



UC/FPCE_2010

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Avaliação das qualidades psicométricas da escala de
Orientação Cultural para a Aprendizagem - OCA**

Bárbara Oliveira Vieira de Carvalho
(e-mail: bvieiradecarvalho@gmail.com)

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

Avaliação das Qualidades Psicométricas da Escala da OCA

Resumo

O presente estudo tem por base a literatura relativa à temática da Cultura da Aprendizagem nas Organizações e pretende contribuir para a clarificação das qualidades psicométricas da escala OCA, desenvolvida por Rebelo (2001). Neste sentido, recorreu-se a uma amostra de 145 trabalhadores provenientes de uma empresa do sector público. Foi realizada uma análise factorial exploratória, com base no modelo resultante do estudo anterior (Rebelo, 2006), da qual emergiu uma estrutura factorial com duas dimensões, que revelaram bons níveis de consistência interna. Os resultados indicam uma estrutura factorial robusta, com duas dimensões semelhantes à estrutura bidimensional anterior. A validade convergente e discriminante foi também analisada através dos questionários DLOQ e FOCUS. Tal como esperado, a OCA apresentou uma forte correlação com o DLOQ e menor com o FOCUS, reforçando a sua validade de constructo. Apesar, de os resultados exibirem uma estrutura plausível para a escala OCA, será uma mais-valia pertinente prosseguir com investigações que procurem confirmar estes resultados e contribuir para o desenvolvimento da avaliação da cultura da aprendizagem.

Palavras-chave: Escala OCA, cultura de aprendizagem, qualidades psicométricas, validade de constructo.

Evaluation of the Psychometric Qualities of OCA Scale

Abstract

The following study is based on the literature on Learning Culture and intends to contribute to clarifying the psychometric qualities of the OCA Scale, developed by Rebelo (2001). In this way, sample used has 145 workers from a public sector company. An exploratory factor analysis was carried out, based on the model that resulted from the previous study (Rebelo, 2006), from which emerged a factorial structure with two dimensions, which showed good levels of internal consistency. The results indicate a strong factor structure with two dimensions, similar to the previously two-dimensional structure. Convergent and discriminant validity was also analyzed with DLOQ and FOCUS questionnaire. As expected, the OCA scale strongly correlated with DLOQ and lower with FOCUS, enhancing construct validity. Although the fact that results exhibit a plausible structure for the scale OCA, will be worthwhile to continue with investigations that seek to confirm these results and improve learning culture evaluation.

Key Words: OCA scale, learning culture, psychometric qualities, construct validity.

Agradecimentos

Happiness is not a state to arrive at, but a manner of traveling.

(Margaret Lee Runbeck)

Para todos os que me acompanharam e apoiaram nesta “viagem”...

À Professora Doutora Teresa Rebelo, pela disponibilidade constante, entusiasmo, compreensão e excelente orientação.

À equipa do (ex) Nefog, pelo bom ambiente e camaradagem. Uma ilha aparte na Faculdade.

Aos S.M.T.U.C., em especial ao Eng^o Santo e à Dr.^a Regina.

À Dr.^a Fatinha, um especial agradecimento pelo saber que colocou à minha disposição, pelos momentos fantásticos que vivenciámos e, sobretudo, pela amizade. À minha amiga Isabel, companheira da “luta diária” e amiga para todas as horas.

Aos meus familiares e amigos, que me apoiaram sempre nesta e noutras “viagens”, em especial à Cátia a minha companheira das viagens académicas.

Às pessoas mais importantes da minha vida: ao Pedro, à minha mãe, ao meu pai e à minha irmã. Por tudo e por nada... não existem palavras suficientes para vos agradecer. A eles, porque não são apenas companheiros de “viagens”, são a viagem em si.

E ao Pedro, novamente, esta tese é também nossa porque sem ti ela não seria possível.

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual	1
Cultura Organizacional e Aprendizagem nas (e das) Organizações	1
Cultura Organizacional	2
Cultura de Aprendizagem	4
Aprendizagem Organizacional e as Organizações Aprendentes.....	4
Organização aprendente e cultura de aprendizagem.....	6
Cultura de Aprendizagem	7
Administração Pública Aprendente?	9
Qualidades Psicométricas de uma escala	11
Validade	12
Fiabilidade	13
II - Objectivos	15
III – Metodologia	15
Tipo de estudo.....	15
Procedimentos adoptados na recolha de dados	16
Amostra	16
IV - Resultados	23
Estudo da dimensionalidade da OCA	23
Análise da dimensionalidade do DLOQ (versão reduzida)	27
Estudo da dimensionalidade do FOCUS.....	28
Estudo da validade convergente e discriminante	31
V - Discussão	32
VI - Conclusões	36
Bibliografia	39
Anexos	43
Anexo I – Questionários utilizados na recolha de dados	43

Introdução

As organizações que não visualizam a aprendizagem como um elemento fundamental para a competência organizacional acabam por sofrer as consequências da ineficiência, estagnação e declínio cultural. A integração, produtividade e desempenho das pessoas e processos que operam na organização, dependem da qualidade e integridade da aprendizagem que ocorre nessa organização (Andreadis, 2009). É essencial desmistificar os conceitos e mudar a percepção de aprendizagem, ou seja, passar do conceito abstracto para o conceito concreto e prático necessário para a construção de sistemas, processos e, principalmente, para a cultura de uma organização aprendente (Lipshitz, Friedman, & Popper, 2007).

Na actualidade, as organizações, não só do sector privado mas também do sector público, deparam-se com uma envolvente instável e de constante mudança. Esta realidade apresenta novos desafios e dificuldades que devem ser superados pelos organismos que querem ter sucesso e, até mesmo, sobreviver. O desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem poderá representar uma vantagem relevante para melhorar a performance das organizações e a sua capacidade de adaptação. Com este projecto visamos contribuir para um melhor conhecimento científico desta temática, bem como fornecer indicadores e elementos que poderão ser utilizados na vertente prática e académica.

A aprendizagem ao nível organizacional é um conceito que tem merecido grande destaque na literatura. Mais recentemente, a cultura da aprendizagem tem despertado o interesse de diversos investigadores desta área. Porém, apesar da indiscutível importância do papel que desempenha nas organizações, a escassez de instrumentos de medição válidos, aumenta a pertinência de um estudo que procura analisar as qualidades psicométricas de uma escala construída com a finalidade de avaliar a cultura da aprendizagem nas organizações.

A presente investigação procura deste modo, aumentar os conhecimentos em torno da escala OCA. Num primeiro momento procederemos a uma revisão de literatura, relativa à temática da cultura da aprendizagem e ao seu enquadramento teórico. Alguns conceitos referentes às qualidades psicométricas de um instrumento serão abordados. Em seguida, são apresentados os objectivos do estudo, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados e os estudos que os antecederam. Passaremos depois para os resultados da análise factorial exploratória e da validade convergente e discriminante. No final, a discussão dos resultados obtidos e as conclusões apresentam algumas limitações e indicações para investigações futuras em torno desta escala.

I – Enquadramento conceptual (revisão da literatura)

Cultura Organizacional e Aprendizagem nas (e das)

Organizações

Cultura Organizacional

O conceito “cultura” foi importado da Antropologia para as ciências que estudam as organizações. Os antropólogos definem cultura tendo por base uma concepção pluralista e sócio-cultural: “uma componente do sistema social que se manifesta no modo de vida e nos artefactos, um todo complexo no qual se inclui o saber, a crença, a arte, a moral, a lei, os costumes, os hábitos, etc., adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”. Numa perspectiva mais actual, por Cultura entende-se um sistema de padrões cognitivos aprendidos que auxiliam as pessoas nos processos de perceber, sentir e actuar (Caetano, Ferreira & Neves, 2001).

Na década de 80, a cultura organizacional tornou-se um foco relevante no campo da investigação e intervenção das áreas organizacionais e de gestão, alcançando enorme aceitação tanto nos meios universitários e empresariais como na própria opinião pública. Esta popularidade não se deveu apenas a um efeito de “moda” efémera pois perdura na actualidade auferindo de credibilidade e estabilidade conceptual, resultado de muitos estudos e revisões literárias de que foi alvo (Gomes 2000; Martin, 2002; Rebelo, 2006; Robbins, 2001; Reichers & Schneider, 1990).

O desenvolvimento do conceito cultura organizacional deu-se a partir da década de 80, atendendo à grande turbulência a que as organizações Americanas estavam sujeitas e à sua incapacidade para competir com organizações de outros países, nomeadamente japonesas, ao fracasso dos modelos racionalistas da gestão das organizações, assentes em estudos e métodos quantitativos, limitadores da introdução de mudanças nas organizações, ao nível do seu comportamento social e psicológico (Neves, 2001; Gomes, 2000). Com o intuito de descobrir e importar a “fórmula mágica” responsável pelo sucesso avassalador destas empresas em termos de gestão e *performance*, o mundo ocidental lançou-se numa busca pelo tal “ingrediente secreto”. É no desvendar deste “segredo” que emerge o conceito de cultura organizacional (Gomes, 2000). Variável intrínseca à vida de cada organização, a cultura organizacional desponta como o factor distintivo das empresas performantes. No cerne da “excelência” organizacional, apanágio das empresas japonesas, encontraríamos o que, abstractamente, se denominou de “boa” cultura, um conjunto de aspectos vivenciais e simbólicos que cada empresa teria que ter “em conta, peso e medida” (Gomes, 2000; Almeida, 2007).

Segundo Rebelo (2006), quando tentamos encontrar uma definição para cultura organizacional deparamo-nos com uma multiplicidade de definições, mais ou menos próximas ou conhecidas. No entanto, é possível distinguir um conjunto de “ideias-força” que remetem para o conjunto de traços que, habitualmente, são tidos como transversais à maioria das definições sobre cultura organizacional (Gomes, 1990; Rebelo, 2001, 2006).

A cultura consiste no modo real de ser e de fazer da organização, isto é, na sua “personalidade” colectiva, que é constituída, dentre outros

aspectos, a partir do modo como as pessoas em conjunto, pensam e agem, considerando a organização como um todo, assim como o trabalho nela realizado, o seu papel, o seu negócio, os processos de comunicação e relacionamento interpessoal. Deste modo, a cultura organizacional não é mais do que um sistema de significados partilhados, um conjunto de características chave que uma organização valoriza (Robbins, 2001). No contexto organizacional, a Cultura poderá ser definida como sendo um conjunto de pressupostos generalizados e de crenças acerca das características da organização e que a distingue de outras. Os actores organizacionais, nas suas interacções diárias, desenvolvem um sistema de perspectivas partilhadas ou colectivamente sustentadas que, uma vez estabelecida, prescreve para os seus criadores e herdeiros determinadas formas de pensar, acreditar e agir, antecipando e interpretando situações e interacções repletas de significado. Para Gomes (2000) a organização é uma cultura, pois a cultura é algo de simbólico que identifica a organização e não algo de concreto que ela possui. É através da interacção social e, portanto, da comunicação, que ela se forma. Enquanto processo comunicativo que é interactivamente mantido, a organização pressupõe uma constante actividade interpretativa. Dela está dependente a sua construção (construção social) e manutenção.

Na tentativa de encontrar definições para a cultura organizacional, não podemos ignorar um dos autores mais prestigiados neste domínio. Segundo Schein (1985, cit. in Rebelo, 2006), a cultura pode definir-se como um padrão de pressupostos básicos (inventados, descobertos, ou desenvolvidos por um determinado grupo enquanto aprende a enfrentar os problemas da adaptação externa e da integração interna) que funcionou suficientemente bem para ser considerado válido e que, por isso, foi instituído e passado aos novos membros como a forma correcta de perceber, pensar e sentir relativamente a esses problemas. De facto, um dos modelos que melhor sintetiza e nos permite compreender a cultura organizacional é o de Schein (1981, 1985, 1990, cit. in Gomes, 2000). Este autor, na tentativa de entender e operacionalizar a cultura organizacional distingue e articula três níveis de cultura: os artefactos, os valores e os pressupostos básicos. Os *artefactos culturais* constituem a parte mais tangível e visível da cultura, podendo ser subdivididos em verbais (linguagem utilizada, histórias, etc.), comportamentais (rituais, cerimónias, etc.) e físicos (tecnologia, decoração e ambiente social e físico construído). Os *valores culturais* são os critérios que os actores organizacionais utilizam para avaliar situações, pessoas, objectos e acções. São declarações da filosofia, missão ou identidade da organização. Os *pressupostos básicos* são as hipóteses de base ou “teorias implícitas” partilhadas pelos membros da organização que subjazem aos dois níveis anteriores e que, normalmente, operam de modo inconsciente ou por rotina. Trata-se de respostas aprendidas face aos problemas de adaptação externa e de integração interna que a organização enfrentou e, porque continuam a funcionar no presente, são transmitidas aos novos membros da organização. Aquilo que no início não passava de uma mera hipótese baseada em valores ou preferências, porque é evidente que funciona, passa a ser encarado como realidade. Em grande parte, a identidade de uma organização é o que a ela se

encontra subjacente, os pressupostos básicos em que assenta (op. cit.).

Relativamente ao conceito de cultura organizacional, Deal e Kennedy (1982, cit. in Rebelo, 2006) apresentaram uma definição muito simples mas eficaz, que se tem revelado intemporal e emblemática: “*the way we do things around here*”.

Cultura de Aprendizagem

O presente trabalho aborda um tipo específico de cultura organizacional: a cultura de aprendizagem. Esta noção deriva da importância que o conceito geral de cultura organizacional assume na dinâmica do processo de aprendizagem nas organizações. Não podemos falar de cultura de aprendizagem sem enquadrar o conceito em duas correntes da literatura das quais deriva: a da aprendizagem organizacional e a das organizações aprendentes. Ambas são atravessadas pela cultura organizacional (Rebelo, 2006).

Aprendizagem Organizacional e as Organizações Aprendentes

Nesta temática, encontramos dois desafios em simultâneo, a compreensão do conceito de aprendizagem organizacional e a multiplicidade de abordagens existentes (Rebelo, 2006). É certo que a cultura organizacional e a aprendizagem estão fortemente correlacionadas. Contudo, consoante os autores, a ligação entre os dois conceitos apresenta diferentes perspectivas reflectindo as múltiplas linhas de pensamento existentes. A cultura organizacional tem um papel relevante na aprendizagem, nomeadamente, na passagem do nível individual para o organizacional (Cardoso, 2000). Senge (1997) afirmou que as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. Porém, apesar da aprendizagem organizacional depender da aprendizagem individual, esta é condição necessária, mas não suficiente. Somente as organizações que conseguem inculcar nas pessoas o compromisso e a capacidade de aprender, poderão ser bem sucedidas. Nonaka (1997) defendeu que o novo conhecimento começa com o indivíduo. O conhecimento pessoal é absorvido pela organização e posteriormente convertido em memória organizacional, sendo incorporado nos processos e partilhado com os restantes colaboradores. Logo, existe uma estreita relação entre a aprendizagem individual e a organizacional.

