



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UC/FPCE — 2013

Cultura de Aprendizagem e Desempenho em Instituições de Ensino Superior: o Papel Mediador da Satisfação e da Inovação

Ana Soraia Duarte Silva (e-mail: asoraiasilva@gmail.com)

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

A presente Dissertação de Mestrado foi escrita conforme as normas ortográficas estabelecidas antes do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, no abrigo do prazo transitório para a implementação da nova grafia (Art. 2º da Resolução da Assembleia da República n.º 35/2008, de 29 de Julho).

Cultura de Aprendizagem e Desempenho em Instituições de Ensino Superior: o Papel Mediador da Satisfação e da Inovação

Resumo

O presente estudo insere-se no âmbito da cultura organizacional, mais especificamente, na cultura de aprendizagem. As organizações com uma cultura de aprendizagem influenciam as atitudes e os comportamentos dos colaboradores, nomeadamente, na satisfação profissional, inovação e desempenho (Ribeiro, 2012). Utilizando uma amostra de 279 estudantes de universidades portuguesas, a presente investigação centra-se na relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho, e analisa também os possíveis efeitos de mediação das variáveis satisfação profissional e inovação nesta relação. Através da técnica de equações estruturais, analisámos um modelo estrutural que sugeriu uma relação entre a cultura de aprendizagem e as variáveis satisfação e inovação; no entanto só foi suportada a mediação pela inovação. Este estudo realça a importância de desenvolver culturas de aprendizagem que promovem, entre outros aspectos, a inovação, pois esta parece ter um impacto positivo no desempenho dos estudantes universitários.

Palavras-chave: cultura organizacional, culturas de aprendizagem, desempenho, inovação, satisfação profissional

Learning Culture and Performance in higher education institutions: the Mediating Role of Job Satisfaction and Innovation

Abstract

The present study falls within the organizational culture, specifically the culture of learning. Organizations with a learning culture influence employees' attitudes and behavior, particularly in the job satisfaction, innovation and performance (Ribeiro, 2012). Using the sample of 279 portuguese university students, this research focuses on the relation between learning culture and performance, and also analyzes possible effects of job satisfaction and innovation as mediators in this relation. Through the technique of structural equation, we examined a structural model that suggested a relation between the learning culture and innovation and satisfaction variables, however only innovation was supported as mediator. This study highlights the importance of developing learning cultures that promote, among other things, the innovation, because it seems to have a positive impact on the university students' performance.

Key Words: organizational culture, learning culture, performance, innovation, job satisfaction

Agradecimentos

Quero agradecer, em primeiro lugar e de forma muito sentida, à Professora Doutora Teresa Rebelo por todo apoio, ajuda e dedicação. Obrigada pelas palavras de incentivo no momento certo. Também à Professora Cláudia Figueiredo pela excelente ajuda.

Aos meus pais, um eterno obrigada pela dedicação e apoio, não só nesta fase, mas sempre.

Ao Pedro, pelo carinho, dedicação, paciência e amor ... obrigada por estares presente e por te orgulhares de mim.

A todos os colegas de mestrado, e um especial obrigada aos meus amigos Leonor, Joana, Flávia e Luís Pedro.

A todos aqueles que estão comigo desde o início do meu percurso académico. Espero que continuem sempre.

Por fim, a todos os meus amigos, que mesmo sem o mínimo de atenção e de disponibilidade continuam presentes na minha vida.

A todos, muito obrigada!

Índice

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| I – Enquadramento Teórico | 2 |
| 1.1. Cultura Organizacional..... | 2 |
| 1.1.1. Cultura Organizacional: Emergência e História..... | 2 |
| 1.1.2. Cultura Organizacional: um Conceito Emergente..... | 3 |
| 1.2. Aprendizagem Organizacional..... | 7 |
| 1.2.1. Aprendizagem Organizacional e Organizações Aprendente..... | 8 |
| 1.3. Cultura de Aprendizagem..... | 11 |
| 1.3.1. O modelo de Marsick e Watkins..... | 14 |
| 1.4. As Universidades..... | 16 |
| 1.5. Relações da Cultura de Aprendizagem com a Satisfação, Inovação e Desempenho..... | 17 |
| 1.5.1. Influência da cultura de aprendizagem no desempenho individual..... | 17 |
| 1.5.2. Influência da cultura de aprendizagem na satisfação..... | 20 |
| 1.5.3. Influência da cultura de aprendizagem na inovação..... | 23 |
| II – Objectivos | 25 |
| III – Metodologia | 26 |
| 3.1. Caracterização da Amostra..... | 26 |
| 3.2. Instrumentos..... | 28 |
| 3.2.1. DLOQ - Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (Watkins & Marsick, 2003)..... | 28 |
| 3.2.2. Overall Job Satisfaction (Cammann, Fichman, Jenkins & Klesh,1983)..... | 28 |
| 3.2.3. Employee Opinion Survey on Innovation and Creativity (Connolly & Connolly, 2005)..... | 29 |
| 3.2.4. Desempenho de Tarefa e de Desempenho Contextual (Beffort & Hattrup, 2003)..... | 29 |
| 3.3. Procedimentos ao nível de recolha de dados..... | 30 |
| IV – Resultados | 31 |
| 4.1. Validade de Constructo e Fiabilidade dos instrumentos de medida..... | 31 |
| 4.2. Teste do Modelo de Hipóteses..... | 34 |
| V – Discussão | 37 |
| IV – Conclusão | 42 |
| Bibliografia | 43 |

Introdução

A sociedade e as organizações estão mergulhadas num contexto extremamente dinâmico e imprevisível; as aprendizagens e os pressupostos que são valorizados hoje podem, num curto espaço de tempo, ser desajustados; deste modo, as organizações necessitam cada vez mais de aprender e saber gerir novas formas de actuação, mais ajustadas e que façam frente às mudanças da envolvente.

A importância da cultura é reconhecida na literatura. Esta ganhou créditos aquando os estudos sobre “excelência” empresarial e sobre o sucesso das empresas japonesas (Gomes, 2000). O tema tem sido alvo de grande interesse e popularidade, pois as suas características auxiliam na adaptação aos novos mercados, à tecnologia e à economia. A cultura pode ser definida como um padrão de pressupostos básicos, descobertos ou desenvolvidos por um grupo quando este tempo gerir os problemas emergentes, se essa gestão de problemas for bem-sucedida, as soluções passam a ser consideradas válidas (Schein, 1985, 1990).

Mas, com a turbulência e imprevisibilidade do mundo económico, social, político e tecnológico novos problemas vão surgindo e as soluções previamente determinadas deixam de ter efeito. Assim surge a aprendizagem como forma de atingir uma mudança bem sucedida (Cardoso, 2000), pois vão ser aprendidas e partilhadas novas práticas de resolução de problemas.

A relação que os conceitos de cultura organizacional e de aprendizagem organizacional estabelecem é um dos pontos centrais desta tese. A cultura pode ser um processo da aprendizagem (e.g., Schein, 1992), e simultaneamente, um factor que influencia a ocorrência da aprendizagem (e.g., Conner & Clawson, 2004; Marsick & Watkins, 2003).

O constructo de cultura orientada para a aprendizagem nas organizações está devidamente consolidado na literatura (Hill, 1996; Marquardt, 1996; Marsick e Watkins, 2003; Rebelo, 2006; Schein, 1996), e pode definir-se como uma cultura que está orientada para a facilitação, promoção e valorização da aprendizagem dentro de uma organização (Rebelo, 2006). Nesse sentido, o nosso estudo visa reportar esse conhecimento para as instituições de ensino superior. As universidades, enquanto contexto organizacional, sofrem as mesmas influências e caracterizam-se pelos mesmos processos que uma outro qualquer

organização, pelo que a literatura de base utilizada se reporta às organizações no geral.

A presente investigação procura dar continuidade ao estudo de Ribeiro (2012), para isso vai ser estudada, a partir do Modelo de Equações Esturrais, a relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho individual, e o possível efeito mediador das variáveis satisfação profissional e inovação.

Em termos da estrutura do presente trabalho, num primeiro momento é elaborada uma revisão da literatura acerca do conceito de cultura e aprendizagem organizacional para nos auxiliar na compreensão do conceito central de cultura de aprendizagem. O enquadramento teórico acerca da cultura de aprendizagem conta com a explicitação do modelo de Marsick e Watkins (2003) que serve de base teórica para o modelo em estudo, e com um destaque para as relações entre a cultura organizacional e as variáveis desempenho individual, inovação e satisfação profissional. Numa segunda parte são expostos os objectivos, metodologia, amostra utilizada, os instrumentos, e por fim, os procedimentos do estudo. Para finalizar, são apresentados os resultados, a discussão e a conclusão da tese.

I – Enquadramento Teórico

1.1. Cultura Organizacional

Com o objectivo de compreender o conceito principal desta dissertação, a cultura de aprendizagem nas organizações, será feita uma revisão inicial sobre cultura organizacional. Procuramos clarificar e operacionalizar o conceito para uma melhor compreensão global da temática central.

1.1.1. Cultura Organizacional: emergência e história

Actualmente, a cultura organizacional deixou de ser um conceito em busca da aceitação, pelo contrário, está devidamente acolhido na literatura e no mundo empresarial. Para além do crescente número de publicações, gestores e consultores consideram o estudo da cultura organizacional uma mais-valia para a sustentabilidade e desempenho das organizações (Gomes,1991; Gomes, 2000).

Com origem na Antropologia, o estudo da cultura organizacional inicia-se nos anos 70 mas foi na década de 80 que se verificou um crescente

interesse devido às pressões do contexto empresarial e científico (Alvesson, 2002; Gomes, 1991,1994; Neves, 2001). Nos EUA assistia-se à presença dos modelos tradicionais de gestão (*the one best way*) que enfrentavam um forte abalo devido ao insucesso verificado. Pelo contrário, as empresas japonesas apresentavam sinais de sucesso e uma crescente eficácia, como consequência, verificou-se um interesse pelo estudo dos padrões culturais destas organizações, onde se julgava estar a “chave do sucesso” das empresas ocidentais (Gomes, 2000; Morgan, 1986; Pettigrew, 2000).

Gomes (1991, 2000) justifica o referido interesse pela cultura com base na crença de que as empresas *performantes* se distinguem das demais pela cultura organizacional; o sucesso e desempenho de uma organização são concebidos numa relação de dependência da cultura, enquanto característica organizacional (Rebelo, 2006). Assim, aspectos de uma organização, como os rituais ou os padrões de comunicação, passaram a ser tidos em conta na gestão estratégica.

O estudo da cultura, para alguns autores (Smircich, 1983; Lundberg, 1985; Morgan, 1980, 1983, 1986), passou a ser operacionalizado como uma nova metáfora¹ das organizações, pelo contrário, para outros autores (Thévenet, 1984, 1986; Hermel, 1988) a cultura não passava de um “sucesso passageiro” (Gomes, 2000; Morgan, 1986). Ultrapassada a fase de aceitação da importância da cultura organizacional, esta tem nos dias de hoje um papel cada vez mais preponderante na área das organizações (Gomes, 2000).

1.1.2. Cultura organizacional: um conceito pertinente

A cultura organizacional é um conceito com alguma complexidade na sua definição, devido ao facto de ser um fenómeno amplamente estudado, com diversos autores, e áreas do saber a contribuírem para a sua operacionalização (e.g., Brown, 1998; Gomes, 2000; Martin, 2002; Neves, 2000; Keyton, 2005). Nesta linha de multiplicidade teórica, Rebelo (2006) contribui para a inteligibilidade do conceito, reunindo um conjunto de traços

¹ A cultura como metáfora das organizações contrasta com outra metáfora, que reduzia as organizações a “máquinas”. A metáfora da máquina tem subjacente a Teoria Clássica das Organizações. Nesta metáfora a organização é concebida como uma máquina, sendo os colaboradores tratados como verdadeiras máquinas (Gomes, 1994, 2000).

comuns às várias definições de cultura organizacional, denominados “ideias-força”. Para a autora, a cultura pode ser entendida como um sistema de significados ou de sentidos partilhados pelos membros de uma organização²; nessa mesma linha, o conceito de cultura remete para o nível colectivo, indo além do nível individual. Assim, sendo algo construído por um conjunto de pessoas, encontramos uma outra ideia comum, que concebe a cultura como uma característica distintiva das organizações, que as diferenciam umas das outras (Gomes, 2000).

Segundo Schein (1985, 1990), um dos mais importantes e aceites autores que operacionalizou o conceito, a cultura pode ser definida como um padrão de pressupostos básicos (inventados, descobertos, ou desenvolvidos por um determinado grupo enquanto aprende a enfrentar os problemas de adaptação externa e integração interna) que funcionaram suficientemente bem para serem considerados válidos e que, por isso, foram instituídos e passados aos novos membros como a forma correcta de perceber, pensar e sentir relativamente a esses problemas. Tal como supracitado, também Schein (1985), enfatiza uma definição de cultura enquanto um conjunto de símbolos e significados partilhados.

Keyton (2005) analisa a definição de Schein (1992) e acrescenta que esta incide em três elementos: a socialização, que caracteriza a forma como os novos colaboradores aprendem a cultura da organização; os pressupostos que estão profundamente enraizados; e por fim, argumenta que uma organização não pode ter mais que uma cultura, contrapondo a ideia de sub-culturas apresentada mais a frente nesta dissertação. Para o mesmo autor, a cultura organizacional emerge da interacção de um conjunto de pessoas com vista ao cumprimento de objectivos da organização, profissionais e pessoais. Para além dos autores já enunciados, também Keyton (2005) refere que a cultura é concebida pelos colaboradores e pela relação que mantém entre eles.

Para os autores Kotter e Heskett (1992), a cultura organizacional pode ser entendida segundo dois níveis, oscilando entre a maior ou menor visibilidade e resistência à mudança. Kotter e Heskett (1992) defendem que o nível menos visível e mais profundo se relaciona com os valores

² A cultura enquanto “*a shared meaning system*” é defendido por muitos autores, tais como Louis (1985), Pfeffer (1981) e Robbins (1997).

partilhados pelo grupo e que persistem ao longo do tempo, garantindo a singularidade de cada organização. Por se tratar de um nível tão profundo, tem associada uma forte resistência à mudança provocada pelo desconhecimento dos valores que os mantêm unidos. Pelo contrário, o nível mais visível representa os comportamentos que todos os colaboradores, mesmo os mais recentes, exibem. Pelo simples encorajamento destes comportamentos, mais facilmente são modificados. Os autores acrescentam que ambos os níveis da cultura se podem influenciar; os valores podem influenciar as práticas, mas estas também têm a capacidade de influenciar os valores (Kotter & Heskett, 1992).

Retomando a contribuição de Schein (1985, 1990), o autor acrescenta mais valor à delimitação do conceito de cultura organizacional, distinguindo três níveis de cultura: artefactos, valores e pressupostos básicos. O primeiro nível, os *artefactos*, é o mais tangível, está relacionado com o espaço físico, a tecnologia, a linguagem e rituais observados por parte dos membros de uma organização. Os *valores*, correspondente ao segundo nível, estão relacionados com a missão, estratégia, objecto e visão que guiam os comportamentos dos colaboradores na forma de lidar com as pessoas e situações; Keyton (2005) acrescenta que os valores se manifestam, de forma ideal, pela estratégia, missão e princípios que são dados a conhecer. O terceiro nível, *pressupostos básicos*, é o nível menos visível e manifesta-se de forma inconsciente e rotinizada; são princípios pouco questionados que permanecem como “verdades” e orientam ao longo de tempo a acção dos actores organizacionais, fornecendo uma solução rápida para a resolução de problemas (Rebelo, 2006).

Acrescentando mais dinâmica e expressividade ao conceito de cultura, Morgan (1986) define-a como um “processo activo de construção da realidade”. Para o autor a cultura é entendida como um fenómeno activo onde as pessoas criam e recriam o seu próprio ambiente; deixa de ser apenas concebida como uma variável que está presente ou ausente em determinada organização. Adicionalmente, outros autores referem que a cultura tem a função de criar a identidade organizacional que dá estabilidade e singularidade a própria organização (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2003; Gomes, 2000).

Com os vários contributos aqui expostos, é por nós aceite que a cultura organizacional se refere a um sistema de significados partilhados e aceites pelos membros de uma organização, e que é capaz de influenciar os comportamentos dos colaboradores. No entanto, verificamos que nem todas as culturas têm o mesmo peso e influenciam da mesma forma os comportamentos de um grupo, sendo, antagonicamente, classificadas em culturas fortes e fracas³ (Robbins, 1997).

