



UC/FPCE_2007

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Variáveis Moderadoras na Relação Entre Cultura de Aprendizagem e Performance Organizacional

Pedro Rodrigues da Silva Jorge Pelichos (pedropelichos@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia, ramo de Psicologia das Organizações e do Trabalho, sob a orientação da Professora Doutora Teresa Rebelo

Variáveis Moderadoras na Relação entre Cultura de Aprendizagem e Performance Organizacional

Resumo

A nossa dissertação tem como objectivo avaliar se determinadas variáveis são moderadoras da relação encontrada por Rebelo (2006) entre cultura de aprendizagem e performance organizacional. Com base nesse objectivo, avaliámos se o meio e a força da cultura moderam a relação cultura-performance mencionada, fazendo uso, para tal, a técnica da regressão múltipla.

Palavras chave: Cultura de Aprendizagem, Performance Organizacional, Meio, Força da Cultura, Moderação.

Variables Moderating the Relationship Between an Oriented-learning Culture and Organizational Performance

Abstract

Our dissertation aims to assess whether some variables function as moderators of the relationship found by Rebelo (2006) between an oriented-learning culture and organizational performance. With that goal in mind, we have assessed if the environment, and the strengthness of culture moderate the aforementioned culture-performance relationship, using for that the multiple regression technique.

Key Words: Oriented-learning Culture; Organizational Performance; Environment; Strengthness of Culture; Moderation.

Índice

I - Enquadramento conceptual (revisão da literatura): pp. 1-16

1. A Cultura Organizacional: pp. 1-9
2. Aprendizagem Organizacional e Organizações Aprendentes: pp. 10-13.
3. A Relação Entre Cultura Organizacional e Aprendizagem: pp. 13-15
4. A Relação Cultura-Performance: pp. 15-16.

II - Objectivos da Investigação: pp. 17-25.

III - Metodologia da Investigação: pp. 26-34.

1. Metodologia Geral do Estudo: p. 26
2. Dados Acerca da Amostra: pp. 26-27
3. Operacionalização das Variáveis, e Instrumentos Utilizados: pp. 27-34
4. Procedimentos Gerais Seguidos no Tratamento Estatístico dos Dados: p. 34

IV - Resultados: pp. 35-44

V - Discussão dos Resultados: pp. 45-48

VI - Conclusões: pp. 48-49

Bibliografia: pp. 49-51

Introdução

Este nosso trabalho começará por efectuar uma resenha crítica da literatura produzida sobre cultura organizacional, aprendizagem organizacional/organizações aprendentes, e relação cultura-performance.

Em seguida, referiremos os objectivos que nortearam o estudo empírico que efectuámos, bem como a metodologia que utilizámos.

Por fim, apresentaremos os resultados do nosso estudo, uma breve discussão dos mesmos, e algumas ilações que cremos ser possível tirar com base neste nosso trabalho.

I – Enquadramento conceptual (revisão da literatura)

1. A Cultura Organizacional

1.1. Emergência do Conceito

O conceito de cultura organizacional, apesar de ser objecto de estudo das Ciências da Organização, tem a sua raiz na Antropologia, disciplina cuja perspectiva acerca do conceito de “cultura” (*lato sensu*) em muito influenciou o conceito (mais recente) de “cultura organizacional” (Gomes, 2000).

A emergência do conceito de cultura organizacional foi, tal como a emergência de outros conceitos da área das disciplinas que estudam as organizações (como a aprendizagem organizacional, de que falaremos mais à frente), influenciada pelo contexto particular em que o mesmo surgiu (Gomes, 1991; Rebelo, 2006). Não obstante o facto do reconhecimento da importância dos processos culturais no funcionamento das organizações se iniciar nas décadas de 30 e 40 do século XX (Gomes, 2000), o conceito de cultura organizacional só emerge verdadeiramente na década de 80 do século XX, e em virtude de um contexto particularmente favorável à sua emergência, o qual apresentava duas grandes particularidades: o paradigma racionalista de organização e gestão, à data hegemónico nas empresas ocidentais, começava a mostrar algum desgaste; e o aparecimento no Extremo Oriente Asiático (particularmente no Japão) de empresas que pela sua competitividade começavam a desafiar a liderança das empresas ocidentais nalguns sectores de actividade (Gomes, 2000; Pettigrew, 2000; Rebelo, 2006).

Ao contrário do que sucede com outros conceitos abordados pelas ciências que estudam as organizações, a cultura organizacional não se revelou uma mera moda, de existência efémera, tendo-se tornado num conceito reconhecido e que goza de uma satisfatória estabilidade conceptual (Rebelo, 2006), sendo exemplo disto o facto dos manuais que tratam a temática das organizações fazerem, em regra, referência significativa ao referido conceito (Gomes, 2000).

Verifica-se pois que actualmente a pertinência e relevância do
Variáveis Moderadoras na Relação Entre Cultura de Aprendizagem e Performance
Organizacional
Pedro Rodrigues da Silva Jorge Pelichos (pedropelichos@gmail.com) 2008

conceito de cultura organizacional, bem como a importância do seu estudo, já não constituem objecto de discussão nem são colocadas em causa. Todavia, constata-se igualmente (e aparentemente de modo paradoxal) que não existe consenso, entre os diversos autores que estudam este conceito, acerca daquilo que o mesmo representa e contém, ou sobre o tipo de metodologia a utilizar para proceder ao seu estudo. A este respeito, Sackmann (1991) afirma existirem “almost as many definitions and understandings of culture as there are people writing about it” (p. 2), afirmação essa que entendemos dever ser, em certa medida, relativizada, já que, e como afirma Rebelo (2006), considerações análogas poderiam ser produzidas acerca de numerosos conceitos abordados pelas ciências não exactas.

1.2. Cultura Organizacional: Delimitação e Elementos Constituintes

Dada a enorme profusão de definições do conceito de cultura organizacional, revestir-se-ia de escasso interesse a mera enumeração *ad hoc* das mesmas. É sim mais útil e profícuo atentar nos pontos de convergência e ideias-força que é possível identificar em diversas definições do conceito (Rebelo, 2006); segundo esta autora, diversas definições de cultura organizacional possuem em comum o facto de considerarem os seguintes aspectos: a cultura organizacional ser entendida como um sistema de significados ou de sentido, sistema esse que para que possa fazer sentido para os membros organizacionais, se quer partilhado pelos mesmos; a cultura remeter para um colectivo (Chao, 2000; van Muijen, 1998), e especificamente para *um* colectivo, a organização (Glick, 1985); a cultura de *uma* dada organização constituir-se como uma característica distintiva *dessa* organização (Chambel & Curral, 1995; Tichy, 1982); e por fim, a cultura ser aprendida pelos actores organizacionais, estabelecendo a forma correcta de fazer as coisas numa dada organização (Chambel & Curral, 1995; Denison, 1990).

Reunindo as ideias-força atrás mencionadas, Schein (1985, cit. por Rebelo, 2006, p. 25) define cultura organizacional como

Um padrão de pressupostos básicos (inventados, descobertos, ou desenvolvidos por um determinado grupo enquanto aprende a enfrentar os problemas da adaptação externa e da integração interna) que funcionou suficientemente bem para ser considerado válido e que, por isso, foi instituído e passado aos novos membros como a forma correcta de perceber, pensar e sentir relativamente a esses problemas.

Para além de congregar as ideias-força (transversais a numerosas definições de cultura organizacional) que anteriormente mencionámos, a definição de Schein (op. cit.) salienta ainda que a cultura possui como função a resolução de problemas ao nível da integração interna e da adaptação externa (van Muijen, 1998), duas questões fundamentais no que diz respeito à garantia de viabilidade de um qualquer grupo ou organização (Rebelo, 2006).

Para além de definir o conceito de cultura organizacional, Schein (1985, 1992, ref. por Rebelo, 2006) refere também aqueles que considera serem os elementos constituintes da cultura organizacional. Neste âmbito, Schein (op. cit.) considera a existência de três níveis de elementos culturais: artefactos, valores e pressupostos básicos. Os artefactos correspondem à parte mais palpável da cultura, dividindo-se em verbais (de que são exemplos a utilização de jargão e de *private jokes*), comportamentais (por exemplo, as cerimónias e os rituais levados a cabo por uma dada organização), e físicos (como exemplos, temos a tecnologia utilizada, e a decoração intra-muros). Por seu turno, os valores dizem respeito aos critérios ou princípios explicitamente declarados como sendo aqueles que devem nortear o comportamento dos membros organizacionais. Por fim, os pressupostos básicos (subjazendo o nível dos pressupostos básicos aos dois demais níveis) correspondem às hipóteses de base, ou teorias implícitas, partilhadas pelos indivíduos. Em regra, os pressupostos básicos têm um cariz inconsciente ou rotinizado.

Segundo Schein (op. cit.), os três níveis estão estreitamente relacionados entre si, sendo o nível mais tangível (o dos artefactos) o de mais fácil observação, mas em regra o de mais difícil interpretação, sendo esta menos linear e mais difícil; conseqüentemente, só mediante a análise dos valores e dos pressupostos básicos é que é possível clarificar se um

artefacto é ou não representativo da cultura (Schein, 1992).

O modelo de três níveis de Schein permite pois compreender algumas das dificuldades e imprecisões que rodeiam diversos estudos acerca da cultura organizacional; por exemplo, permite compreender que um estudo que operacionalize a cultura da organização somente com base nos valores, obterá necessariamente uma “fotografia” incompleta da cultura. A mais-valia que este modelo representa ao nível da investigação e intervenção é, pois, evidente (De Witte & van Muijen, 1999; Rebelo, 2006).

1.3. Cultura Organizacional: Evolução da Definição do Conceito

Para além do facto do conteúdo das diferentes definições de cultura organizacional variar de autor para autor, também os termos utilizados para a definir têm sofrido variações (em termos da frequência com que são utilizados) ao longo dos anos: verifica-se que determinados termos são numa dada época mais utilizados para definir o conceito de cultura organizacional do que o são noutra época. Ou seja: a forma como este conceito vem sendo definido tem sofrido flutuações ao longo das últimas décadas, que não se prendem apenas com a natural diversidade de perspectivas entre autores contemporâneos (Verbeke et al., 1998).

Verbeke et al. (1998) levaram a cabo uma análise de conteúdo a 54 definições de cultura organizacional, de onde extraíram, após a análise dos termos utilizados nestas definições, as 17 categorias de termos mais utilizadas para definir este conceito. Seguidamente, dividiram as definições de acordo com o ano de publicação das mesmas, fazendo uso, para tal, de três períodos temporais de extensão uniforme (1979-1983; 1984-1988 e 1989-1993), de modo a avaliar a frequência com que cada uma das mencionadas 17 categorias de termos surgia nas definições publicadas em cada um desses períodos. Verbeke et al. (op. cit.) concluíram que determinadas categorias de termos surgiam, nos três períodos considerados, entre aquelas que mais eram utilizadas para definir o conceito de cultura organizacional (por exemplo, verificava-se que categorias como “membros”, “partilhado” ou “valores” estavam entre as mais frequentemente utilizadas

ao longo dos três períodos considerados), ao passo que outras categorias, como a categoria “normas”, apareciam mais em determinado período do que nos outros (nesta última categoria, a frequência com que surge nas definições vai decrescendo com o passar dos anos).

1.4. Distinção Entre Cultura Organizacional e Clima Organizacional, e Níveis de Análise da Cultura

Duas questões importantes no que toca à clarificação do posicionamento que iremos adoptar no campo da cultura organizacional são as que se relacionam com a distinção entre os conceitos de cultura organizacional e clima organizacional, e com os níveis de análise da cultura.

O clima organizacional é normalmente definido como correspondendo a uma percepção partilhada das políticas, práticas e procedimentos organizacionais (Reichers & Schneider, 1990), pelo que, segundo Rebelo (2006) (referindo-se a Neves, 1996) “a noção de que um grupo de indivíduos partilha algo em termos perceptivos, bem como as influências culturais que estão na base do acto de perceber” (p. 32), e ainda o facto dos conceitos de clima organizacional e cultura organizacional interpretarem os fenómenos organizacionais em termos cognitivos e simbólicos (Gomes, 2000), contribuem para a proximidade conceptual entre os dois conceitos, havendo inclusive autores que optam por amalgamá-los, utilizando para tal a expressão “clima/cultura” (Neves, 1996, referido por Rebelo, 2006).

Todavia, há aspectos que diferenciam claramente os dois conceitos, sendo que três das particularidades que os distinguem são: a história de cada um deles, as metodologias tradicionalmente usadas para os estudar (Rebelo, 2006), e a forma como são definidos na literatura (Verbeke et al., 1998). No que concerne à respectiva emergência e história, constata-se que o clima organizacional possui uma história mais longa e é originário da Psicologia, ao passo que a cultura organizacional possui raízes na Antropologia, e emerge, enquanto conceito, mais recentemente (Gomes, 2000; Rebelo, 2006; Schneider & Reichers, 1983). No que diz respeito às metodologias tradicionalmente utilizadas para estudar estes conceitos, verifica-se que o clima organizacional tem sido maioritariamente estudado com recurso aos

chamados métodos quantitativos, enquanto que a cultura organizacional tem sido tradicionalmente estudada com recurso aos designados métodos qualitativos; todavia esta distinção não é absoluta, já que os dois conceitos são por vezes estudados recorrendo a ambos os tipos de técnicas (Rebelo, 2006). Por fim, o facto dos dois conceitos serem definidos de modo marcadamente distinto na generalidade da literatura (Verbeke et al., 1998) faz com a distinção entre eles se afigure possível.

Assim, considerando que existem motivos suficientes (particularmente aqueles que referenciámos no anterior parágrafo) para que os conceitos de clima organizacional e cultura organizacional sejam conceptualizados como distintos, entendemos justificado adoptar, ao longo deste nosso trabalho, a posição já defendida por Rebelo (2006), segundo a qual os dois conceitos não são equivalentes, pelo que “estudar um [dos conceitos] não é o mesmo que estudar o outro” (Rebelo, 2006, p. 38). Assim sendo, o nosso trabalho irá incidir sobre o conceito de cultura organizacional, não sobre o conceito de clima organizacional, ou sobre um (hipotético) conceito de clima/cultura organizacional (ainda que naturalmente reconheçamos a proximidade entre os conceitos de clima e cultura organizacional).