A cultura organizacional pode ser, em si mesma, um processo de aprendizagem (Gomes, 1990). Schein (1995) defende que a cultura pode ser um elemento facilitador ou inibidor da aprendizagem organizacional. Nas intervenções ao nível organizacional, com o intuito de implementar mudanças estratégicas, a cultura não pode ser ignorada sob pena de se tornar uma resistência. No entanto, quando é integrada no processo pode

possibilitar excelentes resultados. Não se podem esperar resultados imediatos e bem sucedidos numa cultura já enraizada, se esta for contrária ao sentido da mudança. A intervenção na cultura de uma organização requer persistência, determinação e conhecimentos aprofundados do que é necessário para atingir os objectivos pretendidos (Levin e Gottlieb, 2009). A título de exemplo, na literatura relativa à gestão da qualidade, a cultura organizacional tem assumido um papel de destaque. Tal facto, deve-se à constatação de que muitas organizações não conseguiram atingir os benefícios esperados com a implementação de um processo de TQM (*Total Quality Management*) devido a desconhecerem ou ignorarem os factores culturais (Zu, Robbins & Fredendall, 2010).

Relativamente às terminologias utilizadas, alguns autores assumiam as diferentes noções de aprendizagem organizacional, de organização que aprende, entre outras, como sinónimos. Na literatura desta temática, os termos mais frequentes e conhecidos são a “aprendizagem organizacional” (*organizational learning*) e “organização aprendente” (*learning organization*). Apesar de se tratar de expressões estreitamente vinculadas, são actualmente consideradas como conceitos distintos e marcados em diversas vertentes. O termo aprendizagem organizacional surgiu antes da organização aprendente (Denton, 1998). As primeiras publicações de referência deste tema referem a expressão aprendizagem organizacional (e.g., Argyris & Schön, 1978; Fiol & Lyles, 1985; Levitt & March, 1988; March & Olsen, 1975; Shrivastava, 1983; Stata, 1989). Posteriormente, Senge (1990) introduziu e mediatizou a expressão organização aprendente (Rebelo, 2006).

Relativamente ao significado dos conceitos retratados, Dodgson (1993) e Örtenblad (2001) defenderam que a designação *learning organization* se aplica às organizações que, de uma forma intencional, desenvolvem estratégias e estruturas que visam a maximização dos processos de aprendizagem na organização. Por sua vez o conceito de aprendizagem organizacional remete para os processos de aprendizagem que ocorrem nas e das organizações. Já Huysman (2000) definiu as organizações aprendentes como uma forma particular de organização que se organiza, tanto cultural como estruturalmente, para garantir no seu seio competências como a inovação, a flexibilidade e o aperfeiçoamento contínuo. Resumindo, Denton (1998) sugere que uma organização aprendente é uma entidade, enquanto a aprendizagem organizacional é um processo, um conjunto de acções. A aprendizagem organizacional é algo que a *organização “faz”*, uma organização aprendente é algo que a *organização “é”*. Da análise efectuada às definições, destacam-se duas vertentes distintas, a expressão *learning organization* tem sido mais utilizada numa vertente da literatura prescritiva e orientada para a intervenção e para os resultados, enquanto que a expressão *organizational learning* está mais conotada com outra vertente da literatura, mais descritiva, orientada para o estudo e investigação da problemática e dos processos da aprendizagem em contexto organizacional (Rebelo, 2006). Nesse sentido, é importante acrescentar que a maioria dos autores defende que a cultura é um potencial facilitador da aprendizagem organizacional (Tsang & Zahra, 2008) e a cultura de aprendizagem o tipo de

cultura que uma organização aprendente possui.

Organização aprendente e cultura de aprendizagem

Várias definições têm sido atribuídas à aprendizagem organizacional, porém, um aspecto nuclear que está presente na sua maioria é a noção de aprendizagem colectiva dos membros da organização (Yukl, 2009). Os processos essenciais incluem a descoberta de novos conhecimentos relevantes, difusão deste conhecimento pelas pessoas da organização que dele necessitam e a aplicação do conhecimento na melhoria dos processos internos e na adaptação externa. Para que a aplicação de conhecimento seja bem sucedida, é imprescindível institucionalizar a nova informação de modo a garantir que perdure enquanto for relevante. A aprendizagem organizacional é um factor determinante no desempenho e sobrevivência a longo prazo das organizações, contudo, muitas empresas parecem ser incapazes de lidar com os processos de aprendizagem (op. cit.).

Numa época em que a economia e os mercados estavam sob constante turbulência e instabilidade, o conceito de organizações aprendentes surgiu como a “fórmula mágica”, a solução milagrosa para todos os problemas que as organizações enfrentavam. No entanto, depois do efeito moda pelo qual passou, este tema complexo é actualmente encarado como outras técnicas ou processos da gestão. As organizações aprendentes são criticadas pela escassa base teórica e empírica que venha dissipar parte da confusão conceptual que envolve o construto (Denton, 1998; Ellinger et al., 1999; Huysman, 2000).

A organização aprendente existe para promover a “boa” aprendizagem dos seus membros. Vários foram os autores que se debruçaram sobre esta temática. Um deles, Marquardt (1996), caracterizou uma cultura orientada para a aprendizagem e apresentou alguns aspectos a ter em consideração na gestão das organizações aprendentes. O autor defende que o processo de transformação de uma organização em organização aprendente está dependente da cultura de aprendizagem. Baseia-se na premissa de que os fenómenos culturais interferem no espectro de aprendizagens nas e das organizações. Marquardt, citado por Almeida (2007), refere-se à cultura de aprendizagem descrevendo-a como algo que se constrói e facilmente se expande pela organização, incorpora valores como a aprendizagem, a responsabilidade partilhada, a confiança e autonomia, a assumpção do risco, a inovação, o desenvolvimento pessoal, a qualidade de vida no trabalho, a melhoria contínua e a mudança organizacional. Intrinsecamente relacionada como a estrutura organizativa que lhe dá corpo, a cultura de aprendizagem partilha os atributos centrais de uma organização aprendente.

A organização aprendente está estrategicamente orientada pela sua cultura. Difere das restantes organizações em diversos aspectos, tais como a essência dos processos de decisão, a abertura da comunicação, a forma como as funções de liderança são exercidas e a flexibilidade da estrutura que é menos burocrática e hierarquizada. Outro aspecto muito relevante é que a organização aprendente não ignora a necessidade de constante adaptação e o

ambiente mutável em que está inserida, interage com o meio envolvente e sabe que dele depende a sua viabilidade e competitividade nos mercados em que trabalha (Denton, 1998; Ellinger et al., 1999; Senge, 1990; Simons, 1996). Atenta aos imperativos de mudança que caracterizam o mundo organizacional, a gestão de topo esforça-se por aprender com os seus membros, que não se coíbem em partilhar o mais variado *know-how* de que dispõem (Simons, 1996). Com o intuito de garantir a sustentabilidade da organização, a gestão faz uso do seu capital humano e da partilha de aprendizagens para descobrir novas fontes de vantagem competitiva (Cardoso, 2003). Desta forma, a cultura parece surgir como um dos ingredientes essenciais para tornar uma organização em “aprendente”.

De acordo com Rebelo (2006), as organizações aprendentes surgem como um tipo de organização que é dotada da “capacidade para aprender, desaprender ou reaprender” (p. 83). Apesar da falta de bases teóricas e empíricas que sustentem a sua estabilidade conceptual, é notória a relação estreita entre as organizações aprendentes e a cultura de aprendizagem. O papel da aprendizagem surge como factor central nestas organizações e tem que estar intrinsecamente presente na sua rotina quotidiana. Concretizando, uma organização aprendente não só tem a capacidade de aprender como também a de aprender a aprender. Ou seja, é capaz de se tornar competente e de manter essa condição (Liao, Chang & Wu, 2010). Em jeito de conclusão, “uma cultura orientada para a aprendizagem é a cultura de uma organização que se quer aprendente”(Almeida, 2007, p.17).

Cultura de Aprendizagem

A cultura alimenta uma relação de interdependência com a aprendizagem, por um lado promove e reforça a aprendizagem, por outro, é por ela criada e recriada mantendo-se dependente da mesma. A cultura interfere na aprendizagem e pode mesmo funcionar como um catalisador. Porém, tanto pode facilitar como inibir a ocorrência de aprendizagens úteis para o desempenho organizacional (Fiol & Lyles, 1985).

A associação da cultura à aprendizagem pode ser baseada em três tipos de ligações: a cultura como metáfora ou forma de compreender a aprendizagem organizacional; a cultura como processo de aprendizagem; e a cultura como condição facilitadora da aprendizagem. Tal levou Rebelo (2001, 2006) a rotular esta relação de “multiforme”. Entre as relações apresentadas, a mais frequente e explícita entre cultura e aprendizagem é aquela que atribui à cultura organizacional o papel de factor potencialmente facilitador da aprendizagem (Rebelo et al., 2001). Interesse partilhado por Fiol e Lyles (1985) que consideram que a “cultura de aprendizagem” é um dos quatro factores que fomentam uma aprendizagem mais eficaz e proficiente nas organizações. Na base das organizações aprendentes, estaria a construção e desenvolvimento de uma cultura orientada pela aprendizagem positiva e inovação, que promove as aprendizagens dos membros da organização, transformando-se conscientemente e, conseqüentemente, o seu

contexto (Palma & Lopes, 2005; Pedler, Burgoyne & Boydell, 1997). Entendida como forte, coesa e unicista, a “cultura orientada para a aprendizagem”, ou “cultura de aprendizagem”, deriva sobretudo da literatura tida como prescritiva, que procura identificar as características diferenciadoras das organizações aprendentes (Rebelo, 2006).

Mas afinal o que se entende pelo conceito de “cultura de aprendizagem”? Esta 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” (Rebelo, 2006, p.118). No entanto, para uma melhor compreensão desta expressão é necessário aprofundar o conhecimento do seu conteúdo, as suas características e pressupostos subjacentes.

Tendo por base a análise de diferentes propostas de caracterização da cultura de aprendizagem, apresentadas por investigadores reconhecidos nesta área (e.g. Ahmed et al., 1999; Hill, 1996; Marquardt, 1996; Marsick & Watkins, 2003; e Schein, 1992, 1994), Rebelo (2006) verificou que se destacavam vários traços convergentes que mereciam ser salientados: a aprendizagem como um dos valores centrais da organização, a orientação para as pessoas, a valorização de todos os *stakeholders*, a existência de tolerância à diversidade de pessoas e de opiniões, a estimulação da experimentação e de uma atitude de risco responsável, a aprendizagem via erro e via envolvente externa, a colaboração e o trabalho em grupo, o *empowerment*, o compromisso e apoio da liderança, bem como a importância de uma comunicação aberta e intensa e a valorização da partilha de aprendizagens e conhecimentos.

Posteriormente, recorreu-se a um procedimento semelhante para encontrar um conjunto de pressupostos subjacentes ao conceito de cultura de aprendizagem (op. cit.). Em primeiro lugar, que a cultura organizacional é central no conceito de organização aprendente, a cultura para ser de aprendizagem tem de reflectir as características de uma organização aprendente e a transformação de uma organização em aprendente implica uma mudança cultural (e.g. Brown & Gray, 2004; Hill, 1996; Marquardt, 1996; Marsick & Watkins, 2003).

Em segundo lugar, a autora destaca alguns autores afirmando que este tipo de cultura assenta na noção de que a aprendizagem tem uma forte componente social (Brown & Gray, 2004), no reconhecimento de que grande parte das mais-valias organizacionais derivam de formas informais e improvisadas (Marsick & Watkins, 2003), sendo que estas só podem ser aproveitadas mediante a presença de uma cultura organizacional adequada, que molde a forma como os seus membros pensam, sentem e agem relativamente a estas questões (Popper & Lipshitz, 2000).

Como terceiro pressuposto, a cultura de aprendizagem possui uma vertente instrumental, com o pensamento subjacente de que uma organização promove, facilita e valoriza a aprendizagem, assim como a sua partilha que vai resultar numa mais-valia organizacional, através de uma cultura de aprendizagem que é a cultura de uma organização aprendente (op. cit).

O último e quarto pressuposto, refere-se à perspectiva da cultura de

aprendizagem como *corporate culture*, isto é, há a adopção generalizada da perspectiva segundo a qual a organização tem (ou deve ter) uma cultura forte, unicista e coesa, estrategicamente elaborada pelo topo, que pode ser gerida e que permite aos indivíduos adaptarem-se à estrutura e à organização adaptar-se ao meio envolvente, de forma a aumentar a sua eficácia (Gomes, 1991; Reto & Lopes, 1990, cit. in Rebelo, 2006).

Os estudos realizados para definir e operacionalizar a cultura organizacional de aprendizagem são ainda escassos (Škerlavaj, Song & Lee, 2010). Na sua essência, a cultura de aprendizagem organizacional é uma cultura flexível que reconhece e tem em consideração o ambiente interno e externo. Esta flexibilidade é complementada com alguns elementos da dimensão do controlo que providenciam clareza, estrutura e referências formais de enquadramento necessárias para um funcionamento adequado da organização (Škerlavaj et al., 2010).

Administração Pública Aprendente?

Nas últimas décadas, as mudanças na sociedade portuguesa foram profundas, dramáticas e, sobretudo, rápidas. Apesar de continuar a ser o mesmo país, em menos de quarenta anos muito mudou na nossa sociedade. A partir da fundação do Estado democrático, várias foram as pressões em torno da sociedade para que a democratização fosse um facto em todas as actividades colectivas e não apenas na vida política. Na Administração Pública as formas de paternalismo, de despotismo burocrático, de secretismo, de segregação social e favoritismo foram reduzidas (Barreto, 2005).

A velocidade exponencial da mudança e a necessidade de adaptação dos actores sociais e organizacionais leva a que os mesmos tenham que evoluir, não apenas nas suas competências e conhecimentos técnicos mas essencialmente nos comportamentais. As idiosincrasias organizacionais de uma macro estrutura como a Administração Pública são especialmente sensíveis a esta questão, uma vez que para que se possam alterar e modernizar os seus procedimentos, tradicionalmente ancorados em aspectos de carácter normativo e burocrático, importa não só o recurso à implementação das novas tecnologias, mas, sobretudo, de novos comportamentos. Só assim a realidade administrativa poderá acompanhar os novos contextos políticos, sociais, económicos e organizacionais em que se enquadra (Madureira & Rodrigues, 2006).

No início dos anos 70, o Estado Providência entrou em crise. Alguns estudiosos alertaram para o facto de se estar a tornar insustentável um modelo no qual o aumento das despesas dos serviços públicos era tendencialmente maior num período de estagnação económica. A falência eminente deste modelo precipitou a criação de novos modelos e paradigmas de administração (Rocha, 2001), estando estes na origem da denominada reforma administrativa (Madureira & Rodrigues, 2006).

Actualmente, a Administração Pública foi forçada a tornar-se sensível a variáveis não equacionadas até recentemente. Com efeito, administrar o sector público passa por fazer uma gestão de redes complexas, compostas por actores diversos (com aprendizagens, expectativas e comportamentos diferenciados), por grupos de pressão, grupos políticos, instituições sociais e empresas privadas. Existindo conflitos de interesses entre estes actores, a gestão pública deve ser capaz de os gerir, não devendo impor unilateralmente a sua vontade. Segundo Madureira (2004) no início do presente século, académicos da área da Administração Pública começaram a pôr em causa a rigidez dos modelos até aqui existentes, fossem estes mais afectos à tradição burocrática, à teoria da liderança política ou à corrente managerialista.