A clarificação sobre o tema cultura de aprendizagem também se estende ao debate sobre cultura ou culturas organizacionais. Para esclarecer esta problemática, Martin et al. (1985) fazem emergir duas orientações distintas que se designam como “paradigma da integração” e “paradigma de diferenciação” (Gomes, 1991; Keyton, 2005; Sinha, 2008). No primeiro paradigma, as organizações são apresentadas como homogéneas, sugerindo a presença de uma cultura “forte” e unitária (Gomes, 1991). No segundo, evidencia-se a heterogeneidade e conflitualidade das organizações, pelo que, numa organização surgem subculturas com maior ou menor grau de convergência (Gomes, 1991).

Compreendido o conceito de cultura organizacional, subjaz a necessidade de clarificar um conceito que muitas vezes é considerado idêntico (Martin, 2002; Reichers & Schneider, 1990). O clima organizacional é um termo que, tal como o anterior, goza de uma mesma complexidade e multidimensionalidade (Pettigrew, 1990). Denison (1996 cit. in Neves, 2001) ao analisar a cultura e o clima organizacional refere uma vasta lista de aspectos onde estes dois conceitos se assemelham ou diferenciam, entre eles: definição do fenómeno, epistemologia, perspectiva de investigação, metodologia, nível de análise, orientação temporal, disciplina de base e bases teóricas. O clima tem uma tradição de investigação mais longa; no entanto, trata-se de uma manifestação superficial da cultura (McLean, 2005; Schein, 1990). Conceptualmente, o clima de uma organização consiste na percepção partilhada das práticas e políticas organizacionais (Reichers & Schneider, 1990), enquanto a cultura

³ Para Robbins (1997), ao contrário da “fraca”, uma cultura forte possui valores intensamente interiorizados e partilhados pelo maior número de elementos de uma organização, e apresentam grande impacto sobre os comportamentos desses mesmos elementos.

se refere ao sistema de significados, pressupostos profundamente enraizados, crenças e valores partilhados (Martin, 2002; Schein, 1995).

Fazendo referência às três perspectivas que emergiram acerca da cultura organizacional, Martin (2002) esclarece o tipo de relação que estes dois conceitos podem manter. Enquanto na perspectiva de integração (onde se defende haver uma única cultura numa organização) cultura e clima são consistentes entre si; na perspectiva de diferenciação (existem subculturas dentro de uma mesma organização) e fragmentação (não existe clareza cultural ou subcultural) cultura e clima têm uma relação inconsistente.

1.2. Aprendizagem Organizacional

Cada vez mais as organizações têm um papel importante na sociedade, pelo que a sua sustentabilidade, competitividade e competência tem que ser garantida entre as organizações e nas organizações, nesse sentido a aprendizagem organizacional ganha importância para o alcance das referidas exigências organizacionais (Cardoso, 2000; Smith, 2012).

A utilidade da aprendizagem organizacional tem que ser comprovada para que o conceito ganhe pertinência, nesse sentido, em 1998, Denton, esquematiza um conjunto de acontecimentos que esclarecem a utilidade do conceito de aprendizagem organizacional. Para o autor, a simples referência à aquisição de nova informação não é suficiente, esta informação tem que ser traduzida em comportamentos que vão influenciar o desempenho, e por sua vez, influenciar estrategicamente uma organização; e permite uma adaptação às constantes mudanças da envolvente (Cardoso, 2000; Denton, 1998). Denton (1998) afirma que a utilidade da aprendizagem organizacional se resume a quatro estádios: na primeira fase, os indivíduos são expostos a nova informação ou conhecimento, levando a mudanças na forma de pensar, não só do indivíduo mas também da organização, esta começa a pensar de maneira diferente. Numa segunda fase, dá-se a aprendizagem organizacional, pois a aprendizagem individual passa para a memória da organização; na terceira fase, ocorre o comportamento provocado pelo novo conhecimento adquirido. A última fase traduz as melhorias de desempenho provocadas pelo novo conhecimento. Assim, a aprendizagem individual e organizacional tem de ocorrer, para que seja adquirido um novo comportamento que deve favorecer a organização.

A necessidade de as organizações se adaptarem às mudanças do meio é urgente e inevitável para a sua sobrevivência, desta forma, consideramos a aprendizagem nas organizações, enquanto modificador de comportamento, uma mais-valia para o alcance de objetivos e da mudança (Cardoso, 2000). De seguida, será tratado o conceito de aprendizagem organizacional para que, posteriormente, seja abordado o conceito central do nosso estudo, a cultura que promove a aprendizagem.

1.2.1. Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes

Olhando para as transformações do mundo actual e para a constante necessidade de manter a competição e a competência nas organizações, a aprendizagem organizacional ganha relevância, pois é cada vez mais importante que as organizações tenham a capacidade de aprender e, rápida e eficazmente, se adaptar às “surpresas” do meio (Akhtar & Khan, 2011; Cardoso, 2000; Egan, Yang & Bartlett, 2004; Schein, 1992;). Os estudos que referem existência de uma relação entre aprendizagem e *performance* organizacional salvaguardam a ideia de que a transformação de organizações em *learning organizations* constitui uma vantagem competitiva para essas mesmas organizações (Rebelo, 2006).

A aprendizagem nas organizações foi proposta por Argyris e Schon, em 1978 com o livro “*Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*”; mas foi em 1990 que Peter Senge popularizou o conceito com a publicação da obra “*The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*”. A partir dessas primeiras publicações, o conceito de aprendizagem organizacional, e organizações aprendentes, ganhou especial importância e passou a ter um maior interesse por parte dos académicos, e também, pelos gestores e empresários (Denton, 1998; Rebelo & Gomes, 2008; Yeung, Ulrich, Nason & Glinow, 1999). A aprendizagem não pode ser considerada um fenómeno de moda, pelo contrário, deve ser valorizada enquanto ferramenta para o funcionamento e sucesso das organizações (Cardoso, 2000).

Pensar a aprendizagem organizacional não é pensar na aprendizagem individual dentro de uma organização; são as organizações, como um todo, que criam a aprendizagem organizacional, e não as pessoas

individualmente⁴. A aprendizagem é considerada organizacional quando os conhecimentos e ideias geradas pelos colaboradores são partilhados na organização (Argyris & Schon, 1978; Cardoso, 2000; Schwandt & Marquardt, 2000; Yeung, Ulrich, Nason & Glinow, 1999).

Com o objectivo de compreender o conceito, Fiol e Lyles (1985) afirmam que a aprendizagem organizacional é um processo que permite a melhoria e o desenvolvimento de práticas organizacionais, conseguidas pela aquisição de novos conhecimentos e melhores compreensões. Para Fiol e Lyles (1978) a promoção da aprendizagem organizacional pode ser evidenciada se as organizações forem pautadas pela flexibilidade, não centralidade e estruturas organizacionais orgânicas (Rebelo & Gomes, 2011c).

A aprendizagem organizacional está relacionada com a construção das capacidades necessárias para a criação daquilo que estava em falta (Senge, 1990); simultaneamente, a organização que aprende caracterizam-se por criar e gerar o novo conhecimento com vista ao sucesso da organização, capacita as pessoas que com ela trabalham para adquirir as novas aprendizagens e utiliza como recurso as novas tecnologias, com vista a um aumento de produção (Marquart, 1996). Hsu (2009), analisando as diferentes perspectivas de aprendizagem organizacional, sumariza as características das organizações voltadas para a aprendizagem nos seguintes pontos: comunicação aberta, objectivos e visões partilhadas, pensamento sistémico, apoio e recompensas para a aprendizagem, aprendizagem em equipa, cultura de aprendizagem e gestão do conhecimento. Uma organização aprendente é perspectivada como tendo a capacidade de integrar as pessoas e mover a organização na direcção da aprendizagem continua e de mudança (Egan et al., 2004).

O modo e o conteúdo do que as organizações aprendem e a diversidade de pontos de vista têm-se reflectido numa maior confusão acerca da compreensão do tema (Goh, Elliott & Quon, 2012). Como exemplo,

⁴ Para o presente estudo, a nossa referência centra-se na aprendizagem organizacional, não obstante, a aprendizagem comporta níveis: individual, grupal, organizacional, e também é referido um quarto nível, o societal (Conner & Glawson, 2004).

existem dois corpos distintos de investigação - aprendizagem organizacional (*organizational learning*) e organizações aprendentes (*learning organizations*). Alguns autores têm-se referido aos conceitos de aprendizagem organizacional e organizações aprendentes como conceitos sinónimos (Örtenblad, 2001; Schwandt & Marquardt, 2000); no entanto, não se tratam de conceitos permutáveis, e, efectivamente, são dois conceitos com significado distinto (Easterby-Smith et al., 1999; Fiol & Lyles, 1985; Örtenblad, 2001; Marquardt, 1996; Tsang, 1997). Temporalmente, Denton, (1998) refere que o termo aprendizagem organizacional é anterior ao termo organizações aprendentes, sendo este último, projectado por Senge em 1990.

A aprendizagem organizacional é um processo que permite melhores práticas, a partir de novos conhecimentos (Fiol & Lyles, 1985), criando condições para atingir ou perpetuar o desempenho desejado e adaptar-se às mudanças (Egan et al., 2004; Senge, 1990). Relativamente ao conceito de organizações aprendentes, este diz respeito às organizações que são capazes de criar os resultados desejados (Senge, 1990 cit. in Rebelo, Gomes & Cardoso, 2001), através da criação, aquisição e transferência dos novos conhecimentos (Franco & Ferreira, 2007). Marsick e Watkins (2003) acrescentam que estas organizações possuem a capacidade de se adaptar ou responder rapidamente e de forma inovadora, com vista à remoção de barreiras para a aprendizagem. As organizações aprendentes aumentam a capacidade de aprender modificando os quatro sistemas que influenciam a aprendizagem: cultura, estratégia, ambiente e estrutura (Meyer, 1982 cit. in Marsick & Watkins, 2003). O termo organização aprendente está relacionado com as organizações que, intencionalmente, desenvolvem estratégias e estruturas que potenciam os processos de aprendizagem organizacional (Dodgson, 1993 cit. in Rebelo, 2006; Örtenblad, 2001).

Relacionando os dois conceitos, a aprendizagem organizacional refere o modo como as organizações aprendem (Tsang, 1997), ou seja, é algo que a organização “faz” (Denton, 1998); o conceito de organização aprendente está associado a uma estratégia de gestão da empresa, onde esta procura desenvolver os processos de aprendizagem, de acordo com os seus objectivos, a fim de assegurar a qualidade dos serviços, que por sua vez, garante a continuidade e permanência no mercado (Senge, Kleiner, Roberts, Ross & Smith, 1994). Denton (1998) diz que o termo organização

aprendente, não está relacionado com o que é feito, mas sim, com o que a empresa “é”.

Aprendizagem organizacional (processo de aprendizagem) e organizações aprendentes (forma específica de gestão) estão estritamente relacionados na medida em que a aprendizagem organizacional é condição necessária para as organizações aprendentes; inversamente, as organizações aprendentes potenciam a aprendizagem organizacional (Rebello & Gomes, 2011a). Os estudos que referem existência de uma relação entre aprendizagem e *performance* organizacional salvaguardam a ideia de que a transformação de organizações em *learning organizations* constitui uma vantagem competitiva para essas mesmas organizações (Rebello, 2006). A aprendizagem organizacional tem cada vez mais importância para o sucesso e sobrevivência das organizações, pois a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e com eles adoptar novos comportamentos, potencia a capacidade de enfrentar as mudanças do mundo organizacional.

1.3. Cultura de Aprendizagem

Após a apresentação dos conceitos de aprendizagem organizacional e de cultura organizacional, vamos introduzir o tema no qual nos propusemos centrar, concretizando, a interacção da cultura organizacional com o processo de aprendizagem. A relação entre estes conceitos tem sido frequentemente estudado na literatura (Rebello, 2001, 2006; Rebello et. al., 2001; Schein, 1992; Santos, 2011; Senge, 1990) verificando-se vários tipos de ligação, donde denominamos a relação de multiforme (Rebello, 2001). A cultura da organização tem sido intrinsecamente associado ao processo de aprendizagem, entre as ligações enunciadas pelos autores, a mais frequentemente referida vê a cultura organizacional como um factor potencialmente facilitador da aprendizagem, juntamente com a estratégia, estrutura e ambiente (Fiol & Lyles, 1985). Não sendo esta uma relação exclusiva, são ainda referidas outras relações: a cultura como metáfora, ou seja, a metáfora da cultura permite compreender a aprendizagem; e a cultura enquanto processo de aprendizagem (Fiol & Lyles, 1985; Rebello et al. 2001; Rebello, 2006).

Schein (1996) faz referência à relação entre aprendizagem organizacional e a cultura de uma organização. Para o autor, as organizações

são sistemas complexos que dependem da cultura e do modo como a cultura integra as várias subculturas dos seus subsistemas para definir o que pode e não pode fazer. Assim, a cultura da organização é a consequência da aprendizagem anterior e, simultaneamente, a base para a capacidade de aprender da organização. Nessa linha, a adaptabilidade a longo-prazo das organizações vai depender da capacidade de perpetuar os elementos fundamentais da sua cultura através dos processos de socialização, deixando em aberto o suficiente para se desenvolverem novos pressupostos culturais (Schein, 1996). A cultura funciona como contexto de ocorrência da aprendizagem, e como forma de compreendermos os resultados do processo de aprendizagem que se mantém na organização. A cultura funciona como apoio à concretização da aprendizagem, e esta como potencializador da cultura; é pertinente a gestão de uma cultura orientada para a aprendizagem e mudança, mas quando a cultura não é a mais ajustada tem, contrariamente, o efeito inibidor (Denton, 1998; Schein, 1996). Para Fiol e Lyles (1985), cultura e aprendizagem mantem uma relação circular, uma vez que a cultura reforça e influencia a aprendizagem, mas é também ela criada pela aprendizagem, através da reestruturação de normas e pressupostos.

Verificada a relação entre o conceito de cultura e de aprendizagem organizacional, urge definir-se o conceito de cultura de aprendizagem. Segundo Rebelo (2006), na qual nos revemos, que a cultura de aprendizagem pode ser definida “como uma cultura orientada para a promoção e facilitação de aprendizagens efectuadas pelos colaboradores, para a sua partilha e disseminação, com vista a que estas contribuam para o desenvolvimento e sucesso da organização” (pag. 128). No mesmo sentido, para Bates e Khasawneh (2005), a cultura de aprendizagem organizacional é um fenómeno organizacional que apoia a aquisição de informação, distribuição e partilha de aprendizagem, e que reforça e apoia a aprendizagem contínua e a aplicação para a melhoria organizacional.

Os contributos dos vários autores permite ressaltar alguns traços comuns e valores que caracterizam estas organizações, nomeadamente, valorização da aprendizagem, orientação para as pessoas, tolerância, inovação, partilha, assunção de riscos, comunicação, trabalho em equipa, autonomia, valorização da partilha de aprendizagens e conhecimentos (Rebelo, 2006). Rebelo e Gomes (2011b), para uma melhor compreensão do

conceito de cultura de aprendizagem, fazem referência a Ahmed, Loh e Zairi (1999), estes autores dividem as características da cultura organizacional em duas dimensões: adaptabilidade externa e consistência interna. A primeira diz respeito a características como a comunicação aberta e partilha de informação, valorização da autonomia, orientação para o exterior, para o futuro e para o cliente e o ambiente propício à experimentação e ao erro. A segunda, consistência interna, relaciona-se com o recompensar das aprendizagens, tempo para a experimentação, partilha de objectivos comuns e uma orientação para a acção.

Na sequência de clarificar o conceito de cultura de aprendizagem, os autores Ahmed, Loh e Zairi (1999), Schein (1995), Hill (1996), Marquardt, (1996) e Marsick e Watkins (2003) desenvolveram modelos que permitem definir um conjunto de características do constructo (Rebelo, 2006). A partir dos modelos dos autores referidos foram encontrados pressupostos subjacentes à cultura de aprendizagem e que auxiliam na caracterização do conceito (Rebelo, 2006). O primeiro pressuposto refere que a cultura organizacional é central no conceito de organização aprendente, sendo as características de uma organização aprendente fundamentais para haver uma cultura de aprendizagem (Hill, 1996; Marquardt, 1996; Marsick e Watkins, 2003), Brown e Gray (2004 cit. in Rebelo & Gomes, 2008) acrescentam que uma organização só se torna aprendente de houver uma mudança cultural.

