



UC/FPCE\_2016

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Cultura de aprendizagem e desempenho em  
Instituições de Ensino Superior: O papel mediador do  
bem-estar afetivo**

Mariana dos Santos Fernandes Gomes Ambrósio  
(e-mail: manambrosio@hotmail.com)

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



### **Cultura de aprendizagem e desempenho em Instituições de Ensino Superior: O papel mediador do bem-estar afetivo**

Este estudo analisa o efeito mediador do bem-estar afetivo na relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho, mais concretamente, o desempenho percebido e a média de curso. Utilizando uma amostra de 200 estudantes portugueses do Ensino Superior, os resultados obtidos, através de modelos de equações estruturais, revelam que o bem-estar afetivo positivo medeia a relação entre a cultura de aprendizagem e a média de curso, não mediando, no entanto, a relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho percebido. Deste modo, o presente estudo permite sublinhar a importância da relação direta entre a cultura de aprendizagem e o desempenho percebido, assim como o desenvolvimento de culturas orientadas para a aprendizagem, no contexto universitário, que promovam, entre outros aspetos, o bem-estar afetivo dos alunos e o sucesso académico.

Palavras chave: cultura de aprendizagem, desempenho, bem-estar afetivo.

### **Learning culture and performance in Higher Education Institutions: The mediating role of affective well-being**

This study analyses the mediating effect of affective well-being between learning culture and performance, more specifically, perceived performance and grade point average. Using a sample of 200 Portuguese college students, the results, attained via structural equation modelling, show that positive affective well-being mediates the relationship between learning culture and grade point average. However, it does not mediate the relationship between learning culture and perceived performance. Thus, the present study highlights the importance of the direct relationship between learning culture and perceived performance, as well as the development of oriented learning cultures in academic context, promoting, amongst other aspects, students' affective well-being and the academic success.

Key Words: learning culture, performance, affective well-being.

## **Agradecimentos**

Porque, felizmente, não somos ilhas, devo agradecer a quem sempre me acompanhou, em especial nesta etapa da minha vida académica.

À Professora Doutora Teresa Rebelo, com quem foi um enorme privilégio trabalhar, pela dedicação, compreensão, motivação, rigor e calma essenciais a este trabalho, por me ter ensinado o que não cabe nestas linhas.

Ao Professor Doutor Paulo Renato Lourenço e à Professora Helena Silva, por terem marcado de uma forma tão positiva o meu percurso académico, embora em momentos distintos, e por me ensinarem também o que não consta nos livros.

À Ana Raquel, à Carina e à Diana, colegas de mestrado, por todo o apoio e companheirismo, é um prazer trabalhar com pessoas assim.

À minha madrinha Ana Filipa, pelo carinho e amizade e por ter despertado em mim a paixão por esta área; à minha afilhada Margarida, por ser a calma e a ternura de todas as horas; à Catarina, ao Miguel e ao Rafael, por acreditarem incondicionalmente em mim. São a melhor família que Coimbra me deu.

À Rosa, à Joana, à Mónica, à Sara, à Jéssica e à Andreia, eternas amigas de curso, porque cada uma à sua maneira me marcou ao longo destes anos, tornando-os “verdes anos”. Às colegas de casa que fui colecionando e se tornaram também amigas, por me fazerem sentir em casa.

Ao João Francisco, pela autenticidade e boa disposição, por me encontrar a cada instante e, acima de tudo, por estar e ficar.

Aos meus avós, Armanda e Agostinho, pelo carinho sem fim, pela preocupação e desejo do melhor para mim.

Aos meus pais, Manuela e Hélder, por me incentivarem desde sempre a ser genuína, por serem o farol das viagens nubladas e, em qualquer momento, o meu porto de abrigo.

E, por fim, ao meu irmão, Miguel. Para ti, nem mesmo as metáforas têm espaço, por seres tanto em mim, o melhor de mim.

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>I. Revisão de literatura</b> .....	2
1.1. Cultura e cultura de aprendizagem .....	2
1.2. Cultura de aprendizagem e desempenho .....	6
<b>II. Desenvolvimento de hipóteses</b> .....	8
2.1. O papel mediador do bem-estar afetivo na relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho .....	8
<b>III. Método</b> .....	10
3.1. Amostra e recolha de dados .....	10
3.2. Medidas .....	11
3.2.1. Cultura de aprendizagem .....	11
3.2.2. Medidas de desempenho .....	12
3.2.2.1. Desempenho de Tarefa e Desempenho Contextual .....	12
3.2.2.2. Média de curso .....	13
3.2.3. Bem-estar afetivo .....	13
<b>IV. Resultados</b> .....	14
4.1. Validade de Constructo e Fiabilidade dos instrumentos de medida .....	14
4.2. Teste do Modelo de Hipóteses .....	15
<b>V. Discussão</b> .....	18
<b>VI. Conclusão</b> .....	19
<b>Bibliografia</b> .....	20
<b>Anexos</b> .....	27

## Introdução

Atualmente, o mundo é um palco de grandes mudanças, sobretudo a nível económico, político e social. Face a esta realidade, as organizações, a fim de sobreviverem e crescerem, devem aprender a adaptar-se mais rápida e eficazmente. Neste sentido, a cultura organizacional tem sido bastante estudada, sendo encarada como um facilitador, ou mesmo como uma condição fundamental à aprendizagem organizacional (Ahmed, Loh, & Zairi, 1999; Hill, 1996; Maccoby, 2003; Marquardt, 1996; Marsick & Watkins, 2003; Pedler, Burgoyne, & Boydell, 1996). Esta orientação cultural para a aprendizagem é chamada de cultura de aprendizagem (Rebelo & Gomes, 2011), podendo ser definida como um conjunto de valores e crenças, partilhadas por toda a organização, sobre a importância da aprendizagem, a sua implementação e disseminação (Botcheva, White, & Huffman, 2002; Tracey, Tannenbaum, & Kavanagh, 1995).

É à luz da cultura organizacional, mais especificamente da cultura de aprendizagem, que a presente dissertação procura analisar as Instituições de Ensino Superior. Keefe e Howard (1997) consideram que as transformações em contexto escolar são mais bem sucedidas quando as Instituições de Ensino são consideradas organizações aprendentes, isto é, organizações que procuram garantir a inovação, o aperfeiçoamento contínuo e a própria aprendizagem organizacional (Huysman, 2000). Por sua vez, Sanches (1992) acentua a importância do estudo da cultura organizacional em realidades escolares, pelas seguintes razões: permite descrever o modo como se desenrola a vida organizacional da escola; contribui para compreender o significado de comportamentos, atividades e acontecimentos organizacionais e baliza os comportamentos, distinguindo aqueles que são considerados aceitáveis e adequados daqueles que não o são.

A cultura de aprendizagem tem sido relacionada com diversos constructos, como o desempenho, a satisfação, o bem-estar afetivo, a inovação e o comprometimento (e.g., Bellou, 2010; Birdi, Allan, & Warr, 1997; Calantone, Cavusgil, & Zhao, 2002; MacKay, Cousins, Kelly, Lees, & McCaig, 2004; Tahir, Naeem, Sarfraz, Javed, & Ali, 2011). A maioria das investigações tem sido realizada em contextos empresariais, sendo que o presente estudo tem a mais-valia de ter sido desenvolvida em Instituições de Ensino Superior.

Existe uma estreita ligação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho, uma vez que, ao facilitar e orientar as aprendizagens individuais, assim como ao promover a sua partilha, este tipo de cultura torna-se um elemento determinante para a melhoria contínua (Campbell & Cairns, 1994; Lawson & Ventriss 1992; White, 1994).

Assim, tendo por base os estudos de Ribeiro (2012) e como interesse uma mais clara compreensão da relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho, no contexto do Ensino Superior, o objetivo desta dissertação consiste em perceber de que forma o bem-estar afetivo medeia a relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho.

Na realidade, as universidades, enquanto organizações, devem aprender e ajustar-se às necessidades dos alunos, para que estes se adaptem melhor às mudanças do meio. Além disso, os estudantes devem ser encorajados a enfrentar novos desafios e a implementar novos métodos – o que é possível através da aprendizagem organizacional (Sabah & Orthner, 2007). A análise das relações supracitadas constitui uma vantagem, no sentido em que é relevante aprofundar o impacto da existência de uma cultura de aprendizagem no sucesso dos estudantes.

A fim de cumprir os propósitos explicitados, esta dissertação encontra-se estruturada em duas partes fundamentais. Deste modo, a primeira apresenta uma revisão de literatura centrada nos conceitos de cultura, cultura de aprendizagem e desempenho, sendo estes analisados na ótica de diferentes autores. Esta contém, também, o desenvolvimento das hipóteses em estudo, que contemplam a análise do potencial papel mediador do bem-estar afetivo na relação entre cultura de aprendizagem e desempenho. A segunda parte compreende os aspetos metodológicos, os resultados, a discussão dos mesmos e, por fim, uma breve conclusão.

## **I – Revisão de literatura**

### *1.1. Cultura e cultura de aprendizagem*

A cultura organizacional é um tema complexo, devido à sua utilização abrangente, ao seu carácter intangível e às diversas correntes existentes (Rebelo, 2001). Apesar da infinidade de definições, Rebelo (2006) destacou aspetos comuns entre elas, nomeadamente o facto de a cultura organizacional ser tomada como um sistema de significados partilhado (*meaning system*) (Pfeffer, 1981), remeter para um coletivo organizacional (Chao, 2000; Glick, 1985; van Muijen, 1998), constituir uma característica distintiva de uma organização (Chambel & Curral, 1995; Srour, 1998; Tichy, 1982) e ser aprendida, estabelecendo a forma correta de agir (Chambel & Curral, 1995; Denison, 1990).

Uma das definições mais consensuais na literatura é proposta por Schein (1985). Este autor define cultura organizacional como um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, enquanto o mesmo aprende a gerir os seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que, por funcionarem bem, foram considerados válidos. Deste modo, estes pressupostos básicos são ensinados aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas.

Além da definição comumente referida, Schein (1985) distingue três níveis de análise: os artefactos, os valores e os pressupostos básicos. Os artefactos constituem a parte tangível e mais visível da cultura, podendo ser verbais (linguagem utilizada, histórias, etc.), comportamentais (rituais, cerimónias, etc.) e físicos (tecnologia, ambiente físico e social). Por seu turno, os valores são os critérios utilizados pelos indivíduos para avaliar situações, pessoas, objetos e ações, sendo que se relacionam, de certa forma,

com a visão e missão da organização. Por fim, o nível dos pressupostos básicos, que subjaz aos níveis anteriores, prende-se com as teorias implícitas partilhadas pelos atores e tem, por norma, um caráter inconsciente ou rotinizado. Estes pressupostos correspondem, no fundo, a soluções aprendidas que, no passado, funcionaram bem, continuando a ser utilizadas no presente.