O novo paradigma emergente da gestão pública coloca a gestão de recursos humanos no centro e posiciona as pessoas como o factor estratégico das organizações públicas. As actividades de gestão de recursos humanos (GRH) possuem um impacto muito significativo no desempenho e na realização (*performance*) individual e, por conseguinte, na produtividade e na realização global de qualquer organização pública. A capacidade de inovação depende da criação de um ambiente propício e de apoio que, por sua vez, depende da existência de pessoas inovadoras (ou que o queiram ser). Por outro lado, a qualidade das decisões estratégicas está ligada à qualidade dos recursos humanos existentes, assim como o sucesso da implementação dos objectivos estratégicos é função, em grande medida, do sistema de Gestão de Recursos Humanos (Bilhim, 2004).

Os novos tempos exigem uma renovação de objectivos estratégicos na gestão das pessoas nas organizações públicas. Tais objectivos têm de ser pautados por habilitar a organização a melhor servir os cidadãos através dos seus funcionários; utilizar a total capacidade e potencial das pessoas; incentivar a orientação para a qualidade de serviço; ligar política de gestão de recursos humanos e políticas públicas; construir uma cultura de serviço público; e criar um ambiente de trabalho onde a criatividade e a inovação sejam evidenciadas. É importante conhecer a importância do conhecimento, do trabalho em equipa, da comunicação, da motivação e da gestão de qualidade e competências, em oposto à tradicional administração de pessoal (*op. cit.*). “Comunicação formal é a obrigatoriamente existente. Comunicação informal é a desejavelmente existente” (Bilhim, 2008, p.69).

Concluindo, nos organismos públicos, assim como nas organizações em geral, a aquisição de novas competências torna-se essencial, não consentindo qualquer tipo de rigidez comportamental. Interessa às organizações públicas dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que não fiquem limitados pelas mais que tradicionais e diversificadas formas de resistência à mudança. Na actualidade, importa à gestão saber motivar nesta era de incerteza. Tal tarefa é particularmente difícil no contexto da Administração Pública onde os recursos são escassos, a gestão de recursos humanos é balizada por critérios muito rígidos, mas a necessidade de adaptação à nova realidade global é igualmente vital. Neste contexto, a aprendizagem organizacional aparece como fundamental, na tentativa de “reabilitar” os recursos humanos para as novas necessidades

comportamentais (Madureira & Rodrigues, 2006). É notório que as novas exigências e tendências do Sector Público se enquadram nas ditas organizações aprendentes. Apesar de ainda haver um longo caminho a percorrer, o esforço no sentido da promoção de uma cultura de aprendizagem, em detrimento dos modelos tradicionais, apresenta-se como uma solução possível para o futuro destas instituições.

Qualidades Psicométricas de uma escala

A presente investigação não poderia estar completa sem o esclarecimento prévio de alguns conceitos essenciais relativos às qualidades psicométricas de uma escala, neste caso da OCA. Para uma melhor compreensão deste estudo e dos processos que serão avaliados, é relevante abordar os conceitos de validade e fiabilidade.

A expressão “variável latente” refere-se a uma variável que não é directamente observável ou mensurável. Porém, pode ser definida a partir de um conjunto de outras variáveis, que podem ser observadas ou medidas, e que medem algo em comum. Defende-se que uma variável latente é fiável se for consistente. Mas afinal o que significa ser consistente? (Hill & Hill, 2009). É geralmente aceite que, quando um conceito foi definido operacionalmente, e foi proposta uma forma de o medir, esse instrumento deve ser fiel e válido (Bryman & Cramer, 2003).

A psicometria envolve essencialmente duas actividades: a quantificação de fenómenos psicológicos, sob a forma de variáveis descritivas correspondentes às características dos indivíduos estudados, e a manipulação desses dados para obtenção de resultados numéricos. As relações entre os dados quantificados devem manter correspondência com as relações empiricamente verificáveis, uma vez que toda a aplicação psicométrica supõe a adopção prévia de um enfoque experimental e da interpretação psicológica da linguagem matemática (Nunnally, 1978).

A análise psicométrica compreende a avaliação da qualidade de um instrumento de medida baseada nas provas de fiabilidade e de validade (Nunnally, 1978). Os instrumentos de mensuração devem submeter-se a esta avaliação para garantir a sua credibilidade e significância (Martins, 2006). Os conceitos de fiabilidade e validade são distintos mas inter-relacionados, pois a existência de fiabilidade adequada é necessária, mas não suficiente por si só para garantir validade adequada (Hill & Hill, 2009). Neste estudo de validação da escala OCA, estes conceitos serão analisados para verificar se é possível atestar a legitimidade e o nível de confiança deste instrumento.

Validade

Na presença de um modelo que está na base de um determinado instrumento e estando este devidamente construído, é necessário averiguar se ele se revela útil do ponto de vista científico, isto é, é necessário verificar a validade desse instrumento quanto ao uso para o qual foi construído (Nunnally, 1978).

Segundo Cronbach (1970), embora um teste se demonstre adequado para a tomada de uma decisão hipotética, pode não ter valor para a tomada de outra decisão. Concretamente para a escala OCA, a questão nuclear centra-se em saber se a escala mede realmente a orientação para a cultura de aprendizagem e não outro conceito paralelo.

Assim, a validade de um questionário prende-se com a averiguação da medida em que determinada variável mede efectivamente aquilo que se propõe a medir (Bryman & Cramer, 2004). Porém, ela não é uma propriedade absoluta de um instrumento, assume diferentes graus de validade e não apenas como “válida” ou “não válida” (Nunnally, 1978). A validação de um instrumento de medida requer sempre investigação empírica, não é possível provar a validade baseando-se apenas em deduções teóricas ou matemáticas (Nunnally & Bernstein, 1994).

Isto leva-nos à próxima etapa, para avaliar a validade de um instrumento é fundamental saber o que está a ser medido e através de que variáveis. O autor Nunnally (1978) identifica três tipos de validade: preditiva, de conteúdo e de constructo. Estes tipos de validade complementam-se na prática, embora sejam conceitos distintos.

A validade preditiva refere-se ao grau com que o resultado de um teste consegue prever comportamentos futuros, ou seja, portanto, um teste tem validade para prever quando efectivamente indica como o objecto em estudo desenvolverá de futuro uma nova tarefa ou incumbência (Martins, 2006).

Relativamente à validade de conteúdo esta compreende a necessidade de garantir que o instrumento reflecte o conteúdo do conceito latente em questão. Deve ser assegurada, logo inicialmente, nos procedimentos da construção do instrumento (Cronbach, 1970). Dois pilares essenciais para assegurar a validade de conteúdo de um teste são: a definição de itens que se apresentem como uma amostra representativa do conteúdo teórico mais relevante da temática subjacente ao teste, assim como o emprego de métodos de construção do teste que se mostrem sensíveis (Nunnally, 1978). Este tipo de validade é geralmente analisado por um grupo de peritos, que avaliam se os itens da escala de medida se referem realmente ao que o nome da escala indica (Hoyle, Harris, & Judd, 2002). Consequentemente, o processo de estimação da validade de conteúdo de um instrumento não requer cálculos numéricos, apresentando-se como um processo de índole intuitiva, constituindo-se como um primeiro passo na avaliação da validade de um teste (Bryman & Bell, 2007).

Por outro lado, a validade de constructo envolve a análise das inferências teóricas que podem ser feitas quanto ao constructo latente (Cohen, Swerdlik & Smith, 1992). Um constructo tem que estar

fundamentado com um modelo teórico para que possa ser validado, visto que é a teoria que o suporta em relação a outras definições (Martins, 2006).

Uma variável com elevada validade de constructo é uma que mede na sua maioria o constructo de interesse, com uma contribuição mínima de outros constructos e do erro aleatório. Assim, uma escala apresenta elevada validade de constructo quando todos os constructos que esta pretende aferir são claramente capturados pelos itens que a compõem (Hoyle et al., 2002).

Os métodos mais comumente utilizados para demonstrar a validade de constructo incluem uma análise das relações lógicas que devem existir com outras medidas e/ou padrões de valores em grupos de indivíduos. Deste modo, se um método se destina a medir um certo conceito, então deverá correlacionar-se fortemente com outros métodos existentes que visam avaliar um mesmo conceito – validade convergente. Porém, caso se verifique que o instrumento em causa também se correlaciona com métodos de medição de outros conceitos que não se consideram relacionados com o constructo em causa - validade discriminante – torna-se necessário verificar o que, de facto, se está a medir, colocando-se em dúvida a validade de constructo do instrumento (Hill & Hill, 2009).

De salientar, que Nunnally (1978) defende que o processo de avaliação e validação de constructos envolve a determinação da estrutura interna da natureza essencial da variável latente ao instrumento, agrupada em factores que representam o que de comum existe entre as variáveis analisadas. Na presente investigação, a escala OCA será alvo de uma análise da validade de constructo que irá englobar os passos descritos anteriormente.

Em suma, a validade desempenha um papel fundamental na construção e análise de instrumentos, pois revela em que medida a evidência e o suporte teórico do teste estão absorvidos na proposta apresentada, e fornece informação sobre o erro de medida, que é indispensável para a própria avaliação e para o uso do instrumento (Noronha, Freitas & Ottati, 2002).

Fiabilidade

A análise da fiabilidade indica o grau de confiança que podemos ter relativamente a uma medição (Cronbach, 1970). A validade requer fiabilidade como pré-requisito (Hoyle et al., 2002). Uma medida que não apresenta fiabilidade não pode ter nenhum tipo de validade. Porém, uma medida pode ser absolutamente fiável e continuar a não ter qualquer tipo de validade. Uma medida tem que ser simultaneamente fiável e válida para que os seus resultados possam ser utilizados com confiança em investigações (Hoyle et al., 2002).

Quando se fala da fiabilidade de um instrumento para a recolha de dados refere-se à sua coerência, determinada através da constância dos resultados obtidos, permitindo averiguar a confiança que uma determinada medida inspira (Martins, 2006). Verifica-se assim que o conceito de fiabilidade compreende duas perspectivas complementares, que se podem associar à noção de fiabilidade interna e externa (Bryman & Cramer, 2004).

Uma variável que é fiável do ponto de vista externo não varia significativamente ao longo do tempo, ou seja, implica uma estabilidade temporal (op.cit.). Surge neste caso a noção de reprodutibilidade ou estabilidade inter-temporal de um instrumento, que pode ser estimada através da reprodutibilidade teste-reteste (obtida pela correlação coeficiente r de Pearson) (Shum, O’Gorman & Myors, 2006). Na avaliação da fiabilidade externa pode falar-se, ainda, do método de estimação do tipo “versões equivalentes”, no qual se criam duas versões equivalentes do questionário em questão, aplicando-as a uma mesma amostra e estimando-se a fiabilidade, através do coeficiente de correlação entre os valores observados nas duas versões do instrumento (Hill & Hill, 2009).

Por sua vez, a fiabilidade interna refere-se ao grau de liberdade que um instrumento tem de ter para estar isento de erro aleatório, o que pressupõe a homogeneidade do conteúdo e coerência interna (Cronbach, 1970). Neste sentido, pressupõe-se que todos os indicadores do instrumento estão a medir o mesmo, ou seja, que os resultados dos respondentes num determinado indicador tendem a relacionar-se com os seus resultados para outros indicadores (Bryman & Bell, 2007). Desta forma, esta é uma medida da adequação dos itens que compõem a escala e refere-se à proporção de variabilidade nas respostas resultante das diferenças nos inquiridos. Logo, uma escala goza de fiabilidade quando a variabilidade das pontuações registadas pode ser atribuída, apenas, às diferenças existentes entre os sujeitos (Nunnally, 1978). Para avaliar este tipo de fiabilidade de um instrumento pode-se recorrer a diferentes métodos. Os mais utilizados são o cálculo do coeficiente *Alpha* de Cronbach (α de Cronbach) e o coeficiente de bipartição ou em duas metades (*split-half reliability*). Na estimação da fiabilidade do tipo *split-half*, divide-se o conjunto dos itens do questionário em duas partes iguais (o que nem sempre é possível) e calcula-se o valor total das respostas para cada parte, estimando-se a correlação entre os valores observados em cada parte (Hill & Hill, 2009).

O cálculo do coeficiente *Alpha* de Cronbach corresponde ao cálculo de todas as correlações entre as pontuações de cada item e a pontuação total dos demais itens, assumindo-se o valor de *alpha* (α) como a média de todos os coeficientes de correlação (Bryman & Cramer, 2004). Este coeficiente pode assumir valores de 0 a 1, sendo geralmente aceite um limite mínimo de 0.70, embora, numa análise exploratória, possa assumir o valor mínimo de 0.60. No entanto, perante escalas com elevado número de itens, este valor pode ser inflacionado porque nessas circunstâncias o valor de fiabilidade tende a ser superior, requerendo do investigador critérios mais rigorosos (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2010).

O cálculo do coeficiente *Alpha* de Cronbach será o método utilizado para estimar a fiabilidade interna da escala OCA no nosso estudo. A escolha deste método de estimação da fiabilidade interna da escala, em detrimento de outros, sustenta-se no importante papel assumido pela estimação das correlações item-total e do valor de *alpha* de Cronbach. Estes valores dão informações sobre cada item individualmente, permitindo que os itens não correlacionados com os demais possam ser excluídos do questionário. Tal processo vai aumentar a fiabilidade do instrumento (Martins, 2006).

II - Objectivos

No seguimento do que tem sido mencionado, o objectivo principal do presente estudo é analisar as qualidades psicométricas da escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem (OCA) desenvolvida por Rebelo (2000) no âmbito de uma amostra do sector público, pois acreditamos tratar-se de um instrumento de medida com potencial para utilização em futuras investigações ou como instrumento de gestão organizacional.

Tal como já foi exposto, nos estudos anteriores (Rebelo, 2001, 2006) a análise da dimensionalidade da escala OCA foi efectuada com base em análises factoriais exploratórias e, posteriormente, com recurso à análise factorial confirmatória, mas somente em amostras de colaboradores de empresas privadas. No presente estudo, prosseguiremos com a validação da escala através de uma análise factorial exploratória (AFE) numa amostra de funcionários do sector público. Posteriormente, a análise da validade de constructo será aprofundada através do estudo da validade convergente e discriminante.

Assim, apesar da existência de estudos prévios de validação da escala, a escolha da utilização da técnica da análise factorial exploratória, em detrimento da análise factorial confirmatória (AFC) deve-se ao facto de ser a primeira vez que esta foi administrada numa amostra que concerne a trabalhadores do Sector Público Português. De salientar, que a dimensão da presente amostra também não seria adequada para uma AFC. A estimação da fiabilidade das dimensões encontradas, ao nível da sua consistência interna, será realizada através do coeficiente do *alpha* de Cronbach (Tabachnick & Fidell, 2007).