Importa igualmente clarificar o nível de análise ou de estudo da cultura que iremos adoptar no nosso trabalho, já que sendo a cultura um constructo de carácter multinível, importa definir *a priori* qual o nível (nacional, organizacional, profissional, departamental) de cultura que iremos estudar (Chao, 2000; De Witte & van Muijen, 1999; Erez & Gati, 2004; Rebelo, 2006). O nível de análise que iremos utilizar será, pois, o nível organizacional, já que o conceito de cultura organizacional (de que partimos) remete especificamente para o colectivo organização (Glick, 1985).

1.5. Perspectivas Acerca do Estudo da Cultura Organizacional

Smircich (1983) distingue na literatura cinco perspectivas acerca do conceito de cultura organizacional, designando-as por: (a) *cross-cultural or comparative management*, (b) *corporate culture*, (c) *organizational cognition*, (d) *organizational symbolism*, e (e) *unconscious processes and organization* (Rebelo, 2006, traduz estas designações, respectivamente, da seguinte forma: perspectiva comparativa, perspectiva da cultura de empresa, perspectiva cognitiva, perspectiva do simbolismo organizacional, e perspectiva dos processos inconscientes e organização). As duas primeiras perspectivas assumem que a cultura organizacional é uma variável, sendo que as três últimas encaram a cultura como metáfora fundadora; ou seja: estas últimas consideram que a organização é uma cultura, ao passo que as duas primeiras entendem que a organização tem uma cultura (Gomes, 1994; Rebelo, 2006; Smircich, 1983).

A perspectiva comparativa abarca os estudos centrados na procura de diferenças entre países, ou entre regiões, nas práticas de gestão e nos comportamentos dos membros organizacionais (Rebelo, 2006). Por seu turno, a perspectiva da *corporate culture* entende a cultura como sendo uma variável ou subsistema da organização, sendo esta última geradora de uma cultura específica àquela organização (Deal & Kennedy, 1982, ref. por Rebelo, 2006; Tichy, 1982). Acresce que esta perspectiva se centra nos traços culturais que são transversais ao todo organizacional, ao invés de se centrar em particularismos culturais intra-organizacionais. A perspectiva da *corporate culture* adopta o paradigma sistémico (sendo também influenciada pela perspectiva contingencial), considerando que a cultura constitui um subsistema organizacional, uma variável (podendo ser estrategicamente desenvolvida, e posteriormente disseminada, pelo topo estratégico da organização) que influencia a organização em geral, bem como a capacidade desta atingir os seus objectivos. Subjacente a esta perspectiva está a ideia de que as organizações com culturas homogéneas têm maior probabilidade de ser bem sucedidas que aquelas que não possuem uma cultura deste tipo (Deal & Kennedy, 1982, ref. por Rebelo, 2006; Rebelo, 2006).

Por seu turno, as três últimas perspectivas convergem no facto de

não possuírem, senão mesmo rejeitarem, um ponto de vista instrumental das organizações (ao contrário das duas primeiras) (Smircich, 1983). Particularizando, verifica-se que a perspectiva cognitiva concebe a cultura “como um sistema de conhecimentos gerado pelos indivíduos por meio de um número finito de regras ou por meio de uma lógica não consciente” (Rebelo, 2006, p.48-49), ao passo que a perspectiva simbólica, derivando da Antropologia, se preocupa com a interpretação dos postulados ou entendimentos, implícitos ou explícitos, orientadores da actividade social (Rebelo, 2006). Por fim, a perspectiva dos processos inconscientes e organização aborda as organizações de um ponto de vista psicodinâmico, entendendo as formas e práticas organizacionais como uma projecção de processos psicológicos inconscientes (Rebelo, 2006; Smircich, 1983).

Sublinhe-se que esta classificação de Smircich (1983) representa uma das várias classificações possíveis das diversas abordagens da cultura organizacional, sendo possível encontrar outras categorizações na literatura (e.g., Allaire e Firsirotu, 1984; Sackmann, 1991). Todavia, entendemos que a classificação de Smircich (op. cit.) é aquela que melhor nos permite situar e balizar a perspectiva teórica de que partimos (sem descurar que, e como afirma Rebelo, 2006, todas as cinco perspectivas apresentadas representam formas viáveis de estudar a cultura organizacional).

Em primeiro lugar, porque o método do inquérito foi utilizado com vista à recolha dos dados, e inclusive porque trabalhámos exclusivamente com variáveis quantitativas, adoptámos a perspectiva de que a organização *tem* uma cultura, dado que ao invés da perspectiva segundo a qual a organização *é* uma cultura, na primeira (a organização *tem* uma cultura) a cultura é considerada uma variável da organização. Esta perspectiva é, como aliás até os autores filiados na perspectiva segundo a qual a organização *é* uma cultura certamente concordariam, a única que nos permitiria levar a cabo um estudo empírico de natureza quantitativa. Na linha do que acabámos de dizer, e porque é tema central do nosso estudo a relação entre cultura organizacional e performance organizacional, do ponto de vista teórico parece-nos fazer mais sentido a adopção da concepção mais instrumental (a organização *tem* uma cultura), em detrimento da concepção alternativa (a organização *é* uma cultura), dado esta última ser, do ponto de vista conceptual, inadequada, devido à forma eminentemente interpretativa

como aborda a cultura, não possibilitando que a percepcionemos como uma variável.

De entre as duas perspectivas que perfilam a concepção de que a organização *tem* uma cultura, iremos adoptar a perspectiva da *corporate culture* (expressão que daqui em diante iremos utilizar sempre na língua original, em virtude de, e como afirma Rebelo, 2006, o termo original permitir relacioná-lo com organizações sem fins lucrativos, o que não sucederia se adoptássemos a tradução “cultura de empresa”), já que por um lado não foi nosso propósito, no estudo que levámos a cabo, a análise de variabilidades de carácter geográfico entre organizações (logo, careceria de sentido a adopção da perspectiva comparativa), e porque a noção de *corporate culture* é compaginável com o nível organizacional com que abordámos a cultura neste nosso trabalho: ainda que reconheçamos o facto de que a cultura de uma organização nem sempre se expressa de modo homogéneo em *toda* a organização (Rebelo, 2001; Rebelo et al., 2002), o nosso estudo não se irá focalizar nas diversas subculturas organizacionais, mas sim na cultura *da* organização, isto é: nos traços culturais que se considera serem transversais à totalidade de cada organização estudada.

Entendemos ainda que a opção pela perspectiva da *corporate culture* faz sentido na medida em que assume, de modo explícito, que a cultura é um subsistema organizacional que influencia a performance da organização (o que vem ao encontro da relação entre cultura organizacional e performance organizacional, de que o nosso estudo irá tratar).

2. Aprendizagem Organizacional e Organizações Aprendentes

2.1. Emergência e Evolução do Conceito de Aprendizagem Organizacional

O conceito de aprendizagem organizacional surgiu há mais de três décadas (Roth, 1996, ref. por Rebelo, 2006), tendo em muito contribuído para a sua emergência e credibilização o livro da autoria de Argyris e Schön (1978) que tem por título “Organizational learning: A theory of action perspective” (Rebelo, 2006). Todavia, só na década de 90 do século XX é que a aprendizagem organizacional atingiu maior proeminência, quer ao nível da gestão e do meio empresarial, quer ao nível académico. O crescimento da popularidade do conceito registada na década de 90 do século XX (Romme & Dillen, 1997; Roth, 1996, ref. por Rebelo, 2006) esteve relacionado com os seguintes factores: a recessão económica de final da década de 80 e início da década de 90 do século XX; a crescente inovação tecnológica, nomeadamente no campo das TIC’s (Tecnologias da Informação e Comunicação), que marcou a segunda metade da década de 90 do século XX (Rebelo, 2006); e a turbulência e incerteza (relacionadas nomeadamente com o processo de globalização dos mercados) que começaram, na década de 80 do século XX, a caracterizar as envolventes das organizações (Fiol & Lyles, 1985; Rebelo, 2006). O cariz dos motivos responsáveis pela proeminência que o conceito de aprendizagem organizacional atingiu na década de 90 do século XX deixa, desde logo, antever a estreita relação da aprendizagem organizacional com a preocupação com a performance das organizações (sendo que também o conceito de cultura organizacional havia emergido por razões análogas) (Rebelo, 2006).

A popularidade do conceito de aprendizagem organizacional (e do conceito associado de “organização aprendente”, que iremos explicitar mais adiante) começou a decrescer no início do século XXI: apesar da temática continuar presente quer nas revistas de divulgação, quer na literatura científica, a frequência com que surgia diminuiu. Todavia, a publicação (em

final da década de 90 do século XX e início do século XXI) de obras de reflexão e de crítica, de carácter científico, acerca desta temática, pode legitimamente permitir concluir que nos encontramos num novo ciclo de abordagem à problemática da aprendizagem organizacional e organizações aprendentes, caracterizado por um abrandamento da frequência com que a mesma é abordada, mas também por uma certa estabilização conceptual. Pode considerar-se pois que a “moda” acerca da aprendizagem organizacional e organizações aprendentes já passou, mas que o estudo científico desta área continua a estar na “agenda” das ciências que estudam as organizações (Rebelo, 2006).

Todavia, apesar de se terem registado nos últimos anos alguns progressos no estudo da aprendizagem organizacional, nomeadamente ao nível de uma maior quantidade de estudos empíricos (que não eram tão numerosos por altura da emergência, nem mesma por altura da popularização da temática), muitas das ideias que dizem respeito à aprendizagem organizacional e organizações aprendentes apresentam ainda um desenvolvimento teórico e empírico incipiente (Huysman, 2000), o que por exemplo faz com que o próprio conceito de aprendizagem organizacional não possua uma definição e delimitação consensuais entre os autores que o estudam (Rebelo, 2006).

2.2. Aprendizagem Organizacional: Delimitação do Conceito e Perspectivas Teóricas

Encontramos na literatura duas formas de abordar a aprendizagem organizacional: a perspectiva maioritária afirma que as organizações, *per se*, não têm a capacidade de aprender (por serem, ao fim e ao cabo, entidades abstractas, e portanto não dotadas de características humanas), ao contrário dos indivíduos; pelo que aquelas aprendem através das aprendizagens efectuadas por estes últimos (Argyris & Schön, 1978; Örténblad, 2005). A perspectiva minoritária, pelo contrário, assume que as “organizações são entidades vivas, dinâmicas e, por isso, são capazes de aprender” (Rebelo, 2006, p. 92). Iremos, ao longo deste nosso trabalho, adoptar a primeira perspectiva, já que a perspectiva segundo a qual as organizações têm, *per se*, a capacidade de aprender nos parece (concordamos com a posição de

Rebello, 2006) enfermar do vício da antropomorfização das organizações, o que, entendemos, não faz sentido nem contribui para o desenvolvimento teórico e empírico desta área.

Apesar do exposto, não se pode depreender que a aprendizagem organizacional seja equivalente à mera soma das aprendizagens individuais dos colaboradores da organização (Argyris & Schön, 1978): apesar da aprendizagem organizacional ser mediada pelas aprendizagens realizadas pelos membros da organização (Popper & Lipshitz, 2000), o facto dos membros organizacionais aprenderem não implica obrigatoriamente que a organização aprenda, dado que para que a organização aprenda é necessário que “as aprendizagens individuais tenham sido disseminadas, incorporadas e aproveitadas pelo colectivo” (Rebello, 2006, p. 94). Assim sendo, conclui-se que a aprendizagem organizacional se baseia não apenas na aprendizagem individual, mas também nas interacções entre os membros organizacionais, e nas próprias características da organização (Kim, 1993), a qual pode possuir características que favoreçam ou desfavoreçam que os seus membros aprendam, bem como poderá possuir idiosincrasias que influenciem a forma como a difusão das aprendizagens dos seus membros se processa pelo todo organizacional.

2.3. Relação Entre Aprendizagem Organizacional e Organizações Aprendentes

Revendo a literatura sobre esta temática, verifica-se que o conceito de aprendizagem organizacional (na expressão original, *organizational learning*) surge muitas vezes associado ao conceito de “organização aprendente” (na sua formulação original, *learning organization*). Há genericamente duas formas de distinguir os conceitos, os quais, sobretudo na literatura menos recente, surgem como permutáveis ou mesmo sinónimos (Örtenblad, 2001).

A primeira forma de distinguir estes conceitos é eminentemente conceptual: organizações aprendentes seriam aquelas que, “de uma forma intencional, desenvolvem estratégias e estruturas que visam a maximização dos processos de aprendizagem na organização, sendo que por aprendizagem organizacional se deverá entender os processos de aprendizagem que

ocorrem nas organizações” (Rebelo, 2006, pp. 100-101).

A outra forma de distinguir os dois conceitos tem a ver com o tipo de literatura e o âmbito em que as duas expressões são utilizadas: assim, o conceito de aprendizagem organizacional é mais utilizado na literatura de cariz descritivo, de circulação predominantemente académica, ao passo que o conceito de organização aprendente surge com maior frequência na literatura de cariz mais prático, prescritivo e orientada para os resultados (e.g., Argyris & Schön, 1996; Popper & Lipshitz, 1998).

3. A Relação Entre Cultura Organizacional e Aprendizagem

3.1. Perspectivas Acerca da Relação Entre Cultura e Aprendizagem

Tanto a literatura sobre aprendizagem organizacional, como a literatura relacionada com o conceito de organização aprendente menciona, de uma forma ou de outra, o papel da cultura organizacional nas aprendizagens efectuadas nas/pelas organizações. A relação entre cultura organizacional e aprendizagem pode ser perspectivada de diversas formas: cultura *como* metáfora que visa compreender a aprendizagem organizacional; cultura organizacional *como* um processo de aprendizagem; cultura *enquanto* memória organizacional (ou seja, como repositório das aprendizagens efectuadas pelos membros da organização); e cultura entendida como factor que influencia a aprendizagem nas/das organizações, sendo esta última a acepção que mais frequentemente se encontra na literatura (Rebelo et al., 2001; Rebelo, 2006), e aquela que iremos perfilhar neste nosso trabalho, já que é a acepção que melhor se compatibiliza com a perspectiva da *corporate culture* de que partimos (já que deixa subentendido que a cultura pode ser “manuseada” de modo a influenciar positivamente a vida organizacional e, conseqüentemente, a performance), e por ser aquela que, de modo mais evidente, estabelece uma ponte com o conceito de “cultura de aprendizagem”, de que iremos partir no nosso estudo.