A literatura ressalta que a cultura organizacional está intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem (Rebelo, Gomes, & Cardoso 2001), pelo que, assim sendo, a fim de compreendermos o que é a cultura de aprendizagem, é fundamental debruçarmo-nos, também, sobre este tipo específico de orientação cultural.

Segundo a metáfora da aprendizagem individual (Pedler, Boydell, & Burgoyne, 1989), esta é tão inevitável e natural nas organizações, como nos indivíduos. A aprendizagem organizacional pode ser vista como um processo que permite o desenvolvimento e a mudança do sistema de valores e de conhecimentos, a melhoria das capacidades de ação e de resolução de problemas, assim como a alteração do quadro comum de referência dos indivíduos da organização, permitindo criar um ambiente no qual os seus membros sentem orgulho no trabalho desenvolvido e procuram constantemente melhorar o seu desempenho conjunto (Cardoso, 2000). Škerlavaj, Štemberger e Dimovski (2007) defendem que a principal vantagem competitiva das organizações reside na capacidade de estas aprenderem e serem sensíveis aos desafios, tanto do ambiente interno como do externo.

Senge (1990), ao popularizar a ideia de aprendizagem no contexto organizacional, considera que podemos chamar de organização aprendente àquela que se centra na aprendizagem. Assim, segundo este autor, as organizações aprendentes são aquelas onde os indivíduos expandem continuamente as suas capacidades, de forma a alcançar os resultados desejados. Além disso, possuem ferramentas específicas de diagnóstico e de avaliação que ajudam a identificar, promover e avaliar a qualidade dos processos de aprendizagem (Birlson, 1998; McGill, Slocum, & Lei, 1992; Nonaka, 1991; Senge, 1990; Ulrich et al., 1993).

E no que toca especificamente às organizações de ensino, Brandt (2003) considera essencial que sejam organizações aprendentes. Desta forma, as instituições de ensino promoveriam a aprendizagem, tanto em professores, como em alunos, tendo um leque superior de oportunidades para melhorar a educação (Harris & Tassel, 2005).

Muitos autores pensam na cultura organizacional como algo de extrema importância para a promoção da aprendizagem, na medida em que transformar uma organização numa organização aprendente implica necessariamente uma mudança cultural (Brown & Gray, 2004). Por outras palavras, esta orientação cultural para a aprendizagem é designada, também, como cultura de aprendizagem e, em suma, é o tipo de cultura que uma organização que se quer tornar aprendente deve promover (Rebelo & Gomes, 2008).

A cultura de aprendizagem pode ser definida como uma cultura que



suporta a aquisição de informação, a distribuição e partilha da aprendizagem, reforçando esta continuamente, bem como a sua aplicação, para um melhor desempenho organizacional (Bates & Khasawneh, 2005). No mesmo sentido, Rebelo e Gomes (2009) descrevem-na como uma cultura orientada para a promoção e facilitação da aprendizagem dos colaboradores, sendo partilhada e disseminada, a fim de contribuir para o desenvolvimento e desempenho organizacionais.

Ahmed et al. (1999), Hill (1996), Marquardt (1996), Marsick e Watkins (2003) e Schein (1992, 1994), entre outros, explicitaram as características deste tipo de cultura, através de modelos estruturados. Alguns dos aspetos transversais destes modelos são: a aprendizagem é um dos valores centrais da organização; o foco nas pessoas; a preocupação com todos os *stakeholders*; o incentivo da experimentação e de uma atitude de risco responsável; a disponibilidade para identificar erros e aprender com eles; a promoção de uma comunicação aberta e intensa, assim como de uma atitude de cooperação, interdependência e partilha de conhecimentos (Rebelo & Gomes, 2011). Ainda assim, torna-se crucial abordar um deles, o Modelo de Marsick e Watkins, desenvolvido em 1993 (2003), por dois motivos essenciais. Para além de comportar vários níveis de análise e conceitos-chave relativos à cultura de aprendizagem (Örtenblad, 2001), sendo, por isso, integrador, o presente modelo e o respetivo instrumento de medida têm sido muito utilizados em diversas investigações (e.g., Dirani, 2009; Egan, Yang, & Bartlett, 2004; Ellinger, Ellinger, Yang, & Howton, 2002; Joo, 2010).

Marsick e Watkins (2003) consideram que grande parte das aprendizagens nas organizações ocorre informalmente, de forma não estruturada, sendo necessário desenvolver uma cultura que incite essas mesmas aprendizagens. O modelo proposto enfatiza a ideia de que as mudanças têm de ocorrer a nível individual, grupal e organizacional. O nível individual é composto por duas dimensões, oportunidades de aprendizagem contínua e promoção da curiosidade e do diálogo; o nível grupal é composto pela dimensão da cooperação e aprendizagem em grupo; por fim, o organizacional é constituído por quatro dimensões – sistemas de captura e partilha da aprendizagem, *empowerment*, ligação da organização ao seu meio envolvente e liderança estratégica orientada para a aprendizagem. A Tabela 1 apresenta de forma mais detalhada as definições das dimensões mencionadas.

Os níveis supracitados podem ser agrupados na componente das pessoas, da qual fazem parte as dimensões individual e grupal, e na componente estrutural, onde se encontra a dimensão organizacional (Marsick & Watkins, 2003).

Tabela 1 – Características de uma cultura de aprendizagem (adaptado de Marsick & Watkins, 2003, p.139)

Níveis	Dimensões	Definições
--------	-----------	------------

(Cont. Tabela 1)

Níveis	Dimensões	Definições
Individual	Criação de oportunidades de aprendizagem contínua	A aprendizagem é pensada para que as pessoas possam aprender na sua função; são-lhes dadas oportunidades para a promoção da educação e do crescimento.
Individual	Promoção da curiosidade e do diálogo	As pessoas adquirem competências, em termos de raciocínio, para expressarem os seus pontos de vista e terem a capacidade de ouvir e questionar os pontos de vista dos outros; a cultura é transformada no sentido de apoiar o questionamento, o feedback e a experimentação.
Grupal	Encorajar a colaboração, o trabalho e a aprendizagem em grupo	O trabalho é pensado com o objetivo de utilizar grupos de trabalho para aceder a diferentes modos de pensamento; é esperado que os grupos trabalhem e aprendam juntos; a colaboração é enfatizada pela cultura e é recompensada.
Organizacional	Criação de sistemas de captura e de partilha da aprendizagem	São criados e integrados no trabalho sistemas tecnológicos para a partilha da aprendizagem; o acesso a estes sistemas é livre; os sistemas são mantidos.
Organizacional	Envolver ( <i>empower</i> ) as pessoas no sentido de uma visão coletiva	As pessoas estão envolvidas na criação, posse e implementação de uma visão coletiva; a responsabilidade é distribuída na tomada de decisão, para que as pessoas estejam motivadas a aprender.

(Cont. Tabela 1)

Níveis	Dimensões	Definições
Organizacional	Ligação da organização ao seu meio envolvente	Procura-se que as pessoas vejam os efeitos do seu trabalho em toda a organização; as pessoas observam o meio envolvente e utilizam informação para ajustar práticas de trabalho; a organização está ligada às suas comunidades.
Organizacional	Garantir uma liderança estratégica orientada para a aprendizagem	O líder apoia a aprendizagem; a liderança utiliza a aprendizagem estrategicamente para a obtenção de resultados organizacionais.

### 1.2. Cultura de aprendizagem e desempenho

A multidimensionalidade inerente ao constructo de desempenho é amplamente aceite (Borman & Motowidlo, 1993; Campbell, Gasser, & Oswald, 1996), sobressaindo duas dimensões, o desempenho de tarefa e o desempenho contextual (Befort & Hattrup, 2003; Borman & Motowidlo, 1993, 1997; Motowidlo & Schmit, 1999; Reio & Wiswell, 2000). O desempenho de tarefa engloba comportamentos que contribuem para as atividades *core* de uma organização, como a produção, as vendas, a gestão dos colaboradores ou a prestação de serviços (Motowidlo & Schmit, 1999); por sua vez, o desempenho contextual diz respeito a comportamentos que contribuem para a cultura e clima da organização, isto é, refere-se ao contexto em que as tarefas são realizadas, sendo exemplos disso a cooperação com os colegas, o trabalho extraordinário e a defesa da organização (Motowidlo & Schmit, 1999).

Em termos de paralelismo com o Ensino Superior, o desempenho de tarefa diz respeito aos trabalhos, frequências e exames realizados pelos alunos, enquanto o desempenho contextual se refere, por exemplo, a momentos de colaboração entre colegas ou à participação em atividades organizadas pela própria Instituição.

No que respeita à relação da cultura organizacional com o desempenho, Gomes (2000) argumenta que o sucesso da noção de cultura organizacional partiu do pressuposto de que uma “boa” cultura era o ingrediente que servia de base à excelência das organizações. Segundo Reto e Lopes (1990), existia a ideia de que as organizações seriam tão mais eficazes quanto mais forte fosse a sua cultura, visto que a elevada integração social daí resultante estaria na base do seu bom desempenho.

O desempenho é, também, influenciado pela aprendizagem organizacional (Kuchinke, 1995; Rowland, 2014; Tahir et al., 2011). O estudo de Khandekar e Sharma (2006) apoia a hipótese de que a

aprendizagem organizacional se correlaciona positivamente com o desempenho organizacional. Por seu turno, Yang (2003) salienta que a aprendizagem organizacional tem implicação direta no desempenho organizacional, sublinhando, desta forma, a relação entre as dimensões da organização aprendente e as variáveis resultado.

Na literatura, encontramos também estudos que associam a cultura de aprendizagem ao desempenho (e.g., Tahir et al., 2011; Yang, 2003). Pantouvakis e Bouranta (2013) consideram que a cultura de aprendizagem tanto se encontra associada ao desempenho individual como ao organizacional. Yang (2003) nota que as sete dimensões da cultura de aprendizagem, propostas por Marsick e Watkins (2003), têm um impacto estatisticamente significativo nos resultados organizacionais. De facto, já Huber (1991) e Garvin (1993), anteriormente, tinham defendido que as organizações que desenvolvem uma cultura de aprendizagem forte são boas na criação, aquisição e transferência de conhecimentos, bem como na modificação de comportamentos, que refletem novos conhecimentos e *insights*.

Nesta linha, a melhoria do desempenho organizacional, consoante Škerlavaj et al. (2007), pode ser conseguida através da promoção de um ambiente onde os colaboradores podem aprender e partilhar os seus conhecimentos de forma contínua. Em termos práticos, esta ideia pressupõe o investimento de recursos em iniciativas que visem o desenvolvimento de uma cultura orientada para a aprendizagem. Wang, Yang e McLean (2007) referem que a construção de uma organização aprendente é fundamental na melhoria do desempenho organizacional.

De acordo com Tahir et al. (2011), a aprendizagem organizacional, quando suportada por uma cultura de aprendizagem, conduz a um aumento do desempenho dos colaboradores. Não obstante, estes autores têm em conta a existência de alguns momentos em que a aprendizagem e o desempenho não são proporcionais. Quando as organizações mudam o rumo da sua aprendizagem, muitas vezes o desempenho sofre, a curto-prazo, alguns problemas, devido ao facto de os comportamentos e práticas ainda não serem executados da melhor forma possível. Além disto, ao serem revelados os erros, os indivíduos ou os grupos de trabalho podem ter a percepção de que o seu desempenho é inferior ao esperado.

No que respeita especificamente ao contexto do Ensino Superior, Ribeiro (2012), num estudo realizado com estudantes deste nível de ensino, verificou que a cultura de aprendizagem possui uma capacidade preditiva estatisticamente significativa, sobretudo no fator desempenho de tarefa percebido. Constatou, ainda, que a dimensão individual da cultura de aprendizagem (cf., modelo de Marsick & Watkins, 2003) é a que maior influência possui no desempenho. Tal resultado pode ser explicado pelo facto de ser no contexto de sala de aula, com o apoio dos docentes, que os estudantes se sentem mais motivados, criando-se condições para a existência de um melhor desempenho de tarefa. No entanto, a dimensão grupal também tem uma contribuição significativa no desempenho de tarefa. Ao analisar a média de curso, medida de desempenho objetiva, Ribeiro (2012) concluiu

que apenas a dimensão individual contribui de forma significativa para explicar a sua variabilidade.

Num contexto idêntico, Silva (2013) verificou que uma cultura orientada para a aprendizagem tem um impacto positivo na satisfação e na inovação, sendo que esta última medeia a relação entre cultura de aprendizagem e desempenho percebido. Não evidenciou, no entanto, uma relação significativa entre a cultura de aprendizagem e o desempenho percebido.

## II – Desenvolvimento de hipóteses

Tal como acabámos de explicitar, a revisão de literatura efetuada evidencia a existência de diversos estudos que suportam a relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho, bem como o papel mediador de algumas variáveis nesta relação (e.g., Škerlavaj et al., 2007; Tahir et al., 2011; Silva, 2013; Yang, 2003).

Sendo o objetivo desta tese contribuir para a compreensão desta relação, propomo-nos estudá-la no contexto do Ensino Superior, procurando analisar o papel mediador do bem-estar afetivo. De acordo com o nosso objetivo, é de realçar que este estudo inclui também duas medidas de desempenho: o desempenho organizacional percebido pelos estudantes e uma medida de desempenho individual objetiva, a média de curso.

### *2.1. O papel mediador do bem-estar afetivo na relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho*

Há muito que se reconhece a relação entre o trabalho e o bem-estar (Warr, 1990). No entanto, os processos pelos quais o trabalho se pode tornar psicologicamente prejudicial são complexos e não totalmente compreendidos, dado que os indivíduos possuem reações cognitivas e emocionais diferentes em contextos semelhantes (Harris, Daniels, & Briner, 2003). Assim, tem-se assistido a um aumento de estudos sobre a forma como o trabalho pode afetar o bem-estar dos colaboradores (Chambel, 2005).

O bem-estar subjetivo é visto como a conjugação de dois componentes, um mais cognitivo, em que o sujeito compara as suas circunstâncias de vida atuais com as ideais, e outro mais emocional, o bem-estar afetivo, onde o indivíduo experimenta muitas emoções positivas e poucas negativas (Diener & Emmons, 1984; Galinha & Ribeiro, 2005).

A complexidade do bem-estar afetivo, deve-se, ainda, ao facto de ser considerado um conceito multidimensional (Watson & Tellegen, 1985), englobando dois tipos distintos de afetividade, a positiva e a negativa (Diener & Emmons, 1984). A primeira diz respeito a experiências de felicidade, orgulho e entusiasmo e a segunda, em oposição, refere-se a experiências de tristeza, vergonha e ansiedade (Diener & Emmons, 1984). O estudo efetuado por Bakker e Oerlemans (2011), tendo como amostra 176 colaboradores de uma empresa de trabalho temporário, suporta que colaboradores com um elevado nível de bem-estar subjetivo são aqueles que

experimentam emoções positivas com mais frequência do que negativas.

São as características do trabalho que continuam a revelar-se um dos fatores que mais interfere com o bem-estar dos colaboradores (van Vegchel, De Jonge, Bosma, & Schaufeli, 2005). Da mesma forma, também as práticas organizacionais associadas às dimensões da cultura e do clima são relevantes no estudo deste constructo (Chambel, 2005), sendo diversos os estudos que têm evidenciado o impacto da cultura organizacional no bem-estar afetivo (Guerra, Martinez, Munduate, & Medina, 2005; MacKay et al., 2004; Santos, Hayward, & Ramos, 2012).

No que concerne à cultura de aprendizagem, Chaves (2011), num estudo realizado em instituições de Ensino Superior, Baptista (2009), num estudo com professores do primeiro, segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e Secundário, e Ribeiro (2012) defendem que existe uma relação estatisticamente significativa entre a cultura de aprendizagem e o bem-estar afetivo.

Por outro lado, o bem-estar surge, também, em muitos estudos, relacionado com o desempenho (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Wright & Cropanzano, 2000). De acordo com Judge, Thoresen, Bono e Patton (2001) e Tavis (2006), colaboradores com um nível elevado de bem-estar têm um desempenho individual também elevado, o que se traduz num melhor desempenho organizacional (Bakker, van Emmerik, & van Riet, 2008; Koys, 2001). De forma análoga, Frisch et al. (2004) consideram que estudantes com um elevado bem-estar têm uma maior tendência para concluírem os seus cursos, mesmo antes de iniciarem a sua vida profissional.

Desta forma, a investigação já desenvolvida aponta para que a existência de uma cultura de aprendizagem conduz a um nível elevado de bem-estar afetivo nos indivíduos, sendo que este conduz a um melhor desempenho. Tendo por base estes argumentos, propomos as seguintes hipóteses de mediação.

**H1a:** O bem-estar afetivo medeia a relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho organizacional percebido.

**H1b:** O bem-estar afetivo medeia a relação entre a cultura de aprendizagem e a média de curso.

A Figura 1 tem como finalidade sintetizar as hipóteses formuladas anteriormente.

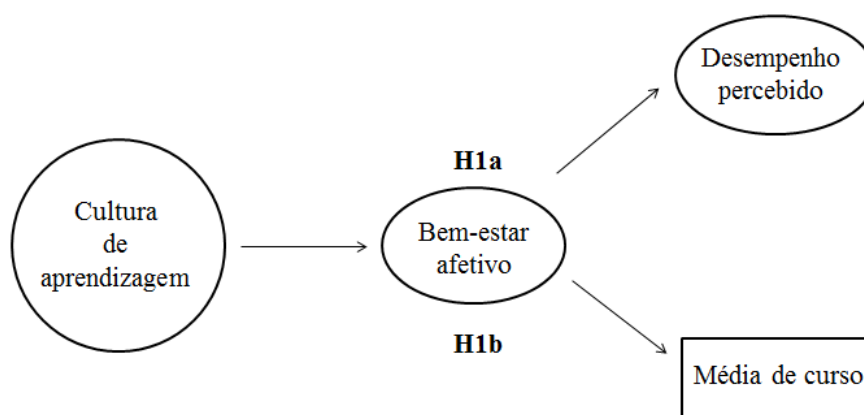


Figura 1. Esquema do modelo de hipóteses em estudo.

### III – Método

#### 3.1. Amostra e recolha de dados

A amostra utilizada na presente investigação é composta por 200 sujeitos<sup>1</sup>, estudantes do Ensino Superior, com idades compreendidas entre os 18 e 45 anos (M= 21,78; DP= 2,79), sendo 62% do sexo feminino e 38% do sexo masculino. Destes, 73.5% pertencem à Universidade de Coimbra, 13.5% à Universidade do Porto, 11.5% à Universidade dos Açores, 1% à Universidade de Lisboa e 0.5%, o que corresponde a um aluno, ao Instituto Superior de Engenharia de Coimbra. No que toca ao ano em que se encontram, 67 estudantes estão no quarto ano (33.5%), 52 no segundo (26%), 39 no terceiro (19.5%), 37 no quinto (18.5%) e um no sexto ano (0.5%). Quatro alunos (2%) não responderam a esta questão. Há que referir que não foram considerados sujeitos do primeiro ano, pois, sendo a cultura de aprendizagem um tipo de cultura organizacional, estes poderão encontrar-se, ainda, numa fase de socialização, não tendo conhecimento suficiente para responder aos itens colocados.

Apesar de ser uma amostra de conveniência, procurou-se garantir heterogeneidade, sobretudo dos Departamentos/Faculdades e dos cursos onde foram recolhidos os dados. Assim, encontram-se representados diversos Departamentos e Faculdades. No caso da Universidade de Coimbra, a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (19.5%), a Faculdade de Economia (13.5%), a Faculdade de Letras (12.5%), a Faculdade de Ciências e Tecnologia (12%), a Faculdade de Farmácia (7.5%), a Faculdade de Medicina (6.5%) e a Faculdade de Direito (2.5%). Da Universidade do Porto, estão representadas a Faculdade de Engenharia (9%) e a Faculdade de Ciências da Nutrição (4%). A Universidade dos Açores é representada pelos

<sup>1</sup> A presente amostra é parte de uma amostra maior, recolhida por Ribeiro (2012) e Silva (2013). Para esta amostra, foram selecionados os alunos que mencionaram fazer trabalhos de grupo, respondendo, assim, às dimensões individual e grupal da cultura de aprendizagem, e que forneceram informação relativa à média de curso.

Departamentos de Economia e Gestão (3.5%), de Matemática (3%), de Línguas e Literatura Moderna (2%), de História, Filosofia e de Ciências Sociais (1.5%) e de Ciências da Educação (1%) e, ainda, pela Escola Superior de Enfermagem (0.5%). Por fim, a Universidade de Lisboa é representada pelo Instituto Superior de Agronomia (0.5%) e pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (0.5%).

No total, estão representados 36 cursos, tendo uma maior percentagem de representatividade os cursos de Psicologia (14%), Economia (12%), Estudos Artísticos (10.5%), Engenharia e Gestão Industrial (9%), Ciências Farmacêuticas (7%) e Medicina (6.5%).

Os dados foram recolhidos através de questionários que, para além de mensurarem as variáveis consideradas, comportam uma seção de dados sociodemográficos. Foi solicitada a colaboração voluntária dos alunos e bem explicitados o objetivo do estudo, o anonimato e a confidencialidade das respostas. Os questionários foram administrados, sabendo *a priori* que os participantes não frequentavam o primeiro ano e após se obter o seu consentimento informado. A recolha de dados englobou, também, uma versão *online* do questionário.

### 3.2. Medidas

#### 3.2.1. Cultura de Aprendizagem

A cultura de aprendizagem foi medida através da adaptação do questionário DLOQ – *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* de Watkins e Marsick (2003). Tal como já referimos, este instrumento engloba três níveis – o individual, que possui as dimensões aprendizagem contínua e questionamento; o grupal, que é composto pela aprendizagem de equipa e colaboração, e, por fim, o organizacional, que engloba quatro dimensões, os sistemas envolvidos, as ligações entre os sistemas, o *empowerment* e a liderança. Esta escala contém 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) traduziu e adaptou este instrumento ao contexto universitário, realizando um estudo-piloto a 13 estudantes da Universidade de Coimbra, a partir do qual se decidiu introduzir uma questão filtro (“Faz trabalhos de grupo?”), acrescentar uma definição de *coach* e a opção “Não sei” à escala de resposta dos itens do nível organizacional. A autora realizou análises fatoriais exploratórias a cada nível, através de uma amostra composta por 182 estudantes, tendo obtido um só fator quer no nível individual quer no grupal, 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, o elevado número de valores omissos impossibilitou a realização de análises fatoriais.

Por seu turno, os resultados das análises fatoriais confirmatórias (AFC) realizadas por Silva (2013), que contaram com uma amostra de 278



sujeitos, evidenciaram, para o DLOQ nível individual, um Qui-Quadrado significativo [ $\chi^2(65) = 272,297$ ,  $p < .001$ ] e indicadores de ajustamento inferiores aos valores aceitáveis (TLI=.870; CFI=.892; RMSEA=.107)<sup>2</sup>. Por essa razão, foram eliminados os itens 2, 5, 7, 11 e 12, tendo-se obtido um modelo mais ajustado [ $\chi^2(20) = 58,830$ ,  $p < .001$ ; TLI=.954; CFI=.967; RMSEA=.084]. O nível individual ficou, assim, composto por oito itens. No que toca ao nível grupal, Silva (2013), utilizando uma amostra de 221 sujeitos, testou o modelo unifatorial de 6 itens obtido por Ribeiro (2012). Este modelo revelou um ajustamento satisfatório [ $\chi^2(9) = 21.019$ ,  $p = .013$ ; TLI=.951; CFI=.971; RMSEA=.078]. O nível organizacional também não foi analisado, devido ao elevado número de valores omissos.

### 3.2.2. Medidas de desempenho

#### 3.2.2.1. Desempenho de Tarefa e Desempenho Contextual

Para medir o desempenho percebido, foi utilizada a Escala de Desempenho de Tarefa e de Desempenho Contextual de Befort e Hatstrup (2003), adaptada ao contexto universitário por Chaves (2011). Esta escala é constituída por 17 itens, sendo avaliados estes dois tipos de desempenho. Os respondentes indicam o seu nível de acordo numa escala de *Likert* com cinco pontos (1- *discordo muito* a 5- *concordo muito*). Convém realçar que o que efetivamente é mensurado nesta adaptação do instrumento é a perceção que cada sujeito tem do desempenho dos outros estudantes (“Interessa-nos também saber a sua opinião acerca do desempenho dos alunos da sua Faculdade em relação aos seguintes itens”), ou seja, mede uma faceta do desempenho organizacional.

Befort e Hatstrup (2003) encontraram, inicialmente, três dimensões de desempenho em que existiam nove itens para avaliar o desempenho de tarefa, cinco para avaliar o seguimento de regras e de procedimentos e quatro para avaliar o esforço-extra, sendo que os fatores seguimento de regras e de procedimentos e esforço-extra são referentes ao desempenho contextual. No entanto, Befort e Hatstrup (2003) criaram uma quarta dimensão, que apelidaram de comunicação, com dois itens que pertenceriam ao desempenho de tarefa, mas que, por terem saturações fatoriais fracas neste primeiro fator, foram extraídos e incluídos numa quarta dimensão.

Ribeiro (2012) replicou o modelo original, composto por quatro fatores, via análises fatoriais exploratórias, dado que a estrutura era mais satisfatória em termos interpretativos. Ainda assim, o item 16 migrou do fator esforço-extra para o fator desempenho de tarefa. Analisando o

---

<sup>2</sup> Foram tidos como referência os seguintes *cut-offs*: valores entre .90 e .95 são indicadores de um ajuste suficiente e valores acima de .95 são considerados bons ajustes para o CFI (*Comparative Fit Index*) e TLI (*Tucker-Lewis Index*), sendo este último menos sensível a amostras pequenas (Ullman, 2001); valores abaixo de .08 são considerados adequados para o RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) (Hancock & Freeman, 2001; MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996). No entanto, outros autores referem como valor crítico para o RMSEA .05 ou .06.

conteúdo dos itens em questão, verificou-se que esta situação não constituía um problema, dado que é aceitável que “um elevado envolvimento na realização das suas tarefas” (item 16) esteja intimamente relacionado com o desempenho de tarefa. Assim, nesta solução, o fator desempenho de tarefa (itens 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 16) explica 17.90% da variância ( $\alpha = .82$ ); o fator comunicação (itens 7 e 8) explica 12.34% da variância ( $\alpha = .84$ ); o fator cumprimento de regras e de procedimentos (itens 11, 12 e 13) explica 13% da variância ( $\alpha = .76$ ) e, por último, o fator esforço-extra (itens 14 e 15) explica 13.52% da variância ( $\alpha = .85$ ).

A partir da realização de uma AFC, contando com uma amostra de 279 participantes, Silva (2013) decidiu retirar o item 14, pertencente ao fator esforço-extra, por partilhar uma elevada covariância de erro com outros itens. Assim, o modelo revelou um ajustamento satisfatório [ $\chi^2$  (98) = 219,849,  $p < .001$ ; TLI=.911; CFI=.927; RMSEA=.067]. As saturações fatoriais dos itens com o respetivo fator variam entre .42 no item 9 do fator cumprimento de normas e regras e .85 para o item 16 do fator esforço-extra. Relativamente à fiabilidade, no fator tarefa obteve-se um *alpha* de Cronbach de .80, no fator comunicação um *alpha* de .82, no cumprimento de regras e procedimentos um *alpha* de .75 e, por fim, no esforço-extra de .77.

### 3.2.2.2. Média de curso

A média de curso foi solicitada através de uma questão aberta presente na secção de dados sociodemográficos.

### 3.2.3. Bem-estar afetivo

De forma a medir o bem-estar afetivo, utilizámos a adaptação efetuada por Alves (2011) do *Job-Related Affective Well-Being Scale* (JAWS) de Katwyk, Fox, Spector e Kelloway (2000). Esta escala é constituída por 30 itens e os respondentes indicam a frequência com que sentem as emoções positivas e negativas apresentadas na escala, de acordo com uma escala tipo *Likert* com cinco pontos (1- *Nunca* a 5- *Sempre*).

Ribeiro (2012), com base nas análises fatoriais exploratórias que realizou, decidiu eliminar diversos itens com comunalidades baixas e com *cross-loadings*. A solução retida contempla dois fatores: o fator Emoções Positivas (itens 5, 8, 14, 15 e 23) que explica 27.99% da variância ( $\alpha = .83$ ) e o fator Emoções Negativas (itens 6, 11, 20 e 28) que explica 27.16% da variância ( $\alpha = .85$ ).

Na presente investigação, apenas entraremos em linha de conta com o fator Emoções Positivas. Esta decisão prende-se essencialmente com dois motivos. Uma primeira razão, de natureza teórica, diz respeito ao facto de o bem-estar afetivo ser refletido por emoções positivas. Dito de uma outra forma, alguém que evidencie um nível elevado de bem-estar afetivo experienciará mais emoções positivas do que negativas (e.g., Bakker & Oerlemans, 2011). Em segundo lugar, pelo facto do fator Emoções Positivas estar negativamente correlacionado com o fator das Emoções Negativas,

sendo, por isso, espelho umas das outras. Ademais, Tabachnick e Fidell (2001), face a uma correlação de elevada magnitude, recomendam a opção pela entrada de apenas uma das variáveis na análise, para evitar problemas ao nível da multicolinearidade. Neste caso, a correlação encontrada entre as duas variáveis foi de .51.

O questionário, constituído pelas medidas utilizadas, encontra-se no Anexo I.

#### IV - Resultados

Para testar as hipóteses enunciadas, recorremos a Modelos de Equações Estruturais, com utilização do programa AMOS (IBM SPSS AMOS 22.0).

As Equações Estruturais é uma técnica de análise de dados que necessita de uma amostra de alguma dimensão (Kline, 2005). Por essa razão, procurámos, em primeiro lugar, averiguar se o tamanho da nossa amostra era desejável para os modelos a testar. Tendo em conta o número de parâmetros a estimar em cada modelo (36 no modelo mais complexo em teste), concluímos que a nossa amostra, constituída por 200 sujeitos, garantia condições necessárias para a utilização da técnica<sup>3</sup>.

##### 4.1. Validade de Constructo e Fiabilidade dos instrumentos de medida

Para avaliar a validade de constructo dos instrumentos de medida utilizados nesta investigação, ao nível da dimensionalidade, recorremos a análises fatoriais confirmatórias (AFC). Em relação à fiabilidade dos instrumentos utilizados foi estimada a consistência interna através do coeficiente *alpha* de Cronbach, adotando o *cut-off* proposto por Nunnally (1978), em que valores de *alpha* superiores a .70 são considerados aceitáveis, garantindo a fiabilidade das medidas.

Para o *DLOQ*, o instrumento de avaliação da cultura de aprendizagem, optámos por testar um modelo com um fator de segunda ordem (a cultura de aprendizagem). Tal opção baseou-se na necessidade de preservar um rácio aceitável “número de sujeitos/número de parâmetros a estimar” na análise do modelo de hipóteses. Obtivemos um Qui-Quadrado significativo [ $\chi^2$  (76) = 172,611,  $p < .001$ ]<sup>4</sup> mas índices de ajustamento satisfatórios (CFI=.923; TLI=.813; RMSEA=.080). No entanto, o item 14, que integra o nível grupal,

<sup>3</sup> A este respeito, Jackson (2003) criou a regra N:q. Este autor sugere que os investigadores analisem o tamanho mínimo da amostra em termos de proporção de casos (N) com o número de parâmetros do modelo que exigem estimativas estatísticas (q). O rácio ideal é 20:1, sendo 10:1 o mínimo desejável. Kline (2005) acrescenta que rácios inferiores a 5:1 não oferecem confiança estatística. Tendo o modelo de hipóteses  $q=26$  e  $N=200$ , temos um rácio de 7.7:1, que já é aceitável, por se aproximar do rácio mínimo desejável.

<sup>4</sup> Esta situação é frequente, pois o Qui-Quadrado é muito sensível às características da amostra. Pretende-se que seja não significativo, pois, se não for, indica que há um ajuste do modelo em teste aos dados.

apresentou uma saturação fatorial de apenas .30<sup>5</sup>. Optámos, então, por retirar o mesmo.

Realizámos uma nova AFC (Anexo II), já sem o item 14, tendo os resultados revelado um melhor ajustamento do modelo. Como o Qui-Quadrado é significativo [ $\chi^2$  (64) = 155,836,  $p < .001$ ], sugere-se a utilização de outros critérios adicionais de avaliação da qualidade do ajustamento (Byrne, 2010; Kline, 2005; Ullman, 2001). Assim, fomos analisar os valores de CFI, TLI e RMSEA (CFI=.926; TLI=.909; RMSEA=.085)<sup>6</sup>, indicando estes um ajustamento satisfatório do modelo aos dados. Para a dimensão individual da cultura de aprendizagem, obtivemos um *alpha* de Cronbach de .90 e para a dimensão grupal um *alpha* de .81. Todos os itens saturam no fator acima de .50.

No que diz respeito ao desempenho percebido, mensurado pela Escala de Desempenho de Tarefa e de Desempenho Contextual, realizámos uma AFC com um fator de segunda ordem (desempenho percebido), pelas razões acima referidas, já sem o item 14 incluído<sup>7</sup>(Anexo III). Obtivemos um Qui-Quadrado significativo [ $\chi^2$  (100) = 210,057,  $p < .001$ ] mas índices de ajustamento globalmente satisfatórios (CFI=.907; TLI=.888; RMSEA=.074). No fator tarefa, obteve-se um *alpha* de Cronbach de .77, no fator comunicação de .81, no fator cumprimento de regras e procedimentos de .73 e, por fim, no fator esforço-extra um *alpha* de .76. Todos os itens saturam no fator acima de .50 no respetivo fator, com exceção do item 9, que apresenta uma saturação inferior (.38). No entanto, ponderando o conteúdo do item, os índices de ajustamento do modelo e a consistência interna do fator, optámos por não o eliminar da análise.

A AFC realizada com os itens retidos por Ribeiro (2012) na dimensão “Emoções Positivas” da medida de bem-estar afetivo, revelou um Qui-Quadrado significativo [ $\chi^2$  (5) = 22,704,  $p < .001$ ]. Os valores de CFI e TLI (CFI=.945; TLI=.890) foram satisfatórios, mas o RMSEA indicou um fraco ajustamento (RMSEA=.133). Ao analisarmos as saturações fatoriais, detetámos que o item 23, “radiante”, apresentava um valor de saturação fatorial de .55, inferior aos valores apresentados pelos outros itens (entre .61 e .81). Pelo facto de “radiante” se afastar das restantes emoções positivas, em termos de intensidade da emoção, decidimos testar a sua eliminação.

Procedemos, assim, a uma nova AFC, já sem o item 23 (Anexo IV). Deste modo, alcançámos um bom ajuste do modelo, tendo obtido um Qui-Quadrado não significativo [ $\chi^2$  (2) = 2,677,  $p = .262$ ]. O *alpha* de Cronbach é de .80. Todos os itens saturam no fator acima de .56.

#### 4.2. Teste do Modelo de Hipóteses

<sup>5</sup> Tabachnick e Fidell (2007) recomendam a seleção de itens com saturações fatoriais superiores a .50.

<sup>6</sup> Utilizamos estes índices de ajustamento por serem considerados os mais utilizados na literatura (Kline, 2005; Ullman, 2001), tendo como referência os *cut-offs* anteriormente mencionados.

<sup>7</sup> Relembramos que o item 14 desta escala já havia sido retirado por Silva (2013).

Existem três técnicas nucleares subjacentes aos modelos de equações estruturais: *path analysis* ou modelos estruturais, análise fatorial confirmatória ou modelos de medida e modelos híbridos (Kline, 2005). Na presente investigação, recorreremos a modelos híbridos, por serem uma combinação das outras duas técnicas enunciadas e permitirem estabelecer relações entre variáveis latentes que são, por sua vez, medidas por variáveis observadas (Kline, 2005).

Desta forma, adotámos o procedimento *two-step modeling*, em que se efetuou, primeiramente, a análise fatorial confirmatória do modelo de medida e, posteriormente, a análise do modelo de relações em estudo, ou seja, o modelo estrutural. Este procedimento permite analisar se os modelos de medida são identificáveis, bem como a presença de validade convergente e discriminante, pressupostos determinantes para identificar o modelo em hipótese e assegurar qualidade à análise do modelo estrutural (Byrne, 2001; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005; Kline, 2005).

Na operacionalização do modelo, utilizámos os *scores* fatoriais das dimensões, isto é, a média das pontuações dos sujeitos em cada dimensão, para a cultura de aprendizagem e para o desempenho organizacional percebido, dado que o tamanho da amostra restringe o uso de muitos indicadores. Esta opção é suportada pelos resultados satisfatórios evidenciados pelas respetivas AFC de segunda ordem efetuadas.

Procedemos, então, à análise da componente de medida do modelo, através de uma análise fatorial confirmatória (Anexo V), cuja representação gráfica é apresentada na Figura 2. Apesar do Qui-Quadrado ser significativo [ $\chi^2(39) = 59.831$ ,  $p = .018$ ], estamos perante bons índices de ajustamento global (CFI=.973; TLI=.962; RMSEA=.052), que nos permitem validar a adequação do modelo. Por outro lado, de acordo com Kline (2005)<sup>8</sup>, as correlações entre os constructos indicam a presença de validade discriminante.

Em relação à validade convergente, esta também se encontra assegurada, pois todos os indicadores no modelo de medida saturaram acima de .50 no respetivo fator (Tabachnick & Fidell, 2007). Os *loadings* registados dos indicadores no respetivo constructo foram: entre .67 e .80 para a cultura de aprendizagem; entre .68 e .81 para o desempenho percebido e, por último, entre .59 e .81 para o bem-estar afetivo positivo.

---

<sup>8</sup> Segundo este autor, a validade discriminante é colocada em causa na presença de correlações entre os constructos superiores a .85.

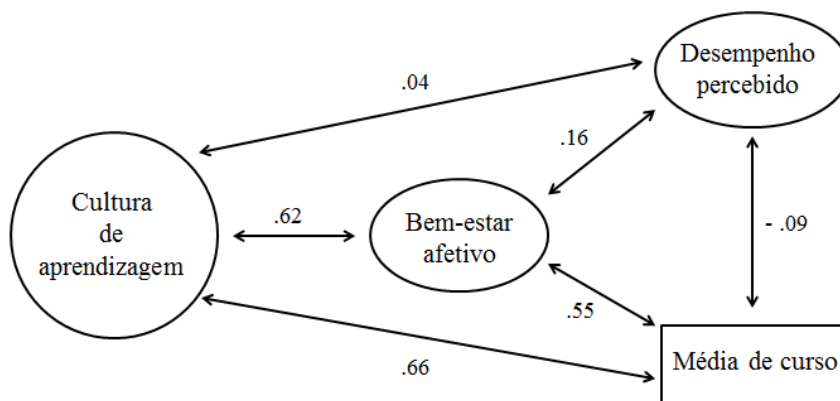
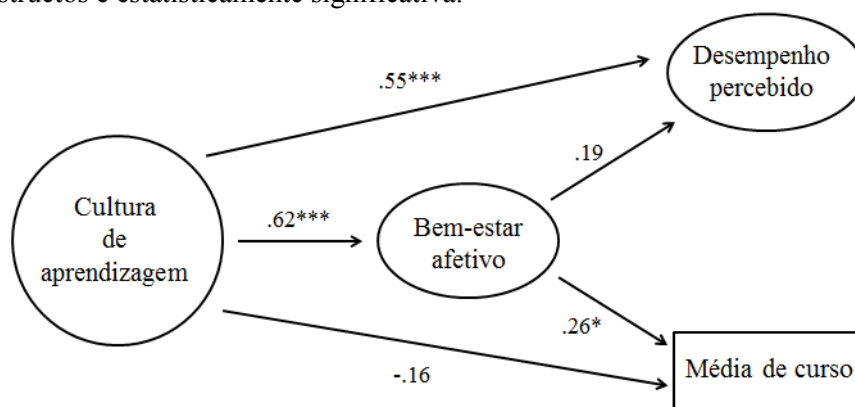


Figura 2. Avaliação do modelo de medida em estudo (solução estandardizada)

Finalizada a primeira etapa do procedimento *two-step modeling*, analisaremos o modelo hipotetizado, o qual nos permite testar as hipóteses da presente investigação. Ao analisarmos uma mediação através de Modelos de Equações Estruturais, devemos estimar no mesmo modelo, para além dos efeitos indiretos, os efeitos diretos (Kenny, 2015), razão pela qual estas relações, apesar de não hipotetizadas, surgem no modelo em teste (Figura 3).

Os resultados da análise do modelo estrutural (Anexo VI) revelam a existência de um Qui-Quadrado significativo [ $\chi^2(40) = 64,919, p < .001$ ]. No entanto, os índices de ajustamento analisados espelham um bom ajustamento (CFI=.968; TLI=.956; RMSEA=.056). Como é possível constatar na Figura 3, a hipótese H1b encontra suporte empírico, apoiando, assim, o papel mediador do bem-estar afetivo positivo na relação entre a cultura de aprendizagem e a média de curso (desempenho objetivo individual). Como o efeito direto da cultura de aprendizagem na média de curso não é significativo, estamos perante uma mediação total. Apesar de a hipótese H1a não ser suportada, ou seja, o bem-estar afetivo não assume um papel mediador da relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho organizacional percebido, constatamos que a relação direta entre estes dois constructos é estatisticamente significativa.



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

Figura 3. Avaliação do modelo de hipóteses (solução estandardizada)

## V - Discussão

O presente estudo contribui para a literatura relativa à cultura de aprendizagem, fornecendo uma compreensão mais aprofundada quanto ao papel mediador do bem-estar afetivo.

A hipótese suportada pelos dados é H1b, isto é, a hipótese de que o bem-estar afetivo positivo assume um papel mediador entre a cultura de aprendizagem e a média de curso, constituindo esta última uma medida de desempenho individual. Tal como vimos, estudos anteriores (e.g., Baptista, 2009; Chaves, 2011; Ribeiro, 2012) defendem a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a cultura de aprendizagem e o bem-estar afetivo, havendo outros (e.g., Judge et al., 2001; Taris, 2006) que suportam a ideia de que colaboradores com um nível elevado de bem-estar possuem um desempenho individual superior.

No que toca à nossa outra hipótese, como a relação encontrada entre o bem-estar afetivo positivo e o desempenho organizacional percebido não é significativa, não nos é possível apoiar a hipótese H1a. Isto poderá dever-se ao facto de o desempenho percebido, pela forma como é mensurado, não corresponder a auto-perceções, mas sim a uma percepção que os sujeitos têm acerca do desempenho organizacional. Desta forma, é compreensível que o bem-estar afetivo positivo, sentido por cada aluno, não tenha influência na forma como estes vêem o desempenho dos alunos da sua Faculdade/Departamento, no geral. Como vimos, o mesmo não sucede com a média de curso. Sendo esta, em oposição, uma medida individual, faz todo o sentido que o bem-estar afetivo positivo tenha uma relação positiva e significativa com ela.

Apesar de a hipótese H1a não ser suportada, a relação direta entre a cultura de aprendizagem e o desempenho percebido é significativa. O bem-estar afetivo positivo não medeia essa relação, no entanto, estudos anteriores (e.g., Silva, 2013) sugerem a existência de outros mediadores, tais como, a inovação.

O presente estudo comporta pontos fortes e limitações. A utilização do Modelo de Equações Estruturais, em que o estudo das relações é feito num único modelo, onde as variáveis e os seus efeitos não são independentes das outras variáveis contempladas, constitui, na nossa opinião, um aspeto positivo. A inclusão de duas medidas de desempenho, de diferentes níveis de análise (organizacional e grupal), assim como o facto de uma delas ser de natureza objetiva (a média de curso) são também, no nosso entender, pontos positivos deste estudo. O primeiro porque permite ampliar a compreensão da relação entre uma orientação cultural para a aprendizagem e o desempenho, através da análise da relação com dois tipos de desempenho: o individual e o global (organizacional). O segundo porque, sendo uma medida objetiva, reduz a possibilidade de erro de fonte comum (*common source bias*), o qual pode enviesar o resultado da relação entre variáveis quando ambas são recolhidas via percepção dos participantes, através de escalas auto-administradas.

Não obstante, os resultados e as implicações deste estudo devem ser

considerados à luz de algumas limitações, nomeadamente, o método de recolha de dados e o desenho *cross-sectional* utilizado. A par disto, é, também, fundamental sugerir potenciais áreas de investigação futura.

Em primeiro lugar, apesar de termos uma medida objetiva, o método de recolha de dados adotado, o questionário, baseia-se em medidas subjetivas, pelo que pode haver enviesamento dos dados recolhidos, pela limitação da subjetividade e/ou veracidade das respostas (Egan et al., 2004). Além disso, o uso do questionário dificulta a captura de todos os níveis da cultura de aprendizagem, a variável central do nosso estudo, mencionados por Schein (1985). Neste sentido, sugerimos a articulação entre métodos quantitativos e qualitativos de recolha de dados.

Em segundo lugar, a amostra utilizada é apenas constituída por estudantes portugueses. Assim, a replicação deste estudo em amostras de alunos de instituições de Ensino Superior estrangeiras, no sentido de averiguar possíveis diferenças em culturas díspares, é uma pista para futuros estudos, na nossa opinião, interessante.

Em terceiro lugar, a natureza *cross-sectional* do modelo dificulta a determinação de causalidade entre as variáveis em estudo. Enquanto que algumas relações de causalidade têm suporte teórico, não fazendo sentido a sua relação inversa, noutras a relação causa-efeito pode teoricamente ser considerada em ambas as direções (Rebelo & Gomes, 2011). No presente estudo, um exemplo disso é a relação entre o bem-estar afetivo positivo e a média de curso. De facto, é plausível que os alunos com melhor desempenho escolar possam experienciar maior bem-estar afetivo e, até, possam ter uma perceção mais positiva da promoção da aprendizagem na sua Instituição de Ensino, por comparação com alunos com menor sucesso escolar. Para contornar esta limitação, sugerimos a realização de um estudo longitudinal, com vários momentos de recolha de dados ao longo do percurso académico dos estudantes.

## VI - Conclusão

Situando-se na linha de investigação da cultura de aprendizagem e tendo por base uma amostra constituída por estudantes portugueses do Ensino Superior, o nosso estudo centrou-se na relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho e, simultaneamente, na análise do bem-estar afetivo positivo enquanto mediador desta relação. Como nos foi possível estudar duas medidas de desempenho, o desempenho organizacional percebido e a média de curso, formulámos hipóteses distintas, conduzindo a resultados, também eles, distintos. O bem-estar afetivo positivo medeia a relação entre a cultura de aprendizagem e a média de curso, mas não a relação com o desempenho organizacional percebido. No entanto, verificámos que a cultura de aprendizagem afeta de forma direta o desempenho percebido.

Tendo por base os nossos resultados, no global, podemos, concluir que organizações do Ensino Superior que possuem uma cultura de aprendizagem têm um impacto positivo e significativo no bem-estar afetivo



positivo dos estudantes que, por sua vez, afeta o seu sucesso escolar. Além disso, a existência de uma cultura de aprendizagem conduz à percepção de um desempenho organizacional mais elevado.

Dito de outra forma, os resultados sustentam que a existência de uma cultura de aprendizagem influencia positivamente o desempenho, quer diretamente, influenciando o desempenho organizacional percebido, quer através do bem-estar afetivo, tendo impacto nas médias dos estudantes.

Em termos práticos, os nossos resultados sugerem à gestão destas instituições a promoção, nomeadamente, da experimentação, da aprendizagem através do erro, de uma comunicação aberta e intensa e de uma atitude de cooperação e de partilha, ou seja, a promoção de uma cultura de aprendizagem, para que os alunos do Ensino Superior se sintam satisfeitos e consigam obter bons resultados.

### Bibliografia

Ahmed, P., Loh, A. and Zairi, M. (1999). Cultures for continuous improvement and learning. *Total Quality Management*, 10(4-5), 426-434.

Alexander, E. R., & Wilkins, R. D. (1982). Performance rating validity: The relationship of objective and subjective measures of performance. *Group & Organization Management*, 7(4), 485-496.

Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Alves, M. M. (2011). *Conflito e facilitação trabalho-família em docentes do Ensino Superior: o papel do bem-estar afetivo e do work-engagement*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Bakker, A.B., van Emmerik, H., & van Riet, P. (2008). How job demands, resources, and burnout predict objective performance: A constructive replication. *Anxiety, Stress & Coping*, 21(3), 309-324.

Bakker, A. B., & Oerlemans, W. (2011) Subjective well-being in organizations. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (pp. 178-189). New York: Oxford University Press.

Baptista, M. (2009). *Cultura de aprendizagem e bem-estar subjectivo: um estudo com professores do primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico e secundário* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Bates, R. & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9(2/3), 96-109.

Befort, N., & Hattrup, K. (2003). Valuing task and contextual performance: experience, job roles, and ratings of the importance of job behaviors. *Applied H. R. M. Research*, 8(1), 17-32.

Bellou, V. (2010). Organizational culture as a predictor of job performance. *Journal of Business Psychology*, 31(1), 1-15.

Cultura de aprendizagem e desempenho em Instituições de Ensino Superior: O papel mediador do bem-estar afetivo

Mariana dos Santos Fernandes Gomes Ambrósio (e-mail: manambrosio@hotmail.com) 2016

satisfaction: the role of gender and age. *Career Development International*, 15(1), 4-19.

Birdi, K., Allan, C. & Warr, P. (1997). Correlates of perceived outcomes of four types of employee development activity. *Journal of Applied Psychology*, 82, 845-857.

Birleson, P. (1998). Learning organisations: A suitable model for improving mental health services? *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 32, 214-222.

Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task Performance and Contextual Performance: The Meaning for Personnel Selection Research. *Human Performance*, 10(2), 99-109.

Botcheva, C. L., White, R. & Huffman, L. C. (2002). Learning culture and outcomes measurement practices in community agencies. *American Journal of Evaluation*, 23, 421-434.

Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. *Journal of Staff Development*, 24(1), 10-16.

Brown, J. S., & Gray, E.S. (2004). Introduction. In M. L. Conner, & J. G. Clawson (Eds.), *Creating a learning culture: Strategy, technology, and practice* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming* (2nd ed.). London: Lawrence Erlbaum.

Calantone, R. J., Cavusgil, S. T., & Zhao, Y. (2002). Learning orientation, firm innovation capability, and firm performance. *Industrial Marketing Management*, 31, 515-524.

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, T., & Cairns, H. (1994). Developing and measuring the learning organization from buzz words to behaviours. *Industrial & Commercial Training*, 26(7), 10-15.

Campbell, J. P., Gasser, M. B., & Oswald, F. L. (1996). The substantive nature of job performance variability. In K. R. Murphy (Eds.), *Individual differences and behavior in organizations* (pp. 258-299). San Francisco: Jossey-Bass.

Cardoso, L. (2000). Aprendizagem organizacional. *Psychologica*, 23, 95-117.

Chambel, M. J., & Cural, L. (1995). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Texto Editora.

Chambel, M. J. (2005). Stress e bem-estar nas organizações. In A. Pinto & A. Silva (Eds.), *Stress e bem-estar: modelos e domínios de aplicação* (pp. 105-134). Lisboa: Climepsi.

Cultura de aprendizagem e desempenho em Instituições de Ensino Superior: O papel mediador do bem-estar afetivo

Mariana dos Santos Fernandes Gomes Ambrósio (e-mail: manambrosio@hotmail.com) 2016

Chao, G. T. (2000). Multilevel issues and culture: An integrative view. In K. J. Klein, & S. W. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research and methods in organizations: Foundations, extensions and new directions* (pp. 308-346). San Francisco: Jossey-Bass.

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.

Denison, D. R. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York: John Wiley & Sons.

Diener, E. & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*, 1105-1117.

Dirani, K. M. (2009). Measuring the learning organization culture, organizational commitment and job satisfaction in the Lebanese banking sector. *Human Resource Development International*, *12*(2), 189-208.

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.

Frisch, M. B., Clark, M. P., Rouse, S. V., Rudd, M. D., Paweleck, J. K. Greenstone, A., et al. (2004). Predictive and treatment validity of life satisfaction and the Quality of Life Inventory. *Assessment*, *10*, 1-13.

Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, *71*, 78-91.

Galinha, I. C., & Ribeiro, J. L. P. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *6*(2), 203-214.

Glick, W. H. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: Pitfalls in multilevel research. *Academy of Management Review*, *10*(3), 601-616.

Gomes, A. D. (2000). *Cultura organizacional: comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.

Guerra, J. M., Martinez, I., Munduate, L., & Medina, F. J. (2005). A contingency perspective on the study of the consequences of conflict types: The role of organizational culture. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *14*, 157-176.

Hancock, G. R., & Freeman, M. J. (2001). Power and sample size for the RMSEA test of not close fit in structural equation modeling. *Educational and Psychological Measurement*, *61*, 741-758.

Harris, C., Daniels, K., & Briner, R. (2003). A daily diary study of goals and affective well-being at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *73*, 401-410.

Harris, M. M., & Tassel V. F. (2005). The professional development school as learning organization. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 179-194.

Hill, R. (1996). A measure of the learning organization. *Industrial and Commercial Training*, 28(1), 19-25.

Huber, G. P. (1991). Organizational learning: the contributing process and the literatures. *Organization Science*, 2, 88-115.

Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the  $N:q$  hypothesis. *Structural Equation Modeling*, 10, 128-141.

Jaworski, B. J., & Kohli, A. K. (1996). Market Orientation: Review, refinement, and roadmap. *Journal of Market Focused Management*, 1(2), 119-135.

Joo, B. (2010). Organizational Commitment for Knowledge Workers: The Roles of Perceived Organizational Learning Culture, Leader – Member Exchange Quality, and Turnover Intention. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 69-85.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados* (5ª ed.). São Paulo: Bookman.

Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 133-145.

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.

Keefe, J. W., & Howard, E. R. (1997). The school as a learning organization. *NASSP Bulletin*, 81(598), 35-44.

Kenny, D. A. (2015, December 30). Mediation. Retrieved from <http://davidakenny.net/cm/mediate.htm>

Khandekar, A., & Sharma, A. (2006). Organizational learning and performance: Understanding Indian scenario in present global context. *Education+Training*, 48(8/9), 682-692.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2ª ed.). New York: The Guilford Press.

Koys, D. J. (2001). The effects of employee satisfaction, organizational citizenship behavior, and turnover on organizational effectiveness: A unit-level, longitudinal study. *Personnel Psychology*, 54(1), 101-114.

Kuchinke, K. P. (1995). Managing learning for performance. *Human Resource Development Quarterly*, 6(3), 307-316.

Lawson, R., & Ventriss, C. (1992). Organizational change: The role of organizational culture and organizational learning. *The Psychological Record*, 42(2), 205-219.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success?. *Psychological bulletin*, 131(6), 803-855.

MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.

Maccoby, M. (2003). The seventh rule: create a learning culture. *Research Technology Management*, 46(3), 59-60.

MacKay, C. J., Cousins, R., Kelly, P., Lees, S., & McCaig, R. H. (2004). Management Standards and work-related stress in the UK: Policy background and science. *Work & Stress*, 18, 91-112.

Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number.

Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.

Marquardt, M. (1996). *Building the learning organization*. New York: McGraw-Hill.

McGill, M. E., Slocum, J. W., & Lei, D. (1992). Management practices in learning organizations. *Organizational Dynamics*, 21(1), 5-17.

Motowidlo, S. J., & Schmit, M. J. (1999). Performance assessment in unique jobs. In D. R. Ilgen & E. D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of performance* (pp. 56-86). San Francisco: Jossey-Bass.

Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard business review*, 69(6), 96-104.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: Mc Graw-Hill.

Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 8(3), 125-133.

Pantouvakis, A. & Bouranta, N. (2013). The link between organizational learning culture and customer satisfaction: Confirming relationship and exploring moderating effect. *The Learning Organization*, 20(1), 48-64.

Pedler, M., Boydell, T., & Burgoyne, J. (1989). Towards the learning company. *Management Education and Development*, 20(1), 1-8.

Pedler, M., Burgoyne, J. G., & Boydell, T. (1996). *The learning company: A strategy for sustainable development*. McGraw-Hill.

Pfeffer, J. (1981). Management as symbolic action: The creation and maintenance of organizational paradigms. In L.L. Cummings, & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (vol. 3, pp. 1-52). Greenwich, Connecticut: JAI Press.

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., Gomes, A. D., & Cardoso, L. (2001). Aprendizagem organizacional e cultura: relações e implicações. *Psicologica*, 27, 69-89.

Rebelo, T. (2006). *Orientação cultural para a aprendizagem nas*

*organizações: condicionantes e consequentes*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Rebelo, T., & Gomes, A. D. (2009). Different types of organization, different cultural orientations towards learning: What factors explain this? In Fanti, K. A. (Eds.), *Applying psychological research to understand and promote the well-being of clinical and non-clinical populations* (pp. 175–186). Athens: ATINER.

Rebelo, T., Gomes, D. (2011). Conditioning factors of an organizational learning culture. *Journal of Workplace Learning*, 23(3), 173-194.

Reio, T. G., & Wiswell, A. (2000). Field investigation of the relationship among adult curiosity, workplace learning, and job performance. *Human Resource Development Quarterly*, 11(1), 5-30.

Reto, L., & Lopes, A. (1990). *Identidade da empresa e gestão pela cultura*. Lisboa: Sílabo.

Ribeiro, A. (2012). *Os efeitos da Cultura de Aprendizagem no Desempenho, Satisfação, Inovação e Bem-estar Afetivo dos Estudantes Universitários* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Rowland, C., & Hall, R. (2014). Management learning, performance and reward: theory and practice revisited. *Journal of Management Development*, 33(4), 342-356.

Sabah, Y. & Orthner, D. (2007). Implementing Organizational Learning in Schools: Assessment and Strategy. *Children & Schools*, 29(4).

Sanches, M. (1992). *Cultura organizacional: um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: GEP, ME.

Santos, A., Hayward, T. & Ramos, H. M. (2012). Organizational culture, work and personal goals as predictors of employee well-being. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 16(1), 25-48.

Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and leadership* (2<sup>a</sup> ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schein, E.H. (1994). Organizational and managerial culture as a facilitator or inhibitor of organizational learning. Retirado de <http://learning.mit.edu>.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.

Silva, A. (2013). *Cultura de aprendizagem e Desempenho em Instituições de Ensino Superior: o Papel Mediador da Satisfação e da Inovação* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Škerlavaj, M., Štemberger, M. I., & Dimovski, V. (2007). Organizational learning culture – the missing link between business process change and organizational performance. *International Journal of Production*

*Economics*, 106(2), 346-367.

Srour, R. H. (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4<sup>a</sup> ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5<sup>a</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Tahir, A., Naeem, H., Sarfraz, N., Javed, A., & Ali, R. (2011). Organizational learning and employee performance. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(2), 1506-1514.

Taris, T. W. (2006). Is there a relationship between burnout and objective performance? A critical review of 16 studies. *Work & Stress*, 20(4), 316-334.

Tichy, N. M. (1982). Managing change strategically: The technical, political and cultural keys. *Organizational Dynamics*, 4, 59-80.

Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I. & Kavanagh, M. J (1995). Applying trained skills to the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 239–252.

Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using Multivariate Statistics* (4<sup>a</sup> ed.) (pp. 653-771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Ulrich, D., Jick, T., & Von Glinow, M. A. (1993). High-impact learning: Building and diffusing learning capability. *Organizational Dynamics*, 22(2), 52-66

van Muijen, J. (1998). Organizational culture. In P. J. Drenth, H. Thierry, & C. J. Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology* (2nd ed.): Vol. 4. *Organizational psychology* (pp. 113- 131). Hove, East Sussex: Psychology Press.

van Vegchel, N., De Jonge, J., Bosma, H., & Schaufeli, W. (2005). Reviewing the effort–reward imbalance model: drawing up the balance of 45 empirical studies. *Social Science & Medicine*, 60(5), 1117-1131.

Wang, X., Yang, B., & McLean, G. N. (2007). Influence of demographic factors and ownership type upon organizational learning culture in Chinese enterprises. *International Journal of Training and Development*, 11(3), 154-165.

Warr, P. B. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193–210.

Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological bulletin*, 98(2), 219-235.

White, M. G. (1994). Creativity and the learning culture. *The Learning Organization*, 1(1), 4-5.

Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 84–94.

Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 152-162.

**Anexos**

Anexo I – Questionário

Anexo II – AFC à cultura de aprendizagem

Anexo III – AFC ao desempenho percebido

Anexo IV – AFC ao bem-estar afetivo

Anexo V – AFC à componente de medida do modelo

Anexo VI – Modelo estrutural em estudo



# ANEXO I

---

## Questionário

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 umas 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 e faculdades 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 Ribeiro

**A orientadora da investigação**

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 refere-se a uma prática que raramente ou nunca ocorre assinale com um (1). Se é quase sempre verdade assinale o item com seis (6). Dê as suas respostas assinalando com um círculo o número apropriado.

	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 entreajuda 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
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
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
22. A minha Faculdade mantém uma base de dados actualizada das competências de todos os funcionários.	1	2	3	4	5	6
23. A minha Faculdade cria sistemas para medir o desfasamento entre o desempenho actual e o desempenho esperado.	1	2	3	4	5	6
24. A minha Faculdade partilha os benefícios adquiridos com a experiência com os professores, alunos e funcionários.	1	2	3	4	5	6
25. A minha Faculdade mede os resultados do tempo e dos recursos dispendidos na formação.	1	2	3	4	5	6
26. A minha Faculdade reconhece os professores, alunos e funcionários que tomem a iniciativa.	1	2	3	4	5	6
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

	Quase nunca					Quase Sempre
28. A minha Faculdade convida os professores, alunos e funcionários a contribuírem para a visão da faculdade.	1	2	3	4	5	6
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
30. A minha Faculdade apoia os professores, alunos e funcionários que tomam riscos calculados.	1	2	3	4	5	6
31. A minha Faculdade constrói um alinhamento de visões ao longo de diferentes níveis e departamentos/serviços.	1	2	3	4	5	6
32. A minha Faculdade ajuda os professores, alunos e funcionários a equilibrar trabalho e família.	1	2	3	4	5	6
33. A minha Faculdade encoraja os professores, alunos e funcionários a pensarem de forma global.	1	2	3	4	5	6
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
35. A minha Faculdade considera o impacto das decisões na moral dos professores, alunos e funcionários.	1	2	3	4	5	6
36. A minha Faculdade trabalha em conjunto com a comunidade no encontro de necessidades mútuas.	1	2	3	4	5	6
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
38. Na minha Faculdade, a direcção/reitoria geralmente apoia pedidos para oportunidades de aprendizagem e formação.	1	2	3	4	5	6
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
40. A minha Faculdade capacita as pessoas para ajudarem na construção da visão.	1	2	3	4	5	6
41. Na minha Faculdade, os membros de órgãos superiores e/ou professores actuam como mentores e coaches.	1	2	3	4	5	6
42. Na minha Faculdade, os membros de órgãos superiores e/ou professores procuram continuamente oportunidades de aprendizagem.	1	2	3	4	5	6
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

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

Interessa-nos também saber a sua opinião acerca do desempenho dos alunos da sua Universidade/Faculdade/Instituto 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.					

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

Encontra, de seguida, um conjunto de adjectivos que transcrevem diferentes emoções que uma pessoa pode sentir relativamente ao seu trabalho como estudante universitário. Indique, por favor, com que frequência sente cada uma das seguintes emoções no seu contexto universitário de acordo com a seguinte escala:

**1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Algumas vezes; 4 – Quase sempre; 5 - Sempre**

	1	2	3	4	5
1. À vontade					
2. Aborrecido/a					
3. Desinteressado/a					
4. Calmo/a					
5. Contente					
6. Desgostoso/a					
7. Eufórico/a					
8. Empolgado/a					
9. Animado/a					
10. Frustrado/a					
11. Tristonho/a					

12. Feliz					
13. Inspirado/a					
14. Satisfeito/a					
15. Realizado/a					
16. Zangado/a					
17. Ansioso/a					
18. Divertido/a					
19. Confuso/a					
20. Deprimido/a					
21. Desencorajado/a					
22. Enérgico/a					
23. Radiante					
24. Receoso/a					
25. Furioso/a					
26. Cansado/a					
27. Intimidado/a					
28. Infeliz					
29. Orgulhoso/a					
30. Descontraído/a					

### Dados sócio-demográficos

Universidade/Instituto:
Faculdade/Departamento:
Curso:
Ano do curso:
Idade:
Trabalhador-estudante: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Média de curso (aproximadamente):

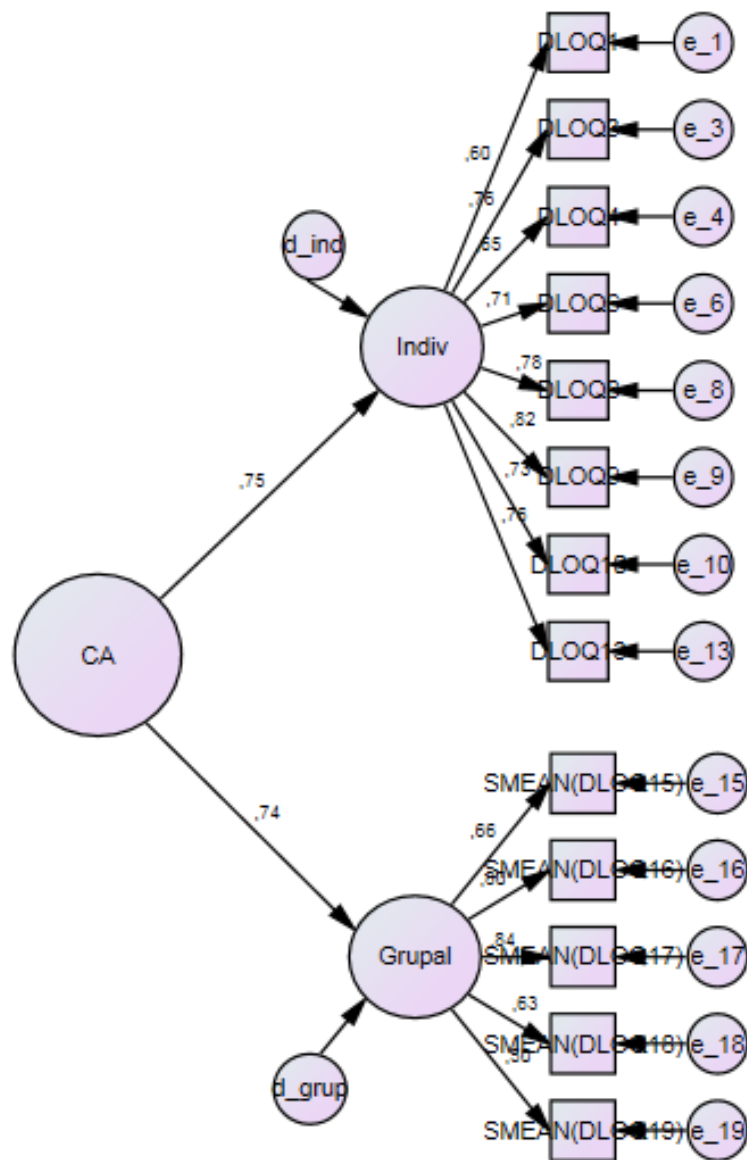
**Muito obrigada pela sua preciosa colaboração!**



## ANEXO II

---

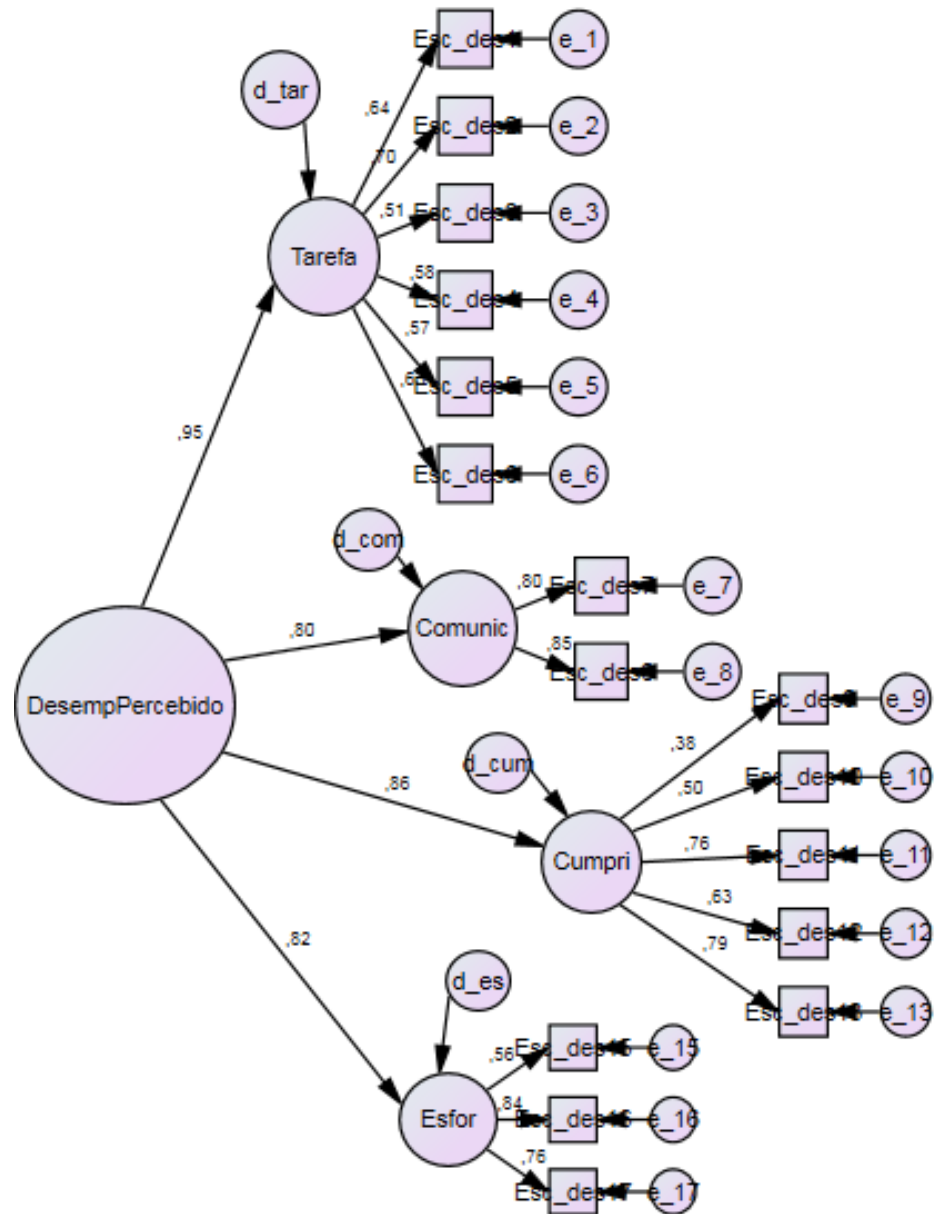
### AFC à cultura de aprendizagem



## ANEXO III

---

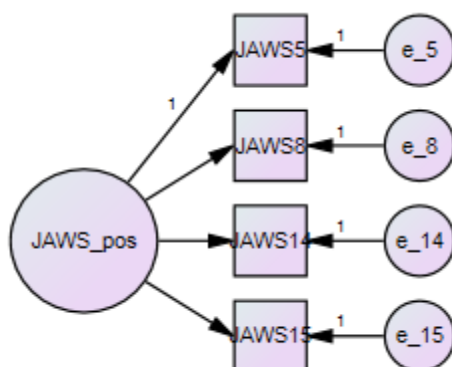
### AFC ao desempenho percebido



## ANEXO IV

---

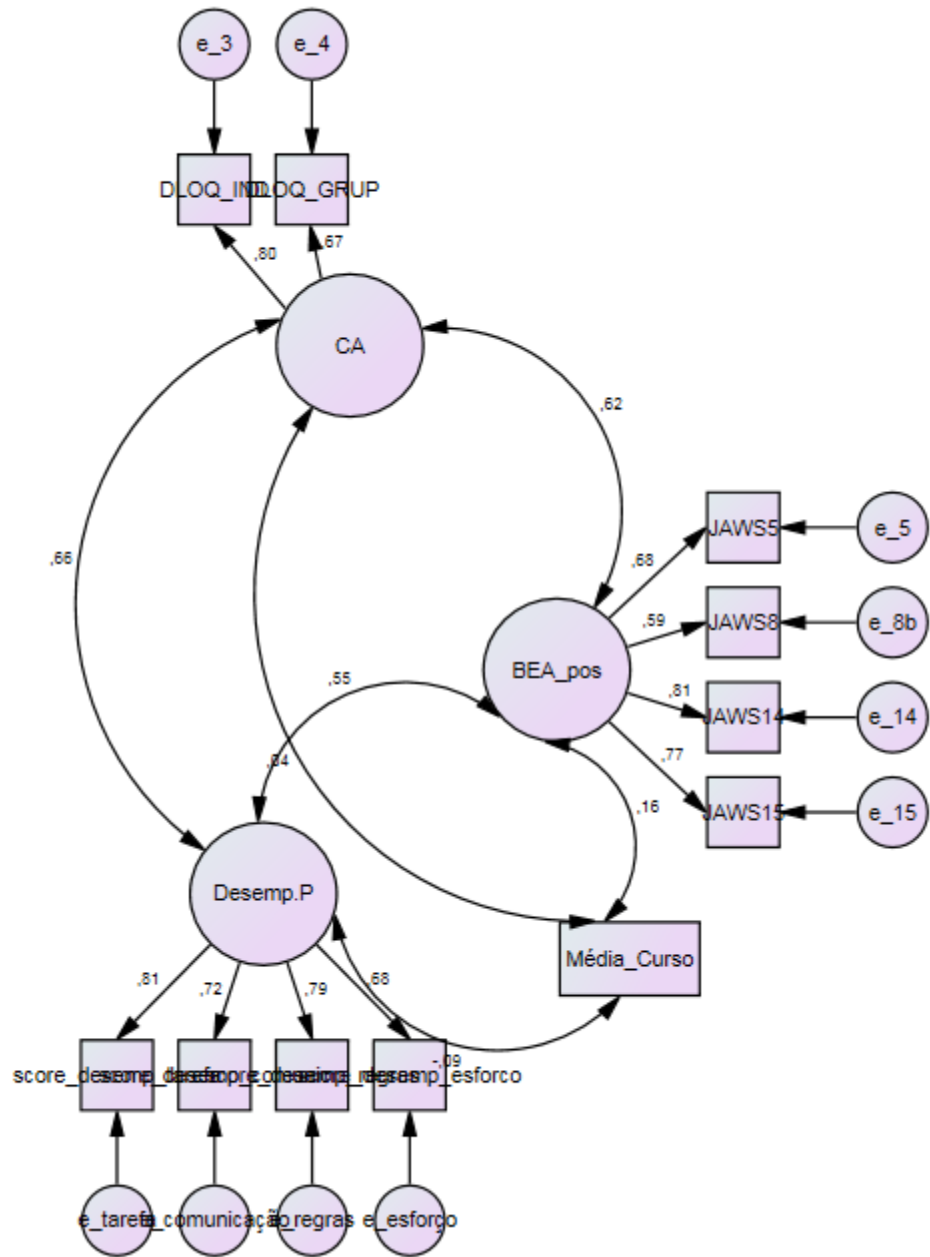
### AFC ao bem-estar afetivo



## ANEXO V

---

### AFC à componente de medida do modelo





## ANEXO VI

---

### Modelo estrutural em estudo