Em suma, esta investigação tem como principal objectivo contribuir para o estudo das qualidades psicométricas da escala OCA analisando quais as dimensões presentes na estrutura factorial perante a nova amostra e avançando para o estudo da sua validade convergente-discriminante.

III – Metodologia

Tipo de estudo

Este estudo insere-se no âmbito da investigação instrumental, dado que se centra na avaliação das qualidades psicométricas da escala OCA. Segundo Drenth (1998), a investigação instrumental apresenta-se como um dos cinco tipos de investigação mais frequentemente desenvolvidos na área da Psicologia do Trabalho e das Organizações. Tal como a designação indica, uma investigação de tipo instrumental foca-se essencialmente na construção e validação de instrumentos, com o intuito científico de analisar e avaliar o nível de significado teórico inerente aos constructos operacionalizados numa determinada escala ou teste (op.cit.).

Procedimentos adoptados na recolha de dados

A recolha dos dados ocorreu entre Maio e Julho de 2010. Numa primeira etapa efectuou-se o contacto com a direcção da empresa por telefone e enviou-se por e-mail a carta de apresentação e pedido de protocolo para este estudo e um exemplar do questionário (cf. Anexo 1). Desta forma, apresentavam-se, sumariamente, o tema e a finalidade da investigação, o tipo de colaboração pretendida, bem como o retorno que as empresas poderiam obter com o seu investimento neste estudo. Foi ponderado o preenchimento do questionário em formato digital (online) como alternativa ao formato convencional em papel, porém, tal não se revelou adequado para aquela organização.

Posteriormente, realizaram-se algumas reuniões com membros da direcção e responsáveis do departamento de recursos humanos com o intuito de rever o questionário, analisar o organigrama da empresa para conceber as variáveis demográficas e organizar o processo de distribuição e recolha dos questionários. Foi acordado que a empresa seria responsável pela distribuição e recolha dos questionários pelos colaboradores, estando a equipa de investigação disponível para qualquer esclarecimento. Esta decisão deveu-se essencialmente à dimensão e natureza do trabalho da organização, visto que grande parte dos seus colaboradores realiza trabalho no exterior das instalações.

Os questionários, depois de preenchidos, eram colocados numa urna fechada situada numa zona de fácil acesso. A recolha dos questionários foi efectuada pela equipa de investigação que se deslocava à empresa sempre que solicitado e sempre que existissem questionários devolvidos para levantar.

Amostra

No âmbito da recolha de dados, pretendia-se uma amostra mínima constituída por 200 trabalhadores da Administração Pública, porém tal não foi possível. Deste modo, recorreu-se a uma amostra do sector público composta, inicialmente, por 149 trabalhadores pertencentes aos serviços públicos de transportes urbanos.

Numa primeira fase procedeu-se a análise da base de dados, excluindo da amostra todos os sujeitos que apresentavam um índice de não respostas superior a 10% na totalidade do questionário.

A amostra utilizada no presente estudo compreendeu um total de 145 participantes. Destes sujeitos, 75,2% eram homens e 7,6% eram mulheres. A mediana de idades centrou-se no intervalo entre os 41 e 50 anos, 3% tinham idade inferior ou igual a 30 anos, 36% entre 31 e 40 anos e 46% uma idade igual ou superior a 41 anos. No que concerne às funções exercidas, a grande maioria (71,1%) eram assistentes operacionais/produção, sendo que os restantes sujeitos se repartiam por diferentes funções (2% eram dirigentes e coordenadores, 6,7% técnicos superiores e assistentes técnicos, 3,4% chefias operacionais, entre outros). Em termos de habilitações escolares, 60% frequentaram ou concluíram o ensino obrigatório (9º ano), 33 % possuíam

estudos secundários e 6 % estudos superiores. Relativamente ao tempo médio de trabalho, 67% dos colaboradores que responderam ao questionário trabalham há mais de 10 anos naquela empresa.

Apesar do número de sujeitos ser inferior ao pretendido, a amostra conseguida excede o número mínimo sugerido de 100 sujeitos para a utilização de análises factoriais exploratórias, bem como, no limite, se aproxima do rácio relativo do número de sujeitos por item, que deve ser superior a 5 sujeitos por cada item (Hair et. al., 2010; Maroco, 2007; Pestana & Gageiro, 2005).

Relativamente à dimensão da amostra, estudos realizados na análise da influência do *N* demonstraram que os seus efeitos estão dependentes de outras características do *design* da investigação. Preacher e MacCallum (2002) afirmam que é possível realizar uma boa extracção de factores, numa análise factorial exploratória, recorrendo a amostras pequenas desde que outras condições estejam presentes. Esta conclusão pode ser surpreendente para aqueles que estão familiarizados com as regras convencionais sobre o tamanho da amostra em análises factoriais. Contudo, os autores defendem que desde que as *communalities* sejam altas (valores próximos do intervalo de 0,6 a 0,8), que o *model error*¹ seja baixo e que o número de factores esperados seja relativamente pequeno, os investigadores podem realizar AFEs com amostras de dimensão reduzida (op. cit.).

Instrumentos

Escala da Orientação Cultural para a Aprendizagem (OCA)

O alvo do nosso estudo é a escala OCA (*Orientação Cultural para a Aprendizagem*). Tem como finalidade medir ou avaliar a orientação da cultura das organizações para a promoção e facilitação de aprendizagens efectuadas pelos colaboradores, de modo a que estas contribuam para o desenvolvimento e sucesso organizacional. Dito de outra forma, visa avaliar a existência deste traço cultural nas organizações, o que na literatura centrada nas temáticas da aprendizagem organizacional e das organizações aprendentes se traduz por “cultura de aprendizagem” ou “cultura orientada para a aprendizagem” (Rebello et al., 2005; Rebello, 2006). Esta escala foi construída por Rebello no âmbito de trabalhos conducentes à sua dissertação de mestrado. Inicialmente, a versão utilizada no presente estudo sofreu alterações, de forma a adaptar-se à realidade da Administração Pública, uma amostra distinta das estudadas anteriormente. Esta era composta por 31 itens, 30 adaptados da escala original e um que foi acrescentado devido à sua pertinência na organização em questão. Porém, a recolha de dados na amostra inicial não se concretizou. Fomos obrigados a optar por outra amostra, também do sector público mas num contexto diferente que não

¹ Model error é definido como a falta de adequação do modelo na população. Geralmente, baixos model error estão associados a elevadas communalities (Preacher & MacCallum, 2002).

requer alterações profundas à versão original.

Processo de construção e avaliação da sua validade de conteúdo

A construção desta escala ocorreu em 2000 e baseou-se nos modelos de cultura de aprendizagem apresentados por Schein (1992, 1994), Hill (1996), Marquardt (1996) e Ahmed et al. (1999), nomeadamente nas características em que estes convergem, bem como os dados obtidos em entrevistas exploratórias de carácter semi-estruturado, efectuadas a seis gestores de topo (Rebelo, 2006).

Em relação à sua validade de conteúdo, foram realizadas entrevistas (etapa 1), foi elaborada uma versão prévia do questionário (etapa 2) e verificada a sua adequação a uma amostra de sujeitos pertencentes a uma empresa industrial de Viseu (etapa 3 - pré-teste). As etapas indicadas foram indicadas por Hill e Hill (2009). A versão resultante deste pré-teste ficou composta pelos 40 itens originais (nove invertidos), tratando-se de uma escala tipo *Likert*, com cinco opções de resposta (“nesta empresa...” 1 – *quase não se aplica*; 2 – *aplica-se pouco*; 3 – *aplica-se moderadamente*; 4 – *aplica-se muito*; e 5 – *aplica-se quase totalmente*) (Rebelo, 2006).

Validade de constructo e fiabilidade: estudos anteriores

O primeiro estudo (ou estudo preliminar) foi efectuado no ano de 2000, com a versão de 40 itens já referida, numa amostra de 224 sujeitos pertencentes a sete empresas industriais da região de Viseu. O estudo recorreu a análises factoriais exploratórias e resultou numa estrutura composta por 30 itens, forçada a quatro factores e sujeita a uma rotação *varimax*, sendo que a análise da consistência interna para cada um destes factores – estimada pelo *alpha* de Cronbach – indicou valores aceitáveis. A autora baseando-se na literatura sobre cultura de aprendizagem, bem como os itens principais de cada factor (os itens com maiores saturações factoriais), atribuiu-lhes as seguintes denominações: Factor 1 – *Orientação para o exterior*; Factor 2 – *Autonomia e responsabilização*; Factor 3 – *Apoio da liderança*; e Factor 4 – *Estímulo à aprendizagem* (op.cit.).

O estudo preliminar conduziu a uma versão composta por 30 itens. A partir deste primeiro passo avançaram para um segundo estudo de avaliação das qualidades psicométricas da escala, novamente centrado no estudo da dimensionalidade, com recurso à técnica de análise factorial exploratória em componentes principais, assim como na fiabilidade, que, já no estudo preliminar, foi analisada ao nível da consistência interna das dimensões encontradas e estimada através do coeficiente *alpha* de Cronbach. Esta versão foi passada a uma amostra de 627 colaboradores de outras 15 empresas do tecido industrial de Viseu. Após rotação oblíqua, emergiu deste estudo uma estrutura factorial com 23 itens, agrupados em duas dimensões – dimensão *Integração Interna* (14 itens) e dimensão *Adaptação Externa* (9 itens). Os valores de *alpha* apresentaram uma boa consistência interna das

duas dimensões (*op.cit.*).

Os resultados obtidos nos estudos anteriores conduziram a mais estudos com o intuito de sustentar empiricamente a bidimensionalidade da escala. A elevada interpretabilidade e a instrumentalidade desta matriz factorial justificava o prosseguimento dos trabalhos. Os últimos estudos de validação deste instrumento foram efectuados com recurso à técnica da análise factorial confirmatória, nos quais a autora (2006) obteve uma estrutura de 20 itens (12 da integração interna e 8 da adaptação externa). A fiabilidade das duas dimensões desta escala foi estimada através do *alpha* de Cronbach e os valores encontrados para cada uma das dimensões são indicadores de uma escala com boa consistência interna ($\alpha = 0,91$ para a integração interna e $\alpha = 0,83$ para a adaptação externa) (Rebelo, 2006; Almeida, 2007).

Importa ainda acrescentar alguns aspectos relevantes mencionados por Rebelo (2006), que do ponto de vista teórico, a estrutura bidimensional da escala “possui uma interpretabilidade elevada, uma vez que pensar a orientação da cultura em termos destes dois processos tem repercussões na forma como perspectivamos o modo como as organizações lidam com as questões da aprendizagem (...) a adaptação à envolvente ou a adaptabilidade das organizações é, de acordo com os resultados obtidos com a escala OCA, apenas uma das dimensões a considerar, sendo a outra a integração interna, pelo que deve ser prestada igual atenção às duas, bem como à sua articulação” (p.208).

Geralmente, a literatura relativa à cultura de aprendizagem, que está na base da OCA, apresenta modelos com duas dimensões da cultura organizacional: a adaptação externa e a consistência interna. Ahmed et al. (1999, cit in. Rebelo, 2006), defende que esta dicotomia de enfatiza o papel da cultura na gestão de um paradoxo inerente à vida organizacional: o contraste entre os processos de mudança (requeridos, cada vez mais, pela adaptação ao meio externo) e o grau de estabilidade/organização interna (que requer mecanismos de integração), indispensável à sobrevivência e à competitividade organizacionais, sendo também consonante com a noção de que a cultura se desenvolve com base nas formas como os grupos e as organizações lidam e resolvem os problemas de adaptação externa e de integração interna (Schein, 1992, cit in. Rebelo 2006).

A dimensão “adaptação externa” engloba as seguintes características: tolerância ao erro (liberdade para experimentar e falhar); valorização do risco (liberdade para experimentar, desafiar o *status quo*, inovar como parte integrante do trabalho); orientação para o futuro (atitudes positivas face ao futuro e face ao meio envolvente, valorização da melhoria contínua); abertura (comunicação aberta e partilha de informação, noção de que o conflito é natural e pode ter consequências positivas, tolerância à crítica e ao *feedback*, livre acesso aos dados e à informação); autonomia (responsabilidades ao nível da tomada de decisão em todas as funções, delegação, descentralização, desburocratização, crença de que o individual tem impacto na organização); orientação para o exterior (adopção da perspectiva do cliente, relacionamento com todos os *interfaces* externos - fornecedores, distribuidores, etc.) (Rebelo, 2006).

Por sua vez, a dimensão “integração interna” engloba as seguintes características: políticas de gestão (ao nível de oportunidades, tempo, promoções, ferramentas necessárias, infra-estruturas, investimentos e orçamentos que favoreçam a aprendizagem); recompensas (valorização das ideias, implementação das sugestões, encorajamento e apoio da liderança de topo); formação (formação contínua, encorajamento das competências de auto-desenvolvimento); liderança (compromisso da liderança de topo, declaração explícita na missão e na visão, construção e disseminação de histórias e mitos, acções para a aprendizagem); objectivos comuns (crença na partilha e na confiança, valorização do trabalho em equipa, gestão das interdependências, sentido de *ownership*, visão partilhada por todos); valorização da acção (ênfase nos resultados e na qualidade, valorização do “fazer” e do “acabar tarefas”, o esforço e o compromisso são esperados e apreciados, desburocratização, *empowerment*) (op. cit.).

A escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem (OCA) no presente estudo

Como já foi referido anteriormente, adaptámos a versão original de modo a que o conteúdo pudesse ser adequado à nossa amostra do sector público. Em termos da sua validade de conteúdo, as versões adaptadas deste questionário foram sujeitas à apreciação crítica de dois peritos, inseridos na realidade da nossa amostra, no sentido de avaliar o grau de adequação e representatividade dos itens ao constructo teórico que pretende medir. Realizamos estas alterações conscientes de que teriam de ser fiéis ao instrumento original.

A versão resultante destes passos é composta por 30 itens já existentes ou adaptados da escala original.

A título de exemplo, apresentamos algumas alterações efectuadas:

Os termos relativos a “colaboradores” e “direcção” foram permutados para, respectivamente, “trabalhadores” e “chefias”.

O item 28 da OCA – dimensão Adaptação Externa – foi o mais alterado nesta versão e o que representou o maior desafio. Do original: “Sabemos que é importante conhecer a concorrência para fazer melhor que ela” passou a assumir a seguinte forma: “Sabemos que é importante conhecer as formas de trabalho de outras entidades para poder melhorar os nossos procedimentos.”

Novamente, podemos mencionar que um conceito como o de concorrência, que faz todo o sentido nas empresas, não se adequa à Administração Pública. Por esse motivo, foi convertido na situação apresentada e que mantém a essência da ideia subjacente ao item original. Todas as alterações foram aconselhadas pelos peritos na análise dos itens.

Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ)

A escala DLOQ (*Dimensions of the Learning Organization*

Questionnaire) foi concebida por Watkins e Marsick (1993) e tem sido utilizado como instrumento de diagnóstico da Cultura de Aprendizagem. Esta versão é composta por 43 itens que os autores dividiram em sete dimensões: 1 – Criar oportunidades contínuas de aprendizagem; 2 – Promover o diálogo e o questionamento; 3 – Incentivar a colaboração e o trabalho de equipa; 4 – Criar sistemas para adquirir e partilhar a aprendizagem; 5 – Dar “*empowerment*” às pessoas através de uma visão colectiva; 6 – Conectar a organização com o ambiente em que se insere; 7 – Providenciar uma liderança estratégica para a aprendizagem. Estas características por sua vez estão integradas em três níveis: o individual, o grupal e o organizacional (Marsick & Watkins, 2003).

De acordo com Yang (2003), é importante contar com instrumentos que possam ajudar a diagnosticar os comportamentos decorrentes da aprendizagem nas organizações e identificar os passos estratégicos para a construção de uma organização baseada na aprendizagem. Deve-se ter sempre em consideração que a variável “cultura organizacional de aprendizagem” é abstracta, intangível e difícil de medir, podendo ser oriunda tanto da teoria como da prática. Segundo Watkins e Marsick (1997), Yang identificou um conjunto de itens que formam a versão abreviada da DLOQ, sete dos quais podem ser utilizados em conjunto e separados da restante escala para criar uma breve escala de cultura de aprendizagem. Esta versão abreviada de sete itens foi a escolhida para verificar a validade convergente, relativamente à OCA, no presente estudo.

De modo a adequar o questionário para a nossa amostra, foi necessário traduzi-lo devido a estar escrito na sua versão original, em inglês, e não estar validado em Portugal. Para tal, recorreu-se a um nativo da língua inglesa, mas que domina o português, nomeadamente para o seguinte item: “*My organization makes its lessons learned available to all employees*” que passou a “Os benefícios adquiridos com a experiência são partilhados com os trabalhadores”. Este item era particularmente complexo porque envolvia uma expressão inglesa que não é utilizada em Portugal, exactamente com o mesmo sentido, e podia prejudicar o rigor do conteúdo original.

O Questionário FOCUS (*First Organizational Culture Unified Search*)

O FOCUS (*First Organizational Culture Unified Search*) foi desenvolvido com o intuito de se tornar um útil e internacional questionário para avaliar a cultura organizacional e baseou-se no modelo dos valores contrastantes de Quinn (1983, 1988) e no modelo de clima organizacional de De Cock, Bouwen e De Witte (1986). Na sua origem está um grupo de investigação internacional, constituído por investigadores de doze países (onze europeus e um dos Estados Unidos da América), nos quais se inclui Portugal (Van Muijen et al., 1999; Neves, 2000).

O projecto de investigação Focus teve por objectivo desenvolver e standardizar em diferentes idiomas um instrumento de avaliação do clima e da cultura organizacional, relevante para o diagnóstico intraorganizacional do clima e da cultura organizacional, na comparação dos perfis existentes

nas organizações nacionais e internacionais, fornecendo quadros de referência geral que vão orientar a gestão organizacional (Neves, 2000).

O questionário é constituído por duas partes: uma descritiva composta por 40 afirmações relativas a aspectos da vida das organizações (mede as práticas organizacionais) nas vertentes interna e externa; a outra parte é avaliativa (mede as características da organização) constituída por 35 quesitos que referem normas, valores e pressupostos básicos, novamente relacionados com as vertentes interna e externa das organizações (Van Muijen et al., 1999; Neves, 2000). Trata-se de uma escala tipo Likert e a amplitude da resposta varia entre as seguintes seis posições qualitativas: 1.ninguém/nunca; 2.poucos/raramente; 3.alguns/por vezes; 4.muitos/com frequência; 5.quase todos/quase sempre e 6.todos/sempre (Neves, 2000).

No presente estudo só usamos a parte avaliativa, que concerne à cultura e não a que diz respeito ao clima.Os membros do projecto de investigação e especialistas em estudos organizacionais conceberam quatro dimensões: apoio, inovação, regras e objectivos. O instrumento, baseado no modelo teórico de Quinn, apresenta 4 dimensões, que se referem a tipos de cultura. Neves (2000) caracterizou resumidamente as dimensões:

O apoio refere-se à orientação para as pessoas, compreensão e consideração das necessidades dos subordinados, crescimento individual, relacionamento e harmonia interpessoal, participação, cooperação, confiança mútua, informalidade, clima aberto, apoio mútuo na resolução de problemas pessoais e profissionais, coesão grupal.

A inovação está relacionada com a procura de novas informações no exterior, abertura à mudança, aspiração ao sucesso, tolerância à ambiguidade, considerar e desenvolver alternativas, persistência nas melhorias, abertura ao exterior, encorajamento do assumir de riscos, adopção de novas ideias e de técnicas inovadoras, capacidade de resolver problemas, explorar novos mercados, visão positiva do conflito, direito ao erro, iniciativa, competitividade, criatividade, investigação e desenvolvimento, etc.

As regras são relacionadas com segurança, estabilidade, racionalidade nos procedimentos, consistência, coerência, unidade de comando, divisão do trabalho, hierarquia, standardização, formalização, aceitação e cumprimento das regras.

Os objectivos relacionam-se com o planeamento operacional, gestão por objectivos, recompensa baseada nos resultados, funcionalidade, plena utilização dos sistemas e da tecnologia.

No presente estudo, tal como já referimos, optou-se por utilizar apenas a parte avaliativa composta por 35 itens, destinada a avaliar a cultura. O questionário, nomeadamente a dimensão regras, foi escolhido para avaliar a validade discriminante relativamente à OCA. O original item 32. “Procura de novos mercados” foi eliminado porque não se enquadra na realidade da nossa amostra do sector público. Consequentemente, manteve-se a restante estrutura, ficando esta com 34 itens.

IV - Resultados

Estudo da dimensionalidade da OCA

Recorreu-se ao software estatístico SPSS (versão 17.0) para o tratamento dos dados. Antes de se realizar a análise factorial exploratória foram tidas em conta algumas medidas descritivas. Primeiro verificou-se que em todos os itens, as respostas dos sujeitos se distribuíam pelas cinco opções, demonstrando uma razoável variabilidade de resposta.

De entre os diversos procedimentos estatísticos disponíveis, optou-se por recorrer à análise factorial exploratória, através do método *Principal Axis Factoring* (PAF).

Em termos estatísticos, quando o investigador pretende extrair factores de um conjunto de dados pode recorrer a diversas técnicas diferentes. Geralmente, a escolha divide-se entre Análise de Componentes Principais (ACP) e a Análise Factorial (AF) (Hair et al., 2010). A ACP utiliza-se quando se pretende um resumo empírico dos dados e o conhecimento prévio, indica que a variância específica e do erro não são relevantes face à variância total explicada. A AF é a escolha mais adequada quando procuramos as dimensões latentes de um modelo teórico, como é o nosso caso. Com esta técnica elimina-se a variância específica e de erro porque confundem a percepção dos processos subjacentes (Everitt & Hothorn, 2010; Hair et al., 2010). Apesar de, em termos práticos ser possível reproduzir a interpretação empírica dos factores com a mesma interpretação dos componentes (ACP), o objectivo desta técnica consiste em resumir a informação presente nas variáveis originais num número reduzido de índices (componentes) que explicam o máximo de variância das variáveis originais. A ACP procura resumir a informação presente num conjunto de variáveis correlacionadas, através de um modelo matemático concreto, bem definido e que conduz geralmente a uma única solução. Pelo contrário, o objectivo da AF é o de identificar os factores latentes, para as relações existentes entre as variáveis. Tal como em todas as teorias explicativas da realidade, a AF é passível de várias soluções igualmente aceitáveis. (Maroco, 2007).

O *principal axis factoring* (PAF) e o *maximum likelihood* (ML) são os métodos de análise factorial que mais se utilizam em investigações das ciências sociais. No nosso caso, a opção mais adequada para a investigação foi o PAF, visto que o objectivo principal da análise é maximizar a percentagem de variância explicada pelos factores (eliminando da análise os valores da variância específica e do erro), agrupando os diferentes itens num conjunto de variáveis latentes classificadas como factores (Hill & Hill, 2009).

Como já foi referido, quatro sujeitos foram excluídos da amostra porque apresentavam uma percentagem de não-respostas que ultrapassava os 10% (Tabachnick & Fidell, 2007). Na análise à base de dados obtida, nenhum item da OCA apresentou valores significativos de *missing values* que justificasse a sua eliminação. Assim, tendo em conta o baixo número das não-respostas restantes, recorreu-se ao método de estimação através da

substituição dos *missing values* pela média do item. Este procedimento é muito comum em ciências sociais e justifica-se pelo facto de ser um método conservativo, já que a média geral não se modifica e não interfere nos resultados (Tabachnick & Fidell, 2007).

Em seguida, procedeu-se à análise da matriz de correlações tendo-se verificado um número considerável de correlações com magnitude superior a 0,30, depreendendo-se a existência de alguns factores.

O teste de Bartlett permite verificar se a matriz de correlações é uma matriz de identidade e, caso o valor da significância estatística seja superior a $p < .05$, então os factores não podem ser extraídos da matriz, depreendendo-se uma não correlação entre variáveis (Martinez & Ferreira, 2007). No nosso caso, o teste de esfericidade de Bartlett, sustenta a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre as variáveis, apresentando um nível de significância de $p < .001$.

A medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), indica-nos as implicações da amostra no estudo. Normalmente valores inferiores a .50 são considerados inaceitáveis, sendo desejável que estes rondem os .80/.90 (op. cit.). No nosso caso, a análise preliminar revelou a existência de uma correlação *muito boa* entre as variáveis [segundo a notação de Kaiser (Pereira, 1999)], assumindo o valor de .929.

Em suma, numa primeira abordagem, verificaram-se que as medidas de adequação amostral cumprem os pressupostos para a existência de uma estrutura factorial dos dados.

Seguiu-se o estudo da avaliação da dimensionalidade da escala OCA, com base em análises factoriais exploratórias com extracção pelo método de *principal axis factoring (PAF)*. Quanto ao número de factores a reter, recorremos inicialmente à regra do *eigenvalue* ou valores próprios superiores a 1, complementada pelo teste de sedimentação ou teste *scree* de Cattell.

Numa fase prévia à rotação, obtivemos uma estrutura factorial não satisfatória baseada em cinco dimensões. Porém, a rotação dos factores permitiu encontrar um novo conjunto de itens para cada factor. As primeiras soluções, com rotação ortogonal *varimax* revelaram estruturas pouco satisfatórias, igualmente compostas por cinco factores, com fraca interpretabilidade teórica, onde se destacava um factor principal, que explicava cerca de 44% da variância e 12,3% os restantes quatro factores. Observou-se também que os últimos três factores da estrutura obtida abarcavam um número reduzido de itens, face aos dois primeiros, facto que sugeria uma possível bidimensionalidade da escala.

Atendendo à distribuição dos itens pelos factores e ao carácter bidimensional que esta escala tem revelado em estudos anteriores (Rebelo, 2001, 2006), optámos por realizar novas análises factoriais exploratórias, com extracção forçada a dois factores. As correlações e interacções obtidas sugeriam a existência de factores relacionados entre si, facto que é congruente com modelo teórico base, pelo que, optámos por prosseguir o depuramento da escala, recorrendo à análise factorial exploratória pelo método de extração oblíqua.

A primeira solução, com extracção forçada a dois factores, apesar de

apresentar alguns itens com *loadings* inferiores a $.45^2$, revelou a existência de um conjunto de itens marcadores (com *loadings* superiores a 0,6) coerente com a estrutura encontrada em estudos anteriores.

Posto isto, procedeu-se à exclusão, um a um, dos itens que apresentaram valores abaixo de $.45$ ou pesos factoriais próximos em mais de um factor (*crossloadings*), uma vez que, segundo sustentam Tabachnick e Fidell (2007), este tipo de situação torna a interpretação dos factores mais ambígua.

A cada item excluído era realizada uma nova AFE, implicando sucessivas análises dos critérios de decisão acerca dos itens a reter. Assim, tendo por critérios a variância total explicada, as comunalidades, o peso factorial, a importância teórica para o construto avaliado e o equilíbrio entre o número de itens nos factores, foram sendo sucessivamente eliminados os itens 1, 24, 14, 27, 8, 12, 15, 2, 4, 6, 21 e 29, num total de 12 itens.

Por fim, obteve-se uma estrutura bidimensional estável e estatisticamente robusta, composta por 11 itens no primeiro factor e 7 no segundo, que explicam no seu conjunto 56,3% da variância total. A Tabela 1 mostra os pesos factoriais de cada item, a percentagem de variância explicada e os valores de consistência interna de cada um deles.

Tabela 1. AFE com extracção forçada a 2 factores pelo método *Principal Axis Factoring* e rotação *direct oblim*

Pesos factoriais de cada item nos dois factores retidos, percentagem de variância explicada e níveis de consistência interna de cada factor

Itens	Factor	
	1	2
11. As chefias encorajam e apoiam a procura de soluções pelos seus subordinados	,978	-,109
3. As chefias mostram disponibilidade e interesse em ouvir as propostas de melhoria apresentadas pelos colaboradores	,858	-,013
19. As chefias dão "luz verde" e apoiam a implementação de algumas sugestões dos seus subordinados	,830	,026
10. Aqueles que contribuem com ideias e soluções para a melhoria dos processos de trabalho são considerados os melhores trabalhadores	,783	,000

² Este valor, tomado como ponto de corte, considerou-se como o peso factorial mínimo que cada item poderia assumir para permanecer na escala. Hair et al. (2010) sugerem que os itens para terem peso factorial devem apresentar saturações com valores $.30$ a $.40$ como níveis mínimos para a interpretação da estrutura e $.50$ como valor praticamente significativo. Ainda neste âmbito, Comrey e Lee (1992) sugerem que as correlações do item com o factor superiores a $.71$ são excelentes, maiores que $.63$ muito boas, acima de $.55$ boas, superiores a $.45$ razoáveis e abaixo de $.32$ más. (Martinez & Ferreira, 2007)

16. As chefias confiam na capacidade dos subordinados para fazerem bem as coisas	,781	,047
5. O contacto entre qualquer colaborador e a chefia é facilitado	,773	-,057
13. Incentivam-se as pessoas a crescerem e a desenvolverem-se em termos profissionais	,694	,180
17. Há o hábito de conversar em grupo sobre como resolver os problemas que surgem	,635	-,036
26. Experimentam-se novas formas de realizar as tarefas	,543	,334
30. Existe um ambiente de confiança e de respeito, onde as pessoas ouvem o que as outras dizem, mesmo que sejam críticas	,498	,232
9. Temos por hábito partilhar informações e conhecimentos	,467	,307
28. Sabemos que é importante conhecer as formas de trabalho de outras entidades para poder melhorar os nossos procedimentos	-,133	,767
23. Acredita-se que as pessoas podem e querem aprender para melhorar	,054	,702
18. Há a noção de que sem clientes não há ordenado nem segurança no emprego	-,053	,642
7. Sabemos que se trabalharmos com qualidade garantiremos o sucesso da empresa	,203	,581
25. Sabemos que é importante contribuir com ideias e inovações para a melhoria dos processos de trabalho	,245	,561
22. Há a noção de que o trabalho de um departamento depende do trabalho dos outros departamentos e vice-versa	,136	,557
20. Os erros e os insucessos conduzem frequentemente ao reconhecimento de necessidades de aprendizagem	,285	,487
Variância Explicada (Total = 56,300%)		
Consistência Interna (Alpha de Cronbach)	.941	.861

O factor 1 é composto por 11 itens que explicam 50,091% da variância total e evidencia pesos factoriais elevados em itens como o 11 (“As chefias encorajam e apoiam a procura de soluções pelos seus subordinados”) ou o 3 (“As chefias mostram disponibilidade e interesse em ouvir as propostas de melhoria apresentadas pelos colaboradores”). Atendendo ao construto teórico de base, a dimensão que este factor representa é denominada de Integração Interna. O segundo factor inclui 7 itens, com *loadings* acima dos .45, como o 28 (“Sabemos que é importante conhecer as

formas de trabalho de outras entidades para poder melhorar os nossos procedimentos”) e o 23 (“Acredita-se que as pessoas podem e querem aprender para melhorar”). Este factor designa-se, à semelhança dos estudos de validação efectuados previamente, de Adaptação Externa e tem um poder explicativo da variância de 6,209%.

