoa-organização tem também sido referenciado como um bom mediador de relações entre diversas variáveis organizacionais, tais como a política de recursos e *outcomes* dos colaboradores (Boon, Hartog, Boselie, & Paauwe, 2011), a comunicação e os comportamentos de cidadania organizacional (Peng & Chiu, 2010), a liderança carismática e o comprometimento organizacional (Huang, Cheng & Chou, 2005). De igual forma, algumas investigações têm encontrado uma capacidade mediadora do *P-O Fit* na relação da cultura organizacional com outros indicadores organizacionais (e.g., Ahmad & Veerapandian, 2012).

Deste modo, este constructo, enquanto medida de ajuste, acaba por ser um bom indicador de resultados organizacionais (seja de forma directa ou enquanto facilitador), tendo em conta a importância já referida da congruência entre pessoas e organização. Assim, é de esperar que esta variável seja mediadora das relações de cultura de aprendizagem com as demais variáveis organizacionais analisadas neste estudo.

H₆: a compatibilidade pessoa-organização (*Person-Organization Fit*) medeia as relações entre a cultura de aprendizagem e o desempenho, a satisfação profissional, a inovação, o bem-estar afectivo e o comprometimento organizacional afectivo.

Tendo em conta os argumentos expostos e as hipóteses a que nos propomos testar, apresentamos, esquematicamente, na Figura 1, os dois modelos que esta investigação procura analisar:

Figura 1 – Modelos de investigação



II - Objectivos

Tal como já referimos, a presente investigação tem como objectivo geral estudar os efeitos da orientação cultural para a aprendizagem no comportamento e atitudes dos colaboradores. Mais especificamente, pretendemos aceder aos efeitos da cultura de aprendizagem nas organizações em termos de: satisfação profissional, bem-estar afectivo no trabalho, inovação, desempenho e comprometimento organizacional afectivo. Adicionalmente, procuramos averiguar o papel mediador do *P-O Fit* nas relações supracitadas. O conjunto destes objectivos resulta nas hipóteses de investigação anteriormente enumeradas.

Efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação profissional, no desempenho, no bem-estar, na inovação e no comprometimento organizacional
Luís Pedro Alves Ferreira (e-mail:luispedroalvesferreira@gmail.com) 2013

III – Metodologia

O método de estudo que adoptamos nesta investigação é o não-experimental, uma vez que usaremos uma variável tomada como independente – a cultura organizacional – que não será manipulada (Alferes, 1997). Ela será mensurada num momento único através de métodos quantitativos – o questionário -, sucedendo o mesmo para as restantes variáveis em estudo (cinco variáveis tomadas como dependentes e uma mediadora). Podemos definir assim o desenho do estudo como correlacional.

3.1. Amostra

A amostra é constituída por 358 participantes, pertencentes a um total de nove organizações do sector empresarial não-público. Quatro dessas organizações pertencem ao sector industrial (sendo que duas operam na vertente automóvel, uma na produção de materiais e outra na produção de farmacêuticos), enquanto que três realizam a sua actividade através da prestação de serviços (uma consultora, uma na área da informática e outra no campo da advocacia). Por último, fizeram ainda parte do estudo uma empresa no sector dos transportes e uma na distribuição de produtos.

Foram entregues 340 questionários em formato papel, sendo que obtivemos 198 questionários preenchidos, o que representa uma taxa de cerca de 52% de adesão ao mesmo. Foram recebidos, ainda, 160 questionários *online*, representando cerca de 45% da amostra total.

Dos 358 participantes, 174 são do sexo masculino (48.5%) e 110 do sexo feminino (30.6%), sendo que 74 não indicaram essa informação (20.9%). A antiguidade dos participantes na organização a que pertencem vai desde os 2 meses aos 40 anos ($M=11.33$; $DP=8.12$), sendo que a maioria se encontra a colaborar na organização até um máximo de 10 anos (52.5%). No que diz respeito ao nível de escolaridade dos participantes: 71 frequentaram o ensino até, no máximo, o 9º ano (19.8%), ou seja, o ensino básico; 107 tem um nível entre o 9º e o 12º ano (29.8%), ou seja, frequentaram o ensino secundário; 138 obteve um grau do ensino superior equivalente a uma licenciatura ou grau superior (38.4%); 42 sujeitos não indicam essa informação (12%).

3.2. Instrumentos

A técnica de recolha de dados escolhida foi o inquérito, utilizando, para tal, o questionário (Anexo 1) que foi distribuído pelas organizações participantes. Para cada variável foi adaptado um questionário que serviu de instrumento para medir esse constructo.

Para que o questionário final fosse completamente claro, ajustado e para prevenir qualquer falha na sua elaboração, procedeu-se ao estudo-piloto com 10 participantes que, para além de responderem ao questionário, referiram a sua opinião sobre a clareza do mesmo, a sua duração, sugerindo alterações que considerariam menos claras e que contribuiriam para a sua melhor compreensão. De igual modo, as adaptações e/ou traduções de

escalas por nós efectuadas foram previamente avaliadas por um perito da área, com a finalidade de garantir a validade de conteúdo. Em seguida expomos os instrumentos utilizados por cada variável.

3.2.1. DLOQ-A - *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (Yang, 2003)

Para medir a cultura de aprendizagem baseámo-nos no DLOQ, desenvolvido por Watkins e Marsick (2003), estando este associado ao modelo teórico de cultura de aprendizagem desenvolvido pelos mesmos autores. O instrumento original é constituído por três níveis: o nível individual, que é composto por duas dimensões (a aprendizagem contínua e diálogo, e o questionamento); o nível grupal (composto pela aprendizagem de equipa e colaboração); o nível organizacional, que tem quatro dimensões (os sistemas envolvidos, as conexões entre os sistemas, o *empowerment* e a liderança). Esta escala é constituída por 43 itens e os respondentes indicam o grau em que os itens se aplicam à organização numa escala tipo Likert de seis pontos (1 – *quase nunca* a 6 – *quase sempre*).

Tendo em conta que uma escala de 43 itens poderia ser demasiado extensa para o tipo de participantes, optámos por utilizar a versão reduzida de 21 itens sugerida e validada por Yang (2003), numa amostra não aleatória de 836 sujeitos de diversas organizações - o DLOQ-A. Esta escala foi já utilizada em vários estudos e, em alguns casos, a sua estrutura encontra melhores índices de ajustamento que o instrumento de 43 itens (Haeffner, Leone, Coons & Chermack, 2012), pelo que a nossa opção encontra um sustento fiável. Esta versão mantém a estrutura quanto aos seus três níveis (individual, grupal e organizacional), assim como as dimensões que os compõem. Assim, depois de uma tradução do instrumento, efectuou-se o estudo-piloto, com o qual se tentou averiguar a clareza do mesmo. Do referido estudo-piloto resultou a conclusão de que o uso de uma questão-filtro para avaliar se o participante trabalhava em equipa seria útil, tendo-se, por isso, incluída a questão na versão final do instrumento.

O DLOQ, tal como o nome sugere, é um instrumento de análise das dimensões de uma organização aprendente, não sendo, por isso, um questionário que avalie especificamente a cultura de uma organização. Contudo, a opção por este instrumento para medir a cultura de aprendizagem justifica-se pelo facto de uma organização aprendente, pelas suas idiosincrasias, se reger por normas e valores orientados para a aprendizagem. Rebelo (2006) afirma mesmo que “o esforço de uma organização que se quer aprendente deverá ser no sentido da criação e desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem” (p. 127). Este raciocínio parte do pressuposto de que a aprendizagem, segundo Schein (1992), não pode ser completamente compreendida se não se tiver em consideração a cultura. Na mesma linha de pensamento, os autores do DLOQ afirmam que este instrumento mede mudanças importantes em vários aspectos organizacionais com influência na aprendizagem dos indivíduos, sendo um deles a cultura (Marsick & Watkins, 2003) e que, para apoiar a

aprendizagem pela via informal², as organizações devem construir uma cultura e clima de aprendizagem. Por último, Marsick e Watkins (2003) referem ainda que as regras, os valores e as dinâmicas organizacionais, entre outros, devem ser objecto de mudança para que a aprendizagem organizacional ocorra.

3.2.2. Escala de Desempenho de Tarefa e de Desempenho Contextual (Beffort & Hatstrup, 2003)

O instrumento de medida de desempenho escolhido foi a escala de desempenho de tarefa e de desempenho contextual de Beffort e Hatstrup (2003), procedendo-se a uma tradução da mesma. O estudo-piloto indicou que esta tradução era clara e facilmente compreensível. Esta escala é composta por 17 itens, em que 8 avaliam o desempenho de tarefa (pertencendo 2 desses itens à avaliação da comunicação) e 9 avaliam o desempenho contextual que, por sua vez, se divide em dois factores – cumprimento de regras e procedimentos e esforço extra. Os sujeitos respondem ao questionário de acordo com uma escala de Likert de 5 pontos (1 – *Discordo muito* a 5 – *Concordo muito*).

Inicialmente, os autores desta escala encontraram apenas três dimensões do desempenho, em que nove itens avaliavam o desempenho de tarefa, cinco itens avaliavam o cumprimento de regras e de procedimentos e quatro itens avaliavam o esforço extra. No entanto, os autores criaram uma outra dimensão (a comunicação) com dois itens que estariam no desempenho de tarefa mas que, por terem saturações factoriais fracas neste primeiro factor, foram extraídos e incluídos numa quarta dimensão.

Ribeiro (2012), na sua investigação com instituições do ensino superior, utilizando a mesma estrutura factorial, obteve coeficientes de *alpha* de 0.82 para o factor Desempenho de Tarefa, 0.84 no factor Comunicação, 0.76 no Cumprimento de Regras e de Procedimentos e, por fim, 0.85 para o factor Esforço-extra.

3.2.3. Overall Job Satisfaction (Cammann, Fichman, Jenkins & Klesh, 1983)

A adaptação do *Overall Job Satisfaction*, desenvolvido originalmente por Cammann, Fichman, Jenkins e Klesh (1983) como parte do *Michigan Organizational Assessment Questionnaire* (OAQ), serve de medida à satisfação profissional. Esta adaptação foi efectuada pela equipa de investigação do GI-OTC da FPCEUC coordenada pela Doutora Teresa Rebelo e consiste numa escala de 3 itens em que o respondente indica o seu nível de concordância com expressões de acordo com uma escala de Likert de 7 pontos (*1- Discordo totalmente* a *7 – Concordo totalmente*), obtendo-se, deste modo, um indicador global da satisfação profissional. O estudo-piloto demonstrou não haver qualquer problema com a aplicação desta adaptação.

² Os autores referem que muita da aprendizagem importante acontece informalmente no trabalho, em grupos ou através de conversas (Marsick & Watkins, 2003).

Efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação profissional, no desempenho, no bem-estar, na inovação e no comprometimento organizacional
Luís Pedro Alves Ferreira (e-mail:luispedroalvesferreira@gmail.com) 2013

Esta escala tem encontrado bons indicadores de consistência interna, com os coeficientes *alpha* a pontuarem entre 0.67 e 0.95 (Hochwarter, Perrewé, Ferris, Brymer, 1999; McFarlin & Rice, 1992; McLain, 1995; Pearson, 1991; Sanchez & Brock, 1996; Siegall & McDonald, 1995).