3.2. Cultura de Aprendizagem: Delimitação do Conceito

Tal como sucede com o conceito de cultura organizacional, também o conceito de cultura de aprendizagem possui variadas formas de o abordar e definir consoante o autor. Schein (1994) considera que uma cultura orientada para a aprendizagem possui sete elementos que a definem: (a) preocupação/orientação para as pessoas (*concern for people*, na expressão original), traduzida numa consideração equitativa por todos os *stakeholders*; (b) crença de que as pessoas *podem* e *desejam* aprender; (c) crença da organização que possui este tipo de cultura de que a envolvente é maleável; (d) disponibilidade de tempo para os membros da organização aprenderem, e tolerância à existência de diversidade intra-organizacional; (e) existência de um compromisso partilhado com vista a uma comunicação aberta e extensiva; (f) existência de um compromisso partilhado com vista a que as pessoas aprendam a pensar de modo sistemático; e (g) consciencialização de que os grupos/equipas de trabalho funcionam.

Ahmed et al. (1999), por seu turno, apresenta outra forma de descrever os elementos que constituem a cultura de aprendizagem, a qual apresenta alguma proximidade à abordagem de Schein (1985) ao conceito de cultura organizacional, dado que divide os referidos elementos em duas dimensões: adaptação externa e consistência interna o que, entendemos, remete para a concepção *scheiniana* de que a cultura organizacional (*lato sensu*) visa, em última medida, garantir a melhor adaptação possível à envolvente, o que é conseguido através da coordenação e estabelecimento de sinergias intra-organizacionais. Outros autores (e.g. Marsick & Watkins, 2003) apresentam diferentes abordagens à questão de qual será o conteúdo de uma cultura de aprendizagem, o que nos leva a concluir que, tal como sucede quando nos referimos à cultura organizacional em geral, também no que respeita à cultura de aprendizagem exista alguma diversidade de perspectivas.

Sintetizando e revendo as contribuições de diversos autores (e.g., Ahmed et al., 1999; Marsick & Watkins, 2003; Schein, 1994), Rebelo (2006) define cultura de aprendizagem como “uma cultura orientada para a promoção e facilitação de aprendizagens efectuadas pelos colaboradores,

para a sua partilha e disseminação, com vista a que estas contribuam para o desenvolvimento e sucesso da organização” (p. 118), numa definição que nos parece particularmente pertinente, na medida em que sublinha que uma cultura de aprendizagem é aquela que cataliza a realização de aprendizagens que contribuam para o êxito da organização (o que realça que nem toda a aprendizagem organizacional é, *per se*, profícua para a organização) (Popper & Lipshitz, 2000; Rebelo, 2006), e por outro lado, vai além da aprendizagem de nível individual, considerando que para além da promoção da realização de aprendizagens, deve uma cultura de aprendizagem promover que as mesmas circulem pelo todo organizacional.

4. A Relação Cultura-Performance

4.1. História da Relação Cultura-Performance

A preocupação com a performance das organizações encontra-se indissociavelmente ligada à emergência, desenvolvimento e popularização do conceito de cultura organizacional. Como afirma Gomes (2000), referindo-se aos trabalhos de autores que podem ser reputados como pioneiros na consideração da importância dos fenómenos culturais na vida organizacional (ainda que não tenham formulado explicitamente o conceito de cultura organizacional), “Selznick (1949), Gouldner (1954) e Blau (1955), entre outros, interessaram-se pelo modo como interpretações, valores e rituais condicionam a ‘performance’ organizacional” (p. 59). Também a emergência do conceito de cultura organizacional, e a disseminação da sua popularidade nos anos 80 do século XX tiveram como “pedra de toque” os crescentes receios de que as empresas ocidentais não fossem performantes o suficiente para competir em mercados cada vez mais globalizados (e.g., Chambel & Curral, 1995; Gomes, 2000; Pettigrew, 2000), e até o próprio conceito de cultura de aprendizagem se relaciona duplamente com a preocupação com a performance: porque emerge por razões análogas às que marcaram a emergência do conceito de cultura organizacional (ainda que uma década mais tarde), e porque, pelo menos no caso de perfilharmos uma

acepção mais instrumental e prescritiva do conceito (como o faz a corrente das organizações aprendentes), a própria definição e conceptualização da aprendizagem organizacional estar intrinsecamente relacionada com a preocupação com a performance organizacional.

Todavia, apesar de cultura e performance organizacional surgirem tão frequentemente associadas, verifica-se que o estudo empírico da relação entre os dois conceitos não tem sido tão frequente quanto a formulação teórica da existência de uma relação entre ambas, e nos trabalhos em que tem sido procurado o estabelecimento de uma relação empírica entre cultura e performance organizacionais, nem sempre é possível chegar a conclusões esclarecedoras (Rebelo, 2006).

4.2. A Ligação da Noção de Corporate Culture ao Estudo da Relação Cultura-Performance

Observando as revisões da literatura efectuadas por Wilderom et al. (2000) e Rebelo (2006) (nas quais estes autores compilaram estudos nos quais a relação cultura-performance era objecto de análise empírica) à luz da divisão que Smircich (1983) efectua entre cinco grandes perspectivas segundo as quais a cultura organizacional tem sido analisada na literatura, verifica-se que a perspectiva da *corporate culture* é, invariavelmente, aquela de que partem os autores que estudaram empiricamente a relação cultura-performance. As razões pelas quais esta perspectiva é aquela de que a generalidade dos autores que estudam empiricamente a relação cultura-performance parte são aquelas que já anteriormente descrevemos, quando falámos desta perspectiva.

II - Objectivos da Investigação

O estudo que iremos em seguida apresentar tem por base o trabalho de Rebelo (2006), no qual a autora, entre outros objectivos, procurou avaliar a relação entre cultura organizacional e performance organizacional. Mais especificamente, a autora procurou testar o impacto de um tipo particular de cultura organizacional, a cultura de aprendizagem, na performance organizacional.

No referido estudo, Rebelo (2006) afasta-se de uma abordagem unidimensional da performance organizacional, assente em critérios puramente económico-financeiros, que constitui uma limitação (Rebelo, 2006; Wilderom et al., 2000) de alguns dos estudos existentes sobre a relação cultura-performance (e.g., Chan et al., 2004; Nahm et al., 2004; Sorensen, 2002). Considerando que existem vários *stakeholders* ou partes interessadas em cada organização, e que conseqüentemente uma visão da performance que só tem em equação um tipo de *stakeholders* (aqueles que beneficiam mais directamente dos ganhos económico-financeiros da organização, ou seja, proprietários, gestores e accionistas) é insuficiente e inadequada (e.g., Carvalho, 2001; Carvalho et al., 2005; Lourenço, 2002), Rebelo (2006) considera que os investigadores que se debruçam sobre o estudo da relação cultura-performance devem partir de uma concepção plural do conceito de performance organizacional.

Procurando ultrapassar as limitações da perspectiva unidimensional da performance organizacional, Rebelo (2006) relaciona no seu estudo a cultura de aprendizagem com três tipos de indicadores de performance: um indicador económico-financeiro (a rentabilidade), um indicador de natureza social (a qualidade de vida no trabalho), e um indicador que avalia a satisfação do cliente (operacionalizado através do grau de orientação para o cliente por parte da organização).

Rebelo (op. cit.) verificou a existência de um impacto positivo e significativo da cultura de aprendizagem nos três indicadores de performance organizacional considerados; mais precisamente, constatou a existência de uma relação positiva e moderada na relação, por um lado, entre cultura de aprendizagem e rentabilidade e, por outro lado, na relação entre cultura de aprendizagem e orientação para o cliente. A relação entre cultura

de aprendizagem e qualidade de vida no trabalho revelar-se-ia, por seu turno, positiva e de magnitude elevada.

No que diz respeito à relação, positiva e elevada, entre cultura de aprendizagem e o indicador de natureza social da performance (a qualidade de vida no trabalho), Rebelo (2006) opta por relativizar este resultado, na medida em que a escala utilizada para a medição deste índice se revelou pouco adequada, sobretudo devido ao facto dos itens que dela constam serem, segundo a autora, pouco representativos do constructo (“qualidade de vida no trabalho”) que pretendem representar. Perante o facto, reconhecido pela autora (op. cit.) de que o indicador de performance de natureza social não foi operacionalizado de modo satisfatório, optámos por deixá-lo de fora do nosso estudo, utilizando apenas os dois outros indicadores de performance considerados no estudo de Rebelo (op. cit.). Ainda assim, dado o nosso estudo comportar um indicador de performance (no caso, a orientação para o cliente) que não é medido com base em dados de natureza económico-financeira, permite-nos continuar a medir a performance organizacional de um modo multidimensional, ou pelo menos não a considerar de modo unidimensional, o que nos possibilita, deste modo, evitar que o nosso estudo enferme da limitação derivada da consideração da performance organizacional em termos unidimensionais.

Relativamente à relação positiva e de magnitude média que Rebelo (2006) encontrou entre cultura de aprendizagem e rentabilidade, e por outro lado, entre cultura de aprendizagem e orientação para o cliente, a autora (op. cit.) considera que as relações encontradas são até mais plausíveis que (hipotéticas) relações positivas e de magnitude elevada, caso este último tipo de relação viesse a ter sido encontrado. Assim, estes resultados permitem retirar dois tipos de conclusões: (a) sugerem que a relação entre cultura de aprendizagem e performance organizacional (medida em termos económico-financeiros, mas não só) aventada, em termos teóricos, na literatura sobre aprendizagem organizacional e organizações aprendentes, parece existir de facto (Rebelo, 2006); e (b) que a cultura de aprendizagem, podendo ser perspectivada enquanto factor influenciador da performance económico-financeira de uma organização, é apenas um de vários factores que influenciam essa mesma performance (Tvorik & McGivern, 1997).

Partindo da perspectiva de Tvorik & McGivern (1997), “tomamos a

liberdade” de a extrapolar para o outro indicador de performance organizacional que iremos considerar (a orientação para o cliente), porque tal se nos afigura como razoável do ponto de vista teórico (seria lícito considerar que o grau de orientação para o cliente *não é* influenciado por múltiplos factores? Não nos parece...), e chegamos à “razão de ser” do nosso estudo: dado que a performance de uma organização pode ser influenciada por múltiplos factores, decidimos testar estatisticamente potenciais efeitos de moderação¹ na relação cultura-performance organizacional ou, particularizando, na relação entre uma cultura de aprendizagem (o tipo particular de cultura que Rebelo, 2006, utiliza no seu estudo como variável independente, e que iremos igualmente utilizar no nosso estudo como preditor) e a performance organizacional operacionalizada com base em dois indicadores: rentabilidade económico-financeira e orientação para o cliente.

Em primeiro lugar, e fazendo uso dos dados recolhidos por Rebelo (2006), testámos o potencial efeito moderador do meio externo à organização na relação entre cultura de aprendizagem e performance organizacional, operacionalizando o meio através das duas dimensões (“dinamismo do meio” e “pressão e hostilidade do meio”) da escala de Caracterização do Meio Externo (CME) desenvolvida pela autora (op. cit.).

Por outro lado, e igualmente com base nos dados recolhidos por Rebelo (2006), iremos testar o possível papel moderador da “força da cultura” (isto é, o grau em que um determinado tipo de cultura organizacional, no caso a cultura de aprendizagem, é partilhado de modo mais ou menos homogéneo entre os membros organizacionais) na relação entre cultura de aprendizagem e performance organizacional.

¹ Em alguma literatura, a expressão “moderação” surge como sinónima de “mediação”, mas todavia as variáveis moderadoras distinguem-se das variáveis mediadoras na medida em que “um moderador ... é uma variável que influencia a direcção e/ou força de uma relação entre uma variável independente ou preditora, e uma variável dependente ou critério” (Baron & Kenny, 1986, p. 1174), ao passo que uma “variável ... funciona como um mediador na medida em que é responsável pela relação entre preditor e critério” (Baron & Kenny, 1986, p. 1176).

Assim, a investigação que iremos apresentar comporta os seguintes objectivos:

- a) contribuir para a investigação acerca do efeito moderador do meio externo na relação entre cultura de aprendizagem e performance organizacional.
- b) realizar a investigação sobre o efeito moderador da força da cultura na relação entre cultura de aprendizagem e performance organizacional.

No que toca ao primeiro objectivo, a questão de investigação foi “o meio modera a relação entre cultura de aprendizagem e performance organizacional?”, e as variáveis consideradas foram: o grau em que uma cultura de aprendizagem existe na globalidade da organização, o dinamismo do meio, a pressão e hostilidade do meio, a rentabilidade económico-financeira da organização, e o grau de satisfação do cliente (ambos enquanto indicadores de performance).

No que diz respeito ao segundo objectivo, a questão de investigação foi “a força da cultura modera a relação entre cultura de aprendizagem e performance organizacional?”, e as variáveis consideradas foram: a cultura de aprendizagem (que no caso particular deste estudo foi operacionalizada por intermédio da percepção que o topo estratégico possuía acerca do grau em que uma cultura de aprendizagem existia na respectiva organização), a força da cultura, a rentabilidade económico-financeira da organização, e o grau de satisfação do cliente (estas duas últimas variáveis correspondem pois aos dois indicadores de performance utilizados).

Por sua vez, o nosso estudo tem como hipóteses de investigação, no que diz respeito ao teste do efeito moderador do meio na relação cultura-performance organizacional, as seguintes:

H₁: O dinamismo do meio modera positivamente a relação entre cultura de aprendizagem e rentabilidade económico-financeira.

H₂: O dinamismo do meio modera positivamente a relação entre cultura de aprendizagem e orientação para o cliente.

H₃: O grau de pressão e hostilidade do meio modera positivamente a relação entre cultura de aprendizagem e rentabilidade económico-financeira.

H₄: O grau de pressão e hostilidade do meio modera positivamente a relação entre cultura de aprendizagem e orientação para o cliente.

As duas variáveis que iremos utilizar para operacionalizar o meio externo à organização correspondem, como já referimos, às duas dimensões da Escala de Caracterização do Meio Externo (CME), construída por Rebelo (2006), escala essa que teve por base os trabalhos de Chandler et al. (2000), Khandwalla (1972, 1977) e Shipton et al. (2002), que a autora menciona como as três referências de que partiu para a construção da CME. Rebelo (op. cit.) verificou que os itens da CME se agrupavam em dois factores/dimensões, os quais denominou por “dinamismo do meio” e “pressão e hostilidade do meio”, e entre os quais verificou existir uma correlação baixa e não significativa do ponto de vista estatístico. As duas dimensões distinguem-se pelo facto de que a dimensão “dinamismo do meio” “remete para circunstâncias do mercado que implicam mudanças organizacionais, como a alteração dos processos de trabalho” (Rebelo, 2006, pp. 179-180), ao passo que a dimensão “pressão e hostilidade do meio” “aglomera itens que caracterizam um meio hostil e itens que, embora sejam caracterizadores de uma envolvente turbulenta, são percebidos como elementos de pressão para a organização” (Rebelo, 2006, p. 179). Dito doutra forma, os respondentes conferem aos itens da primeira dimensão (“dinamismo do meio”) uma conotação menos pesada, considerando que

eles remetem para um grau de pressão mais mitigado (não tão ameaçador da viabilidade da organização) do que sucede com os itens da segunda dimensão (“pressão e hostilidade do meio”) (Rebelo, 2006).

Não obstante a distinção que é possível traçar entre estas duas dimensões, e sem prejuízo de que elas de facto não correlacionam de modo estatisticamente significativo, entendemos que a diferença que as separa é de cariz quantitativo, isto é: ambas as dimensões medem o mesmo tipo de fenómeno, que tomamos a liberdade de designar por “volatilidade do meio”, remetendo uma das dimensões para características do meio que são percebidas como possuindo um maior grau de ameaça para o funcionamento da organização (dimensão “pressão e hostilidade do meio”), e a outra para características que, apesar de exigirem da organização esforço e recursos para com elas lidar, não são vistas como tão directamente ameaçadoras para a viabilidade da organização, tendo esta maior facilidade em lidar com elas (dimensão “dinamismo do meio”). Perante isto, entendemos justificado considerar que, medindo as duas dimensões o mesmo tipo de fenómeno (a “volatilidade do meio”), será lícito concluir que o efeito de moderação, na relação entre cultura de aprendizagem e performance organizacional, caso se venha a verificar, possua o mesmo sentido quer para a variável “dinamismo do meio”, quer para a variável “pressão e hostilidade do meio”.

Particularizando, colocamos a hipótese que a moderação seja positiva. Autores como Cardoso (2000), que reflecte sobre a necessidade das organizações *aprenderem* a uma velocidade igual ou superior à das mudanças que se registam no meio envolvente (de modo a poderem permanecer viáveis), e Fiol & Lyles (1985), que salientam a relevância da aprendizagem organizacional sustentando que a manutenção da competitividade das organizações implica uma capacidade de aprender, reaprender ou desaprender particularmente rápida perante meios turbulentos, apoiam a nossa hipótese, na medida em que permitem considerar que uma cultura de aprendizagem será tanto mais conducente a uma melhoria da performance das organizações, quanto mais volátil for o meio em que estas se movem. Ou seja, e “estatisticamente” falando, consideramos que a existência de um meio volátil tenderá a proporcionar um reforço do impacto positivo da cultura de aprendizagem na performance organizacional: foi com

esta base que estabelecemos as primeiras quatro hipóteses do nosso estudo.

No que respeita às hipóteses respeitantes ao potencial efeito moderador da força da cultura, elas são as seguintes:

H₅: A força da cultura modera positivamente a relação entre cultura de aprendizagem e rentabilidade económico-financeira.

H₆: A força da cultura modera positivamente a relação entre cultura de aprendizagem e orientação para o cliente.

A força da cultura foi por nós operacionalizada com base nos dados recolhidos por Rebelo (2006); mais precisamente, operacionalizámos a força da cultura com base no *Average Deviation Index (AD)* (Burke, Finkelstein & Dusig, 1999; Burke e Dunlap, 2002) calculado, para cada organização da amostra, pela autora (op. cit.), em relação à percepção dos membros de cada organização acerca da existência de uma cultura de aprendizagem no seio da mesma. O cálculo do índice AD tem por base o “desvio médio absoluto das respostas dos indivíduos à média (ou à mediana) das respostas no item” (Rebelo, 2006, p. 157), tendo a autora (op. cit.) optado pelo cálculo do índice AD baseado na média (AD_M). O cálculo deste índice AD_M visava, no estudo de Rebelo (2006) verificar se era legítima a passagem de dados de um nível individual (a percepção de *cada um* dos membros da organização acerca do maior ou menor grau em que nela existia uma cultura de aprendizagem) para um nível organizacional, dado que as unidades de análise no estudo de Rebelo (2006) (e, acrescentamos, no nosso) são de nível organizacional, pelo que a variável cultura de aprendizagem só faria sentido se conceptualizada e estudada a um nível organizacional. O índice AD_M visava então avaliar se existia entre os respondentes, ou seja, entre os membros da organização, um grau de concordância suficiente que permitisse com segurança passar os resultados do nível individual para o nível organizacional (isto é: que permitisse considerar que a média das respostas dos membros da organização poderia ser utilizada como *score* representativo do grau em que uma cultura de aprendizagem existia *naquela* organização, entendida como um todo).

Assim, e tratando-se do índice AD_M de uma medida do grau em que o tipo de cultura estudado por Rebelo (2006) (no caso, uma cultura de aprendizagem) era mais ou menos partilhado pelos membros de uma organização, considerámos que esse mesmo índice é o melhor indicador possível da variável “força da cultura”, dado que esta última se define, precisamente, como o grau em que um determinado tipo de cultura é compartilhado, e está disseminado, pela organização *como um todo*.

No que concerne ao conceito de cultura de aprendizagem, operacionalizámo-lo de modo distinto em relação à forma como o havíamos operacionalizado aquando do teste das quatro primeiras hipóteses.

Assim, optámos por operacionalizar a cultura de aprendizagem não com base na percepção da cultura de aprendizagem *da totalidade* dos membros inquiridos em cada organização, mas sim com base na percepção que o topo estratégico da organização possuía sobre a existência ou não de uma cultura de aprendizagem na mesma. A opção pela substituição da medida da cultura de aprendizagem prende-se com quatro ordens de razões.

Em primeiro lugar, a nossa opção teve a ver com a possível existência de multicolinearidade entre preditor e moderador, ou seja, devido à possibilidade de cultura de aprendizagem e força da cultura estarem correlacionadas. Tal poderia tornar artificial a distinção entre “cultura de aprendizagem” (se medida em termos da totalidade dos membros da organização inquiridos) como variável independente, e “força da cultura” como variável moderadora, comprometendo a validade das conclusões a retirar.

Em segundo lugar, caso utilizássemos como medida da cultura de aprendizagem a percepção desta por parte de *todos* os membros da organização inquiridos, tal conduzir-nos-ia a uma subrepresentação das organizações com uma “cultura fraca”, e a uma correspondente sobrerepresentação das organizações possuidoras de uma “cultura forte”, dado que teríamos de excluir da nossa análise as organizações em cujo valor do índice AD_M (através do qual operacionalizámos a força da cultura) fosse superior ao valor desse índice considerado como “ponto de corte”, acima do qual a variabilidade de respostas (e conseqüentemente, de percepções) entre respondentes seria de tal forma elevada que inviabilizaria a passagem dos

resultados do nível individual para o nível organizacional².

Em terceiro lugar, entendemos que a substituição da medida da cultura de aprendizagem é defensável do ponto de vista teórico-conceitual, tendo em consideração a perspectiva teórica que, desde o primeiro momento, clarificámos ser aquela na qual iríamos navegar no nosso trabalho (a perspectiva da *corporate culture*).

Clarificando este terceiro motivo, considerámos que, sendo a perspectiva da *corporate culture* uma perspectiva que considera que a cultura organizacional é gerada/tem origem no topo estratégico da organização, cabendo a esse mesmo topo a tarefa de a gerir e disseminar (e.g., Gomes, 1991), faz sentido, e é congruente com esta perspectiva, que a percepção, por parte do topo estratégico, da existência em maior ou menor grau de uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem, possa ser usada como medida do tipo de cultura (no caso do nosso estudo, da cultura de aprendizagem) existente na organização.

Assim, e não obstante reconhecermos que a operacionalização da cultura de aprendizagem apenas com base na forma como a mesma é percebida pelo topo estratégico pode fornecer uma “fotografia” incompleta do grau em que esse tipo de cultura é compartilhado pela generalidade dos membros da organização, entendemos que esta era a forma mais viável de testar o potencial efeito moderador da força da cultura na relação entre cultura de aprendizagem e performance organizacional

² Rebelo (2006) utilizou como referência o valor do índice AD_M de 0.83, utilizando para tal o critério de Burke & Dunlap (2002), e tendo em consideração o número de opções de resposta a cada item no instrumento utilizado para medir a variável em causa (cinco opções). Ou seja: valores do índice AD_M superiores a 0.83 indicariam uma variabilidade inter-organizacional que tornaria inviável a consideração da média de respostas dos membros da organização como sendo representativa da organização *como um todo*.

III - Metodologia da Investigação

1. Metodologia Geral do Estudo

O nosso estudo, de acordo com a terminologia de Anastas & MacDonald (1994) e Robson (2002), é de design fixo, ou seja, é orientado teoricamente, possuindo uma estratégia de investigação com um significativo grau de planeamento, e cujas etapas estão definidas de antemão.

Os dados foram recolhidos com base no método do inquérito, o qual pode ser definido como “um modo relativamente sistemático e estandardizado de obter informação sobre indivíduos, famílias ou entidades organizadas mais amplas, através do questionamento de amostras de indivíduos sistematicamente identificadas” (Rossi, Wright & Anderson, 1983, ref. por Rebelo, 2006, p. 140)³.

No nosso estudo não existe a possibilidade de manipular as variáveis definidas como independentes, já que trabalhamos com dados recolhidos em grupos que pré-existiam em relação ao momento de recolha dos dados, e os quais (visto que trabalhámos com dados recolhidos em empresas) não é possível alterar nem reconfigurar de modo algum. Perante isto, não é, evidentemente, possível controlar os factores classificatórios, pelo que o nosso estudo é de natureza não experimental (Alferes, 1997), ou, utilizando a terminologia de Kiess & Bloomquist (1985), trata-se de uma investigação *ex post facto*.

2. Dados Acerca da Amostra

A amostra de que partimos foi a amostra base, de 107 empresas⁴, do

³ Consultar Rebelo (2006) acerca da forma como os dados foram recolhidos.

⁴ Logo no início do nosso estudo excluimos três empresas que faziam parte da amostra de 107 do estudo de Rebelo (2006), devido aos dados que possuíamos sobre as mesmas serem insuficientes para testar as hipóteses que tínhamos em mente (pelo que na prática no nosso estudo só trabalhámos com 104 empresas). Para além disso, a dimensão da amostra nas diferentes hipóteses de investigação testadas não foi sempre de 104, nem foi sempre uniforme, na medida em que em algumas empresas não possuíamos dados suficientes para testar *determinadas* hipóteses, pelo que, quando isso sucedia, elas eram excluídas da amostra usada para testar *aquela* hipótese. Iremos mais à frente referir o tamanho da amostra em cada uma das

estudo de Rebelo (2006), sendo que 84% das empresas estavam localizadas num dos seguintes quatro distritos de Portugal: Aveiro, Leiria, Coimbra e Braga. Uma pequena percentagem das empresas (num total de 16% da amostra) estavam sedeadas num dos seguintes distritos do nosso país: Porto, Viana do Castelo, Viseu, Portalegre, Lisboa, Santarém e Castelo Branco. A principal preocupação que norteou a constituição da amostra foi o assegurar de heterogeneidade no que respeita ao tipo de empresas da amostra: para tal, recorreu-se a dois tipos de empresas: industriais (69% da amostra) e empresas do sector dos serviços/de consultoria (31% da amostra). Para além de se dedicarem a sectores produtivos distintos, as empresas possuíam uma gama alargada de características que tornava esta amostra heterogénea, nomeadamente: a antiguidade (variava entre um e 99 anos); a dimensão (entre 3 e 1099 colaboradores); e a certificação de qualidade (43% estavam certificadas, 36% não o estavam, e 21% tinham em curso o processo de certificação) ⁵.

3. Operacionalização das Variáveis, e Instrumentos Utilizados

3.1. Operacionalização da Cultura de Aprendizagem

Como já mencionámos na secção desta dissertação relativa aos Objectivos da Investigação, operacionalizámos a cultura de aprendizagem de dois modos distintos; particularmente, operacionalizámo-la, nas quatro primeiras hipóteses de investigação (aquelas que se reportam ao teste do potencial efeito moderador do meio na relação cultura-performance) utilizando os resultados obtidos na escala OCA (*O*rientação *C*ultural para a *A*prendizagem, que iremos abordar em maior pormenor em seguida), considerando a resposta a essa escala da globalidade dos colaboradores inquiridos em cada organização, ao passo que a cultura de aprendizagem foi operacionalizada na quinta e sexta hipóteses de investigação somente com

hipóteses testadas.

⁵ Consultar Rebelo (2006) com vista a uma descrição mais detalhada sobre o modo como a amostra foi constituída, caracterização da amostra, e forma como as empresas foram inicialmente contactadas.

base na percepção que o elemento do topo estratégico entrevistado em cada organização tinha do grau (maior ou menor) em que uma cultura orientada para a aprendizagem estava instituída na sua organização (tendo sido igualmente utilizada a escala OCA).

A escala OCA foi construída por Rebelo em 2000, com base nos modelos de cultura de aprendizagem de Schein (1992, ref. por Rebelo, 2006; 1994), Hill (1996), Marquardt (1996) e Ahmed et al. (1999), e tem por finalidade medir ou avaliar o grau em que a cultura de uma dada organização está orientada para a promoção da realização e disseminação de aprendizagens efectuadas pelos seus colaboradores, as quais sejam úteis para o desempenho da organização (Rebelo, 2006).

A OCA é uma escala de tipo *Likert*, sendo pedido aos respondentes para avaliarem até que ponto a frase que consta de cada item se adequa às experiências quotidianas que vivenciam na sua organização, sendo-lhes pedido para escolher, em cada item, uma de cinco opções de resposta, representadas por números, que vão de 1, correspondente à situação “Quase não se aplica”, a 5, que corresponde à situação “Aplica-se quase totalmente”. A versão da OCA administrada por Rebelo (2006) foi uma versão composta por 30 itens⁶, sendo com os dados que foram obtidos no estudo de Rebelo (op. cit.), mediante a administração desta versão da OCA, com que trabalhámos no nosso estudo.

A OCA foi alvo de vários trabalhos de validação (Rebelo, 2001; Rebelo, Gomes, & Cardoso, 2003; Rebelo et al., 2005), tendo Rebelo, ao longo desses trabalhos de validação, submetido os itens da escala a várias análises factoriais, tendo concluído que uma estrutura de tipo bidimensional é aquela que melhor se adequa a esta escala.

Rebelo designou os dois factores encontrados por “Integração Interna” e “Adaptação Externa”, com base no tipo de informação que os itens que saturavam em cada um dos factores visava apurar. Clarificando, a autora verificou que os itens constantes do factor que viria a designar por “Integração Interna” visavam apurar até que ponto uma cultura de aprendizagem se encontrava reflectida nos procedimentos internos

⁶ A versão da OCA que Rebelo (2006) administrou no seu estudo, e com base na qual obteve os dados que utilizámos no nosso estudo, pode ser consultada no Anexo 1.

quotidianos da organização, ao passo que os itens que constavam do factor que a autoria denominaria de “Adaptação Externa” tinham como objectivo apurar até que ponto uma cultura de aprendizagem se encontrava expressa na forma como os membros organizacionais percebiam a envolvente, e se relacionavam com ela⁷.

A estrutura bidimensional a que chegou, como Rebelo (2006) reconhece, possui uma elevada interpretabilidade, na medida em que na literatura é bastas vezes referido que a cultura organizacional tem como finalidade, precisamente, garantir o equilíbrio entre os processos de integração interna e adaptação externa, sendo necessário que a organização não descure nenhum dos dois de modo a que possa desenvolver uma cultura organizacional facilitadora da performance da organização (e.g., Schein, 1992).

Não obstante as duas dimensões da OCA se encontrarem correlacionadas, a um valor de .73 (Rebelo, 2006), optámos por, aquando do teste do efeito moderador do meio na relação entre cultura de aprendizagem e performance organizacional, testar as duas dimensões da OCA em separado, ou seja, enquanto variáveis independentes distintas.

A nossa opção por testar as duas dimensões da OCA teve como motivos, por um lado, a procura de uma maior especificidade nas conclusões que pudessem vir a ser retiradas e, por outro lado, a nossa crença de que as duas dimensões avaliam comportamentos e procedimentos fundamentalmente diferentes, ou dito doutro modo, formas de colocar em prática uma cultura orientada para a aprendizagem bastante distintas: a dimensão “Integração Interna” comporta itens que dizem respeito a comportamentos e práticas internas à organização (dir-se-ia, que têm lugar intra-muros), enquanto que a dimensão “Adaptação Externa” integra itens que avaliam a forma como a organização *percepciona* o meio, a forma como *pensa* aquilo que ocorre no meio, e o modo como *se relaciona* com este.

⁷ Os itens pertencentes à dimensão “Integração Interna” são os itens 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 19 e 30; os itens que fazem parte da dimensão “Adaptação Externa” são os itens 7, 15, 18, 22, 23, 24, 25 e 28. Os demais itens não fazem parte de nenhuma das dimensões (Rebelo, 2006).

3.2. Operacionalização das Variáveis Relativas ao Meio

Como já foi por nós mencionado na secção desta dissertação relativa aos Objectivos de Investigação, operacionalizámos o meio por intermédio de duas variáveis (“dinamismo do meio”, e “pressão e hostilidade do meio”), correspondentes cada uma delas a um dos factores encontrados por Rebelo (2006) na análise factorial a que submeteu os itens da escala de Caracterização do Meio Externo (CME).

A escala CME⁸ é constituída por um total de 17 itens, sendo que cada item possui duas frases (uma na coluna do lado esquerdo, a outra na coluna do lado direito), representativas de percepções extremas, opostas e simétricas face ao meio. É pedido ao respondente (no caso, o elemento entrevistado do topo estratégico de cada organização da amostra) que escolha um valor numérico, de 1 a 6, em cada item, correspondendo o 1, 2 e 3 à concordância (sucessivamente menos forte, à medida que aumenta o número escolhido) com a frase da coluna esquerda (e a uma discordância com a frase da coluna oposta), e o 4, 5 e 6 a uma concordância (sucessivamente mais forte, consoante aumenta o número seleccionado) relativamente à frase da coluna direita (e a uma discordância face à outra frase do item) (Rebelo, 2006).

Dos 17 itens da escala CME, nove saturaram numa das duas dimensões encontradas por Rebelo (op. cit.): os itens 3, 4, 5, 6, 11 e 14 saturaram no factor “pressão e hostilidade do meio”, ao passo que os itens 7, 8 e 16 fizeram-no no factor “dinamismo do meio”. Tal como fizemos em relação aos dois factores da escala OCA, optámos por considerar as duas dimensões da escala CME em separado, como variáveis autónomas, no teste das nossas hipóteses de moderação.

⁸ A escala CME administrada por Rebelo (2006), e cujos dados resultantes da resposta à mesma, aquando do estudo efectuado pela autora (op. cit.), utilizámos na nossa investigação, encontra-se no Anexo 2.

3.3. Operacionalização das Variáveis Relativas à Performance Organizacional

Como já havíamos mencionado, operacionalizámos a performance organizacional recorrendo a dois tipos de indicadores: um de tipo de económico-financeiro, o outro relacionado com o grau de orientação para o cliente.

O indicador de performance de natureza económico-financeira (que temos vindo a designar por “rentabilidade económico-financeira”) que utilizámos resulta do somatório dos valores que Rebelo (2006) obteve relativamente aos três rácios que utilizou para medir o desempenho económico-financeiro das organizações da amostra, rácios esses calculados com base em informações fornecidas pela empresa. Mais precisamente, foram solicitados os seguintes dados acerca da empresa⁹: volume de negócios; resultados líquidos; capitais próprios; activo total (estes quatro tinham “carácter obrigatório”); custos com o pessoal; margem bruta; código de actividade económica; e capital social (nestes últimos quatro era como que “facultativo” o seu fornecimento por parte das empresas)¹⁰. Refira-se que, relativamente aos seis primeiros dados, era pedido o valor respectivo em relação aos três anos anteriores (Rebelo, 2006).

Com base nos valores fornecidos pelas empresas, respeitantes aos dados referidos no parágrafo anterior (e que constam do documento utilizado para o efeito, que se encontra no Anexo 3), a autora (op. cit.) levou a cabo o cálculo de três rácios de natureza económico-financeira, comumente utilizados para medir a performance económico-financeira das empresas: a rentabilidade do activo, a rentabilidade dos capitais próprios, e a rentabilidade líquida de vendas¹¹.

⁹ Rebelo (2006), na selecção dos dados a solicitar às empresas com vista ao cálculo da sua rentabilidade económico-financeira, baseou-se em Brewerton e Millward (2001), que ainda sugerem adicionalmente que seja solicitada à empresa a quota de mercado, o que Rebelo (op. cit.) optou por não fazer, em virtude de considerar que a maioria das empresas portuguesas não possui tal dado.

¹⁰ O documento que foi utilizado com o intuito de que o elemento do topo estratégico o preenchesse com os dados de natureza financeira solicitados encontra-se no Anexo 3.

¹¹ Dado que entendemos não caber no âmbito do nosso trabalho uma explicitação mais detalhada sobre os três rácios económico-financeiros de que Variáveis Moderadoras na Relação Entre Cultura de Aprendizagem e Performance Organizacional
Pedro Rodrigues da Silva Jorge Pelichos (pedropelichos@gmail.com) 2008

Os valores calculados para cada rácio foram, depois, convertidos por Rebelo (2006) para uma escala de 1 a 5, correspondendo cada um dos cinco valores de cada escala (a autora utilizou três escalas, uma para cada rácio) a um determinado intervalo de valores de cada rácio. Com este procedimento, os valores “brutos” de cada um dos três rácios ficaram padronizados.

Assim, foi com base no somatório dos valores padronizados (isto é, medidos de 1, correspondendo ao intervalo de valores mais baixo, a 5, correspondendo ao intervalo de valores mais elevados no rácio em questão) dos três rácios que chegámos ao indicador económico-financeiro que utilizámos, e que designámos por “rentabilidade económico-financeira”¹².

Por sua vez, o indicador de performance da orientação para o cliente foi medido por intermédio da escala “Satisfação do Cliente”, construída por Rebelo (2006), e baseada na escala de Medidas de Desempenho do Negócio (na expressão original, *Measures of Business Performance*), de Yeung et al. (1991). Trata-se de uma escala de tipo *Likert*, com cinco opções de resposta, que vão de 1 (“muito pior”) a 5 (“muito melhor”), sendo pedido, em cada um dos sete itens, que o respondente (no caso, o elemento do topo estratégico inquirido) compare a sua empresa com os seus concorrentes directos no que diz respeito à relação com os clientes externos, e à satisfação das suas expectativas (Rebelo, 2006).

A escala “Satisfação do Cliente” foi administrada no estudo de Rebelo (2006) em situação de entrevista a um elemento do topo estratégico da organização, fazendo parte de um questionário mais abrangente, o questionário de Caracterização e Desempenho Organizacional (CDO)¹³. A

Rebelo (2006) fez uso, e nos quais também nos baseámos para calcular o índice (compósito) de rentabilidade económico-financeira, remetemos o leitor para Rebelo (2006), onde uma explicação detalhada sobre cada um dos rácios pode ser encontrada.

¹² Não fazia sentido, no nosso estudo, a consideração de cada um dos três rácios como indicadores económico-financeiros separados (ou seja: tomá-los como variáveis dependentes autónomas), na medida em que a análise factorial confirmatória efectuada por Rebelo (2006) legitima a aglomeração numa só medida; para além de que, já que os valores dos rácios tinham sido padronizados pela autora (op. cit.), a aglomeração dos três rácios (por se encontrarem medidos numa escala uniforme, de 1 a 5) num só índice de rentabilidade económico-financeira era directa.

¹³ O questionário CDO encontra-se, na íntegra, no Anexo 4. Não obstante só a escala “Satisfação do Cliente” (que se encontra logo ao início da quarta página do

exemplo das outras variáveis que utilizámos, foi com base nos dados recolhidos por Rebelo (2006) que trabalhámos a variável “orientação para o cliente”.

3.4. Operacionalização da Força da Cultura

A operacionalização da variável “força da cultura” já se encontra adequadamente descrita na secção desta dissertação relativa aos Objectivos da Investigação, onde tínhamos tido necessidade de abordar o modo como operacionalizámos esta variável, como forma de clarificar e explicitar as hipóteses de investigação de que partimos.

Uma consideração adicional deve, contudo, ser feita: operacionalizámos a força da cultura multiplicando o índice de concordância AD_M por -1. Este procedimento deveu-se ao facto dos valores, entre 0 e 1, do índice AD_M indicarem quantidades de variabilidade inter-sujeitos sucessivamente maiores (pelo que, suponhamos, um valor de AD_M de 0.99 indicaria uma elevadíssima variabilidade entre as percepções dos sujeitos). Consequentemente, a multiplicação do valor de AD_M por -1 proporciona uma mais fácil e adequada interpretabilidade à variável que efectivamente considerámos, a força da cultura, já que faz corresponder a valores (negativos) elevados da variável “força da cultura” (variável que é pois equivalente a AD_M multiplicado por -1) uma cultura forte, e a valores baixos da mesma variável uma cultura fraca¹⁴.

É ainda de mencionar que operacionalizámos a força da cultura de modo análogo à operacionalização efectuada da cultura de aprendizagem, já que considerámos a força da cultura respeitante à dimensão Integração Interna da cultura de aprendizagem (cultura essa medida através da escala OCA) separadamente da força da dimensão Adaptação Externa da cultura de aprendizagem. As razões que presidiram a esta opção foram as mesmas que já havíamos mencionado aquando da justificação da consideração das duas dimensões da OCA, na operacionalização da cultura de aprendizagem, em

questionário) tem interesse directo no nosso trabalho, optámos por apresentar em anexo o questionário na sua totalidade, por não nos parecer legítimo “fragmentar” um questionário que foi apresentado aos respondentes na sua totalidade.

¹⁴ Semelhante procedimento fora adoptado por González-Romá et al. (2002) num estudo relacionado com a força do clima organizacional.

separado.

Refira-se adicionalmente que, no teste das hipóteses relativas ao possível efeito moderador da força da cultura, apenas testámos efeitos de moderação em que a dimensão da força da cultura tomada como possível moderadora da relação entre cultura de aprendizagem e performance organizacional fosse coincidente com a dimensão da cultura de aprendizagem tomada como variável independente.

4. Procedimentos Gerais Seguidos no Tratamento Estatístico dos Dados

Com vista a testar as nossas hipóteses de investigação, todas elas relacionadas com possíveis efeitos de moderação, baseámo-nos nas recomendações de Baron & Kenny (1986), e Jaccard & Turrisi (2003).

Baron & Kenny (1986) recomendam que o teste de uma hipótese de moderação em que a variável moderadora e a variável independente são contínuas (como sucede com as variáveis que considerámos), e em que se presume que o efeito da variável independente na variável dependente é linear¹⁵, seja efectuado recorrendo à regressão múltipla, através dos seguintes três passos:

- a) regredir a variável dependente (VD) na variável independente (VI);
- b) regredir a VD na variável moderadora;
- c) regredir a VD na variável resultante da interacção entre VI e variável moderadora.

Segundo Baron & Kenny (1986), existirá moderação se a variável de interacção referida em c) (resultante do produto da VI pela variável moderadora), de modo estatisticamente significativo, for responsável por alguma da variância da VD; se essa significância estatística se verificar, então poderemos concluir que o efeito da VI na VD é influenciado pela

¹⁵ Com base no estudo de Rebelo (2006), podemos assumir com segurança que o efeito da variável independente (ou seja, da cultura de aprendizagem) na variável dependente (isto é, na performance organizacional) é de tipo linear.

variável moderadora (Jaccard & Turrisi, 2003).

Baron & Kenny (1986) referem também que a existência de efeitos principais, estatisticamente significativos, nas relações referidas nos pontos a) e b) (i.e., a regressão da VD na VI, e a regressão da VD na variável moderadora), podendo existir, não é relevante para o teste de uma hipótese de moderação.

Refira-se por fim que utilizámos o programa SPSS, versão 15.0, para efectuar o tratamento estatístico dos dados.

IV - Resultados

1. O Meio Enquanto Possível Moderador da Relação Cultura-Performance (C-P): Teste das Hipóteses H₁ a H₄

Tendo verificado em cada caso que os pressupostos (distribuição normal das variáveis, linearidade da relação entre as VI e VD, ausência de erro na medição das variáveis, e homocedasticidade dos dados¹⁶), subjacentes à possibilidade de aplicação da regressão múltipla no tratamento dos dados, eram respeitados, passámos ao teste estatístico de cada uma das seis hipóteses (H₁ a H₆) definidas.

O Dinamismo do Meio Enquanto Possível Moderador da Relação C-P

1.1.1. Teste da Hipótese H₁

Para testar o possível efeito moderador do dinamismo do meio na relação entre a dimensão Integração Interna da cultura de aprendizagem e a rentabilidade económico-financeira, utilizámos uma amostra de 92

¹⁶ Na verificação dos pressupostos à utilização da regressão múltipla baseámo-nos em Osborne & Waters (2002).

empresas, à qual chegámos depois de à amostra inicial de 104 se terem retirado as dez empresas cujo índice AD_M não permitia a passagem das respostas dos sujeitos (aos itens da dimensão Integração Interna da escala OCA) do nível individual para o nível organizacional, mais as duas empresas da amostra de 104 sobre as quais não existiam dados que permitissem calcular a rentabilidade económico-financeira.

Verificámos num primeiro momento que o teste F [$F(3,88) = 5.55$] se revelava estatisticamente significativo ($p=0.002$; logo: $p<0.05$), o que nos possibilitava rejeitar a hipótese nula de que a correlação múltipla na população equivaleria a zero, e continuar a nossa análise, na qual pudemos verificar que a variável de interacção era responsável (de modo estatisticamente significativo) por parte da variância do critério, sendo o valor de significância do teste t ($t=1.994$; $p=0.049$) para a variável de interacção ligeiramente inferior àquele que tomámos como referência neste nosso trabalho ($p<0.05$). Consequentemente, rejeitámos a hipótese nula de que o coeficiente de regressão da variável de interacção era igual a zero, e concluímos que existia um efeito moderador do dinamismo do meio na relação entre a dimensão integração interna da cultura de aprendizagem e a rentabilidade económico-financeira.

Já que os coeficientes de regressão da variável de interacção se revelaram positivos (o coeficiente de regressão não estandardizado foi de 1.564, e o estandardizado de 0.196), o efeito de moderação é positivo.

Todavia, não podemos deixar de referir que a percentagem de variância do critério que é explicada pela variável de interacção é baixa; mais precisamente, apenas 3.8% da variância da VD está associada unicamente à interacção; obtivemos o valor de 3.8% multiplicando por 100 o valor da correlação parcial (*Correlations Part*) elevada ao quadrado, seguindo as indicações de Jaccard & Turrisi (2003).

Apresentamos em seguida a representação gráfica desta interacção (construída com base nas recomendações de Jaccard & Turrisi, 2003) para três níveis de valores da variável moderadora: baixo dinamismo do meio, médio dinamismo e elevado dinamismo.

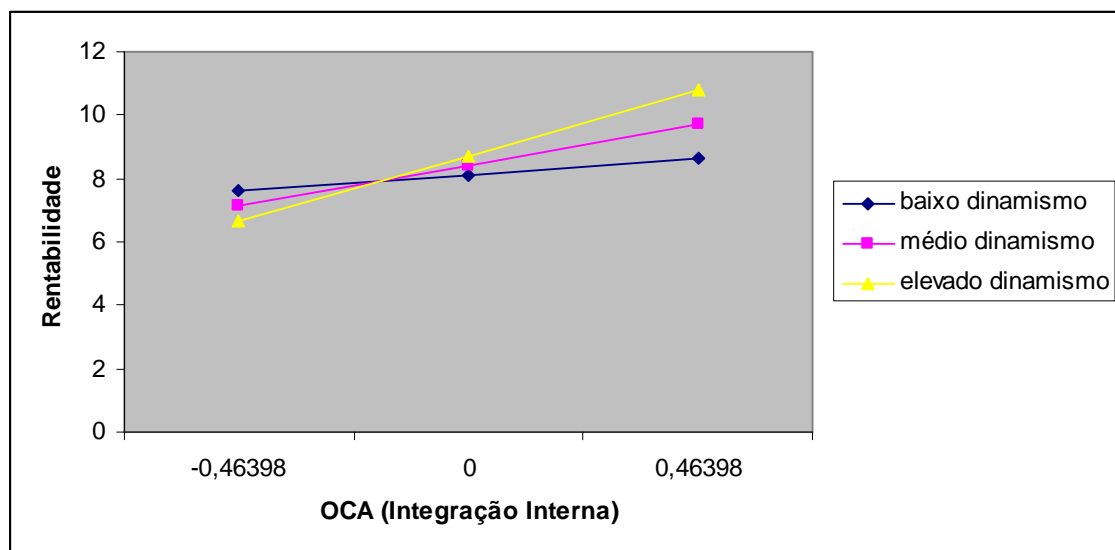


Figura 1: Representação gráfica do papel moderador do dinamismo do meio na relação entre a dimensão integração interna da escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem, e a Rentabilidade económico-financeira.

Em seguida testámos o possível efeito moderador do dinamismo do meio na relação entre a dimensão adaptação externa da cultura de aprendizagem e a rentabilidade económico-financeira. A amostra utilizada foi de 98 (resultante da subtração, à amostra inicial de 104, das quatro empresas cujo valor do índice AD_M não permitia efectuar com segurança a agregação das respostas no índice de adaptação externa da OCA, e das duas empresas sobre as quais não possuíamos dados económico-financeiros).

Num primeiro momento, dado que o teste F [$F(3,94)=4.719$] se revelou estatisticamente significativo ($p=0.004$; logo: $p<0.05$), rejeitámos a hipótese nula de que a correlação múltipla na população fosse igual a zero, e prosseguimos a nossa análise. Verificámos em seguida não existir efeito de moderação, já que o valor de p para o teste t ($t= -0.066$; $p=0.948$) relativo à variável de interacção era muitíssimo superior ao nível de significância considerado de $p<0.05$. Consequente, não é possível rejeitar a hipótese nula segundo a qual o coeficiente de regressão da variável de interacção é igual a zero, pelo que não existe efeito de moderação.

Pelo exposto, podemos concluir que a hipótese H_1 (“o dinamismo do meio modera positivamente a relação entre cultura de aprendizagem e rentabilidade económico-financeira.”) é, em parte, suportada pelos resultados, na medida em que o dinamismo do meio modera, e de forma positiva, a relação entre a dimensão integração interna da cultura de aprendizagem e a rentabilidade económico-financeira. Todavia, o dinamismo do meio não modera a relação entre a dimensão adaptação externa da cultura de aprendizagem e a rentabilidade económico financeira.

1.1.2. Teste da Hipótese H_2

O teste do efeito moderador do dinamismo do meio na relação entre a dimensão integração interna da cultura de aprendizagem e a orientação para o cliente foi efectuado usando uma amostra de 94 (subtraíram-se à amostra inicial de 104 as dez empresas cujo valor do índice AD_M na dimensão integração interna da OCA não permitia agregar com segurança as respostas dos sujeitos).

O teste F revelou-se estatisticamente significativo, a um nível de $p=0.019$ [$F(3,90)=3.470$], pelo que rejeitámos a hipótese nula segundo a qual a correlação múltipla na população equivale a zero, e pudemos continuar a nossa análise.

A análise do teste t relativo à variável de interacção demonstrou contudo não existir efeito de moderação, dado que t não possuía significância estatística ($t=0.936$; $p=0.352$), pelo que, não existindo moderação, se conclui que o efeito da dimensão integração interna da cultura de aprendizagem na orientação para o cliente não é influenciado pelo dinamismo do meio.

Por seu turno, o teste do efeito moderador do dinamismo do meio na relação entre a dimensão adaptação externa da cultura de aprendizagem e a orientação para o cliente foi efectuada com base numa amostra de 100 empresas (excluíram-se as quatro empresas cujo valor do índice AD_M na dimensão adaptação externa não permitia a agregação das respostas dos sujeitos).

Neste caso, a nossa análise ficou-se pela verificação da adequação de F, já que $[F(3,96)=1.382]$ o valor de significância do mesmo estava claramente acima do limiar de $p=0.05$ (mais precisamente, era de $p=0.253$), pelo que não foi possível rejeitar a hipótese nula de que a correlação múltipla na população é de zero. Consequentemente, não se coloca tão-pouco a hipótese de existir um efeito moderador.

Em suma, a hipótese H_2 (“o dinamismo do meio modera positivamente a relação entre cultura de aprendizagem e orientação para o cliente”) não possui suporte empírico, já que não se verificou a existência de efeito de moderação nem em termos da dimensão integração interna da cultura de aprendizagem, nem em termos da dimensão adaptação externa da mesma. Logo, conclui-se que o efeito da cultura de aprendizagem no grau de orientação para o cliente não é influenciado pelo dinamismo do meio.

A Pressão e Hostilidade do Meio Enquanto Possível Moderador da Relação C-P

Teste da Hipótese H_3

No teste do efeito moderador da pressão e hostilidade do meio na relação entre a dimensão integração interna da cultura de aprendizagem e a rentabilidade económico-financeira, usámos uma amostra de 92 empresas (retiraram-se da amostra inicial de 104 as dez empresas cuja pontuação no índice AD_M para a dimensão testada da cultura de aprendizagem se revelou insuficiente para a agregação das respostas; e ainda as duas empresas das quais não possuíamos indicadores económico-financeiros).

O teste F $[F(3,88)=4.781]$ mostrou-se estatisticamente significativo (a um nível de $p=0.004$, logo: $p<0.05$): rejeitámos então a hipótese nula de que a correlação múltipla na população fosse igual a zero, e seguimos com a nossa análise.

Todavia, o valor de t relativo à variável de interacção demonstrou não ser estatisticamente significativo ($t=1.526$;

$p=0.131$), pelo que não existe interacção entre as variáveis consideradas; logo, não existe efeito de moderação.

No que diz respeito ao teste do efeito moderador da pressão e hostilidade do meio na relação entre a dimensão adaptação externa da cultura de aprendizagem e a rentabilidade económico-financeiro, testámos a mesma com recurso a uma amostra de 98 casos (excluíram-se as quatro empresas que pontuavam insuficientemente no índice AD_M para esta dimensão; e as duas das quais não tínhamos indicadores económico-financeiros).

Aqui, o teste F [$F(3,94)=3.886$] revelou ser estatisticamente significativo ($p=0.011$; logo, $p<0.05$), pelo que foi rejeitada a hipótese nula de que a correlação múltipla na população era de zero, e continuámos pois com a análise.

Também aqui, contudo, o valor de t relativo à variável de interacção não se revelou estatisticamente significativo ($t= - 0.287$; $p=0.775$), pelo que se conclui pela não existência de efeito de moderação.

Assim, em resumo, a hipótese H_3 (“o grau de pressão e hostilidade do meio modera positivamente a relação entre cultura de aprendizagem e rentabilidade económico-financeira”), não recebeu suporte empírico, já que não se verificou efeito de moderação em nenhuma das dimensões consideradas da cultura de aprendizagem; consequentemente, conclui-se que o efeito da cultura de aprendizagem na rentabilidade económico-financeira não é influenciado pelo grau de pressão e hostilidade do meio.

1.2.2. Teste da Hipótese H_4

A amostra utilizada no teste do efeito moderador da pressão e hostilidade do meio na relação entre a dimensão integração interna da cultura de aprendizagem e a orientação para o cliente foi efectuada com base numa amostra de 94 (correspondente à amostra inicial menos as dez empresas cujo índice AD_M para a dimensão

integração interna da OCA se tinha revelado insuficiente para proceder à agregação das respostas), sendo que o teste F que permitia testar a hipótese nula de que a correlação múltipla na população era de zero [$F(3,90)=3.890$] surgiu como estatisticamente significativo ($p=0.012$), o que nos permitiu rejeitar a hipótese nula, e prosseguir com a análise.

O valor de t relativo à variável de interação, todavia, revelou não ser estatisticamente significativo ($t= -0.017$; $p=0.987$), o que nos levou a concluir pela ausência de efeito de moderação.

No que respeita ao teste do efeito moderador da pressão e hostilidade do meio na relação entre a dimensão adaptação externa da cultura de aprendizagem e a orientação para o cliente, utilizámos uma amostra de 100 (subtraímos à amostra inicial de 104 as quatro empresas cujo índice AD_M para a dimensão adaptação externa da OCA não permitira a agregação das respostas dos sujeitos). Pudemos prosseguir a nossa análise ao verificar que era possível rejeitar a hipótese nula de que a correlação múltipla na população era zero, com base no facto de F [$F(3,96)=4.535$] ser estatisticamente significativo ($p=0.005$, o que fica aquém do limiar de 0.05).

Passando à verificação da existência ou não de efeito de moderação, com base no grau de significância estatística do teste t relativo à variável de interação, concluiu-se que esse valor ($t= -1.904$; $p=0.060$) não era estatisticamente significativo, mas o seu grau de significância não ficava muito longe do limiar de 0.05 que utilizámos. Consequentemente (e inclusive porque consideramos que 0.05 é o limiar máximo de significância estatística que é lícito usar, havendo até autores a sugerir a utilização de limiares mais baixos), concluímos que também aqui não se verificou efeito de moderação.

Concluindo, verifica-se que a hipótese H_4 (“o grau de pressão e hostilidade do meio modera positivamente a relação entre cultura de aprendizagem e orientação para o cliente”) não recebeu

suporte empírico, já que a pressão e hostilidade do meio não moderou a relação C-P em nenhuma das situações (i.e., nem considerando a dimensão integração interna da cultura de aprendizagem, nem considerando a dimensão adaptação externa da mesma).

2. A Força da Cultura Enquanto Possível Moderadora da Relação Cultura-Performance (C-P): Teste das Hipóteses H₅ e H₆

2.1. Teste da Hipótese H₅

No teste da hipótese H₅ (“a força da cultura modera positivamente a relação entre cultura de aprendizagem e rentabilidade económico-financeira”) fizemos uso de uma amostra de 102 (retirámos da amostra base de 104 as duas empresas em relação às quais não possuíamos dados de natureza económico-financeira). Testámos esta hipótese de duas formas distintas: uma vez para a dimensão integração interna da OCA, a outra em relação à dimensão adaptação externa da mesma escala.

Em primeiro lugar, testámos o possível efeito moderador da força da cultura-dimensão integração interna, na relação entre a dimensão integração interna da cultura de aprendizagem (operacionalizada através da percepção do topo estratégico) e a rentabilidade económico-financeira.

Constatámos num primeiro momento que o facto de F [F(3,98)=3.084] ser estatisticamente significativo (p=0.031) nos permitia continuar a nossa análise, em virtude de tal significância nos permitir rejeitar a hipótese nula de que a correlação múltipla na população é de zero.

Num segundo momento, verificámos que o teste t relativo à variável de interação não se revelava estatisticamente significativo (t= 1.309; p=0.194), pelo que concluímos pela não existência do efeito

moderador que estávamos a testar.

Em seguida, testámos a existência de efeito moderador da força da cultura-dimensão adaptação externa, na relação entre a dimensão adaptação externa da cultura de aprendizagem (operacionalizada com base nas respostas do elemento inquirido do topo estratégico aos correspondentes itens da escala OCA) e a rentabilidade económico-financeira. Todavia, a simples análise de F [$F(3,98)=1.896$] impediu-nos de prosseguir a análise, já que o mesmo se revelou desprovido de significância estatística, dado que apresentava um valor de $p=0.135$. Aqui, também não existirá pois efeito de moderação.

Perante o exposto, verifica-se que a hipótese H_5 (“a força da cultura modera positivamente a relação entre cultura de aprendizagem e rentabilidade económico-financeira”) não encontrou suporte empírico, dado não se ter verificado qualquer relação de moderação, nem respeitante à dimensão integração interna, nem respeitante à dimensão adaptação externa da OCA.

2.2. Teste da Hipótese H_6

No teste da hipótese H_6 (“a força da cultura modera positivamente a relação entre cultura de aprendizagem e orientação para o cliente”), pudemos finalmente contar com a amostra de 104 casos na sua totalidade, dado que dispúnhamos de dados para todas as variáveis do modelo na totalidade das 104 empresas. Tal como na hipótese H_5 , testámos a hipótese de dois modos diferentes, consoante a dimensão (integração interna ou adaptação externa) da cultura de aprendizagem.

Para começar, testámos a existência de efeito moderador da força da cultura-dimensão integração interna, na relação entre a dimensão integração interna da cultura de aprendizagem (operacionalizada através da percepção do elemento inquirido do topo

estratégico, acerca dos itens constantes desta dimensão, na OCA) e a orientação para o cliente.

A nossa análise desta possível relação ficou-se contudo pela verificação de que $F [F(3,100)= 2.647]$ não era estatisticamente significativo, ainda que por escassa margem, (já que considerámos como limiar $p=0.05$, e F atinge uma significância de 0.053). Ainda assim, não é possível rejeitar a hipótese nula (segundo a qual a correlação múltipla na população é zero), pelo que não existirá aqui qualquer efeito de moderação.

Por fim, submetemos a teste a existência de efeito moderador da força da cultura-dimensão adaptação externa, na relação entre a dimensão adaptação externa da cultura de aprendizagem (operacionalizada, tal como vínhamos feito até aqui, por intermédio da percepção do topo estratégico) e a orientação para o cliente.

No que diz respeito ao valor de F , constatámos que o mesmo [$F (3,100)=3.673$] se revelava estatisticamente significativo ($p=0.015$), pelo que rejeitámos a hipótese nula de que a correlação múltipla na população fosse de zero.

Proseguimos então a nossa análise com a verificação do nível de significância do teste t relativo à variável de interação. Também aqui, t ($t= -0.234$; $p=0.816$) não se mostrou estatisticamente significativo, pelo que não existe efeito de moderação.

Perante os resultados que apresentámos, também a hipótese H_6 (“a força da cultura modera positivamente a relação entre cultura de aprendizagem e orientação para o cliente”) não encontrou suporte empírico, já que não encontramos qualquer efeito de moderação, nem respeitante à dimensão integração interna, nem relativa à dimensão adaptação externa da cultura de aprendizagem, medida por intermédio da escala OCA.

V - Discussão dos Resultados

Os resultados que obtivemos deixaram mais interrogações que certezas. Dizemos isto fundamentalmente por duas ordens de razões: (a) porque só uma percentagem ínfima (numa proporção de um em doze) dos testes de efeitos de moderação que efectuámos se revelaram estatisticamente significativos (o que não é, por si, um mal; voltaremos a este ponto mais à frente); (b) porque boa parte dos resultados que obtivemos não são congruentes com aquilo que se encontra na literatura (ainda que aqui nos refiramos predominantemente à literatura de cariz teórico; também voltaremos mais adiante a este ponto).

Relativamente ao ponto (a), devemos começar por salientar que o facto de termos chegado maioritariamente a “não resultados” não implica que a qualidade da nossa investigação tenha sido deficitária, ou que ela produza um contributo menos válido; aliás, tendencialmente, os “não resultados” encontram-se até subrepresentados na literatura (dado que naturalmente um autor tenderá a publicar mais facilmente resultados que confirmem estatisticamente as hipóteses de que parte, do que resultados que as não confirmem), pelo que não é um mal que a nossa investigação tenha produzido tal tipo de resultados.

Todavia, e é aqui que chegamos ao ponto (b), não podemos deixar de salientar que os resultados a que chegámos, para além de na sua maioria não suportarem as hipóteses de que partimos, não são, em geral, coincidentes com aquilo que encontrámos na literatura.

Começando pelo resultado estatisticamente significativo a que chegámos (verificámos que o dinamismo do meio modera positivamente a relação entre a dimensão integração interna da cultura de aprendizagem e a rentabilidade económico-financeira), estando de acordo com aquilo que sugere a literatura (e.g., Popper & Lipshitz, 2000), a qual reforça o papel particularmente importante da

aprendizagem organizacional, quando a organização se move em envolventes incertas (ou, utilizando a expressão que designa a variável que utilizámos, mais “dinâmicas”), na viabilidade da organização, “afasta-se” daquilo que refere a literatura quando fazemos a comparação com o facto dos outros tipos de efeitos de moderação que testámos relativamente ao meio não terem tido suporte empírico.

Clarificando, não é consonante com aquilo que encontramos na literatura que tenhamos encontrado a referida relação de moderação do dinamismo do meio mas, por exemplo, a variável “pressão e hostilidade do meio” não modere a relação entre cultura de aprendizagem-dimensão adaptação externa e performance (em nenhum dos dois indicadores de performance), já que a dimensão adaptação externa da cultura de aprendizagem remete para a forma como a organização se “relaciona” (em sentido lato) com o meio, e para a forma como percebe o meio; e a “pressão e hostilidade do meio” remete para situações que a organização tendencialmente verá até como mais ameaçadoras para a sua viabilidade do que sucede com o tipo de situações a que se reporta o “dinamismo do meio” (Rebelo, 2006); consequentemente, não deixam de ser um pouco “inesperados” os resultados a que chegámos.

No que diz respeito ao outro grupo de hipóteses que testámos (H_5 e H_6), também as mesmas deram lugar a resultados divergentes daqueles que a literatura sugere. Assim, verificámos que a força da cultura não modera a relação entre cultura de aprendizagem (esta foi, como já vimos, operacionalizada de modo “particular”) e performance organizacional, ou, dito doutra forma: o efeito da cultura de aprendizagem na performance organizacional não é influenciado pela força da cultura (ou seja, segundo estes resultados, o referido efeito cultura-performance não depende do grau em que a cultura de aprendizagem se encontra disseminada, e é partilhada, na organização).

Como facilmente se constata, isto é contrário aos pressupostos de que parte a perspectiva da *corporate culture* (a qual adoptámos neste nosso trabalho), segundos os quais é característico

das organizações bem sucedidas a existência de uma cultura forte (e.g., Reto & Lopes, 1990), pelo que conceptualmente faria sentido que a força da cultura moderasse positivamente a relação cultura-performance. Aqui, a nosso ver, podem ser entendidos como explicativos dos resultados a que chegámos dois tipos de factores: a medida que utilizámos para medir a cultura de aprendizagem, e a possível existência de subculturas nas organizações.

Em primeiro lugar, a medida que utilizámos (a percepção, por parte do topo estratégico, do grau em que existe uma orientação cultural para aprendizagem na organização) da cultura de aprendizagem, foi a medida “possível” (dado que seria problemático, do ponto de vista estatístico, utilizar os resultados da OCA na generalidade da organização como variável independente, e o grau de partilha *daquilo* que a OCA mede como variável moderadora, por razões que já mencionámos anteriormente), mas eventualmente não terá sido a “ideal”, nomeadamente porque poderá haver uma tendência por parte do topo estratégico para “distorcer” (por exemplo, apresentando de modo particularmente favorável a sua organização) o real grau em que uma orientação cultural para a aprendizagem existe na sua organização.

Por outro lado, estamos em crer que as subculturas (e.g. Reto & Lopes, 1990) podem jogar aqui um papel determinante, na medida em que as subculturas existentes em certos departamentos, ou associadas a determinadas categorias ou classes profissionais, podem ou coexistir com a *corporate culture* que emana do topo estratégico, ou mesmo sobrepor-se a ela (subculturas essas que não têm necessariamente de ser promotoras ou facilitadoras de aprendizagens “positivas” para a organização), podendo essas subculturas ser a “variável” que na realidade modera a relação entre cultura de aprendizagem e performance, ou pelo menos que serve para obscurecer o efeito de moderação da força da cultura que foi por nós testado. Acreditamos que o estudo da forma como as subculturas se relacionam com a cultura emanada pelo topo estratégico (i.e., a *corporate culture*), e a forma como essas subculturas, quando baseadas na oposição ou resistência a essa

corporate culture, influem na performance da organização, será um campo de estudo promissor.

Para além da medida utilizada para avaliar a cultura de aprendizagem nas hipóteses de moderação da força da cultura, parece-nos que outra limitação do nosso trabalho poderá ter-se baseado no facto de termos usado uma amostra maioritariamente constituída (em 69%) por empresas de tipo industrial, e só uma minoria de 31% ser formada por empresas do sector dos serviços. Ora, dado que nas últimas décadas a tendência no nosso país tem sido de decréscimo da proporção das primeiras, e um crescimento da presença do sector dos serviços (o qual, na verdade, também tem crescido à custa do sector primário), parece-nos que a constituição de uma amostra em que os sectores industrial e de serviços estivessem mais equitativamente representados, poderá ser, em estudos futuros, um caminho a seguir. Também o estudo e análise em separado, e posterior comparação, entre as práticas culturais orientadas para a aprendizagem num e noutro tipo de empresas poderão ser caminhos de investigação a seguir.

Para finalizar, parece-nos que a evolução futura dos campos da cultura organizacional, e da aprendizagem organizacional/organizações aprendentes, deveria desejavelmente passar pela articulação teórica e pela uniformização das operacionalizações dos conceitos; só assim se poderá garantir que, quando dois autores estão a efectuar estudos empíricos, por exemplo, sobre a relação cultura-performance, estão de facto a estudar as mesmas variáveis, e a operacionalizar os conceitos de forma similar.

VI - Conclusões

Em jeito de conclusão, cremos que o nosso estudo pode contribuir para a consciencialização da importância do estudo empírico da área da cultura de aprendizagem (sobretudo esta, dado que a área da cultura organizacional, *lato sensu*, já conta com uma

gama mais alargada de estudos efectuados), na qual a abundante literatura teórica nem sempre tem vindo a ser acompanhada por estudos empíricos em quantidade e qualidade. Também o facto de termos chegado a resultados que podem ser considerados completamente opostos àqueles que a literatura sobre a noção de *corporate culture* sugere, estamos em crer, deve contribuir para alertar que esta noção, apesar de muito propagada, carece ainda de sustentação empírica.

Bibliografia

- Ahmed, P., Loh, A., & Zairi, M. (1999). Cultures for continuous improvement and learning. *Total Quality Management*, 10(4/5), 426-434.
- Alfêres, V. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Allaire, Y., & Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. *Organizational Studies*, 5(3), 193-226.
- Anastas, J. W., & MacDonald, M. L. (1994). *Research Design for social work and the human services*. New York: Lexington.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Brewerton, P., & Millward, L. (2001). *Organizational Research Methods: A guide for students and researchers*. London: Sage.
- Burke, M. J., & Dunlap, W.P. (2002). Estimating interrater agreement with the average deviation index: A user's guide. *Organizational Research Methods*, 5(2), 159-172.
- Burke, M. J., Finkelstein, L.M., & Dusig, M.S. (1999). On average deviation indices for estimating interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 2(1), 49-68.
- Cardoso, L. (2000). Aprendizagem Organizacional, *Psychologica*, 23, 95-117.
- Carvalho, C. (2001). *Organizações e eficácia: Representações e avaliação*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Carvalho, C., Gomes, A. D., & Lourenço, P. R. (2005). Análise discursiva da gestão dos *stakeholders*: Emergência e implicações dos discursos dos gestores no comportamento organizacional. *Psychologica*, 38, 45-64.
- Chambel, M. J., & Curral, L. (1995). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- Chan, L. L. M., Shaffer, M. A., & snape, E. (2004). In search of sustained competitive advantage: The impact of organizational culture, competitive strategy and human resource management practices on firm performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 15(1), 17-35.
- Chandler, G. N., Keller, C., & Lyon, D. W. (2000). Unravelling the determinants and consequences of an innovation-supportive organizational culture. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(1), 59-76.
- 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.
- Denison, D. R. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York: John Wiley & Sons.
- De Witte, K., & van Muijen, J. (1999). Organizational culture: Critical questions for researchers and practitioners. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (4), 583-595.
- Erez, M., & Gati, F. (2004). A dynamic, multi-level model of culture: From the micro level of the individual to the macro level of a global culture. *Applied Psychology: Na International Review*, 53(4), 583-598.
- Fiol, C. & Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Glick, W. H. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: Pitfalls in multilevel research. *Academy of Management Review*, 10(3), 601-616.

- Gomes, A. D. (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.
- González-Romá, V.; Peiró, J. M.; Tordera, N. (2002). An examination of the antecedents and moderator influences of climate strength. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 465-473.
- Hill, R. (1996). A measure of the learning organization. *Industrial & Commercial Training*, 28 (1), 19-25.
- Huysman, M. (2000). Na organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9 (2), 133-145.
- Jaccard, J., & Turrisi, R. (2003). *Interaction effects in multiple regression (2nd Ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Khandwalla, P. N. (1972). Environment and its impact on the organization. *International Studies of Management & Organization*, 2(3), 297-313.
- Khandwalla, P. N. (1977). *The design of organizations*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Kiess, H. & Bloomquist, D. (1985). *Psychological research methods: A conceptual approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kim, D. W. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37-50.
- Lourenço, P. R. (2002). *Concepções e dimensões da eficácia grupal: Desempenho e níveis de desenvolvimento*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- 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 learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Nahm, A. Y., Vonderembse, M. A., & Koufteros, X. A. (2004). The impact of organizational culture on time-based manufacturing and performance. *Decision Sciences*, 35(4), 579-607.
- Ortenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The learning organization*, 8(3), 125-133.
- Ortenblad, A. (2005). Of course organizations can learn!. *The Learning Organization*, 12(2), 213-218.
- Osborne, J. W., & Waters. E. (2002). Four assumptions of multiple regression that researchers should always test. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(2), 1-5.
- Pettigrew, A. M. (2000). Foreword. In N. M. Ashkanasy, C.P. Wilderom & M.F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture and climate* (pp. Xiii-xv). Thousand Oaks: Sage.
- Popper, M. & Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: A structural and cultural approach to organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 34(2), 161-179.
- Popper, M. & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture and feasibility. *Management Learning*, 31(2), 181-196.
- 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. *Psychologica*, 27, 69-89.
- Rebelo, T., Gomes, A. D., & Cardoso, L. (2003). Cultures d'apprentissage: L'échelle OCA. In C. Vandenbergh, N. Delobbe, & G. Karnas (Eds.). *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes - Actes du 12e Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations: Vol. 2. Dimensions individuelles et sociales de l'investissement professionnel* (pp. 497-507). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Rebelo, T., Gomes, A. D. & Cardoso, L. (2005). Cultura de aprendizagem: A (bi)dimensionalidade da escala OCA. *Psychologica*, 38, 191-208.
- Rebelo, T. (2006). *Orientação Cultural para a Aprendizagem nas Organizações: Condicionantes e Consequentes*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rebelo, T., Gomes, A. D., & Cardoso, L. (2002). Orientações culturais para a aprendizagem nas organizações: homogeneidade e/ou heterogeneidade. *Psychologica*, 30, 345-363.
- Reichers, A., & Schneider, B. (1990). Climate and culture: An evolution of constructs. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 5-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Refo, L., & Lopes, A. (1990). *Identidade da empresa e gestão pela cultura*. Lisboa: Sílabo.
- Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd Ed.). Oxford: Blackwell.
- Romme, G., & Dillen, R. (1997). Mapping the landscape of organizational learning. *European Management Journal*, 15(1), 68-78.

- Sackmann, S. A. (1991). *Cultural knowledge in organizations: Exploring the collective mind*. Newbury Park, CA: Sage.
- Schein, E. H. (1994). Organizational and managerial culture as a facilitator or inhibitor of organizational learning. *Retirado em Jan. 2008*. (<http://www.solonline.org/res/wp/10004.html#toc>).
- Schneider, B., & Reichers, A. E. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, 36(1), 19-39.
- Shipton, H., Dawson, J., West, M., & Patterson, M. (2002). Learning in manufacturing organizations: What factors predict effectiveness?. *Human Resource Development International*, 5(1), 55-72.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358.
- Sorensen, J. B. (2002). The strength of corporate culture and the reliability of firm performance. *Administrative Science Quarterly*, 47(1), 70-91.
- Tichy, N. M. (1982). Managing change strategically: The technical, political and cultural keys. *Organizational Dynamics*, 4, 59-80.
- Tvorik, S. J., & McGivern, M. H. (1997). Determinants of organizational performance. *Management Decision*, 35(6), 417-435.
- van Muijen, J. (1998). Organizational culture. In P.J. Drenth, H. Thierry, & C.J. de Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology (2nd ed.): Vol. 4. Organizational psychology* (pp. 113-131). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Verbeke, W., Volgering, M., & Hessels, M. (1998). Exploring the conceptual expansion within the field of organizational climate and organizational culture. *Journal of Management Studies*, 35(3), 303-329.
- Wilderom, C. P. M., Gitunk, U., & Maslowsky, R. (2000). Organizational culture as a predictor of organizational performance. In N. M. Ashkanasy, C.P. Wilderom, & M.F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture and climate* (pp. 193-209). Thousand Oaks: Sage.
- Yeung, A. K., Brockbank, J. W., & Ulrich, D. O. (1991). Organizational culture and human resource practices: na empirical assessment. In R. Woodman e W. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development* (vol. 5, pp. 59-81). Greenwich, Connecticut: JAI Press.

Anexo 1

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

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

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

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

Quase não se aplica
 Aplica-se pouco
 Aplica-se moderadamente
 Aplica-se muito
 Aplica-se quase totalmente

Nesta empresa...

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

Nesta empresa...

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

Anexo 2

Escala de Caracterização do Meio Externo (CME)

Instruções: Para cada par de afirmações coloque, por favor, uma cruz na opção de resposta (de 1 a 6) que melhor caracteriza a situação vivida pela sua organização.

1. Os nossos fornecedores têm facilidade em satisfazer os nossos pedidos	1	2	3	4	5	6	Os nossos fornecedores têm dificuldade em satisfazer os nossos pedidos
2. Não existem no mercado recursos humanos adequados às nossas necessidades	1	2	3	4	5	6	Existem no mercado recursos humanos adequados às nossas necessidades
3. As mudanças ocorridas no meio não ameaçam a nossa viabilidade	1	2	3	4	5	6	As mudanças ocorridas no meio ameaçam a nossa viabilidade
4. A concorrência no sector é elevada	1	2	3	4	5	6	A concorrência no sector é reduzida
5. A pressão imposta pelas mudanças do meio onde operamos é baixa	1	2	3	4	5	6	A pressão imposta pelas mudanças do meio onde operamos é elevada
6. É difícil manter a fidelização dos clientes	1	2	3	4	5	6	É fácil manter a fidelização dos clientes
7. O aparecimento de novos produtos no mercado em que operamos é baixo	1	2	3	4	5	6	O aparecimento de novos produtos no mercado em que operamos é elevado
8. A frequência com que necessitamos de alterar os processos de trabalho é baixa	1	2	3	4	5	6	A frequência com que necessitamos de alterar os processos de trabalho é elevada
9. No mercado em que operamos, são abundantes os recursos de que necessita a nossa empresa	1	2	3	4	5	6	No mercado em que operamos, são escassos os recursos de que necessita a nossa empresa
10. As preferências e os gostos dos clientes mudam muito	1	2	3	4	5	6	As preferências e os gostos dos clientes mudam pouco
11. Os constrangimentos actuais do mercado não põem em risco o alcance dos nossos principais objectivos	1	2	3	4	5	6	Os constrangimentos actuais do mercado põem em risco o alcance dos nossos principais objectivos
12. A tecnologia de que dispomos rapidamente fica desactualizada	1	2	3	4	5	6	A tecnologia de que dispomos mantém-se actual por um considerável período de tempo
13. Não precisamos de mudar frequentemente de fornecedores	1	2	3	4	5	6	Somos obrigados a mudar frequentemente de fornecedores
14. A concorrência puxa pouco por nós	1	2	3	4	5	6	A concorrência puxa muito por nós
15. A continuidade da nossa empresa está dependente de uma melhoria do mercado	1	2	3	4	5	6	A continuidade da nossa empresa não está dependente de uma melhoria do mercado
16. A frequência de inovações introduzidas nos produtos é baixa	1	2	3	4	5	6	A frequência de inovações introduzidas nos produtos é elevada
17. Os clientes são cada vez mais exigentes	1	2	3	4	5	6	Os clientes mantêm o seu nível de exigência

Anexo 3

DADOS ECONÓMICO-FINANCEIROS

Agradecemos a disponibilização dos seguintes dados:

RESULTADOS ECONÓMICOS

CAE:

Capital social: _____

a) Volume de negócios:

2003 _____ 2002 _____ 2001 _____

b) Resultados líquidos (lucro ou prejuízo no final de cada ano depois de impostos; qual o retorno da empresa):

2003 _____ 2002 _____ 2001 _____

c) Capitais próprios

2003 _____ 2002 _____ 2001 _____

d) Activos (valor contabilístico, ou seja, o activo total)

2003 _____ 2002 _____ 2001 _____

e) Custo com o pessoal

2003 _____ 2002 _____ 2001 _____

f) Margem bruta (Vendas/produção - CEVC)

2003 _____ 2002 _____ 2001 _____

NOTA: Os 4 primeiros (a, b, c, d) são **indispensáveis**.

Anexo 4

CÓDIGO:

CARACTERIZAÇÃO E DESEMPENHO ORGANIZACIONAL (CDO)

I. Dados de caracterização da empresa

Identificação da empresa/designação social _____

Localização : _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Fax: _____

Empresa industrial

Empresa de serviços

Actividade principal (com breve descrição, se necessário): _____

Há quantos anos foi constituída a empresa? _____

Número de trabalhadores:

2003 _____ 2002 _____ 2001 _____

II. Qualidade

A sua empresa está certificada em termos de Qualidade?

Sim

Não

Está em curso o processo de certificação

Se sim, desde quando? _____

Por que norma? _____

Observações: _____

Se não, dispõe de algum(s) outro(s) procedimento(s) conducente(s) à qualidade?

Sim

Não

Qual/Quais? _____

Independentemente da situação da empresa em termos certificação da Qualidade...

Quantos trabalhadores já receberam formação sobre assuntos ligados à Qualidade?

Nenhum (0%)	Menos de 25%	De 25 a 60%	De 61 a 90%	De 91 a 100%

Se a formação abrangeu menos de 61% das pessoas, que funções foram abrangidas (verificar se apenas foram abrangidas as chefias)?

A formação incidiu sobre que conteúdos?

Para além da formação existem outras formas de sensibilizar e formar os colaboradores para a Qualidade...

Como é que na sua empresa foi e/ou é efectuada a sensibilização para a Qualidade?

(mesmo assim/apesar disso...)

Neste momento e na sua empresa:

Quantos colaboradores considera estarem sensibilizados para as questões da Qualidade?

Nenhum (0%)	Menos de 25%	De 25 a 60%	De 61 a 90%	De 91 a 100%

E, na sua opinião, quantos colaboradores integram efectivamente as noções da Qualidade no seu dia-a-dia de trabalho (isto é, assumem a estratégia de Qualidade da empresa e traduzem-na no seu dia-a-dia de trabalho)?

Nenhum (0%)	Menos de 25%	De 25 a 60%	De 61 a 90%	De 91 a 100%

Quais das seguintes práticas ligadas à Qualidade existem na sua empresa?

	Sim	Não
Equipas inter-departamentais com vista à resolução de problemas e melhoria dos processos		
Fomento do trabalho em equipa (intra-departamental) com vista à resolução de problemas e melhoria dos processos		
Concursos de ideias e/ou de resolução de problemas		
Caixa de sugestões		
Círculos de qualidade		

Outras:

A Gestão pela Qualidade Total (*TQM- Total Quality Management*) pode ser definida como uma filosofia de gestão centrada no cliente, através de uma melhor comunicação, cooperação entre as diferentes funções e partes da organização para a resolução de problemas, melhoria contínua dos processos e qualificação dos trabalhadores de forma a envolverem-se e contribuírem para a qualidade das decisões e melhoria dos processos.

Em que grau esta definição se aplica à sua empresa?

Não se aplica	Aplica-se pouco	Aplica-se moderadamente	Aplica-se muito	Aplica-se totalmente

Passando agora para a avaliação da Qualidade...

Como é que nesta empresa se avalia a Qualidade?

	√	Indicadores/rácios
Pela % de defeitos nos produtos		
Pela % de devoluções dos clientes		
Pela % de reclamações dos clientes		
Pela percentagem de desperdícios		
Pelo cumprimento dos prazos de entrega		
Pelo nível de satisfação dos clientes		
Outras:		

Se não souber os indicadores/rácios, perguntar a quem os deve solicitar.

E de que forma a sua empresa se compara com as da concorrência (*concorrência directa*), em cada uma das seguintes áreas (1 = muito pior; 5 = muito melhor)?

	Muito pior			Muito melhor	
Atração de clientes	1	2	3	4	5
Retenção/fidelização de clientes	1	2	3	4	5
Relação com os clientes	1	2	3	4	5
Satisfação geral dos clientes	1	2	3	4	5
Qualidade dos produtos/serviços	1	2	3	4	5
Cumprimento dos prazos de entrega	1	2	3	4	5
Capacidade de inovação	1	2	3	4	5

III. Estratégia

Existe alguma estratégia no sentido de fomentar a aprendizagem e criar conhecimento na organização?

Sim Não

Se sim, qual/quais? _____

Ela está explicitamente formulada? Sim Não

Se existir documentação, tentar aceder a ela. Se não, resumir nas observações

Observações: _____

Em que grau considera que esta estratégia é partilhada pelos colaboradores?

Não é partilhada	Pouco partilhada	Moderadamente partilhada	Muito partilhada	É totalmente partilhada

IV. Estrutura

Como está estruturada a sua empresa?

Tem organigrama? Pode ceder-me um exemplar?

Se não, pode dizer-me como é que ela está organizada? (*Construir organigrama*)

[ATENÇÃO!

O organigrama existente (ou a sua construção) é muito importante para a recolha de dados – só através dele se conseguirá uma amostra estratificada de trabalhadores. Por isso, também há que identificar:]

- . O número total de trabalhadores que existem actualmente na empresa ____
- . Quantos níveis hierárquicos existem ____
- . Os principais responsáveis pela estrutura de gestão
- . O número de trabalhadores em cada departamento (sector ou parte) da organização