Aprofundando um pouco mais a análise da validade de constructo da escala procedeu-se a uma análise da correlação entre factores, tendo-se verificado, tal como esperado, uma correlação elevada de 0,654 entre os dois factores.

Efectuou-se a estimação da consistência interna, recorrendo ao cálculo do alpha de Cronbach, para cada uma das duas dimensões. Assim, para o factor 1 (Dimensão Integração Interna) encontramos um alpha de .941, o que revela, segundo Hill e Hill (2009), uma medida excelente de fiabilidade. O alpha do factor 2 (Adaptação Externa) assume o valor de .861, classificando-se, igualmente, como possuindo boa fiabilidade.

Análise da dimensionalidade do DLOQ (versão reduzida)

Verificados os pressupostos de adequação amostral, com a confirmação possível da factorialização dos dados, nomeadamente através do índice KMO e do teste de esfericidade de Bartlett, prosseguiu-se com o mesmo procedimento estatístico para a extração dos factores. Também neste caso, os missing values foram insignificantes e substituídos pela média estimada do item.

Pelas razões acima mencionadas, optámos, à semelhança da Oca, por efectuar uma análise factorial exploratória com extracção dos factores pelo método PAF, sem rotação prévia. Da primeira solução extraída emergiu apenas um factor que confirmou a unidimensionalidade do construto avaliado por esta versão reduzida do DLOQ, tal como era esperado e preconizado por Yang (2003, cit. in Marsick & Watkins, 2003). Na Tabela 2 estão representadas a distribuição e descrição dos respectivos itens, assim como o seu significado estatístico.

Tabela 2. Resultados da AFE realizada ao DLOQ (versão reduzida)

Pesos factoriais de cada item no factor que emergiu da amostra, percentagem de variância explicada e níveis de consistência interna deste factor

Itens	Factor 1
5. As pessoas que tomam a iniciativa são reconhecidas	,886
1. As pessoas são recompensadas por aprender	,870
3. Os grupos de trabalho revêem as suas ideias através de discussões em grupo ou de informação recolhida	,867
2. As pessoas investem na construção de relações de confiança entre elas	,844
4. Os benefícios adquiridos com a experiência são partilhados com os trabalhadores	,780
6. A minha organização trabalha em parceria com a comunidade envolvente para satisfazer necessidades mútuas	,779
7. As chefias procuram oportunidades de aprendizagem contínua	,757
Variância Explicada	68,489%
Consistência Interna (Alpha de Cronbach)	.937

De acordo com os resultados extraídos, esta versão reduzida do DLOQ apresenta uma elevada fiabilidade (*alpha de cronbach superior a 0,9*) e explica 68,489% da variância total. Afigura-se assim como um instrumento útil e válido para a análise convergente e discriminante de que a escala OCA, mais adiante, será ser alvo.

Estudo da dimensionalidade do FOCUS

Relativamente ao questionário FOCUS, antes de se proceder à análise factorial exploratória, verificaram-se os vários pressupostos necessários à existência de uma estrutura factorial e da adequação amostral. Os *missings values* registados, não sendo significativos foram substituídos pela média do respectivo item, à semelhança das análises anteriores. Para esta escala, o índice de KMO revelou um valor excelente³ (0,947) e o teste de esfericidade Bartlett apresentou um nível de significância de $p < .001$, o que pressupõe que as variáveis estão correlacionadas significativamente.

Iniciámos este processo submetendo os 34 itens constantes desta escala a uma análise factorial exploratória. Tendo em conta o objetivo do nosso estudo, optámos uma vez mais pela extracção PAF. Ao nível da rotação, optou-se pelo método *varimax*, uma vez que o modelo teórico de

³ Recorrendo à notação proposta por Maroco (2007)

base pressupõe que os factores do FOCUS não estão correlacionados entre si.

Uma primeira análise revelou uma solução constituída por quatro factores, com baixa interpretação teórica e alguns itens a saturar em diferentes factores (*crossloadings*). Sucessivamente estas interações foram obrigando à exclusão dos respectivos itens, seguida sempre de novas AFE's. Ao longo deste processo, verificou-se que a estrutura factorial foi ganhando robustês estatística, derivada da exclusão de alguns itens com menos peso factorial e, em alguns casos, responsáveis por interações ambíguas (*crossloadings*). A exclusão de alguns itens⁴ alterou a estrutura emergente de quatro para três factores, destacando-se um primeiro factor fortemente saturado por itens das dimensões Inovação e Apoio e um terceiro factor fortemente saturado por poucos itens da dimensão Regras. O segundo factor era constituído por seis itens, predominantemente das dimensões Regras e Objectivos.

Antevendo a possibilidade de estarmos perante relações entre as dimensões Inovação/Apoio e Objectivos/Regras, optou-se por realizar nova análise factorial exploratória forçando a extracção a apenas dois factores. Sabendo da existência de muitos itens cruzados (*crossloadings*) na análise preliminar, decidiu-se igualmente subir o critério de exclusão para *loadings* acima dos .55 de modo a discriminar os itens mais importantes e evitar ruídos de itens com pouco peso factorial. Desta feita, a solução encontrada resultou da eliminação total de 8 itens, obtendo-se uma estrutura bidimensional estável e relativamente equilibrada entre as duas dimensões. A primeira dimensão é constituída por 17 itens, predominantemente afectos teoricamente às sub-escalas originais de apoio e inovação, embora coexistam alguns itens da sub-escala objectivos com menos peso factorial. A segunda dimensão, constituída por 9 itens, é fortemente saturada por itens que teoricamente se enquadram na sub-escala de regras, contendo apenas um item respeitante à orientação objectivos (ver tabela 3).

Tabela 3. AFE forçada a 2 factores com o método *Principal Axis Factoring* e rotação *varimax*

Pesos factoriais de cada item nos dois factores retidos, percentagem de variância explicada e níveis de consistência interna de cada factor

Itens	Factor		Comunalidades
	1	2	
30. Abertura a novas ideias	.865	.151	.660
25. Apoio na resolução dos problemas de trabalho	.802	.277	.510
32. Clima familiar	.787	.145	.563
26. Harmonia interpessoal	.782	.282	.512

⁴ Itens excluídos: 14, 27, 7, 6, 12, 17, 1, 21, 34, 3, 23 e 15.

29. Apoio na resolução de problemas não relacionados com o trabalho	.768	.135	.468
33. Pioneirismo	.760	.241	.485
28. Ambiente agradável de trabalho	.760	.312	.595
10. Abertura à crítica	.727	.258	.726
21. Confiança mútua	.698	.405	.571
2. Compreensão mútua	.688	.433	.639
13. Trabalho recompensado	.670	.349	.624
19. Apoio aos colegas	.664	.483	.522
16. Aceitação do erro	.641	.461	.674
7. Comunicação/contacto informais	.621	.414	.642
22. Eficiência	.611	.461	.651
6. Ênfase na realização da tarefa	.589	.407	.585
8. Auto-responsabilização pelo desempenho	.556	.398	.720
12. Cumprimento das regras	.426	.737	.691
15. Procedimentos estabelecidos	.339	.724	.674
4. Definição clara da hierarquia	.016	.714	.608
9. Regras formalmente impostas	.103	.689	.770
5. Obediência às normas	.305	.686	.544
20. Adesão às normas	.490	.634	.641
18. Procedimentos formalizados	.422	.586	.636
31. Funções claras e definidas	.464	.573	.484
34. Respeito pela autoridade	.401	.568	.557
Variância Explicada (Total = 60,579%)	37,555%	23,024%	
Consistência Interna (Alpha de Cronbach)	.963	.912	

Em termos estatísticos, o primeiro factor explica uma variância de 37,555%, e o segundo factor 23,0245%. Ainda que a interpretação da primeira dimensão possa ser discutível, do ponto de vista teórico, a estrutura emergente, permite obter uma medida fiável para verificar a análise discriminante da OCA, uma vez que, para esse efeito, a segunda dimensão revela fiabilidade suficiente para avaliar o construto latente das regras, o mais importante para a análise discriminante, por oposição à cultura da aprendizagem.

À semelhança dos estudos anteriores, utilizámos o alpha de Cronbach para estimar a fiabilidade das duas dimensões. Os valores encontrados ($\alpha = .963$ para a dimensão Inovação/Apoio e $\alpha = .912$ para a dimensão Regras) continuam a ser indicadores seguros de uma boa consistência interna (Hill & Hill, 2000).

Estudo da validade convergente e discriminante

Resumidamente, a validade convergente pode definir-se como a relação existente entre diferentes medidas do mesmo constructo. A validade discriminante consiste na demonstração de que a medida de um constructo não está relacionada com indicadores de construtos teoricamente irrelevantes num mesmo domínio (Strauss & Smith, 2009).

É importante reconhecer que ambas se complementam e trabalham em conjunto. Por hipótese, se relativamente a um instrumento de medida, neste caso a OCA, conseguirmos suportar que existe validade convergente com outro instrumento que mede o mesmo constructo teórico, no nosso caso o DLOQ, e é divergente com um terceiro instrumento que mede um construto diferente dentro do mesmo domínio, como seja a dimensão Regras do FOCUS, por definição, demonstramos que existe evidência para a validade de construto.

A tabela 4 mostra a matriz de correlações obtida a partir das médias dos factores extraídos da nossa amostra na escala OCA e DLOQ (versão reduzida).

Tabela 4. Validade convergente

Matriz de correlações das médias totais e das dimensões da OCA e do DLOQ (N=145)

	1	2	3	4
1. Oca_media_total	---			
2. OCA_Integração_Interna	,947	---		
3. OCA_Adaptação_Externa	,867	,710	---	
4. DLOQ_Factor_media	,860	,863	,685	---

Nota: Todos os coeficientes de correlação são significativos $p < 0,01$ (2-tailed)

Numa primeira abordagem, os resultados revelam que o maior coeficiente de correlação ocorre entre a média total da dimensão: Integração Interna da OCA e a média total da escala OCA. Este resultado parece indicar que a dimensão Integração Interna apresenta um maior peso factorial no construto mensurado pela escala total, neste caso, a cultura de aprendizagem. De resto, este resultado era previsível e vem suportar o peso factorial e a variância explicada do primeiro factor da OCA, aliás suportada com a estrutura factorial conseguida e que foi anteriormente descrita.

Relativamente ao estudo da análise convergente, interessa-nos avaliar o nível de correlação entre a OCA e o DLOQ (versão reduzida), verificando-se uma correlação de 0,860 entre ambas as escalas.

Para o estudo da validade discriminante, interessa-nos avaliar o grau de correlação entre a OCA e a dimensão Regras, obtida a partir do questionário FOCUS. Na tabela 5 está representada a matriz de correlações dos factores extraídos da nossa amostra para a escala OCA e as duas dimensões existentes no FOCUS.

A dimensão Regras aparenta ser a mais importante no estudo da

validade discriminante da OCA, por ser aquela que teoricamente mais se afasta do construto medido pela OCA, dentro do domínio da cultura de aprendizagem. Ainda assim optámos por incluir na matriz de correlações a dimensão Inovação/Apoio do FOCUS, obtida a partir das AFE's realizadas, para observar se os coeficientes obtidos são consonantes com as nossas hipóteses acerca da validade discriminante.

Na tabela 5 está representada a matriz de correlações obtida a partir das médias dos factores/dimensões extraídas da nossa amostra para escala OCA e o FOCUS.

Tabela 5. Validade discriminante

Matriz de correlações das médias totais e das dimensões da OCA e do FOCUS (N=145)

	1	2	3	4	5
1. Oca_media_total	---				
2. OCA_Integração_Interna	.947	---			
3. OCA_Adaptação_Externa	.867	,710	---		
4. FOCUS_Inovação/Apoio	.734	.716	,624	---	
5. FOCUS_Regras	.601	.568	.529	.730	---

Nota: Todos os coeficientes de correlação são significativos $p < 0,01$ (2-tailed)

Neste caso, verifica-se que as duas dimensões do questionário FOCUS correlacionam-se com as dimensões da escala OCA de forma distinta. A dimensão Inovação/Apoio (.734), como seria de esperar, apresenta coeficientes de correlação com a OCA, mais elevados do que a dimensão Regras (.601).

A dimensão adaptação externa da OCA, apresenta coeficientes de correlação mais baixos com ambas as dimensões do FOCUS.

Os valores de correlação mais baixos em toda a matriz, verificam-se na dimensão regras do FOCUS relativamente a todas as dimensões da OCA.

V - Discussão

A cultura de aprendizagem, considerada como forte e coesa, provém da literatura perspectivada como essencialmente prescritiva, que procura identificar as características diferenciadoras das organizações aprendentes (Rebelo, 2006). A importância relatada na literatura sobre o papel preponderante da cultura orientada para a aprendizagem, como fonte de vantagem competitiva essencial para a sobrevivência das organizações, demonstra a pertinência do estudo em torno desta temática.

Embora as relações entre cultura e aprendizagem organizacional constituam objectos de estudo privilegiados para inúmeras pesquisas e investigações, os estudos empíricos que versam sobre esta temática são, ainda, insuficientes (Palma & Lopes, 2005). O quadro piora quando

verificamos a escassez de instrumentos válidos, fiáveis e rigorosos que contribuam para aumentar o conhecimento relativo à avaliação da cultura de aprendizagem nas organizações. Este enquadramento justifica de sobremodo o estudo das qualidades psicométricas da escala OCA, desenvolvida por Rebelo (2001). Assim, o presente estudo teve como objectivo contribuir para a validação da escala OCA, procedendo para tal a uma análise da dimensionalidade da mesma e estudando a sua validade convergente-discriminante.

