



UC/FPCE_2010

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Cultura de aprendizagem: A função enquanto *locus* de subculturas

Daniela Sofia Sequeira Mendes
(e-mail: danielamendes6@gmail.com)

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

Cultura de aprendizagem: A função enquanto *locus* de subculturas

Resumo

O presente estudo, que visa replicar parte do estudo efectuado por Rebelo (2001), parte da noção de cultura de aprendizagem, contudo, descentra-se deste conceito para verificar se, tal como Rebelo concluiu, existem distintas subculturas ao nível trans-organizacional e se estas se coadunam com aquelas que Schein (1993) apontou. Para além disso, estamos interessados em perceber se o tempo durante o qual um colaborador desempenha uma dada função influi nas suas orientações culturais para a aprendizagem. Os elementos da amostra de investigação (N=730) são oriundos de 39 empresas industriais portuguesas. Os resultados demonstraram que as comunidades profissionais se diferenciam relativamente à orientação cultural dos colaboradores para a aprendizagem, suportando a existência das subculturas organizacionais propostas por Schein. Verificou-se, também, uma influência diferenciadora do efeito do tempo de permanência na função na geração de distintas orientações culturais para a aprendizagem, mas apenas na dimensão integração interna. A relação entre cada função e o tempo de exercício na mesma relevou, ainda, efeitos significativos para algumas funções. Esperamos conseguir proporcionar uma melhor compreensão sobre o fenómeno em questão, o que se revelará útil na implementação de processos de aprendizagem organizacional.

Palavras chave: Cultura de aprendizagem, subculturas organizacionais, função, tempo de permanência na função, comunidades profissionais.

Learning culture: Job as a *locus* of subcultures

Abstract

This paper, which aims to replicate part of the study carried out by Rebelo (2001), takes the idea of learning culture however deviates from the concept to check if, as Rebelo concluded, there are different subcultures at cross-organizational level and whether there are consistent with those noted by Schein (1993). We are also interested in seeing if the time during which an employee performs a given job influences their cultural orientations to learning. All the individuals of the investigation sample (N=730) come from 39 industrial Portuguese enterprises. The results suggest that the professional communities differ on the cultural orientation to learning of the employees supporting the existence of organizational subcultures proposed by Schein. There was also a differentiating influence of the effect of time remaining in job on the generation of different cultural orientations to learning, but just on internal integration dimension. The relationship between each job and the exercise time in the same also showed significant effects for some jobs. We hope to provide a better understanding about the present phenomenon, which will prove useful in the implementation of organizational learning processes.

Key words: Learning culture, organizational subcultures, job, time remaining in job, professional communities.

Agradecimentos

Antes de mais, agradeço do fundo do meu coração à Professora Doutora Teresa Rebelo por toda a dedicação e ajuda ao longo da realização desta dissertação mas, acima de tudo, agradeço-lhe o enorme carinho com que nos acolhe e com que partilha as suas experiências. Muito obrigada! Espero que nos mantenhamos em contacto pela vida fora, para que também eu tenha oportunidade de partilhar consigo os frutos de tudo aquilo que aprendi.

Não menos importantes foram todos os professores da área de especialização de Psicologia do Trabalho e das Organizações com os quais tive o enorme privilégio de aprender e de privar durante estes últimos anos. Obrigada por me terem feito apaixonar por esta área. Também eles têm um lugar muito especial no meu coração. Deixo um agradecimento especial à Dra. Cláudia Figueiredo, por todo o empenho e força que me transmitiu, para lidar com aquilo que pensava ser um quebra-cabeças: a análise estatística dos dados.

Ao meus pais, por todo o apoio e oportunidades que me possibilitaram. Agradeço-vos para sempre o amor incondicional, as “festas na cabeça” quando as coisas corriam menos bem, a força que me deram e todo o orgulho que por mim têm. Obrigada por me permitirem esta excelente oportunidade e por me terem ensinado a maioria das coisas que hoje sei. Nunca agradecerei o suficiente, mas sei que vocês não querem o meu agradecimento, apenas que usufrua do que me proporcionaram. Quanto a isso, deixo-vos descansados. Irei ser feliz como até aqui tenho sido. Prometo!

Ao João, por ter percorrido este caminho comigo. Obrigada pela companhia, pelo amor e pela força. Sem tudo isto não teria sido capaz. Agradeço-te os ótimos momentos que passo contigo e a forma fantástica como lidaste com os momentos de maior nervosismo, durante a concretização desta dissertação. Obrigada, ainda, por me obrigares a ler mais e mais e mais, mesmo quando me sentia tentada a desistir. Agradeço-te uma vez mais, dizendo que “o essencial é invisível para os olhos. Só se vê bem com o coração” (Saint-Exupéry).

Por fim, deixo um agradecimento muito especial a todos aqueles companheiros, amigos, que marcaram todo este percurso. Deixo um agradecimento muito sentido à Patrícia, por compreender as minhas ausências e pelo apoio que me deu. Obrigada pelos ótimos momentos que passámos juntas. Tenho a certeza que terei o prazer de te ter junto a mim o resto da vida. À Celina e à Tânia agradeço, também, o apoio e os momentos de descontração que partilhámos, mesmo quando nos sentíamos à beira do precipício. Foi um prazer trabalhar convosco.

Agradeço a todos vós por estarem sempre do meu lado e por me terem permitido chegar até aqui. Um obrigada muito sincero e com todo o carinho que nutro por vós. Obrigada e um enorme beijinho para todos vós!

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual	2
1.1. Aprendizagem Organizacional	2
1.1.1. Aprendizagem Organizacional e Organizações Aprendentes	6
1.1.2. Factores Potenciadores da Aprendizagem Organizacional	8
1.2. Cultura Organizacional	9
1.2.1. Cultura <i>nas</i> e <i>das</i> Organizações	10
1.2.2. As Organizações <i>têm</i> ou <i>são</i> uma Cultura?	11
1.2.3. Paradigma de Integração <i>versus</i> Paradigma de Diferenciação	12
1.2.4. Relação entre Cultura e Aprendizagem	14
1.3. Subculturas Organizacionais	15
1.4. Cultura de Aprendizagem	19
II – Objectivos	22
III – Metodologia	24
3.1. Procedimentos adoptados na recolha de dados	24
3.2. Descrição da amostra	24
3.3. Instrumentos	27
3.4. Procedimentos de investigação adoptados	27
3.5. Procedimentos prévios ao tratamento de dados	29
IV – Resultados	30
V – Discussão	36
VI – Conclusões	42
Bibliografia	44
Anexos	
Anexo 1: Características básicas das subculturas de produção, tecnológica e gestionária (adaptado de Schein, 1996)	
Anexo 2: Escala OCA - Orientação Cultural para a Aprendizagem (Rebelo, 2001)	
Anexo 3: As tarefas externas e internas que todos os grupos enfrentam (adaptado de Schein, 1991)	

Introdução

Já é mais do que evidente que muito do nosso comportamento é aprendido. Ao longo de toda a vida, aprendemos, se bem que esta aprendizagem é mais intensa durante a infância e a adolescência. Contudo, ela não termina depois destas fases. Neste sentido, cada vez mais se defende que as organizações devem ter capacidade para aprender, através dos seus colaboradores, o que lhes permitirá desenvolver novos conhecimentos, o que originará novos processos e aprendizagens, que irão pautar a crescente evolução das empresas (Pocinho & Santos, 2008).

Tal como muitos conceitos já emergentes no âmbito desta área do saber, estamos em crer que a aprendizagem organizacional foi alvo de tão grande interesse devido a todas as mudanças às quais as empresas estão sujeitas no dia-a-dia. Assim, os gestores procuram formas novas e eficazes para lidar com a instabilidade e para se adaptarem ao meio envolvente, de modo a manterem as organizações nas quais trabalham competitivas. Fiol e Lyles (1985) defendem que a cultura organizacional pode constituir-se como um factor facilitador da aprendizagem. Assim, uma organização que deseje evoluir para o estado de uma organização aprendente deverá investir na criação e desenvolvimento de uma cultura que propicie a aprendizagem.

A maioria dos autores considera que a cultura organizacional constitui um factor facilitador da aprendizagem (e.g. Ahmed et al., 1999; Campbell & Cairns, 1994; Hill, 1996; Marquadt, 1996; Pedler et al., 1997; Popper & Lipshitz, 1998; Rebelo, 2001; Reeves, 1996; Schein, 1992, 1994). Do nosso ponto de vista, efectivamente, a aprendizagem e a cultura organizacionais são dois fenómenos interligados, sendo que a primeira depende em larga medida da segunda, facto que, comumente, se designa por cultura de aprendizagem ou por cultura orientada para a aprendizagem.

No âmbito da cultura de aprendizagem, decidimos abordar a questão das subculturas, neste trabalho, pois, consideramo-las uma existência incontornável nas organizações. Para além disso, estamos em crer que a forma como a cultura de aprendizagem é sentida, por parte dos colaboradores, está dependente das subculturas às quais eles pertencem. Assim, esperamos conseguir perceber se, de facto, podemos encontrar distintas orientações culturais para a aprendizagem nas diferentes subculturas organizacionais. Este estudo centrar-se-à, então, nas funções que os colaboradores desempenham e no tempo de permanência nas mesmas, já que acreditamos que este poderá ditar a existência de distintas orientações culturais para aprendizagem, dentro das organizações. O nosso objectivo é permitir novos olhares sobre a cultura de aprendizagem e, particularmente, sobre as subculturas e sobre o modo como estas vivenciam a aprendizagem, já que consideramos de suma importância que os gestores de recursos humanos e o topo estratégico estejam a par destas questões, o que propiciará um melhor desempenho organizacional.

I – Enquadramento Conceptual

1.1. Aprendizagem Organizacional

Num mundo pleno de transformações, no qual as coisas mudam a cada instante, o conceito de aprendizagem organizacional reveste-se de um interesse peculiar, já que se torna cada vez mais pertinente que as empresas sejam capazes de aprender com facilidade, no sentido de manterem a sua capacidade competitiva e, conseqüentemente, sobreviverem (Andreadis, 2009; Egan, Yang & Bartlett, 2004; Fiol & Lyles, 1985; Furnham, 2005; Huysman, 2000; Schein, 1993 e 2004).

Andreadis (2009) defende que as organizações que ignoram a importância da aprendizagem como um elemento nuclear da competência organizacional acabam por sentir algumas conseqüências negativas, como a ineficiência, a estagnação e o declínio cultural.

A aprendizagem organizacional, ainda que difícil de definir, comporta noções básicas que a caracterizam muito bem. Assim, este fenómeno depreende a aquisição de novos conhecimentos, com o objectivo de tornar a organização mais eficaz e eficiente, ou seja, preparando-a para melhor se adaptar à envolvente (Palma & Lopes, 2005).

O interesse em torno da temática da aprendizagem organizacional tem crescido exponencialmente nos últimos anos. Embora já em 1978, Argyris & Schön terem, no livro “Organizational Learning: A Theory of Action Perspective”, mostrado a importância da aprendizagem organizacional, o que é facto é que só mais recentemente este conceito tem sido estudado de forma mais aprofundada. De facto, facilmente se verifica que só nos últimos anos este tem sido um tema relevante para as organizações, sendo que a década de noventa se revelou a mais próspera para a aprendizagem organizacional. Apesar de a euforia em torno deste conceito já se ter atenuado, ele continua a surgir na literatura e é já familiar em muitas organizações. Concretizando, quando se começou a falar de aprendizagem organizacional, todos pensaram que este se tratava de um fenómeno que iria “salvar as organizações” e fazer delas as mais competitivas do mercado. Mais tarde, esta exaltação acalmou e o interesse e a importância cedida mantiveram-se, mas de uma forma mais contida. Assim, felizmente para todos aqueles que se interessam pelo tema e para as próprias empresas, apesar de a aprendizagem organizacional já não ser encarada como a solução messiânica, ainda mantém os investigadores interessados (Rebello & Gomes, 2008).

Aliás, a nosso ver e de acordo com alguns autores (e.g. Cardoso, 2000), mesmo que este seja um fenómeno de moda, o que é facto é que a aprendizagem organizacional é muito relevante para o sucesso das organizações e, portanto, não deve ser negligenciada, devendo sim constituir-se como uma ferramenta imprescindível ao bom funcionamento das empresas.

Segundo Dodgson (1993), o sucesso e o mediatismo da aprendizagem organizacional devem-se, sobretudo, a três factores. Primeiro, o facto de ter

conseguido grande reconhecimento por parte das organizações que se tornaram mais aptas nas suas respostas à mudança, depois de implementados novos sistemas e estruturas. Depois, ideia também corroborada por Cardoso (2000), o facto de o mundo actual ser marcado por rápidas e importantes mudanças, muitas delas de cariz tecnológico, que obrigam a que as organizações se adaptem rápida e eficazmente, sendo portanto necessário que sejam ágeis para aprender e desaprender ao ritmo que a sociedade exige. Por fim, a proporção e o dinamismo que o próprio conceito de aprendizagem organizacional atingiu, dá-lhe uma importância extensa, pelo que é cada vez mais alvo de interesse por parte das empresas.

Sendo a aprendizagem organizacional um termo com variadas terminologias e susceptível de ser analisado à luz de vários pensamentos, torna-se um pouco difícil definir este conceito, pelo menos, de uma única forma e sob um só olhar. Assim, devido à falta de consenso entre os autores e ao facto de a aprendizagem organizacional ser um conceito com relativamente pouco tempo, pode dizer-se que está ainda em evolução e consequente construção. Neste sentido, com base na multiplicidade de definições relativas à aprendizagem organizacional, atrevemo-nos a construir uma nova definição que conseguisse abarcar os principais aspectos referidos por autores de referência. Consideramos, então, que a aprendizagem organizacional constitui um fenómeno de aquisição de novas informações, capacidades ou atitudes por parte do sujeito individual (Gordon, 1987), que permite a melhoria do desempenho organizacional, devido à aquisição, aperfeiçoamento e transferência de novos conhecimentos ou à experiência (Campbell & Cairns, 1994; Dogson, 1993; Fiol & Lyles, 1985; Furnham, 2005; Nevis, DiBella & Gould, 1995), podendo este processo situar-se aos níveis individual e organizacional (Fiol & Lyles, 1985), e sendo que há autores que defendem que o conhecimento passado e a experiência se encontram armazenados na memória organizacional (Stata, 1989). É também um processo através do qual a organização desenvolve o conhecimento sobre as suas acções e os seus resultados relativamente ao meio ambiente (Duncan & Weiss, 1979). Devido a um clima que se caracteriza pela flexibilidade e pelas oportunidades de auto-desenvolvimento para todos os colaboradores, é desejável que estes aprendam, para alcançar os fins que desejam, o que se verifica pela modificação de comportamentos e práticas, realçando-se, portanto, a importância da transferência e da generalização, a todos os níveis da organização, do que é aprendido e do que deve ser utilizado e mantido (Baldwin & Ford, 1987; Campbell & Cairns, 1994; Pedler et al., 1997, cit. in Rebelo, 2001; Senge, 1990).

A aprendizagem organizacional remete para o nível organizacional e não para o individual, contudo, importa não esquecer que a aprendizagem que tem lugar nas empresas ocorre através dos indivíduos. De referir que não podemos reduzir a aprendizagem organizacional à mera soma de todas as aprendizagens dos colaboradores (Argyris & Schön, 1978; Cardoso, 2000; Fiol & Lyles, 1985; Schwandt & Marquardt, 2000).

Sabe-se que aprendizagem organizacional e aprendizagem individual não são a mesma coisa, mesmo quando os sujeitos que aprendem pertencem à organização. Aliás, existem vários casos nos quais as organizações têm

menos conhecimentos que os seus colaboradores. Não existe aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual e esta é uma condição necessária, mas não suficiente para a aprendizagem organizacional (Argyris & Schön, 1978; Schwandt & Marquardt, 2000).

Quando existe uma orientação para a aprendizagem e os membros das equipas de trabalho se baseiam na aprendizagem em vez de se centrarem no desempenho, a aprendizagem é facilitada e o desempenho aumenta. Todavia, elevados níveis de orientação para a aprendizagem podem dificultar um desempenho satisfatório (Bunderson & Sutcliffe, 2003, cit. in Argote & Todorova, 2007). A este respeito, verifica-se que a coesão é mais susceptível de facilitar a aprendizagem através da vivência de experiências próprias (Wong, 2004, cit. in Argote & Todorova, 2007).

Lipshitz, Friedman e Popper (2007, cit. in Andreadis, 2009) referem que é fundamental que se orientem os indivíduos para um melhor entendimento do processo de aprendizagem organizacional, sendo também necessário levar a cabo algumas tarefas, que passam pela constituição de sistemas, processos e de uma cultura de aprendizagem.

Segundo Dogson (1993), geralmente, a aprendizagem tem efeitos positivos mesmo quando os seus resultados são negativos, ou seja, quando as organizações aprendem através dos erros. Para além disso, o autor salienta que este processo ocorre através de todas as actividades organizacionais, o que acontece a velocidades e níveis distintos.

Cardoso (2000) menciona, ainda, que o forte contributo da aprendizagem para a competitividade organizacional, por permitir, como já foi dito, que as empresas se adaptem eficazmente às mudanças da envolvente, também contribui para a grande importância deste conceito junto da comunidade empresarial e académica. De referir que, não raras vezes, a associação aprendizagem organizacional-competitividade surge na literatura, acentuando a influência da aprendizagem na competitividade (e.g. Argyris & Schön, 1996, cit. in Cardoso, 2003; Dogson, 1993).