De seguida, o segundo pressuposto assenta na premissa de que a aprendizagem tem uma forte componente social (Brown e Gray, 2004) e no reconhecimento de que o modo informal de resolver problemas é uma mais-valia para a organização, sendo o seu aproveitamento dependente da cultura organizacional (Marsick e Watkins, 2003; Popper & Lipshitz, 2000). Em terceiro lugar, é de referir que a cultura de aprendizagem orientada para os resultados possui uma vertente instrumental, isto é, uma organização promove, facilita, valoriza e partilha a aprendizagem através de uma cultura orientada para a aprendizagem (que pode também ser a cultura de uma organização aprendente) (Rebelo, 2006). O quarto pressuposto, está relacionado com a perspectiva que vê cultura de aprendizagem como uma *corporate culture*. Este pressuposto refere que uma organização tem ou deve ter uma cultura forte, definida estrategicamente pelo topo hierárquico, permitindo uma adaptação do indivíduo e da organização à estrutura e ao

meio, respectivamente, com vista ao aumento da eficácia (Gomes, 1991; Reto & Lopes, 1990 cit. in Rebelo, 2006).

Como referimos, diversos autores desenvolvem modelos que permitiram explicar as características da cultura de aprendizagem. Perante a impossibilidade de referir todos os modelos, no tópico seguinte será dado destaque ao modelo de Marsick e Watkins (2003) que serve de base teórica para o nosso trabalho.

1.3.1. O modelo de Marsick e Watkins

Para cumprir os objectivos do nosso estudo será utilizado o modelo de Marsick e Watkins (2003). Trata-se de um modelo teórico com reconhecimento na literatura que operacionaliza a cultura de aprendizagem como um constructo multidimensional, concomitantemente, as autoras procederam à validação de um instrumento denominado DLOQ - *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* que permite fazer o diagnóstico da cultura de aprendizagem nas organizações.

Marsick e Watkins (2003) consideram que muitas das aprendizagens que acontecem nas organizações ocorrem de modo informal e não de forma estruturada ou planeada, por este motivo as empresas devem promover uma cultura de aprendizagem com vista ao desenvolvimento e suporte de mesmas aprendizagens. Para as autoras, a aprendizagem nas organizações é realmente determinante nos dias de hoje, mas para isso não basta tudo o que o individuo aprende individualmente, é necessário que as organizações se tornem aprendentes, i. e., tenham a capacidade de apoiar, incentivar e fazer uso da aprendizagem, de modo a promover a aprendizagem em grupo e em toda a organização. Para apoiar essa aprendizagem, é fundamental construir uma cultura e um clima de aprendizagem, que vai permitir que líderes e pessoas chave influenciem a aprendizagem dos restantes, de modo a que o ambiente criado consiga atingir os objectivos desejados (Marsick & Watkins, 2003).

Com base no que foi exposto, as autoras elaboraram um modelo de cultura de aprendizagem que é constituído por sete dimensões divididas em três níveis: o nível individual, o grupal e o organizacional. O primeiro nível, individual, é constituído por duas dimensões – criação de oportunidades de aprendizagem contínua e promoção do questionamento e do diálogo. O nível

grupar é definido pela terceira dimensão – cooperação à colaboração e ao trabalho em grupo. O terceiro nível, o organizacional, é composto pelas últimas quatro dimensões – criação de sistemas para capturar e partilhar a aprendizagem, envolvimento das pessoas no sentido de uma visão colectiva, ligar a organização ao seu meio ambiente, e garantir uma liderança estratégica orientada para a aprendizagem. Estes níveis podem ainda ser classificados em componentes: a componente das pessoas que abarca os níveis individual e grupal; e o componente estrutural constituído pelo nível organizacional (Marsick & Watkins, 2003). As autoras enunciam uma outra ideia, referindo que só ocorre aprendizagem, em cada nível, se a dita aprendizagem provocar mudanças em sistemas e rotinas e se transformar em novas práticas, que apoiem a capacidade de aprendizagem e, posteriormente, o desempenho organizacional (Marsick & Watkins, 2003; Santos, 2011).

Ao analisar doze perspectivas de organizações aprendentes, Örténblad (2002), inferiu que o modelo teórico de Marsick e Watkins (2003) é o único capaz de englobar o maior número de ideias defendidos na literatura sobre o constructo. Para Yang (2003), o instrumento de medida referido permite estudar a natureza da cultura de aprendizagem e a relação com outras variáveis. Por ser um modelo que engloba grande parte dos conceitos sobre cultura de aprendizagem evidenciados na literatura (Örténblad, 2002), traduz-se num bom modelo teórico para o nosso estudo.

Este modelo tem sido valorizado e apoiado pela literatura, fundamentalmente pelas diversas validações do questionário DLOQ - *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (Ellinger, Ellinger, Yang & Howton, 2002; Watkins & Marsick, 2003; Yang, 2003). Yang (2003) aquando de uma nova validação do DLOQ, através do Modelo de Equações Estruturais, ressaltou que a cultura de aprendizagem é um constructo multinível que se divide em sete factores, corroborando o modelo das sete dimensões de cultura de aprendizagem proposto por Watkins e Marsick (2003). Apesar de ser um instrumento relativamente recente, é aceite pelos profissionais da área e pelos académicos, por permitir estudar a natureza da cultura de aprendizagem (Egan et. al., 2004; Yang, 2003).

1.4. As Universidades

O estudo da presente dissertação utiliza como amostra os estudantes universitários, por isso vale a pena efectuar uma breve referência a este tipo de organizações, as Universidades.

A universidade é uma organização que tem como matéria-prima o conhecimento e o seu objectivo é servir a sociedade e auxiliar o seu desenvolvimento. Estas instituições são o ponto de partida para a qualificação dos profissionais que temos actualmente no mundo do trabalho, pelo que, estas devem responder às exigências do mundo actual.

Demo (1991) ao operacionalizar o conceito de universidade moderna vai ao encontro do que é defendido na nossa tese relativamente à implementação de uma cultura de aprendizagem nas organizações. Para o autor a universidade é uma instituição onde se aprende a aprender, ganhando relevância na medida em que é o instrumento central de alcance da modernidade económica e social. Se considerarmos o conhecimento como o principal factor de produção de riqueza, as universidades ganham especial destaque, na medida em que, são elas que fazem a “distribuição desse bem”, bem como a sua criação (Machado, 2001).

Para além disso e como foi referido vastas vezes ao longo da presente tese, as organizações necessitam de aprender para se adaptar às mudanças, o caso das universidades não é excepção. Estas necessitam de continuamente actualizar os conhecimentos a ensinar, estimular novos arranjos estruturais no sentido de envolver mais os alunos ou criar um ambiente de aprendizagem mais positivo. Enquanto organizações, as escolas, incluindo as universidades, devem aprender a ajustar-se às necessidades dos alunos, visto que estes têm que adaptar os seus currículos às mudanças do meio (Sabah & Orthner, 2007). Os estudantes têm que ser encorajados a enfrentar os novos desafios e implementar novos métodos e práticas de actuação, isto só é conseguido através da aprendizagem organizacional (Sabah & Orthner, 2007).

Um estudo longitudinal de Boland, Cavanagh e Della (2001) realizado a alunos, professores e pais, em escolas secundárias, desenvolveu mudanças nas condições físicas da escola, na estrutura da organização escolar, no currículo, ambiente de aprendizagem na sala de aula, mas estas mudanças não levaram a alterações nos resultados educacionais; i. e., a

melhoria de condições que proporcionariam uma melhor aprendizagem não foi suficiente para o alcance dos bons resultados educacionais. Para os autores este facto foi explicado pela ausência de mudança da cultura da sala de aula, bem como, pela falta de mudança de crenças, valores e comportamentos em relação à aprendizagem por parte dos alunos e professores. Desta forma, a valorização e tomada de consciência da cultura é fundamental para a renovação e adopção de novas políticas que visam melhores resultados educacionais; as mudanças devem ser implementadas de modo a que as crenças dos actores sejam alteradas e não apenas a melhoria de condições físicas.

1.5. Relações da Cultura de Aprendizagem com a Satisfação, Inovação e Desempenho

Depois de conhecido o suporte teórico referente à variável central do estudo, no caso, a cultura de aprendizagem, vamos dar a conhecer as restantes variáveis e perceber, com base na literatura existente, que relações estabelecem, de acordo com o objectivo a que nos propomos. O nosso estudo centra-se na relação entre cultura de aprendizagem e desempenho individual e no potencial efeito mediador na satisfação e inovação; dessa forma, vamos apresentar a definição adoptada das variáveis desempenho, satisfação e inovação, e analisar, através da revisão de literatura efectuada, a relação que cada uma delas estabelece com a cultura de aprendizagem.

1.5.1. Influência da cultura de aprendizagem no desempenho individual

As organizações necessitam cada vez mais de pessoas que manifestem um elevado desempenho a fim de atingir as metas a que se propõem, de acordo com os serviços e produtos desenvolvidos, com vista a alcançar a vantagem competitiva da organização. O desempenho é igualmente importante para o individuo, visto que o elevado desempenho nas tarefas é uma fonte de satisfação; pelo contrário, o baixo desempenho pode levar ao sentimento de fracasso pessoal (Sonntag & Frese, 2001).

O desempenho no trabalho tem recebido grande atenção nas organizações actuais, funciona como medida de resultado em pesquisas empíricas (Sonntag & Frese, 2001), e é considerado um conceito

multidimensional (Borman & Motowidlo, 1993; Campbell, Gasser, & Oswald, 1996). Nos últimos 20 anos, tem-se assistido a um crescente interesse pela definição de desempenho, tendo alguns autores (e.g., Campbell, 1990; Campbell, McCloy, Oppler, & Sager, 1993; Kanfer, 1990; Roe, 1999) integrado na sua definição a ideia de acção (aspecto comportamental) e a noção de resultado (consequência do comportamento). O desempenho não é uma simples acção, mas constitui acções relevantes para os objectivos organizacionais, sendo necessários alguns critérios para avaliar o grau de desempenho de um indivíduo de acordo com os objectivos organizacionais (Sonntag & Frese, 2001).

Na tentativa de compreender o conceito de desempenho individual e clarificar a multidimensionalidade, alguns autores (Borman & Motowidlo, 1993; Motowidlo & Schmit, 1999; Motowidlo & Van Scotter, 1994) têm discutido, essencialmente, duas dimensões, o desempenho de tarefa e desempenho contextual (Befort & Hatrup, 2003; Borman & Motowidlo, 1993; Sonntag & Frese, 2001). O desempenho de tarefa é constituído pelos comportamentos que os indivíduos realizam e que contribuem para as actividades *core* (Befort & Hatrup, 2003; Sonntag & Frese, 2001), quer directamente, através da implementação de uma parte do processo tecnológico, ou indirectamente, fornecendo-lhe os materiais ou serviços necessários (Borman & Motowidlo, 1997). Como exemplos de comportamentos que evidenciam a proficiência dos indivíduos no desempenho de tarefa, destacamos a venda e produção de produtos, gestão de colaboradores e prestação de serviços (Befort & Hatrup, 2003). Relativamente ao desempenho contextual, este está relacionado com as actividades que não contribuem para o núcleo *core*, mas sim, com aquelas que suportam o ambiente organizacional, social e psicológico onde são cumpridos os objectivos organizacionais (Borman & Motowidlo, 1997; Sonntag & Frese, 2001). Como exemplo de comportamentos destacamos, ajudar os colegas de trabalho, realizar trabalho extra voluntariamente, apoiar e defender a organização, dar sugestões de melhoria de procedimentos de trabalho (Befort & Hatrup, 2003; Sonntag & Frese, 2001). Deste modo, consideramos que o desempenho individual diz respeito aos comportamentos que os colaboradores manifestam e que contribuem para os objectivos

organizacionais, através de actividades relacionadas com o núcleo *core* ou de suporte ao ambiente organizacional.

Tahir, Naeem, Sarfraz, Javed e Ali (2011) argumentam que a aprendizagem organizacional quando inserida numa cultura orientada para a aprendizagem leva a um aumento do desempenho dos próprios colaboradores. Os autores acrescentam que esta relação, entre aprendizagem e desempenho dos colaboradores, pode ser atípica, uma vez que, em momentos de aprendizagem de novos comportamentos e práticas o desempenho individual pode sofrer alterações a curto-prazo até serem consolidadas as aprendizagens. Relacionado com o conceito de aprendizagem organizacional, têm surgido estudos sobre a capacidade de aprendizagem organizacional, evidenciando que esta tem um papel fundamental no desempenho organizacional (e.g., Teo & Wang, 2005; Hult & Ferrell, 1997; Hult et al, 2002), pelo que esta capacidade deve ser desenvolvida para aumentar o desempenho nas organizações (Kitapci, Aydin & Celik, 2011). Kitapci et al. (2011) desenvolveram um estudo na indústria metalúrgica, no qual observaram que a aquisição de conhecimento e a utilização do mesmo afectam o desempenho financeiro (representado pela rentabilidade do negócio, retorno sobre os activos e lucro geral da organização).

Segundo Yang (2003) embora as pessoas possam, por elas próprias, iniciar a mudança mediante a aprendizagem, são as organizações que devem criar estruturas facilitadoras que visam apoiar e captar a aprendizagem, e assim atingir os objectivos pretendidos. Dessa forma, o autor cria um modelo teórico que salienta a relação entre as dimensões da organização de aprendizagem e as variáveis resultado. Yang (2003) aborda a relação dos dois conceitos, aprendizagem organizacional e desempenho organizacional, e salienta que o primeiro tem implicação directa no segundo. O quadro teórico desenvolvido pelo autor enuncia que desempenho organizacional, medido através de variáveis relacionadas com a obtenção do conhecimento organizacional e aumento do desempenho financeiro, é significativamente explicado pela cultura de aprendizagem, sendo esta constituída por dois componentes (a componente das pessoas que compõem a organização e a estrutura social da organização).

Relativamente ao estudo de Ribeiro (2012) realizado a 182 estudantes

das universidades portuguesas, a autora, através do uso da regressão múltipla padrão, analisou a relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho individual., tendo verificado que, dos quatro factores que compõem a variável desempenho individual, a variabilidade de dois desses factores (factor comunicação e o factor cumprimento de regras e de procedimentos) é explicada apenas pela dimensão grupal da cultura de aprendizagem; a variabilidade do factor desempenho de tarefa é simultaneamente explicada pelas duas dimensões da cultura (individual e grupal); o factor esforço-extra viu a sua variabilidade explicada apenas pela dimensão individual da cultura de aprendizagem. Concluímos que a variável desempenho individual é significativamente explicada pela cultura de aprendizagem. Com base no que foi enunciado, será testada a seguinte hipótese:

Hipótese 1: A cultura de aprendizagem influencia positivamente o desempenho.

1.5.2. Influência da cultura de aprendizagem na satisfação

O interesse na compreensão e definição de satisfação profissional não é recente. Já em 1976, Locke argumentou que a satisfação no trabalho é um estado emocional positivo ou prazeroso, resultante da avaliação de experiências de trabalho (Hsu, 2009); enquanto Spector (1997) sugere que a satisfação no trabalho se vê pela medida em que as pessoas gostam ou não gostam dos empregos (Schmidt, 2007). A satisfação profissional, segundo Cranny, Smith e Stone (1992, cit. in Egan, Yang & Bartlett, 2004) é definida como uma reacção afectiva de um colaborador num determinado trabalho com base na comparação de resultados desejados e resultados actuais. A satisfação profissional pode ser vista como um resultado de um ciclo de comportamentos, ou seja, pode ser vista como a causa de comportamentos, ou como a avaliação dos resultados (Thierry & Koopmann-Iawma, 1984 cit. in Hsu, 2009).

Posto isto, a satisfação pode ser definida como resultado das emoções que os colaboradores experienciam em relação ao seu trabalho e que podem advir de vários factores, nomeadamente, o tipo de cultura (Bellou, 2010; Lund, 2003). Pantouvakis e Bouranta (2013) referem pesquisas empíricas que verificaram uma relação positiva entre satisfação profissional e as culturas marcadas pela adhocracia (Lund, 2003) e as

culturas de apoio (Armstrong-Stassen, 2004); pelo contrário, verificaram uma relação negativa entre satisfação e as culturas burocráticas (Clark, 2001), as culturas marcadas pela hierarquia (Lund, 2003). No mesmo sentido, aquando a revisão de estudos sobre satisfação profissional, Hsu (2009) apontou como antecedentes da satisfação profissional a aprendizagem pessoal, a formação no local de trabalho e a cultura da organização.

Um considerável número de estudos relacionou a satisfação profissional com características de organizações aprendentes. Hsu (2009), aquando a sua investigação faz referência a alguns estudos que reforçam esta relação nomeadamente o estudo de Mikkelsen, Ogaard, e Lovrich (2000) que identificou uma relação positiva entre o clima de aprendizagem e satisfação profissional. Tsai, Yen, Huang e Huang (2007 cit. in Hsu, 2009) concluíram que a aprendizagem no local de trabalho promoveu um alto nível de satisfação profissional entre os vários colaboradores. Lund (2003 cit. in Hsu, 2009) sugeriu que uma cultura organizacional marcada pela inovação, empreendedorismo e flexibilidade está relacionada com um alto nível de satisfação com o trabalho do empregado. Por sua vez, Chiva e Alegre (2008) indicaram que a capacidade de aprendizagem organizacional, mediante um contexto de trabalho estimulante, tem efeitos no desenvolvimento das competências e satisfação profissional dos colaboradores.

Relativamente aos estudos que procuraram relacionar a cultura de aprendizagem organizacional e a satisfação profissional, evidenciamos o estudo de Egan et al. (2004) em 50 organizações norte-americanas na área da tecnologia da informação, cujos resultados indicam que a cultura de aprendizagem organizacional contribui para a satisfação profissional. Chang e Lee (2007) realizaram um estudo nas mil maiores empresas referidas pela Revista Common Wealth em 2004, e descobriram que a presença da cultura de aprendizagem nas organizações está relacionada positivamente com a satisfação profissional (Hsu, 2009). Pantouvakis e Bouranta (2013), na sua investigação, evidenciaram a existência de uma relação positiva e directa entre a cultura de aprendizagem e satisfação profissional. Podemos aferir que a promoção de uma cultura de aprendizagem pode melhorar a satisfação profissional (Di Xie, 2005).

Na sua investigação, Ribeiro (2012) estudou a relação entre a cultura de aprendizagem organizacional e a variável satisfação profissional, e obteve

uma relação positiva entre a dimensão individual da cultura de aprendizagem e a satisfação profissional. Com base no que foi enunciado, será testada a seguinte hipótese:

Hipótese 2: A cultura de aprendizagem influencia positivamente a satisfação.

A satisfação é também estudada devido ao impacto que os investigadores acreditam que tem sobre determinadas variáveis como o absentismo, comprometimento, volume de negócios, e também pela relação que estabelece com o desempenho (Agho, Mueller & Price, 1993 cit. in Egan et. al., 2004, Harrison, Newman & Roth, 2006; Di Xie, 2005). Vários autores (e.g., Arnold & Davey, 1999; Boshoff & Tait, 1996; Hartline e Ferrell, 1996; Herrington, 1999) procuraram perceber que relação mantêm estas duas variáveis, satisfação profissional e desempenho, sendo que alguns (e.g., Hartline e Ferrell, 1996; Mackenzie, Dodsakoff, & Aheame, 1998) verificaram uma forte relação entre elas e, pelo contrário, outros autores (e.g., Boshoff & Tait, 1996; Brayfield & Crockett, 1955; Meyer, Paynonen, Gellatly, Goffin, e Jackson, 1989) não encontraram qualquer relação (Harrison et al., 2006; Di Xie, 2005).

Schneider (1975 cit. in Di Xie, 2005) constatou que a satisfação profissional é o principal motivo para os colaboradores prestarem bons serviços. Para Di Xie (2005) a satisfação dos colaboradores de uma organização pode estar relacionada com a predisposição para desempenhar um bom serviço. Balzer et al. (1990 cit. in Di Xie) concluíram que um colaborador que vivencie satisfação ao nível profissional pode ser mais eficaz e eficiente na conclusão e resolução de tarefas. A atitude que um indivíduo manifesta no trabalho deve ter implicações significativas sobre o que faz e como o faz (Di Xie, 2005), assim, é defensável que a satisfação profissional seja uma variável que influencia o desempenho. Com base no que foi enunciado, será estudada a seguinte hipótese:

Hipótese 3: A influência da cultura de aprendizagem sobre o desempenho é mediada pela satisfação, sendo a relação entre esta e o desempenho positiva e significativa.

1.5.3. Influência da cultura de aprendizagem na inovação

O mundo académico e empresarial está cada vez mais preocupado com a adaptação das empresas às mudanças que rapidamente ocorrem, nomeadamente, na tecnologia, economia e política. Por isso, deparamo-nos com a importância de descobrir a forma de as organizações se adaptarem. Os ambientes turbulentos requerem cada vez mais comportamentos verdadeiramente inovadores, que passam pela implementação de novos objectivos, metas a atingir, produtos e serviços prestados, novas formas de actuação, ou mesmo novos valores e princípios orientadores (Conner & Clawson, 2004), por conseguinte a inovação torna-se um meio para o alcance da competitividade nas organizações (Hurley & Hult, 1998).

A inovação é definida como um processo de descoberta e desenvolvimento que se traduz na criação de novos produtos, formas de produção ou de coordenação da organização; ou pode estar presente enquanto resultado das mudanças adoptadas (Černe, Jaklic, Skerlavaj, Aydinlik & Polat, 2012). Uma empresa é considerada verdadeiramente inovadora, se os comportamentos antecedentes a essa inovação estão integrados na cultura organizacional (Černe e al., 2012). A inovação está relacionada com a criação de novas ideias e com o desenvolvimento das mesmas (Amabile, Conti, Coon, Lazenby & Herron, 1996). Os autores distinguem assim dois conceitos, a criatividade como a produção de novas ideias e manifestamente úteis num qualquer domínio, e a inovação como a implementação bem-sucedida das ideias criativas, dentro da organização. Por sua vez, a criatividade é utilizada como ponto de partida para a inovação, tornando-se uma condição necessária mas não suficiente para a inovação. A criatividade ganha efectivamente valor quando se verifica a inovação; da mesma forma, a inovação também é fortemente alimentada pela criatividade (McLean, 2005).

A literatura integra vários estudos ou autores que evidenciam uma relação positiva entre cultura organizacional e aprendizagem organizacional com a inovação (Ismail, 2006; Rebelo & Gomes, 2011b). Uns sugerem que a cultura de aprendizagem está correlacionada com a inovação bem-sucedida (Baetz, 2003), ou que este tipo de cultura influencia positivamente a prática da inovação (Sta. Maria, 2003), outros ainda centram-se na discussão acerca das características de cultura organizacional que melhor promovem a

inovação (Rebelo e Gomes, 2011b). McLean (2005) faz referência a um dos autores (Kanter, 1983) que tratou da relação entre cultura de aprendizagem e inovação. Para Kanter (1983) a inovação tem maior probabilidade de ocorrer em organizações que (1) tenham estruturas integrativas, (2) enfatizem a diversidade, (3) tenham múltiplas ligações estruturais dentro e fora da organização, (4) apresentem territórios de intersecção, (5) acreditem no talento e se orgulhem dos colaboradores, e por fim, (6) enfatizem o trabalho em equipa. Pelo contrário, o autor enuncia características da cultura que impede a inovação, que denominou por cultura segmentada. Para Kanter (1983) as empresas devem evitar o controlo de acções, de decisões, informações, as estruturas hierarquizadas e a falta de apoio e incentivo por parte dos líderes.

Na sequência do destaque dado à inovação, surge o conceito de *innovativeness*, que se refere à capacidade de implementar ideias criativas e ao processo de transformar oportunidade e sugestões na prática dentro de uma cultura organizacional, por outras palavras, é a capacidade de inovar (Hurley & Hult, 1998; Tidd, Bessant, & Pavitt, 1997cit. in Černe et al., 2012). *Innovativeness* não pode ser entendido como um sinónimo de inovação, visto que a primeira descreve uma característica organizacional e que inclui a inovação como um processo ou um resultado (Hurley & Hult, 1998; Škerlavaj, Song, & Lee, 2010). Relacionado a aprendizagem organizacional com a inovação, vários estudos (e.g., Akgün, Keskin, Byrne, e Aren, 2007; Alegre & Chiva, 2008; Calantone, Cavusgil, e Zhao, 2002; Chipika & Willson, 2006; Darroch, 2005; García-Morales, Llorens-Montes, e Verdú-Jover, 2007; Helfat & Raubitscheck, 2000; Hung, Lien, Yang, Wu, & Kuo, 2011) sugerem que a aprendizagem organizacional aumenta a capacidade de inovar de uma organização (Černe et al., 2012). Černe et al. (2012) conduziram um estudo em empresas turcas, e, através do modelo das equações estruturais, comprovaram que existe uma relação entre cultura de aprendizagem organizacional e inovação, tal como a existência de uma forte relação entre cultura de aprendizagem organizacional e cultura inovadora.

O estudo de Ribeiro (2012) refere que, na dimensão individual, a cultura de aprendizagem explica 36% da variabilidade da inovação. A presença de inovação pode ser maximizada se houver uma forte cultura que a promova, isto é, que os padrões de comportamento dos colaboradores

sejam direccionados para a inovação (Černe et al., 2012). Com base no que foi enunciado, será testada a seguinte hipótese:

Hipótese 4: A cultura de aprendizagem influencia positivamente a inovação.

Segundo Kitapci et al. (2011) a inovação ocorre depois da aprendizagem, estando a inovação de uma organização dependente da aprendizagem, que por sua vez terá consequências no desempenho. Os mesmos autores, num estudo com 107 empresas da indústria metalúrgica na Turquia, apresenta um modelo onde mostra que a capacidade de aprendizagem organizacional tem efeito sobre a *innovativeness* (capacidade de inovar) e o desempenho financeiro, por sua vez, a inovação apresenta efeito sobre o desempenho financeiro. Deste modo, os autores concluem que a aprendizagem organizacional afecta o desempenho e a inovação, e a capacidade de inovação afecta o desempenho financeiro.

Para Marsick e Watkins (2003), uma organização dita aprendente responde de forma inovadora com vista a atingir a aprendizagem e as mudanças consequentes, deste modo, acreditamos que uma cultura orientada para a aprendizagem, através da inovação, tem consequências no desempenho individual. Com base no que foi enunciado, será estudada a seguinte hipótese:

Hipótese 5: A influência da cultura de aprendizagem sobre o desempenho é mediada pela inovação, sendo a relação entre esta e o desempenho positiva e significativa.

II – Objectivos

A cultura orientada para a aprendizagem é alvo de grande aceitação e interesse por parte da literatura da área. Alguns autores, nomeadamente Chaves (2011) e Ribeiro (2012), já estudaram os efeitos directos da cultura de aprendizagem no desempenho individual, na satisfação profissional e na inovação. No entanto, na presente investigação vamos centrar-nos na relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho individual, analisando também o possível efeito de mediação da satisfação profissional e da inovação nesta relação.

Nesse sentido, através da técnica SEM (*Structural Equation Modeling*), testámos o modelo que integra as relações presentes nas

hipóteses formuladas (Figura 1).

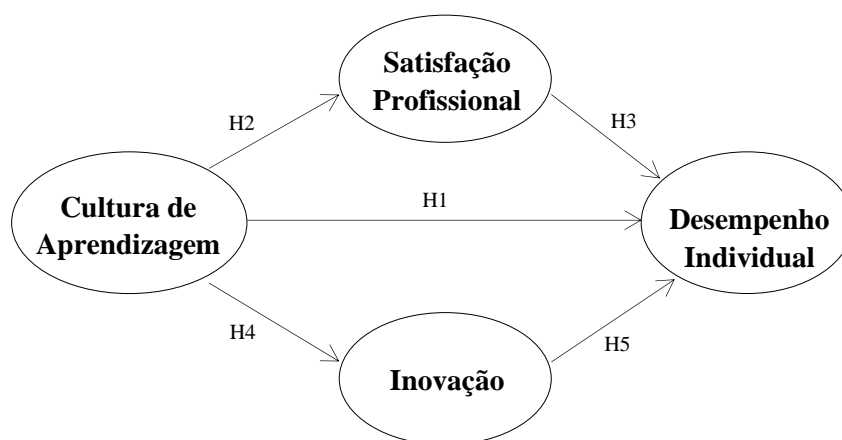


Figura 1: Modelo do Estudo

A nossa amostra é constituída por estudantes universitários de vários pontos do país. Dessa forma, pretendemos reportar os modelos e resultados do estudo que são maioritariamente dirigidos para o contexto empresarial, para um contexto diferente, o das Universidades.

III – Metodologia

Tal como já referimos, a presente tese centra-se na análise de um modelo de relações para o qual estudos prévios e modelos teóricos, directa ou indirectamente, apontam. Assim, utilizámos os programas SPSS 20 e o AMOS.

O questionário utilizado na recolha dos dados comporta quatro escalas, relativas às variáveis cultura de aprendizagem, desempenho individual, satisfação profissional e inovação, e uma parte referente aos dados sócio-demográficos para posterior caracterização da amostra.

3.1. Caracterização da Amostra

A amostra utilizada para esta investigação é constituída por 279 participantes, com idades compreendidas entre os 18 e 45 anos ($M= 21,79$; $DP= 2,64$), no qual 60,9% são do sexo feminino e 38,7 são do sexo masculino. Todos os sujeitos são estudantes universitários, maioritariamente da Universidade de Coimbra, com 219 estudantes (78,5%), e estão também

representadas na amostra a Universidade do Porto com 30 participantes (10,8%), a Universidade dos Açores com 27 estudantes (9,7%), Universidade Técnica de Lisboa com 2 estudantes (0,7%) e o Instituto Superior de Engenharia de Coimbra com apenas 1 estudante (0,4%). Estão representadas um grande número de faculdades ou departamentos, no caso da Universidade de Coimbra, a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (14, 7%), Faculdade de Economia (12,5%), Faculdade de Ciências e Tecnologia (11,5%), Faculdade de Direito (15, 4%), Faculdade de Farmácia (5,7%) Faculdade de Medicina (5,0%), e a Faculdade de Letras (14,0%); da Universidade do Porto estão representadas a Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação (3,2%) e a Faculdade de Engenharia (7,2%); na Universidade dos Açores estão representados na amostra sete departamentos, a Escola Superior de Enfermagem (0,4%), Departamento de História, Filosofia e de Ciências Sociais (1,4), Departamento de Economia e Gestão (2,5%), Departamento de Línguas e Literatura Moderna (1,4%), Departamento de Ciências da Educação (1,1%), Departamento de Matemática (2,5%), e o Departamento de Ciências Tecnológicas e Desenvolvimento (0,4); a Universidade Técnica de Lisboa é representada pelo Instituto Superior de Agronomia (0,4%) e pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (0,4%).

No que diz respeito aos cursos representados, a amostra é constituída por 38 cursos, sendo os com maior percentagem de representatividade os cursos de Direito com 40 alunos (14,3%), Estudos Artísticos com 34 estudantes (12,2%); Psicologia com 30 alunos (10, 8%), Economia com 28 alunos (10,0%), Engenharia e Gestão Industrial com 23 estudantes (8,2%), Ciências Farmacêuticas com 15 alunos (5,4) e Medicina com 14 alunos (5,0%).

Relativamente ao ano do curso dos respondentes, constata-se que a amostra é representada por 87 alunos do primeiro ano (31,2%), 81 do segundo (29,0%), 56 do terceiro ano (20,1%) e apenas dois estudantes do sexto ano (0,7) e foram verificados 9 *missings* (3,2%). Do total da amostra, verifica-se uma percentagem de 90% para os alunos que não têm uma ocupação profissional.

3.2. Instrumentos

Foram utilizados 4 instrumentos para medir as variáveis incluídas no modelo em estudo.

3.2.1. DLOQ - Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (Watkins & Marsick, 2003)

Para medir a variável cultura de aprendizagem, utilizámos a adaptação efectuada por Ribeiro (2012) do questionário *DLOQ - Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* de Watkins e Marsick (2003). Este instrumento foi criado tendo por base o modelo teórico de uma organização aprendente desenvolvido pelos mesmos autores, Watkins e Marsick (2003). O DLOQ é constituído por três níveis, o nível individual que é composto por duas dimensões - aprendizagem contínua e diálogo, e o questionamento; o nível grupal é composto por uma única dimensão - aprendizagem de equipa e colaboração; por fim, o nível organizacional tem quatro dimensões - os sistemas envolvidos, as conexões entre os sistemas, o *empowerment* e a liderança. Esta escala é constituída por 43 itens e os respondentes indicam o grau em que os itens se aplicam à organização numa escala tipo Likert de seis pontos (1 – *quase nunca* a 6 – *quase sempre*).

Ribeiro (2012), na sua investigação, teve também como amostra os estudantes universitários, nesse sentido, procurou adaptar a escala original de Watkins e Marsick (2003) para o contexto do estudo. Para isso traduziu os itens e adequou a linguagem ao contexto dos estudantes universitários e posteriormente realizou o estudo-piloto. A autora realizou análises factoriais a cada nível individualmente, tendo obtido um só factor no nível individual, com 55.31% de variância explicada e um coeficiente *alpha* de Cronbach de .92, assim como 52.05% de variância explicada para o nível grupal e um *alpha* de Cronbach de .79. Ao nível organizacional não foi possível realizar análise devido ao grande número de *missings values*.

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

A variável satisfação é medida a partir da adaptação efectuada por Chaves (2011) da escala *Overall Job Satisfaction*. Esta medida, foi desenvolvida por Cammann, Fichman, Jenkins e Klesh (1983) como parte do

Michigan Organizational Assessment Questionnaire (OAQ). Trata-se de uma medida que funciona como indicador global da satisfação profissional. O instrumento é composto por três itens que descrevem, no nosso caso, a resposta subjectiva dos estudantes em relação ao contexto de aprendizagem das suas instituições de ensino superior. Os estudantes indicam o seu nível de acordo ou desacordo através de uma escala tipo Likert com sete pontos (1- *discordo fortemente* a 7- *concordo fortemente*). Relativamente à fiabilidade da escala, Ribeiro (2012) obteve um coeficiente *alpha* de Cronbach na sua amostra de .82.

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

Para medir a variável inovação, foi utilizada a adaptação de Chaves (2011) da escala *Employee Opinion Survey on Innovation and Creativity* (Connolly & Connolly, 2005). A escala é constituída por 12 itens e, visa medir a existência, numa organização, de pensamento criativo e de resolução de problemas através da inovação. De acordo com os autores, esta escala é adequada para medir a flexibilidade organizacional, a abertura a novas ideias e a adaptabilidade. Os inquiridos indicam o seu nível de acordo ou desacordo numa escala tipo Likert com cinco pontos (1- *discordo muito* a 5- *concordo muito*). Na análise factorial exploratória, Chaves (2011) obteve uma solução de um factor, que explica 71.74 % da variância e com um coeficiente de Cronbach de .96. No mesmo sentido, Ribeiro (2012) encontrou uma solução de um factor, com 54.88% de variância explicada e um *alpha* de Cronbach de .94.

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

Na medição do desempenho utilizámos a adaptação realizada por Chaves (2011) da Escala de Desempenho de Tarefa e de Desempenho Contextual de Beffort e Hatstrup (2003). É uma escala constituída por 17 itens em que se avaliam estes dois tipos de desempenho. Os respondentes indicam o seu nível de acordo numa escala tipo Likert com cinco pontos (1- *discordo muito* a 5- *concordo muito*). Os autores desta escala encontraram inicialmente três dimensões do desempenho, em que existiam nove itens

para avaliar o desempenho de tarefa, cinco itens para avaliar o cumprimento de regras e de procedimentos e quatro itens para avaliar o esforço-extra dos estudantes (os factores cumprimento de regras e de procedimentos, e esforço-extra são referentes ao desempenho contextual). No entanto, os autores tomaram a iniciativa de criar uma quarta dimensão que apelidaram de comunicação, com dois itens que estariam no desempenho de tarefa mas que, por terem saturações factoriais fracas neste primeiro factor, foram extraídos e incluídos nesta quarta dimensão. Na sua investigação, Ribeiro (2012) verificou a estrutura de quatro factores, sendo que o factor Desempenho de Tarefa (itens 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 16) explica 17.90% da variância ($\alpha = 0.82$); o factor Comunicação (itens 7 e 8) explica 12.34% da variância ($\alpha = 0.84$); o factor Cumprimento de regras e de procedimentos (itens 11, 12 e 13) explica 13% da variância ($\alpha = 0.76$); e por fim, o factor Esforço-extra (itens 14 e 15) explica 13.52% da variância ($\alpha = 0.85$).

3.3. Procedimentos ao nível da recolha de dados

A amostra é constituída por diferentes universidades, faculdades e cursos, de forma a garantir suficiente heterogeneidade. Foi previamente definido que a amostra a recolher não integra alunos do primeiro ano, uma vez que, no momento de recolha de dados, estes alunos integram a organização a apenas dois meses o que poderá traduzir um baixo conhecimento da mesma.

Efectivamente, os alunos do primeiro ano de ensino universitário estão ainda numa fase de conhecimento e adaptação ao funcionamento da instituição, pelo que, poderão não ter o conhecimento suficiente para responder à escala que mede a cultura de aprendizagem.

A recolha dos dados foi realizada nos meses de Novembro e Dezembro de 2012, directamente com os estudantes universitários. Inicialmente era solicitada a colaboração voluntária no preenchimento de um questionário que tinha como finalidade a realização de um estudo no âmbito do Mestrado em Psicologia das Organizações e do Trabalho. No mesmo momento, era garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Antes da entrega do questionário (Anexo 1) era também assegurado que o aluno não frequentava o primeiro ano. O momento de resposta era acompanhado para fazer face a quaisquer dúvidas levantadas pelos

estudantes.

IV – Resultados

Nesta parte da tese serão apresentados os resultados obtidos na análise dos dados, com o intuito de perceber os efeitos indirectos da cultura de aprendizagem no desempenho, mediados pela satisfação profissional e inovação.

Vão ser reportados os índices de ajustamento global, uma vez que indicam o grau em que os dados se ajustam ao modelo teórico proposto (Milfont & Fischer, 2010). Serão assim reportados os valores do CFI, TLI e RMSEA para análise do ajustamento global do modelo⁵. Na nossa investigação, reportamos estes índices por serem os mais utilizados na literatura (Ullman, 2001; Kline, 2005). São igualmente reportados os valores do Qui-Quadrado apesar dos problemas associados a este teste, nomeadamente, no facto de ser muito sensível ao tamanho da amostra (Bryne, 2010). Para estabelecer a significância estatística, definimos o nível de $p < .05$ mais utilizado nas ciências sociais (Kline, 2005).

Antes, apresentaremos os resultados referentes às análises factoriais confirmatórias efectuadas no âmbito do estudo da validade de constructo das medidas utilizadas. No que toca à estimação da fiabilidade das medidas, foi utilizado o *alpha* de Cronbach como medida de consistência interna. Define-se um *alpha* aceitável acima de .65 (DeVellis, 2003) para garantir a fiabilidade das medidas.

4.1. Validade de Constructo e Fiabilidade dos instrumentos de medida

Iniciámos o tratamento dos dados com a análise do padrão de *missings* para cada instrumento individualmente, com o objectivo de perceber se os

⁵ Os *cut-offs* utilizados como referência para os índices de ajustamento referidos são os seguintes: para o CFI (*Comparative Fit Index*) e TLI (*Tucker-Lewis Index*) os valores entre 0.90 e 0.95 são indicadores de ajuste suficiente e valores acima de 0.95 são considerados bons ajustes, sendo o TLI menos sensível a amostras pequenas (Ullman, 2001); para o RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) os valores abaixo de 0.008 são considerados adequados (Hancock & Freeman, 2001; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996).

missings estavam distribuídos aleatoriamente. Para isso utilizámos o teste de Little MCAR (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005). Antes, foram eliminados todos os casos que apresentarem mais de 10% de não respostas (*missings*) na escala em questão (Bryman & Cramer, 1993).

No *DLOQ - Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (Watkins e Marsick, 2003), escala que mede a cultura de aprendizagem, a análise do padrão de *missings* foi realizada separadamente nos três níveis, individual, grupal e organizacional, pela elevada discrepância existente no número de valores omissos entre as escalas. No nível individual, decidimos eliminar um caso pois apresentava uma percentagem de *missings values* superior a 10%. Com base no teste de Little MCAR ($\chi^2(58)=54.864$; $p=.593$) recorremos a substituição dos outros *missings values* pelo método da regressão, uma vez que o teste indicou um padrão aleatório de valores omissos. Os resultados da análise factorial confirmatória mostraram um Qui-Quadrado significativo ($\chi^2(65)=272,297$, $p<.001$). Os outros indicadores de ajustamento estavam abaixo dos valores aceitáveis (TLI=.870; CFI=.892; RMSEA=.107). Verificámos que havia itens com baixo peso factorial, nomeadamente o item 12 ($r=.233$), por isso, procedemos à sua eliminação. Corremos novamente o modelo (sem item 12), mas o modelo encontrado ainda não era satisfatório, pelo que, uma análise às correlações dos itens e covariâncias de erro permitiu-nos eliminar os itens 2, 5, 7 e 11. Esta última revisão permitiu encontrar um modelo mais ajustado ($\chi^2(20)=58,830$, $p<.001$; TLI=.954; CFI=.967; RMSEA=.084), composto por 8 itens. Os *loadings* dos itens variam entre .509 para o item 4 e .850 para o item 9. A partir do coeficiente *alfa* de Cronbach foi estimada a consistência interna deste nível da escala ($\alpha=.902$). Como o nível grupal tinha uma pergunta filtro (“Faz trabalhos de grupo?”) só utilizámos os sujeitos que tinham casos válidos (N=221) e testamos o modelo unifactorial de 6 itens. O modelo ajusta-se de modo satisfatório ($\chi^2(9)=21.019$, $p=.013$; TLI=.951; CFI=.971; RMSEA=.078). No entanto, o N dos casos válidos era muito baixo para integrar este nível no modelo de hipóteses a estudar. Relativamente ao nível organizacional, não foi possível realizar a análise devido ao elevado número de *missing values*.

Para a adaptação da escala da satisfação, Overall Job Satisfaction (Cammann, Fichman, Jenkins & Klesh, 1983), a análise do padrão de

missings não revelou a sua existência. Relativamente a esta medida, não pudemos efectuar a análise factorial confirmatória dado que não é um modelo identificável porque o número de parâmetros a estimar é igual ao número de observações ($GL=0$). No entanto é uma escala muito usada na literatura, nomeadamente, já utilizada no contexto universitário (Ribeiro, 2012), e efectuámos a análise da adequação dos itens ao constructo na análise do modelo de medida, aquando da análise do modelo estrutural, que apresentamos na secção seguinte. A consistência interna foi verificada através do coeficiente *alfa* de Cronbach ($\alpha=.824$).

Relativamente à adaptação do instrumento Employee Opinion Survey on Innovation and Creativity (Connolly & Connolly, 2005), pela análise do padrão de *missings* foram eliminados os casos 75 e 150 por apresentarem valores de *missings value* superior a 10%. Como o teste de Little MCAR não era estatisticamente significativo ($\chi^2(29)= 27.019$, $p=.571$) recorremos à substituição de *missings* pelo método da regressão. Com a análise factorial confirmatória testamos o modelo unifactorial de 12 itens, no qual obtivemos um ajustamento não satisfatório ($\chi^2(54)= 198,90$, $p<.001$; TLI=.908; CFI=.924; RMSEA=.099). As estimativas do modelo indicavam que o item 11 apresentava baixo peso factorial ($r=.325$). Os índices de modificação sugeriam que o item 11 e o item 12 estavam muito correlacionados, deste modo, recorremos a eliminação do item 11 para obter um modelo mais ajustado. Como o ajustamento verificado não foi, novamente, satisfatório, decidiu-se retirar o item 10 por partilhar muita covariância de erro com outros itens. Para além disso, a ideia subjacente a este item está implícita noutro item, nomeadamente, o item 5. Os novos valores indicam, globalmente, a existência de um ajustamento do modelo aceitável ($\chi^2(35)= 104.43$, $p<.001$; TLI=.942; CFI=.955; RMSEA= .085). As saturações factoriais dos itens da escala apresenta-se entre .610 para o item 12 e .838 para o item 4. A consistência interna foi estimada ($\alpha=.919$).

Relativamente ao instrumento que mede o desempenho, a análise do padrão de *missings* não sugeriu a eliminação de qualquer caso. Com base no teste de Little MCAR ($\chi^2(80)= 125.299$, $p=.001$), que revela uma distribuição não aleatória, a substituição de *missings* foi feita método *Expected Maximization*. Testámos o modelo de quatro factores proposto pelos autores Boffort e Hattrup (2003), através da análise factorial confirmatória. O

primeiro factor, tarefa, é constituído pelos itens 1, 2, 3, 4, 5 e 6; o factor comunicação pelos itens 7 e 8; o factor cumprimento de regras e normas pelos itens 9,10,11,12 e 13; o quarto factor, esforço-extra, integra os itens 14,15,16 e 17. A análise indica que o modelo apresenta algumas reservas ao nível do ajustamento dos dados ($\chi^2(113)= 376,845$, $p<.001$; TLI=.838; CFI=.865; RMSEA=.092). A partir da análise das covariâncias de erro, decidiu-se retirar o item 14 por partilhar muita covariância de erro com outros itens. O novo modelo já se encontra ajustado aos dados ($\chi^2(98)= 219,849$, $p<.001$; TLI=.911; CFI=.927; RMSEA=.067). As saturações factoriais dos itens com o respectivo factor variam entre .418 no item 9 do factor cumprimento de normas e regras e .850 para o item 16 do factor esforço-extra. A fiabilidade foi estimada para cada factor separadamente através do *alpha* de Cronbach. No factor tarefa obteve-se um *alpha* de .803, para a comunicação de .816 ($r=.690$), para o cumprimento de regras e procedimentos de .753, e por fim, o factor esforço-extra apresenta um *alpha* de .772.

4.2. Teste do Modelo de Hipóteses

Na parte que se segue será apresentada uma avaliação do modelo que definimos como objectivo. De acordo com Kline (2005), trata-se de um modelo híbrido (*Full Latent Model*) que permite estabelecer relações entre variáveis latentes, sendo estas, por sua vez, medidas por variáveis observadas. Por isso, a análise vai ser realizada em dois momentos distintos (procedimento *two-step modelling*): um primeiro onde é analisado o modelo de medida, e um segundo momento que analisa o modelo estrutural (*path analysis*) previamente formulado e que integra as hipóteses do estudo. Assim, a análise ao modelo de medida permite identificar o modelo e a validade convergente e discriminante dos constructos, imprescindível para identificar o modelo em hipótese e assegurar qualidade, ao nível dos instrumentos utilizados, à análise do modelo estrutural (Kline, 2005).

Ressalvamos que o modelo definido não integra o factor grupal da variável cultura de aprendizagem uma vez que o tamanho da amostra ($N=221$) era insuficiente para fazer a análise. Também por uma questão de tamanho da amostra requerido para utilizar a técnica das equações estruturais, que se relaciona com o número de parâmetros a estimar, os quatro factores que integram a variável desempenho individual são

representados pelos *scores factoriais*, calculados pela média total dos itens de cada factor.

Procedemos então à análise da componente de medida do modelo através de uma análise factorial confirmatória (Anexo 2), cuja representação gráfica é apresentada na Figura 2. Verificou-se que o modelo de medida demonstra índices de ajustamento global satisfatórios [$\chi^2(269)=449.403$, $p<.001$; CFI=.953; TLI=.947 e RMSEA=.049] que nos permite validar a adequação do modelo. Adicionalmente, as correlações entre as variáveis indicam a presença de validade divergente⁶ (ver Anexo 3⁷); relativamente à validade convergente, os *loadings* registados entre os indicadores e os constructos foram: .511 e .834 para a cultura de aprendizagem; .704 e .821 para o desempenho individual; .744 e .827 para a satisfação profissional; e .616 e .837 para a inovação (Anexo 4).

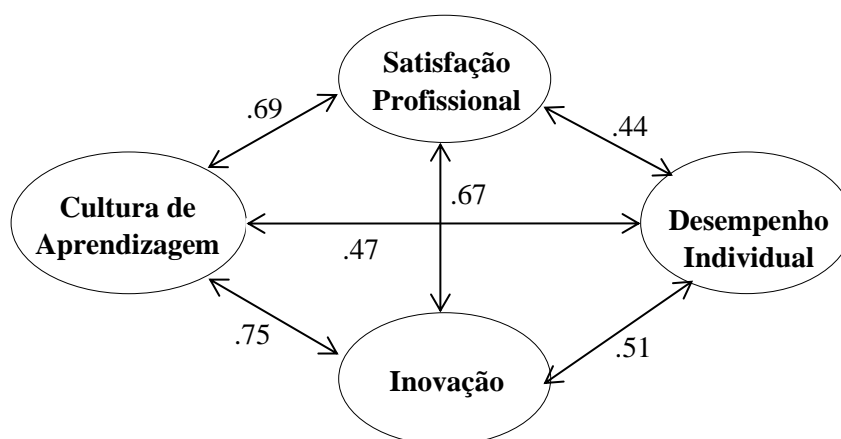


Figura 2 – Avaliação da componente de medida do modelo em hipótese (solução estandardizada)

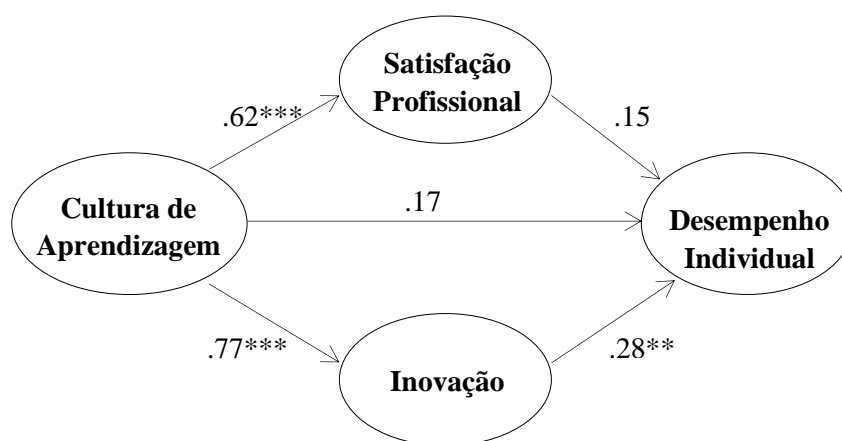
Assim, encontramos um modelo de medida ajustável, o que nos permite passar à segunda fase de avaliação, a análise da componente

⁶ Segundo Kline (2005) a validade divergente é posta em causa quando as correlações são superiores a .85.

⁷ Em anexo (Anexo 3) é apresentado o quadro das correlações para verificar a validade divergente.

estrutural do modelo, que nos permitirá testar as hipóteses formuladas, esquematizado na figura 3.

Os resultados da análise do modelo estrutural (Anexo 5⁸) revelaram um bom ajustamento dos dados [$\chi^2(270)=477.997$, $p<.001$; CFI= .945; TLI= .939 e RMSEA= .053]. Relativamente aos parâmetros individuais, a análise das estimativas não evidenciou significância estatística entre duas das relações em estudo, a relação entre a satisfação e o desempenho ($p=.078$) e entre a cultura de aprendizagem e o desempenho ($p=.166$), apresentando coeficientes de correlação baixos. Assim, as hipóteses H1 e H3 não encontram suporte empírico na análise de equações estruturais. Pela observação dos coeficientes estandardizados, incluídos na Figura 3, constatamos que das cinco relações tomadas como hipóteses, três encontram suporte empírico na análise de equações estruturais realizada. Concretizando, o nosso modelo suportou as hipóteses H2, H4 e H5, pelo que os resultados obtidos sugerem que uma cultura orientada para a aprendizagem tem impacto positivo na satisfação e inovação, e esta última tem um papel mediador na relação entre cultura de aprendizagem e desempenho individual.



Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Figura 3 – Avaliação do modelo em hipótese (solução estandardizada)

O modelo testado inclui os indicadores ou *scores* (no caso da variável

⁸ Em anexo (Anexo 5) é apresentado o modelo estrutural com os valores não estandardizados.

desempenho) das variáveis latentes em estudo (Anexo 6)⁹. Os *loadings* observados entre os indicadores ou scores e os constructos variam entre: .514 e .826 para a cultura de aprendizagem; ,729 e .841 para a satisfação; .613 e .838 para a inovação; e .666 e .820 para o desempenho individual.

No modelo apresentado, quando consideramos as duas medições, simultaneamente, a única estatisticamente significativa é a mediação efectuada pela inovação (Hair et. al, 2005).

V- Discussão

Esta investigação insere-se na corrente de estudos que se têm centrado na influência da cultura de aprendizagem no desempenho (e.g., Kotter & Heskett, 1992; Lee & Yu, 2004; Rebelo, 2006; Sorensen, 2002). Recorremos à técnica das equações estruturais para estudar um modelo que tem como objectivo observar o efeito que a cultura de aprendizagem tem sobre o desempenho individual, mediado pela satisfação profissional e pela inovação. Para testar o modelo teórico previamente defendido, foi utilizada uma amostra de alunos do ensino universitário, e assim transpomos os conhecimentos teóricos e empíricos do contexto empresarial para o meio académico.

Muita da literatura sobre cultura de aprendizagem olha para esta orientação da cultura como modelo prescritivo que orienta e conduz as organizações a uma melhor *performance* (Macedo, Lima & Fisher, 2007). Paralelamente a esta ideia, a nosso estudo encara também a presença da satisfação e da inovação nas universidades como consequentes de uma cultura orientada para a aprendizagem. Posto isto, satisfação e inovação deveriam mediar a influência que a presença de uma cultura de aprendizagem tem no desempenho individual dos alunos. Assim, a nossa investigação procura suportar que estudantes inseridos numa cultura de aprendizagem que experienciam a satisfação profissional e a inovação alcançam melhores níveis de desempenho individual.

De acordo com os dados apresentados, verificamos que as hipóteses definidas não foram todas suportadas. De facto, o modelo que postulava um efeito mediador da satisfação profissional e da inovação entre a cultura de

⁹ Os valores não estandardizados relativamente ao modelo estrutural encontram-se disponíveis no Anexo 6.

aprendizagem e desempenho individual, não é totalmente suportado. Mais concretamente, o modelo aponta para uma relação directa entre cultura de aprendizagem e satisfação profissional, assim como com a inovação, no entanto, quando inseridas no mesmo modelo, apenas a inovação funciona como mediador da relação entre a cultura orientada para a aprendizagem e desempenho individual dos alunos.

Se os resultados obtidos na avaliação global do modelo testado empiricamente não suportam a totalidade das relações tomadas em hipótese, vamos de seguida discutir e perceber o significado dos coeficientes e significâncias encontradas para cada relação em estudo.

Analisando primeiro as relações directas, a hipótese H2, influência que a cultura de aprendizagem tem na satisfação, é estatisticamente suportada no nosso modelo, i.e., a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa e positiva para explicar a variância na satisfação profissional. Verificamos que, nas salas de aula onde são criadas oportunidades de aprendizagem contínua e diálogo entre alunos e professores, os primeiros sentem que há a possibilidade de se desenvolverem e de satisfazerem as suas necessidades de aprendizagem, o que leva à satisfação. Assim, os alunos experienciam satisfação na medida em que há a valorização da sua aprendizagem capaz de os levar ao sucesso académico. Recorrendo aos itens apresentados no questionário, observamos que quando professores e alunos discutem os erros de modo a aprenderem com eles, ou vêem nos problemas oportunidades de aprendizagem, os alunos experienciam satisfação com o contexto de aprendizagem em que se inserem. Também na revisão de estudos realizada por Egan et al. (2004) eram incluídos estudos de autores que indicavam que uma gestão participativa com comunicação eficaz leva ao aumento da satisfação profissional (Kim, 2002), e que a participação na tomada de decisão aumenta a satisfação profissional (Daniels e Bailey, 1999).

No que respeita à relação entre cultura de aprendizagem e inovação, expressa pela hipótese H4, esta é igualmente suportada pelos nossos dados, sugerindo que uma cultura orientada para a aprendizagem é condição necessária e promotora de soluções inovadoras por parte dos alunos. Na literatura da área a relação positiva entre estes dois conceitos está bem estabelecida (Rebelo & Gomes, 2011b), ou seja, as características de uma

cultura organizacional orientada para a aprendizagem levam a comportamentos inovadores e à capacidade de inovar por parte dos colaboradores. Algumas das características de uma cultura de aprendizagem, tal como a distribuição e partilha de informação, abertura ao risco e ao questionamento (Bates & Khasawneh, 2005), fazem desta orientação cultural um ambiente propício para a criatividade e inovação (Rebello & Gomes, 2011b). A sobreposição das características de uma cultura de aprendizagem com os pressupostos para ocorrência de inovação, faz-nos compreender os valores do coeficiente da relação destas duas variáveis, uma vez que alunos inseridos numa cultura orientada para a aprendizagem sentem mais predisposição para inovar.

Passando de seguida para a discussão acerca da influência que a inovação tem enquanto mediador da relação cultura de aprendizagem e desempenho, sendo esta uma mediação suportada pelo modelo. Ou seja, uma cultura orientada para a aprendizagem facilita a inovação, a qual, por sua vez, tem um efeito positivo e significativo no desempenho individual, dando suporte à hipótese H5. Posto isso, podemos pensar que uma instituição onde a cultura se encontre direccionada para a promoção e facilitação das aprendizagens realizadas pelos estudantes, bem como para a partilha e disseminação do que é aprendido, promove a criatividade e inovação dos seus alunos que, por sua vez, tem um impacto positivo no seu nível de desempenho.

No que respeita à mediação pela satisfação da relação cultura de aprendizagem-desempenho, esta não foi suportada pelo modelo. A relação entre a cultura de aprendizagem e satisfação é empiricamente aceite no modelo em estudo, no entanto, o modelo não suporta o efeito mediador da satisfação, na relação cultura de aprendizagem e desempenho individual, uma vez que a relação entre satisfação e desempenho não é significativa. Como referimos em pontos anteriores da tese, alguns estudos apoiam a existência de uma relação entre satisfação e desempenho, mas estes resultados são ainda inconsistentes na literatura. A primeira vista, o nosso estudo sugere que numa instituição com uma cultura orientada para a aprendizagem, o facto de os alunos experienciarem, ou não, satisfação com o contexto organizacional não influencia significativamente o desempenho individual, talvez porque até podem existir outras variáveis que funcionem

como mediadoras entre a satisfação e o desempenho individual, como, por exemplo, a motivação intrínseca para alcançar boas classificações.

Apesar do nosso objectivo central ser conhecer o efeito mediador da inovação e satisfação na relação da cultura de aprendizagem e desempenho individual, o nosso modelo, a fim de testar os efeitos de mediação também integra a relação directa entre cultura de aprendizagem e desempenho, expresso pela hipótese H1. Esta é uma relação já com algum suporte (e.g., Lee & Yu, 2004; Rebelo, 2006), no entanto, o não suporte empírico desta relação directa na nossa investigação pode ser explicado pela presença de outras relações no modelo, que configuram os efeitos de mediação. Assim, não podemos concluir que a cultura de aprendizagem não tem influência no desempenho individual, simplesmente, na presença de variáveis mediadoras esta relação torna-se mais fraca. Relembramos que a cultura de aprendizagem foi tratada neste estudo somente a um nível individual por falta de N para integrar no modelo os outros níveis, no entanto, Ribeiro (2012) estudou a relação entre cultura de aprendizagem, incluindo, além da dimensão individual de cultura de aprendizagem, a dimensão grupal, e os quatro factores de desempenho por nós identificados. A autora, utilizando também uma amostra de estudantes universitários, obteve resultados onde a dimensão individual contribui para explicar a variabilidade dos factores desempenho de tarefa e esforço-extra, e a dimensão grupal explica a variabilidade nos factores desempenho de tarefa, comunicação e cumprimento de regras. Não obstante, os nossos dados confirmam que, a cultura de aprendizagem (nível individual) e os quatro factores de desempenho, se correlacionam de modo estatisticamente significativo, cujos coeficientes de Pearson¹⁰ são moderados, excepto para o factor comunicação¹¹ (Cohen, 1988). Posto isto, atribuímos a inexistência de uma

¹⁰ Cohen (1988) define que um coeficiente de .10 representa uma correlação fraca, de .30 é considerada uma correlação moderada e de .50 é uma correlação forte. Apesar do correlação entre a cultura de aprendizagem e o factor comunicação ser baixa, é estatisticamente significativo ($p < .001$).

¹¹ Adoptando os valores de Cohen (1988), a relação entre a cultura de aprendizagem e os quatro scores é a seguinte: com o *score* do factor tarefa atinge uma magnitude intermédia ($r = .364$), com o *score* do factor esforço-extra atinge uma magnitude

relação significativa entre estes dois constructos no nosso modelo, à presença de efeitos de mediação, designadamente, da variável inovação.

Em resumo, os resultados, obtidos permitem suportar a importância que uma cultura orientada para a promoção e facilitação da aprendizagem tem para a inovação e satisfação dos alunos. Para além disso, também apontam para que a capacidade e as práticas orientadas para a inovação são um mediador da relação entre a cultura de aprendizagem na sala de aula e desempenho individual dos alunos.

Como referimos, a relação entre cultura de aprendizagem e desempenho já foi alvo de atenção por alguns autores, mas o facto de utilizarmos a técnica SEM (*Structural Equation Modeling*) é uma mais-valia, pois permite construir um modelo onde, além da relação cultura de aprendizagem-desempenho individual, ainda podemos observar ao mesmo tempo o efeito mediador das variáveis satisfação e inovação.

De seguida, vão ser referidas algumas limitações da nossa investigação. A primeira limitação a referir diz respeito à amostra utilizada, mais concretamente à diversidade de grupos que a amostra contempla. Quando recolhemos dados de diferentes universidades, e múltiplas Faculdades, para garantir a heterogeneidade, estamos, por outro lado, a constituir uma amostra formada por diferentes grupos, o que pode ter consequências e trazer limitações para a análise. Concretamente, a partir da observação da base de dados verificámos que existiam diferentes grupos de resposta na escala DLOQ, escala que estuda a variável central do nosso estudo, a cultura de aprendizagem. A percepção da existência de grupos indica que podem existir culturas de aprendizagem muito diversas numa mesma amostra. Deste modo, sugerimos que em investigações futuras se consiga uma amostra maior em termos de instituições de ensino superior, para que os dados possam ser tratados ao nível organizacional.

A segunda limitação prende-se com a impossibilidade de considerar no modelo os níveis grupal e organizacional da variável cultura de aprendizagem. Este facto prende-se com a falta de respostas aos itens destinados a estes níveis. No nível grupal, o facto de um elevado número de inquiridos responder “Não” à pergunta filtro (“Faz trabalhos de grupo?”) fez

intermédia ($r=.369$), com o score comunicação atinge uma magnitude fraca ($r=.214$), e com o score cumprimento de regras atinge uma magnitude intermédia ($r=.388$).

com que o N final não fosse suficiente para integrar o nível grupal no modelo em teste. No nível organizacional os *missings values* foram obtidos pela elevada frequência de respostas “Não sei” entre os itens 20 e 43 da escala DLOQ. Com estes dados podemos sugerir que as universidades não estão a intervir ao nível grupal e organizacional para atingir as mudanças desejadas. De facto, as universidades não estão a investir no sentido de encorajar a colaboração e a aprendizagem em grupo, e não são criadas condições para partilhar aprendizagem ou envolver as pessoas numa visão colectiva, nem há o envolvimento da organização à comunidade, nem mesmo uma liderança estratégica orientada para a facilitação e apoio da aprendizagem (Marsick & Watkins, 2003), como seriam característico de organizações com este tipo de culturas.

Considerando o desempenho como um dos grandes objectivos que orientam as organizações dos dias de hoje, pretendemos contribuir para a tomada de consciência da importância de incentivar a aprendizagem e a inovação, como forma de atingir o nível de desempenho desejado. Dada a importância que o desempenho tem nos dias de hoje e à relação que esta variável tem com a cultura de aprendizagem, vale a pena continuar a testar, novas relações mediadoras, nomeadamente, utilizando como variáveis mediadoras o bem-estar, a motivação ou o comprometimento.

VI- Conclusão

Inserido na linha de investigação da cultura de aprendizagem, o nosso estudo centra-se na relação que a cultura de aprendizagem estabelece com o desempenho, analisando simultaneamente, o papel mediador das variáveis satisfação profissional e inovação nesta relação. A partir da análise ao modelo hipotetizado, os resultados sugerem uma relação positiva e significativa entre a cultura de aprendizagem e as variáveis satisfação e inovação. Relativamente ao efeito de mediação, este só foi suportado para a inovação. Assim, numa cultura orientada para a aprendizagem, definida como cultura orientada para a promoção, facilitação, valorização e partilha das aprendizagens desenvolvidas pelos colaboradores de uma organização, contribuindo para o desempenho e sucesso da organização (Rebelo, 2006), e que ao mesmo tempo promove a inovação, tem consequências positivas ao nível do desempenho individual.

Considerando o nosso contexto de estudo, as universidades, o presente estudo sugere que vale a pena investir no desenvolvimento de uma cultura orientada para a aprendizagem nas universidades uma vez que as características deste tipo de cultura, como a valorização da partilha de aprendizagem, orientação para as pessoas, trabalho em equipa e valorização da aprendizagem, são impulsionadores da inovação e satisfação experienciada pelos indivíduos. A par de uma cultura de aprendizagem, os gestores das universidades, que actualmente concorrem para o alcance da excelência, devem incentivar à inovação, pois a criatividade e inovação dos alunos tem impacto positivo no desempenho e é mediadora da relação cultura de aprendizagem-desempenho individual.

No actual contexto de competitividade e mudança, as organizações necessitam de encontrar formas inovadoras de fazer face aos problemas e assim, alcançar maiores níveis de desempenho. A Psicologia das Organizações através dos profissionais da área, deve ser capaz de dar a conhecer as formas de gestão estratégica que valorizam o capital humano, e simultaneamente desenvolvam uma cultura de aprendizagem com práticas inovadoras com o objectivo de aumentar o desempenho, e consequentemente atingir o sucesso organizacional.

Bibliografia

- Akhtar, N. & Khan, R. A. (2011). Exploring the paradox of organizational learning and learning organization. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research Business*, 2(9), 257-270.
- Allameh, S. M., Nouri, B. A., Tavakoli, S. Y., & Shokrani, S. A. (2011). Studying of the relation between emotional intelligence and job satisfaction with due regard to regulative role of organizational learning capability. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(9), 347-364.
- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. London: Sage.
- Amabile, T., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1184.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. MA: Addison-Wesley.
- Bates, R. & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian
Cultura de Aprendizagem e Desempenho em Instituições de Ensino Superior: o Papel
Mediador da Satisfação e da Inovação
Ana Soraia Duarte Silva (e-mail: asoraiasilva@gmail.com) 2013

- organizations. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 96-109.
- Befort, N., & Hattrup, K. (2003). Valuing task and contextual performance: experience, job roles, and ratings of the importance of job behaviors. *Applied H. R. M. Research*, 8(1), 17-32.
- Bellou, V. (2010). Organizational culture as a predictor of job satisfaction: the role of gender and age. *Career Development International*, 15(1), 4-19.
- Boland, T., Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (2001). *Evaluation of school restricting intended to create a middle schooling culture*. Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Fremantle, Australia.
- Borman, W.C. & Motowidlo, S.J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In Schmitt, N. & Borman, W.C. (Eds.), *Personnel selection in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, A. (1998). *Organizational culture* (2nd ed.). Harlow : Prentice Hall.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais: Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS*. Celta Editoras, Oeiras.
- Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, D., & Klesh, J. (1983). Assessing the attitudes and perceptions of organizational members. In S. Seashore, E. Lawler, P. Mirvis, & C. Cammann (Eds.), *Assessing organizational change: a guide to methods, measures and practices*. New York: John Wiley & Sons.
- Campbell, J. P., Gasser, M. B., & Oswald, F. L. (1996). The Substantive Nature of Job Performance Variability. In K. R. Murphy (Ed.), *Individual Differences and Behavior in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 258-299.
- Cardoso, L. (2000). Aprendizagem organizacional. *Psychologica*, 23, 95-117.
- Černe, M., Jaklič, M., Škerlavaj, M., Aydinlik, A. Ü. & Polat, D. D. (2012). Organizational learning culture and innovativeness in Turkish firms. *Journal of Management and Organization*, 18(2), 193-219.
- Chambel, M. J. (2005). Stress e bem-estar nas organizações. In A. Pinto & A. Silva (Eds.), *Stress e bem-estar: modelos e domínios de aplicação*. Lisboa: Climepsi.

- Chang, S. & Lee, M. (2007). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction. *The Learning Organization*, 14(2), 155-185.
- Chaves, I. J. M. (2011). *Cultura de aprendizagem nas instituições de ensino superior: os seus efeitos na satisfação, inovação, desempenho e bem-estar afectivo* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Chiva, R., & Alegre, J. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: the role of organizational learning capability. *Personnel Review*, 37(6), 680-701.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Conner, M & Clawson, J. (2004). *Creating a learning culture: strategy, technology, and practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Connolly, P. M., & Connolly, K. G. (2005). *Employee opinion questionnaires: 20 ready-to-use surveys that work*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, C. C., & Cabral-Cardoso, C. (2003). *Manual do Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora.
- Demo, P. (1991). Qualidade e modernidade da educação superior: discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência. *Educação Brasileira*. Brasília, CRUB, 13(27).
- Denton, J. (1998). *Organisational learning and effectiveness*. London: Routledge.
- DeVellis, R.F. (2003). *Scale development* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Di Xie, M. S. (2005). *Exploring organizational learning culture, job satisfaction, motivation to learn, organizational commitment, and internal service quality in a sport organization*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Ohio.
- Easterby-Smith, M., Araujo, L. & Burgoyne, J. (1999). *Organizational learning and the learning organization : developments in theory and practice*. London: Sage.
- Egan, T. M., Yang, B., & Barlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279-301.

- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W. (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 5–21.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Franco, M. J. B. & Ferreira, T. S. C. (2007) Um estudo de caso sobre as organizações que aprendem. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(2), 169-189.
- Goh, S. C., Elliott, C. & Quon, T. K. (2012). The relationship between learning capability and organizational performance: A meta-analytic examination. *The Learning Organization*, 19(2), 92-108.
- Gomes, A. D. (1991). Cultura organizacional: estratégias de integração e de diferenciação. *Psychologica*, 6, 33-51.
- Gomes, A. D. (1994). Cultura: Uma metáfora paradigmática no contexto organizacional. *Psicologia*, IX, (3), 279-294
- Gomes, A. D. (2000). *Cultura organizacional: comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). Análise multivariada de dados (5ª ed.). São Paulo: Bookman.
- Harris, C., Daniels, K., & Briner, R. (2003). A daily diary study of goals and affective well-being at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 401-410.
- Harrison, D. A., Newman, D. A. & Roth, P. L. (2006). How important are job attitudes? Meta-analytic Comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management Journal*, 49(2), 305–325.
- Hill, R. (1996). A measure of the learning organization. *Industrial and Commercial Training*, 28(1), 19-25.
- Hsu, H. (2009). *Organizational Learning Culture's Influence on Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Turnover Intention among R&D Professionals in Taiwan during an Economic Downturn*. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Minnesota.
- Hurley, R. F., & Hult, T. M. (1998). Innovation, market orientation, and organizational learning: an integration and empirical examination. *Journal of Marketing*, 62(3), 42-54.
- Ismail, M. (2006). *Creative Climate and Learning Culture: Their Contributions towards Innovation within a Property Developer Organization- A Review*. Retirado de www.ucsi.edu.my

- Katwyk, P., Fox, S., Spector, P., Kelloway, E. (2000). Using the job-related affective well-being scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 219-230.
- Keyton, J. (2005). *Communication and organizational culture: a key to understanding work experiences*. Thousand Oaks: Sage.
- Kitapci, H., Aydin, B. & Celik, V. (2012). The effects of organizational learning capacity and innovativeness on financial performance: An empirical study. *African Journal of Business Management*, 6(6), 2332-2341.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kotter, J. P. & Heskett, J. L. (1992). *Corporate culture and performance*. New York : The Free Press.
- Machado, N. J. (2001). A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. *Estudos Avançados*, 15(41), 333-352.
- Marquardt, M. (1996). *Building the learning organization*. New York: McGraw-Hill.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Martin, J. (2002). *Organizational culture: mapping the terrain*. California: Sage Publications.
- Macedo, R. B., Lima, S. M., & Fisher, H. C. (2007). Validação de instrumento para diagnóstico de cultura de aprendizagem em organizações. *rPOT*, 7 (2), 30-53.
- McLean, L. D. (2005). Organizational culture's influence on creativity and innovation: a review of the literature and implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 7(2), 226-246.
- Milfont, T. L., Duckitt, J., & Wagner, C. (2010). The higher order structure of environmental attitudes: A cross-cultural examination. *Interamerican Journal of Psychology*, 44, 263-273.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Neves, J. (2001). Aptidões individuais e teorias motivacionais. In J. M. Ferreira, J. Neves & A. Caetano. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 8(3), 125-133.
- Örtenblad, A. (2002). A typology of the idea of learning organization. *Management Learning*, 33 (2), 213–230
- Pantouvakis, A. & Bouranta, N. (2013). The link between organizational learning culture and customer satisfaction: Confirming relationship and exploring moderating effect. *The Learning Organization*, 20(1), 48-64.
- Pettigrew, A. M. (1990). Organizational Climate and Culture: Two Constructs in Search of a Role. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 413-431). San Francisco: Jossey-Bass.
- Popper, M. & Lipshitz, R. (1998). Organizational Learning Mechanisms: A structural and Cultural Approach to Organizational Learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 34(2).
- Rebelo, T. (2001). *Organização, aprendizagem e cultura: Estudo sobre a homogeneidade/heterogeneidade da orientação cultural para a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rebelo, T. (2006). *Orientação Cultural para a Aprendizagem nas Organizações: Condicionantes e Consequentes*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rebelo, T., & Gomes, A. (2008). Organizational learning and the learning organization: Reviewing evolution for prospecting the future. *The Learning Organization*, 15(4), 294–308.
- Rebelo, T. & Gomes, A. D. (2011a). Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes. In A. D. (Ed.) *Psicologia das organizações, do trabalho e dos recursos humanos* (pp. 93-131).
- Rebelo, T., & Gomes, A. (2011b). The OLC questionnaire: a measure to assess an organization's cultural orientation towards learning. In A. Mesquita (Ed.), *Technology for creativity and innovation: tools, techniques and applications* ((216-236). New York: Information Science Reference.
- Rebelo, T. M. & Gomes, A. D. (2011c). Conditioning factors of an organizational learning culture. *Journal of Workplace Learning*, 23(3), 173 -194.

- Rebello, T., Gomes, A. D., & Cardoso, L. (2001). Aprendizagem organizacional e cultura: relações e implicações. *Psychologica*, 27, 69-89.
- Reichers, A. & Schneider, B. (1990). Climate and Culture: An Evolution of Constructs. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 413-431). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ribeiro, A. B. (2012). *Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Desempenho, Satisfação, Inovação e Bem-Estar Afectivo dos Estudantes Universitários* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Robbins, S. P. (1997). *Essentials of Organizational Behavior* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Sabah, Y. & Orthner, D. (2007). Implementing Organizational Learning in Schools: Assessment and Strategy. *Children & Schools*, 29(4).
- Santos, A. P. (2011). Cultura de aprendizagem em organizações: revisão crítica de pesquisas nacionais e estrangeiras. *Gestão Contemporânea*, 8(9), 35-61.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schein, E. H. (1992). *How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room*. Retirado de <http://dspace.mit.edu>.
- Schein, E. H. (1995). *Organizational and managerial culture as a facilitator or inhibitor of organizational transformation*. Retirado de <http://dspace.mit.edu>.
- Schein, E. H. (1996). *Organizational learning: What is new?*. Retirado em Outubro de 2011. Retirado de <http://dspace.mit.edu>
- Schwandt, D. R., & Marquardt, M. J. (2000). *Organizational learning: from world-class theories to global best practices*. Boca Raton: St. Lucie Press.
- Schmidt, S. W. (2007). The Relationship Between Satisfaction with Workplace Training and Overall Job Satisfaction. *Human Resource Development Quarterly*, 18(4), 481-498.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, PM., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. J. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*, Doubleday, New York.

- Sinha, J. B. P. (2008). *Culture and organizational behavior*. Los Angeles: SAGE.
- Škerlavaj, M., Song, J. H. & Lee, Y. (2010). Organizational learning culture, innovative culture and innovations in South Korean firms. *Expert Systems with Applications*, 37, 6390–6403.
- Smith, P. (2012). The importance of organizational learning for organizational sustainability. *The learning organizations*, 19(1), 4-11
- Sonnentag, S. & Frese, M. (2001) Performance Concepts and Performance Theory. *Psychological Management of Individual Performance*.
- Tahir, A., Naeem, H., Sarfraz, N., Javed, A., & Ali, R. (2011). Organizational learning and employee performance. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(2), 1506-1514.
- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational Learning and the Learning Organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1).
- Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 152-162.
- Yeung, A. K., Ulrich, D. O., Nason, S. W., & Glinow, M. A. (1999). *Organizational learning capability: generating and generalizing ideas with impact*. New York: Oxford University Press.

Anexos

Anexo 1: Exemplar do questionário administrado

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra



Tese de Mestrado em Psicologia das Organizações e do Trabalho

A recolha de dados através do presente questionário constitui uma das etapas essenciais para a realização da nossa Tese de Mestrado em Psicologia das Organizações e do Trabalho.

A sua participação na presente investigação permitirá a recolha de dados para um estudo acerca dos efeitos de diferentes tipos de culturas das instituições de ensino superior. Estes efeitos serão avaliados através da sua percepção como estudante do seu contexto universitário.

Não há respostas certas ou erradas. Reflicta cuidadosamente e responda a todas as questões de forma honesta, baseando-se na percepção que tem da sua instituição de ensino.

Este estudo destina-se exclusivamente a fins de investigação, pelo que garantimos a confidencialidade e o anonimato dos dados.

A participação neste estudo é de carácter voluntário, pelo que agradecemos, desde já, o tempo que vai disponibilizar para responder a este questionário.

A investigadora principal

Ana Beatriz Ribeiro

A orientadora da investigação

Professora Doutora Teresa Rebelo

**Adaptação do DLOQ – Dimensions of the Learning Organization
Questionnaire (Watkins & Marsick, 1997)**

Neste questionário tenha presente e concentre-se no contexto da sua instituição de ensino superior ao longo do seu percurso académico. Responda de acordo com a sua percepção e opinião.

Por favor responda a todos os itens que se seguem. Para cada item determine o grau em que o mesmo se aplica à sua instituição de ensino superior. Se o item se refere a uma prática que raramente ou nunca ocorre assinale com um (1). Se ocorre quase sempre assinale o item com seis (6).

| | Quase Nunca | | | | | Quase Sempre |
|---|-------------|---|---|---|---|--------------|
| 1. Na minha Faculdade, os professores e alunos discutem os erros de modo a aprenderem com eles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Na minha Faculdade, os professores e alunos identificam as competências necessárias para futuras tarefas académicas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Na minha Faculdade há entreaajuda entre professores e alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Na minha Faculdade, os alunos podem obter os recursos necessários à sua aprendizagem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Na minha Faculdade, os alunos têm tempo para se dedicarem a aprendizagens e/ou actividades extra-curriculares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Na minha Faculdade, os professores e alunos vêem os problemas como uma oportunidade de aprendizagem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Na minha Faculdade, os alunos são justamente recompensados pelas suas aprendizagens (por ex. notas, feedback, bolsas de mérito). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Na minha Faculdade, os professores e alunos partilham feedback de forma aberta e honesta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Na minha Faculdade, os professores e alunos ouvem-se mutuamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Na minha Faculdade, os alunos são encorajados a perguntar “porquê”. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Na minha Faculdade, os professores e alunos quando dão a sua opinião também perguntam o que os outros pensam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Na minha Faculdade, os professores e alunos tratam-se uns aos outros com respeito. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Na minha Faculdade, os professores e alunos constroem uma relação de confiança. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Trabalhos de Grupo

- Faz trabalhos de grupo? Sim Não

Se sim, continue o questionário. Se não, passe para o item 19.

| | Quase Nunca | | | | | Quase Sempre |
|--|-------------|---|---|---|---|--------------|
| 14. Na minha Faculdade, os alunos, em contexto de trabalho de grupo, têm a liberdade de negociar os seus objectivos quando necessário (por ex. prazos de entrega, limites de páginas, peso da avaliação, bibliografia e outros recursos) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Na minha Faculdade, os alunos, em contexto de trabalho de grupo, tratam os seus membros como iguais, independentemente da cultura ou de outras diferenças. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Na minha Faculdade, os alunos, em contexto de trabalho de grupo, focam-se tanto nas tarefas de grupo bem como na forma como o grupo está a trabalhar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Na minha Faculdade, os alunos, em contexto de trabalho de grupo, revêem o seu funcionamento em resultado das discussões grupais ou de dados recolhidos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. Na minha Faculdade, os alunos, em contexto de trabalho de grupo, são recompensados pelos resultados enquanto grupo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. Na minha Faculdade, os grupos de estudantes (por ex. núcleo de estudantes, associações académicas) acreditam que a Faculdade age em conformidade com as suas recomendações. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Nota: A partir deste momento, para além da escala de resposta entre “1 – Quase nunca” e “6 – Quase Sempre”, terá também à disposição a opção “Não Sei” quando não souber se o item se aplica ou não ao seu contexto universitário.

| | Quase Nunca | | | | | Quase Sempre | |
|--|-------------|---|---|---|---|--------------|---------|
| 20. A minha Faculdade usa comunicação em dois sentidos regularmente, como sistemas de sugestões, boletins electrónicos e reuniões abertas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 21. A minha Faculdade permite que os professores, alunos e outros funcionários tenham acesso a informação necessária em qualquer momento de modo rápido e fácil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 22. A minha Faculdade mantém uma base de dados actualizada das competências de todos os funcionários. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 23. A minha Faculdade cria sistemas para medir o desfasamento entre o desempenho actual e o desempenho esperado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |

| | Quase Nunca | | | | | Quase Sempre | |
|---|----------------|---|---|---|---|-----------------|------------|
| 24. A minha Faculdade partilha os benefícios adquiridos com a experiência com os professores, alunos e funcionários. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 25. A minha Faculdade mede os resultados do tempo e dos recursos dispendidos na formação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 26. A minha Faculdade reconhece os professores, alunos e funcionários que tomem a iniciativa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 27. A minha Faculdade fornece alternativas no que toca a algumas tarefas (por ex. método de avaliação e temas de trabalho). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 28. A minha Faculdade convida os professores, alunos e funcionários a contribuírem para a visão da Faculdade (a visão faz referência à percepção do que será ou deveria ser a Faculdade no futuro, portanto, responde às questões: como seremos? Como deveríamos ser? Que queremos ser no futuro?). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 29. A minha Faculdade dá aos professores, alunos e funcionários o controlo sobre os recursos que eles precisam para alcançarem o seu trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 30. A minha Faculdade apoia os professores, alunos e funcionários que tomam riscos calculados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 31. A minha Faculdade constrói um alinhamento de visões ao longo de diferentes níveis e departamentos/serviços. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 32. A minha Faculdade ajuda os professores, alunos e funcionários a equilibrar trabalho e família. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 33. A minha Faculdade encoraja os professores, alunos e funcionários a pensarem de forma global. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 34. A minha Faculdade encoraja os alunos a trazerem as suas visões para os processos de tomada de decisão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 35. A minha Faculdade considera o impacto das decisões na moral/bem-estar psicológico dos professores, alunos e funcionários. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 36. A minha Faculdade trabalha em conjunto com a comunidade no encontro de necessidades mútuas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 37. A minha Faculdade encoraja os professores, alunos e funcionários a obterem respostas de toda a Faculdade na resolução de problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 38. Na minha Faculdade, a direcção/reitoria geralmente apoia pedidos para oportunidades de aprendizagem e formação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 39. Na minha Faculdade a direcção/reitoria partilha informação actualizada com os professores, alunos e funcionários sobre empregabilidade, tendências do mercado de trabalho e direcções organizacionais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 40. A minha Faculdade capacita as pessoas para ajudarem na construção da visão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |

| | Quase Nunca | | | | | Quase Sempre | |
|--|-------------|---|---|---|---|--------------|---------|
| 41. Na minha Faculdade, os membros dos órgãos de gestão e/ou professores actuam como mentores e <i>coaches</i> (ou seja, acompanham os alunos com o objectivo de criarem condições para que o aluno possa encontrar as sua soluções no sentido de atingir os seus objectivos e os da Faculdade). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 42. Na minha Faculdade, os membros dos órgãos de gestão e/ou professores procuram continuamente oportunidades de aprendizagem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |
| 43. Na minha Faculdade, a direcção/reitoria assegura que as acções da Faculdade são consistentes com os seus valores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Não Sei |

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

Colocando-se novamente no seu contexto académico responda aos seguintes itens de acordo com a seguinte escala:

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

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Pensando tudo/considerando todos os aspectos, estou satisfeito(a) com o meu contexto de aprendizagem | | | | | | | |
| 2. Em geral, não gosto do meu contexto de aprendizagem. | | | | | | | |
| 3. Em geral, gosto de estudar aqui. | | | | | | | |

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

Queremos agora saber, em termos de criatividade e inovação qual é a sua opinião

acerca dos seguintes itens na sua instituição de ensino, utilizando a escala:

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

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

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

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

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

| Assim sendo, os estudantes da minha Faculdade: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Apresentam trabalhos de alta qualidade. | | | | | |
| 2. São competentes em tudo o que tem a ver com o seu trabalho académico. | | | | | |
| 3. Terminam os seus trabalhos cumprindo os prazos estabelecidos. | | | | | |
| 4. Asseguram-se que têm ao seu dispor tudo aquilo que é necessário para realizar o seu trabalho académico. | | | | | |
| 5. Cometem poucos erros. | | | | | |
| 6. Dão prioridade ao horário curricular e cumprem os prazos estabelecidos. | | | | | |
| 7. Apresentam boas competências de comunicação escrita. | | | | | |
| 8. Apresentam boas competências de comunicação oral. | | | | | |
| 9. Concordam com as regras e procedimentos da Faculdade. | | | | | |
| 10. Aderem aos valores da Faculdade mesmo quando lhes são inconvenientes. | | | | | |
| 11. Mostram respeito pelos professores e órgãos de gestão da Faculdade. | | | | | |
| 12. Realizam as suas tarefas com base nos procedimentos e regras existentes. | | | | | |
| 13. Dão uma boa imagem desta ao exterior. | | | | | |
| 14. Voluntariam-se para participar em tarefas extra curriculares ligadas à Faculdade e/ou à Universidade. | | | | | |
| 15. Envolvem-se em projectos que não fazem formalmente parte do seu trabalho académico. | | | | | |
| 16. Mostram um elevado envolvimento na realização das suas tarefas. | | | | | |
| 17. Realizam as suas tarefas com um grande entusiasmo. | | | | | |

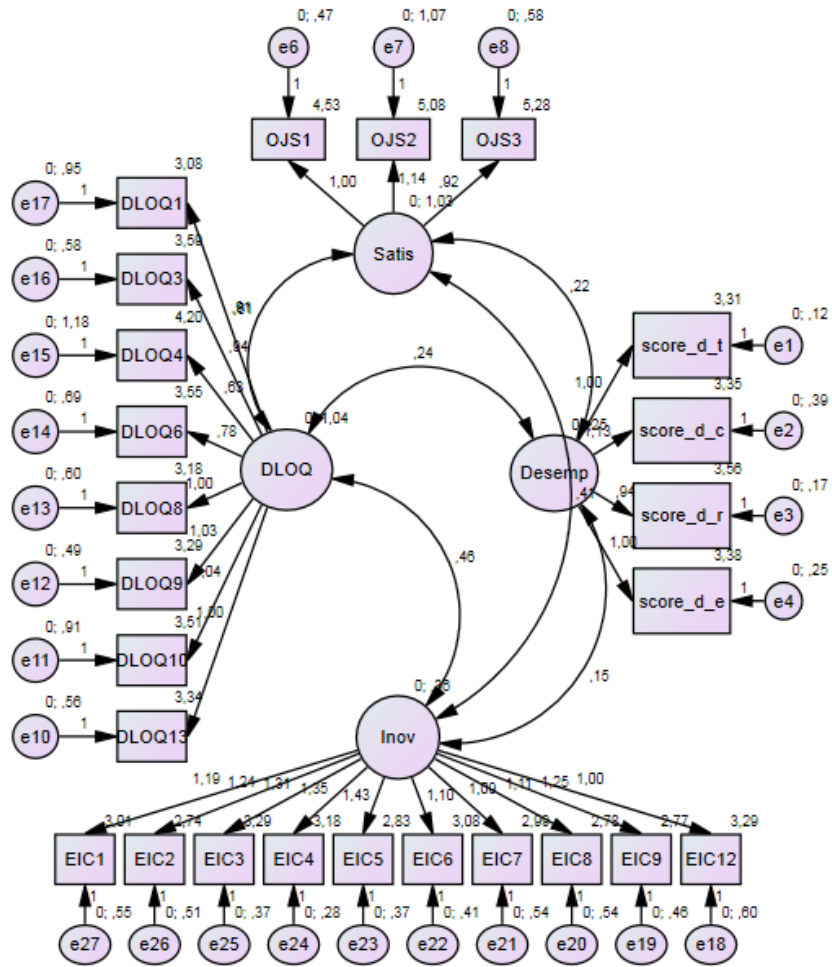
Dados sócio-demográficos

| |
|--|
| Universidade: |
| Faculdade/Departamento: |
| Curso: |
| Ano do curso: |
| Idade: |
| Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> |
| Trabalhador-estudante: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Média de curso (se não sabe, diga aproximadamente): |

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 2: Avaliação da componente de medida do modelo em hipótese - valores não estandardizados

Modelo de Medida



Anexo 3: Quadro das correlações entre as variáveis – Validade divergente

Quadro I – Validade divergente da componente de medida do modelo

| Variáveis | Correlação (r) |
|--------------------------------------|----------------|
| Satisfação X Cultura de aprendizagem | .614 |
| Desempenho X Cultura de aprendizagem | .240 |
| Inovação X Cultura de Aprendizagem | .462 |
| Desempenho X Satisfação | .222 |
| Inovação X Desempenho | .152 |
| Inovação X Satisfação | .408 |

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

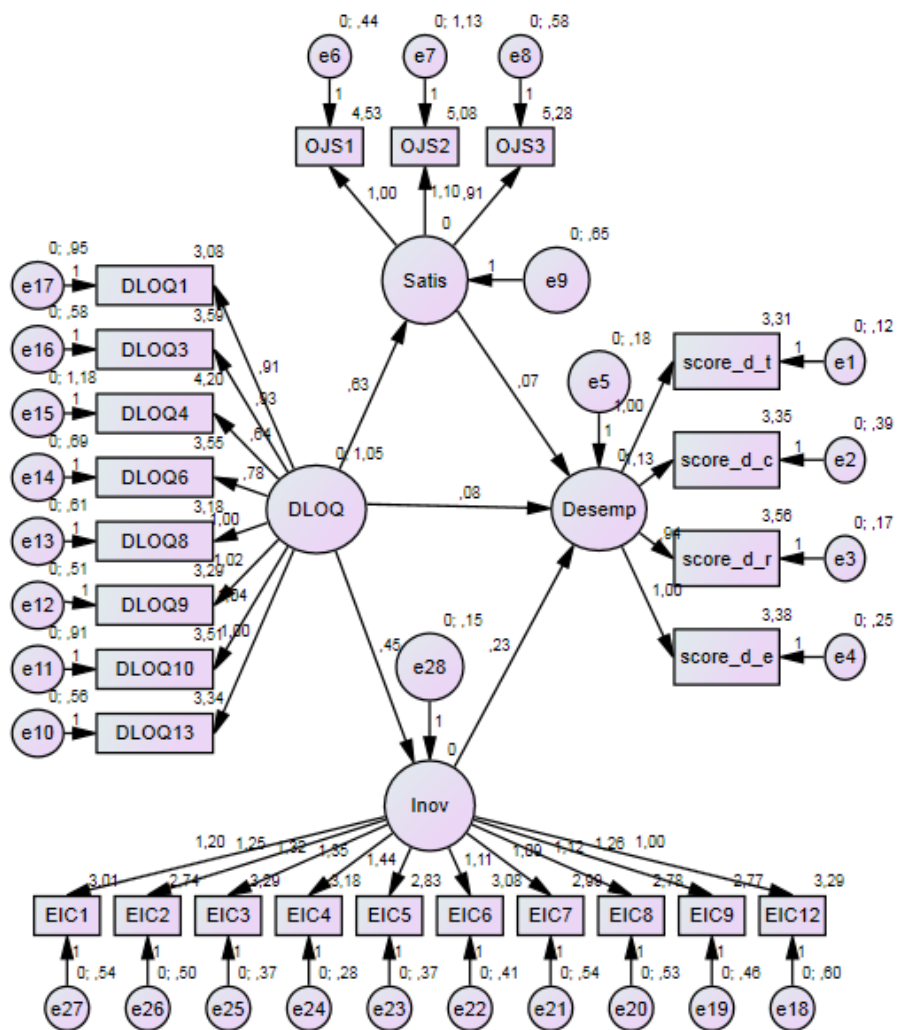
Anexo 4: *Loadings* entre os indicadores e os constructos – Validade convergente

Quadro II – Validade convergente

| | Estimações |
|------------------------------------|------------|
| Score Des Tarefa <-- Desempenho | .821 |
| Score Dem Com <-- Desempenho | .668 |
| Score Dem Regras <-- Desempenho | .746 |
| Score Dem Esforço <-- Desempenho | .704 |
| OJS1 <-- Satisfação | .827 |
| OJS3 <-- Satisfação | .775 |
| DLOQ13 <-- Cultura de Aprendizagem | .806 |
| DLOQ10 <-- Cultura de Aprendizagem | .742 |
| DLOQ9 <-- Cultura de Aprendizagem | .834 |
| DLOQ8 <-- Cultura de Aprendizagem | .798 |
| DLOQ6 <-- Cultura de Aprendizagem | .691 |
| DLOQ4 <-- Cultura de Aprendizagem | .511 |
| DLOQ3 <-- Cultura de Aprendizagem | .783 |
| DLOQ1 <-- Cultura de Aprendizagem | .692 |
| EIC12 <-- Inovação | .616 |
| EIC9 <-- Inovação | .744 |
| EIC8 <-- Inovação | .676 |
| EIC7 <-- Inovação | .667 |
| EIC6 <-- Inovação | .721 |
| EIC5 <-- Inovação | .816 |
| EIC4 <-- Inovação | .837 |
| EIC3 <-- Inovação | .794 |
| EIC2 <-- Inovação | .725 |
| EIC1 <-- Inovação | .697 |
| OJS2 <-- Satisfação | .744 |

Anexo 5: Avaliação do modelo em hipótese – valores não estandardizados

Modelo Estrutural



Anexo 6: Valores não estandardizados do modelo estrutural

Valores não estandardizados do modelo

| | Estimações |
|---------------------------------------|--------------------|
| Satisfação <-- DLOQ | .628 |
| Inovação <-- DLOQ | .450 |
| Desempenho Ind. <-- Inovação | .233 |
| Desempenho Ind. <-- Satisfação | .074 ^{nt} |
| Desempenho Ind. <-- DLOQ | .082 ^{nt} |
| Score Des Tarefa <-- Desempenho Ind. | 1.000 |
| Score Des Comu. <-- Desempenho Ind. | 1.130 |
| Score Des Regras <-- Desempenho Ind. | .936 |
| Score Des Esforço <-- Desempenho Ind. | 1.000 |
| OJS1 <-- Satisfação | 1.000 |
| OJS2 <-- Satisfação | 1.096 |
| OJS3 <-- Satisfação | .906 |
| DLOQ13 <-- DLOQ | 1.000 |
| DLOQ10 <-- DLOQ | 1.037 |
| DLOQ9 <-- DLOQ | 1.021 |
| DLOQ8 <-- DLOQ | .995 |
| DLOQ6 <-- DLOQ | .778 |
| DLOQ4 <-- DLOQ | .636 |
| DLOQ3 <-- DLOQ | .932 |
| DLOQ1 <-- DLOQ | .905 |
| EIC9 <-- Inovação | 1.000 |
| EIC8 <-- Inovação | 1.256 |
| EIC7 <-- Inovação | 1.091 |
| EIC6 <-- Inovação | 1.108 |
| EIC5 <-- Inovação | 1.436 |
| EIC4 <-- Inovação | 1.355 |
| EIC3 <-- Inovação | 1.317 |
| EIC2 <-- Inovação | 1.251 |
| EIC1 <-- Inovação | 1.197 |

Nota: todos as estimaciones são significativas a $p < .001$, com excepção das assinaladas com “nt”.