Assim, recorremos a uma amostra de 145 trabalhadores do sector público, classificada por Comrey e Lee (1992, cit. in Tabachnick e Fidell (2007) como estando no nível intermédio entre o “pobre” (N=100) e o “razoável” (N=200) para a execução de uma AFE. No entanto, soluções que apresentem diversos valores elevados em loadings marcadores ($> .80$) não requerem amostras desta dimensão (150 casos já são suficientes). Em algumas circunstâncias, 100, ou, mesmo, 50 casos são suficientes (Sapnas & Zeller, 2002; Zeller, 2005, cit. in Tabachnick & Fidell, 2007). Preacher e MacCallum (2002) vão ainda mais longe e afirmam que é possível realizar uma boa extracção de factores, numa análise factorial exploratória, recorrendo a amostras pequenas desde que outras condições estejam presentes. Tal como já referimos, os autores defendem que desde que as comunalidades sejam altas (valores próximos do intervalo de .60 a .80), que o *model error* seja baixo e que o número de factores esperados seja relativamente pequeno, os investigadores podem realizar AFEs com amostras de dimensão reduzida (op. cit.). Chegaram mesmo a obter resultados satisfatórios em amostras de 50, 20 e 10 sujeitos em estruturas compostas por dois factores. A escala OCA é composta por apenas duas dimensões. O factor 1 apresenta comunalidades dentro do intervalo indicado, em sete dos onze itens. O mesmo não sucede com o factor 2, que dos sete itens apenas apresenta três relativamente próximos de .60.

Contudo, trata-se de um estudo de validação, onde uma amostra à volta de 200 sujeitos, idealmente 300, é requerida. Logo, estas justificações revelam-se insuficientes e esta investigação só nos possibilita dar um contributo à validação da escala.

A AFE por nós conduzida apresentou uma solução factorial com 18 itens, evidenciando a emergência de duas dimensões na escala OCA. Esta solução apresenta interpretabilidade estatística, com cerca de 60% de variância total explicada, e com cada factor a apresentar excelentes níveis de consistência interna, assegurando a fiabilidade da escala.

Com a estrutura interna da escala assegurada, é possível complementar a avaliação da validade de constructo da escala, com a informação proveniente da análise das correlações entre factores. Esta reflecte a existência de alguma interligação entre os factores, indicando assim a presença de um constructo comum subjacente à escala OCA. Porém, as suas correlações não assumem valores de elevada magnitude ou superiores a .80, indicando que cada factor avalia diferentes dimensões do constructo geral, que é efectivamente o que se pretende, para, desta forma, garantir que não se está a medir informação redundante. Estes resultados indicam, portanto, que, embora os factores representem dimensões distintas,

compartilham um constructo comum subjacente, a cultura de aprendizagem. A validade de constructo é satisfatória, atendendo aos valores de variância explicada e aos indicadores da estrutura dimensional da escala, expostos na análise factorial.

Os factores emergentes desta análise são coerentes com os modelos teóricos subjacentes já apresentados no presente trabalho. Relembrando, a literatura relativa à cultura de aprendizagem, que está na base da OCA, apresenta modelos com duas dimensões da cultura organizacional: a adaptação externa e a consistência interna. Esta dicotomia enfatiza o papel da cultura na gestão de um paradoxo inerente à vida organizacional: o contraste entre os processos de mudança (requeridos, cada vez mais, pela adaptação ao meio externo) e o grau de estabilidade/organização interna (que requer mecanismos de integração), indispensável à sobrevivência e à competitividade organizacionais, sendo também consonante com a noção de que a cultura se desenvolve com base nas formas como os grupos e as organizações lidam e resolvem os problemas de adaptação externa e de integração interna (Ahmed et al., 1999; Schein, 1992, cit in. Rebelo 2006).

O primeiro factor desta estrutura é constituído por 11 itens e, de acordo com o constructo teórico, corresponde à dimensão de Integração Interna. O segundo factor inclui 7 itens que, de acordo com os modelos teóricos, se referem à dimensão de Adaptação Externa.

Os autores, como Hill e Hill (2009), afirmam que o número de itens por dimensão deve ser equivalente. Contudo, na escala OCA não foi possível cumprir esse pressuposto. Tal já sucedeu nos estudos anteriores (Rebelo 2001, 2006) em que as duas dimensões apresentaram uma discrepância de número de itens, evidenciando uma clara superioridade numérica da dimensão integração interna relativamente à adaptação externa. Importa referir que, mesmo assim, aquando do estudo das diferentes soluções e da depuração da escala, foi tido em consideração o maior equilíbrio possível entre o número de itens dos factores.

Os anteriores estudos de validação (Rebelo, 2006) que analisaram as qualidades psicométricas desta escala, conduziram a uma versão com duas dimensões: integração interna e adaptação externa. A primeira foi constituída por 12 itens, ao passo que a segunda era constituída por 8 itens. Assim, da dimensão integração interna faziam parte os itens 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 19 e 30. Por outro lado, a dimensão adaptação externa englobava os itens 7, 15, 18, 22, 23, 24, 25 e 28.

Da análise comparativa, entre a escala OCA do presente estudo e a escala OCA do estudo anterior efectuado por Rebelo (2006), vários aspectos podem ser salientados. A distribuição, em quantidade e qualidade, de itens por dimensão é muito semelhante. A dimensão integração interna apresenta, exactamente na mesma ordem, itens idênticos para os loadings mais elevados.

Como pontos divergentes entre as escalas, a dimensão da integração interna do estudo anterior não integra os itens 16 (“As chefias confiam na capacidade dos subordinados para fazerem bem as coisas.”) e 26 (“Experimentam-se novas formas de realizar as tarefas.”). Por sua vez, este estudo não inclui os itens 2 (“As pessoas são pagas também para pensar.”), 4

(“Os insucessos são encarados como uma oportunidade de experimentar novas formas de trabalhar.”) e 12 (“As pessoas são informadas dos objectivos da empresa.”), que estavam na investigação anterior.

A dimensão adaptação externa no presente estudo abarcou o item 20 (“Os erros e os insucessos conduzem frequentemente ao reconhecimento de necessidades de aprendizagem.”) que não estava na estrutura de Rebelo (2006). Ao passo que esta última continha os itens 15 (“Sabemos que é importante um bom relacionamento com os fornecedores.”) e 24 (“As reclamações dos clientes são analisadas com cuidado de forma a melhorarmos.”). Como já foi referido, alguns aspectos ou conceitos, que fazem todo o sentido nas empresas, podem não se adequar à realidade do sector público. O item 15 foi dos que mais suscitou dúvidas aos respondentes porque a sua actividade laboral não envolve o contacto com fornecedores. Embora não tenha sido em número muito significativo, este item foi o que apresentou mais não-respostas na nossa escala OCA. Relativamente ao item 24, o conceito de cliente difere da essência do utente que este sector assume. Contudo, este estudo defende que a relação com o cliente é muito pertinente para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem e deve ser incentivada em todos os contextos.

As escalas partilham, na maioria das suas estruturas, itens em comum: da dimensão integração interna fazem parte os itens 3, 5, 9, 10, 11, 13, 17, 19 e 30. A dimensão adaptação externa de ambas as escalas engloba os itens 7, 18, 22, 23, 25 e 28. Os itens das escalas que apresentam *loadings* mais elevados (por ordem de grandeza) na integração interna são o 11 (“As chefias encorajam e apoiam a procura de soluções pelos seus subordinados”), o 3 (“As chefias mostram disponibilidade e interesse em ouvir as propostas de melhoria apresentadas pelos colaboradores”) e o 19 (“As chefias dão “luz verde” e apoiam a implementação de algumas sugestões dos seus subordinados”). A adaptação externa, embora não exponha uma estrutura tão semelhante como a outra dimensão, contém itens comuns muito fortes em ambas as escalas como o 23 (“Acredita-se que as pessoas podem e querem aprender para melhorar”) e o 7 (“Sabemos que se trabalharmos com qualidade garantiremos o sucesso da empresa”).

Através da análise comparativa entre as duas escalas da OCA, a do presente estudo e a da investigação de Rebelo (2006), retira-se uma conclusão quase imediata. A escala OCA parece possuir uma estrutura factorial robusta, suficiente para se manter estável em dois estudos diferentes com duas amostras distintas.

Depois de analisarmos a dimensionalidade das escalas referidas, avançámos para o estudo da validade convergente e discriminante da OCA.

O questionário DLOQ (versão abreviada) mede a cultura da aprendizagem e tem uma estrutura unidimensional. Como seria de esperar, apresenta elevada correlação com a OCA, visto medirem o mesmo constructo. A correlação entre ambas as escalas é maior com a média da OCA total, com as duas dimensões (.860), e com a dimensão integração interna (.716) do que com a dimensão adaptação externa (.685). Deste modo, podemos afirmar a validade convergente da escala OCA foi suportada neste estudo.

Por sua vez, o questionário FOCUS possui duas dimensões que vão correlacionar-se de modo diferente com a escala OCA. A dimensão inovação/apoio, tal como previsto, correlaciona-se fortemente com a média da OCA (.734) e com a sua dimensão integração interna (.716). A correlação apresenta-se um pouco mais baixa na dimensão adaptação externa (.685).

A dimensão regras é a que, novamente como previsto, correlaciona menos com a OCA em todas as suas dimensões: média da OCA total (.601), integração interna (.568) e adaptação externa (.569). No entanto, apresenta uma correlação razoável e estável com todas.

Os valores apresentados indicam que o construto medido pela OCA, a cultura de aprendizagem, está mais relacionado com o tipo de cultura da inovação e apoio, do que com a cultura das regras. Contudo, é importante salientar que, apesar de não estar correlacionado tão fortemente como outros tipos de cultura, as regras não reflectem nestes resultados características opostas à cultura de aprendizagem. Isto pode indicar que os dois conceitos coexistem nas organizações podendo até complementar-se. Esta é pelo menos a opinião de alguns autores já mencionados (Škerlavaj et al., 2010) que defendem que a flexibilidade, característica da cultura de aprendizagem, é complementada com alguns elementos da dimensão do controlo que providenciam clareza, estrutura e referências formais de enquadramento necessárias para um funcionamento adequado da organização.

Perspectivada, muitas vezes, à imagem do que é tido como ideal, a cultura de aprendizagem assenta em valores como a inovação, a partilha, a tolerância à diversidade, a autonomia, a colaboração, o trabalho em equipa, a assunção do risco, a intensidade da comunicação e a confiança no potencial de cada colaborador (Rebelo, 2006). Estes aspectos são essenciais num tipo de cultura com predominante inovação e apoio fundamentando a forte correlação entre estes constructos.

Conclui-se que, perante os resultados obtidos em todo o estudo, a escala OCA afigura-se como um instrumento que apresenta uma boa validade de constructo.

VI - Conclusões

A presente investigação teve como principal objectivo estudar as qualidades psicométricas da escala OCA (Orientação Cultural para a Aprendizagem) esperando contribuir com um instrumento válido, que possa ser utilizado como ferramenta de diagnóstico da existência de cultura de aprendizagem nas organizações, nomeadamente, do sector público.

A análise factorial exploratória, que pretendia assegurar a validade de constructo da escala OCA, ao nível da sua dimensionalidade, revelou uma estrutura interna com duas dimensões, consistente com os modelos teóricos subjacentes e com as soluções emergentes em outro tipo de amostras, com robustez estatística e assegurando bons níveis de fiabilidade da escala. Em suma, a bi-dimensionalidade da escala OCA parece ser estável, dado que se replica também neste novo tipo de amostra.

A validade convergente e discriminante foi também analisada através dos questionários DLOQ e FOCUS. Tal como esperado, a OCA apresentou uma forte correlação com o DLOQ e menor com o FOCUS, reforçando a sua validade de constructo.

Apesar de, os resultados exibirem uma estrutura plausível e dados estatisticamente adequados para a escala OCA, a investigação acarreta limitações que devem ser referidas.

Uma limitação do estudo, que poderá ser ultrapassada em investigações futuras, prende-se com a reduzida dimensão da amostra no sector público. Em investigações futuras, e no sentido de contribuir para aumentar a validade da escala OCA neste âmbito, seria pertinente conduzir análises com amostras de maior dimensão e provenientes de outros sectores de actividade pública.

Será pertinente prosseguir com investigações que procurem suportar estes resultados e contribuir para o desenvolvimento da avaliação da cultura da aprendizagem. Uma sugestão possível para os próximos estudos prende-se com a realização de uma análise factorial confirmatória, após o reforço da amostra. Não desvalorizando a relevante mais-valia que foi a inclusão neste estudo da análise da validade convergente e divergente, seria, ainda, vantajoso aprofundar esta análise recorrendo a uma matriz multi-traço/multi-método. A aplicação deste método no estudo da validade implica a aplicação a uma amostra de sujeitos de um conjunto de nove provas ou situações de avaliação repartidas, de forma combinada, por três constructos diferenciados e três métodos diferentes (e.g. questionário, entrevista e observação). A aplicação deste método de avaliação da validade é melhor conseguida quando os 3 métodos e os 3 constructos diferem bastante entre si (Campbell & Fiske, 1967). Poderia ser importante acrescentar, na avaliação das qualidades psicométricas da OCA neste tipo de amostra, o estudo a sua validade preditiva.

Um dos aspectos mais importantes deste estudo é contribuir para o aumento do número de instrumentos validados, visto que estes ainda são escassos na análise e mensuração da cultura de aprendizagem. A presente investigação pretende ajudar a colmatar esta lacuna, colaborando na concepção de instrumentos de útil aplicabilidade, quer em contexto académico, como também nas organizações, para o diagnóstico e avaliação da orientação cultural para a aprendizagem. Indirectamente, acabámos por contribuir para a validação de outros instrumentos, o questionário FOCUS e o DLOQ (versão reduzida), aos quais recorreremos para avaliar a validade convergente e discriminante da OCA.

A validação de um instrumento está sempre em aberto, o que abre imensos caminhos para futuras investigações no campo deste estudo. Este aspecto é ainda mais válido para um tema tão pertinente e vasto como o da cultura de aprendizagem.

Propomos ainda que este trabalho se constitua como ponto de partida para outras investigações futuras acerca da relação entre a cultura de aprendizagem e a função pública. Várias áreas distintas do sector público em Portugal ficam por retratar e os estudos nestas áreas são praticamente inexistentes. A escala OCA encontra um sem fim de amostras possíveis para

a continuação da sua validação. Outra vertente possível poderá ser a comparação dos resultados do sector público com o privado, entre sectores públicos de diferentes países, ou mesmo, entre diferentes departamentos presentes.

Para concluir, não podíamos deixar de mencionar a importância e a necessidade deste tipo de estudos que envolvem a análise das qualidades psicométricas de uma escala. Na Psicologia das Organizações, a qualidade da produção científica e das práticas de intervenção dependem de instrumentos rigorosos e válidos (Rebelo, Gomes, & Cardoso, 2005).