3.2.4. JAWS – Job-Related Affective Well-Being Scale (Katwyk, Fox, Spector & Kelloway, 2000)

Para avaliar o bem-estar afectivo com relação ao trabalho e as emoções positivas e negativas que lhe são inerentes, usaremos a adaptação efectuada pela equipa de investigação coordenada pela Doutora Carla Carvalho do GI-OTC da FPCEUC, a *Job-Related Affective Well-Being Scale* (JAWS) de Katwyk, Fox, Spector e Kelloway (2000). Esta escala é constituída por 30 itens e os respondentes indicam a frequência com que sentem as emoções (positivas e negativas) apresentadas na escala, de acordo com uma escala tipo Likert com cinco pontos (*1- Nunca a 5- Sempre*). Uma vez mais, o estudo-piloto não indicou qualquer constrangimento à aplicação do instrumento adaptado. A investigação de Ribeiro (2012), com uma amostra de alunos do ensino superior, encontrou um *alpha* de Cronbach de 0.83 para as emoções positivas e 0.85 para as emoções negativas nesta escala, ainda que tendo feito a extracção prévia de alguns itens.

3.2.5. Employee Opinion Survey on Innovation and Creativity (Connolly & Connolly, 2005)

O *Employee Opinion Survey on Innovation and Creativity* (Connolly & Connolly, 2005) traduzido por nós serviu para medir a opinião dos colaboradores sobre a inovação e criatividade nas organizações, sendo que o estudo-piloto revelou que esta era uma adaptação com clareza. O instrumento comporta 12 itens avaliados segundo uma escala de Likert de 5 pontos (*1 – Discordo muito a 5 – Concordo muito*). Segundo os autores, este instrumento averigua a presença do pensamento inovador grupal, individual e o reconhecimento desse mesmo pensamento para a resolução de problemas. Connolly e Connolly (2005) afirmam ainda que esta é uma boa medida da flexibilidade organizacional, da abertura a novas ideias e da capacidade de adaptação da organização. Para a mesma escala, mas numa adaptação para o contexto universitário, Ribeiro (2012) encontrou um *alpha* de Cronbach de 0.94, demonstrando a fiabilidade da mesma.

3.2.6. Adaptação da Escala de Comprometimento Afectivo, Normativo e de Continuidade (Meyer & Allen, 1991, 1997; Martins, 2008)

A escala que serviu de medida do comprometimento partirá da *Affective, Normative and Continuance Commitment Scales* (Meyer & Allen, 1991, 1997). Este instrumento mede as várias componentes do comprometimento organizacional: afectivo, normativo e de continuidade. Esta escala encontra-se já adaptada para o contexto português, com a

adaptação realizada por Martins (2008) e publicada posteriormente por Martins, Rebelo e Tomás (2011), não sendo, por isso, surpresa que o estudo-piloto não tenha encontrado qualquer problema com a escala.

Partindo do pressuposto das vantagens do comprometimento afectivo - enquanto constructo que favorece a lealdade, a identificação e o envolvimento (Martins, Rebelo & Tomás, 2011) - relativamente aos outros dois tipos, no que aos *outcomes* organizacionais diz respeito (Johnson & Chang, 2008; Luthans, McCaul, & Dodd, 1985; Samad, 2005), optámos por utilizar apenas os itens que se referem a esta componente do comprometimento. Apoiamos também esta decisão no facto de Lim (2003) ter já identificado uma relação significativa entre dimensões de aprendizagem organizacional e o comprometimento afectivo. Assim, o questionário utilizado é composto por 6 itens numa escala de Likert de 7 pontos (*1- Discordo completamente a 7 – Concordo completamente*), contrariamente aos 19 itens do questionário original. Esta opção deve-se não só ao facto da menor importância do comprometimento normativo e de continuidade, face aos objectivos da investigação, como também ao facto de permitir que o questionário não se torne demasiado extenso na sua globalidade. A escala de comprometimento afectivo tem encontrado coeficientes *alpha* entre 0.77 e 0.88 (Meyer & Allen 1997; Cohen, 1999; Meyer, Irving & Allen, 1998; Somers, 1995).

3.2.7. Person-Organization Fit (Cable & Judge, 1996)

Para medir a compatibilidade/o ajuste pessoa-organização (*P-O Fit*), utilizamos a tradução do questionário de 3 itens de Cable e Judge (1996), efectuada pela equipa de investigação do GI-OTC da FPCEUC coordenada pela Doutora Teresa Rebelo. Para o preenchimento do instrumento utiliza-se uma escala de Likert de 5 pontos (*1- De forma nenhuma a 5- Completamente*) que expressam a concordância dos respondentes com três afirmações. Novamente, o estudo-piloto aferiu sobre a clareza dos itens, não suscitando qualquer dúvida aos participantes. Cable e Judge (1996), encontraram um indicador de consistência interna de 0.87.

3.3. Procedimentos

Tendo em conta os objectivos da investigação, que passam pela análise da relação entre cultura de aprendizagem e as demais variáveis expostas, torna-se importante a recolha de uma amostra diversificada, distribuída por diferentes organizações. Para tal, e tendo em conta a metodologia do questionário, estabeleceram-se contactos com organizações de diferentes tipos de actividades e sectores no sentido de obter aprovação oficial para a recolha de dados. Findo este contacto, foi feita a recolha nas organizações que se disponibilizaram a colaborar (sendo que a colaboração individual era voluntária) de duas formas: o questionário em formato papel e o questionário *online*, previamente elaborado(s).

IV – Resultados

4.1. Validade de constructos / fiabilidade das medidas

Para testar a validade de constructo dos instrumentos de medida usados nesta investigação, ao nível da dimensionalidade, procedemos a uma Análise Factorial Confirmatória (AFC), utilizando o programa AMOS, que faz parte do Software SPSS. Para cada escala optou-se por retirar da análise os participantes com uma taxa de omissões (*missings*) superior a 10%, (Bryman & Cramer, 1993). Estimámos também a fiabilidade dos instrumentos, através do uso do *alpha* de Cronbach como medida de consistência interna. Nesse âmbito, optámos por utilizar o *cut-off* de Devellis (2003), em que indicadores de *alpha* superiores a 0.65 são considerados, pelo menos, minimamente aceitáveis, garantindo, dessa forma, a fiabilidade das medidas.

No DLOQ-A substituíram-se os *missings* ainda presentes pelo método *Expected Maximization*, uma vez que o teste Little MCAR foi significativo ($\chi^2_{[217]}=271.08$, $p=.007$), não permitindo, desse modo, que eles fossem substituídos pela média do item ou pelo método de regressão, pois apresentaram um padrão não-aleatório. Após a retirada dos *outliers*, optou-se por retirar também da análise o item 13, tendo em conta que este se correlacionava com o item 3, ou seja, ambos mediam facetas do constructo demasiado semelhantes. A opção pela retirada do item 13 em detrimento do item 3 justifica-se pelo facto do primeiro pertencer à dimensão organizacional da escala, dimensão essa que comporta um maior número de itens. Para um melhor ajuste do modelo, optámos ainda por criar um factor de segunda ordem (a cultura de aprendizagem). Deste modo, chegámos a um bom ajuste do modelo ($\chi^2_{[167]}=507.87$, $p<.001$, CFI=.936, TLI=.927, RMSEA=.079)³, sendo que as saturações factoriais se situam entre 0.6 e 0.96. O coeficiente de Cronbach é de 0.89 para a dimensão individual, 0.86 para a dimensão grupal e 0.95 para a dimensão organizacional.

Para a escala da Inovação, na AFC, observou-se que alguns itens se encontravam correlacionados: o item 11 com o 12; o item 6 com 12; o item 1 com o item 2; o item 4 com o item 5. Optou-se, assim, por retirar da análise os itens 11, 12, 2 e 4, uma vez que estes apresentavam saturações factoriais mais baixas. O modelo final demonstrou um bom ajuste ($\chi^2_{[20]}=51.817$, $p<.001$, CFI=.988, TLI=.983, RMSEA=.067), com saturações factoriais de 0.74 e 0.9. O *alpha* de Cronbach é de 0.95.

No teste da escala de desempenho de tarefa e de desempenho

³ Utilizamos na nossa investigação estes índices de ajustamento por serem considerados os mais utilizados na literatura (Ullman, 2001; Kline, 2005). Deste modo, utilizamos como referência os seguintes *cut-offs*: valores entre 0.90 e 0.95 são indicadores de ajuste suficiente e valores acima de 0.95 são considerados bons ajustes para o CFI (*Comparative Fit Index*) e TLI (*Tucker-Lewis Index*), sendo este último menos sensível a amostras pequenas (Ullman, 2001); valores abaixo de 0.08 são considerados adequados para o RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) (Hancock & Freeman, 2001; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996). Contudo, outros autores referem como valor crítico para o RMSEA 0.05 ou 0.06.

contextual substituíram-se os *missings* ainda presentes pelo método da regressão, uma vez que o teste Little MCAR não apresentou significância estatística ($\chi^2_{[91]}=107.23$, $p=.118$). A AFC mostrou que a adopção de 4 factores, proposta pelos autores da escala, constitui, de facto, o melhor ajuste. Adicionalmente, retirou-se da análise o item 2, por este se correlacionar com outros itens, chegando-se a um modelo mais ajustado ($\chi^2_{[98]}=330.469$, $p<.001$, CFI=.928, TLI=.912, RMSEA=.082), com *loadings* entre 0.57 e 0.88. O coeficiente de Cronbach é de 0.86 para a dimensão “desempenho de tarefa” e também “comunicação”, 0.82 para a dimensão “regras e procedimentos” e 0.88 para o “esforço-extra”.

A escala de comprometimento afectivo, na nossa amostra, continha alguns itens correlacionados, avaliando, por isso, facetas de constructos semelhantes e pondo em causa o ajuste do modelo: o item 3 e 4 estavam correlacionados entre si, sendo que ambos correlacionavam-se, ainda, com o item 1. Deste modo, optou-se por retirar os itens 3 e 4 da análise estatística, chegando-se a um modelo bastante ajustado ($\chi^2_{[2]}=.976$, $p=.614$), com saturações factoriais entre 0.59 e 0.88 e um *alpha* de Cronbach de 0.82.

Para a JAWS (*Job-Related Affective Well-Being Scale*), utilizou-se o método *Expected Maximization* para a substituição dos *missings* ainda presentes, uma vez que o teste Little MCAR foi significativo ($\chi^2_{[173]}=273.11$, $p<.001$), não permitindo, desse modo, que eles fossem substituídos pela média do item ou pelo método de regressão. Posteriormente, optámos por testar o modelo a que Ribeiro (2012) chegou na sua investigação, constituído por dois factores - emoções positivas e emoções negativas -, utilizando apenas 9 itens (os itens 5, 8, 14, 15 e 23 para as emoções positivas e os itens 6, 11, 20 e 28 para as emoções negativas). Este modelo revelou um bom ajuste ($\chi^2_{[26]}=65.829$, $p<.001$, CFI=.974, TLI=.964, RMSEA=.065), sendo que os *loadings* factoriais se situam entre 0.45 e 0.92. A dimensão “emoções positivas” obteve um *alpha* de 0.84, enquanto que as “emoções negativas” indicaram um *alpha* de 0.85.

Relativamente aos instrumentos de medida da satisfação profissional e do P-O *Fit*, ambos os modelos não são identificáveis pois o número de parâmetros a estimar é igual ao número de observações (resultando em 0 graus de liberdade). No entanto, esse facto não constitui um impedimento ao uso dos mesmos, uma vez que a sua validade de constructo irá ser analisada aquando da avaliação do modelo de medida relativo ao modelo estrutural do teste de hipóteses, que apresentamos na próxima secção. Para além disso, a adaptação do *Overall Job Satisfaction* (Cammann et. al, 1983) apresenta um *alpha* de 0.76 na nossa amostra. Por seu turno, o instrumento desenvolvido por Cable e Judge (1996), indicou um *alpha* de Cronbach de 0.82.

4.2. Teste dos modelos de hipóteses

4.2.1. Considerações e Procedimentos prévios

Para avaliar os modelos propostos, recorreremos a uma análise confirmatória através de modelos de equações estruturais. Existem três técnicas nucleares subjacentes aos modelos de equações estruturais: *path analysis* ou modelos estruturais; análise factorial confirmatória ou modelos de medida; e modelos híbridos (Kline, 2005). Na nossa investigação optámos por recorrer aos modelos híbridos, tendo em conta que eles são uma combinação das outras duas técnicas enunciadas e permitem estabelecer relações entre variáveis latentes que são, por sua vez, medidas por variáveis observadas (Kline, 2005). Tendo em mente essa opção, adoptámos o procedimento *two-step modeling*, em que se efectuou primeiramente a análise confirmatória do modelo de medida e só depois a análise do modelo de relações proposto, ou seja, o modelo estrutural. Este procedimento permite averiguar se os modelos de medida são identificáveis, assim como a presença de validade convergente e discriminante, pressupostos determinantes para que os modelos estruturais em hipótese sejam, também eles, identificáveis e, ao mesmo tempo, assegurarem a qualidade à análise dos mesmos (Kline, 2005; Byrne, 2001; Hair, Anderson, Tatham & Black 2005). Resta dizer que para estes procedimentos recorreu-se ao programa AMOS do Software SPSS.

Na operacionalização do modelo, foram utilizados indicadores observáveis para todas as variáveis, à excepção da cultura de aprendizagem. Para este constructo utilizaram-se os *scores* factoriais das dimensões (ou seja, a média das pontuações dos sujeitos nas dimensões), pois temos um factor de segunda ordem e, ao mesmo tempo, o número de participantes na amostra restringe o uso de muitos indicadores.

Na variável “desempenho”, optámos por considerar apenas a dimensão “desempenho de tarefa” pois o modelo tornava-se demasiado complexo utilizando as quatro dimensões, pondo em causa a análise do mesmo, devido ao rácio número de sujeitos/parâmetros a estimar. Por outro lado, optou-se por manter esta dimensão pois, em termos teóricos, é aquela que mais contribui para as actividades *core* da organização (Befort & Hattrup, 2003). No mesmo sentido, tomámos a opção de ter apenas em consideração para o modelo final a dimensão “emoções positivas” do bem-estar afectivo, pois ela correlaciona-se de forma elevada, significativa e negativa ($r=-.66$, $p<.001$) com as “emoções negativas”, demonstrando-se, de certa forma, constructos opostos. Em ambos os casos, estas opções foram levadas a cabo com a finalidade da simplificação do modelo, para que o estudo do mesmo se tornasse possível.

Finalmente, importa referir que houve a exclusão de 45 sujeitos da análise do modelo, uma vez que a quantidade de *missings* desses mesmos participantes era demasiado elevada (>10%) para se ter em conta no estudo do modelo. Ficámos, deste modo, com uma amostra final de 313 participantes, número que se considera bom para a aplicação da técnica estatística tendo em conta a classificação de Kline (2005), que afirma que uma amostra superior a 200 sujeitos é uma boa amostra (não obstante a

Efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação profissional, no desempenho, no bem-estar, na inovação e no comprometimento organizacional

Luís Pedro Alves Ferreira (e-mail:luispedroalvesferreira@gmail.com) 2013

influência do número de parâmetros a estimar para essa classificação).

4.2.2. Análise dos modelos

Tendo exposto as anteriores considerações acerca dos modelos em questão, passamos à análise dos mesmos seguindo, tal como foi explicitado, o procedimento de duas etapas (*two-step modeling*), começando pelas análises confirmatórias aos modelos de medida. No primeiro modelo, que estabelece as relações directas entre cultura de aprendizagem e o desempenho, inovação, satisfação, bem-estar afectivo e comprometimento afectivo, obtivemos os seguintes índices de ajustamento: $\chi^2_{[335]}=663.16$, $p<.001$, CFI=.947, TLI=.940, RMSEA=.056. Como podemos ver, os indicadores CFI e TLI indicam um ajuste suficiente, aproximando-se do *cut-off* geralmente considerado como bom ajustamento (Ullman, 2001). Já o indicador RMSEA revela um bom ajustamento do modelo de medida. Por outro lado, as correlações entre os constructos latentes indicam, de igual forma, a presença de validade discriminante (Quadro II) de acordo com Kline (2005), que considera que a validade discriminante é posta em causa com correlações entre os constructos superiores a 0.85.

Em relação à validade convergente, esta está assegurada, pois todos os indicadores no modelo de medida saturaram acima de 0.5 no respectivo factor (Tabachnick & Fidell, 2007; Rebelo, 2006). Os *loadings* registados entre os indicadores e os constructos foram: entre 0.83 e 0.94 para a cultura de aprendizagem; de 0.55 a 0.81 para a satisfação profissional; de 0.67 a 0.82 para o desempenho; entre 0.74 e 0.89 na inovação; entre 0.51 e 0.91 no bem-estar afectivo; e de 0.64 a 0.82 para o comprometimento afectivo.

Quadro II – Validade discriminante do modelo de relações directas

Variáveis	Correlação (r)
Cultura de aprendizagem X Satisfação	0.57
Cultura de aprendizagem X Desempenho	0.70
Cultura de aprendizagem X Inovação	0.83
Cultura de aprendizagem X Bem-estar	0.62
Cultura de aprendizagem X Comprometimento	0.47
Satisfação X Desempenho	0.34
Satisfação X Inovação	0.55
Satisfação X Bem-estar	0.75
Satisfação X Comprometimento	0.60
Desempenho X Inovação	0.67
Desempenho X Bem-estar	0.48
Desempenho x Comprometimento	0.35
Inovação X Bem-estar	0.66
Inovação X Comprometimento	0.60
Comprometimento X Bem-estar	0.51

Nota: todas os coeficientes r apresentam significância estatística ($p<.05$).

Relativamente ao segundo modelo, que estabelece como hipótese a mediação do *P-O Fit* na relação entre a cultura de aprendizagem e as restantes variáveis em investigação, obtiveram-se os seguintes índices de ajustamento para o modelo de medida: $\chi^2_{[413]}=799.85$, $p<.001$, CFI=.944, TLI=.937, RMSEA=.055. Uma vez mais, os indicadores CFI e TLI revelam um ajustamento suficiente, enquanto que o RMSEA indica um bom ajustamento. Este modelo apresenta, igualmente, validade discriminante (como se pode verificar através da análise das correlações entre variáveis no Quadro III).

No que diz respeito à validade convergente, esta está igualmente assegurada, pois todos os indicadores no modelo de medida saturaram acima de 0.5 no respectivo factor (Tabachnick & Fidell, 2007; Rebelo, 2006). Os *loadings* registados entre os indicadores e os constructos foram semelhantes aos encontrados no modelo de medida anterior: entre 0.83 e 0.94 para a cultura de aprendizagem; de 0.55 a 0.82 para a satisfação profissional; de 0.67 a 0.82 para o desempenho; entre 0.73 e 0.89 na inovação; entre 0.52 e 0.91 no bem-estar afectivo; de 0.64 a 0.82 para o comprometimento afectivo; entre 0.61 e 0.92 para o *P-O Fit*.

Quadro III – Validade discriminante do modelo de relações mediadas

Variáveis	Correlação (r)
Cultura de aprendizagem X Satisfação	0.57
Cultura de aprendizagem X Desempenho	0.70
Cultura de aprendizagem X Inovação	0.83
Cultura de aprendizagem X Bem-estar	0.62
Cultura de aprendizagem X Comprometimento	0.48
Satisfação X Desempenho	0.34
Satisfação X Inovação	0.55
Satisfação X Bem-estar	0.75
Satisfação X Comprometimento	0.60
Desempenho X Inovação	0.67
Desempenho X Bem-estar	0.48
Desempenho x Comprometimento	0.36
Inovação X Bem-estar	0.66
Inovação X Comprometimento	0.51
Comprometimento x Bem-estar	0.60
<i>P-O Fit</i> X Cultura de aprendizagem	0.72
<i>P-O Fit</i> X Satisfação	0.59
<i>P-O Fit</i> X Desempenho	0.62
<i>P-O Fit</i> X Inovação	0.76
<i>P-O Fit</i> X Bem-estar	0.67
<i>P-O Fit</i> X Comprometimento	0.57

Nota: todas os coeficientes r apresentam significância estatística ($p<.05$).

Concluída a primeira etapa do *two-step modeling*, passamos de

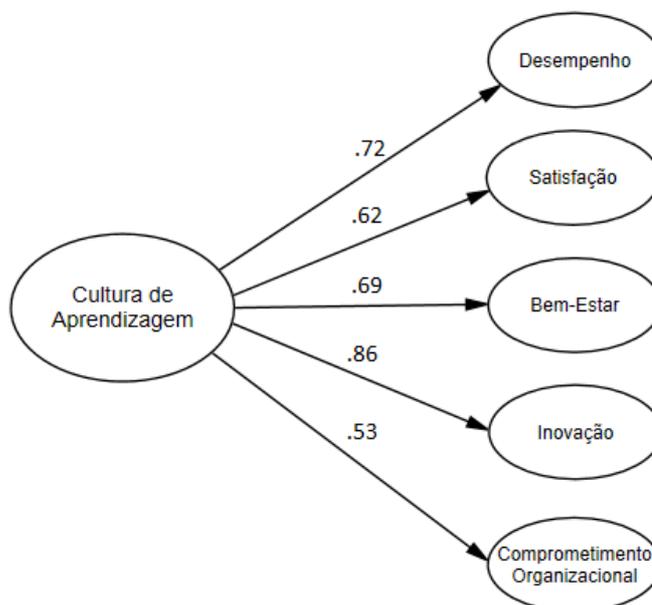
Efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação profissional, no desempenho, no bem-estar, na inovação e no comprometimento organizacional
Luís Pedro Alves Ferreira (e-mail:luispedroalvesferreira@gmail.com) 2013

seguida à análise dos modelos hipotetizados, os quais estabelecem as relações entre as variáveis e que nos permite testar as hipóteses de investigação.

A análise do primeiro modelo – o das relações directas entre cultura de aprendizagem com as restantes variáveis – indicou índices de ajustamento de suficientes (CFI e TLI) a bons (RMSEA): $\chi^2_{[345]}=819.645$, $p<.001$, CFI=.923, TLI=.916, RMSEA=.066.

A Figura 2 esquematiza a avaliação do modelo onde estão presentes os coeficientes estandardizados. Como é possível constatar pelos coeficientes que relacionam a cultura de aprendizagem com as outras cinco variáveis organizacionais (satisfação, desempenho/performance, inovação, bem-estar e comprometimento afectivos), as hipóteses H1, H2, H3, H4 e H5 deste estudo encontram suporte empírico na análise efectuada, pois todos eles são positivos e significativos. Deste modo, os resultados obtidos para este modelo sugerem que uma orientação cultural para a aprendizagem tem impacto positivo nas variáveis supracitadas, destacando-se o acentuado impacto no desempenho de tarefa e, sobretudo, na inovação. O modelo testado contemplou os indicadores das variáveis latentes, podendo ser consultado o original no Anexo 2.

Figura 2 – Avaliação do modelo de hipóteses H1, H2, H3, H4 e H5 (solução estandardizada)



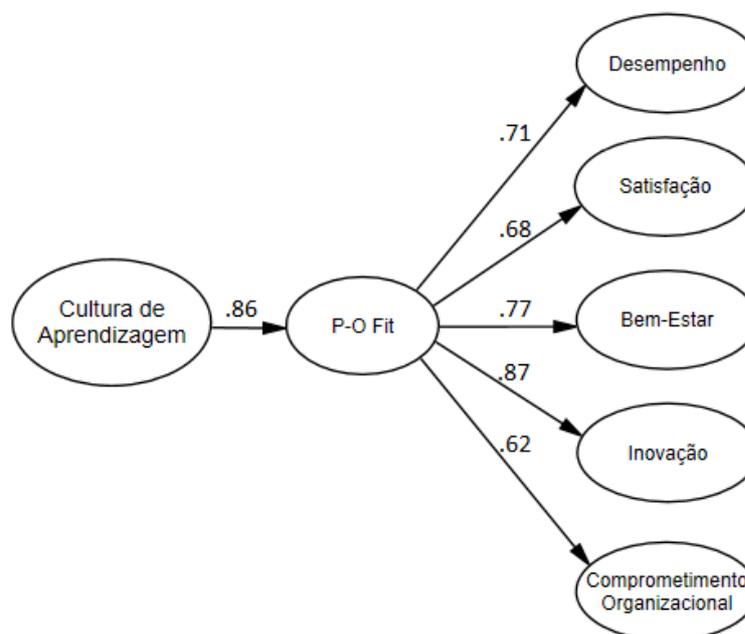
Nota: todos os coeficientes são significativos ($p<.05$).

Relativamente ao modelo que visa testar a hipótese da mediação do *P-O Fit* das relações entre cultura de aprendizagem e satisfação profissional, desempenho individual, inovação, bem-estar afectivo e comprometimento afectivo (H6), obtiveram-se índices de ajustamento semelhantes ao anterior modelo: $\chi^2_{[428]}=983.558$, $p<.001$, CFI=.919, TLI=.912, RMSEA=.065.

A Figura 3 esquematiza, também, a avaliação deste segundo modelo

onde estão presentes os coeficientes estandardizados. Como é possível constatar pelos coeficientes, a hipótese do efeito de mediação das relações do *P-O Fit* (H6) encontra suporte empírico na análise efectuada, pois todas são positivas e significativas (Hair et al., 2005). Deste modo, os resultados obtidos para este modelo sugerem que uma orientação cultural para a aprendizagem tem também impacto positivo nas variáveis em estudo através do ajuste pessoa-organização. O modelo testado contemplou os indicadores das variáveis latentes, podendo ser consultado o original no Anexo 3.

Figura 3 – Avaliação do modelo de hipóteses H6 (solução estandardizada)



Nota: todos os coeficientes são significativos ($p < .05$).

V – Discussão

Este estudo insere-se numa linha de investigação que tem centrado a sua atenção nas relações entre a cultura organizacional e os mais diversos *outcomes* organizacionais, ou seja, procura encontrar os consequentes da cultura das organizações. Mais especificamente, a nossa investigação centra-se num tipo de cultura organizacional concreto – a cultura de aprendizagem – e o seu impacto/efeito no desempenho individual, na satisfação profissional, no bem-estar afectivo dos colaboradores, na inovação e no comprometimento organizacional. Apesar de este tema encontrar já uma base sólida em termos conceptuais e teóricos, a investigação centrada na cultura de aprendizagem e nos seus efeitos para a organização não é abundante (Rebelo, 2006). Por outro lado, o facto de utilizarmos a técnica de análise de Equações Estruturais, em que o estudo das relações é feito num único modelo, onde as variáveis e seus efeitos não são independentes das outras variáveis contempladas, constitui uma inovação neste âmbito, uma

Efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação profissional, no desempenho, no bem-estar, na inovação e no comprometimento organizacional
Luís Pedro Alves Ferreira (e-mail:luispedroalvesferreira@gmail.com) 2013

vez que as investigações não têm contemplado um igual número de relações ao mesmo tempo. Deste modo, a nossa investigação não corre o risco de ser redundante, constituindo uma mais-valia, uma vez que se revela integradora.

A análise geral ao modelo hipotetizado centrado nas relações directas, indica que este tem suporte empírico, ao encontrarmos um impacto positivo e significativo entre a cultura de aprendizagem e as variáveis em estudo. Adicionalmente, em todas as hipóteses estabelecidas, a magnitude do efeito da cultura de aprendizagem relevou-se elevado⁴. Assim, pode-se esperar que a cultura de aprendizagem contribua para explicar a variância ocorrida no desempenho individual de tarefa, na satisfação, no bem-estar afectivo, na inovação e no comprometimento afectivo. Estes resultados, aliados ao sentido positivo das relações, dados pelos coeficientes de regressão, permitem pensar a cultura de aprendizagem como um facilitador dos comportamentos e atitudes individuais em estudo.

Em termos gerais, pode-se, assim, pensar que as práticas organizacionais direccionadas para a aprendizagem, como o trabalho em equipa, a assumpção de riscos, a promoção da experimentação, a criação de oportunidades de aprendizagem, o *empowerment*, a liderança e gestão estratégica para a aprendizagem, entre outras, resultam em vantagens para a própria organização. Apesar de os resultados encontrados na nossa investigação, pelos aspectos das variáveis em análise, estarem mais directamente ligados ao colaborador em si, como indivíduo, esses mesmos resultados individuais têm, naturalmente, um impacto na organização como um todo. De facto, a literatura que relaciona as variáveis que tomámos como dependentes com o sucesso organizacional é vasta, pelo que podemos referir que uma cultura orientada para a aprendizagem demonstra-se um investimento interessante para quem gere as organizações. Esta afirmação vai de encontro ao pressuposto fundamental da Escola das Relações Humanas que indica que investir nas pessoas é investir na organização (Contu, Grey & Örtenblad, 2003).

Tendo exposto os resultados gerais do modelo de relações directas testado, importa replicar esta análise para cada uma das variáveis em estudo, para aprofundar melhor as suas implicações. Assim, e seguindo o modelo de hipóteses teorizado, iniciamos a análise pela relação entre cultura de aprendizagem e desempenho individual. A hipótese H1, que postulava o contributo positivo e significativo da cultura de aprendizagem na explicação da variância ocorrida no desempenho individual encontra suporte empírico no coeficiente que relaciona estes dois constructos, sendo este de magnitude elevada. De facto, em termos teóricos este resultado faz sentido pois ambientes que facilitam a aprendizagem do indivíduo possibilitam o seu desenvolvimento, alargando o seu *know-how* e melhorando as suas capacidades. É comummente aceite que indivíduos mais capazes e mais habilitados têm maior probabilidade de desenvolver trabalho com maior

⁴ A classificação da magnitude ou tamanho do efeito tem por base a referência de Cohen (1988) que afirma que coeficientes r entre 0.1 e 0.3 têm uma magnitude baixa, entre 0.3 e 0.5 têm uma magnitude média e acima de 0.5 a sua magnitude é elevada.

qualidade, aumentando, desta forma, o seu desempenho individual.

O trabalho de equipa, a partilha de conhecimentos, as oportunidades de aprendizagem, o *empowerment*, etc., permitem ao colaborador aprender com os seus colegas, ter experiências com o intuito específico de aumentar os seus conhecimentos, aumentar a sua capacidade de decisão, perceber melhor quais as situações que levam ao erro e quais as formas de o evitar, entre muitas outras aprendizagens. Este desenvolvimento pessoal vai, naturalmente, favorecer os resultados finais do trabalho produzido, ou seja, aumentar a *performance* do colaborador. Deste modo, uma cultura orientada para a aprendizagem pode-se revelar uma vantagem competitiva para a organização, enquanto beneficiante último do desempenho dos seus colaboradores, e também para os próprios indivíduos.

Apesar dos resultados obtidos, e em especial tendo em conta o facto de o efeito ser elevado, é preciso ter alguma prudência na interpretação dos resultados, acima de tudo pela já referida multidimensionalidade do constructo. Como referimos, o desempenho individual é tido nesta investigação como função de quatro dimensões: o desempenho de tarefa, a comunicação, o esforço-extra e o cumprimento de regras e procedimentos. No entanto, com a justificativa da simplificação do modelo em análise, optámos por considerar apenas os indicadores do desempenho de tarefa como indicadores da *performance* individual. Assim, pode ser exagerado afirmar que a cultura de aprendizagem influencia a *performance* individual pois, em verdade, apenas apurámos a sua influência numa dimensão do referido constructo. Esta nota é importante para alertar para uma análise mais cautelosa do resultado em questão, pois caímos, neste caso, no perigo da falácia das denominações (Kline, 2005). Segundo este autor, os nomes dos constructos são dados pelo investigador, tendo em conta, naturalmente, um quadro conceptual e teórico e os dados recolhidos, mas não deixando de ser convenções. Este é um perigo que importa ter em consideração neste caso, pois denominamos o factor de desempenho individual quando, por motivos de limitações da análise estatística, apenas temos em consideração o desempenho de tarefa.

A segunda hipótese formulada é também suportada, uma vez que o coeficiente que relaciona a cultura de aprendizagem e a satisfação profissional é positivo e significativo, sendo o seu efeito elevado. Assim, a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa e positiva para explicar a variância ocorrida na satisfação profissional. Este resultado sugere que os colaboradores estão mais satisfeitos com a possibilidade de se desenvolverem, ao mesmo tempo que sentem que esta aposta na sua aprendizagem é um indicador de que estão a ser valorizados e tidos em conta. Por um lado, o ser humano procura sempre desenvolver-se, pelo que a possibilidade de ir ao encontro a essa vontade de crescimento individual, conhecendo e aprendendo novas metodologias, novos processos, novas ideias, satisfaz a necessidade de saber dos colaboradores. Por outro lado, a aprendizagem, facilitando o desempenho individual dos colaboradores, como afirmado previamente, e contribuindo para o seu sucesso, traz satisfação aos indivíduos ao sentirem-se capazes e confiantes. O sucesso

contribui para o sentimento de satisfação profissional. Deste modo, apresentamos desde já como sugestão para futuras investigações o estudo da relação entre cultura de aprendizagem e satisfação, mediada pelo desempenho individual, de modo a compreender se esta inferência/interpretação encontra suporte empírico.

Uma vez mais, torna-se importante fazer um alerta relativamente aos resultados obtidos para este constructo, sugerindo prudência na sua interpretação. Como afirmado anteriormente, a satisfação profissional é resultado de um vasto conjunto de factores (Bellou, 2010; Egan et al., 2004), sendo a cultura organizacional e as características de uma cultura de aprendizagem apenas alguns desses mesmos factores. Kline (2005) alerta para um perigo que se aplica neste caso: a reificação dos factores. Para este autor, um investigador nunca consegue abarcar o conceito de uma variável por inteiro na sua operacionalização, pelo que não se deve cair no erro de acreditar que os constructos representados num modelo correspondem integralmente à realidade. Este pressuposto é especialmente verdade no que à satisfação diz respeito, tendo em conta que é um constructo bastante subjectivo, dependendo não apenas do ambiente envolvente (neste caso a cultura de aprendizagem), mas também de factores individuais (Bellou, 2010; Marques, 2009; Chiva & Alegre, 2008).

Relativamente à hipótese H3, encontramos suporte empírico para o contributo significativo e positivo da cultura de aprendizagem na explicação da variância do bem-estar afectivo, sendo esse efeito, uma vez mais, elevado. Este resultado sugere que uma cultura de aprendizagem proporciona emoções positivas. Apesar de no nosso modelo contemplarmos apenas os indicadores de emoções positivas, devido à sua relação negativa, significativa e elevada já encontrada anteriormente por nós, aliado aos resultados de outras investigações que encontraram a dialéctica emoções positivas/emoções negativas (e.g., Ribeiro, 2012), podemos inferir que a orientação cultural para a aprendizagem reduz a propensão de se sentir emoções negativas. Assim, tendo em conta estes dois aspectos, a existência de uma cultura de aprendizagem gera bem-estar afectivo, já que há uma maior frequência de emoções positivas e menor frequência de emoções negativas. Este resultado vai de encontro à literatura que afirma que as características do trabalho têm influência no bem-estar dos colaboradores (Hackman & Oldham, 1980), sabendo à partida que a cultura constitui uma característica importante. De facto, ao analisar mais detalhadamente o modelo das características do trabalho destes autores, encontramos correspondência entre estas e algumas das características de uma cultura de aprendizagem tais como a autonomia, no que ao *empowerment* neste tipo de culturas diz respeito, o *feedback* constante ou até mesmo o inter-relacionamento, através do trabalho em grupo.

O contributo da cultura de aprendizagem para explicar a variância na inovação foi, igualmente, positivo e significativo, oferecendo suporte à hipótese H4. Destaca-se, neste ponto, que esta foi a variável em que o impacto da cultura de aprendizagem foi maior. Tal facto era expectável uma vez que, como foi referido, é num ambiente aberto à experimentação, à

tolerância ao erro, ao questionamento e onde se valoriza novas ideias, que é possível haver lugar para a criatividade e para a inovação (Rebelo & Gomes, 2011; Bates & Khasawneh, 2005). Da mesma forma, Hurley e Hult (1998) indicam a participação na tomada de decisão, apoio, colaboração e partilha do poder como antecedentes da capacidade de inovação e orientação para a mesma. Estas são de facto características típicas de uma cultura de aprendizagem, sendo curioso verificar que grande parte dessas mesmas características é pressuposto para o processo de inovação. Assim, não é de estranhar uma magnitude elevada na relação entre cultura de aprendizagem e inovação, ao mesmo tempo que se considera este tipo de cultura como ideal para a existência de inovação.

Estabelecemos também como hipótese o impacto significativo e positivo da cultura de aprendizagem na variância do comprometimento organizacional (H5), hipótese essa que encontrou também suporte empírico no teste do modelo, ao nível do comprometimento afectivo. Assim, colaboradores de organizações com uma cultura de aprendizagem sentem-se mais afectivamente ligados/vinculados à mesma, sentindo-a como fazendo “parte da família”. Em termos teóricos, faz, uma vez mais, sentido pensar nesta relação tendo em conta que as pessoas neste tipo de organizações sentem-se mais valorizadas, sentem que têm uma maior possibilidade de desenvolvimento pessoal e que têm uma maior responsabilidade no seio da organização e para com a organização. Ao mesmo tempo, o trabalho em equipa permite estabelecer mais facilmente laços afectivos entre os colaboradores, havendo, dessa forma, uma maior ligação não só com a empresa mas também com as pessoas que a constituem. No entanto, alertamos uma vez mais para o facto de nesta investigação apenas termos estudado uma dimensão do comprometimento: o comprometimento afectivo.

Após a análise deste modelo, optámos também por testar um segundo modelo com o intuito de testar uma última hipótese: a compatibilidade pessoa-organização (*Person-Organization Fit*) tem um efeito de mediação nas relações entre a cultura de aprendizagem e as variáveis em estudo (H6). A análise deste segundo modelo forneceu-nos, da mesma forma, suporte empírico para a última hipótese em estudo, uma vez que a mediação da relação entre cultura de aprendizagem e as variáveis tidas como dependentes foi significativa, positiva e elevada, em todos os casos. Este resultado mostra-nos que o alinhamento dos colaboradores com as características da organização tem um importante impacto para que a cultura de aprendizagem produza os efeitos desejados, indo de encontro à literatura, acima de tudo no que diz respeito ao lado negro da perspectiva da aprendizagem instrumental, que afirma que a coacção e obrigatoriedade da aprendizagem podem produzir efeitos negativos (Schein, 1999; Rebelo & Gomes, 2011). Desta forma, as expectativas, as ambições, os valores dos colaboradores, quando alinhados com a organização, podem funcionar como facilitadores da aprendizagem e, conseqüentemente, dos benefícios provenientes da mesma.

Os índices de ajustamento considerados nos dois modelos indicam um ajustamento satisfatório aos dados em ambos os modelos, sendo que

estes se revelaram plausíveis e semelhantes. Este facto sugere que a cultura de aprendizagem tem uma influência directa nas variáveis consideradas, mas que, na presença do *P-O Fit*, esta variável assume um efeito mediador nestas relações.

Este estudo reporta resultados interessantes do ponto de vista teórico e da intervenção nas organizações. Apesar das suas mais-valias, devemos reconhecer algumas limitações e apresentar sugestões para que investigações futuras as possam colmatar. Começamos, no entanto, por referir uma mais-valia ainda não mencionada e que nos parece relevante. O facto da análise do modelo de investigação se ter processado recorrendo a Modelos de Equações Estruturais e, mais especificamente, através do método *two-step modeling*, confere uma robustez e qualidade importante à investigação, acima de tudo no que à análise dos dados diz respeito.

No entanto, para além do inevitável cuidado que o procedimento de amostragem não probabilístico deve inspirar a nível da generalização dos resultados, o facto de o plano ser correlacional constitui uma limitação deste estudo. Estes planos, apesar de permitirem encontrar relações entre variáveis e até quantificá-las, impossibilitam inferir causalidade empírica (Coutinho, 2008). Assim, sugere-se que esta investigação se possa replicar no futuro utilizando um estudo longitudinal, onde seja possível aferir os resultados de uma intervenção no que à orientação para a aprendizagem diz respeito.

Por outro lado, o método de recolha de dados – o questionário – baseia-se em medidas subjectivas, uma vez que o modo de preenchimento é o auto-relato, podendo, desta forma, haver enviesamento dos dados recolhidos pela limitação da subjectividade e/ou veracidade das respostas (Egan et al., 2004). Atendendo também à variável central do nosso estudo, a cultura de aprendizagem, o uso de uma técnica quantitativa de recolha de dados, como o questionário, dificilmente captura todos os níveis da cultura de aprendizagem, nomeadamente os pressupostos básicos referidos por Schein (1990, 1991). Neste sentido, é preferível a triangulação dos resultados obtidos com o questionário com métodos qualitativos de recolha de dados.

Surge ainda a limitação do estudo se efectuar com o recurso a dados de colaboradores de organizações que se situam em diferentes ramos de actividade, podendo, por esse facto, haver a influência de outras variáveis a comprometer a qualidade da análise das relações. Sugere-se, desse modo, que investigações futuras sobre este tópico recorram a organizações mais homogéneas, no que ao seu ramo de actividade diz respeito.

Sugerimos ainda uma análise mais aprofundada que contemple as diferentes dimensões da cultura de aprendizagem, indicando quais as dimensões que mais impacto têm nas diferentes variáveis estudadas. Por último, a replicação deste estudo com um amostra maior poderá representar uma melhoria significativa da análise das relações, uma vez que permitiria que essa análise se efectuasse de forma mais integradora num único modelo, aferindo, em simultâneo, as relações directas e mediadas entre cultura de aprendizagem e as restantes variáveis em investigação.

VI – Conclusões

Nesta última secção importa sistematizar a investigação, fazendo referência às conclusões mais relevantes que resultam do nosso estudo. O objectivo da investigação era compreender a importância da cultura de aprendizagem para as organizações, através da análise dos seus efeitos no desempenho individual, na satisfação profissional, na inovação, no bem-estar afectivo e no comprometimento organizacional. Os resultados apontam para uma relação significativa entre a cultura organizacional e as restantes variáveis em estudo, sendo o seu impacto positivo neste âmbito. Assim, este modelo permite-nos afirmar que a implementação de uma cultura orientada para a aprendizagem traz benefícios para as organizações e para os seus colaboradores. Desde logo, porque muitos dos *outcomes* organizacionais estudados estão directamente relacionados com os trabalhadores, promovendo o seu trabalho de uma forma mais positiva. Depois, porque, para além dos indicadores directamente relacionados com a organização (e.g., inovação), os benefícios anteriormente referidos têm um impacto na organização como um todo, já que as organizações são, na sua essência, as pessoas que as constituem.

Os tempos de mudança, dinamismo e incerteza que vivemos actualmente favorecem também a criação e desenvolvimento deste tipo de cultura, uma vez que esta dá garantias de uma melhor adaptação. Como Stikin, Sutcliff e Schroeder (s.d., cit. in Kuchinke, 1995) afirmaram, o nível de incerteza do meio ambiente age como uma condição fronteira para o valor instrumental da aprendizagem, ou seja, sob condições de grande incerteza, a aprendizagem pode levar ao desenvolvimento de cursos alternativos de acção. De igual modo, a envolvente actual pode ser encarada como uma oportunidade para fomentar uma orientação cultural para a aprendizagem, uma vez que o processo de mudança e desenvolvimento de uma cultura é normalmente difícil e moroso (Rebelo, 2006), e o dinamismo e incerteza obrigam, por vezes, a mudanças mais bruscas e repentinas.

Na nossa investigação, averiguámos também a capacidade mediadora das relações estabelecidas através do *P-O Fit*. Esta hipótese revelou-se, de igual forma, significativa, tendo esta variável um impacto nas vantagens de uma cultura de aprendizagem. Este facto realça a importância que os processos de selecção têm para as organizações, ao tentarem encontrar a "pessoa certa para a organização certa", ou seja, um *match* entre as características do candidato e as características da organização. Assim, também sai reforçada a ideia que um candidato com melhores capacidades nem sempre é a melhor pessoa para ocupar a vaga oferecida por uma determinada empresa.

Por último, consideramos que a nossa investigação contribui para a literatura sobre este tema pelo facto de aferirmos as relações em estudo num único modelo integrador, evitando uma análise separada onde a sua interdependência não é considerada. Outro contributo que consideramos importante é o facto de termos realizado o estudo com população portuguesa em organizações, pois os estudos sobre cultura de aprendizagem em Portugal são ainda escassos.

Bibliografia

- Ahmed, P. K., Loh, A. Y., & Zairi, M. (1999). Cultures for continuous improvement and learning. *Total Quality Management*, 10(4/5), 426-434.
- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Amabile, T., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1184.
- Allaire, Y., & Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. *Organizational Studies*, 5(3), 193-226.
- Allameh, S. M., Nouri, B. A., Tavakoli, S. Y., & Shokrani, S. A. (2011). Studying of the relation between emotional intelligence and job satisfaction with due regard to regulative role of organizational learning capability. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(9), 347-364.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. MA: Addison-Wesley.
- Armstrong, A., & Foley, P. (2003). Foundations for a learning organization: organizational learning mechanisms. *The Learning Organization*, 10 (2), 74-82.
- Bapuji, H., & Crossan, M. (2004). From questions to answers: Reviewing organizational learning research. *Management Learning*, 35(4), 397-417.
- Baptista, M. (2009). *Cultura de aprendizagem e bem-estar subjectivo: um estudo com professores do primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico e secundário* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bates, R. & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9(2/3), 96-109.
- Befort, N., & Hattrup, K. (2003). Valuing task and contextual performance: experience, job roles, and ratings of the importance of job behaviors. *Applied H. R. M. Research*, 8(1), 17-32.
- Bellou, V. (2010). Organizational culture as a predictor of job satisfaction: the role of gender and age. *Career Development International*, 15(1), 4-19.
- Birdi, K., Allan, C. & Warr, P. (1997). Correlates of perceived outcomes of four types of employee development activity. *Journal of Applied Psychology*, 82, 845-857.
- Borman, W. C. & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In Schmitt, N. & Borman, W. C. (Eds.), *Personnel selection in organizations*. San

Francisco: Jossey-Bass

- Borman, W. C. & Motowidlo, S. J. (1997). Task Performance and Contextual Performance: The Meaning for Personnel Selection Research. *Human Performance*, 10(2), 99-109.
- Botcheva, C. L., White, R. & Huffman, L. C. (2002). Learning culture and outcomes measurement practices in community agencies. *American Journal of Evaluation*, 23, 421-434.
- Brown, A. (1998). *Organizational Culture* (4^a ed.). Essex: Prentice Hall.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Towards a unify view of learning and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Byrman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS* (2^a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. London: Lawrence Erlbaum.
- Cable, D., & Judge, T. A. (1994). Pay preferences and job search decisions: A person-organization fit perspective. *Personnel Psychology*, 47, 317-348.
- Cable, D. & Judge, T. A. (1996). Person-organization fit, job choice decisions, and organizational entry. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 673, 294-311.
- Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, D., & Klesh, J. (1983). Assessing the attitudes and perceptions of organizational members. In S. Seashore, E. Lawler, P. Mirvis, & C. Cammann (Eds.), *Assessing organizational change: a guide to methods, measures and practices*. New York: John Wiley & Sons.
- Calantone, R. J., Cavusgil, S. T., & Zhao, Y. (2002). Learning orientation, firm innovation capability, and firm performance. *Industrial Marketing Management*, 31, 515-524.
- Cardoso, L. (2000). Aprendizagem organizacional. *Psychologica*, 23, 95-117.
- Chambel, M. J., & Curral, L. (1995). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- Chambel, M. J. (2005). Stress e bem-estar nas organizações. In A. Pinto & A. Silva (Eds.), *Stress e bem-estar: modelos e domínios de aplicação* (pp. 105-134). Lisboa: Climepsi.
- Chao, G. T. (2000). Multilevel issues and culture: An integrative view. In K. J. Klein & S. W. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research and methods in organizations: Foundations, extensions and new directions* (pp. 308-346). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chatman, J. (1989). Improving Interactional Organizational Research: A Model of Person-Organization Fit. *Academy of Management Review*, 14(3), 333-349.
- Chatman, J. (1991). Matching people and organizations: Selection and socialization in public accounting firms. *Administrative Science*

- Quarterly*, 36, 459–484.
- Chaves, I. (2011). *Cultura de Aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior: os seus efeitos na satisfação, inovação, desempenho e bem-estar afectivo*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Chiva, R., & Alegre, J. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: the role of organizational learning capability. *Personnel Review*, 37(6), 680-701.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^a ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, A. (1999). Relationships among five forms of commitment: An empirical assessment. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 285-308.
- Conner, M.L. & Clawson, J.G. (2004), Afterword, in Conner, M.L. and Clawson, J.G. (Eds), *Creating a Learning Culture: Strategy, Technology, and Practice* (pp. 327-338). Cambridge University Press, Cambridge,.
- Connolly, P. M., & Connolly, K. G. (2005). *Employee opinion questionnaires: 20 ready-to-use surveys that work*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Contu, A., Grey, C. & Örtenblad, A. (2003). Against learning. *Human Relations*, 56(8), 931-952.
- Cook, S. D., & Yanow, D. (1996). Culture and Organizational Learning. In M. Cohen & L. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp. 430-455). Califórnia: Sage.
- Coutinho, C. P. (2008). Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7(1), 143-169.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, C. C., & Cabral-Cardoso, C. (2003). *Manual do Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora.
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34, 555–590.
- Daneils, K., Brough, P., Guppy, A., Peters-Bean, K., & Weatherstone, L. (1997). A note on a modification to Warr's measures of affective well-being at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 129-138.
- De Geus, A. (1998). *A empresa viva: como as organizações podem aprender a prosperar e se perpetuar*. Rio de Janeiro: Campus.
- Denison, D. R. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York: John Wiley & Sons.
- Denton, J. (1998). *Organisational learning and effectiveness*. London: Routledge.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development* (2^a ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- De Witte, K., & van Muijen, J. (1999). Organizational culture. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(4), 497-502.
- Diener, E. & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and

- negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1105-1117.
- Dirani, K. M. (2009). Measuring the learning organization culture, organizational commitment and job satisfaction in the Lebanese banking sector. *Human Resource Development International*, 12(2), 189-208.
- Dishman, P., & Pearson, T. (2003). Assessing intelligence as learning within an industrial marketing group: A pilot study. *Industrial Marketing Management*, 32(7), 615-620.
- Dogson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
- Egan, T. M., Yang, B., & Barlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279-301.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W. (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 5-21.
- Easterby-Smith, M., Antonacopoulou, E., Simm, D. & Lyles, M. (2004). Constructing contributions to organizational learning. *Management Learning*, 35(4), 371-380.
- Fenwick, T. (2003). Innovation: examining workplace learning in new enterprises. *Journal of Workplace Learning*, 15(3), 123-132.
- Fields, D. L. (2002). *Taking the measure of work*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Glick, W. H. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: Pitfalls in multilevel research. *Academy of Management Review*, 10(3), 601-616.
- 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. (2000). *Cultura organizacional: comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Guerra, J. M., Martinez, I., Munduate, L., & Medina, F. J. (2005). A contingency perspective on the study of the consequences of conflict types: The role of organizational culture. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14, 157-176.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Haeffner, M., Leone, D., Coons, L. & Chermack, T. (2012). The effects of Scenario Planning on Participant Perceptions of Learning Organization Characteristics. *Human Resources Development Quarterly*, 23(4), 519-542.

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados* (5ª ed.). São Paulo: Bookman.
- Hancock, G. R., & Freeman, M. J. (2001). Power and sample size for the RMSEA test of not close fit in structural equation modeling. *Educational and Psychological Measurement, 61*, 741-758.
- Harris, C., Daniels, K., & Briner, R. (2003). A daily diary study of goals and affective well-being at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73*, 401-410.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of Organizational Design*, Vol.1 (pp.3-27). Oxford: Oxford University Press.
- Hill, R. (1996). A measure of the learning organization. *Industrial and Commercial Training, 28*(1), 19-25.
- Hochwarter, W. A., Perrewé, P. L., Ferris, G. R., Brymer, R. A. (1999). Job satisfaction and performance: The moderating effects of value attainment and affective disposition. *Journal of Vocational Behavior, 54*, 296-313.
- Hoffman, B. J., & Woehr, D. J. (2006). A quantitative review of the relationship between person–organization fit and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 68*, 389–399.
- Hurley, R. F., & Hult, T. M. (1998). Innovation, market orientation, and organizational learning: an integration and empirical examination. *Journal of Marketing, 62*(3), 42-54.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 9*(2), 133-145.
- Ismail, M. (2006). *Creative climate and learning culture: their contributions towards innovation within a property developer organization: a review*. Retirado de www.ucsi.edu.my.
- Johnson, R. E., & Chang, C. H. (2008). Relationships between organizational commitment and its antecedents: Employee self-concept matters. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(2), 513–541.
- Joo, B. & Lim, T. (2009). The impacts of organizational learning culture and proactive personality on organizational commitment and intrinsic motivation: The mediating role of perceived job complexity. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 15*(4), 48–60.
- Joo, B. (2010). Organizational Commitment for Knowledge Workers: The Roles of Perceived Organizational Learning Culture, Leader–Member Exchange Quality, and Turnover Intention. *Human Resource Development Quarterly, 21*(1), 69-85.
- Judge, T. A., & Bretz, R. D. (1992). Effects of work values on job choice decisions. *Journal of Applied Psychology, 77*, 261–271.
- Kaiser, S. & Holton, E. (1998). The learning organization as a performance improvement strategy. In R. Torraco (Ed.), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development Conference* (pp. 75–82).
- Katwyk, P., Fox, S., Spector, P., Kelloway, E. (2000). Using the job-related

- affective well-being scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 219-230.
- Keyton, J. (2005). *Communication and organizational culture: a key to understanding work experiences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kim, T., Cable, D.M. & Kim, S. (2005). Socialization Tactics, Employee Proactivity, and Person-Organization Fit. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 232-242.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2^a ed.). New York: The Guilford Press.
- Kotter, J. & Heskett, J. (1992). *Corporate culture and performance*. New York: Free Press.
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49, 1-49.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). The consequences of individuals fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281-342.
- Lankau, M. J. & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal*, 45, 779-790.
- Laschinger, H. K., Finegan, J., Shamian, J. & Casier, S. (2000). Organizational trust and empowerment in restructured healthcare settings: Effect on staff nurse commitment. *Journal of Nursing Administration*, 30(9), 413-425.
- Lim, T. J. (2003). *Relationships among organizational commitment, learning organization culture, and job satisfaction in one Korean private organization*. Tese de Doutorado não publicada. University of Minnesota.
- Luthans, F., McCaul, H. S. & Dodd, N. G. (1985). Organizational commitment: A comparison of American, Japanese, and Korean employees. *Academy of Management Journal*, 28(1), 213-219.
- Manion, J. (2004). Strengthening organizational commitment: Understanding the concept as a basis for creating effective workforce retention strategies. *Health Care Manager*, 23(2), 167-176.
- Marquardt, M. (1996). *Building the learning organization*. New York: McGraw-Hill.
- Marques, H. M. (2009). *Cultura de aprendizagem e satisfação dos professores*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-51.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power

- analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- MacKay, C. J., Cousins, R., Kelly, P., Lees, S., & McCaig, R. H. (2004). 'Management Standards' and work-related stress in the UK: Policy background and science. *Work & Stress*, 18, 91-112.
- Martins, H. (2008). *Impact of firm-promoted accreditation of prior learning processes on the worker-organization relationship: A cross-sectional survey in Portuguese industrial firms*. Erasmus Mundus Work, Organizational and Personnel Psychology (WOP-P) Master Thesis. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Martins, H., Rebelo, T. & Tomás, I. (2011). Escala de compromisso organizacional – afetivo, normativo e de continuidade (ECO-ANC). In Machado, C., Gonçalves, M., Almeida, L. & Simões, M. R. (Eds), *Instrumentos e Contextos de Avaliação Psicológica* (Vol.1, pp. 125 – 143). Coimbra: Almedina
- McFarlin, D. B., & Rice, R. W. (1992). The role of facet importance as a moderator in job satisfaction processes. *Journal of Organizational Behavior*, 13(1), 41-54.
- McLain, D. L. (1995). Responses to health and safety risk in the work environment. *Academy of management Journal*, 38(6), 1726-1746.
- McLean, L. D. (2005). Organizational culture's influence on creativity and innovation: a review of the literature and implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 7(2), 226-246.
- Meglino, B. M. & Ravlin, E. C. (1998). Individual values in organizations: Concepts, controversies, and research. *Journal of Management*, 24, 351–389.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Newbury Park, CA: Sage.
- Meyer, J. P., Irving, P. G. & Allen, N. J. (1998). Examination of the combining effects of work values and early work experiences on organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 29-52.
- Mowday, R. T., Poter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkage: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Neves, J. (2000). *Cultura organizacional, clima organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71, 492–499.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and

- organizational culture: A profile comparison approach to assessing person–organization fit. *Academy of Management Journal*, 34, 487–516.
- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 8(3), 125-133.
- Pantouvakis, A. & Bouranta, N. (2013). The link between organizational learning culture and customer satisfaction: Confirming relationship and exploring moderating effect. *The Learning Organization*, 20(1), 48-64.
- Pearson, C. A. L. (1991). An assessment of extrinsic feedback on participation, role perceptions, motivation, and job satisfaction in a self-managed system for monitoring group achievement. *Human Relations*, 44(5), 517-537.
- Pettigrew, A. M. (2000). Foreword. In Ashakanasy, N.M., Wilderom, C.P. & Peterson, M.F. (Eds.), *Handbook of organizational culture and climate* (pp. Xiii-xv). Thousand Oaks: Sage.
- PDMA. (2004). The PDMA glossary for new product development. *Product Development and Management Association*. Retirado de <http://www.pdma.org/>
- Pfeffer, J. (1981). Management as symbolic action: The creation and maintenance of organizational paradigms. In L.L. Cummings, B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior*(vol. 3, pp. 1-52). Greenwich. Connecticut: JAI Press.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture, and feasibility. *Management Learning*, 31(2), 181-196.
- Rebelo, T., Gomes, A. D., & Cardoso, L. (2001). Aprendizagem organizacional e cultura: relações e implicações. *Psychologica*, 27, 69-89.
- Rebelo, 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.
- Rebelo, T. (2006). *Orientação cultural para a aprendizagem nas organizações: condicionantes e consequentes*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rebelo, T., & Gomes, A. (2008). Organizational learning and the learning organization: Reviewing evolution for prospecting the future. *The Learning Organization*, 15(4), 294–308.
- Rebelo, T., & Gomes, A. (2011). The OLC questionnaire: a measure to assess an organization's cultural orientation towards learning. In A. Mesquita (Eds.), *Technology for creativity and innovation: tools, techniques and applications* (pp. 216-236). New York: Information Science Reference.
- Rebelo, T., Gomes, D. (2011). Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes. In D. Gomes (Eds.), *Psicologia das organizações, do*

- trabalho e dos recursos humanos* (pp. 93-131). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rebelo, T., Gomes, D. (2011). Conditioning factors of an organizational learning culture. *Journal of Workplace Learning*, 23(3), 173-194.
- Reichers, A., & Schneider, B. (1990). Climate and culture: An evolution of constructs. In Schneider (Eds.), *Organizational climate and culture* (pp. 5-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Reio, T. G., & Wiswell, A. (2000). Field investigation of the relationship among adult curiosity, workplace learning, and job performance. *Human Resource Development Quarterly*, 11(1), 5-30.
- Reto, L., & Lopes, A. (1990). *Identidade da empresa e gestão pela cultura*. Lisboa: Sílabo.
- Ribeiro, B. (2012). *Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Desempenho, Satisfação, Inovação e Bem-Estar Afetivo dos Estudantes Universitários*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behaviour* (9ª 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.
- Rousseau, D. M. (1998). Why workers still identify with organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 217–233.
- Roth, G. (1996). *Learning histories: using documentation to assess and facilitate organizational learning*. Retirado em Janeiro 1999. Site do M.I.T. – Sloan School of Management. (<http://learning.mit.edu>)
- Samad, S. (2005). Unraveling the organizational commitment and job performance relationship: Exploring the moderating effect of job satisfaction. *Business Review, Cambridge*, 4(2), 79–84.
- Sanchez, J. I. & Brock, P. (1996). Outcomes of perceived discrimination among Hispanic employees: Is diversity management a luxury or a necessity? *Academy of Management Journal*, 39(3), 704-720.
- Sánchez, R., & Mahoney, J. T. (1996). Modularity, flexibility, and knowledge management in product and organization design. *Strategic Management Journal*, 17, 63–76.
- Santos, A. P. (2011). Cultura de aprendizagem em organizações: revisão crítica de pesquisas nacionais e estrangeiras. *Gestão Contemporânea*, 8(9), 35-61.
- Santos, A., Hayward, T. & Ramos, H. M. (2012). Organizational culture, work and personel goals as predictors of employee well-being. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 16(1), 25-48.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.

- Schein, E. H. (1991). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and leadership* (2ª ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1992). *How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room*. Retirado de <http://dspace.mit.edu>.
- Schein, E.H. (1994). *Organizational and managerial culture as a facilitator or inhibitor of organizational learning*. Retirado de <http://learning.mit.edu>.
- Schein, E. H. (1995). *Organizational and managerial culture as a facilitator or inhibitor of organizational transformation*. Retirado de <http://dspace.mit.edu>.
- Schein, E. H. (1999). Empowerment, coercive persuasion and organizational learning: Do they connect?. *The Learning Organization*, 6(4), 163-172.
- Schwandt, D. R., & Marquardt, M. J. (2000). *Organizational learning: from world-class theories to global best practices*. Boca Raton: St. Lucie Press.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Siegall, M. & McDonald, T. (1995). Focus of attention and employee reactions to job change. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(13), 1121-1141.
- Sinha, J. B. P. (2008). *Culture and organizational behaviour*. Los Angeles: Sage.
- Somers, M. J. (1995). Organizational commitment, turnover and absenteeism: Na examination of direct and interaction effects. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 49-58.
- Srour, R. H. (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Stott, K., & Walker, A. (1995). *Teams, teamworks & teambuilding*. New York: Prentice Hall.
- Stromberg, C. & Boehnke, K. (2001). Person/Society Value Congruence and Well-Being: The role of Acculturation Stratagies. In Schmuck, P. & Sheldon, K. M. (Eds.), *Life goals and well-being: towards a positive psychology of human striving* (pp. 37-57). Hogrefe & Huber Publishers.
- Swanson, R. A., & Holton E. F. III (2001). *Foundations of human resource development*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tahir, A., Naeem, H., Sarfraz, N., Javed, A., & Ali, R. (2011). Organizational learning and employee performance. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(2), 1506-1514.
- Tichy, N. M. (1982). Managing change strategically: The technical, political and cultural keys. *Organizational Dynamics*, 4, 59-80.

- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I. & Kavanagh, M. J (1995). Applying trained skills to the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 239–252.
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using Multivariate Statistics* (4^a ed.) (pp. 653-771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- 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.
- van Muijen, J. (1998). Organizational culture. In P.J. Drenth, H. Thierry, & C.J. de Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology (2nd ed.): Vol. 4. Organizational psychology* (pp. 113-131). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- 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.
- Verquer, M. L., Beehr, T. A., & Wagner, S. H. (2003). A meta-analysis of relations between person–organization fit and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 473-489.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1997). *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (Survey)*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Westerman, J. W. & Cyr, L. A. (2004). An Integrative Analysis of Person–Organization Fit Theories. *International Journal of Selection and Assessment*, 12(3), 252-261.
- Wei, J., Zheng, W. & Zhang, M. (2011). Social capital and knowledge transfer: A multi-level analysis. *Human Relations*, 64(11), 1401-1423.
- Weick, K. I. (1991). The nontraditional quality of organizational learning. *Organizational Science*, 2(1), 116-124.
- Wheeler, A. R., Gallagher, V. C. Brouer, R. L. & Sablinski, C. J. (2007). When person–organization (mis)fit and (dis)satisfaction lead to turnover: The moderating role of perceived job mobility. *Journal of Managerial Psychology*, 22(2), 203–219.
- White, M. G. (1994). Creativity and the learning culture. *The Learning Organization*, 1(1), 4-5.
- Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 152-162.
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31–55.

Anexos

Anexo 1: Exemplar do questionário administrado



CONFIDENCIAL

A recolha de dados através do presente questionário constitui uma das etapas essenciais para a realização da nossa tese de mestrado em Psicologia das Organizações.

A sua participação na presente investigação permitirá a recolha de dados para um estudo acerca dos efeitos de diferentes tipos de culturas das organizações. Estes efeitos serão avaliados através da sua percepção como colaborador da sua empresa.

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

Não há respostas certas ou erradas. Reflicta cuidadosamente e responda a todas as questões de forma honesta, baseando-se apenas na experiência e no conhecimento que tem do **seu local de trabalho**.

Algumas das questões podem parecer semelhantes, no entanto, pedimos que responda a **todas** elas.

Este estudo destina-se exclusivamente a fins de investigação, pelo que garantimos a **confidencialidade e o anonimato** dos dados, bem como asseguramos que os mesmos não serão tratados individualmente.

Agradecemos, desde já, o tempo que vai disponibilizar para responder a este questionário.

O investigador principal

Luís Pedro Ferreira

A orientadora da investigação

Professora Doutora Teresa Rebelo

Neste questionário tenha presente e concentre-se no contexto da sua organização. Responda de acordo com a sua percepção e opinião. Por favor, responda a todas as questões que se seguem colocando um círculo à volta do número que representa a sua opinião, de acordo com o seguinte exemplo:

Na minha organização somos todos como um grande grupo de amigos.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Adaptação do *Overall Job Satisfaction* (Cammann, Fichman, Jenkins & Kelsh, 1983)

Responda aos seguintes itens de acordo com a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Discordo ligeiramente; 4 – Nem discordo nem concordo; 5 – Concordo ligeiramente; 6 – Concordo; 7 – Concordo totalmente.

	Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente
1. Pesando todos os aspectos, estou satisfeito com o meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
2. Em geral, não gosto do meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
3. Em geral, gosto de trabalhar aqui.	1	2	3	4	5	6	7

Adaptação do DLOQ–A: Versão reduzida do *Dimensions of the Learning Organizational Culture* (Yang, 2003; Watkins & Marsick, 1997)

Para cada item determine o grau em que o mesmo se aplica à sua organização. Se o item se refere a uma prática que raramente ou nunca ocorre assinale com um (1). Se ocorre quase sempre assinale o item com seis (6).

Na minha organização...	Quase nunca			Quase sempre		
1. As pessoas ajudam-se umas às outras a aprender.	1	2	3	4	5	6
2. As pessoas têm tempo para se dedicarem à aprendizagem.	1	2	3	4	5	6
3. As pessoas são recompensadas pelas suas aprendizagens/por aprenderem.	1	2	3	4	5	6
4. As pessoas partilham <i>feedback</i> entre elas de forma honesta e aberta.	1	2	3	4	5	6
5. Sempre que as pessoas dão a sua opinião, elas perguntam também o que os outros pensam.	1	2	3	4	5	6
6. As pessoas constroem relações de confiança.	1	2	3	4	5	6

Trabalha em equipa? Sim Não

Se sim, continue o questionário. Caso contrário, passe para o item 10.

7. As equipas/grupos têm a liberdade para adaptar os seus objectivos, conforme as necessidades (p.e., prazos, recursos, etc.)	1	2	3	4	5	6
8. Os grupos de trabalho revêem as suas ideias através de discussões em grupo ou de informação recolhida.	1	2	3	4	5	6
9. As equipas/grupos de trabalho confiam que a organização age segundo as suas recomendações.	1	2	3	4	5	6

10. A minha organização cria sistemas para medir o desfasamento entre a <i>performance</i> actual e a <i>performance</i> esperada.	1	2	3	4	5	6
11. Na minha organização, os benefícios adquiridos com a experiência são partilhados com os trabalhadores.	1	2	3	4	5	6
12. A minha organização avalia os resultados do tempo e recursos despendidos na formação.	1	2	3	4	5	6
13. Na minha organização, as pessoas que tomam a iniciativa são reconhecidas.	1	2	3	4	5	6
14. A minha organização dá às pessoas o controlo sobre os recursos que elas precisam para alcançarem o seu trabalho.	1	2	3	4	5	6
15. A minha organização apoia as pessoas que tomam riscos calculados.	1	2	3	4	5	6
16. A minha organização encoraja as pessoas a pensarem de forma global.	1	2	3	4	5	6
17. A minha organização trabalha em parceria com a comunidade envolvente para satisfazer necessidades mútuas.	1	2	3	4	5	6
18. A minha organização encoraja as pessoas a obter respostas de toda a organização na resolução de problemas.	1	2	3	4	5	6
19. Na minha organização, os líderes/gestores/superiores agem como mentores e <i>coaches</i> (ou seja, acompanham as pessoas com o objectivo de criarem condições para que o colaborador possa encontrar as suas soluções no sentido de atingir os seus objectivos).	1	2	3	4	5	6
20. Na minha organização, as chefias procuram oportunidades de aprendizagem contínua.	1	2	3	4	5	6
21. Na minha organização, os líderes asseguram-se que as acções da organização se adequam com os seus valores.	1	2	3	4	5	6

Adaptação do JAWS – *Job-Related Affective Well-Being Scale* (Katwik, Fox, Spector & Kelloway, 2000)

Encontra, de seguida, um conjunto de adjectivos que descrevem diferentes emoções que uma pessoa pode sentir relativamente ao seu trabalho.

Indique, por favor, **com que frequência sente cada uma das seguintes emoções no seu local de trabalho**, de acordo com a seguinte escala: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Quase sempre

1. À vontade	1	2	3	4	5
2. Aborrecido	1	2	3	4	5
3. Desinteressado	1	2	3	4	5
4. Calmo	1	2	3	4	5
5. Contente	1	2	3	4	5
6. Desgostoso	1	2	3	4	5
7. Eufórico	1	2	3	4	5
8. Empolgado	1	2	3	4	5
9. Animado	1	2	3	4	5
10. Frustrado	1	2	3	4	5
11. Tristonho	1	2	3	4	5
12. Feliz	1	2	3	4	5
13. Inspirado	1	2	3	4	5
14. Satisfeito	1	2	3	4	5
15. Realizado	1	2	3	4	5
16. Zangado	1	2	3	4	5
17. Ansioso	1	2	3	4	5
18. Divertido	1	2	3	4	5

19. Confuso	1	2	3	4	5
20. Deprimido	1	2	3	4	5
21. Desencorajado	1	2	3	4	5
22. Enérgico	1	2	3	4	5
23. Radiante	1	2	3	4	5
24. Receoso	1	2	3	4	5
25. Furioso	1	2	3	4	5
26. Cansado	1	2	3	4	5
27. Intimidado	1	2	3	4	5
28. Infeliz	1	2	3	4	5
29. Orgulhoso	1	2	3	4	5
30. Descontraído	1	2	3	4	5

Adaptação do P-O Fit – *Person-Organization Fit* (Cable & Judge, 1996)

Pedimos-lhe agora que **assinale a opção que corresponde à sua situação** em cada uma das seguintes afirmações, sendo que 1 corresponde a “de forma nenhuma” e 5 a “completamente”.

	De forma nenhuma	Pouco	Mais ou menos	Muito	Completamente
1 - Os meus valores combinam com os valores da empresa onde trabalho.	1	2	3	4	5
2- Os meus valores combinam com os valores da maioria dos colaboradores desta empresa.	1	2	3	4	5
3 - Os valores e a “personalidade” desta empresa reflectem os meus próprios valores e personalidade.	1	2	3	4	5

Adaptação da escala de desempenho de tarefa e de desempenho contextual de Beffort e Hatstrup (2003)

Interessa-nos também saber a sua opinião acerca do desempenho dos colaboradores da sua organização em relação aos seguintes itens. Para isso, utilize a escala:

1 – Discordo muito; 2 – Discordo; 3 – Nem concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo muito

Os colaboradores da minha organização:

	Discordo muito	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo muito
1. Produzem trabalho de alta qualidade.	1	2	3	4	5
2. Realizam competentemente todas as tarefas essenciais às suas funções.	1	2	3	4	5
3. Terminam as suas tarefas dentro dos prazos estabelecidos.	1	2	3	4	5
4. Asseguram-se que têm ao seu dispor tudo aquilo que é necessário para realizar o seu trabalho.	1	2	3	4	5
5. Cometem poucos erros.	1	2	3	4	5
6. Dão prioridade ao tempo de trabalho, de acordo com os prazos estabelecidos.	1	2	3	4	5
7. Apresentam boas competências de comunicação escrita.	1	2	3	4	5
8. Apresentam boas competências de comunicação oral.	1	2	3	4	5
9. Concordam com as regras e procedimentos da organização.	1	2	3	4	5
10. Aderem aos valores da organização, mesmo quando estes lhes são inconvenientes.	1	2	3	4	5

11. Mostram respeito pela autoridade (superiores e órgãos de gestão)	1	2	3	4	5
12. Realizam as suas tarefas com base nos procedimentos e regras existentes.	1	2	3	4	5
13. Dão boa imagem desta ao exterior.	1	2	3	4	5
14. Voluntariam-se para realizar tarefas extra-função.	1	2	3	4	5
15. Envolvem-se em projectos que não fazem formalmente parte do seu trabalho.	1	2	3	4	5
16. Despendem esforço extra na realização das tarefas.	1	2	3	4	5
17. Realizam as tarefas com um grande entusiasmo.	1	2	3	4	5

**Adaptação do *Employee Opinion Survey on Innovation and Creativity*
(Connolly & Connolly, 2005)**

Queremos agora saber, em termos de criatividade e inovação, qual é a sua opinião acerca dos seguintes itens na sua organização, utilizando a escala:

1 – Discordo muito; 2 – Discordo; 3 – Nem concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo muito

	Discordo muito	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo muito
1. Os colaboradores da minha organização são encorajados a experimentar novas formas de fazer as coisas.	1	2	3	4	5
2. Na minha organização tenho a capacidade para desafiar a forma como as coisas são feitas.	1	2	3	4	5
3. Os colaboradores da minha organização são encorajados a dar as suas opiniões e ideias.	1	2	3	4	5

4. Na minha organização é-me dada uma oportunidade para apresentar e tentar novas ideias.	1	2	3	4	5
5. Sinto-me encorajado(a) a sugerir novas e melhores formas de fazer as coisas.	1	2	3	4	5
6. A minha organização reconhece aqueles que propõem novas ideias.	1	2	3	4	5
7. Os colaboradores da minha organização são encorajados a participar na resolução de problemas relativos ao trabalho.	1	2	3	4	5
8. A gestão da minha organização está genuinamente interessada nas ideias dos colaboradores no que diz respeito à melhoria de serviços e produtos.	1	2	3	4	5
9. Em geral, estou muito satisfeito(a) com a quantidade de oportunidades que tenho para experimentar novas ideias.	1	2	3	4	5
10. A minha organização encoraja diversas perspectivas para resolver os problemas.	1	2	3	4	5
11. As pessoas que são mais valorizadas na minha organização são aquelas que propõem novas ideias.	1	2	3	4	5
12. A minha organização valoriza os colaboradores que transformam as suas ideias em acções.	1	2	3	4	5

**Escala de Comprometimento Organizacional Afectivo – Adaptação do
Affective, Normative and Continuance Commitment Scales (Meyer &
Allen, 1991, 1997; Martins, 2008)**

Por último, responda aos seguintes itens de acordo com a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Discordo ligeiramente; 4 – Nem discordo nem concordo; 5 – Concordo ligeiramente; 6 – Concordo; 7 – Concordo totalmente.

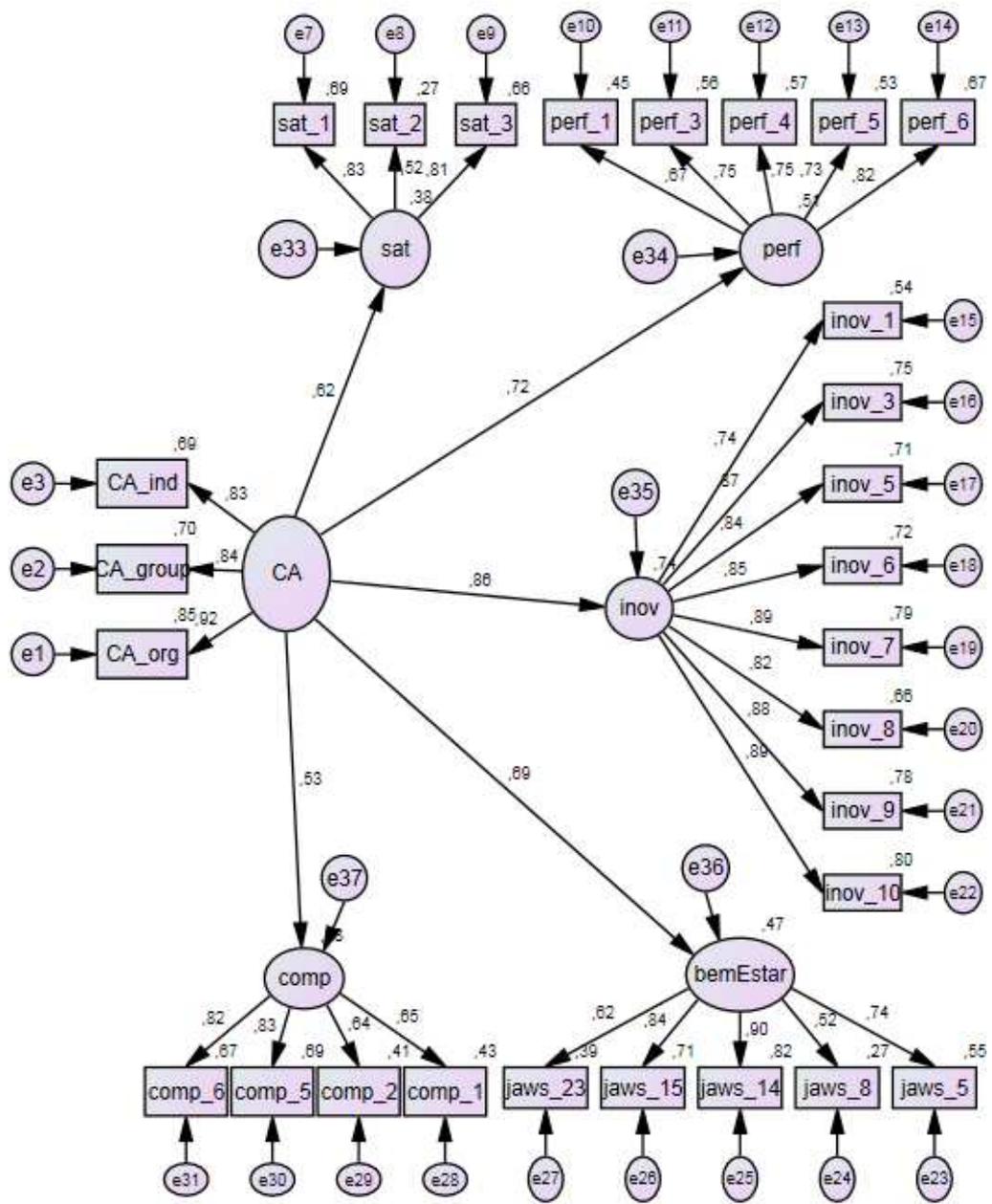
	Discordo completamente	Discordo	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo completamente
1. Esta empresa tem muito significado pessoal para mim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Não tenho um grande sentimento de pertença para com esta empresa.	1	2	3	4	5	6	7
3. Gostaria muito de desenvolver o resto da minha carreira neste empresa.	1	2	3	4	5	6	7
4. Sinto mesmo os problemas desta empresa como meus.	1	2	3	4	5	6	7
5. Não me sinto ligado(a) a esta empresa.	1	2	3	4	5	6	7
6. Não me sinto como fazendo “parte da família” nesta empresa.	1	2	3	4	5	6	7

Dados sócio-demográficos

Empresa:
Função:
Género:
Escolaridade:
Antiguidade na empresa (em anos):

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo 2: Modelo de investigação (teste de hipóteses H1, H2, H3, H4, H5)



Anexo 3: Modelo de investigação (teste de hipótese H6)