Torna-se bastante importante que os colaboradores aprendam, pois esta aprendizagem estimulará a geração do desejo e a capacidade para abraçar a aprendizagem em contexto de trabalho (Vallely, 1992, cit. in Lee & Cassell, 2009). Neste sentido, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm proporcionado um grande auxílio. O seu surgimento e refinamento fornecem um excelente ponto de partida para a aprendizagem e formação, sendo que as facilitam em larga medida. Como exemplo, temos o caso do *e-learning*, que tem sido alvo de grande interesse por parte das empresas (Honey, 2000, cit. in Sambrook, 2006). Contudo, a nosso ver, continua a ser relevante que os gestores de recursos humanos verifiquem as propriedades das TIC em questão, para garantirem uma aprendizagem eficaz. Mais importante ainda é que estas tecnologias sejam utilizadas de modo eficaz. De acordo com Amaral (1994, cit. in Cardoso, 2003), “o sistema de informação deve ter como missão a melhoria do desempenho dos indivíduos nos processos organizacionais, através da eficaz utilização dos meios tecnológicos disponíveis (...)” (p. 143). Assim, espera-se uma reestruturação dos processos produtivos, a substituição da estrutura hierárquica por equipas mais eficazes, constituídas por colaboradores informados, possuidores de

capacidades e competências, que trabalham de forma multidisciplinar e são apoiados pela informática de grupo, dando origem a uma rede interactiva (Cardoso, 1996).

É certo que a aprendizagem que se apoia na tecnologia é mais propícia a atingir o sucesso organizacional, contudo, para que isto seja possível, é necessário que se abandonem os paradigmas e modos de trabalhar de outrora e se invista em novos procedimentos. Neste sentido, as equipas de trabalho são consideradas cada vez mais indispensáveis para o desenvolvimento das organizações, pois potenciam a partilha de conhecimentos entre os elementos dessas equipas. A tecnologia torna-se preponderante já que, entre outras coisas, possibilita uma maior partilha de informações entre um maior número de pessoas, o que lhes permite evoluir através de conhecimentos aprendidos em conjunto e de modo contínuo (Barnett, 1999; Pocinho & Santos, 2008).

Neste contexto de partilha de conhecimentos, defende-se que inerente ao processo de aprendizagem está o processo de desaprendizagem. A desaprendizagem organizacional é encarada como constituindo uma condição importante para uma adaptação satisfatória às mudanças ambientais, sendo responsável pela promoção de novas aprendizagens, que levarão ao aumento do desempenho da organização (Tsang & Zahra, 2008).

Desde a publicação de Hedberg (1981, cit. in Tsang & Zahra, 2008) do artigo seminal “How organizations learn and unlearn”, que a investigação em torno da aprendizagem organizacional tem proliferado, o que levou, a uma diminuição da importância cedida à desaprendizagem. A definição deste conceito ainda não está totalmente delimitada e conceptualizada. Ainda assim, verifica-se a existência de perspectivas distintas sobre o tema. Para alguns autores, a desaprendizagem e a aprendizagem organizacionais constituem pólos distintos de um mesmo *continuum*. Para outros, a desaprendizagem constitui-se como uma pré-condição para que a aprendizagem possa ocorrer (Nystrom & Starbuck, 1984, cit. in Tsang & Zahra, 2008). Contudo, é inegável que, de uma forma ou de outra, os conceitos de aprendizagem e desaprendizagem organizacionais estão intimamente relacionados.

A desaprendizagem organizacional, de modo genérico, corresponde à rejeição das rotinas antigas, com o objectivo de abrir portas a novas, caso existam. A desaprendizagem e a aprendizagem ou ocorrem ao mesmo tempo ou a última segue a primeira. Contudo, o abandono de uma dada rotina nem sempre leva à emergência de uma nova (Tsang & Zahra, 2008).

Garavan, Morley, Gunnigle e McGuire (2002, cit. in Streumer, 2006) referiram alguns aspectos inerentes à aprendizagem no local de trabalho. O primeiro defende que a aprendizagem que ocorre no trabalho representa um conjunto de processos que acontecem dentro de contextos organizacionais particulares e baseia-se na aquisição de conhecimentos, competências, valores e sentimentos, que fazem com que os membros e as equipas de trabalho alterem o seu comportamento. Outro aspecto que eles defendem é o facto de a aprendizagem em contexto de trabalho integrar as questões da aprendizagem individual e organizacional, não só como disciplina académica, mas também como um conjunto de práticas organizacionais

formais e informais. Por fim, os autores distinguem entre aprendizagem formal, que se prende com a construção intencional de actividades de aprendizagem; aprendizagem informal, que se refere com aprendizagens não planeadas e não intencionais que decorrem da experiência; e aprendizagem accidental, considerada como um subconjunto da aprendizagem informal, e que se prende com as aprendizagens derivadas dos erros.

1.1.1. Aprendizagem Organizacional e Organizações Aprendentes

Quando os termos aprendizagem organizacional (*organizational learning*) e organização aprendente (*learning organization*) surgiram e começaram a ser conhecidos por teóricos e gestores, havia a tendência de os considerar como sinónimos. Contudo, Schein (1997, cit. in Rebelo, 2001), apoiando-se em Lundberg (1985), expõe que não podemos cair neste erro já que estes dois termos não são de todo sinónimos, pois referem-se a aspectos distintos. Assim, de forma breve, o primeiro relaciona-se com a aprendizagem de indivíduos e grupos nas organizações e o segundo com a aprendizagem da organização, tomada como um sistema total. Apesar de estreitamente relacionados, estes dois conceitos remetem para aspectos distintos.

Como muitos autores referem, o conceito de organização aprendente está mais orientado para os resultados, é mais prescritivo e prático, ao passo que a aprendizagem organizacional está orientada para os processos de aprendizagem, revelando-se mais descritiva e académica (Argyris & Schön, 1978; Huysman, 2000; Popper & Lipshitz, 1998, cit. in Rebelo, 2006; Rebelo & Gomes, 2008).

A este respeito, Palma e Lopes (2005) referem a existência de duas fortes fontes de influência, que determinam o modo como é abordado o conceito de aprendizagem organizacional. Por um lado, os autores mencionam a existência de uma abordagem de cariz mais académico, que tem como objectivo conhecer todos os fenómenos inerentes ao processo de aprendizagem organizacional. Por outro lado, verifica-se a abordagem fundamentalmente partilhada por práticos, que se prende com a distinção entre as organizações que aprendem e aquelas que não o fazem.

Denton (1998, cit. in Rebelo, 2001) sintetiza esta ideia de forma muito eficaz, ao referir que “a aprendizagem organizacional é algo que a organização faz, uma organização aprendente é algo que a organização é” (p. 32).

A este respeito, Tsang (1997, cit. in Loiola & Bastos, 2003) menciona que a aprendizagem organizacional centra-se na descrição do modo como as empresas aprendem, as organizações aprendentes centram-se no desenvolvimento de ferramentas que visam diagnosticar e avaliar as necessidades de aprendizagem das mesmas.

De acordo com Dogson (1993) e Örtenblad (2001, cit. in Rebelo, 2006), o termo organização aprendente remete para as organizações que, intencionalmente, desenvolvem estratégias e estruturas, com o objectivo de aumentar os processos de aprendizagem. Huysman (2000), no mesmo sentido, defende que a organização aprendente orienta-se cultural e estruturalmente, de forma a garantir a inovação, a flexibilidade e a

aprendizagem organizacional.

Segundo Pedler et al. (1989, cit. in Cardoso, 1996), as organizações aprendentes facilitam a aprendizagem dos seus colaboradores e transformam-se, para alcançarem os objectivos que pretendem. Para além disso, verifica-se a preocupação de incluir nesta cultura de aprendizagem, os clientes, fornecedores, entre outros.

Já Lee e Cassell (2009) referem que, mesmo quando uma empresa pretende tornar-se numa organização aprendente, a proeminência das suas considerações estratégicas na definição das necessidades de aprendizagem surgem com o objectivo de limitar a capacidade dos colaboradores para auto-gerirem a sua própria aprendizagem, que é um aspecto essencial numa organização aprendente.

Para muitas empresas, o seu maior objectivo é tornarem-se organizações aprendentes, nas quais, a aprendizagem é imbuída nas práticas e rotinas do dia-a-dia. A aprendizagem não acontece se as novas ideias não se tornarem parte do pensamento dos colaboradores e se estes não forem capazes de interpretar as suas experiências.

Garvin (1993, cit. in Pocinho & Santos, 2008) menciona que “a organização que aprende é a que dispõe de habilidade para criar e transferir conhecimentos e é capaz de modificar o seu comportamento, de modo a reflectir os novos conhecimentos e ideias” (p. 241). Assim, nestas empresas, os colaboradores aumentam constantemente a sua capacidade para originar bons resultados e alcançar os objectivos pretendidos, já que são incentivados a melhorar a sua criatividade. Para além disso, não podemos esquecer que os avanços tecnológicos dão uma grande ajuda, já que agilizam os processos produtivos. Este tipo de organizações gerem os seus processos de aprendizagem, tendo consciência deles e procurando que todos os colaboradores debatam e questionem (Pocinho & Santos, 2008).

É inegável o facto de que a aprendizagem organizacional se constitui como uma indispensável fonte de vantagem competitiva sustentável, pelo que se torna essencial ao saudável funcionamento das organizações, num mundo que se revela cada vez mais instável (Rebelo, 2001).

A aprendizagem nas organizações deverá acontecer com o objectivo de dar liberdade aos colaboradores para pensar, sentir e imaginar, propondo-se uma actividade que eles possam criar, construindo as suas equipas, mas sem perder a sua individualidade (Pocinho & Santos, 2008).

Nas organizações aprendentes todos os colaboradores aprendem, contudo, isto requer que estas possuam uma cultura particular, na qual as implicações da aprendizagem sejam por todos entendidas. Se todos são aprendentes, em última instância, isto significa que todos aprendem uns pelos outros, a todo o instante. Este aspecto alerta para a importância de alargar as oportunidades de aprendizagem a todos os membros organizacionais, o que nem sempre acontece (Barnett, 1999).

Não devemos esquecer que, apesar de a organização ter uma cultura, isso não significa que possamos alterá-la de qualquer modo ou a qualquer momento (Rebelo, 2001). Schein (1995) reforça esta questão afirmando que a mudança da cultura, na maioria das vezes, origina grande ansiedade e resistência por parte dos membros organizacionais, o que não é de todo

satisfatório para a organização. Contudo, consideramos que tudo depende da forma como o processo é conduzido e da sensibilidade para a mudança dos próprios gestores.

Sintetizando, a abordagem relativa às organizações aprendentes visa a vantagem competitiva das empresas, preocupando-se com os resultados da aprendizagem que propiciarão o aperfeiçoamento e a melhoria contínua de acordo com os objectivos organizacionais. A abordagem relativa à aprendizagem organizacional centra-se no potencial que a aprendizagem tem para a mudança organizacional e visa a construção de teorias e modelos (Huysman, 2000; Tsang, 1997, cit. in Rebelo, 2006).

1.1.2. Factores Potenciadores da Aprendizagem Organizacional

É quase consensual, entre a comunidade científica, a partir do artigo seminal de Fiol e Lyles (1985), a existência de quatro factores potenciadores da aprendizagem organizacional, que se relacionam entre si: estratégia organizacional, estrutura, meio e cultura. Relativamente à estratégia, esta influi em aspectos como a tomada de decisões, fornecendo, também, um bom suporte para interpretar o meio. Para além disso, muitas das decisões estratégicas tomadas devem-se às aprendizagens adquiridas na organização, não menosprezando o facto de que a estratégia adoptada por uma empresa, em qualquer momento, também cria uma oportunidade de aprendizagem, fruto de reajustamentos e mudanças. No que se prende com a estrutura organizacional, o facto de as empresas apostarem na aprendizagem fá-las, na maioria das vezes, abandonar estruturas mais mecanicistas e adoptar estruturas mais orgânicas e flexíveis. Em relação ao meio (interno e externo), este é, de facto, um facilitador da aprendizagem, contudo, deixa de o ser sempre que a envolvente ou o meio interno sejam/estejam demasiado turbulentos ou estagnados. Por fim, a cultura organizacional pode, à semelhança dos factores anteriormente referidos, facilitar a aprendizagem, contudo, alerta-se para o facto de a cultura também ser aprendida (Fiol & Lyles, 1985).

Sendo que o presente estudo está mais orientado para este último factor, importa salientar que, inevitavelmente, a cultura da organização está conectada com a aprendizagem, como o corroboram vários trabalhos que, nomeadamente, acentuam o papel facilitador da cultura na aprendizagem organizacional (e.g. Fiol & Lyles, 1985; Reissner, 2005).

O contexto da aprendizagem consiste em dois componentes básicos: a organização e o ambiente. Tanto os aspectos formais (e.g., tecnologia, estrutura e estratégia), como os informais da organização podem influir na aprendizagem e na consequente transferência do conhecimento. A aprendizagem pode ter um contexto específico e, neste sentido, é importante aprender algumas coisas respeitantes ao mesmo, para melhorar o desempenho dos colaboradores. A forma como as organizações aprendem através da experiência depende, ainda, da heterogeneidade do meio (Argote & Todorova, 2007).

Por outro lado, Macher e Mowery (2003, cit. in Argote & Todorova, 2007) defendem que a diversidade das equipas de trabalho modera a relação entre a experiência directa e a aprendizagem organizacional. As equipas

heterogéneas aprendem mais através das suas experiências do que as equipas homogéneas. Para além disso, aspectos como a segurança psicológica e a confiança são importantes para os grupos de aprendizagem, na medida em que os indivíduos tendem a ter comportamentos que inibem a aprendizagem, quando estão perante situações de ameaça ou embaraço (Edmonson, 1999, cit. in Lantz & Brav, 2007; Schein, 1995).

E por a cultura organizacional se revelar tão importante no processo de aprendizagem, vamos referir-nos a ela em seguida.

1.2. Cultura Organizacional

Cada vez mais se refere que a cultura é algo que não pode estar separado da aprendizagem que ocorre nas organizações. Neste sentido, os autores são consensuais ao referir que, quanto mais a cultura da organização estiver orientada para a aprendizagem e para a mudança, maior será a probabilidade dessa aprendizagem ocorrer (Rebelo, Gomes & Cardoso, 2002).

Não esqueçamos que, num mundo marcado por mudanças constantes e, muitas vezes, imprevisíveis, a cultura organizacional exerce um papel de forte preponderância, principalmente quando é orientada para a aprendizagem. Contudo, lembremo-nos que nem sempre a cultura facilita os processos de aprendizagem, pois, pode também inibi-los (Mahler, 1997, cit. in Rebelo et al., 2002; Nevis et al., 1995).

Na década de 80, verificou-se o auge da importância cedida à cultura organizacional, tendo-se instaurado como um forte campo de investigação e intervenção (Ferreira, Neves & Caetano, 2001; Rebelo, 2001). De facto, com o passar dos anos, verificou-se que o interesse por esta temática se foi intensificando.

O conceito de cultura organizacional resultou de estudos comparativos realizados com empresas japonesas e americanas, nos quais se comparavam aspectos como a dimensão, a tecnologia e o mercado. Os resultados mostraram que o Japão tinha uma maior produtividade, o que foi justificado, precisamente, pela sua superioridade cultural (Gomes, 2000). Obviamente que, depressa, estes estudos tiveram repercussões, pelo que se começaram a pôr em causa os modelos de gestão ocidentais, já que as empresas japonesas se tornavam cada vez mais competitivas (Chambel & Curral, 1995, cit. in Rebelo, 2001). Tudo isto despoletou um enorme interesse em torno da cultura das empresas.

A cultura organizacional pode, então, ser definida 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, por isso, ser passado aos novos membros como a forma correcta de perceber, pensar e sentir relativamente a esses problemas (Schein, 1985, cit. in Rebelo, 2001, p. 66).

Como seria de esperar, perante um fenómeno tão complexo como a cultura organizacional, não encontramos apenas uma definição óptima do conceito. Assim, vários são os autores que teorizam sobre este tema, proporcionando a todos nós um melhor entendimento sobre o fenómeno e uma diversidade de definições e terminologias muito ricas.

Não obstante a multiplicidade de definições e terminologias inerentes ao conceito de cultura organizacional, Ferreira et al. (2001), apoiando-se em outros autores (e.g. Kroeber e Kluckhohn, 1952; Martin, 1992; Ott, 1989), proporcionaram um melhor entendimento do conceito ao enumerar os aspectos mais relevantes da cultura organizacional, considerando-a uma estrutura de referência comum partilhada por bastantes pessoas; socialmente desenvolvida, aprendida e partilhada em termos comportamentais, cognitivos e emocionais; com vários níveis, uns mais periféricos e visíveis e outros menos; o seu núcleo é constituído por pressupostos de base; proporciona regras e normas aos indivíduos, para que estes percebam e pensem nos problemas organizacionais, do ponto de vista da integração interna e da adaptação externa; contribui para a definição da identidade organizacional; tem características simbólicas, evidenciadas pelo significado das manifestações dos artefactos e dos padrões comportamentais; susceptível de sofrer alterações, o que não acontece de uma forma fácil; produto da história da organização; avaliável e, por fim, que influi no desempenho da organização.

De acordo com Schein (1991), a cultura implica estabilidade, a qual é particularmente perceptível em algumas sociedades que se mantiveram quase da mesma forma, ao longo dos anos. A cultura enfatiza a partilha ou o consenso entre os membros de um grupo, sendo que os principais aspectos da partilha se prendem com a linguagem comum e com as categorias conceptuais. Para além disso, implica a padronização, pois, as regularidades observadas reflectem fenómenos que geram padrões e paradigmas, originando, por vezes, formulações antecipadas de tipos culturais. A cultura implica todos os aspectos da vida do grupo, já que os fenómenos culturais penetram em todos os aspectos da vida diária.

A cultura organizacional pode constituir um obstáculo inultrapassável quando se pretendem implementar mudanças estratégicas nas organizações. Todavia, quando se trabalha de forma sistemática e orientada, com o objectivo de se atingirem os fins desejados, a cultura pode facilitar a consecução desses objectivos e possibilitar um melhor desempenho.

A cultura desenvolve-se, progressivamente, portanto, não devemos acreditar que a podemos alterar rápida e eficazmente. Neste sentido, Levin e Gottlieb (2009) referem que, para mudar a cultura de uma organização é necessário ter paciência, determinação e plena consciência do que é essencial para se atingir o sucesso pretendido.

1.2.1. Cultura *nas* e *das* Organizações

Há muito que se prolonga o debate em torno da melhor forma de encarar a cultura organizacional. Neste sentido, os autores dividem-se, sendo que uns se debruçam naquilo que consideram a ser a cultura *nas* organizações, ao passo que outros preferem encará-la como a cultura *das* organizações.

Relativamente à cultura *nas* organizações, a unidade de análise são os grupos constituintes das mesmas. Quando falamos de cultura *das* organizações, estas constituem o nível de análise. Referir que uma dada organização tem uma pluralidade de culturas é circunscrever a análise ao nível inter-grupal, sendo que a organização é tida como um contexto para a acção dos indivíduos ou grupos. Assim, referimo-nos a culturas organizacionais quando nos centramos na cultura *nas* organizações e falamos de cultura organizacional, no singular, quando nos referimos à cultura *das* organizações. Neste sentido, falar de cultura no singular ou no plural é igualmente válido e as vantagens advêm da utilização conjunta das duas perspectivas (Gomes, 1996).

Neste sentido, podemos encontrar duas correntes teóricas relativas à forma como a cultura é entendida: uma centra-se nos resultados da gestão, defendendo a gestão pela cultura (*corporate culture*) e outra que se centra na pluralidade organizacional, preocupando-se com a diferenciação da cultura. Assim, a primeira abordagem encara a cultura como um subsistema interno da organização, que possibilita a adaptação dos sujeitos à empresa como um todo e que permite, ainda, a adaptação da organização à envolvente, por isso se diz que a organização *tem* uma cultura. Esta abordagem privilegia a forte integração social mediante uma cultura una, coesa e forte, que controla os comportamentos dos colaboradores e se preocupa com a análise da cultura externa à organização (Furnham, 2005). A segunda abordagem considera que a organização *é* uma cultura, integrando várias subculturas, o que implica uma autonomia individual e grupal, o que, por sua vez, origina uma diversidade de comportamentos. Esta abordagem privilegia, também, a integração social, mas baseada nas subculturas profissionais. O seu nível de análise centra-se nas subculturas presentes no interior da organização (Ferreira et al., 2001).

1.2.2. As Organizações *têm* ou *são* uma Cultura?

Quando se considera que as organizações *têm* uma cultura, esta constituirá uma variável que se situa ao nível das outras. Quando se considera que as organizações *são* uma cultura, procura-se compreender a organização através de uma perspectiva cognitiva, que identifica os conhecimentos comuns aos quais os colaboradores recorrem para perceber e analisar fenómenos e comportamentos, e através de uma perspectiva simbólica, que tenta perceber como é que cada membro partilha um sentido comum da realidade que se tornou importante (Bilhim, 2006).

Perante várias abordagens sobre este tema, o investigador tem a possibilidade de poder optar por aquela que considera mais adequada para os fins que pretende. Apesar da existência de distintas formas de pensar esta questão, o desejável será que a empresa possua uma cultura adequada, que lhe permita lidar eficazmente com os problemas de adaptação ao meio externo e de integração ao meio interno. Deal e Kennedy (1982, cit. in Gomes, 1996) sintetizaram a ideia subjacente à *corporate culture*, definindo-a como “*the way we do things around here*”.

As perspectivas que defendem que as organizações *têm* ou *são* uma

cultura são ambas aceitáveis e podem coexistir sem problema, pois, as organizações *são* uma cultura, já que são micro-sociedades com uma matriz interpretativa comum e *têm* uma cultura, pois esta pode ser encarada como uma variável organizacional, como um subsistema, que pode ser gerido (Gomes, 2000).

Ao pensarmos nas organizações como uma cultura, enfatizamos o facto de a cultura estar em constante construção por parte dos actores organizacionais e de ser algo inerente à empresa, pelo que se torna difícil geri-la e mudá-la. Por outro lado, ao pensarmos que as organizações *têm* uma cultura, admitimos que esta é uma dimensão organizacional, podendo, então, ser gerida, para melhor atender às exigências da envolvente. Rebelo (2001) conceptualiza esta questão referindo que as duas perspectivas se complementam, já que o facto de a organização *ser* uma cultura sinaliza a dificuldade de a gerir, de forma a propiciar a mudança. Por outro lado, o facto de uma empresa *ter* uma cultura, mostra que esta é fundamental para as organizações e, conseqüentemente, para o seu sucesso.

1.2.3. Paradigma de Integração versus Paradigma de Diferenciação

No seguimento do que anteriormente foi exposto, referimos que, ao encararmos estes dois aspectos como complementares e assumirmos que as empresas *são* e *têm* uma cultura, e sempre que pensamos desta forma, situamo-nos ao nível organizacional. Contudo, como as organizações se inserem numa sociedade não estão totalmente isoladas da sua cultura e, pensando assim, situamo-nos ao nível societal. Ao pensarmos, por outro lado, nos actores organizacionais, facilmente percebemos que eles estão, também, associados a grupos exteriores à organização, têm uma formação, profissão e religião próprias, que se mantêm quando entram para a organização, sendo que aí pertencem a diferentes grupos, departamentos, entre outros (Rebelo, 2001).

Podemos, então, afirmar que uma organização possui variadas culturas, umas inerentes aos colaboradores, outras inerentes aos grupos, tanto formais como informais. Contudo, a admissão deste facto leva ao confronto de duas perspectivas diferentes relativas à cultura organizacional, o paradigma de integração e o paradigma de diferenciação (Martin, 2002). Durante muitos anos, estas perspectivas foram encaradas como antagónicas, todavia, sabe-se, hoje, que a distinção entre elas se prende com uma opção teórica e metodológica, que propiciará distinções ao nível da intervenção (Rebelo, 2006). O primeiro paradigma encara as organizações como homogéneas e onde reina a consensualidade, mas não necessariamente a unanimidade. Se se verificarem desvios à consensualidade e consistência, surge um problema que tem de ser rapidamente resolvido. Valorizam-se aspectos como a centralidade e o papel do líder na criação de cultura. Para além disso, refere que as organizações podem ter uma cultura forte (*strong culture*), que se apresentará como única, sendo, portanto, partilhada por todos. O conceito de *corporate culture* está muito ligado a esta perspectiva integradora da cultura. Neste sentido, sabe-se que a cultura pode ser desenvolvida pelo topo estratégico da empresa, sendo, depois, disseminada pelas restantes partes da mesma, o que propiciará uma cultura forte, que operará como uma força de

integração, como já acima se referiu (Bryson, 2008; Chisalita, Melguizo, Hoorn, Van der Veer & Kok, 2005; Gomes, 1991; Martin, 2002; Palthe & Kossek, 2003; Rebelo, 2001).

De acordo com alguns autores (e.g. Melewar & Karaosmanoglu, 2006), a *corporate culture* constitui uma influência básica na identidade corporativa, pois a cultura que se verifica dentro de cada organização constitui um conjunto de pressupostos partilhados sobre o funcionamento da empresa, o que influi nas iniciativas, pensamentos e acções da gestão e permite determinar os valores e comportamentos desejados. É provável que a gestão de topo especifique alguns valores culturais que deseja promover e que inicie programas e políticas baseados nesses valores requeridos (Kottasz, Bennett, Savani & Ali-Choudhury, 2008).

Segundo Shieh, Wang e Wang (2009), a existência de uma cultura unitária, nas organizações, é desejável quando estas estão a atravessar uma fase marcada por mudanças radicais, pelo que esse tipo de cultura irá incentivar valores relativos à cooperação e inovação, entre os membros organizacionais. O dinamismo das organizações depende, em parte, da sua cultura. Uma cultura forte e unitária ajuda os colaboradores a lidar com as mudanças e frustrações que, inevitavelmente, vão acontecendo ao longo do tempo (Goffee & Jones, 1998, cit. in Shieh et al., 2009).

Contudo, Van Maanen e Barley (1985, cit. in Gomes, 1991) defendem que a perspectiva da *corporate culture* apenas seria admissível se todos os colaboradores lidassem com os mesmos problemas e se só existisse um comportamento aceite por todos. A este respeito, Gomes refere que a homogeneidade só acontece no período de fundação da organização, quando se verifica uma baixa diferenciação interna.

Não obstante, Peter e Waterman (1982, cit. in Gomes, 1991) referem que, nas organizações onde existe uma *strong culture*, verifica-se uma forte adesão e empenho dos colaboradores. Para além disso, não é necessário recorrer a manuais de procedimentos ou regras, já que os seus membros sabem o que é esperado deles e qual o comportamento adequado a ter. Por outro lado, nas organizações com uma “cultura fraca” (*weak culture*), os colaboradores dependem de decisões contraditórias e inconsistentes e têm de procurar as orientações necessárias para fazer o que deles é esperado.

Num dado momento, as culturas fortes desencadearam bastante euforia em seu torno, fundamentalmente, nos meios académicos e na literatura. Contudo, este entusiasmo atenuou, principalmente, devido a duas razões: uma cultura pode ser efectivamente forte, mas isso pode não proporcionar quaisquer benefícios à organização, por exemplo, se os valores e normas organizacionais exaltados se desajustarem das reais necessidades da empresa; por outro lado, as culturas fortes são menos susceptíveis de mudança, pelo que podem constituir uma dificuldade quando se tenta modificar a cultura, com o objectivo de melhor adequar a organização às necessidades de sobrevivência (Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2003).

O essencial, para nós, é perceber, tal como Bilhim (2006) referiu, que independentemente de possuir uma cultura forte ou fraca, a organização deve manter uma cultura que se revele eficiente, que preserve a sua identidade, respondendo aos desafios da integração interna e às dificuldades

da adaptação externa.

O segundo paradigma, da diferenciação, caracteriza-se pela heterogeneidade e pela existência de conflitos respeitantes aos processos organizacionais, isto é, defende que as organizações têm subculturas que se interligam, apresentando maior ou menor nível de convergência. Assim, existe uma cultura dominante e, simultaneamente, distintas subculturas, que coexistem na mesma organização e interagem umas com as outras. Esta multiplicidade de culturas existentes dentro da organização estende-se, evidentemente, a grupos formais, funções, profissões, entre outros (Bryson, 2008; Chisalita et al., 2005; Gomes, 1991; Palthe & Kossek, 2003; Rebelo, 2001)¹.

A diferenciação intra-organizacional é uma evidência e apresenta-se como distintas culturas específicas, emergentes a partir de grupos diferentes que existem na organização. Todavia, enquanto algumas ilustram diferenciações hierárquicas, ideológicas ou profissionais, outras podem causar contra-culturas que desafiam a cultura dominante. A realidade de uma organização é dominada pelo topo da mesma, contudo, esta dominância não é absoluta, quando admitimos a existência de uma pluralidade intra-organizacional. Assim, essa cultura pode, efectivamente, ser dominante, mas não será a única. Surgem, então, distintas subculturas organizacionais que podem funcionar “lado-a-lado” com a cultura dominante ou que podem opôr-se a ela. (Bryson, 2008; Gomes, 1996). As distintas subculturas existentes dentro de uma mesma organização têm um papel de destaque por contribuírem para a identidade colectiva da organização (Balmer & Wilson, 1998, cit. in Kottasz et al., 2008).

A este respeito, resta ressaltar que, a nosso ver, uma perspectiva não é melhor do que a outra. Ambas são importantes. Todavia, quanto mais diferenciação existir, mais meios de integração serão necessários, para se conseguir coordenar actividades e manter o sistema eficiente (Lawrence & Lorsch, 1967, cit. in Gomes, 1991).

1.2.4. Relação entre Cultura e Aprendizagem

Quando os indivíduos integram uma cultura organizacional, aprendem os valores, as normas e os comportamentos desejáveis e a evitar daquela cultura em específico. Neste sentido, torna-se claro que, conforme estejam inseridos numa ou noutra cultura, os indivíduos vão aprender coisas distintas. Assim, sob este ponto de vista, a cultura pode ser encarada como um processo de aprendizagem. Uma cultura organizacional orientada para a inovação e melhoria constituir-se-á como um facilitador da própria aprendizagem organizacional. Este facto reúne enorme consenso entre os autores da área, o que faz alguns deles falar em cultura orientada para a aprendizagem ou cultura de aprendizagem (Rebelo, Gomes & Cardoso, 2001).

A cultura organizacional (valores, crenças e normas) é encarada como

¹ É, ainda, referida a existência da perspectiva da fragmentação, que rejeita a ideia de que a cultura é consistente, enfatizando a ideia de que a cultura é desenvolvida e está continuamente a mudar, sendo, portanto, ambígua, inconsistente e não consensual (Bryson, 2008; Chisalita et al., 2005; Martin, 2002).

constituindo um dos factores mais relevantes que influem na aprendizagem (Streumer, 2006). Sendo esta relação tão evidente e importante, e sendo o objectivo deste trabalho o estudo da cultura de aprendizagem, iremos ceder-lhe uma maior atenção mais adiante.

1.3. Subculturas Organizacionais

Ao olhar para a cultura como produto da partilha das experiências do grupo, existirá uma cultura onde houver um grupo de indivíduos que partilhe vivências. Como as organizações tendem a diferenciarem-se em subgrupos, com o passar do tempo, irão, então, surgir novas culturas em cada um deles. Assim, uma empresa pode possuir uma cultura global, bem como subculturas, sendo que os colaboradores possuirão elementos da cultura organizacional e da sua subcultura. Estas subculturas deverão estar ligadas à cultura global da organização, caso contrário, não serão consideradas importantes. Efectivamente, as subculturas podem ser muito proveitosas para a cultura global (e.g. geração de novas ideias e soluções), contudo, estas novas ideias só são tidas em conta se se considerar que as subculturas fazem realmente parte da cultura global, ou seja, partilham alguns pressupostos básicos (Schein, 2004).

As culturas organizacionais não são fenómenos singulares e raramente estão firmemente integradas, revelando-se diferenciadas e compostas por distintas subculturas (Levin & Gottlieb, 2009). Neste sentido, as atitudes dos colaboradores são positivamente influenciadas pela cultura e subculturas organizacionais, entendidas como um ambiente de confiança e colaboração, no qual se lida com o conflito de modo construtivo (Egan, 2008).

De acordo com Rebelo (2006), existem inúmeros estudos que evidenciam que a diversidade de culturas existentes numa organização não se limita à cultura dos grupos de trabalho, verificando-se, também, em departamentos, funções ou profissões. Assim, não são só as subculturas que se desenvolvem nas organizações, que influem no funcionamento das mesmas, sendo que as comunidades profissionais (e.g. contabilistas, engenheiros) também são susceptíveis de originar culturas particulares (Rebelo, 2001).

O conceito de *locus* de cultura, proposto por Louis (1985, cit. in Gomes, 1996), comprova a possibilidade de uma organização ser constituída por distintas subculturas. Segundo a autora, o conceito de *locus* de cultura refere-se a uma localização potencialmente geradora de cultura, sendo que qualquer contexto organizacional pode ser considerado um *locus* de cultura, desde que possua algumas propriedades, como o facto de constituir um contexto apelativo para a acção; o facto de implicar a interdependência estrutural entre as tarefas; de possibilitar oportunidades de afiliação e a constituição de interesses distintos.

Assim, existem vários *loci* de cultura identificáveis nas organizações. A primeira localização possível da cultura organizacional situa-se ao nível intra-organizacional e diz respeito ao grupo dirigente, constituindo uma cultura originada pelo topo estratégico e que será difundida pelas restantes hierarquias. Este tipo de cultura, quando manifestamente divulgada pelo topo da empresa, normalmente refere-se a uma *corporate culture* (Gomes, 1996 e 2000).

Um outro *locus* de cultura, originário da diferenciação vertical, pode situar-se ao nível departamental, onde a cultura emergente é encarada como distinta da cultura organizacional global ou mesmo da existente num outro departamento da organização. No plano horizontal, isto pode acontecer numa dada categoria profissional, que desempenhe o mesmo tipo de funções e que se encontre ao mesmo nível hierárquico, evidenciando um terceiro *locus* de cultura (op. cit.).

De acordo com Louis (1985, cit. in Gomes, 2000), é errado considerar que a organização possui apenas uma cultura e que uma dada cultura encontrada na organização é determinante na mesma.

Segundo Van Maanen e Barley (1985, cit. in Müller, Kræmmergaard & Mathiassen, 2009), uma subcultura organizacional é considerada “um subconjunto dos membros da organização, que interagem constantemente, identificam-se como um grupo distinto, dentro da organização, partilham um conjunto de problemas, normalmente considerados os problemas de todos, e, rotineiramente, tentam chegar a um entendimento colectivo, exclusivo do grupo” (p. 586). Neste sentido, a constante interacção, o sentimento de pertença e a partilha de problemas revelam-se factores centrais para perceber porquê e onde é que as subculturas emergem, dentro da organização².

De acordo com Trice e Beyers (1993, cit. in Chisalita et al., 2005), as subculturas constituem conjuntos de indivíduos, que desenvolveram uma identidade comum e um sentimento de solidariedade, considerando-se um grupo. As subculturas desenvolvem os seus próprios valores, sentidos e interpretações. Neste sentido, Levin e Gottlieb (2009) e Gelder (2007, cit. in Egan, 2008) consideram que as subculturas organizacionais partilham formas semelhantes de pensar e possuem um modo particular de agir, o que, também, distingue aquela organização das demais.

Aliás, também podemos encontrar *locus* de cultura ao nível trans-organizacional, sendo que estes serão resultantes das culturas dos diferentes indivíduos, que são, obviamente, levadas para as organizações quando as pessoas estão ligadas a elas. Podem ser, por exemplo, uma cultura financeira, técnica, sindical, entre muitas outras. Estas resultam de *locus* relativos à profissão ou à actividade dos colaboradores (Louis, 1985, cit. in Rebelo, 2001; Gomes, 2000).

Palthe e Kossek (2003) defendem que as subculturas, com as suas rotinas, normas e hábitos próprios, podem facilitar ou inibir a implementação de estratégias de recursos humanos nas empresas. O que se tem verificado até ao momento é que a investigação em torno da gestão estratégica de recursos humanos se baseia no estudo das relações entre a acção estratégica dos mesmos e o desempenho da organização, assumindo-se a existência de uma cultura unitária. Neste sentido, os autores alertam para a necessidade de os investigadores considerarem as subculturas, bem como o poder que estas

² Schein (2004, cit. in Müller et al., 2009) defende que não existe nada que insinue que a cultura organizacional e as subculturas são qualitativamente distintas, já que elas, efectivamente, constituem distintos níveis de análise, contudo, podem ser estudadas e avaliadas através dos mesmos métodos. As subculturas desenvolvem-se à medida que os seus elementos interagem e enfrentam novos problemas em conjunto.

podem possuir. Assim, consideramos importante salientar que, também, em relação à aprendizagem organizacional e à própria cultura de aprendizagem, se torna necessário que os investigadores lhe cedam alguma atenção, para que, *a posteriori*, as empresas as considerem como condição necessária para o alcance dos seus objectivos.

Tal como já referimos, na mesma organização, podemos identificar vários tipos de subculturas: ocupacionais ou profissionais, que desenvolvem entendimentos partilhados, pois têm a mesma profissão; grupos informais, que podem constituir comunidades de prática, grupos de amizade, ligações, entre outros; grupos formais, relacionados com o uso da tecnologia e com o fluxo de trabalho, departamentalização e distinções hierárquicas; e a cultura local, como por exemplo, a localização geográfica (Chisalita et al., 2005).

Schein (1993) defende a existência de subculturas que, geralmente, estão presentes numa organização (nível intra-organizacional), ao mesmo tempo, e que podem funcionar como melhores ou piores facilitadoras da aprendizagem. Neste sentido, refere as subculturas funcionais, que agrupam os colaboradores que têm funções semelhantes, as subculturas geográficas/espaciais, que se relacionam com a localização dos distintos grupos da organização, e as subculturas hierárquicas, que se prendem com os distintos níveis de chefia existentes na empresa. A este respeito, o autor menciona que as subculturas funcionais e espaciais são facilmente detectáveis, ao invés das hierárquicas, que passam mais despercebidas. Contudo, o autor alerta para o facto de a subcultura hierárquica se revelar, na maioria das vezes, bastante activa.

Para além destas, o autor identificou, ainda, a subcultura gestionária ou da gestão de topo e a subcultura da engenharia ou tecnológica, que são culturais profissionais, e a subcultura dos operadores ou da produção, caracterizada por ser desenvolvida pelos colaboradores das distintas unidades operacionais da organização, para trabalhar da melhor forma possível (op. cit.)³. A subcultura da gestão ou executiva é composta por elementos da empresa que se preocupam, fundamentalmente, com o bem-estar financeiro da mesma. De referir que, muitas vezes, a gestão aprende através da sua própria experiência. O principal impacto desta subcultura prende-se com o facto de, caso o reforço da aprendizagem ou a melhoria da eficácia organizacional exijam o aumento dos custos ou a disponibilidade dos colaboradores para passarem algum tempo fora das suas funções, possivelmente, estas acções serão recusadas por motivos financeiros (Schein, 1996a).

A subcultura tecnológica ou da engenharia surge entre os colaboradores que são responsáveis por planear os processos pelos quais a organização disponibiliza os seus produtos e serviços. Geralmente, estes profissionais já receberam formação fora da organização e identificam-se mais com os elementos dos seus grupos profissionais do que com os seus colegas dentro da empresa (op. cit.).

³ No Anexo 1, encontram-se alguns quadros que caracterizam de forma mais pormenorizada estas três subculturas.

Por fim, Schein (1993) refere a existência da subcultura dos operadores ou da produção, constituída por profissionais que entregam os produtos e serviços resultantes da missão da organização. Esta subcultura baseia-se nas interações entre os seus membros, que aprenderam que a comunicação clara e aberta, a confiança e o trabalho de equipa são aspectos essenciais à eficiência do seu trabalho (Schein, 1996b).

A principal razão pela qual estas subculturas são distintas prende-se com o facto de elas encararem o mundo de forma totalmente distinta, o que influi, obviamente, nos valores que possuem e transmitem (Schwandt & Marquardt, 2000). Schein (1996a) menciona, ainda, que um motivo pelo qual as ideias da subcultura dos operadores não são difundidas por toda a organização, prende-se com o facto de as subculturas gestionária e tecnológica estarem mais voltadas para aspectos de viabilidade tecnológica e financeira. Para além disso, estas subculturas tendem a encarar os operários como recursos impessoais que geram problemas ao invés de soluções.

As subculturas gestionária e tecnológica concordam com a premissa de que as pessoas, de facto, são um problema, nas organizações, todavia, diferem sobre a forma que consideram melhor para que as empresas sejam mais eficientes. Por um lado, os executivos consideram que vivem num mundo no qual a informação é imperfeita, onde ocorrem mudanças rápidas. Por outro lado, os técnicos procuram soluções permanentes, que se revelem eficazes e fidedignas sob qualquer circunstância e que, regra geral, são bastante dispendiosas (Schein, 1996b). Schein (1993) refere que “a aprendizagem organizacional não é possível sem que, primeiro, alguma aprendizagem ocorra na subcultura executiva” (p. 37).

O autor (1996b) refere ainda que, por vezes, as distintas culturas não estão alinhadas entre si, o que faz com que a aprendizagem fracasse. Assim, problemas e desentendimentos podem surgir, relacionados com o facto de, baseados na sua experiência, os elementos das subculturas desenvolverem percepções distintas sobre o trabalho e sobre a própria organização, bem como linguagens profissionais distintas (Bechky, 2003, cit. in Chisalita et al., 2005)⁴. Obviamente, que isto terá um impacto nefasto na eficiência da empresa, afectando os seus processos e, fundamentalmente, a aprendizagem (Schein, 1996a).

Contudo, seria totalmente errado afirmarmos que a existência de subculturas é negativa. Não podemos esquecer que elas decorrem de um processo natural, já que as pessoas que partilham os mesmos interesses desenvolvem uma forma semelhante de pensar. Assim, as distintas subculturas, no seio de uma organização, podem coexistir de forma saudável e pacífica. Neste sentido, nem podemos encarar a cultura global como única, nem podemos tentar apreender totalmente as subculturas à cultura global (Cunha et al., 2003).

De acordo com Schein (1994, cit. in Palma & Lopes, 2005), a existência

⁴ De acordo com Chisalita et al. (2005), a cooperação entre os grupos ocupacionais é necessária para desempenhar, eficazmente, a tarefa de diagnosticar e resolver problemas. A cooperação é, todavia, dificultada por, pelo menos, dois factores culturais, a cultura local e a ocupacional.

de várias subculturas, na organização, estimula a capacidade de inovação, porque quando os colaboradores partilham valores diferentes estão a estimular a variedade de interpretações relativamente à mesma realidade, o que pode favorecer a concepção de novos processos e produtos.

As organizações não serão capazes de aprender eficazmente caso não reconheçam as verdadeiras implicações destas três subculturas. Enquanto os executivos, os técnicos e os operadores não perceberem que utilizam linguagens distintas e enquanto não aprenderem a tratar as outras subculturas como válidas e normais, os esforços relativos à aprendizagem organizacional, provavelmente, serão inúteis ou insuficientes (Schein, 1996b).

Assim, percebemos que as subculturas podem sobrepor-se em maior ou menor grau. Quanto menor for a sobreposição, maior será a diversidade de culturas (Gomes, 1991). A existência de subculturas, nas organizações, deve-se ao facto de nenhuma empresa ser totalmente homogénea, ao ponto de criar, reforçar e manter uma só cultura. A socialização profissional, a interacção diferencial, a partilha de experiências, a semelhança das características pessoais e a coesão grupal podem facilitar a emergência das subculturas, que criarão e reforçarão as suas próprias normas (Trice & Beyer, 1993, cit. in Cunha et al., 2003). Todavia, é desejável que estas normas não se oponham à cultura global da organização, o que pode originar uma panóplia de forças centrífugas, das várias subculturas existentes, com vista ao percurso que consideram melhor para a organização. Geralmente, o que se verifica é uma adaptação das normas das subculturas às características da organização (Cunha et al., 2003).

Louis (1985, cit. in Rebelo, 2001) defende que as comunidades profissionais se encontram a nível trans-organizacional, pois são transversais a várias organizações, já que as pessoas, ao trabalharem numa dada empresa, transportam para lá a referida pluralidade cultural, como já havíamos referido.

Embora as subculturas possam ser moldadas de modo independente, ou até em oposição à cultura global, a actuação dos recursos humanos e o alinhamento organizacional sugerem que a atenção cedida ao nível macro da organização, relativamente à formação e manutenção das subculturas, pode originar a perpetuação dos valores organizacionais adoptados, no que se prende com a aprendizagem, o desenvolvimento e os resultados desejados (Egan, 2008).

Assim, não podemos deixar de salientar a enorme importância que as subculturas têm no contexto organizacional. Elas são uma realidade e, como tal, influirão nos processos organizacionais, pelo que os gestores devem estar cientes da sua existência e importância para a consecução dos objectivos organizacionais.

1.4. Cultura de Aprendizagem

É já consensual, entre a comunidade científica, a relação forte que existe entre a cultura organizacional e a aprendizagem organizacional, contudo, os autores defendem diferentes perspectivas relativamente à forma como os dois conceitos se ligam, o que torna esta relação multiforme. A título de

exemplo, Cardoso (2000) considera que a cultura organizacional tem um papel de destaque na aprendizagem, nomeadamente, na passagem do nível individual para o organizacional. Por outro lado, Hedberg (1981, cit. in Rebelo, 2001) afirma que as organizações são dotadas de memória organizacional, o que possibilita a conservação de conhecimentos. Já para Gomes (1990, cit. in Rebelo, 2001), a cultura organizacional é, em si mesma, um processo de aprendizagem. Schein (1995) opta por defender que a cultura pode funcionar como facilitador ou inibidor da aprendizagem organizacional. Através destes pequenos exemplos, depressa verificamos que a forma de pensar a relação entre a cultura e a aprendizagem é muito vasta, o que proporciona muitas maneiras distintas de as entender. De referir que a relação mais consensual entre os autores é aquela que defende que a cultura é um potencial facilitador da aprendizagem organizacional (Tsang & Zahra, 2008).

A cultura de aprendizagem, ao propiciar as aprendizagens individuais e promover a sua difusão, torna-se um elemento chave para a melhoria contínua, para a resposta às mudanças rápidas do meio, ou seja, possibilita que as organizações se mantenham competitivas. Esta consiste numa “cultura orientada para a promoção e facilitação de aprendizagens efectuadas pelos colaboradores, para a sua partilha e disseminação, com vista a que estas contribuam para o desenvolvimento e sucesso da organização” (Rebelo, 2006, p. 118).

Nas organizações com uma cultura orientada para a aprendizagem, encontramos alguns factores que a influenciam, agindo como facilitadores ou dificultadores. Centrando-nos nos aspectos que dificultam a aprendizagem, estes prendem-se, fundamentalmente, com a falta de motivação, ou por parte dos gestores responsáveis pela aprendizagem dos restantes colaboradores, ou por parte dos próprios receptores da aprendizagem; com o departamento de recursos humanos e com a cultura organizacional. Relativamente à falta de motivação, esta pode ser melhor compreendida se atendermos a alguns factores, como: a falta de tempo, devida à própria organização do trabalho ou às pressões a que a mesma está sujeita; falta de compensação pela aprendizagem; falta de entusiasmo relativamente à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e falta de convicção para aprender (Furnham, 2005; Sambrook & Stewart, 2000, cit. in Sambrook, 2006; Smith & Sadler-Smith, 2006).

Barnett (1999) alerta para o facto de, tal como o próprio trabalho se pode tornar desmotivador e mesmo ameaçador, também o mesmo pode acontecer com a aprendizagem, fundamentalmente, se esta for imposta e se os colaboradores forem pouco apoiados para a concretização da mesma.

No que concerne com o departamento de recursos humanos, verifica-se uma falta de clareza sobre o novo papel dos profissionais do mesmo e sobre a forma como é encarada a aprendizagem. Para além disto, é sinalizada, também, a insuficiência de informação prática relativa às necessidades de aprendizagem (Sambrook, 2006).

No que se prende com a cultura, na maioria dos casos, verifica-se que se torna prejudicial a falta de uma orientação para a aprendizagem, o que dificulta o processo de motivação dos membros organizacionais para

partilhar conhecimento ou aderir a processos de aprendizagem, se não há um valor que cultive estes hábitos. Neste sentido, Jones & Hendry (1992, cit. in Sambrook, 2006) afirmam que a presença de uma cultura de aprendizagem propicia o sucesso da aprendizagem, na medida em que se torna problemático criar situações de aprendizagem em empresas com culturas caracterizadas por políticas burocráticas e resistência à mudança.

A cultura de aprendizagem ainda continua a ser perspectivada como uma *corporate culture*, ou seja, enfatiza-se a ideia de que a organização tem uma cultura forte e coesa (Gomes, 1991; Reto & Lopes, 1990, cit. in Rebelo, 2006). Assim, o paradigma da integração ainda é dominante no que se prende com a cultura de aprendizagem. Contudo, esta constitui uma visão algo arriscada, já que descarta a pluralidade cultural existente nas organizações. Neste sentido, mais uma vez, realçamos a necessidade de não anular uma ou outra perspectiva. Ambas são importantes para um melhor entendimento das organizações, sendo que a ênfase de uma ou de outra dependerá do tipo de estudo em questão.

Schein (1993) defende que a cultura organizacional deverá reunir alguns elementos, no sentido de melhor funcionar como facilitador da aprendizagem, isto é, fazendo emergir uma cultura de aprendizagem nas organizações: uma orientação para as pessoas, ou seja, igual importância cedida a todos os *stakeholders*; uma convicção partilhada de que os indivíduos conseguem e pretendem aprender, sendo que valorizam os processos de aprendizagem e de conseqüente mudança; uma crença partilhada de que se pode alterar a envolvente e de que a organização é capaz de modificar o meio, ou seja, de ter um grande controlo sobre o seu futuro, já que, na opinião do autor, se não se pensar desta forma deixa de fazer sentido introduzir mudanças com vista à melhoria da organização, pelo que defende que a cultura de aprendizagem deve ser proactiva. Para além disso, torna-se ainda importante a disponibilidade de tempo para se poder pensar e experimentar e onde se abraça a diversidade a nível intra-organizacional, para assim surgir o maior número possível de ideias criativas; a existência de uma diversidade entre os colaboradores, os grupos e as subculturas; a noção de que os processos de aprendizagem requerem a existência de um estilo comunicacional aberto e que chegue a toda a organização; a consciência da aprendizagem do pensamento sistemático, ou seja, é desejável que todos os colaboradores se sintam envolvidos para aprender a pensar de forma estratégica, isto é, sem esquecer que há muitos factores envolvidos nas diversas situações que ocorrem e que devem pensar nas conseqüências das decisões antes de as tomar; a importância do trabalho em grupo e das relações de interdependência entre os indivíduos, não esquecendo, também, o papel da competição individual saudável.

Por fim, resta-nos evidenciar que a cultura de aprendizagem é um tema cada vez mais importante, no seio das organizações, e, a nosso ver, é fundamental que académicos e gestores lhe dediquem alguma atenção, já que pode beneficiar bastante a forma como a aprendizagem ou a predisposição para a mesma acontece.

II - Objectivos

No seguimento do que até aqui tem sido exposto, o presente trabalho centra-se na temática da cultura de aprendizagem, com uma especial ênfase para a questão da homogeneidade/heterogeneidade cultural das organizações. Se nos debruçarmos mais atentamente sobre aquilo que se tem escrito sobre este tema, facilmente verificamos que não são muitos os estudos que se centram sobre a relação entre a cultura de aprendizagem e as subculturas organizacionais.

Este estudo constitui uma replicação de parte do estudo de Rebelo (2001), no âmbito da sua dissertação de mestrado denominada “Organização, aprendizagem e cultura: Estudo sobre a homogeneidade/heterogeneidade da orientação cultural para a aprendizagem”, onde a autora procurou avaliar a existência de distintas orientações culturais para a aprendizagem, em termos intra-organizacionais e em termos dos vários grupos profissionais. O objectivo do seu trabalho foi confrontar os paradigmas de integração e de diferenciação (Martin et al., 1985), no contexto da relação da cultura com a aprendizagem nas (e das) organizações. Rebelo (2001) concluiu que, relativamente à hipótese da existência de uma heterogeneidade intra-organizacional, esta foi parcialmente suportada, já que, de quinze empresas, em cinco não foram encontradas diferenças significativas. Verificou-se, então, a existência de dois contextos organizacionais distintos: um onde existe heterogeneidade na orientação para a aprendizagem e outro onde vigora a homogeneidade. Relativamente à segunda hipótese de Rebelo (2001), a autora concluiu, também, que, as comunidades profissionais diferem em termos de orientação cultural para a aprendizagem, já que os grupos comparados diferiram nas duas dimensões consideradas da cultura de aprendizagem (adaptação externa e integração interna). Estes resultados revelaram-se consonantes com as três subculturas propostas por Schein (1993).

À semelhança de Rebelo (2001), o interesse por este tema deriva, em parte, dos trabalhos de Schein (e.g. 1993, 1996a, 1996b). Como foi referido anteriormente, Schein (1993) defende a existência de várias subculturas que, frequentemente, coexistem na mesma organização (nível intra-organizacional) e que podem ser mais ou menos convergentes em termos da forma como percebem e lidam com a aprendizagem.

Com este trabalho, que tem como objectivo replicar o estudo de Rebelo (2001), no que se prende com o seu segundo objectivo de investigação, propomo-nos a:

- Avaliar a existência de diferentes orientações para a aprendizagem de acordo com as comunidades profissionais dos colaboradores, independentemente das empresas a que pertencem, e de acordo com as distintas culturas profissionais existentes, verificando se as três subculturas propostas por Schein (1993) se diferenciam;

- Verificar se o tempo de permanência na mesma função, isto é, o tempo durante o qual uma pessoa se encontra a desempenhar a mesma função, influi ou não, e de que forma, no modo como ela encara a aprendizagem, ou

seja, se influencia a formação de distintas subculturas de aprendizagem dentro da mesma organização.

De referir que, para concretizar estes objectivos, iremos recorrer à escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem⁵ (OCA; Rebelo, 2001), a qual explicitaremos melhor na secção seguinte.

Relativamente ao primeiro objectivo, considerámos pertinente tratá-lo, neste estudo, pois, a nosso ver, as culturas profissionais são cada vez mais evidentes e diferenciadas, nos distintos grupos profissionais presentes nas empresas. Este aspecto tem sido cada vez mais explicitado na literatura, muito devido aos trabalhos de Schein, que defende a existência de várias subculturas no seio de uma mesma organização (Schein, 1993). Com base naquilo que foi anteriormente referido, formulamos a seguinte hipótese de investigação:

H1: As comunidades profissionais diferem em termos de orientação cultural para a aprendizagem, tanto na dimensão adaptação externa, como na dimensão integração interna.

Consideramos, ainda, profícuo estabelecer duas outras hipóteses, decorrentes da primeira hipótese estabelecida, de acordo com a proposta de Schein (1996):

H1a: As culturas executivas, operadora e técnica diferem entre si relativamente à dimensão integração interna.

H1b: As culturas executivas, operadora e técnica diferem entre si relativamente à dimensão adaptação externa.

No que se prende com o segundo objectivo deste estudo, consideramo-lo deveras interessante, pois, durante a pesquisa bibliográfica que norteou este trabalho, verificámos que são muito escassos os estudos que procuram relacionar o tempo de permanência na função com a existência de diferentes considerações atribuídas à aprendizagem organizacional.

Pensamos que o facto de uma pessoa desempenhar a mesma função durante alguns anos pode ter um efeito de cristalização, isto é, ela pode desempenhar as suas tarefas sempre do mesmo modo, sem sentir a necessidade de aprender formas distintas e mais eficazes de as realizar. Contudo, o efeito contrário também pode ocorrer. É exactamente isto que pretendemos explorar. Neste sentido, decidimos aventurarmo-nos por caminhos pouco percorridos, com o objectivo de possibilitar novas considerações sobre esta questão. Assim, formulamos a segunda hipótese de investigação decorrente deste segundo objectivo:

H2: O tempo de permanência na função constitui um elemento diferenciador na forma como as pessoas encaram a aprendizagem, em ambas

⁵ A escala OCA encontra-se no Anexo 2.

as dimensões.

III – Metodologia

3.1. Procedimentos adoptados na recolha de dados

A amostra que serviu de base a esta investigação corresponde à utilizada por Rebelo (2006), no âmbito da sua dissertação de doutoramento, relativa à orientação cultural para a aprendizagem, por parte das organizações. Os dados foram recolhidos por elementos do NEFOG (Núcleo de Estudo e Formação em Organização e Gestão), que, inicialmente, tinham em mente constituir uma amostra constituída por empresas dos distritos de Aveiro, Braga, Coimbra e Leiria, motivo que se prendia com a maior facilidade de acesso aos mesmos. Para aceder às empresas pretendidas, contactaram as Associações Empresarias⁶ dos distritos referidos e recorreram a pesquisas na Internet. Posteriormente, a amostra foi alargada para empresas dos distritos de Lisboa, Porto, Portalegre, Santarém, Viana do Castelo e Viseu, contudo, a amostra é constituída, maioritariamente, por empresas dos distritos acima mencionados.

A recolha dos dados ocorreu entre Maio de 2004 e Fevereiro de 2005. Esta recolha realizou-se através do preenchimento de um questionário, a OCA, por parte dos colaboradores das empresas em questão. Os questionários foram distribuídos de acordo com o organigrama de cada empresa, para se conseguir efectuar uma distribuição pelas unidades existentes, considerando o número de trabalhadores em cada uma delas e os níveis hierárquicos existentes. O questionário foi entregue pessoalmente aos colaboradores, acompanhado das devidas instruções verbais. Os questionários ou eram preenchidos no momento da entrega e depois devolvidos, ou então, era dada a possibilidade de os sujeitos o preencherem até ao final do dia ou até ao dia seguinte, o que, na generalidade, foi cumprido.

3.2. Descrição da Amostra

Inicialmente, a amostra era constituída por 107 empresas portuguesas com fins lucrativos de dois tipos, industriais e de serviços, sendo que, relativamente às últimas, apenas nos referimos a empresas de consultoria. Do total destas empresas, participaram 1120 colaboradores. Destas empresas, 74 (69%) são industriais ao passo que apenas 33 (31%) são de serviços, pelo que se verifica uma predominância das empresas industriais nos distritos abrangidos.

Contudo, sendo o objectivo deste estudo replicar o trabalho de Rebelo (2001), considerámos que seria pertinente reduzir a amostra, no sentido de a tornar o mais idêntica possível com a amostra do estudo supramencionado, constituída por 627 sujeitos de 15 empresas industriais. Assim, inicialmente,

⁶ As Associações Empresariais contactadas foram a Associação Comercial e Industrial de Coimbra (ACIC), a Associação Comercial e Industrial de Leiria, Batalha e Porto de Mós (ACILIS), a Associação Industrial do Distrito de Aveiro (AIDA) e a Associação Industrial do Minho (AIMinho).

decidimos eliminar todas as empresas de serviços, já que a amostra de Rebelo era constituída apenas por empresas industriais. Depois, optámos por eliminar todas as empresas que tivessem menos de 50 colaboradores, ou seja, ficámos apenas com médias e grandes empresas, eliminando as micro e as pequenas empresas, pois, mais uma vez, o estudo de Rebelo só contou com a participação de médias e grandes empresas. Neste sentido, a amostra final, com a qual trabalhámos, é constituída por 730 sujeitos de 39 médias e grandes empresas industriais portuguesas.

Assim, relativamente aos 730 colaboradores, 474 (65%) são do sexo masculino, 234 (32%) do sexo feminino e 22 (3%) não responderam. Estes executam as mais variadas funções, sendo que 152 (21%) são técnicos, 146 (20%) pertencem à chefia de secção ou são encarregados, 147 (20%) são operários/operadores, 106 (15%) pertencem às direcções de topo e de departamento, 98 (13%) são administrativos e 81 sujeitos (11%) não responderam.

Relativamente ao tempo de exercício da função, cerca de 355 (49%) colaboradores executam a mesma função há menos de cinco anos e 362 (50%) sujeitos executam a sua função há mais de cinco anos, enquanto 13 (2%) pessoas não responderam a esta questão.

Por fim, no que se refere ao departamento no qual os indivíduos trabalham, verificámos que uma grande parte dos sujeitos se encontra no departamento de produção (47%). Menos referidos foram os departamentos comercial e administrativo-financeiro (ambos com 11%), de qualidade (9%), recursos humanos (5%), investigação e desenvolvimento (3%), logística (3%) e, finalmente, os departamentos de marketing e do sistema de informação e gestão (ambos com 1%). Cerca de 9% dos colaboradores não responderam a esta questão. Na tabela 1, indica-se a caracterização pormenorizada dos indivíduos da amostra.

Tabela 1. Caracterização dos indivíduos da amostra em função do sexo, idade, habilitações académicas, antiguidade na empresa, função desempenhada, tempo de exercício da função e departamento onde trabalham (N=730)

		Nº.	%
Sexo	Feminino	234	32
	Masculino	474	65
	Não Responderam	22	3
Idade	Menos de 20 anos	6	1
	Entre 20 e 29 anos	226	31
	Entre 30 e 35 anos	167	23
	Entre 36 e 40 anos	102	14
	Entre 41 e 50 anos	158	22
	Mais de 50 anos	65	9
	Não responderam	6	1
Habilitações Académicas	De 0 a 4 anos	32	4
	De 5 a 6 anos	64	9
	De 7 a 9 anos	136	19
	De 10 a 12 anos	205	28
	Bacharelato ou frequência	40	6
	Licenciatura ou frequência	200	27
	Mestrado ou pós-graduação	11	2
	Não responderam	42	6
Antiguidade na empresa	Menos de 6 meses	24	3
	Mais de 6 meses até 1 ano	44	6
	Mais de 1 ano até 3 anos	108	15
	Mais de 3 anos até 5 anos	96	13
	Mais de 5 anos até 10 anos	154	21
	Mais de 10 anos	298	41
	Não responderam	6	1
Função	Direcções de topo e de departamento	106	15
	Chefia de secção e encarregado	146	20
	Administrativo	98	13
	Operário/operador	147	20
	Técnico	152	21
Não responderam	81	11	
Tempo de permanência na função	Menos de 5 anos	355	49
	Mais de 5 anos	362	50
Não responderam	13	2	
Departamento	Comercial	78	11
	Administrativo-financeiro	78	11
	Marketing	8	1
	Produção	344	47
	Logística	21	3
	Recursos humanos	37	5
	Qualidade	68	9
	I&D	24	3
	Sistema de I&G	8	1
	Não responderam	64	9

3.3. Instrumentos

Este estudo, como mencionado anteriormente, centra-se na cultura de aprendizagem. Para a concretização deste objectivo, recorreremos à escala de Orientação Cultural para a Aprendizagem. Esta tem como objectivo estimar o grau de orientação da cultura organizacional para a facilitação da aprendizagem, ajudando a que os colaboradores contribuam para o sucesso da organização. Foi desenvolvida por Rebelo (2001), com base nos modelos de cultura de aprendizagem de Ahmed, Loh & Zairi (1999), Hill (1996), Marquardt (1996) e Schein (1992 e 1994) e com base nos dados reunidos através de entrevistas exploratórias, semi-estruturadas, realizadas a seis gestores de topo (Rebelo et al., 2002).

A construção da escala contemplou a realização de entrevistas, na primeira fase; posteriormente, procedeu-se à elaboração de uma versão prévia do questionário e verificou-se a sua adequação numa amostra de 60 sujeitos de uma empresa industrial de Viseu (pré-teste). Antes do estudo-piloto, ao avaliar a validade de conteúdo relativamente ao grau de acessibilidade e entendimento dos itens por parte dos respondentes, o instrumento foi analisado por dois investigadores, para verificar a adequação e a representatividade dos itens ao constructo que se visava medir (Rebelo et al., 2002).

A versão prévia da escala OCA era, então, constituída por 40 itens, nove dos quais eram invertidos. Para além disso, ficou constituída por cinco opções de resposta (1- quase não se aplica; 2- aplica-se pouco; 3- aplica-se moderadamente; 4- aplica-se muito; 5- aplica-se quase totalmente).

A correlação entre cada um dos itens e a escala total revelou a possibilidade de eliminar alguns itens que apresentavam uma correlação baixa com a escala total e, para além disso, contribuíam para reduzir a consistência interna do todo. Assim, a escala que inicialmente era composta por 40 itens, viu nove deles serem eliminados. Mais tarde, ainda no estudo preliminar, um outro item foi eliminado. Assim, a versão final da OCA contou com 30 itens. De referir, ainda, que este estudo preliminar foi realizado com a colaboração de sete empresas industriais do distrito de Viseu e de 224 participantes (Rebelo, 2001; Rebelo et al., 2002).

Estudos posteriores de validação (Rebelo, Gomes & Cardoso, 2005, cit. in Rebelo, 2006; Rebelo, 2006) suportam as qualidades psicométricas desta escala, conduzindo a uma versão com duas dimensões: integração interna e adaptação externa. A primeira é constituída por 12 itens, ao passo que a segunda é constituída por 8 itens⁷.

3.4. Procedimentos de investigação adoptados

O estudo em questão é de natureza não-experimental comparativa. Os estudos não-experimentais comparativos caracterizam-se pelo facto de os fenómenos em estudo não serem manipulados ou alterados propositadamente pelo investigador, visando a comparação entre indivíduos ou grupos

⁷ Assim, da dimensão integração interna fazem parte os itens 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 19 e 30. Por outro lado, da dimensão adaptação externa fazem parte os itens 7, 15, 18, 22, 23, 24, 25 e 28.

naturais, relativamente a uma ou mais variáveis (Robson, 2002).

Assim, esta investigação orienta-se para a comparação de casos (indivíduos, neste caso) e baseia-se em dados de natureza quantitativa.

No que se prende com as variáveis incluídas neste estudo, a cultura de aprendizagem tem um papel de destaque. Assim, ela assume-se como a variável central deste estudo, constituindo-se, então, como a variável tomada por nós como dependente, ganhando forma através das suas duas dimensões básicas: a integração interna e a adaptação externa. As variáveis tomadas por nós como independentes são, então, as distintas funções consideradas, bem como o tempo de permanência nas mesmas, que, a nosso ver, surgem como uma característica organizacional que influi na presença de uma maior ou menor orientação cultural para a aprendizagem. De referir, ainda, que este trabalho tem como unidade de análise o nível individual, estando nós interessados na forma como os colaboradores das várias organizações formam distintas orientações culturais para a aprendizagem.

Para ambos os objectivos do estudo, recorreremos a análises multivariadas da variância (MANOVA) e, caso se revele pertinente, a testes *post hoc* de comparações múltiplas. Este procedimento é o mesmo que Rebelo (2001) utilizou para verificar o segundo objectivo do seu estudo. Optámos apenas por estes, em detrimento de uma utilização conjunta com os contrastes planeados, tal como Rebelo realizou, pois este estudo tem um design não-experimental, o que não é muito propício para a realização de contrastes.

Consideramos pertinente referir que a MANOVA avalia as diferenças entre os centróides de um conjunto de variáveis dependentes, quando há dois ou mais níveis da variável independente (Tabachnick & Fidell, 1996). É utilizada em detrimento de múltiplas ANOVAs, porque quantos mais testes se realizarem com os mesmos dados, mais iremos inflacionar a taxa de erro. Assim, esta tem um grande poder para detectar um efeito, porque pode detectar se os grupos diferem ao longo da combinação de variáveis, considerando que a ANOVA pode detectar apenas se os grupos diferem ao longo da mesma variável (Field, 2005; Pestana & Gageiro, 2005).

Para ambos os objectivos, adoptámos o nível comumente utilizado em ciências sociais de $p < .05$ para estabelecer a significância estatística.

Em todas as análises, os pressupostos de utilização das técnicas estatísticas foram verificados, contudo, só aludiremos a eles quando os resultados assim o justificarem. Assim, atentámos aos pressupostos relacionados com a dimensão da amostra, a multicolinearidade, detecção e eliminação de *outliers*, normalidade, homocedasticidade e independência dos resíduos (Tabachnick & Fidell, 1996). De referir, ainda que, no que se prende com os *outliers*, verificámos que, nesta amostra, não existem casos severos em nenhuma das dimensões, pelo que optámos pela não exclusão de nenhum caso.

Por fim, resta-nos referir que para o tratamento estatístico, utilizámos o programa SPSS (versão 17.0 para o ambiente Windows).

3.5. Procedimentos prévios ao tratamento de dados

No sentido de facilitar e tornar mais robustas as análises a realizar, optámos por recategorizar as variáveis essenciais ao estudo em questão, no sentido de as reduzir: a função e o tempo de permanência na mesma. O resultado da recategorização permitiu-nos ficar com grupos de aceitável dimensão e equilibrados entre si. Relativamente à variável função, como a amostra tinha várias funções novas, que os próprios sujeitos referiram, considerámos que seria pertinente, ao invés de as tratar isoladamente, já que tinham sido referidas muito poucas vezes, tentar englobá-las nas funções já existentes, ou seja, que eram dadas como possibilidade de resposta na escala OCA. Para além disto, eliminámos, também, algumas funções (e.g. estagiários e comerciais), por terem uma amostra muito reduzida. Neste seguimento, ficámos com cinco funções distintas (1=Direcções de topo e departamento; 2=Chefia de secção e Encarregado; 3=Administrativo; 4=Operário/operador; 5=Técnico). Como pretendíamos agrupar funções que, até aí, surgiam separadamente, considerámos mais indicado, do ponto de vista estatístico, realizar testes de comparações de médias, neste caso, o *T de Student*, no sentido de verificarmos a pertinência dos agrupamentos que pretendíamos realizar.

Assim, no que se prende com as funções de direcção de topo e direcção de departamento, verificámos que, em ambas as dimensões, o teste Levene, de homogeneidade das variâncias, não revelou diferenças estatisticamente significativas, nem para a dimensão integração interna [$F=0.449$, $p=.504$], nem para a dimensão adaptação externa [$F=3.866$, $p=.052$]. Verificou-se, ainda, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as duas funções, tanto na integração interna [$t=0.673$, $p=.503$], sendo o intervalo de confiança de 95% (-.169, .342), como na adaptação externa [$t=0.813$, $p=.418$], sendo o intervalo de confiança de 95% (-.157, .377). Assim, tudo indica que podemos agrupar as funções em questão, já que as análises evidenciam que não existem diferenças significativas entre elas.

Em relação às funções de chefia de secção e encarregado, verificámos que, à semelhança das funções anteriormente referidas, o teste Levene não revelou diferenças estatisticamente significativas, nem na dimensão integração interna [$F=1.329$, $p=.251$], nem na adaptação externa [$F=2.338$, $p=.128$]. Para além disso, não existem diferenças significativas entre as duas funções, o que acontece tanto na integração interna [$t=-1.171$, $p=.243$], sendo o intervalo de confiança de 95% (-.395, .101), como na adaptação externa [$t=-.853$, $p=.395$], sendo o intervalo de confiança de 95% (-.344, .136). Com base nestes resultados, procedemos ao agrupamento das funções em questão, já que as análises não revelaram diferenças significativas entre elas.

Considerámos, ainda, que seria profícuo proceder à recategorização da variável tempo de permanência na função. Começámos por analisar a frequência dos seus níveis (menos de seis meses; mais de seis meses até um ano; mais de um até três anos; mais de três até cinco anos; mais de cinco até dez anos e, finalmente, mais de dez anos) para percebermos qual a melhor maneira de recategorizar esta variável. Recorremos à análise univariada da variância (ANOVA), com o objectivo de perceber, *a priori*, se esta

recategorização fazia ou não sentido, ou seja, se se revelava significativa em relação às dimensões em questão.

Verificámos que, no que se prende com a dimensão da integração interna, existem diferenças estatisticamente significativas relativamente ao tempo que os sujeitos permanecem na mesma função [$F(5, 711)=2.410, p=.035$]. Contudo, em relação à dimensão da adaptação externa, as diferenças não se revelaram estatisticamente significativas [$F(5, 711)=2.172, p=.055$]. Como obtivemos um valor significativo na dimensão integração interna, considerámos mais prudente proceder a testes de comparações múltiplas, os testes *post hoc*, para verificar onde elas se situavam. Assim, esta análise revelou que as diferenças significativas, com um intervalo de confiança de 95% (.061, .777), se situam entre os sujeitos que desempenham a mesma função há menos de seis meses e os que o fazem há mais de cinco até dez anos [$p=.011$] e entre aqueles que executam a mesma função há menos de seis meses e aqueles que o fazem há mais de dez anos [$p=.043$], sendo o intervalo de confiança de 95% (.006, .708). Em suma, concluímos que seria possível recategorizar a variável em questão, sendo que a melhor maneira seria criar apenas duas categorias (1=menos de cinco anos e 2=mais de cinco anos).

IV - Resultados

Antes de iniciarmos a apresentação propriamente dita dos resultados deste estudo, consideramos importante referir que, numa primeira parte, iremos expor os resultados relativos ao primeiro objectivo de investigação, deixando para uma segunda e última parte, a exposição dos resultados relativos ao segundo objectivo.

Assim, esta primeira parte de apresentação dos resultados procura responder ao primeiro objectivo da nossa investigação. Procuramos avaliar a existência de diferentes orientações para a aprendizagem de acordo com os grupos profissionais dos colaboradores. Para a consecução deste objectivo, comparámos os sujeitos da amostra segundo a sua função, independentemente da empresa a que pertenciam. Relembramos que a hipótese de investigação (H1), relativa a este objectivo do estudo, aponta no sentido de as comunidades profissionais diferirem, em termos de orientação cultural para a aprendizagem, tanto na dimensão adaptação externa, como na dimensão integração interna. Esta hipótese de investigação está em consonância e foi estabelecida tendo em mente os resultados de Rebelo (2001). As hipóteses H1a e H1b apontam no sentido de as culturas executiva, operadora e técnica diferirem entre si na dimensão integração interna e na dimensão adaptação externa, respectivamente. Estas hipóteses estão em consonância com aquilo que Schein (1993) postula.

Neste sentido, procedemos a uma análise multivariada e unifactorial da variância (MANOVA, procedimento *General Linear Model*), tendo sido tomada como variável independente a função desempenhada pelos colaboradores e como variáveis dependentes os *scores* relativos às duas dimensões da cultura de aprendizagem.

O resultado do teste Box, que, relembramos, testa a igualdade das matrizes de covariância das variáveis dependentes, ao longo dos grupos,

revelou-se significativo [$F=2.66$, $p=.001$], sugerindo a existência de diferenças entre as matrizes em questão. Contudo, como estamos a trabalhar com uma amostra grande, considerámos que não era um resultado problemático e que inviabilizasse de sobremaneira os resultados (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995). Decidimos, portanto, prosseguir.

O teste da MANOVA aponta para um efeito global estatisticamente significativo, [$\Lambda= 0.89$; $F(4, 644)= 8.78$, $p<.001$], e a medida de associação entre a função desempenhada e a combinação das duas dimensões da cultura de aprendizagem é de $\eta^2=.05$. Referimos, ainda, que optámos por recorrer ao teste Lambda de Wilks⁸, para analisar os dados, pois este é o mais referenciado pelos autores (Tabachnick & Fidell, 1996). Conforme se pode observar na Tabela 2, os testes univariados indicam a existência de diferenças significativas relativamente às funções desempenhadas, na dimensão integração interna, tendo este teste associado um $\eta^2=.026$, e na dimensão adaptação externa, com um $\eta^2=.022$. Assim, tal como Rebelo (2001), também nós verificamos a existência de diferenças significativas entre as comunidades profissionais.

Tabela 2. Pontuações médias e desvios-padrão da OCA relativamente ao tipo de função desempenhada pelos colaboradores: testes univariados

Funções Medidas	1		2		3		4		5		F (4,644)	η^2
	n=106	n=146	n=98	n=147	n=152							
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Integração Interna	3.50	0.57	3.36	0.66	3.17	0.76	3.22	0.73	3.24	0.68	4.32**	.026
Adaptação Externa	3.83	0.60	3.92	0.64	3.88	0.65	4.07	0.58	3.82	0.64	3.61**	.022

** $p<.05$

Legenda: 1= Direcções de topo e de departamento
 2= Chefia de secção e encarregado
 3= Administrativo
 4= Operário/operador
 5= Técnicos

Como a MANOVA evidenciou a existência de diferenças significativas entre as funções desempenhadas e a orientação cultural dos colaboradores

⁸ Todos os outros testes calculados pela MANOVA (Traço de Pillai, Traço de Hotelling e a Raiz de Roy) são, também significativos ($p<.001$). Os autores dividem-se, fundamentalmente, entre a utilização do Lambda de Wilks ou do Traço de Pillai. Todavia, neste estudo, como os resultados dos testes foram iguais, optámos pelo Lambda. De referir que o Pillai é um teste mais robusto, tornando-se importante a sua utilização quando a amostra é pequena (Tabachnick & Fidell, 1996). No nosso caso, não tínhamos essa necessidade, pois, possuíamos uma amostra aceitável em termos de tamanho.

para a aprendizagem, realizámos um teste *post hoc* de comparações múltiplas *à posteriori* (com recurso ao teste HSD de Tukey), para verificar quais as funções que se diferenciam em relação à cultura de aprendizagem. Os resultados destes testes sugerem que, relativamente à componente dimensão integração interna, as diferenças estatisticamente significativas se situam entre as funções de direcção de topo e de departamento e as funções de administrativos, operários e técnicos (pontuações médias de 3.50 e 3.17, $p=.005$ e intervalo de confiança de 95% [0.06, 0.59]; de 3.50 e 3.22, $p=.012$ e intervalo de confiança de 95% [0.04, 0.52]; e de 3.50 e 3.24, $p=.019$ e intervalo de confiança de 95% [0.02, 0.50], respectivamente). Relativamente à dimensão da adaptação externa, as principais diferenças estatisticamente significativas situam-se entre as funções de direcção de topo e de departamento e os operários (pontuações médias de 3.83 e 4.07, $p=.027$ e intervalo de confiança de 95% [-0.45, -0.01]) e entre as funções de operário e de técnico (pontuações médias de 4.07 e 3.82, $p=.006$ e intervalo de confiança de 95% [0.04, 0.44]).

Os directores de topo e de departamento são o grupo que aprecia de forma mais favorável a orientação cultural para a aprendizagem, na dimensão integração interna, ao passo que, na dimensão da adaptação externa, são os operários que o fazem, o que se coaduna com os resultados encontrados por Rebelo (2001).

Verificámos, assim, que existem, efectivamente, diferenças significativas, que suportam a existência de diferentes orientações culturais para a aprendizagem entre as funções. Estes resultados apoiam, então, a nossa H1, que postula que, de facto, as comunidades profissionais diferem em termos de orientação cultural para a aprendizagem, em ambas as dimensões, como suponhamos que acontecesse.

Para além disso, os resultados suportam, também, H1a, já que se verifica que, na integração interna, as direcções de topo e de departamento (cultura executiva), os operários (cultura operadora) e os técnicos (cultura técnica) diferem entre si relativamente à orientação cultural para a aprendizagem, mostrando uma total concordância com aquilo que Schein (1993) postulou.

A nossa H1b é, em parte, suportada pelos resultados obtidos, já que se verificam diferenças entre as funções de direcção de topo e de departamento e os operários e entre estes e os técnicos, contudo, não se encontram diferenças entre a direcção de topo e de departamento e os técnicos.

Avaliada a influência do tipo de função na geração de diferentes orientações culturais para a aprendizagem, propomo-nos, agora, a dar resposta ao segundo objectivo desta investigação, que visa verificar se a variável tempo de permanência na função influi nas orientações culturais dos distintos colaboradores para a aprendizagem. Relembramos que a hipótese de investigação (H2), relativa a este objectivo do estudo, aponta no sentido de que o tempo de exercício da função influi na forma como as pessoas encaram a aprendizagem, em ambas as dimensões. Assim, procedemos, mais uma vez, a uma MANOVA (procedimento *General Linear Model*), tendo sido tomada como variável independente o tempo de permanência na função e como variáveis dependentes os *scores* relativos às duas dimensões

da cultura de aprendizagem.

Relativamente ao resultado do teste Box, este revelou-se, mais uma vez, significativo [$F=2.62$, $p=.049$], todavia, tal como referimos anteriormente, como estamos a trabalhar com uma amostra de razoáveis dimensões, consideramos que este resultado não é problemático e não inviabiliza a prossecução da análise dos dados. O teste Levene revelou diferenças estatisticamente significativas para a integração interna [$F=6.45$, $p=.011$], o que não aconteceu na dimensão adaptação externa [$F=0.66$, $p=.416$]. Pela razão anteriormente focada, decidimos prosseguir com a análise.

O teste da MANOVA aponta para um efeito global estatisticamente significativo, [$\Lambda = 0.97$; $F(2, 714)= 8.33$, $p<.001$], relativamente à influência do tempo de permanência na função na cultura de aprendizagem, e a medida de associação respectiva é de $\eta^2=.02$. Conforme se pode observar na Tabela 3, os testes univariados indicam a existência de diferenças significativas relativamente ao tempo de exercício da função, na dimensão integração interna, tendo este teste associado um $\eta^2=.006$, contudo as diferenças não são significativas na adaptação externa, que tem um $\eta^2=.002$. De facto, as pontuações médias registadas em ambas as dimensões não diferem muito consoante o tempo de permanência na função em cada grupo. Os colaboradores que desempenham a mesma função há menos de cinco anos registam valores médios um pouco superiores aos colaboradores que executam a mesma função há mais de cinco anos.

Tabela 3. Pontuações médias e desvios-padrão da OCA relativamente ao tempo de permanência na função desempenhada pelos colaboradores: testes univariados

Medidas	Menos de 5 anos <i>n</i> =355		Mais de 5 anos <i>n</i> =362		<i>F</i> (1, 715)	η^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
	Tempo de permanência na função					
Integração Interna	3.34	0.65	3.24	0.73	4.23**	.006
Adaptação Externa	3.87	0.61	3.93	0.64	1.74	.002

** $p<.05$

Em suma, verificámos que, de facto, o tempo de exercício da função influi nas orientações culturais que os colaboradores têm relativamente à aprendizagem, o que só se verifica, todavia, na dimensão integração interna. Estes resultados suportam apenas em parte H2, já que as diferenças só se verificam relativamente à integração interna.

Considerámos, ainda, que seria pertinente verificar se em cada função, o tempo de exercício da mesma se constituía como um gerador de distintas orientações culturais para a aprendizagem. Neste sentido, recorreremos, uma vez mais, à MANOVA (procedimento *General Linear Model*).

O teste da MANOVA aponta para um efeito global não significativo, [$\Lambda= 0.97$; $F(2, 102)= 1.29$, $p=.280$], sendo que a medida de associação entre as funções de direcção de topo e de departamento e a combinação das duas dimensões da cultura de aprendizagem é de $\eta^2=0.02$. Conforme se pode

observar na Tabela 4, os testes univariados indicam a inexistência de diferenças significativas relativamente às funções de direcção de topo e departamento relativamente ao tempo de exercício da função, na dimensão integração interna, tendo este teste associado um $\eta^2=.009$, e na dimensão adaptação externa, que tem um $\eta^2=.000$.

Tabela 4. Pontuações médias e desvios-padrão da OCA relativamente às funções de direcção de topo e de departamento de acordo com o tempo de exercício das mesmas: testes univariados

Medidas	Direcção de topo e departamento		Menos de 5 anos <i>n</i> =59		Mais de 5 anos <i>n</i> =46		<i>F</i> (1, 103)	η^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>				
	Integração Interna	3.56	0.53	3.45	0.61	0.96		
Adaptação Externa	3.84	0.58	3.85	0.62	0.01	.000		

Assim, verificamos que, de facto, não existem diferenças entre os gestores que desempenham a sua função há mais tempo e aqueles que o fazem há menos tempo no que se prende com a orientação cultural para a aprendizagem, em ambas as dimensões.

No que concerne, também, com as funções de chefia de secção e encarregado, o teste da MANOVA aponta para um efeito global não significativo, [$\Lambda = .96$; $F(2, 141)= 2.42$, $p=.092$], e a medida de associação entre as funções de chefia de secção e encarregado e a combinação das duas dimensões da cultura de aprendizagem é de $\eta^2=.03$. Conforme se pode observar na Tabela 5, os testes univariados indicam a inexistência de diferenças significativas relativamente às funções em questão de acordo com o tempo de exercício das mesmas, na dimensão integração interna, tendo este teste associado um $\eta^2=.01$. Contudo, mostram diferenças significativas na dimensão adaptação externa, que tem um $\eta^2=.03$.

Tabela 5. Pontuações médias e desvios-padrão da OCA relativamente às funções de chefia de secção e encarregado de acordo com o tempo de exercício das mesmas: testes univariados

Medidas	Chefia de secção e encarregado		Menos de 5 anos <i>n</i> =66		Mais de 5 anos <i>n</i> =78		<i>F</i> (1, 142)	η^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>				
	Integração Interna	3.29	0.67	3.44	0.66	1.72		
Adaptação Externa	3.80	0.66	4.04	0.61	4.80**	.03		

** $p<.05$

As chefias de secção e os encarregados que desempenham a sua função há mais de cinco anos registam valores médios um pouco superiores em

relação àqueles que o fazem há menos de cinco anos.

Assim, verificamos que, apesar dos testes multivariados não terem registado diferenças significativas entre os grupos, os testes univariados reportaram uma diferença significativa na dimensão adaptação externa, sugerindo que as chefias de secção e os encarregados mais velhos percebem as orientações culturais para a aprendizagem, relativas à adaptação externa, de forma distinta das chefias de secção e encarregados mais novos.

No que se refere à função de administrativo, o teste da MANOVA aponta para um efeito global significativo [$\Lambda = 0.93$; $F(2, 92) = 3.23$, $p = .044$]. A medida de associação entre a função em questão e a combinação das duas dimensões da cultura de aprendizagem é de $\eta^2 = .06$. Como se pode observar na Tabela 6, os testes univariados indicam a existência de diferenças significativas relativamente à função de administrativo referentes ao tempo de exercício da função, na dimensão integração interna, tendo este teste associado um $\eta^2 = .045$. Contudo, na dimensão adaptação externa, não se verificam diferenças significativas. Esta tem um $\eta^2 = .006$.

Tabela 6. Pontuações médias e desvios-padrão da OCA relativamente à função de administrativo de acordo com o tempo de exercício das mesmas: testes univariados

Administrativo Medidas	Menos de 5 anos <i>n</i> =40		Mais de 5 anos <i>n</i> =55		<i>F</i> (1, 93)	η^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Integração Interna	3.37	0.70	3.04	0.79	4.38**	.045
Adaptação Externa	3.95	0.58	3.85	0.71	0.56	.006

** $p < .05$

Assim, verificamos que, efectivamente, existem diferenças entre os administrativos que desempenham a sua função há mais tempo e aqueles que o fazem há menos tempo, relativamente à sua orientação cultural para a aprendizagem, na dimensão integração interna.

Em relação à função de operário, o teste da MANOVA aponta para um efeito global não significativo, [$\Lambda = 0.99$; $F(2, 143) = 0.51$, $p = .598$], e a medida de associação entre a função de operário e a combinação das duas dimensões da cultura de aprendizagem é de $\eta^2 = .007$. Como se pode observar na Tabela 7, os testes univariados indicam a inexistência de diferenças significativas relativamente à função de operário no que se prende com o tempo de exercício da função, na dimensão integração interna, tendo este teste associado um $\eta^2 = .00$, e na dimensão adaptação externa, que tem um $\eta^2 = .00$.

Tabela 7. Pontuações médias e desvios-padrão da OCA relativamente à função de operário/operador de acordo com o tempo de exercício das mesmas: testes univariados

Operário/ operador Medidas	Menos de 5 anos <i>n</i> =62		Mais de 5 anos <i>n</i> =84		<i>F</i> (1, 144)	η^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
	Integração Interna	3.22	0.61	3.22		
Adaptação Externa	4.02	0.59	4.10	0.57	0.65	.005

Por fim, relativamente à função de técnico, o teste da MANOVA aponta para um efeito global não significativo, [$\Lambda = 0.97$; $F(2, 147) = 2.10$, $p = .126$], e a medida de associação entre esta função e a combinação das duas dimensões da cultura de aprendizagem é de $\eta^2 = .02$. Conforme se pode observar na Tabela 8, os testes univariados, também, indicam a inexistência de diferenças significativas relativamente à função de técnico referente ao tempo de exercício da função, na dimensão integração interna, tendo este teste associado um $\eta^2 = .01$, e na dimensão adaptação externa, que tem um $\eta^2 = .00$.

Tabela 8. Pontuações médias e desvios-padrão da OCA relativamente à função de técnico de acordo com o tempo de exercício das mesmas: testes univariados

Técnico Medidas	Menos de 5 anos <i>n</i> =76		Mais de 5 anos <i>n</i> =74		<i>F</i> (1, 148)	η^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Integração Interna	3.33	0.68	3.14	0.66	2.90	.019
Adaptação Externa	3.83	0.62	3.81	0.67	0.04	.000

Com os resultados pretendidos recolhidos e analisados, passaremos agora para a sua discussão, na secção subsequente deste estudo.

V – Discussão

Antes de iniciarmos a discussão propriamente dita dos resultados obtidos neste estudo, gostaríamos de explicitar, uma vez mais, que privilegiámos nesta investigação uma abordagem mais centrada nas distintas subculturas que podem surgir, fruto de orientações culturais diferentes para a aprendizagem, por parte dos colaboradores de uma organização. Assim, esta investigação não teve como objectivo negligenciar a existência de uma *corporate culture*, nas organizações, contudo, pretendemos verificar se, a par de uma cultura global, surgirão ou não subculturas. Por uma questão de coerência, seguimos o mesmo critério que utilizámos no anterior capítulo de apresentação dos resultados. Numa primeira parte, discutiremos os resultados relativos ao primeiro objectivo da nossa investigação e, numa segunda parte, deter-nos-emos nos resultados relativos ao segundo objectivo.

Com o intuito de averiguarmos a existência de diferentes orientações para a aprendizagem, de acordo com as comunidades profissionais dos colaboradores e de acordo com as distintas culturas profissionais existentes, iniciámos esta investigação explorando as possíveis relações que poderiam existir entre a orientação cultural para a aprendizagem e as distintas funções dos sujeitos. Assim, verificámos que, tal como inicialmente pensámos, tendo por base Schein (1993, 1996a, 1996b) e Rebelo (2001), existem diferenças significativas entre as distintas comunidades profissionais relativamente à forma como avaliam a orientação cultural para a aprendizagem. Precisamente por isso, decidimos verificar quais as funções que, efectivamente, apresentavam diferenças significativas em relação à orientação cultural para a aprendizagem. De facto, faz todo o sentido que as diferentes funções existentes numa organização possuam orientações culturais distintas para a aprendizagem. A questão agora era saber quais as funções que, efectivamente, evidenciavam orientações distintas. Os resultados revelaram que os grupos profissionais que se diferenciavam eram a direcção de topo e de departamento e os administrativos; a direcção de topo e de departamento e os operários/operadores; e a de direcção de topo e de departamento e os técnicos, isto na dimensão integração interna, o que se encontra em total consonância com a nossa H1a. Na dimensão adaptação externa, as principais diferenças situam-se entre a direcção de topo e de departamento e os operários e entre estes e os técnicos, suportando parcialmente a nossa H1b. Assim, verificamos que os nossos resultados apoiam na íntegra o que Schein (1993) postulou, relativamente à integração interna, e apoiam parcialmente o que o autor defendeu, no que se prende com a adaptação externa. Por outro lado, também estão de acordo com o trabalho que visámos replicar, a dissertação de mestrado de Rebelo (2001), já que a autora verificou que as funções que se distinguiam eram, na dimensão integração interna, a direcção de topo e os administrativos; a primeira e os técnicos, assim como a direcção de departamento e os operários. Na adaptação externa, os operários distinguiram-se dos técnicos, relativamente às orientações culturais para a aprendizagem. De referir, ainda, que, ao invés de Rebelo (2001), optámos por juntar as funções de direcção de topo e direcção de departamento. Neste sentido, verificamos que existe uma consonância com os resultados da autora.

Os dados obtidos permitem suportar a hipótese por nós formulada de que as comunidades profissionais diferem em termos de orientação cultural para a aprendizagem, em ambas as dimensões da cultura de aprendizagem, pois, embora nem todos os grupos tenham diferido, em termos de orientação cultural para a aprendizagem, verificou-se que aqueles que se diferenciaram estavam em concordância com o estudo de Rebelo (2001) e com as comunidades profissionais propostas por Schein (1993). Na dimensão integração interna, verificámos, também, distinções no grupo dos técnicos, o que não foi evidenciado com o estudo de Rebelo, contudo, este resultado está ainda mais de acordo com o que Schein defendeu relativamente às comunidades profissionais. No que se prende com adaptação externa, esta investigação revelou novas informações, não contempladas na investigação de Rebelo, que mais uma vez, estão ainda mais próximas daquilo que Schein

postulou, evidenciando diferenças, também, na direcção de topo e de departamento, estando as diferenças entre os operários e os técnicos totalmente em concordância com o trabalho da autora.

Alegra-nos muito verificar que conseguimos uma correspondência quase perfeita entre os resultados encontrados e aquilo que Schein afirmou relativamente às subculturas executiva, operadora e técnica. Assim, esta análise aponta para as três subculturas consideradas por Schein (1993) como nucleares para a implementação de programas de aprendizagem contínua e mudança organizacional, pois o frequente “desalinhamento” na forma como valorizam e encaram estes programas compromete o seu sucesso (Schein, 1996a, 1996b).

As três subculturas, tal como referimos anteriormente, são: a cultura gestonária ou executiva (os directores de topo e de departamento da amostra), a cultura técnica ou da “engenharia” (o grupo de pessoas que desempenham, na nossa amostra, funções técnicas), e a cultura operadora (os operários da amostra). Todavia, é importante referir que a subcultura operadora não se constitui como uma cultura profissional, já que é desenvolvida pelos colaboradores das várias unidades operacionais de uma dada organização, com o objectivo de trabalhar de modo eficaz e seguro.

De facto, de acordo com Schein (1996a, 1996b), a cultura operadora desenvolve-se no seio das unidades operacionais das organizações e é constituída por profissionais que fazem e entregam os produtos ou prestam serviços que não requerem grande qualificação. Esta subcultura baseia-se na interacção humana, desenvolvendo-se à medida que os colaboradores percebem que a comunicação, a confiança e o trabalho de grupo propiciam a realização eficiente das suas tarefas (Santana & Diz, 2000). Assim, os autores referem que, geralmente, os operários podem comportar-se de duas formas distintas: ou trabalham de acordo com as regras estabelecidas, mesmo sabendo que constitui uma forma ineficiente de realizar a sua função, ou, contornando as regras estipuladas pela direcção, encontram formas mais eficazes de realizar o seu trabalho.

A cultura técnica é mais premente nas funções de engenharia, mas também se evidencia nas funções relativas à concepção e implementação de tecnologia (e.g. tecnologia de informação). Este grupo profissional é transversal nas organizações e partilha princípios relativos, fundamentalmente, ao percurso académico e à experiência profissional. É constituída por profissionais responsáveis por planear os processos através dos quais a organização disponibiliza os seus produtos e/ou serviços (Schein, 1996a, 1996b).

Por fim, a cultura executiva é composta por profissionais que, regra geral, progrediram na carreira através da promoção e que se preocupam, principalmente, com o bem-estar financeiro da organização. Os gestores de topo tendem a distanciar-se do próprio trabalho que se desenvolve na empresa, bem como da própria empresa, o que os faz distanciar-se dos demais colaboradores, pelo que tendem a confiar mais nos seus próprios juízos (op. cit.).

Podemos, então, verificar que estas três subculturas se evidenciaram nas análises realizadas neste estudo, o que apoia que aquilo que Schein referiu se

mantém presente nos dias de hoje. Contudo, a correspondência entre os grupos evidenciados pelo nosso estudo e as três comunidades profissionais propostas por Schein (1996a, 1997b) está condicionada pela caracterização da amostra de que dispomos, pois não podemos garantir, com total segurança, a sua correspondência à descrição de Schein. Todavia, os dados sugerem que os grupos profissionais possuem distintas orientações culturais para a aprendizagem. Mais especificamente, os nossos dados sugerem que, enquanto as direcções de topo e de departamento tendem a valorizar, promover e facilitar a aprendizagem e a melhoria contínua, os executantes parecem considerar que essa valoração e facilitação não são assim tão prementes.

Quando se observam novos grupos ou se estudam as histórias das organizações, verifica-se que todas as empresas têm de lidar com dois aspectos, a adaptação externa e a integração interna, e têm de fazê-lo a nível comportamental, cognitivo e emocional. Os problemas de adaptação externa e de integração interna especificam qual é o âmbito da aprendizagem. Assim, a cultura de um dado grupo irá reflectir aquilo que o grupo aprendeu quando resolvia os seus problemas. Um grupo distinto, que possui problemas e experiências diferentes, terá uma cultura também distinta (Schein, 1991)⁹. De acordo com Rebelo et al. (2002), relativamente à promoção e importância conferida à aprendizagem, por parte das organizações, a mesma está mais presente nas práticas que se prendem com as relações com o exterior (adaptação externa) do que nas práticas ditas de funcionamento interno das empresas (integração interna). A nosso ver, o facto de não termos analisado estes resultados a nível intra-organizacional constitui uma limitação deste estudo, já que este estava orientado para a realidade trans-organizacional. Assim, deixamos como sugestão para futuras investigações uma análise mais pormenorizada, que vise verificar se, a nível intra-organizacional, com esta amostra ou outra semelhante, os grupos profissionais que se distinguem são ou não ou mesmos daqueles que se diferenciaram nesta investigação.

Relativamente ao segundo objectivo desta investigação, pretendíamos averiguar se o tempo de exercício da função influencia a constituição de diferentes orientações para a aprendizagem, por parte dos colaboradores. Neste sentido, iniciámos esta segunda análise explorando, uma vez mais, as possíveis relações que poderiam existir entre a orientação cultural para a aprendizagem e o tempo de permanência dos colaboradores na mesma função. Os resultados não estavam totalmente de acordo com aquilo que pensávamos, contudo, como é escassa a literatura sobre esta temática, não tínhamos uma noção muito clara de como é que estas variáveis se comportavam quando relacionadas. Assim, verificámos que o tempo durante o qual os colaboradores desempenham a mesma função influi na forma como eles desenvolvem as suas orientações culturais para a aprendizagem, na dimensão integração interna, o que não se verifica na dimensão adaptação externa.

⁹ Ver esquema explicativo em Anexo 3.

Como os resultados sugerem que tanto a função desempenhada como o tempo de exercício da mesma influenciavam a constituição de distintas orientações culturais para a aprendizagem, sentimos a necessidade de verificar, também, se dentro de cada função, o tempo de permanência na mesma contribuía ou não para diferentes percepções culturais sobre a aprendizagem. Mais uma vez, estávamos “um pouco às cegas” relativamente aos resultados que íamos encontrar, pois, não tínhamos muita literatura que se baseasse neste tema. Assim, para nós, era expectável que se verificassem, efectivamente, diferenças em relação à forma como se encara a aprendizagem, consoante a cristalização nas funções, o que aconteceria apenas nas funções de operário/operador e administrativos.

Os resultados revelaram efeitos significativos para as funções de chefia de secção e encarregado, apenas na dimensão adaptação externa. Assim, os chefes e os encarregados mais velhos encaram a cultura de aprendizagem de forma distinta dos chefes e encarregados mais novos, nos aspectos relativos à relação com o exterior. A nosso ver, este resultado não é totalmente descabido de sentido. Consideramos que as funções de chefia de secção e de encarregado, normalmente, destinam-se a colaboradores que chegaram a esta função através de promoções e que não têm, necessariamente, um papel muito activo na forma como se executam ou se podem executar os processos de trabalho. O seu trabalho está dependente das ordens da direcção de topo e de departamento. Neste sentido, verificamos que nos aspectos internos da organização, que se relacionam mais com as promoções, recompensas, formações, entre outros, não há distinções entre as chefias de secção e os encarregados que executam a sua função há mais tempo e aqueles que o fazem há menos tempo, pois, as suas decisões, no que se prende com estes aspectos, estão mais dependentes do topo estratégico. Contudo, relativamente à adaptação externa, que lida com a valorização do risco e da experiência, com a orientação para o futuro e com a relação com o exterior da organização, verificam-se diferenças significativas, já que, neste caso, esta comunidade profissional já tem um maior controlo do seu trabalho, pelo que necessita ainda mais de manter uma orientação cultural para a aprendizagem, mesmo com o passar dos anos.

Nas funções de direcção de topo e de departamento não se verificaram efeitos significativos em nenhuma das dimensões. Mais uma vez, consideramos este resultado expectável. Sendo as funções de gestão de topo e, também, a de direcção de departamento, as principais para a gestão interna e para o sucesso da organização, espera-se que quem ocupa estes cargos, independentemente de o fazer há mais ou menos tempo, se encontre sempre actualizado relativamente à melhor forma de fazer as coisas e disponível para ouvir e aceitar as soluções propostas pelos colaboradores.

Na função de administrativo verificou-se um efeito significativo, o que só aconteceu na dimensão integração interna. Neste caso, verifica-se, tal como inicialmente pensámos, que os administrativos que desempenham a mesma função há menos tempo se encontram mais orientados para a aprendizagem do que aqueles que o fazem há mais tempo, o que só acontece, todavia, na dimensão integração interna. A nossa ver, este resultado deve-se ao facto de as tarefas executadas pelos administrativos tenderem, com o passar do

tempo, a tornarem-se cada vez mais rotineiras. Assim, no início, os administrativos procuram manter-se o mais predispostos possível para a aprendizagem, contudo, com o passar do tempo e com a rotinização dos procedimentos, tendem a atenuar a sua orientação cultural para a aprendizagem.

Relativamente à função de operário/operador não se verificaram efeitos significativos. Consideramos que isto se deve ao facto de os operários possuírem um menor controlo sobre as tarefas que executam e terem, também, uma menor liberdade para pôr em prática novas formas de as realizar. Isto é mais ou menos transversal com o passar dos anos, e estando nós a falar de tarefas ainda consideradas mecânicas e repetitivas, torna-se mais difícil alterá-las, daí que não se verifiquem diferenças entre os operários que executam esta função há mais tempo e aqueles que o fazem há menos tempo, relativamente às suas percepções culturais da aprendizagem.

Por fim, também na função de técnico não se evidenciaram diferenças significativas, pelo que concluímos que o tempo de exercício da função não influi no desenvolvimento de distintas orientações culturais para a aprendizagem. De facto, sendo esta uma função que se imbuí na cultura técnica, mencionada por Schein (1993), pensamos que faz todo o sentido que, à semelhança dos directores de topo e de departamento, não se verifiquem diferenças significativas, pois, como esta é uma função que lida constantemente com o planeamento dos processos através dos quais a organização disponibiliza os seus produtos e serviços, consideramos que as crenças relativas à cultura de aprendizagem, nomeadamente, relativas à sua pertinência, necessitam de ser mais facilmente alteradas e implementadas, o que se manifesta pela inexistência de diferenças significativas entre os técnicos que desempenham a mesma função há mais tempo e aqueles que o fazem há menos tempo, pois, independentemente do tempo durante o qual eles desempenham esta função, o que é facto é que ela requer que eles se mantenham continuamente em aprendizagem, pelo que não faria sentido evidenciarem distinções na sua orientação cultural para a aprendizagem.

Consideramos que, sendo a cultura de aprendizagem um aspecto moroso e difícil de alterar (e.g. Schein, 1996b) e sendo a aprendizagem organizacional um conceito relativamente novo e que adveio da necessidade das empresas de se adaptarem às mudanças constantes dos mercados actuais, os colaboradores que desempenham as suas funções há mais tempo possuem um menor premência de uma cultura de aprendizagem, pois, mesmo que se tenham empenhado na sua modificação, este não é de todo um processo fácil e rápido. Todavia, tal como os resultados apontam, esta premissa não afecta de forma idêntica todas as funções, pelo que, se verifica que esse aspecto parece depender do conteúdo de cada função e do seu grau de complexidade. Assim, conforme a função a que nos referimos e conforme as próprias tarefas e exigências da mesma, verificam-se diferenças nas orientações culturais dos colaboradores para a aprendizagem. Existem, efectivamente, funções que exigem que os colaboradores se mantenham continuamente a aprender, contudo, outras há que não requerem esta orientação para a aprendizagem, pelo que dependerá do próprio colaborador investir ou não na sua própria aprendizagem. Para isto, tal como temos vindo a salientar ao

longo deste trabalho, muito influi o papel e a postura dos gestores.

Como apontamento para possíveis investigações futuras, consideramos importante referir, ainda, que sendo a aprendizagem um processo dinâmico, torna-se relevante que os estudos a realizar sejam de cariz longitudinal, sempre que isso seja possível, para que se perceba como é que as organizações mudam em função da experiência.

Por fim, importa referir a necessidade de mais estudos que relacionem a cultura e a aprendizagem organizacionais, que permitirão um maior domínio do tema em questão, o que levará a uma aplicação mais eficaz da cultura de aprendizagem. Assim, urge a necessidade de se aprofundarem os estudos sobre esta questão. Poderia, também, ser interessante estudar a forma como a cultural nacional impacta nas subculturas ocupacionais, ao nível das suas crenças e valores, se é que, de facto, há alguma relação entre elas.

O presente trabalho teve como principal objectivo enriquecer o conhecimento relativamente a um aspecto tão importante como a cultura de aprendizagem. Como fizemos questão de salientar no decorrer deste estudo, num mundo marcado por constantes e rápidas mudanças, torna-se fulcral apostar na aprendizagem organizacional e no incentivo a uma cultura que a incite, para que as empresas consigam alcançar a tão desejada vantagem competitiva sustentável. Assim, como pessoas interessadas por estas temáticas, damo-nos a liberdade de afirmar que as investigações no âmbito da cultura de aprendizagem não são nem nunca devem ser consideradas demais.

VI – Conclusões

Esta última secção reserva-se para a sistematização de tudo o que fizemos e para a integração das conclusões mais relevantes que pudemos retirar. A cultura de aprendizagem constituiu o aspecto central desta tese. Descentrando-nos do conceito, focalizámo-nos nas relações que este tipo de cultura estabelece com outras variáveis (função desempenhada e tempo de exercício da mesma). Em síntese, pretendemos com este estudo analisar e obter algum entendimento dos comportamentos de alguns aspectos inerentes à vida organizacional e da sua influência na cultura de aprendizagem. Na nossa opinião, esta investigação tem a vantagem de incidir numa vertente pouco estudada – as comunidades profissionais e o tempo de exercício das funções –, tornando-se, portanto, relevante no seio da literatura sobre a cultura de aprendizagem, pois contribui para a emergência de novos entendimentos sobre o fenómeno em estudo, quer do ponto de vista conceptual, quer do ponto de vista de intervenção, já que oferece indicadores à gestão das empresas acerca dos aspectos que podem funcionar como facilitadores ou inibidores da criação e manutenção de uma orientação para a aprendizagem.

Consideramos, no final desta longa caminhada, que pudemos contribuir para a melhor compreensão da forma como as funções desempenhadas pelos colaboradores e o tempo de exercício das mesmas influem na orientação cultural dos mesmos para a aprendizagem. Para além disso, pudemos verificar que a proposta de Schein (1993), das subculturas organizacionais, efectivamente, é suportada pelas empresas em estudo. Para além disso,

verificámos que os nossos resultados se coadunam com os encontrados por Rebelo (2001), há nove anos. Neste tempo, muita coisa mudou, mas há aspectos que permanecem iguais, o que reforça ainda mais a correspondência entre premissas de Schein (1993) e os resultados deste estudo. Resta-nos saber se isso se deve ao facto de serem aspectos morosos e difíceis de mudar ou se, pelo contrário, pouco foi feito com vista à sua mudança.

De referir, ainda, que, para nós, é um aspecto positivo o facto de a presente investigação ter sido realizada com empresas portuguesas, pois os estudos da cultura de aprendizagem em Portugal são ainda escassos.

Por todas as mudanças a que temos vindo a assistir e pelas crescentes exigências que, cada vez mais, as organizações colocam ao seu capital humano, estamos em crer que só vingarão as empresas que reunirem os seus esforços no sentido de fomentar e desenvolver uma cultura de aprendizagem dos seus recursos humanos, pois só assim estarão aptas para “lutar” num mercado extremamente competitivo. Neste sentido, todos os contributos para uma melhor compreensão do fenómeno serão bem-vindos. Esperamos, então, que este estudo ajude ao desenvolvimento de processos de aprendizagem organizacional mais eficazes.

Bibliografia

- Andreadis, N. (2009). Learning and organizational effectiveness: A systems perspective. *Performance Improvement*, 48(1), 5-11. doi: 10.1002/pfi.20043.
- Argote, L. & Todorova, G. (2007). Organizational learning. In G. Hodgkinson & K. Ford (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 22, 193-234. Chichester: John Wiley & Sons.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. MA: Addison-Wesley.
- Barnett, R. (1999). Learning to work and working to learn. In D. Boud & J. Garrick (Eds.). *Understanding learning at work* (pp. 29-44). London: Routledge.
- Bilhim, J. A. (2006). *Teoria organizacional: Estrutura e pessoas* (5th Ed.). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- Bryson, J. (2008). Dominant, emergent, and residual culture: The dynamics of organizational change. *Journal of Organizational Change*, 21(6), 743-757. doi: 10.1108/09534810810915754.
- Campbell, T. & Cairns, H. (1994). Developing and measuring the learning organization from buzz words to behaviours. *Industrial & Commercial Training*, 26(7), 10-15.
- Cardoso, L. (1996). *Aprendizagem organizacional: Contributo para uma metodologia de diagnóstico: Perfil de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Pedagógica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Professor Doutor Adelino Duarte Gomes.
- Cardoso, L. (2000). Aprendizagem Organizacional. *Psychologica*, 23, 95-117.
- Cardoso, L. (2003). *Gerir conhecimento e gerar competitividade: Estudo empírico sobre a gestão do conhecimento e o seu impacto no desempenho organizacional*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, área de especialização de Psicologia do Trabalho e das Organizações, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Professor Doutor Adelino Duarte Gomes.
- Chisalita, C., Melguizo, M., Hoorn, J., Van der Veer, G. & Kok, E. (2005). Cultural differences in user groups: A multi-angle understanding of IT use in large organizations. *Cognition, Technology & Work*, 7, 101-110. doi: 10.1007/s10111-005-0175-5.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. & Cardoso, C. (2003). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Dogson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394. doi: 0170-8406/930014-0016.
- Egan, T. M. (2008). The relevance of organizational subculture for motivation to transfer learning. *Human Resource Development Quarterly*, 19(4), 299-322. doi: 10.1002/hrdq.1243.

- Ferreira, J. M., Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw Hill.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Fiol, C. M. & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Furnham, A. (2005). *The psychology of behaviour at work: The individual in the organization*. New York: Psychology Press.
- Gomes, A. D. (1991). Cultura organizacional: Estratégias de integração e de diferenciação. *Psychologica*, 6, 33-51.
- Gomes, A. D. (1996). Cultura organizacional. In C. A. Marques & M. P. Cunha (Eds.), *Comportamento organizacional e gestão de empresas* (pp. 353-396). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Gomes, A. D. (2000). *Cultura organizacional: Comunidade e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Hair, J. F., Anderson, M. E., Tatham, R. L. & Black, W. J. (1995). *Multivariate data analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall International.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 133-145. doi: 10.1080/135943200397905.
- Lantz, A. & Brav, A. (2007). Job design for learning in work groups. *Journal of Workplace Learning*, 19(5), 269-285. doi: 10.1108/13665620710757833.
- Kottasz, R., Bennett, R., Savani, S. & Ali-Choudhury, R. (2008). The role of corporate art in the management of corporate identity. *Corporate Communications: An International Journal*, 13(3), 235-254. doi: 10.1108/13563280810893634.
- Lee, B. & Cassell, C. (2009). Learning organizations, employee development and learning representative schemes in the UK and New Zealand. *Journal of Workplace Learning*, 21(1), 5-22. doi: 10.1108/13665620910924880.
- Levin, I. & Gottlieb, J. (2009). Realigning organization culture for optimal performance: Six principles & eight practices. *Organizational Development Journal*, 27(4), 31-46.
- Loiola, E. & Bastos, A. (2003). Ampliando perspectivas para a análise da pesquisa sobre aprendizagem organizacional: Uma tréplica. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(3), 213-219.
- Martin, J. (2002). *Organizational culture: Mapping the terrain*. California: Sage Publications.
- Müller, S. D., Kræmmergaard, P. & Mathiassen, L. (2009). Managing cultural variation in software process improvement: A comparison of methods for subculture assessment. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 56(4), 584-599. doi: 10.1109/TEM.2009.2013829.

Nevis, E., DiBella, A. & Gould, J. (1995). Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, 36(2), 73-85.

Palma, P. J. & Lopes, M. P. (2005). Em busca de uma aprendizagem organizacional eficaz: O papel do tipo e da abrangência cultural. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 11(2), 133-157.

Palthe, J. & Kossek, E. (2003). Subcultures and employment modes: Translating HR strategy into practice. *Journal of Organizational Change Management*, 16(3), 287-308. doi: 10.1108/09534810310475532.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (4th ed.). Lisboa: Sílabo.

Pocinho, R. & Santos, E. (2008). Tecnologia, aprendizagem e mudança organizacional. *Psychologica*, 49, 240-257.

Rebelo, T. M. (2001). *Organização, aprendizagem e cultura: Estudo sobre a homogeneidade/heterogeneidade da orientação cultural para a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização de Psicologia do Trabalho e das Organizações, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Professor Doutor Adelino Duarte Gomes.

Rebelo, T., Gomes, A. & Cardoso, L. (2001). Aprendizagem organizacional e cultura: Relações e implicações. *Psychologica*, 27, 69-89.

Rebelo, T., Gomes, A. & Cardoso, L. (2002). Orientações culturais para a aprendizagem nas organizações: Homogeneidade e/ou heterogeneidade. *Psychologica*, 30, 345-363.

Rebelo, T. M. (2006). *Orientação cultural para a aprendizagem nas organizações: Condicionantes e consequentes*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, área de especialização de Psicologia do Trabalho e das Organizações, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Professor Doutor Adelino Duarte Gomes.

Rebelo, T. M. & Gomes, A. D. (2008). Organizational learning and the learning organization: Reviewing evolution for prospecting the future. *The Learning Organization*, 15(4), 294-308. doi: 10.1108/09696470810879556.

Reissner, S. C. (2005). Learning and innovation: A narrative analysis. *Journal of Organizational Change Management*, 18(5), 482-494. doi: 10.1108/09534810510614968.

Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd Ed.). Oxford: Blackwell.

Sambrook, S. (2006). Developing a model of factors influencing work-related learning: Findings from two research projects. In J. N. Streumer (Ed.), *Work-related learning* (pp. 95-125). Netherlands: Springer.

Santana, S. & Diz, H. (2000). Cultura e aprendizagem organizacional. *Revista Portuguesa de Gestão*, 3(4), 28-44.

- Schein, E. H. (1991). What is culture? In P. Frost, L. Moore, M. Louis, C. Lundberg & J. Martin (Eds.), *Reframing organizational culture* (pp. 243-253). London: Sage Publications.
- Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 40-51.
- Schein, E. H. (1995). *Organizational and managerial culture as a facilitator or inhibitor of organizational transformation*. MIT Sloan School of Management.
- Schein, E. H. (1996a). *Organizational learning: What is new?* MIT Sloan School of Management.
- Schein, E. H. (1996b). *Three cultures of management: The key to organizational learning*. MIT Sloan School of Management.
- Schein, E. H. (2004). Innovative cultures and adaptive organizations. In M. L. Conner & J. G. Clawson (Ed.), *Creating a learning culture* (pp.123-151). UK: Cambridge University Press.
- Schwandt, D. R. & Marquardt, M. J. (2000). *Organizational learning: From world-class theories to global best practices*. New York: St. Lucie Press.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Shieh, C. Wang, C. & Wang, F. (2009). The relationships among cross-cultural management, learning organization, and organizational performance in multinationals. *Social Behavior and Personality*, 37(1), 15-30.
- Smith, P. J. & Sadler-Smith, E. (2006). *Learning in organizations: Complexities and diversities*. New York: Routledge.
- Streumer, J. N. & Kho, M. (2006). The world of work-related learning. In J. N. Streumer (Ed.), *Work-related learning* (pp. 3-49). Netherlands: Springer.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: HarperCollins College Publishers.
- Tsang, E. W. & Zahra, S. A. (2008). Organizational unlearning. *Human Relations*, 61(10), 1435-1462.

Anexos

Anexo 1: Características básicas das subculturas de produção, tecnológica e gestionária (adaptado de Schein, 1996)

Assumpções da Subcultura de Produção

- Como a acção das organizações corresponde, em última instância, à acção dos indivíduos, o sucesso das mesmas depende do conhecimento, das competências, capacidades de aprendizagem e comprometimento dos colaboradores.
- Os conhecimentos e competências requeridos são internos à organização e baseiam-se nas tecnologias nucleares da mesma.
- Não importa quão cuidadosamente o processo de produção é planeado ou quão cuidadosamente as regras e as rotinas são especificadas, pois os operadores devem ser capazes de aprender e de lidar com surpresas.
- Muitos procedimentos requerem a interdependência entre elementos distintos do processo; por isso, os operadores devem ser capazes de trabalhar como uma equipa na qual a comunicação é aberta, existe confiança mútua e o comprometimento é bastante valorizado.

Assumpções da Subcultura Tecnológica

- Os engenheiros estão proactivamente optimistas de que podem e devem dominar a natureza.
- Os engenheiros são estimulados por enigmas e problemas e são perfeccionistas pragmáticos, preferindo soluções não pensadas por pessoas.
- O mundo ideal é constituído por máquinas e processos, que trabalham em perfeita precisão e harmonia, sem a intervenção humana.
- Os engenheiros estão orientados para a segurança e realizam projectos com vista à mesma.
- Os engenheiros preferem um modo de pensamento linear e quantitativo, baseado na premissa causa-efeito.

Assumpções da Subcultura Gestionária

Foco financeiro

- Os executivos baseiam-se na sobrevivência financeira e no crescimento para assegurar os retornos dos *shareholders* e da própria sociedade.
- A sobrevivência financeira é equivalente à guerra perpétua com um dos concorrentes.

Auto-imagem: o herói solitário em apuros

- O ambiente económico é competitivo e potencialmente hostil, por isso, a gestão está isolada, aparece onisciente, em controlo total, e considera-se indispensável.
- Os executivos não podem obter informação de confiança dos subordinados, por isso, têm de confiar nas suas próprias decisões.

Foco hierárquico e individual

- A organização e a gestão são intrinsecamente hierárquicas; a hierarquia é a medida do estatuto e do sucesso e a principal forma de manter o controlo.
- A organização deve ser uma equipa, mas a responsabilidade deve ser individual.
- A vontade de experimentar e de correr riscos estende-se apenas a situações que permitam aos executivos manter o seu controlo.

Assumpções da Subcultura Gestionária (cont.)

Foco na tarefa e no controlo

- Como as organizações são entidades grandes, podem tornar-se despersonalizadas e abstractas e, portanto, devem ser conduzidas através de regras, rotinas e rituais.
- O valor intrínseco das relações e da comunidade é perdido quando um executivo sobe na hierarquia.
- A atracção do trabalho é o desafio (elevado nível de responsabilidade e sentimento de realização).
- O mundo ideal é aquele no qual a organização funciona como uma máquina bem oleada, necessitando apenas de manutenções e reparações ocasionais.
- As pessoas são um mal necessário, não um valor intrínseco.
- As “organizações bem oleadas” não necessitam de pessoas, apenas de actividades contratadas para os fins que se pretendem.

**Anexo 2: Escala OCA – Orientação Cultural para a Aprendizagem
(Rebelo, 2001)**



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

CONFIDENCIAL

Estamos a desenvolver um estudo sobre características organizacionais e sua ligação com o sucesso empresarial num conjunto de organizações industriais e de serviços a operar em Portugal e do qual a sua empresa faz parte.

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

Não há respostas certas ou erradas. Reflicta cuidadosamente e responda a todas as questões de forma honesta, baseando-se apenas na experiência e no conhecimento que tem da **empresa onde trabalha**.

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

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

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

O 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.

Nesta empresa...	Quase não se aplica	Aplica-se pouco	Aplica-se moderadamente	Aplica-se muito	Aplica-se quase totalmente
1. O cliente está em primeiro lugar	1	2	3	4	5
2. As pessoas são pagas, também, para pensar	1	2	3	4	5
3. As chefias mostram disponibilidade e interesse em ouvir as propostas de melhoria apresentadas pelos colaboradores	1	2	3	4	5
4. Os insucessos são encarados como uma oportunidade de experimentar novas formas de trabalhar	1	2	3	4	5
5. O contacto entre qualquer 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

Nesta empresa...

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

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

Responda agora, por favor, a estas últimas questões:

a) Há quanto tempo trabalha nesta empresa?

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

Mais de 3 até 5 anos Mais de 5 até 10 anos Mais de 10 anos

b) Função que desempenha:

Direcção de topo Direcção de departamento Chefia de secção
Encarregado(a) Administrativo(a) Operário(a)/operador(a)
Comercial Técnico(a) Estagiário(a)/aprendiz

Outra: _____

c) Há quanto tempo desempenha esta função?

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

Mais de 3 até 5 anos Mais de 5 até 10 anos Mais de 10 anos

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

Departamento comercial Departamento administrativo
Departamento financeiro Departamento recursos humanos
Departamento marketing Departamento qualidade
Departamento produção Departamento investigação/desenvolvimento

Outro departamento: _____

e) Idade:

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

f) Sexo: Feminino Masculino

g) Habilitações escolares/académicas: _____

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração!

Anexo 3: As tarefas externas e internas que todos os grupos enfrentam (adaptado de Schein, 1991)

Tarefas de Adaptação Externa	Tarefas de Integração Interna
<p>Desenvolver consenso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na missão nuclear, funções e tarefas primárias da organização; 2. Nos objectivos específicos que serão perseguidos pela organização; 3. No sentido básico que acompanhará o alcance dos objectivos; 4. No critério a ser usado para medir os resultados; 5. Nas estratégias de correcção/reparação se os objectivos não forem alcançados. 	<p>Desenvolver consenso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na linguagem comum e no sistema conceptual a usar, incluindo conceitos básicos de tempo e espaço; 2. Nos limites do grupo e nos critérios de inclusão; 3. No critério para a alocação de estatuto, poder e autoridade; 4. No critério para a intimidade, amizade e amor em diferentes contextos de trabalho e família; 5. No critério para a alocação de recompensas e punições; 6. Nos conceitos para gerir o que não pode ser gerido – ideologia e religião.