Bibliografia

- Almeida, N. (2007). *Liderança e cultura de aprendizagem: Estudo empírico sobre o papel da liderança intermédia na percepção e heterogeneidade da cultura de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Andreadis, N. (2009). Learning and organizational effectiveness: A systems perspective. *Performance Improvement*, 48(1), 5-11. doi: 10.1002/pfi.20043.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Barreto, A. (2005). Mudança Social em Portugal, 1960 - 2000. In António Costa Pinto (Eds.), *Portugal Contemporâneo* (pp. 137-162). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bilhim, J. (2004). *Qualificação e Valorização de Competências*. Porto, Sociedade Portuguesa de Inovação.
- Bryman, A. & Bell, E. (2007). *Business research methods*. (2th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2004). Constructing variables. In M. Hardy & A. Bryman. *Handbook of data analysis* (pp. 17 – 34). London: SAGE.
- Caetano, A., Ferreira, J. M. & Neves, J. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Campbell, D.T. & Fiske, D.W. (1967). *Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix*. In D.N.Jackson, & S. Messick (Eds.), *Problems in Human Assessment*. New York: McGraw Hill.
- Cardoso, L. (2003). *Gerir conhecimento e gerar competitividade: Estudo empírico sobre a gestão do conhecimento e seu impacto no desempenho organizacional*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, L. (2000). Aprendizagem Organizacional. *Psychologica*, 23, 95-117.
- Cohen, R.J., Swerdlik, M.E. & Smith, D.K. (1992). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. (2nd ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Cronbach, L.J. (1970). *Essentials of psychological testing* (3rd ed.). New York: Harper & Row.
- Cunha, S. (2009). *Análise das qualidades psicométricas da escala RSE*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Denton, J. (1998). *Organisational learning and effectiveness*. London: Routledge.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures, *Organization Studies*, 14 (3), 375-394.
- Drenth, P. J. (1998). Research in work and organizational psychology: Principles and methods. In P. J. Drenth, H. Thierry, & C. J. de Wolff

- (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology (2nd ed.): Vol 1. Introduction to work and organizational psychology* (pp. 11-46). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Ellinger, A. D., Watkins, K. E., & Bostrom, R. P. (1999). Managers as facilitators of learning in learning organizations: A rejoinder to Dirks's invited reaction. *Human Resource Development Quarterly*, 10(2), 105-125.
- Everitt, B. & Hothorn, T. (2010). *A handbook of statistical analyses using R (2nd ed.)*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC.
- Fiol, C., & Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito, teoria e prática (3^a Ed.)*. Oeiras. Celta Editora.
- Gomes, A. D. (1991). Cultura organizacional: Estratégias de integração e de diferenciação. *Psychologica*, 6, 33-51.
- Gomes, D. (2000). *Cultura Organizacional: Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (2010). *Multivariate data analysis (7^a Ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário (2nd ed.)*. Lisboa: Silabo.
- Hoyle, R. Harris, M., & Judd, C. (2002). *Research methods in social relations (7th ed.)*. Toronto: Wadsworth.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9 (2), 133-145.
- Levin, I. & Gottlieb, J. (2009). Realigning organization culture for optimal performance: Six principles & eight practices. *Organizational Development Journal*, 27(4), 31-46.
- Liao, S., Chang, W., & Wu C. (2010). An integrated model for learning organization with strategic view: benchmarking in the knowledge-intensive industry. *Expert Systems with Applications*, 37, 3792–3798.
- Lipshitz, R., Friedman, V.J., & Popper, M. (2007). *Demystifying organizational learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Madureira, C. (2004). *A formação contínua dos Quadros Superiores na área comportamental no contexto da reforma da Administração Pública portuguesa*. Tese de Doutoramento (PhD). Lisboa: Universidade Lusíada.
- Madureira, C., & Rodrigues, M. (2006). A Administração pública do século XXI: Aprendizagem organizacional, mudança comportamental e reforma administrativa. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12 (2), 153-171.
- Marquardt, M. (1996). *Building the learning organization*. New York: McGraw-Hill.
- Maroco, J.(2007). *Análise estatística com utilização do spss (3^aed.)*. Lisboa: Silabo.
- 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), 132-151.
- Martin, J. (2002). *Organizational culture: Mapping the terrain*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Martinez, L. & Ferreira, A. (2007). *Análise de dados com SPSS – primeiros passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Martins, G.A. (2006). Sobre a confiabilidade e a validade. *Revista Brasileira de Gestão e Negócio*, 20(8),1-12. Disponível em Redalyc.
- Neves, J. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Neves, J. (2001). Clima e cultura organizacional. In J. M. Ferreira, J. Neves & A. Caetano (Eds.). *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 431-468). Lisboa: McGraw-Hill.
- Nonaka, I. (1997). *A empresa criadora do conhecimento*. São Paulo: Futura.
- Noronha, A., Freitas, F. & Ottati, F. (2002). Parâmetros psicométricos de testes psicológicos de inteligência. *Interação em Psicologia*, 6(2),195-201. Disponível a 5, Agosto, 2010 em Scielo.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. (2ª Ed.). New York: McGraw-Hill
- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The learning organization*, 8(3), 125-133.
- Palma, P. J., & Lopes, M. P. (2005). Em busca de uma aprendizagem organizacional eficaz: O papel do tipo e da abrangência cultural. *Comportamento Organizacional e Gestão* (11)2, 133-157.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1997). *The learning company: A strategy for sustainable development* (2nd ed.) London: McGraw-Hill.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J: (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (4ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture, and feasibility. *Management Learning*, 31(2), 181-196.
- Preacher, K. & MacCallum, R. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small samples sizes. *Behavior Genetics*, 32(2), 153-161.
- 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: Antecedentes e consequentes*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rebelo, T., Gomes, A. D., & Cardoso, L. (2005) Cultura de aprendizagem: A (bi)dimensionalidade da escala OCA. *Psychologica*, 38, 191-208.
- Reichers, A., & Schneider, B. (1990). Climate and culture: An evolution of

- constructs. In Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 5-39). San Francisco: Josey-Bass.
- Robbins, S. (2001). *Organizational Behavior* (9th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Rocha, J. (2001). *Gestão Pública e Modernização Administrativa*. Oeiras: INA.
- Schein, E. H. (1995). *Organizational and managerial culture as a facilitator or inhibitor of organizational transformation*. MIT Sloan School of Management.
- Senge, P. (1997) – *O novo trabalho do líder: construindo organizações que aprendem*. São Paulo: Futura
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Shum, D., O’Gorman, J. & Myors, B. (2006). *Psychological testing and assessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Simons, P. R. J. (1996). Aprendizagem nas organizações. In M. P. Cunha, & C. A. Marques (Eds.), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas* (pp. 319-351). Lisboa: Dom Quixote.
- Škerlavaj, M., Song, J., & Lee, Y. (2010). Organizational learning culture, innovative culture and innovations in South Korean firms. *Expert Systems with Applications*, 37, 6390–6403.
- Strauss, M. & Smith, G. (2009). Construct validity: Advances in theory and methodology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 1-25.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Tsang, E. W. & Zahra, S. A. (2008). Organizational unlearning. *Human Relations*, 61(10), 1435-1462.
- Van Muijen, J., Koopman, P., De Witte, K., De Cock G., Susani, Z., Lemoine, C., et al. (1999). Organizational culture: The focus questionnaire. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(4), 551-568.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1997). *DLOQ – Dimensions of the Learning Organization Questionnaire self- scoring instrument*. [consta como apêndice em Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003)].
- Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 152-162.
- Yukl, G. (2009). Leading organizational learning: reflections on theory and research. *The Leadership Quarterly*, 20, 49–53. doi:10.1016/j.leaqua.2008.11.006
- Zu, X., Robbins, T. L., & Fredendall, L. D. (2010). Mapping the critical links between organizational culture and TQM/Six Sigma practices. *Int. J. Production Economics*, 123, 86–106.

Anexos

Anexo I – Questionários utilizados na recolha de dados



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

CONFIDENCIAL

Estamos a desenvolver um estudo sobre a cultura de aprendizagem na Administração Pública.

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.

A investigadora principal,

(Bárbara Carvalho)

O conjunto das seguintes afirmações tem como objectivo **caracterizar o seu local de trabalho**.

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

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

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

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

Nesta empresa...

	Quase não se aplica	Aplica-se pouco	Aplica-se moderadamente	Aplica-se muito	Aplica-se quase totalmente
13. Incentivam-se as pessoas a crescerem e a desenvolverem-se em termos profissionais	1	2	3	4	5
14. É frequente pessoas de departamentos diferentes trocarem informações sobre assuntos de trabalho	1	2	3	4	5
15. Sabemos que é importante um bom relacionamento com os fornecedores	1	2	3	4	5
16. As chefias confiam na capacidade dos subordinados para fazerem bem as coisas	1	2	3	4	5
17. Há o hábito de conversar em grupo sobre como resolver os problemas que surgem	1	2	3	4	5
18. Há a noção de que sem clientes não há ordenado nem segurança no emprego	1	2	3	4	5
19. As chefias dão “luz verde” e apoiam a implementação de algumas sugestões dos seus subordinados	1	2	3	4	5
20. Os erros e os insucessos conduzem frequentemente ao reconhecimento de necessidades de aprendizagem	1	2	3	4	5
21. É fácil obter as informações de que necessitamos para realizar o trabalho	1	2	3	4	5
22. Há a noção de que o trabalho de um departamento depende do trabalho dos outros departamentos e vice-versa	1	2	3	4	5
23. Acredita-se que as pessoas podem e querem aprender para melhorar	1	2	3	4	5
24. As reclamações dos clientes são analisadas com cuidado de forma a melhorarmos	1	2	3	4	5
25. Sabemos que é importante contribuir com ideias e inovações para a melhoria dos processos de trabalho	1	2	3	4	5
26. Experimentam-se novas formas de realizar as tarefas	1	2	3	4	5
27. Aprende-se o mais importante para a função enquanto se trabalha	1	2	3	4	5
28. Sabemos que é importante conhecer as formas de trabalho de outras entidades para poder melhorar os nossos procedimentos	1	2	3	4	5
29. Temos liberdade para escolher o processo que consideramos melhor para realizar determinada tarefa	1	2	3	4	5
30. Existe um ambiente de confiança e de respeito, onde as pessoas ouvem o que as outras dizem, mesmo que sejam críticas	1	2	3	4	5

Por favor, leia as seguintes afirmações, **assinalando o grau com que ocorrem no seu local de trabalho**. Indique de acordo com uma escala de 1 (quase nunca) a 6 (quase sempre):

	Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo muito	Concordo totalmente
Na minha organização...	Quase nunca						Quase sempre

1. As pessoas são recompensadas por aprender	1	2	3	4	5	6
2. As pessoas investem na construção de relações de confiança entre elas	1	2	3	4	5	6
3. Os grupos de trabalho revêem as suas ideias através de discussões em grupo ou de informação recolhida	1	2	3	4	5	6
4. Os benefícios adquiridos com a experiência são partilhados com os trabalhadores	1	2	3	4	5	6
5. As pessoas que tomam a iniciativa são reconhecidas	1	2	3	4	5	6
6. A minha organização trabalha em parceria com a comunidade envolvente para satisfazer necessidades mútuas	1	2	3	4	5	6
7. As chefias procuram oportunidades de aprendizagem contínua	1	2	3	4	5	6

Por fim, encontra **pequenas descrições que podem ser características da sua organização. Em relação a cada uma, deverá indicar o grau em que a mesma se aplica à sua organização**, assinalando a opção que melhor corresponde à sua opinião. Por favor tome em consideração a opinião que tem da **organização como um todo**. A sua avaliação não deve portanto limitar-se à direcção/departamento/secção em que trabalha no dia-a-dia, mas basear-se na globalidade.

A sua resposta indica o grau em que tal descrição é APROPRIADA para descrever a sua organização. Deverá escolher entre:

de modo nenhum / raramente / um pouco / moderadamente / muito / muitíssimo

A minha organização pode caracterizar-se por ser uma organização onde existe...

	De modo nenhum	Raramente	Um pouco	Moderadamente	Muito	Muitíssimo
1. Assumir de riscos	1	2	3	4	5	6
2. Compreensão mútua	1	2	3	4	5	6
3. Objectivos claros	1	2	3	4	5	6
4. Definição clara da hierarquia	1	2	3	4	5	6
5. Obediência às normas	1	2	3	4	5	6
6. Ênfase na realização da tarefa	1	2	3	4	5	6
7. Comunicação/contacto informais	1	2	3	4	5	6
8. Auto-responsabilização pelo desempenho	1	2	3	4	5	6
9. Regras formalmente impostas	1	2	3	4	5	6
10. Abertura à crítica	1	2	3	4	5	6
11. Padrões elevados de desempenho	1	2	3	4	5	6
12. Cumprimento das regras	1	2	3	4	5	6
13. Trabalho recompensado	1	2	3	4	5	6
14. Na vanguarda da nova tecnologia	1	2	3	4	5	6

	De modo nenhum	Raramente	Um pouco	Moderadamente	Muito	Muitíssimo
15. Procedimentos estabelecidos	1	2	3	4	5	6
16. Aceitação do erro	1	2	3	4	5	6
17. Flexibilidade	1	2	3	4	5	6
18. Procedimentos formalizados	1	2	3	4	5	6
19. Apoio aos colegas	1	2	3	4	5	6
20. Adesão às normas	1	2	3	4	5	6
21. Confiança mútua	1	2	3	4	5	6
22. Eficiência	1	2	3	4	5	6
23. Avaliação do desempenho	1	2	3	4	5	6
24. Controle pelos procedimentos	1	2	3	4	5	6
25. Apoio na resolução dos problemas de trabalho	1	2	3	4	5	6
26. Harmonia interpessoal	1	2	3	4	5	6
27. Rigidez	1	2	3	4	5	6
28. Ambiente agradável de trabalho	1	2	3	4	5	6
29. Apoio na resolução de problemas não relacionados com o trabalho	1	2	3	4	5	6
30. Abertura a novas ideias	1	2	3	4	5	6
31. Funções claras e definidas	1	2	3	4	5	6
32. Clima familiar	1	2	3	4	5	6
33. Pioneirismo	1	2	3	4	5	6
34. Respeito pela autoridade	1	2	3	4	5	6

Responda agora, por favor, a estas últimas questões:

a) Há quanto tempo trabalha nesta empresa?

Menos de 6 meses Mais de 6 meses até 1 ano Mais de 1 até 3 anos
Mais de 3 até 5 anos Mais de 5 até 10 anos Mais de 10 anos

b) Função que desempenha:

Dirigentes e coordenadores Técnicos superiores
Assistentes técnicos Chefias operacionais
Assistentes operacionais (tripulantes) Assistentes operacionais da área oficial
Outros assistentes operacionais

Outras funções: _____

c) Há quanto tempo desempenha esta função?

Menos de 6 meses Mais de 6 meses até 1 ano Mais de 1 até 3 anos
Mais de 3 até 5 anos Mais de 5 até 10 anos Mais de 10 anos

d) Qual o departamento (área ou sector) em que está inserido?

Divisão de recursos humanos Divisão de serviços de equipamento
Divisão de serviços financeiros Divisão de serviços de produção
Gabinete de acompanhamento de gestão e estudos

Outro: _____

e) Idade:

Menos de 20 anos Entre 20 e 29 anos Entre 30 e 35 anos
Entre 36 e 40 anos Entre 41 e 50 anos Mais de 50 anos

f) Sexo: Feminino Masculino

g) Habilitações escolares/académicas (em anos de escolaridade):

4 anos 12 anos Licenciatura
6 anos 11 anos Pós-graduação/mestrado
9 anos Bacharelato Doutoramento

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração!