



UC/FPCE_2012

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no
Desempenho, Satisfação, Inovação e Bem-Estar
Afectivo dos Estudantes Universitários**

Ana Beatriz Faria Ribeiro (e-mail: anabeatrizfariaribeiro@gmail.com)

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

Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Desempenho, Satisfação, Inovação e Bem-Estar Afectivo dos Estudantes Universitários

Resumo

A presente investigação assenta na premissa de que a cultura orientada para a aprendizagem de uma organização influencia as atitudes e os comportamentos no trabalho dos colaboradores (Chaves, 2011). Este estudo tem um plano correlacional e utilizou o método do questionário para recolher dados com o objectivo de compreender os efeitos da cultura de aprendizagem no desempenho, satisfação, inovação e bem-estar afectivo, e o papel da motivação intrínseca como variável moderadora. Os resultados, tendo por base uma amostra de 182 estudantes universitários, sugerem que as variáveis tomadas como dependentes são influenciadas positivamente pela cultura de aprendizagem. Adicionalmente, a motivação intrínseca modera a relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho de tarefa, entre a cultura de aprendizagem e a comunicação e entre a cultura de aprendizagem e a inovação, incrementando os seus efeitos. Deste modo, este estudo apoia o fomento e o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem nas instituições do ensino superior.

Palavras-chave: cultura organizacional, aprendizagem organizacional, organizações aprendentes, cultura de aprendizagem.

The Effects of a Learning Culture on performance, satisfaction, innovation and affective well-being of College Students

Abstract

This investigation is based on the premise that a learning culture of an organization influences the attitudes and the behaviors of the employees at work (Chaves, 2011). This research has a correlation design and uses the questionnaire method for collecting data with the goal of understanding the effects of a learning culture on the variables performance, satisfaction, innovation, and affective well-being, and the role of intrinsic motivation as moderator variable. The results, based on a sample of 182 college students, suggest that the variables taken as dependents are positive influenced by learning culture. Furthermore, intrinsic motivation moderates the relation between learning culture and performance, between learning culture and communication and between learning culture and innovation, increasing their effects. In this sense, this research supports the promotion and the development of a learning culture in higher education institutions.

Key Words: organizational culture, organizational learning, learning organizations, learning culture.

Agradecimentos

A todos os que tornaram possível a realização desta tese de mestrado...

À Professora Doutora Teresa Rebelo, pelos ensinamentos, disponibilidade, orientação, sugestões, esclarecimentos, apoio e incentivo.

À família POT, por todos os momentos de convívio e apoio.

A todos os que me ajudaram no processo de recolha de dados e aos estudantes que participaram neste estudo.

Aos meus pais e ao meu mano, pelo orgulho que têm em mim e por acreditarem sempre que sou capaz.

Ao André, pelo carinho, apoio, reforço e amor, mesmo quando os dias e a disponibilidade não foram as melhores.

Obrigada!

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual	2
1.1 Cultura Organizacional	2
1.1.1 Clima e Cultura Organizacional	4
1.2 Aprendizagem Organizacional, Organizações Aprendentes e Cultura de Aprendizagem	5
1.2.1 Aprendizagem Organizacional	5
1.2.2 Aprendizagem Organizacional e Organizações Aprendentes.....	6
1.2.3 Aprendizagem Individual e Aprendizagem Organizacional.....	7
1.2.4 Relação entre Cultura e Aprendizagem Organizacional.....	9
1.2.5 Cultura de Aprendizagem.....	10
1.2.5.1 O Modelo de Marsick e Watkins.....	12
1.3 Variáveis que são influenciadas pela cultura de aprendizagem.....	13
1.3.1 Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Desempenho Individual.....	14
1.3.2 Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem na Satisfação Profissional.....	15
1.3.3 Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem na Inovação.....	16
1.3.4 Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Bem-Estar Afectivo.....	18
1.4 Motivação Intrínseca, uma variável moderadora?.....	19
II – Objectivos.....	21
III – Metodologia.....	22
3.1 Caracterização da Amostra.....	22
3.2 Instrumentos.....	23
3.3 Procedimentos de investigação adoptados.....	27
IV – Resultados.....	28
V – Discussão.....	39
VI – Conclusões.....	46
Bibliografia.....	46
Anexos.....	51

Introdução

O contexto contemporâneo caracteriza-se por rápidas e intensas mudanças que advêm das transformações económicas, políticas e sociais em curso nas sociedades e que marcam a vida social. Este contexto foi imposto aos processos produtivos pelo desenvolvimento científico e tecnológico que põe o conhecimento e a informação como essenciais à economia e à produtividade. Neste sentido, a educação passou a ocupar um papel central e fez emergir expectativas em relação aos sistemas educativos e às universidades. A crença é de que o progresso das sociedades se vincula à educação dos indivíduos e à formação dos profissionais (Lopes, Vaz-Rebello & Pessoa, 2010). Deste modo, consideramos relevante a investigação que efectuamos no âmbito desta tese, uma vez que estudamos as Instituições de Ensino Superior à luz da metáfora cultural, mais especificamente sobre um tipo de cultura – a cultura de aprendizagem – e os seus efeitos em variáveis altamente valorizadas no contexto actual, como o desempenho, a inovação, a satisfação e o bem-estar afectivo.

Como afirmam Costa (1996) e Torres (1995), aplicar a abordagem da cultura organizacional ao contexto escolar (onde obviamente se insere o contexto universitário) remete-nos para a aplicabilidade de um quadro teórico-conceptual originalmente concebido e referente ao contexto empresarial. Contudo, as escolas e as universidades são organizações de índole educativa o que lhes confere especificidades políticas e organizacionais distintas das organizações empresariais. Neste sentido, segundo Torres (1995), não é de estranhar que, até finais da década de 70, a consideração da escola como organização foi uma representação algo difusa, isto porque era considerada como uma extensão ou prolongamento do sistema educativo nacional. Actualmente, esta situação foi ultrapassada e a escola é consensualmente considerada como um espaço organizacional. Não obstante, de acordo com a mesma autora, a escola como organização diferencia-se da empresa em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional, nomeadamente: a centralização do sistema educativo e o concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola; a (consequente) precária autonomia organizacional e a especificidade dos objectivos organizacionais centralmente construídos e organizacionalmente implementados.

Apesar de podermos pensar que estas características são, em grande parte, respeitantes às escolas de 1º, 2º e 3º ciclos, Boavida (2010) admite que as universidades públicas, apesar dos seus estatutos de autonomia, estão, em boa medida, dependentes do poder político¹.

¹ Relembramos que, em Novembro de 2011, discutiu-se no Parlamento a autonomia das universidades, e esta estaria vedada no Orçamento de Estado para 2012. Contudo, os partidos com maioria parlamentar apresentaram uma proposta de eliminação do artigo 42º e reestruturação do artigo 43º, no sentido de manter a autonomia das universidades, tornando as mesmas excepção à regra. Esta foi a resposta aos argumentos dos Reitores que foram recebidos no dia 16 de Novembro de 2011 pela Comissão Parlamentar de Educação.

Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Desempenho, Satisfação, Inovação e Bem-Estar Afectivo dos Estudantes Universitários

Ana Beatriz Faria Ribeiro (e-mail: anabeatrizfariaribeiro@gmail.com) 2012

Nesta óptica de escola enquanto organização, a metáfora da cultura tem sido uma boa base teórica para o estudo desta entidade. Deste modo, a organização escolar passa a ser perspectivada como *sendo* cultura, que, por sua vez, é socialmente construída e simbolicamente partilhada pelos actores organizacionais (e.g., professores, alunos e funcionários administrativos) (Costa, 1996; Torres, 1995).

Em síntese, Sanches (1992) considera relevante o estudo da cultura organizacional escolar pelas seguintes razões: a) permite descrever o modo como se desenrola a vida organizacional da escola; b) contribui para compreender o significado dos comportamentos, actividades e acontecimentos organizacionais e c) regulariza os comportamentos, evidenciando aqueles que são considerados aceitáveis e adequados daqueles que não o são (carácter normativo e prescritivo).

Esta tese, em termos da sua estrutura, inicia-se com um enquadramento conceptual, onde são abordadas as temáticas da cultura organizacional, da aprendizagem organizacional, das organizações aprendentes e da cultura de aprendizagem, onde destacamos o modelo utilizado nesta investigação, o de Marsick e Watkins (2003). De seguida, será dado um enfoque relativo às variáveis tomadas como dependentes (desempenho individual, satisfação profissional, inovação e bem-estar afectivo), e de que forma são influenciadas pela cultura de aprendizagem. Posteriormente, são apresentados os objectivos, a metodologia utilizada, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados, assim como os procedimentos de investigação adoptados. Depois, segue a apresentação dos nossos resultados, antes da discussão dos mesmos e das conclusões.

I – Enquadramento conceptual

1.1 Cultura Organizacional

A cultura organizacional institui-se como um conceito relevante, quer para académicos de inúmeras disciplinas (e.g. psicólogos, sociólogos e antropólogos vêem a cultura organizacional como central no estudo das organizações, do comportamento organizacional e da comunicação organizacional), quer para empresários e gestores que consideram a cultura organizacional um meio para melhorar a produtividade, o desempenho e a eficiência. Adicionalmente, os gestores acreditam que a cultura das suas organizações pode ser um instrumento eficaz para atrair colaboradores competentes e uma forma de se distinguirem dos seus concorrentes. Posto isto, a cultura organizacional deixou há muito de ser considerada uma moda gestionária. Contudo, é um conceito com uma grande diversidade de abordagens e perspectivas devido à sua complexidade e por reflectir enviesamentos que advêm da intersecção das várias ciências sociais que a estudam. Não obstante, actualmente, a cultura organizacional já goza de uma certa estabilidade conceptual resultante de várias revisões da literatura, investigações e discussões (Costa, 1996; Gomes, 1991; Keyton, 2005; Martin, 2002; Rebelo, 2006; Schein, 1990).

Gomes (2000) reitera que o interesse sobre a temática da cultura

organizacional consubstancia-se na crença de que o que diferencia as empresas *performantes* das restantes é, de facto, a cultura organizacional. Desta forma a cultura organizacional torna-se o ingrediente essencial para o alcance da excelência e do desempenho organizacional.

Esta tese terá ganho popularidade quando se tentou explicar porque é que as empresas japonesas tinham melhor desempenho que as empresas americanas. Neste sentido, as práticas de gestão do Japão foram apontadas como o protótipo de excelência enquanto as práticas de gestão e o modelo (gestionário) americano *the one best way* sofreu um sério abalo. A diferença entre os dois modelos está justamente nos factores culturais das práticas de gestão que veiculam, uma vez que ficou demonstrado que a cultura nacional não era suficiente para explicar as diferenças (Costa, 1996; Gomes, 2000; Morgan, 1986; Schein, 1990).

Para além disto, Morgan (1986) refere ainda que a crise petrolífera de 1973 e o aumento da internacionalização de grandes empresas foram factores que contribuíram para o aumento do interesse da cultura organizacional.

Estas foram as razões que impulsionaram vários estudos comparativos entre organizações de diferentes países, na década de 80, que permitiram um aprofundamento dos conhecimentos neste domínio e contribuíram para a emergência de um novo olhar sobre as organizações. A partir daqui passou a fazer sentido falar-se de cultura organizacional para além de culturas societais ou nacionais, contudo, este ponto nem sempre foi consensual (Gomes, 1991).

Apesar da cultura organizacional ser um conceito considerado por alguns autores (e.g. Czarniawska-Joerges, 1992 e Ott, 1989 citados em Costa, 1996) um grande guarda-chuva, ao abrigo do qual se encontram diferentes perspectivas, concordamos com Costa (1996) e Rebelo (2006) ao considerarmos a definição e operacionalização proposta por Schein (1990, 1991) clássica na clarificação da complexidade do conceito.

Schein (1990, 1991) define cultura organizacional como um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, enquanto o mesmo aprende a gerir os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e que por funcionarem bem foram considerados válidos. Deste modo, estes pressupostos básicos são ensinados aos novos membros como a maneira correcta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas.

Para além desta definição, Schein (1990, 1991) distingue três níveis fundamentais nos quais a cultura organizacional se manifesta: a) artefactos, b) valores e c) pressupostos básicos:

- a) Artefactos – é o que as pessoas observam e sentem quando entram numa organização, é portanto, o nível mais visível da cultura. Esta categoria inclui o meio físico e social, isto é, o espaço físico, o *dress code*, a forma como as pessoas se abordam, a linguagem (falada e escrita), as produções artísticas, os comportamentos, os registos e os arquivos da organização, as afirmações da filosofia e os relatórios anuais.

O autor alerta para o facto de os artefactos serem difíceis de decifrar, embora sejam palpáveis e visíveis. Segundo o autor, os comportamentos observáveis são sempre determinados pela predisposição cultural e pelas contingências situacionais que surgem do meio externo. Neste sentido, os comportamentos podem ser mais um reflexo do meio do que da cultura, assim, só após se conhecer os pressupostos básicos é que se pode especificar se um comportamento reflecte ou não a cultura.

- b) Valores – estão mais ou menos ligados às declarações subentendidas da filosofia, da missão ou das identidades organizacionais e consistem nos critérios que permitem avaliar situações, pessoas, objectos e acções.
- c) Pressupostos Básicos – geralmente os pressupostos básicos começam como valores, que por conseguirem manter-se ao longo do tempo passam gradualmente a serem considerados como garantidos e depois assumem o carácter de pressupostos básicos. Neste ponto, eles deixam de ser questionados e tornam-se menos abertos à discussão. Para além disso, os pressupostos básicos por funcionarem repetidamente passam a ter um carácter inconsciente e rotinizado. Os pressupostos básicos de Schein são congruentes com as “teorias em uso” de Argyris (Argyris, 1976, citado em Schein, 1991), na medida em que guiam o comportamento e definem como os membros de um grupo percebem, pensam e sentem as coisas. Deste modo, os pressupostos básicos subjazem os dois níveis anteriores.

1.1.1 Clima e Cultura Organizacional

Neste ponto, apraz-nos diferenciar cultura organizacional de outro conceito relacionado, o clima. Estes dois conceitos têm muitas similaridades, porém, Srour (1998) enfatiza que a cultura organizacional e o clima não são conceitos intercambiáveis.

Alguns investigadores argumentam que a cultura organizacional e o clima têm muito em comum e que a primeira diferença é metodológica. Isto porque os investigadores de clima têm utilizado, quase exclusivamente, métodos quantitativos, enquanto os investigadores de cultura tendem a preferir métodos qualitativos (Martin, 2002). Esta diferença no que diz respeito à metodologia de estudo traduz, de facto, a natureza mais saliente do clima organizacional enquanto fenómeno cultural e portanto, mais fácil de observar e medir, razão pela qual o clima tem uma tradição de investigação mais longa (Schein, 1990). Não obstante, Rebelo (2006) apoiando-se em Denison (1996) põe em questão esta distinção, uma vez que existem investigações de cultura organizacional que usam métodos quantitativos e demonstraram a aplicabilidade deste tipo de metodologia no estudo da cultura.

De acordo com Srour (1998), o clima é a captura da “temperatura social” da organização durante um período de tempo determinado. O clima organizacional pode ser então definido como a agregação das percepções

conscientes dos membros de uma organização (Sinha, 2008), é geralmente descritivo e comporta sentimentos e emoções acerca de como a organização tem impacto nos seus membros, traduz, portanto, as tensões, anseios, moral e ânimo presente (Sinha, 2008; Srour, 1998). Deste modo, Srour (1998) afirma que não se pode confundir uma descrição instantânea dos mal-estares ou o nível de satisfação dos indivíduos (clima) com os padrões culturais da organização (cultura organizacional). Assim, o clima não representa as regularidades simbólicas da colectividade, nem os modos institucionalizados de agir e de pensar, indica apenas uma “pulsção” da cultura organizacional. Por outro lado, a cultura organizacional representa sistemas de referências simbólicas que moldam as acções dos membros da organização e perante as exigências do ambiente externo e das necessidades de integração interna, formam um conjunto de soluções relativas à sobrevivência, manutenção e crescimento da organização. No mesmo sentido encontra-se Schein (1990) quando afirma que o clima é apenas uma manifestação superficial da cultura, e por isso, a investigação sobre o clima não permite “entrar” nos aspectos mais profundos do funcionamento da organização.

1.2 Aprendizagem Organizacional, Organizações Aprendentes e Cultura de Aprendizagem

Neste momento, após enquadrarmos o conceito de cultura organizacional, estamos aptos para abordar a cultura de aprendizagem, que constitui o tipo de cultura organizacional que é a variável central da nossa investigação. Contudo, para introduzirmos o conceito de cultura de aprendizagem, é necessário fazer referência a duas correntes das quais deriva, a aprendizagem organizacional e as organizações aprendentes (Rebelo, 2006).

1.2.1 Aprendizagem Organizacional

O mundo está a mudar rapidamente em consequência da abertura dos mercados, dos grandes avanços tecnológicos e dos sistemas de informação da era da globalização. Este contexto tem colocado grandes desafios às ciências organizacionais, uma vez que o conhecimento e as estratégias empresariais do passado tornaram-se obsoletos perante a imprevisibilidade da envolvente das organizações. Neste sentido, o conhecimento tem sido associado positivamente com o desempenho empresarial e com a competitividade da nova economia. De facto, para as organizações sobreviverem e crescerem é necessário que aprendam a adaptar-se rapidamente ou serão excluídas do processo de evolução económica (Cardoso, 2000; Denton, 1998; Lopes & Fernandes, 2002; Nevis, DiBella & Gould, 1995; Schein, 1992; Schwandt & Marquardt, 2000; Yeung, Ulrich, Nason & Glinow, 1999). Zuboff (1988, citado em Schwandt & Marquardt, 2000) sintetizou esta tendência afirmando que a aprendizagem é a nova forma de trabalho.

Neste sentido, a partir da década de 90, a aprendizagem organizacional passou a ser foco de atenção das ciências das organizações (por se aceitar a sua importância para um desempenho estratégico), tendo-se

desenvolvido muitos estudos neste domínio. Porém, a transdisciplinaridade dos estudos sobre aprendizagem organizacional, que vai desde a antropologia, à economia e à informática, tem gerado uma grande diversidade de teorias. Esta fragmentação teórica explica-se pela complexidade do conceito, uma vez que as organizações não são seres humanos e portanto não têm a capacidade de aprender *per se*, por este motivo, as teorias desenvolvidas sobre aprendizagem organizacional têm-se baseado nos modelos de aprendizagem individual, o que não tem ajudado na compreensão deste fenómeno (Cardoso, 2000; Fiol & Lyles, 1985; Lopes & Fernandes, 2002; Nevis et al., 1995).

Não obstante, não só os investigadores e os teóricos se interessaram pela aprendizagem organizacional, os gestores e os empresários começaram também a discutir esta temática com a mesma seriedade geralmente reservada para outros assuntos da gestão (Denton, 1998; Yeung et al., 1999).

Deste modo, Cardoso (2000) não considera o interesse sobre aprendizagem organizacional uma “moda”, uma vez que se trata de um conceito crucial para a viabilidade e sustentabilidade de um qualquer sistema organizacional. No entanto, embora hoje já estejamos longe do “burburinho” sobre a aprendizagem organizacional e as organizações aprendentes da década de 90, Rebelo e Gomes (2011) consideram que as revisões efectuadas por Bapuji e Crossan (2004) e por Jordão (2009) apontam para uma fase de desenvolvimento e avaliação da temática. Para além disso, segundo os mesmos autores, tem-se verificado um número significativo de publicações e estudos empíricos que asseguram as perspectivas de futuro desta temática. Deste modo, Rebelo e Gomes (2011) consideram, na actualidade, a aprendizagem nas, e das organizações uma temática pertinente e merecedora de atenção e de estudo, porque está intrinsecamente ligada à componente humana das organizações e ajustadas à envolvente actual, constituindo-se, portanto, como um facto incontornável na vida das organizações.

O conceito de aprendizagem organizacional ganhou visibilidade com o livro de Argyris e Schon (1978) intitulado *Organizational learning: a theory of action perspective*. Mais tarde, Senge popularizou o conceito de organizações aprendentes no seu livro de 1990, *The Fifth Discipline* (Denton, 1998; Rebelo & Gomes, 2011; Yeung et al., 1999).

1.2.2 Aprendizagem Organizacional e Organizações Aprendentes

Fiol e Lyles (1985) definem aprendizagem organizacional como o processo de melhorar acções através de um melhor conhecimento; por sua vez Nevis et al. (1995) definem aprendizagem organizacional como a capacidade ou os processos dentro da organização para manter ou melhorar o desempenho baseado na experiência. Cardoso (2000) apoiando-se em Ducan e Weiss (1979) define aprendizagem organizacional enquanto processo através do qual se desenvolve o conhecimento sobre o resultado da organização com o seu meio ambiente.

No que diz respeito às organizações aprendentes, Senge (1990, citado em Rebelo, Gomes & Cardoso, 2001) define-as como as organizações em

que as pessoas expandem continuamente as suas capacidades para criar os resultados desejados, onde novos e abrangentes modelos de pensamento são criados, onde a aspiração colectiva é libertada e onde as pessoas estão continuamente a aprender; para Marsick e Watkins (2003) uma organização aprendente é aquela que possui a capacidade de adaptar-se ou de responder rapidamente e de forma inovadora, enquanto trabalha para remover as barreiras à aprendizagem.

Örtenblad (2001) e Schwandt e Marquardt (2000) afirmam que os termos aprendizagem organizacional e organização aprendente já foram usados muitas vezes como sinónimos (e.g. Denton, 1998). Contudo, segundo Örtenblad (2001) a permutabilidade entre estes dois conceitos tornou-se confusa e desadequada, uma vez que surgiu na literatura um esforço para distingui-los. Neste sentido, Örtenblad (2001) tenta clarificar estes dois termos e encontra, na literatura, duas formas usuais de distingui-los: a) a organização aprendente é uma forma de organização, e a aprendizagem organizacional é uma actividade ou processos de aprendizagem nas organizações - esta é de facto, a abordagem que encontramos nas definições supracitadas (e.g. Rebelo & Gomes, 2011; Schwandt & Marquardt, 2000); b) a organização aprendente implica esforço, enquanto a aprendizagem organizacional existe sem esforços. Neste sentido, todas as organizações têm aprendizagem organizacional, mas apenas algumas são organizações aprendentes.

Rebelo e Gomes (2011) esclarecem-nos referindo que embora a aprendizagem organizacional e as organizações aprendentes tenham uma relação estreita entre si, pois a aprendizagem organizacional é condição necessária para a existência de uma organização aprendente, e esta, por sua vez, visa potenciar a aprendizagem organizacional, são na verdade conceitos distintos. Deste modo, de acordo com os autores, enquanto a organização aprendente relaciona-se com uma forma de gestão, isto é, potencia estrategicamente a aprendizagem nas organizações e, intencionalmente, orienta e aproveita as aprendizagens em prol da organização, a aprendizagem organizacional diz respeito às aprendizagens efectuadas pelos membros da organização e aos processos responsáveis para que estas aprendizagens se tornem colectivas e fiquem intrincadas na organização.

Assim, os autores das organizações aprendentes concentram-se no desenvolvimento de modelos normativos para melhorar os processos de aprendizagem e os autores da aprendizagem organizacional focam-se na compreensão da natureza e do processo de aprendizagem nas organizações (Easterby-Smith & Araujo, 1999, citado em Örtenblad, 2001).

1.2.3 Aprendizagem Individual e Aprendizagem Organizacional

Tem-se discutido, na literatura sobre aprendizagem organizacional, acerca de quem é que aprende. Örtenblad (2001) identifica três perspectivas, a) apenas os indivíduos são capazes de aprender, as organizações não; b) as organizações aprendem como os indivíduos e c) a organização enquanto colectivo aprende (de forma diferente do indivíduo).

É nesta última posição em que nos encontramos, como Cook e Yanow (1993, citado em Örténblad, 2001) quando afirmam que a organização aprende não como um indivíduo ou indivíduos, mas como um colectivo, sendo esta uma perspectiva cultural da aprendizagem organizacional, ao invés da cognitiva referente às duas primeiras posições.

O antropomorfismo, isto é, atribuir características humanas a entidades não humanas, como a organização, é, para Schwandt e Marquardt (2000), uma armadilha e está patente na segunda posição identificada por Örténblad (2001). De acordo com Schwandt e Marquardt (2000), esta perspectiva leva a falsos pressupostos ao simplificar o processo de aprendizagem organizacional.

Do mesmo modo, Lopes e Fernandes (2002) defendem que para uma melhor compreensão da aprendizagem organizacional, é importante que os estudos se distanciem das investigações desenvolvidas da aprendizagem individual; uma vez que, para os mesmos autores, a aprendizagem organizacional comporta idiosincrasias próprias, pois não é sustentada apenas pelas aprendizagens individuais, mas também pelas interações que se criam entre os indivíduos nas organizações, o que torna a aprendizagem organizacional mais complexa que a aprendizagem individual.

Schwandt e Marquardt (2000) e Yeung et al. (1999) partilham da mesma opinião ao considerarem que a aprendizagem torna-se organizacional quando as ideias e o conhecimento gerado pelos indivíduos dentro da organização é partilhado ao longo das fronteiras organizacionais do espaço, do tempo e da hierarquia. Neste sentido, Yeung et al. (1999) referem que quando a aprendizagem organizacional fica imbuída nas normas, nas rotinas, nas tecnologias e nas políticas da organização, sobrevive ao *turnover* dos indivíduos, pois não fica apenas com um indivíduo. Assim, quando a identidade colectiva excede o esforço individual, a aprendizagem tornou-se parte da cultura e da organização.

Como Rebelo e Gomes (2011) sintetizam a aprendizagem organizacional remete para algo diferente, pois aponta para uma dinâmica entre níveis, ou seja, para a transformação da aprendizagem individual em grupal e em organizacional.

Deste modo, a relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional é perspectivada por muitos autores (e.g., Fiol & Lyles, 1985; Lopes & Fernandes, 2002; Marsick & Watkins, 2003; Schwandt & Marquardt, 2000) da seguinte forma: a aprendizagem individual é condição necessária para a aprendizagem organizacional, porém, não é suficiente, porque apesar da aprendizagem organizacional ocorrer através dos indivíduos, é diferente da soma das aprendizagens individuais; o inverso já não é válido, isto é, os membros de uma organização podem aprender sem que a organização aprenda. Assim, existe uma sinergia social que acrescenta valor ao processo de criação de conhecimento (Schwandt & Marquardt, 2000).

Em síntese, a análise da aprendizagem organizacional diz respeito ao nível organizacional ou ao nível do sistema, e não ao nível individual (Cardoso, 2000; Nevis et al., 1995).

1.2.4 Relação entre Cultura e Aprendizagem Organizacional

Cardoso (2000) refere que no domínio da Psicologia tem-se enfatizado o processo de aprendizagem, ou seja, a utilização, pelas organizações, dos meios que gerem o conhecimento e as rotinas no interior da sua cultura. Nesta afirmação vislumbra-se a relação entre cultura e aprendizagem organizacional, esta está, de facto, patente na definição de aprendizagem organizacional de Cardoso (2000) onde a aprendizagem organizacional é considerada

um processo que permite o desenvolvimento e a mudança do sistema de valores e de conhecimentos, a melhoria das capacidades de acção e de resolução de problemas, bem como a alteração do quadro comum de referência dos indivíduos pertencentes à organização, permitindo criar uma atmosfera, na qual os seus membros sentem orgulho no trabalho que desenvolvem e procuram constantemente melhorar o seu desempenho conjunto (p.97).

Schein (1996) também postula uma ligação entre cultura e aprendizagem, uma vez que para o autor, a capacidade da organização se manter, crescer e continuar a actuar eficazmente face a mudanças, depende da criação de um conjunto de pressupostos básicos partilhados que atravessam os sub-sistemas e que sobrevivem apesar de mudanças da composição individual dos sub-sistemas. Neste sentido, Schein (1996) refere que a cultura organizacional é tanto a consequência da aprendizagem e experiência da organização, como a base para a capacidade de aprendizagem da organização. O que uma organização pode ou não fazer depende em grande medida do conteúdo da sua cultura e como a cultura integra as várias sub-culturas dos seus sub-sistemas. Adicionalmente, a capacidade de adaptação a longo-prazo da organização irá depender da sua capacidade de perpetuar os elementos *core* da sua cultura através de processos de socialização, enquanto mantém abertura suficiente para permitir o desenvolvimento de novos pressupostos básicos.

Constata-se que muitas definições de aprendizagem organizacional mostram a importância da cultura organizacional através da escolha de frases que “imitam” as definições de cultura (Denton, 1998).

Fiol e Lyles (1985), por sua vez, falam em quatro factores contextuais que afectam a probabilidade de ocorrência da aprendizagem: a cultura, a estratégia, a estrutura e o ambiente. Deste modo, os autores também aludem à relação entre aprendizagem e cultura organizacional, na medida em que a cultura influencia as acções que a organização irá tomar e por outro lado, a aprendizagem organizacional pode também envolver a reestruturação das normas e dos pressupostos básicos.

Nevis et al. (1995) também referem a relação circular entre aprendizagem organizacional e cultura, ou seja, consideram que a cultura e a sua partilha pelos membros da organização se baseiam em processos de aprendizagem que asseguram uma realidade institucionalizada. Por outro

lado, a natureza da aprendizagem e a forma como ocorre é determinada pela cultura da organização ou pelas sub-culturas.

Denton (1998) também refere que é importante gerir a cultura para facilitar tanto a mudança como a aprendizagem e que a cultura “errada” pode inibir a aprendizagem organizacional, uma vez que a cultura pode levar a organização a adoptar uma abordagem conservadora que preserva o *status quo*.

Rebelo e Gomes (2011) referem que a cultura organizacional é imprescindível para as organizações que se querem aprendentes, nomeadamente a sua mudança para que de um inibidor “nato” se transforme num “poderoso” facilitador da aprendizagem.

Assim, constatamos, tal como Rebelo et al. (2001), que na literatura a ligação mais frequente e explícita entre cultura e aprendizagem organizacional é a que foca a cultura como facilitadora da aprendizagem e a cultura como processo de aprendizagem, sendo, portanto, uma relação multiforme. Weick e Westley (1996, citado em Denton, 1998) acrescentam que conceptualizar as organizações como culturas torna mais fácil o diálogo sobre aprendizagem.

Segundo Rebelo et al. (2001), é no seio da perspectiva da cultura organizacional como condição facilitadora de aprendizagem que surge a cultura de aprendizagem, pois, como os autores verificam, diferentes culturas suscitam e facilitam diferentes aprendizagens. A cultura se for orientada para a aprendizagem reveste-se de maior importância para garantir a competitividade das organizações. Por outras palavras, uma organização que se quer aprendente deverá esforçar-se no sentido da criação e desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem (Rebelo & Gomes, 2011), dado que é essencial para o sucesso a longo prazo das organizações, num meio envolvente cada vez mais competitivo (Campbell e Cairns, 1994, citado em Rebelo et al., 2001).

1.2.5 Cultura de Aprendizagem

Rebelo (2006) define cultura de aprendizagem “como uma cultura orientada para a promoção e facilitação de aprendizagens efectuadas pelos colaboradores, para a sua partilha e disseminação, com vista a que estas contribuam para o desenvolvimento e sucesso da organização” (p. 118).

Como afirma Rebelo (2006), para se compreender a cultura de aprendizagem é preciso, para além de a definir, conhecer as suas características. Neste sentido, faremos alusão aos modelos de cultura de aprendizagem de Schein (1995), de Hill (1996), de Marquardt (1996), de Ahmed, Loh e Zairi (1999) e de Marsick e Watkins (2003), este último terá um maior destaque uma vez que se trata da nossa base teórica e metodológica.

Schein (1995) enfatiza a compreensão da interacção entre cultura e aprendizagem, pois considera que a dificuldade de aprender é devido à cultura (expor uma nova forma de fazer as coisas ou um novo conjunto de valores não é suficiente, é preciso a partilha de experiências de sucesso acerca de novas formas de pensar, este processo é, por sua vez, moroso),

deste modo, a identificação dos elementos da cultura que possam facilitar a aprendizagem será útil. Schein (1995) descreve a cultura de aprendizagem através de oito características: 1) orientação equivalente para com todos os *stakeholders* (e.g., clientes, colaboradores, fornecedores, comunidade); 2) crença de que as pessoas podem e irão aprender e valorização da aprendizagem e da mudança; 3) crença de que o meio envolvente é maleável, permitindo uma visão proactiva e pragmática; 4) alocação de tempo para a aprendizagem e prática; 5) diversidade de pessoas; 6) comunicação extensa e aberta; 7) pensamento sistémico e 8) trabalho de equipa.

Hill (1996) define cultura de aprendizagem como um organismo em constante mudança e multi-facetado, que se baseia nas energias colectivas das condições de trabalho dos colaboradores da organização. Para a autora a cultura de aprendizagem tem as seguintes características: 1) orientação para o cliente; 2) valorização do questionar e do desafiar a norma; 3) valorização da criatividade, da experimentação e da orientação para a acção; 4) tolerância ao erro; 5) valorização das actividades de detecção e correcção dos erros como uma experiência de aprendizagem e como um mecanismo de transformação dos valores e das práticas organizacionais; 6) comunicação eficaz da visão, de modo a que esta seja partilhada por todos os colaboradores; 7) integração na estratégia organizacional de oportunidades de aprendizagem para todos os colaboradores; 8) encorajamento, valorização e reconhecimento da aprendizagem e do auto-desenvolvimento; 9) comunicação aberta com os *stakeholders*.

O modelo de cultura de aprendizagem de Marquardt (1996) advoga que esta é uma cultura que valoriza e encoraja a aprendizagem, onde quem aprende é herói. Deste modo, a aprendizagem é reconhecida em vários momentos, tais como na avaliação de desempenho, nas cerimónias de entrega de prémios e na remuneração. O autor enumera as seguintes características da cultura de aprendizagem: 1) a responsabilidade pela aprendizagem é partilhada por todos; 2) existe confiança e autonomia; 3) incentiva-se a inovação, a experimentação e a tomada de riscos; 4) há comprometimento financeiro para com a formação e desenvolvimento dos colaboradores; 5) existe variedade e diversidade de pessoas e estilos de aprendizagem que fomentam a criatividade; 6) há comprometimento pela melhoria contínua dos produtos e dos serviços; 7) valorização da capacidade de resposta face à mudança e ao caos enquanto desafios; 8) consideração da qualidade de vida no trabalho.

Ahmed et al. (1999) também caracterizam uma cultura de aprendizagem tendo por base uma série de estudos; estes autores consideram que a cultura pode facilitar a aprendizagem porque afecta directamente o comportamento, logo consegue-se, por esta via, alcançar resultados que os sistemas e procedimentos formais não conseguem. Ahmed et al. (1999) dispõem a cultura de aprendizagem em dois eixos: 1) adaptação externa, que inclui um ambiente seguro (tolerância ao erro), tomada de riscos, orientação para o futuro, abertura, autonomia, orientação para o exterior; e 2) consistência interna, que inclui políticas de gestão, recompensas, formação,

liderança, objectivos comuns e crença na acção. Estas características criam uma cultura na qual os indivíduos têm orgulho na partilha de ideias, sentem que é fácil discutir informação relevante e novas ideias com os pares e chefes, e é dado tempo e fundos para se pensar em alternativas.

1.2.5.1 O Modelo de Marsick e Watkins

O modelo de cultura de aprendizagem de Marsick e Watkins (2003) e o instrumento de medida que nele se fundamenta (*DLOQ – Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*) são a base teórica e metodológica do presente estudo.

Este modelo baseia-se na ideia de que mudanças têm de ocorrer em todos os níveis da aprendizagem, ou seja, do nível individual, para o grupal, deste para o organizacional e deste para o ambiental; para além disso, estas mudanças têm de se tornar novas práticas e rotinas que facilitem e apoiem a capacidade de aprendizagem.

Neste sentido, o modelo de cultura de aprendizagem de Marsick e Watkins (1993, 1996, citado em Marsick & Watckins, 2003) é constituído por sete dimensões distribuídas por três níveis: a) nível individual, que é composto por duas dimensões – oportunidades de aprendizagem contínua e promoção do questionamento e do diálogo; b) nível grupal, constituído pela dimensão colaboração e aprendizagem em grupo; e c) nível organizacional que tem quatro dimensões - criação de sistemas para capturar e partilhar aprendizagens, orientação para uma visão colectiva, ligação da organização ao seu meio envolvente e liderança estratégica tendo em vista a aprendizagem.

Estes níveis, por sua vez, estão distribuídos por duas componentes, a das pessoas, que engloba os níveis individual e grupal e a componente estrutural, que abarca o nível organizacional.

Na tabela 1 encontram-se definidas as dimensões e referenciado a que nível pertencem.

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

Níveis	Dimensões	Definições
Individual	Criação de oportunidades de aprendizagem contínua	A aprendizagem é pensada para que as pessoas possam aprender na sua função; são-lhes dadas oportunidades para a promoção da educação e do crescimento.
Individual	Promoção da curiosidade e do diálogo	As pessoas ganham competências em termos de raciocínio para expressarem os seus pontos de vista e terem a capacidade de ouvir e questionar os pontos de vista dos outros; a cultura é transformada no sentido do apoio ao questionamento, ao feedback e à experimentação.
Grupal	Encorajamento da colaboração e da aprendizagem em grupo	O trabalho é pensado com o objectivo de utilizar grupos de trabalho para aceder a diferentes modos de pensamento; é esperado que os grupos trabalhem e aprendam juntos; a colaboração é enfatizada pela cultura e é recompensada.

(Cont. Tabela 1)

Níveis	Dimensões	Definições
Organizacional	Criação de sistemas para capturar e partilhar a aprendizagem	São criados e integrados no trabalho, sistemas tecnológicos para a partilha da aprendizagem; o acesso a estes sistemas é livre; os sistemas são mantidos.
Organizacional	Envolver as pessoas no sentido de uma visão colectiva	As pessoas estão envolvidas na criação, na posse e na implementação de uma visão colectiva; a responsabilidade é distribuída perto da tomada de decisão para que as pessoas estejam motivadas a aprender aquilo que mais lhes compete fazer.
Organizacional	Ligar a organização ao seu meio envolvente	As pessoas são ajudadas a ver o efeito do seu trabalho em toda a empresa; as pessoas observam o meio envolvente e usam informação para ajustar práticas de trabalho; a organização está ligada às suas comunidades.
Organizacional	Garantir uma liderança estratégica para a aprendizagem	O líder apoia a aprendizagem; a liderança usa a aprendizagem estrategicamente para os resultados organizacionais.

Örtenblad (2002, citado em Egan, Yang & Barlett, 2004) analisou doze perspectivas de organização aprendente e considerou a abordagem de Marsick e Watkins o único modelo teórico que comporta a maioria das ideias do conceito da literatura. Em relação ao instrumento de medida, Yang (2003) refere que o DLOQ vai ao encontro dos objectivos dos profissionais de recursos humanos, bem como dos académicos. Deste modo, este instrumento de avaliação é útil na presente investigação, uma vez que, de acordo com Yang (2003), permite estudar a natureza da cultura de aprendizagem e a sua relação com outras variáveis, pois é um instrumento válido e fiável na medição deste conceito.

Adicionalmente, a eleição por esta perspectiva de cultura de aprendizagem justifica-se por ser a mais estudada. De facto, Santos (2011), na sua revisão de estudos sobre cultura de aprendizagem, verifica a predominância do DLOQ como método de recolha de dados, mas também a predominância do modelo teórico de cultura de aprendizagem de Marsick e Watkins (2003) para compreender este conceito. Estes estudos abarcam a validação do instrumento em contextos diferentes, o estudo da cultura de aprendizagem como variável antecedente ou mediadora e o efeito deste tipo de cultura em variáveis relevantes do comportamento organizacional (e.g. o comprometimento e a satisfação) e em variáveis organizacionais, tais como a inovação e o desempenho (Santos, 2011).

1.3 Variáveis que são influenciadas pela cultura de aprendizagem

Após termos enquadrado a variável tomada como independente, ou seja, a cultura de aprendizagem, resta-nos abordar as variáveis tomadas como dependentes e como estas se relacionam com a cultura de aprendizagem; uma vez que o objectivo primordial da nossa investigação é

estudar os efeitos da cultura de aprendizagem no desempenho individual, satisfação profissional, inovação e bem-estar afectivo.

1.3.1 Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Desempenho Individual

De acordo com Kuchinke (1995), a aprendizagem organizacional, para acrescentar valor às organizações, tem de se gerir de modo a proporcionar uma melhoria do desempenho. Neste sentido, o mesmo autor considera que o desempenho é a unidade de medida fundamental no contexto empresarial, quer para organizações públicas, quer privadas, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos.

Posto isto, Kuchinke (1995) advoga que a aprendizagem organizacional, tendo em vista o desempenho, deve ser gerida ao nível individual, grupal, dos processos e organizacional. No mesmo sentido, encontra-se Andreadis (2009) que refere que a competência dos indivíduos e dos grupos de trabalho é um aspecto essencial da eficácia organizacional.

Para além dos níveis de aprendizagem é necessário referir a importância de distinguir a aprendizagem que potencia o desempenho, da aprendizagem que não o faz, pois a aprendizagem nem sempre leva a comportamentos competentes (Kuchinke, 1995).

McCloy, Campbell e Cudeck (1994, citado em Reio & Wiswell, 2000) definem desempenho profissional como os comportamentos ou as acções que são relevantes para os objectivos da organização em questão. O desempenho profissional é também consensualmente entendido como um constructo multidimensional, e duas dimensões têm merecido maior destaque, nomeadamente, o desempenho de tarefa e o desempenho contextual. O desempenho de tarefa inclui comportamentos que contribuem para as actividades *core* de transformação e manutenção na organização, tal como a produção, as vendas, a gestão dos colaboradores ou a prestação de serviços. Por outro lado, o desempenho contextual refere-se a comportamentos que contribuem para a cultura e para o clima da organização, por outras palavras, é o contexto no qual as actividades de transformação e manutenção são executadas (e.g. fazer trabalho extra voluntariamente, ajudar e cooperar com os outros, seguir regras e procedimentos e apoiar e defender a organização) (Befort & Hatrup, 2003; Reio & Wiswell, 2000). Nas organizações, a natureza do desempenho profissional depende das exigências da função, dos objectivos, da missão e das crenças da organização sobre os comportamentos que são valorizados (Befort & Hatrup, 2003).

Reio e Wiswell (2000) apresentam uma perspectiva interessante do desempenho profissional, afirmando que este pode ser entendido como uma manifestação de aprendizagem, porque não é provável que os indivíduos desempenhem a sua função sem que tenha havido aprendizagem *a priori* e sem ocorrer aprendizagem contínua, e portanto, renovação de conhecimento.

Tahir, Naeem, Sarfraz, Javed e Ali (2011) defendem que a aprendizagem organizacional suportada por uma cultura de aprendizagem leva a um aumento do desempenho dos colaboradores. Porém, em certos

momentos da vida organizacional, a relação entre aprendizagem e desempenho pode ser atípica; por exemplo numa situação na qual a organização enfrenta um novo desafio de aprendizagem, o desempenho individual pode sofrer a curto-prazo, porque os novos comportamentos e práticas ainda não estão consolidados.

Por sua vez, Reio e Wiswell (2000) demonstraram que a curiosidade influencia o desempenho profissional através dos efeitos moderadores de um tipo de aprendizagem organizacional, a aprendizagem relacionada com a socialização no local de trabalho.

No âmbito do contexto escolar, embora não se referindo explicitamente à cultura de aprendizagem, Sergiovanni (2004, citado em Vicente, 2008) é um dos autores que enaltece a importância da cultura da escola, referindo-se às implicações que tem num melhor desempenho no trabalho desenvolvido pelos membros da organização escolar.

Em 2011, Chaves, através de um estudo tendo por base a construção de cenários, obteve resultados que suportam que quando estamos perante um cenário com elevado grau de orientação de cultura de aprendizagem, as dimensões desempenho de tarefa e esforço-extra da variável desempenho é fomentada; pelo contrário, contextos com baixo grau de orientação de cultura de aprendizagem diminuem o desempenho nas dimensões consideradas.

1.3.2 Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem na Satisfação Profissional

A satisfação profissional é geralmente definida como as reacções afectivas dos colaboradores em relação ao seu trabalho, tendo por base uma comparação dos resultados desejados com os resultados actuais (Cranny et al., 1992, citado em Egan et al., 2004). Spector (1997, citado em Egan et al., 2004) sintetiza de forma clara que a satisfação profissional é o grau do qual as pessoas gostam do seu trabalho. Para além desta componente afectiva, é também aceite por muitos autores que a satisfação profissional também tem uma componente cognitiva, o que é evidenciado nalgumas definições que afirmam que a satisfação profissional é uma avaliação cognitiva e traduz-se em atitudes, o que também consta nos instrumentos de medida deste conceito (Bellou, 2010; Marques, 2009). A satisfação profissional ainda pode ser considerada uma constelação de atitudes em relação a vários aspectos do trabalho ou um sentimento global acerca do trabalho (Spector, 1997, citado em Chiva & Alegre, 2008). A primeira abordagem é usada para descobrir os elementos do trabalho que produzem satisfação ou insatisfação; a segunda é usada para aceder à satisfação profissional global em relação a outras variáveis.

A satisfação profissional tem sido um dos conceitos mais estudados na literatura das ciências do comportamento organizacional (Bellou, 2010; Chiva & Alegre, 2008; Marques, 2009). O interesse na satisfação profissional deve-se por se crer que afecta o funcionamento e o desempenho organizacional (Chiva & Alegre, 2008). Por esse motivo, os investigadores têm tentado delinear os antecedentes da satisfação profissional e, de entre os

anteriores organizacionais mais importantes, encontra-se a cultura organizacional. Neste sentido, existem algumas investigações que tentam perceber o efeito que diferentes tipos de cultura organizacional têm na satisfação profissional (Bellou, 2010).

De acordo com a revisão de estudos efectuada por Egan et al. (2004), Kim (2002), advoga que uma gestão participativa que inclua comunicação eficaz pode aumentar a satisfação profissional; Daniels e Bailey (1999) concluem que a participação na tomada de decisão aumenta o nível de satisfação profissional; Eylon e Bamberger (2000) verificaram que o *empowerment* tem um impacto significativo na satisfação profissional; Johnson e McIntey (1998) concluíram que o *empowerment*, o envolvimento e o reconhecimento são as medidas de cultura que mais se relacionam com a satisfação profissional; Gaertner (2000) demonstrou que comportamentos de liderança relacionados com trabalho de equipa inspirador, tradição desafiadora, capacitar os outros e recompensar o desempenho elevado, têm efeitos significativos na satisfação profissional. Segundo Egan et al. (2004), as medidas utilizadas nestes estudos reflectem claramente a cultura de aprendizagem defendida pelos teóricos que se dedicam a esta temática. Por sua vez, Griffin et al. (2001, citado em Chiva & Alegre, 2008) verificaram que o trabalho de equipa está positivamente relacionado com as percepções de autonomia no trabalho, que por seu turno afectam a satisfação profissional. Os resultados de Bellou (2010) sugerem que os colaboradores reconhecem certos traços da cultura organizacional, nomeadamente, a justiça, as oportunidades de crescimento pessoal, o entusiasmo pelo trabalho e uma boa reputação, como amplificadores da satisfação profissional.

No que diz respeito a estudos sobre cultura de aprendizagem e satisfação profissional temos o de Egan et al. (2004) que suporta que a cultura de aprendizagem é um constructo válido na previsão da satisfação profissional; o estudo de Marques (2009), encontrou correlações substanciais e positivas entre os factores de satisfação (com excepção do factor recompensas pessoais) e a cultura de aprendizagem; os resultados de Chiva e Alegre (2008) suportam que a capacidade de aprendizagem organizacional modera a relação entre inteligência emocional e satisfação profissional, e que a capacidade de aprendizagem organizacional tem uma relação positiva e directa com a satisfação profissional; por sua vez, Allameh, Nouri, Tavakoli e Shokrani (2011), também encontraram uma relação positiva significativa entre a capacidade de aprendizagem organizacional e a satisfação profissional; por fim, Chaves (2011) realça que em contextos com elevado grau de orientação para a cultura de aprendizagem, o nível de satisfação profissional é significativamente mais elevado do que em cenários com baixo grau de orientação para a cultura de aprendizagem.

1.3.3 Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem na Inovação

A inovação nas organizações tem sido realçada devido às mudanças que se tem verificado na maioria dos mercados que actualmente são dinâmicos. Deste modo, a inovação tem sido referenciada como um meio

para a competitividade e produtividade (Fenwick, 2003; Hurley & Hult, 1998).

Amabile, Conti, Coon, Lazenby e Herron (1996) referem que toda a inovação começa com ideias criativas, isto é, ter uma boa ideia e desenvolvê-la. Os mesmos autores definem criatividade como a produção de novas e úteis ideias em qualquer domínio. Por outro lado, definem inovação como a implementação bem sucedida das ideias criativas dentro de uma organização. Nesta perspectiva, a criatividade é um ponto de partida para a inovação, ou seja, a criatividade é condição necessária, mas não suficiente para a inovação. McLean (2005) vai mais longe ao afirmar que a criatividade sem inovação tem valor diminuído; o inverso também é verdadeiro, não ter ideias criativas para alimentar a inovação é o mesmo que ter um automóvel sem combustível.

Ismail (2006) refere que a literatura tem amplamente mencionado a cultura organizacional como um dos factores que influenciam a inovação ao nível organizacional, e que de entre os aspectos da cultura organizacional, o mais crítico para um processo de inovação eficaz é a aprendizagem. Para além dos contributos teóricos para a compreensão da relação entre cultura de aprendizagem e inovação, também se tem assistido, na literatura, a estudos empíricos que na sua maioria apontam uma relação positiva entre estes dois conceitos (Rebelo & Gomes, 2011). Neste sentido, a questão central entre cultura organizacional e criatividade e inovação é quais as características que uma cultura organizacional deve ter para promover estes dois processos nas organizações (Rebelo & Gomes, 2011).

Kanter (1983, citado em McLean, 2005) refere apoios e impedimentos para a inovação. No lado dos apoios, Kanter (1983) afirma que a inovação é mais provável de ocorrer em organizações que tenham estruturas integrativas, múltiplas ligações estruturais (dentro e fora da organização), territórios de intersecção, orgulho e crença no talento das pessoas, e que enfatizam a diversidade, colaboração e trabalho de grupo. No lado dos impedimentos, Kanter (1983) refere uma cultura que torna pouco atractivo e difícil para as pessoas nas organizações terem a iniciativa de resolverem problemas e encontrarem soluções inovadoras. A mesma autora chega a apontar algumas características da dita cultura a que denomina de segmentada: controlo das acções, decisões e informações, estruturas hierárquicas e falta de apoio e encorajamento por parte das chefias. Deste modo, Kanter (1983) advoga que as organizações devem ter uma cultura menos segmentada, que por sua vez tenham estruturas integrativas e culturas que enfatizem o orgulho, o comprometimento, a colaboração e o trabalho de equipa.

Angle (1989, citado em McLean, 2005) também relaciona cultura organizacional com inovação através do conceito de organização orgânica que apoia um fluxo de comunicação aberta, na qual o poder está na base da competência em vez da posição e há descentralização da autoridade de tomada de decisão. O autor conclui que uma organização orgânica em oposição a uma organização mecanicista permite uma maior inovação organizacional em ambientes dinâmicos.

Amabile et al. (1996) identificam seis factores que diferenciam climas altamente criativos de climas com pouca orientação para a criatividade: a) encorajamento organizacional; b) encorajamento das chefias; c) apoios ao trabalho de grupo; d) liberdade; e) recursos suficientes e f) desafio. Como obstáculos à criatividade, os autores incluem a sobrecarga de trabalho e consequente pressão e impedimentos organizacionais.

Tesluk et al. (1997, citado em McLean, 2005), na sua revisão da literatura, identificam cinco dimensões do clima organizacional que influenciam a criatividade, nomeadamente, ênfase nos objectivos, ênfase nos meios, orientação para recompensas, apoio sócio-emocional e apoio nas tarefas.

Por sua vez, Hurley e Hult (1998) referem o conceito *innovativeness* que se consubstancia na noção de abertura a novas ideias enquanto parte integrante da cultura da organização, sendo portanto, uma medida da orientação da organização para a inovação. Os mesmos autores argumentam que há antecedentes de *innovativeness*, isto é, várias características da cultura organizacional, tais como ênfase na aprendizagem, participação na tomada de decisão, apoio e colaboração e partilha de poder. Hurley e Hult (1998) falam ainda da capacidade de inovar, que define-se como a capacidade da organização de adoptar ou implementar novas ideias, processos ou produtos de forma bem sucedida. O estudo de Hurley e Hult (1998) revelou que a receptividade de inovação (*innovativeness*) está associado a uma melhor capacidade de inovar. Adicionalmente, a receptividade de inovar está associada a culturas que enfatizam a aprendizagem, o desenvolvimento e a participação na tomada de decisão.

Segundo McLean (2005), a criatividade é um fenómeno do nível individual, ao invés da inovação, que o mesmo autor considera que opera fundamentalmente ao nível grupal e organizacional, sendo que aqui o foco está nas inter-relações, nas interacções e nas dinâmicas entre os actores e as componentes da organização e do meio ambiente. O mesmo autor admite que factores ambientais ao nível grupal e organizacional, nomeadamente, a cultura organizacional e o clima, têm uma influência indirecta na criatividade.

Concordamos com Rebelo e Gomes (2011) quando afirmam que as características que a cultura organizacional deve ter para promover a criatividade e a inovação, apontadas na literatura, correspondem às características da cultura de aprendizagem. Portanto, a cultura de aprendizagem tem elementos que em conjunto tornam este tipo de cultura organizacional um factor contextual/facilitador que apoia a criatividade e a inovação, na medida em que coloca a ênfase no questionamento, na tomada de riscos e na experimentação.

1.3.4 Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Bem-Estar Afectivo

Nos últimos anos, tem-se assistido a um aumento de publicações e investigações sobre o stress nas organizações e suas repercussões para a saúde dos trabalhadores, isto é, para o seu bem-estar (Chambel, 2005), sendo

amplamente reconhecido que as situações de trabalho podem interferir com o bem-estar dos indivíduos (Chambel, 2005; Harris, Daniels & Briner, 2003). Paralelamente, os efeitos económicos negativos que estas situações trazem para as organizações têm também contribuído para o crescente interesse de estudos nesta área. Por outro lado, no seio das investigações da Psicologia das Organizações e do Trabalho, o bem-estar no trabalho, geralmente associado à motivação e à satisfação profissional, ocupou um lugar de destaque, pela importância dada à Qualidade de Vida no trabalho e à Responsabilidade Social das organizações, conceitos cada vez mais valorizados (Chambel, 2005). Contudo, a relação entre trabalho e bem-estar é complexa e difícil de compreender, uma vez que diferentes indivíduos exibem reacções cognitivas e emocionais diferentes em contextos similares (Harris et al., 2003).

O bem-estar afectivo pressupõe experiências frequentes de afectos positivos e experiências infrequentes de afectos negativos (Diener & Larsen, 1993, citado em Harris et al., 2003). Neste sentido, o bem-estar afectivo tem pelo menos duas dimensões, a afectividade positiva e a afectividade negativa (Watson & Tellegen, 1985, citado em Daniels, Brough, Guppy, Peters-Bean & Weatherstone, 1997), sendo, um conceito multidimensional. De acordo com Warr (1987, 1990, citado em Chambel, 2005), o bem-estar afectivo no trabalho deve ser encarado como um indicador de saúde mental relacionada com o trabalho.

Na análise do bem-estar no trabalho, as características do contexto organizacional assumem uma elevada importância para o explicar, nomeadamente, as características do trabalho (e.g., Hackman & Oldham, 1980) e as práticas organizacionais integradas no conceito de clima/cultura organizacional (Chambel, 2005). Baptista (2009), no âmbito da sua tese de mestrado, estuda a relação entre cultura de aprendizagem e bem-estar subjectivo. Consideramos este estudo relevante porque o bem-estar subjectivo contempla, para além de uma dimensão cognitiva (satisfação), uma dimensão afectiva, ou seja, a afectividade positiva e a afectividade negativa, que por sua vez constitui o bem-estar afectivo. Neste estudo, a autora encontra uma correlação positiva entre a dimensão afectiva do bem-estar subjectivo com os factores da cultura de aprendizagem, à excepção de um (apoio à liderança).

Por sua vez, Chaves (2011) encontrou diferenças estatisticamente significativas entre a cultura de aprendizagem e o bem-estar afectivo (emoções positivas e emoções negativas). Mais especificamente, o mesmo estudo mostra que cenários com elevado grau de orientação para a cultura de aprendizagem, estão associados a níveis significativamente mais elevados de emoções positivas do que nos cenários com baixo investimento na cultura de aprendizagem. Nas emoções negativas, os resultados são mais elevados em cenários pouco orientados para uma cultura de aprendizagem.

1.4 Motivação Intrínseca, uma variável moderadora?

Neves (2001) define motivação no trabalho como o “equivalente do desejo de adoptar elevados níveis de esforço com vista a alcançar objectivos

organizacionais, na condição de tais esforços conduzirem à satisfação de alguma necessidade individual” (pág. 260). Neste sentido, é considerado que o comportamento humano é motivado por um conjunto de necessidades, isto é, estados internos da pessoa que fazem com que certos objectivos ou resultados sejam desejados e procurados (Neves, 2001). Em síntese, a motivação pode ser entendida como o que dá energia, dirige e mantém o comportamento (Bilhim, 2006).

Por sua vez, a motivação intrínseca é a propensão inerente de uma pessoa se envolver em actividades do seu interesse e exercitar as suas capacidades através da procura de desafios (Deci & Ryan, 1985, citado em Reeve, 2009). Deste modo, a motivação intrínseca é a motivação natural que emerge espontaneamente das necessidades psicológicas e das necessidades de crescimento pessoal. A motivação intrínseca emerge das experiências que fazem as pessoas sentirem-se autónomas, competentes e ligadas aos outros (Deci & Ryan, 1990; Reeve, 2009).

Assim, a motivação intrínseca envolve ter um comportamento porque a actividade em si é interessante e satisfatória. Deste modo, quando as pessoas estão intrinsecamente motivadas, realizam as actividades pelas emoções positivas resultantes da própria actividade. Pelo contrário, a motivação extrínseca implica o envolvimento numa actividade porque há uma consequência separada da actividade, por exemplo, uma recompensa ou para evitar um castigo (Deci & Ryan, 2008).

Reeve (2009) afirma que é importante nutrir e promover a motivação intrínseca porque traz benefícios, incluindo persistência, criatividade, compreensão conceptual e bem-estar subjectivo.

De facto, Amabile et al. (1996) referem, no que diz respeito à criatividade, o princípio da motivação intrínseca, ou seja, as pessoas serão mais criativas quando estão motivadas intrinsecamente pelo interesse, pelo gosto/prazer, pela satisfação e pelo desafio que retiram do próprio trabalho. Também McLean (2005) refere que a motivação, entre outras variáveis, está relacionada com a criatividade.

No que diz respeito ao desempenho profissional, em geral, aceita-se que os trabalhadores altamente motivados dispõem de maior probabilidade de serem altamente produtivos (Bilhim, 2006), facto que motivou numerosos estudos (Neves, 2001). Neves (2001) refere a seguinte equação “Desempenho = f (aptidão x motivação)”, onde é patente que um dos elementos explicativos do desempenho individual é a motivação. Contudo, esta não é a única variável explicativa, por vezes, problemas de desempenho em actividades de elevada complexidade têm na sua origem insuficiências de aptidão e não de motivação (Neves, 2001).

Pool (1997) refere alguns estudos que demonstraram uma relação positiva entre motivação no trabalho e satisfação profissional. No seu estudo encontrou uma correlação positiva, ilustrando que os participantes do estudo mais motivados no trabalho têm mais probabilidade de estarem satisfeitos com o seu trabalho.

Também a aprendizagem tem sido referenciada na literatura como sendo influenciada pela motivação intrínseca. Ahmed, Loh e Zairi (1999)

apresentam um modelo de melhoria contínua e de aprendizagem que sugere que características ao nível individual, grupal e organizacional têm impacto no processo de aprendizagem e de melhoria contínua no âmbito empresarial. No nível individual, a motivação intrínseca é um dos factores considerados. Os autores sintetizam que no nível individual, a aprendizagem é eficaz quando as pessoas estão motivadas primariamente pelos seus interesses e gostos e quando o trabalho lhes proporciona satisfação e desafio. Deste modo, é provável que a aprendizagem seja determinada por uma interacção complexa entre os atributos do indivíduo e as características do ambiente. De facto, a relação entre motivação intrínseca e aprendizagem individual tem sido mencionada nos modelos andragógicos², por exemplo o modelo de Knowles, Holton e Swanson (1998, citado em Reio e Wiswell, 2000) contém a noção de que os motivadores intrínsecos e extrínsecos são importantes para a aprendizagem nos adultos, de entre estes, os motivadores internos são vistos como os motivadores mais potentes no alcance da aprendizagem na vida adulta.

Em suma, a motivação intrínseca tem sido relacionada com o bem-estar (e.g., Reeve, 2009), com a criatividade (e.g., Reeve, 2009; Amabile et al., 1996; McLean, 2005); com o desempenho (e.g., Bilhim, 2006; Neves, 2001), com a satisfação profissional (e.g., Pool, 1997) e com a aprendizagem (e.g., Ahmed, Loh & Zairi, 1999). Neste sentido, consideramos que a motivação intrínseca poderá moderar a relação entre a nossa variável tomada como independente (cultura de aprendizagem) e as nossas variáveis dependentes (desempenho individual, criatividade e inovação, satisfação profissional e bem-estar afectivo).

II - Objectivos

A presente dissertação tem como objectivo estudar os efeitos da cultura de aprendizagem no desempenho individual, na satisfação profissional, na inovação e no bem-estar afectivo, em organizações do ensino superior, com estudantes universitários; adicionalmente, pretendemos estudar o efeito moderador da motivação intrínseca nas relações mencionadas. O método de recolha de dados escolhido foi o questionário e reveste-se de interesse, pois pretende-se replicar o estudo de Chaves (2011) ultrapassando as limitações do método adoptado nesse estudo, o dos cenários, que originam situações hipotéticas muito puras e que podem não corresponder à realidade existente nas organizações.

Por outro lado, o nosso estudo, por se realizar no contexto universitário, permite avaliar a adequabilidade dos modelos teóricos de cultura de aprendizagem para um contexto diferente do que foram originalmente construídos, o contexto empresarial.

Tendo em conta o objectivo da nossa investigação e à revisão da literatura efectuada, as nossas hipóteses são:

H₁: a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa e positiva para explicar a variância ocorrida no desempenho individual.

² Do termo Andragogia que significa aprendizagem dos adultos.

H₂: a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa e positiva para explicar a variância ocorrida na satisfação profissional.

H₃: a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa e positiva para explicar a variância ocorrida na inovação.

H₄: a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa e positiva para explicar a variância ocorrida nas emoções positivas do bem-estar afectivo e de forma significativa e negativa para explicar a variância ocorrida nas emoções negativas do bem-estar afectivo.

H₅: a motivação intrínseca modera as relações entre a cultura de aprendizagem e o desempenho individual, a satisfação profissional, a inovação e o bem-estar afectivo.

Para além disto, pretendemos também analisar qual o melhor preditor das variáveis tomadas como dependentes, ou seja, qual das dimensões do Modelo de Cultura de Aprendizagem de Marsick e Watkins (2003), a individual, a grupal ou a organizacional, mais contribui para a variância ocorrida no desempenho individual, na satisfação profissional, na inovação e no bem-estar afectivo; neste sentido, aspiramos compreender se existem dimensões da cultura de aprendizagem mais relevantes do que outras na explicação destas variáveis.

III - Metodologia

A presente investigação tem um design correlacional, pois tomamos a cultura de aprendizagem como variável independente, ou seja, não há manipulação da variável independente e utiliza-se uma amostragem não probabilística (não há distribuição aleatória dos sujeitos) (Alferes, 1997).

Quanto ao método de recolha de dados usámos, como já foi mencionado, o questionário. Este é constituído por seis escalas que visam medir as variáveis consideradas no nosso estudo e uma secção de dados sócio-demográficos.

3.1 Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por 182 participantes, na qual 58,8% são do sexo feminino e 41,2% são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 45 anos (M= 21.88; DP= 2.77). Todos os participantes são, na sua totalidade, alunos do ensino superior. A maior parte dos alunos pertencem à Universidade de Coimbra (70,3%), estando ainda representadas a Universidade do Porto com 29 alunos (15,9%) e a Universidade dos Açores com 25 alunos (13,7%). Da Universidade de Coimbra estão representadas quatro faculdades, nomeadamente, a Faculdade de Direito (19,8%), a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (19,2%), a Faculdade de Economia (18,7%) e a Faculdade de Ciências e Tecnologia (12,6%); por outro lado, temos duas faculdades da Universidade do Porto, a Faculdade de Engenharia (11%) e a Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação (4,9%); já da Universidade dos Açores estão representados sete departamentos, nomeadamente, a Escola Superior de Enfermagem e o Departamento de Ciências Tecnológicas e do Desenvolvimento, ambas com

Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Desempenho, Satisfação, Inovação e Bem-Estar Afectivo dos Estudantes Universitários

Ana Beatriz Faria Ribeiro (e-mail: anabeatrizfariaribeiro@gmail.com) 2012

um aluno (0,5%), o Departamento de Ciências da Educação com dois alunos (1,1%), o Departamento de História, Filosofia e de Ciências Sociais com três alunos (1,6%), o Departamento de Línguas e de Literatura Modernas com quatro alunos (2,2%), o Departamento de Economia e Gestão e o Departamento de Matemática, ambos com sete alunos (3,8%).

Relativamente aos cursos, estão, no total, representados 25 cursos. Deste modo, a maior parte dos alunos pertencem ao curso de Direito (18,1%), para além deste, os cursos com maior relevância são a Economia (14,8%), a Psicologia (14,3%), a Engenharia e Gestão Industrial (12,6%), as Ciências da Nutrição, as Ciências da Educação e a Engenharia Civil, aos quais pertencem a cada um, respectivamente nove alunos (4,9%), a Gestão com oito alunos (4,4%) e a Informática, Redes e Multimédia com sete alunos (3,8%).

Em termos do ano em que estes estudantes se encontram, verificou-se que há 60 estudantes no quarto ano (33%), 46 no segundo (25,3%), 34 no terceiro e quinto anos (18,7%) e um no Doutoramento (0,5%), verificou-se também sete *missings* (3,8%). Da amostra recolhida, 22 (12,1%) alunos são trabalhadores-estudantes.

3.2 Instrumentos

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

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

Como já foi mencionado esta escala teve que ser traduzida e adaptada ao contexto específico no qual este estudo se insere (universitário), como tal, foi realizado um estudo-piloto.

O estudo-piloto do DLOQ (Marsick & Watkins, 2003) teve como objectivos analisar a compreensão dos itens, por parte dos estudantes universitários, uma vez que os mesmos foram traduzidos para o português da língua inglesa; e analisar a sua adequabilidade ao contexto dos estudantes universitários, tendo em conta que a escala original é destinada a organizações.

Deste modo, procedemos, primeiramente, à tradução do questionário do inglês para o português, ao mesmo tempo que fomos adaptando os itens

para o contexto académico. Após este exercício, efectuou-se uma reunião com duas alunas do ensino superior e uma perita em cultura de aprendizagem. Desta reunião saíram contributos importantes para a versão do questionário do estudo-piloto, nomeadamente, a introdução de uma questão filtro (“Faz trabalhos de grupo?”) e modificações na construção de vários itens e da introdução. Para além disto, ficou assente que seria necessário compreender, no estudo-piloto, se os alunos entendiam os itens sobre a visão da faculdade e se conheciam o conceito de *coach*. O questionário do estudo-piloto também incluiu uma secção de dados sócio-demográficos, onde se pedia, para além de outros dados (Universidade, Faculdade, Curso, Ano de Curso, Idade, Trabalhador-Estudante) a média de curso, daí que com o estudo-piloto também se pretendeu perceber se os alunos conseguiriam responder a esta questão e se sabiam a sua média de curso com exactidão. No Anexo 1 é apresentado um exemplar do questionário administrado.

No estudo-piloto, o questionário foi administrado a 13 estudantes da Universidade de Coimbra. No total foram representadas quatro Faculdades da Universidade de Coimbra: a Faculdade de Direito com cinco alunos no curso de Direito (quatro alunos do 2º ano e um aluno do 3º ano); a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação com dois alunos no curso de Psicologia (3º e 4º ano) e dois alunos do curso de Ciências da Educação (4º ano); a Faculdade de Ciências e Tecnologias com um aluno de Antropologia (3º ano) e um aluno de Engenharia Química (4º ano); e a Faculdade de Letras com um aluno de História (3º ano) e um aluno de Geografia (3º ano). Desta amostra, apenas um aluno é trabalhador-estudante.

Decorrente do estudo-piloto apurámos que: a) os alunos não tiveram dúvidas sobre o significado de visão da faculdade; b) a maioria dos alunos não conhecia o conceito de *coach*; c) onze alunos afirmaram saber a sua média de curso; d) a maioria dos alunos afirmou não saber responder a alguns itens do nível organizacional (itens 22, 23, 25, 26, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43) e por não haver a opção “Não sei” assinalaram “Quase Nunca”; e) a questão filtro “Faz trabalhos de grupo?” é útil, uma vez que se constatou que nem todos os alunos realizam trabalhos de grupo (seis alunos).

Decorrente dos resultados do estudo-piloto decidiu-se acrescentar uma definição de *coach* (retirada do site da empresa Conceito O2³), e a opção “Não sei” na escala de resposta dos itens do nível organizacional.

Também se acrescentou uma variável sócio-demográfica, o sexo, para melhor caracterizarmos a nossa amostra, e embora a visão da faculdade não tenha suscitado dúvidas nesta amostra, optamos, mesmo assim, por acrescentar uma definição de visão (retirada de Martín & López, 2007).

Para analisar a dimensionalidade das escalas utilizadas, recorreremos à Análise Factorial Exploratória; quanto ao estudo da fiabilidade, utilizou-se o índice de *alpha* de Cronbach. Em relação ao estudo da dimensionalidade do DLOQ, optou-se por realizar uma Análise Factorial para cada nível do modelo de cultura de aprendizagem de Marsick e Watkins (2003); esta escolha justifica-se pelo elevado número de *missings* que o nível grupal e

³ <http://www.conceitoo2.com/v2/>

organizacional apresentam. No nível grupal isto acontece quando os estudantes indicam que não fazem trabalhos de grupo e, por esse motivo, são dispensados de responder aos itens referentes aos trabalhos de grupo. No nível organizacional há uma elevada taxa de respostas “Não sei” que não podem ser consideradas na análise. Deste modo, chegou-se a uma solução de um factor para o nível individual, após eliminarmos três itens com comunidades baixas ($< .30$), constituído pelos itens 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13. O coeficiente de Cronbach é de 0.92 e explica 55.31% da variância. Embora não tenhamos replicado as duas dimensões do modelo original, consideramos o nosso único factor interpretável, pois os itens do Diálogo e do Questionamento (e.g., “Na minha Faculdade, os professores e alunos partilham feedback de forma aberta e honesta.”), dizem respeito a situações que têm em vista e que fomentam a Aprendizagem Contínua. No nível grupal encontrou-se uma estrutura de um factor após se eliminar os itens 19 e 14 porque apresentavam comunidades baixas. Este factor tem um coeficiente de Cronbach de 0.79 e explica 52.05% da variância. Por outro lado, não foi possível realizar a Análise Factorial do nível organizacional, pois devido aos *missings values*, não tivemos amostra suficiente que viabilizasse a análise ($N_{\text{organizacional}} = 25$).

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

Para medir a variável satisfação, utilizamos a adaptação efectuada por Chaves (2011) da escala *Overall Job Satisfaction*. Esta medida, foi desenvolvida por Cammann, Fichman, Jenkins e Klesh (1983) como parte do *Michigan Organizational Assessment Questionnaire* (OAQ); é composta por três itens que descrevem, no nosso caso, a resposta subjectiva dos estudantes em relação ao contexto de aprendizagem das suas instituições de ensino superior. Esta medida é um indicador global da satisfação profissional. Os respondentes indicam o seu nível de acordo através de uma escala tipo Likert com sete pontos (1- *discordo fortemente* a 7- *concordo fortemente*). Relativamente à fiabilidade da escala, o coeficiente de Cronbach obtido nesta amostra foi de 0.82.

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

Para medir a variável inovação, utilizamos a adaptação de Chaves (2011) da escala *Employee Opinion Survey on Innovation and Creativity* (Connolly & Connolly, 2005). Esta escala, constituída por 12 itens, visa medir a existência, numa organização, de pensamento criativo e de resolução de problemas via inovação. De acordo com os autores, esta escala é adequada para medir a flexibilidade organizacional, a abertura a novas ideias e a adaptabilidade. Os respondentes indicam o seu nível de acordo numa escala tipo Likert com cinco pontos (1- *discordo muito* a 5- *concordo muito*). Efectuámos uma análise factorial exploratória que nos conduziu a uma solução de um factor, que explica 54.88% da variância e com um coeficiente de Cronbach de 0.94. Chaves (2011), na sua amostra, encontrou, igualmente,

uma solução de um factor nesta escala.

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

Para medir o desempenho, utilizamos a adaptação realizada por Chaves (2011) da Escala de Desempenho de Tarefa e de Desempenho Contextual de Beffort e Hatstrup (2003). É uma escala constituída por 17 itens em que se avaliam estes dois tipos de desempenho. Os respondentes indicam o seu nível de acordo numa escala tipo Likert com cinco pontos (1- *discordo muito* a 5- *concordo muito*). Os autores desta escala encontraram inicialmente três dimensões do desempenho, em que existiam nove itens para avaliar o desempenho de tarefa, cinco itens para avaliar o seguimento de regras e de procedimentos e quatro itens para avaliar o esforço extra dos estudantes (os factores seguimento de regras e de procedimentos, e esforço-extra são referentes ao desempenho contextual). No entanto, os autores tomaram a iniciativa de criar uma quarta dimensão que apelidaram de comunicação, com dois itens que estariam no desempenho de tarefa mas que, por terem saturações factoriais fracas neste primeiro factor, foram extraídos e incluídos numa quarta dimensão. Por sua vez, Chaves (2011), na sua investigação encontrou uma estrutura de três factores com rotação *varimax*, nomeadamente, a) o Desempenho de Tarefa, que inclui os itens da dimensão Comunicação; b) o Cumprimento de regras e de procedimentos e c) o Esforço-extra. Na nossa amostra, a estrutura encontrada mais satisfatória em termos interpretativos, utilizando rotação *varimax*, detém quatro factores replicando o modelo original. Contudo, no nosso caso, o item 16 migra do factor Esforço-extra para o factor Desempenho de Tarefa. Analisando o conteúdo dos itens em questão verificamos que esta situação não constitui um problema, pois é aceitável que “um elevado envolvimento na realização das suas tarefas” (item 16) esteja intimamente relacionado com o Desempenho de Tarefa. Deste modo, o factor Desempenho de Tarefa (itens 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 16) explica 17.90% da variância ($\alpha = 0.82$); o factor Comunicação (itens 7 e 8) explica 12.34% da variância ($\alpha = 0.84$); o factor Cumprimento de regras e de procedimentos (itens 11, 12 e 13) explica 13% da variância ($\alpha = 0.76$); e por fim, o factor Esforço-extra (itens 14 e 15) explica 13.52% da variância ($\alpha = 0.85$). Adicionalmente, solicitamos uma medida mais objectiva do desempenho dos estudantes, a sua média de curso, através de uma questão aberta.

3.2.5 *Job-Related Affective Well-Being Scale* (Katwyk, Fox, Spector e Kelloway, 2000)

Para avaliar as emoções sentidas em contexto de trabalho, ou seja, o bem-estar afectivo, utilizamos a adaptação efectuada pela equipa de investigação coordenada pela Doutora Carla Carvalho do GI-OTC da FPCEUC, a *Job-Related Affective Well-Being Scale* (JAWS) de Katwyk, Fox, Spector e Kelloway (2000). Esta escala é constituída por 30 itens e os respondentes indicam a frequência com que sentem as emoções apresentadas na escala, de acordo com uma escala tipo Likert com cinco pontos (1- *Nunca*

a 5- *Sempre*). A solução encontrada indicou uma estrutura de dois factores, com rotação *varimax*, após eliminarmos, sucessivamente, itens com comunalidades baixas e com *cross-loading*. Assim, o primeiro factor denominado Emoções Positivas (itens 5, 8, 14, 15 e 23) explica 27.99% da variância ($\alpha = 0.83$), e o segundo factor designado Emoções Negativas (itens 6, 11, 20 e 28) explica 27.16% da variância ($\alpha = 0.85$). Chaves (2011), na sua investigação, também encontrou uma solução de dois factores (emoções positivas e emoções negativas).

3.2.6 Escala de Necessidades de Crescimento Individual (Hackman e Oldham, 1974)

Para medirmos a motivação intrínseca optámos pela *Escala de Necessidades de Crescimento Individual* que faz parte do *Job Diagnostic Survey* de Hackman e Oldham (1974), este inquérito baseia-se num modelo teórico que explica como o trabalho afecta a motivação dos trabalhadores, e ficou conhecido como o Modelo das Características do Trabalho. Hackman e Oldham (1974) advogam que os indivíduos que valorizam e desejam sentimentos de realização e crescimento respondem positivamente a trabalhos com elevado potencial de motivação. Usámos a adaptação da escala da Doutora Teresa Rebelo (GI-OTC, FPCEUC), que é constituída por seis itens. Os respondentes indicam o grau do qual gostariam de ter as seis características descritas nos itens no seu contexto académico, de acordo com uma escala tipo Likert com sete pontos (1 – *Pouco Importante* a 7 – *Muitíssimo Importante*).

Esta escala, similarmente ao DLOQ (Marsick & Watkins, 2003), teve que ser adaptada ao contexto universitário, como tal, realizou-se um estudo-piloto. Este estudo-piloto teve como objectivo analisar a adequabilidade dos seis itens ao contexto dos estudantes universitários e testar o instrumento. A escala foi administrada a cinco alunos que representaram cinco cursos da Universidade de Coimbra, nomeadamente, Direito, Ciências da Educação, Psicologia, Bioquímica e Serviço Social. No Anexo 2 é apresentado um exemplar do questionário administrado. Os alunos compreenderam os itens e consideraram que se adequava aos estudantes universitários, contudo, referiram que a tendência de resposta aos seis itens seria pontuá-los no extremo máximo da escala de resposta (7 – *Muitíssimo Importante*). Não obstante, verificou-se variabilidade de respostas nesta amostra como se pode verificar no Anexo 3.

A Análise Factorial indicou uma estrutura de um factor que explica 45.05% da variância, o respectivo coeficiente de Cronbach é de 0.83.

3.3 Procedimentos de investigação adoptados

Atendendo que o objectivo primordial desta investigação é estudar os efeitos de diferentes tipos de cultura de instituições de ensino superior através do método do questionário, fica patente que a amostra deste estudo terá de ser diversificada no que diz respeito a faculdades e universidades, para que se consiga aceder a culturas com diferentes orientações para a aprendizagem. Para além disso, tendo em conta o objecto em estudo,

nomeadamente, a cultura de aprendizagem que é um tipo de cultura organizacional, decidiu-se que os alunos do primeiro ano do curso não seriam considerados no âmbito da nossa investigação, Srouf (1998) explica de forma clara o que sente um recém-chegado:

Para não dar um mau passo, o recém-chegado mantém-se alerta: desliza com prudência minuciosa; procura captar significados nas entrelinhas; mede e compara silêncios e posturas; pouco se atreve a dar notícia de si, para não destoar; sabe-se estranho, forasteiro, outro (...) Chega a desconfiar que está diante de algo intangível, de uma presença suprema que flui como seiva nos devãos da organização. De tão omnipresente, aliás, esta presença imaterial não costuma reter a atenção do pessoal da casa, pois é natural como o ar que se respira (...) Em resumo, o recém-chegado encontra padrões com os quais se deve conformar. Embarca numa viagem simbólica cujo percurso é penoso, às vezes extenuante. Caso não saiba navegar, corre o risco de parecer excêntrico, desviante e contestador (...) Mas porquê tantas reservas? Enquanto for “diferente”, permanece à margem da organização; depois de adquirir “comportamentos adequados”, sofre sua prova de baptismo e passa a ser aceite pelos outros. (p.167).

De facto, os alunos do primeiro ano encontram-se num processo de socialização, pois estão ainda a adaptarem-se à cultura da organização, deste modo, poderão não ter ainda conhecimento suficiente que lhes possibilite responder ao questionário.

Foi solicitada a colaboração voluntária dos alunos para a realização do estudo, aquando de uma pequena apresentação da investigação, onde se referiu o objectivo do estudo, o anonimato e a confidencialidade das respostas. Após se obter o consentimento dos participantes e de assegurarmos que os mesmos não frequentavam o primeiro ano do curso, procedeu-se à distribuição dos questionários, e desde logo se agradeceu a colaboração. No Anexo 4 é apresentado um exemplar do questionário que foi administrado. Contudo, para se atingir o objectivo de obter uma amostra diversificada e aumentar a taxa de resposta ao questionário, procedeu-se também à recolha de dados através de uma versão online do questionário com a qual se recolheu cinco questionários de alunos da Universidade dos Açores e três questionários da Universidade do Porto.

IV - Resultados

Recorreremos a análises de regressão múltipla padrão (ou *standard*) para estudar as relações entre a variável tomada como independente e as variáveis tomadas como dependentes, e a regressões hierárquicas para avaliar o efeito moderador da motivação intrínseca nas relações supracitadas. Para o teste de hipóteses, 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 se os resultados assim o

justificarem. Assim, atentámos aos pressupostos relacionados com a dimensão da amostra, a multicolinearidade, a linearidade, os *outliers*, a normalidade, a homocedasticidade e a independência dos resíduos (Tabachnick & Fidell, 2007).

Relativamente às não respostas, decidimos, após uma análise dos *missing values*, eliminar três questionários que apresentavam uma percentagem de *missings values* superior a 10%. Posto isto, restaram muito poucos *missings*, razão pela qual se procedeu à sua substituição pela média do respectivo item. Para o tratamento estatístico, utilizámos o programa SPSS (versão 17.0 para o ambiente Windows).

De forma a testarmos as hipóteses H_1 , H_2 , H_3 e H_4 , procedemos então a regressões múltiplas padrão, em que as dimensões individual ($N_{\text{individual}} = 182$) e grupal ($N_{\text{grupal}} = 150$) da cultura de aprendizagem foram tomadas como predictoras, e os factores das variáveis desempenho individual, satisfação profissional, inovação e bem-estar afectivo foram tomadas como variáveis critério.

Primeiramente, atentaremos às análises referentes à variável critério desempenho individual. Na análise de regressão referente ao factor desempenho de tarefa (Tabela 2), observa-se que o coeficiente de correlação múltiplo é, de acordo com Cohen (1988), de magnitude moderada/elevada ($R = .50$), sugerindo que, no seu conjunto, as dimensões individual e grupal da cultura de aprendizagem são responsáveis por 25% da variabilidade do factor desempenho de tarefa [$R^2 = .25$; R^2 ajustado = .24; $F(2, 147) = 24.33$, $p < .001$]. No que concerne à contribuição de cada variável preditora na variabilidade deste factor do desempenho, ambos os preditores, contribuem de forma estatisticamente significativa para a sua predição: a dimensão individual ($\beta = .33$; $t = 4.04$; $p < .001$) e a dimensão grupal ($\beta = .24$; $t = 2.93$; $p = .004$) da cultura de aprendizagem. Relativamente às contribuições únicas ou exclusivas dos preditores para a variabilidade do factor desempenho de tarefa, a dimensão individual contribui com 8% ($sr = .29$, $sr^2 = .08$) e a dimensão grupal contribui com 4% ($sr = .21$, $sr^2 = .04$).

Tabela 2. Análise de regressão *standard* considerando como preditores a dimensão individual e grupal da cultura de aprendizagem e como variável dependente o factor desempenho de tarefa da variável desempenho individual

Variável	B	EPB	β	sr^2
Dimensão Individual	0.20	.05	.33***	.08
Dimensão Grupal	0.17	.06	.24*	.04

$R = .50$; $R^2 = .25$

*** $p < .001$; * $p < .05$; sr^2 – coeficiente de correlação semi-parcial ao quadrado

Na análise de regressão referente ao factor comunicação (Tabela 3), verifica-se que o coeficiente de correlação múltiplo é, de acordo com Cohen (1988), de magnitude moderada ($R = .33$), sendo o coeficiente de determinação de $R^2 = .11$ [R^2 ajustado = .09; $F(2, 147) = 8.71$, $p < .001$]. No que diz respeito à contribuição de cada variável preditora na variabilidade deste factor de desempenho, apenas uma contribui de forma estatisticamente significativa para a sua predição: a dimensão grupal da cultura de

Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Desempenho, Satisfação, Inovação e Bem-Estar Afectivo dos Estudantes Universitários

Ana Beatriz Faria Ribeiro (e-mail: anabeatrizfariaribeiro@gmail.com) 2012

aprendizagem ($\beta = .29$; $t = 3.20$; $p = .002$); sendo o único preditor que possui uma contribuição única com algum relevo para a variabilidade do factor comunicação ($sr = .25$, $sr^2 = .06$), tendo o outro preditor em análise uma contribuição única negligenciável.

Tabela 3. Análise de regressão *standard* considerando como preditores a dimensão individual e grupal da cultura de aprendizagem e como variável dependente o factor comunicação da variável desempenho individual

Variável	B	EPB	β	sr^2
Dimensão Individual	0.06	.08	.07	.00
Dimensão Grupal	0.29	.09	.29*	.06

$$R = .33; R^2 = .11$$

*** $p < .001$; * $p < .05$; sr^2 – coeficiente de correlação semi-parcial ao quadrado

Na análise de regressão referente ao factor cumprimento de regras e de procedimentos (Tabela 4), observa-se que o coeficiente de correlação múltiplo é, de acordo com Cohen (1988), de magnitude média ($R = .39$), sendo o coeficiente de determinação de $R^2 = .15$ [R^2 ajustado = .14; $F(2, 147) = 13.31$, $p < .001$]. No que concerne à contribuição de cada variável preditora na variabilidade deste factor de desempenho, somente a dimensão grupal da cultura de aprendizagem apresenta um resultado estatisticamente significativo ($\beta = .29$; $t = 3.26$; $p = .001$) e ao coeficiente de regressão da dimensão individual da cultura de aprendizagem está associado uma significância ligeiramente superior ao nível de significância estatística estabelecido ($\beta = .16$; $t = 1.86$, $p = .066$, intervalo de confiança de 95% de -0.007 e 0.230). De facto, a dimensão grupal é, dos dois preditores, o que maior impacto possui na variável critério ($sr = .25$, $sr^2 = .06$), uma vez que à dimensão individual (embora com um coeficiente de regressão no limiar da significância estatística, $t = 1.86$, $p = .066$) apenas lhe pode ser atribuída cerca de 2% ($sr = .14$, $sr^2 = .02$).

Tabela 4. Análise de regressão *standard* considerando como preditores a dimensão individual e grupal da cultura de aprendizagem e como variável dependente o factor cumprimento de regras e de procedimentos da variável desempenho individual

Variável	B	EPB	β	sr^2
Dimensão Individual	0.11	.06	.16	.06
Dimensão Grupal	0.23	.07	.29*	.02

$$R = .39; R^2 = .15$$

*** $p < .001$; * $p < .05$; sr^2 – coeficiente de correlação semi-parcial ao quadrado

Na análise de regressão referente ao factor esforço-extra (Tabela 5), constata-se que o coeficiente de correlação múltiplo é, de acordo com Cohen (1988), de magnitude baixa ($R = .25$), sendo o coeficiente de determinação de $R^2 = .06$ [$F(2, 147) = 5.04$, $p = .008$; R^2 ajustado = .05]. Se atendermos à contribuição de cada variável preditora para a variabilidade deste factor do desempenho, somente a dimensão individual da cultura de aprendizagem apresenta um resultado estatisticamente significativo ($\beta = .29$; $t = 3.16$, $p = .002$). Esta dimensão da cultura de aprendizagem tem uma contribuição

Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Desempenho, Satisfação, Inovação e Bem-Estar Afectivo dos Estudantes Universitários

Ana Beatriz Faria Ribeiro (e-mail: anabeatrizfariaribeiro@gmail.com) 2012

única de 5% para a variabilidade do factor esforço-extra ($sr = .25$, $sr^2 = .05$).

Tabela 5. Análise de regressão *standard* considerando como preditores a dimensão individual e grupal da cultura de aprendizagem e como variável dependente o factor esforço-extra da variável desempenho individual

Variável	B	EPB	β	sr^2
Dimensão Individual	0.24	.08	.29*	.05
Dimensão Grupal	-0.12	.09	-.12	.01

$R = .25$; $R^2 = .06$

*** $p < .001$; * $p < .05$; sr^2 – coeficiente de correlação semi-parcial ao quadrado

Eliminaram-se dois outliers severos para se realizar a análise de regressão referente à variável média de curso. Nesta verificou-se ainda que o pressuposto da normalidade foi violado, porém, tendo em conta que temos um $N > 100$ prosseguimos com a interpretação do modelo. Conforme se pode observar na Tabela 6, o coeficiente de correlação múltiplo de $R = .24$ é de magnitude baixa (Cohen, 1988), sendo o coeficiente de determinação de $R^2 = .06$ [$F(2, 134) = 4.10$, $p = .019$; R^2 ajustado = .04]. Se atendermos à contribuição de cada variável preditora para a variabilidade da média do curso, apenas a dimensão individual da cultura de aprendizagem apresenta um resultado estatisticamente significativo ($\beta = .26$; $t = 2.72$, $p = .007$). Esta é, de facto, a dimensão da cultura de aprendizagem que tem uma contribuição única considerável para a variabilidade da média do curso ($sr = .23$, $sr^2 = .05$).

Tabela 6. Análise de regressão *standard* considerando como preditores a dimensão individual e grupal da cultura de aprendizagem e como variável dependente a variável média do curso

Variável	B	EPB	β	sr^2
Dimensão Individual	0.36	.13	.26*	.05
Dimensão Grupal	-0.09	.15	-.05	.00

$R = .25$; $R^2 = .06$

*** $p < .001$; * $p < .05$; sr^2 – coeficiente de correlação semi-parcial ao quadrado

Os resultados referentes à variável desempenho individual apoiam, ainda que parcialmente, a nossa H_1 , uma vez que nos factores comunicação e cumprimento de regras e de procedimentos apenas a dimensão grupal explica de forma significativa a variabilidade encontrada. De forma semelhante, no factor esforço-extra e na variável média de curso só a dimensão individual da cultura de aprendizagem explica de forma significativa a variabilidade existente.

Atendemos agora às análises referentes à satisfação (Tabela 7). Na análise de regressão referente a esta variável, verifica-se que o coeficiente de correlação múltiplo é, de acordo com Cohen (1988), de magnitude moderada/elevada ($R = .50$), sugerindo que, no seu conjunto, as variáveis independentes (dimensão individual e grupal da cultura de aprendizagem) são responsáveis por 25% da variabilidade da variável satisfação profissional [$R^2 = .25$; R^2 ajustado = .23; $F(2, 147) = 23.82$, $p < .001$]. No que diz

Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Desempenho, Satisfação, Inovação e Bem-Estar Afectivo dos Estudantes Universitários

Ana Beatriz Faria Ribeiro (e-mail: anabeatrizfariaribeiro@gmail.com) 2012

respeito à contribuição de cada variável preditora, apenas a dimensão individual da cultura de aprendizagem apresenta um resultado estatisticamente significativo ($\beta = .46$; $t = 5.52$; $p < .001$). Esta dimensão da cultura de aprendizagem possui uma contribuição exclusiva de 16% na variabilidade da variável critério ($sr = .40$, $sr^2 = .16$). Este resultado suporta parcialmente a nossa H_2 , pois apenas a dimensão individual da cultura de aprendizagem tem uma relação estatisticamente significativa com a satisfação.

Tabela 7. Análise de regressão *standard* considerando como preditores a dimensão individual e grupal da cultura de aprendizagem e como variável dependente a variável satisfação profissional

Variável	B	EPB	β	sr^2
Dimensão Individual	0.55	.10	.46***	.16
Dimensão Grupal	0.10	.12	.07	.00

$R = .50$; $R^2 = .25$

*** $p < .001$; * $p < .05$; sr^2 – coeficiente de correlação semi-parcial ao quadrado

Na análise de regressão em que a inovação é a variável critério (Tabela 8), observa-se que o coeficiente de correlação múltiplo de $R = .70$, é de magnitude elevada (Cohen, 1988), sugerindo que, no seu conjunto, as variáveis preditoras são responsáveis por 48% da variabilidade da variável inovação [$R^2 = .48$; R^2 ajustado = .48; $F(2, 147) = 68.90$, $p < .001$]. No que diz respeito à contribuição de cada variável preditora, somente a dimensão individual da cultura de aprendizagem apresenta um resultado estatisticamente significativo ($\beta = .69$; $t = 10.16$; $p < .001$). Esta dimensão da cultura de aprendizagem tem uma contribuição única de 36% para a variabilidade da variável inovação ($sr = .60$, $sr^2 = .36$). Mais uma vez, os resultados suportam parcialmente a H_3 , pois apenas a dimensão individual apresenta uma relação estatisticamente significativa.

Tabela 8. Análise de regressão *standard* considerando como preditores a dimensão individual e grupal da cultura de aprendizagem e como variável dependente a variável inovação

Variável	B	EPB	β	sr^2
Dimensão Individual	0.55	.05	.69***	.36
Dimensão Grupal	0.00	.06	.00	.00

$R = .70$; $R^2 = .48$

*** $p < .001$; * $p < .05$; sr^2 – coeficiente de correlação semi-parcial ao quadrado

Por fim, vamos ter em conta as análises referentes à variável bem-estar afectivo. Na análise de regressão relativa ao factor emoções positivas (Tabela 9), observa-se que o coeficiente de correlação múltiplo de $R = .45$ é de magnitude média (Cohen, 1988), sugerindo que, no seu conjunto, as variáveis preditoras são responsáveis por 20% da variabilidade deste factor de bem-estar afectivo [$R^2 = .20$; R^2 ajustado = .19; $F(2, 147) = 18.31$, $p < .001$]. No que concerne à contribuição de cada variável preditora, apenas a dimensão individual da cultura de aprendizagem apresenta um resultado

Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Desempenho, Satisfação, Inovação e Bem-Estar Afectivo dos Estudantes Universitários

Ana Beatriz Faria Ribeiro (e-mail: anabeatrizfariaribeiro@gmail.com) 2012

estatisticamente significativo ($\beta = .43$; $t = 5.08$; $p < .001$). Esta dimensão possui uma contribuição exclusiva de 14% na variabilidade da variável critério em análise ($sr = .38$, $sr^2 = .14$).

Tabela 9. Análise de regressão *standard* considerando como preditores a dimensão individual e grupal da cultura de aprendizagem e como variável dependente o factor emoções positivas da variável bem-estar afectivo

Variável	B	EPB	β	sr^2
Dimensão Individual	0.29	.06	.43***	.14
Dimensão Grupal	0.02	.07	.03	.00

$$R = .45; R^2 = .20$$

*** $p < .001$; * $p < .05$; sr^2 – coeficiente de correlação semi-parcial ao quadrado

Na análise de regressão referente ao factor emoções negativas (Tabela 10), constata-se que o coeficiente de correlação múltiplo é, de acordo com Cohen (1988), de magnitude baixa ($R = .28$), sendo o coeficiente de determinação de $R^2 = .08$ [R^2 ajustado = .07; $F(2, 147) = 6.27$, $p = .002$]. Se atendermos à contribuição de cada variável preditora para a variabilidade deste factor do bem-estar afectivo, somente a dimensão individual da cultura de aprendizagem, neste conjunto de variáveis, apresenta um resultado estatisticamente significativo ($\beta = -.20$; $t = -2.19$; $p = .030$). Esta dimensão da cultura de aprendizagem tem uma contribuição única de 3% na variabilidade do factor emoções negativas do bem-estar afectivo ($sr = -.17$, $sr^2 = .03$).

Tabela 10. Análise de regressão *standard* considerando como preditores a dimensão individual e grupal da cultura de aprendizagem e como variável dependente o factor cumprimento de regras e de procedimentos da variável desempenho individual

Variável	B	EPB	β	sr^2
Dimensão Individual	-0.14	.07	-.20*	.03
Dimensão Grupal	-0.10	.08	-.12	.01

$$R = .28; R^2 = .08$$

*** $p < .001$; * $p < .05$; sr^2 – coeficiente de correlação semi-parcial ao quadrado

Novamente, os resultados apoiam parcialmente a H_4 , pois tanto nas emoções positivas como nas emoções negativas, apenas a dimensão individual da cultura de aprendizagem é significativa a explicar a variabilidade encontrada nesta amostra.

De modo a testarmos a H_5 procedemos, como já referimos, a regressões lineares hierárquicas, em que fixamos três ordens de entrada para as variáveis explicativas em análise; primeiramente introduzimos a dimensão individual centrada, de seguida a motivação intrínseca centrada, e por fim, a variável de interacção, isto é, o produto entre a dimensão individual e a motivação intrínseca. O mesmo processo foi seguido para a dimensão grupal da cultura de aprendizagem. Analisámos ainda os gráficos das relações que revelaram ter um efeito de moderação estatisticamente significativo. Como se pode observar na Tabela 11 e na Tabela 12, as relações que apresentam um efeito de interacção estatisticamente significativo são entre a dimensão

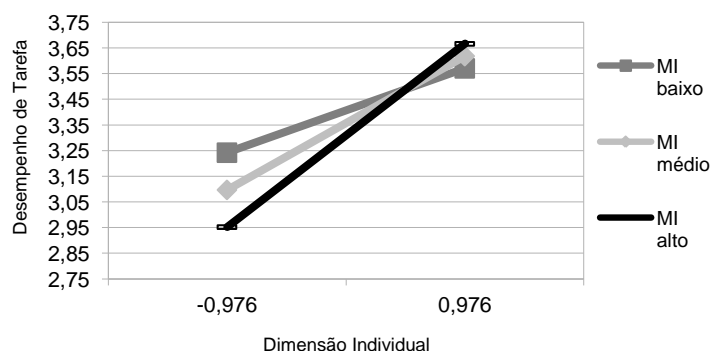
Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Desempenho, Satisfação, Inovação e Bem-Estar Afectivo dos Estudantes Universitários

Ana Beatriz Faria Ribeiro (e-mail: anabeatrizfariaribeiro@gmail.com) 2012

individual da cultura de aprendizagem e o desempenho de tarefa; entre a dimensão individual da cultura de aprendizagem e a comunicação; entre a dimensão grupal da cultura de aprendizagem e a comunicação e entre a dimensão grupal da cultura de aprendizagem e a inovação. Por outro lado, não foi possível prosseguir com a análise de interacção entre a dimensão grupal e a motivação intrínseca, quando a variável tomada como dependente é o esforço-extra, uma vez que os pressupostos da linearidade e da normalidade foram violados.

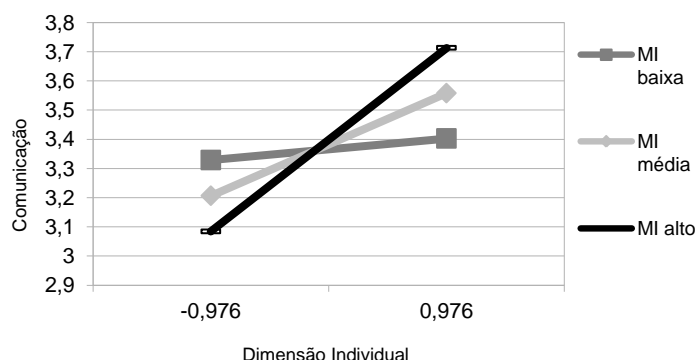
Atentaremos, agora, às relações de interacção estatisticamente significativas. Relativamente ao factor desempenho de tarefa da variável desempenho individual, a análise do coeficiente de regressão associado à variável interacção entre a dimensão individual e a motivação intrínseca revela um efeito moderador significativo ($\beta = 0.17$; $p = .024$). Pode-se observar no Gráfico 1 que a relação entre a dimensão individual da cultura de aprendizagem e o desempenho de tarefa é positiva para níveis baixos, médios e altos da motivação intrínseca. Este efeito é mais acentuado para níveis altos da variável moderadora, sugerindo que a dimensão individual da cultura de aprendizagem tem mais impacto no desempenho de tarefa à medida que os estudantes possuem maior motivação intrínseca.

Gráfico 1. Os efeitos de moderação da motivação intrínseca na relação entre a dimensão individual da cultura de aprendizagem e o desempenho de tarefa



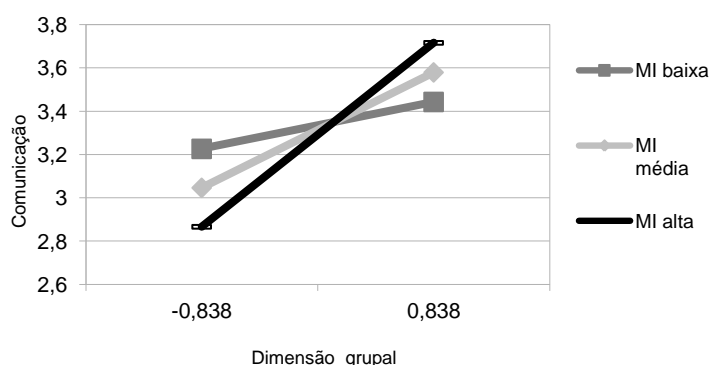
Por outro lado, no factor comunicação, a motivação intrínseca revelou ser uma variável moderadora quando a variável independente é a dimensão individual, como quando a variável independente é a dimensão grupal, ($\beta = 0.16$; $p = .044$ e $\beta = 0.20$; $p = .012$, respectivamente). No Gráfico 2 pode-se observar que a relação entre a dimensão individual da cultura de aprendizagem e a comunicação é positiva para níveis baixos, médios e altos da motivação intrínseca. Novamente, esta relação é mais acentuada para níveis altos da motivação intrínseca, apontando que a dimensão individual da cultura de aprendizagem tem uma maior influência quando os estudantes possuem elevada motivação intrínseca.

Gráfico 2. Os efeitos de moderação da motivação intrínseca na relação entre a dimensão individual da cultura de aprendizagem e a comunicação



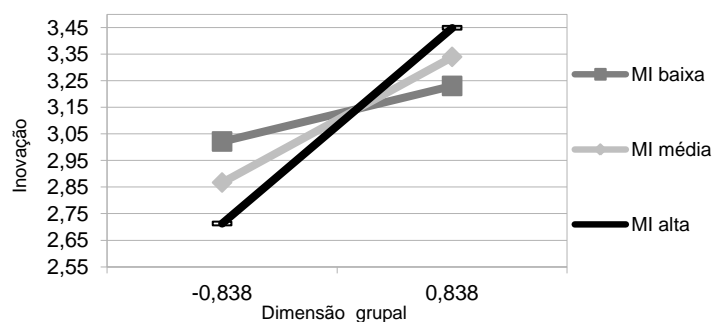
No Gráfico 3 pode-se observar que a relação entre a dimensão grupal da cultura de aprendizagem e a comunicação é positiva para níveis baixos, médios e elevados de motivação intrínseca. Os declives das rectas indicam ainda que a dimensão grupal da cultura de aprendizagem incrementa a comunicação à medida que as pessoas possuem maior motivação intrínseca.

Gráfico 3. Os efeitos de moderação da motivação intrínseca na relação entre a dimensão grupal da cultura de aprendizagem e a comunicação



Quando se considera a inovação como variável dependente, apenas se encontra uma relação de interação estatisticamente significativa quando a dimensão grupal da cultura de aprendizagem é a variável independente ($\beta = 0.20$; $p = .010$). Como é possível observar no Gráfico 4, a relação entre a dimensão grupal da cultura de aprendizagem e a inovação é positiva para valores baixos, médios e altos da motivação intrínseca. Porém, a dimensão grupal da cultura de aprendizagem tem mais impacto na inovação quando os estudantes possuem elevada motivação intrínseca.

Gráfico 4. Os efeitos de moderação da motivação intrínseca na relação entre a dimensão grupal da cultura de aprendizagem e a inovação



Deste modo, concluímos que a H_5 é parcialmente suportada, pois nem em todas as variáveis critério se encontram relações moderadas significativamente pela motivação intrínseca, nomeadamente, nas variáveis satisfação profissional e bem-estar afectivo. Por outro lado, na variável desempenho individual, nem todos os factores registam uma relação de interacção, como é o caso do factor cumprimento de regras e de procedimentos e do factor esforço-extra. Adicionalmente, no factor desempenho de tarefa e na variável inovação encontram-se relações moderadoras apenas numa das variáveis independentes.

Tabela 11. Os efeitos de moderação da motivação intrínseca na relação entre a dimensão individual da cultura de aprendizagem e as variáveis tomadas como dependentes

Variável dependente desempenho de tarefa					
Variável	B	EPB	β	R^2	ΔR^2
1º passo				.21	
Dimensão individual	0.27	.04	.45*		
2º passo				.21	.01
Motivação intrínseca	-0.07	.05	-.09		
3º passo				.23	.02*
individual*motivação	0.13	.06	.17*		
Variável dependente comunicação					
Variável	B	EPB	β	R^2	ΔR^2
1º passo				.04	
Dimensão individual	0.18	.06	.21*		
2º passo				.04	.00
Motivação intrínseca	0.02	.08	.02		
3º passo				.07	.02*
Individual*motivação	0.19	.09	.16*		
Variável dependente cumprimento de regras e de procedimentos					
Variável	B	EPB	β	R^2	ΔR^2
1º passo				.09	
Dimensão individual	0.21	.05	.30*		
2º passo				.10	.01
Motivação intrínseca	0.09	.06	.10		
3º passo				.11	.01
Individual*motivação	0.11	.07	.12		

* $p < .05$

(Cont. Tabela 11)

Variável dependente esforço-extra					
Variável	B	EPB	β	R ²	ΔR^2
1º passo				.05	
Dimensão individual	0.19	.06	.23		
2º passo				.05	.00
Motivação intrínseca	0.04	.08	.03		
3º passo				.06	.01
Individual*motivação	0.13	.09	.11		
Variável dependente média do curso					
Variável	B	EPB	β	R ²	ΔR^2
1º passo				.04	
Dimensão individual	0.27	.11	.19*		
2º passo				.04	.01
Motivação intrínseca	0.14	.15	.07		
3º passo				.04	.00
Individual*motivação	-0.10	.16	-.05		
Variável dependente satisfação					
Variável	B	EPB	β	R ²	ΔR^2
1º passo				.24	
Dimensão individual	0.60	.08	.49*		
2º passo				.24	.00
Motivação intrínseca	0.03	.10	.02		
3º passo				.24	.00
Individual*motivação	0.05	.12	.03		
Variável dependente inovação					
Variável	B	EPB	β	R ²	ΔR^2
1º passo				.48	
Dimensão individual	0.55	.04	.70*		
2º passo				.50	.01*
Motivação intrínseca	-0.11	.06	-.11*		
3º passo				.50	.00
Individual*motivação	0.04	.06	.04		
Variável dependente emoções positivas					
Variável	B	EPB	β	R ²	ΔR^2
1º passo				.20	
Dimensão individual	0.29	.04	.45*		
2º passo				.21	.01
Motivação intrínseca	0.07	.06	.09		
3º passo				.21	.00
Individual*motivação	0.04	.07	.04		
Variável dependente emoções negativas					
Variável	B	EPB	β	R ²	ΔR^2
1º passo				.07	
Dimensão individual	-0.18	.05	-.26*		
2º passo				.07	.00
Motivação intrínseca	-0.04	.07	-.05		
3º passo				.07	.00
Individual*motivação	-0.04	.08	-.04		

* $p < .05$

Tabela 12. Os efeitos de moderação da motivação intrínseca na relação entre a dimensão grupal da cultura de aprendizagem e as variáveis tomadas como dependentes

Variável dependente desempenho de tarefa					
Variável	B	EPB	β	R ²	ΔR^2
1º passo				.17	
Dimensão grupal	0.25	.05	.41*		
2º passo				.17	.00
Motivação intrínseca	-0.02	.05	-.03		
3º passo				.18	.02*
grupal*motivação	0.10	.06	.13		
Variável dependente comunicação					
Variável	B	EPB	β	R ²	ΔR^2
1º passo				.10	
Dimensão grupal	0.32	.08	.32*		
2º passo				.10	.00
Motivação intrínseca	-0.03	.09	-.03		
3º passo				.14	.04*
grupal*motivação	0.25	.10	.20*		
Variável dependente cumprimento de regras e de procedimentos					
Variável	B	EPB	β	R ²	ΔR^2
1º passo				.13	
Dimensão grupal	0.29	.06	.37*		
2º passo				.15	.02
Motivação intrínseca	0.12	.07	.14		
3º passo				.15	.00
grupal*motivação	-0.05	.08	-.05		
Variável dependente média do curso					
Variável	B	EPB	β	R ²	ΔR^2
1º passo				.01	
Dimensão grupal	0.13	.15	.08		
2º passo				.01	.01
Motivação intrínseca	0.15	.17	.08		
3º passo				.01	.00
grupal*motivação	0.05	.19	.02		
Variável dependente satisfação					
Variável	B	EPB	β	R ²	ΔR^2
1º passo				.09	
Dimensão grupal	0.41	.11	.30*		
2º passo				.09	.00
Motivação intrínseca	0.06	.13	.04		
3º passo				.11	.02
grupal*motivação	0.27	.14	.15		
Variável dependente inovação					
Variável	B	EPB	β	R ²	ΔR^2
1º passo				.12	
Dimensão grupal	0.28	.06	.35*		
2º passo				.12	.00
Motivação intrínseca	-0.03	.07	-.03		
3º passo				.16	.04*
grupal*motivação	0.21	.08	.20*		

* $p < .05$

(Cont. Tabela 12)

Variável dependente emoções positivas					
Variável	B	EPB	β	R ²	ΔR^2
1º passo				.06	
Dimensão grupal	0.19	.06	.24*		
2º passo				.07	.01
Motivação intrínseca	0.09	.07	.11		
3º passo				.09	.02
grupal*motivação	0.14	.08	.14		
Variável dependente emoções negativas					
Variável	B	EPB	β	R ²	ΔR^2
1º passo				.05	
Dimensão grupal	-0.17	.06	-.22*		
2º passo				.06	.01
Motivação intrínseca	-0.07	.07	-.08		
3º passo				.07	.01
grupal*motivação	-0.11	.08	-.10		

* $p < .05$

V - Discussão

Esta dissertação centra-se num estudo correlacional, que parte da técnica do questionário para recolher dados, com o objectivo de explicitar os efeitos da cultura de aprendizagem no desempenho individual, na satisfação profissional, na inovação e no bem-estar afectivo, em organizações do ensino superior. Deste modo, pretendemos analisar qual é a importância da cultura de aprendizagem neste contexto específico e, especificamente, nas variáveis supracitadas. Para além disto, tencionamos comparar os nossos resultados com os de Chaves (2011), sendo que os dois estudos diferem no que diz respeito à metodologia. Chaves (2011) usou o método dos cenários para manipular a cultura de aprendizagem, enquanto o nosso estudo utiliza o questionário como método de recolha de dados.

Com o objectivo de compreendermos se a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa para explicar a variabilidade ocorrida nas variáveis dependentes em análise, procedemos a regressões múltiplas *standard*. Assim, verificámos que, tal como inicialmente hipotetizámos, as duas dimensões da cultura de aprendizagem em análise, no seu conjunto, revelam possuir uma capacidade preditiva estatisticamente significativa nas quatro variáveis dependentes (desempenho individual, satisfação profissional, inovação e bem-estar afectivo), embora a sua influência conjunta se revele mais forte no factor desempenho de tarefa da variável desempenho individual; na satisfação profissional; na inovação e no factor emoções positivas da variável bem-estar afectivo.

Estes resultados, aliados ao sentido positivo das relações, dado pelos coeficientes de regressão, levam a considerar a cultura de aprendizagem um factor facilitador da existência das variáveis tomadas como dependentes, à excepção do factor emoções negativas da variável bem-estar afectivo. Estas análises revelam ainda que as dimensões da cultura de aprendizagem em análise apresentam diferentes contribuições para a variabilidade do

desempenho individual, da satisfação profissional, da inovação e do bem-estar afectivo, sendo que a dimensão individual se destaca em termos da sua influência nas variáveis satisfação profissional, inovação e no factor emoções positivas do bem-estar afectivo.

Por outro lado, emergiu uma relação negativa com o factor emoções negativas do bem-estar afectivo, que indicia que a cultura de aprendizagem tem uma potencial influência inibidora da existência de emoções negativas em contexto de trabalho.

Posto isto, resta-nos discutir acerca de quais as dimensões da cultura de aprendizagem, e em que factores das variáveis dependentes, é que efectivamente existem relações significativas.

Primeiramente, e seguindo a mesma ordem adoptada nos resultados, iremos abordar a variável desempenho individual. No factor desempenho de tarefa, ambas as dimensões da cultura de aprendizagem em análise contribuem de forma significativa para explicar a variabilidade encontrada neste factor. Verificamos que a dimensão individual é a mais importante, pois é no contexto de sala de aula, com os docentes, com o tipo de metodologia empregue, que faz com que os estudantes se motivem, proporcionando condições para a existência de um melhor desempenho de tarefa. Não obstante, a dimensão grupal da cultura de aprendizagem também tem uma contribuição significativa, de facto, o funcionamento dos trabalhos de grupo e o seu sucesso parecem permitir um melhor desempenho de tarefa. Chaves (2011) também encontrou, neste factor de desempenho, uma relação significativa, onde a dimensão individual revelou ser o nível de cultura de aprendizagem mais importante para explicar a variabilidade encontrada. Relativamente ao factor comunicação, observa-se que apenas a dimensão grupal apresenta uma relação significativa, sugerindo que é no seio dos trabalhos de grupo que competências orais e escritas são fomentadas. No que diz respeito ao factor cumprimento de regras e de procedimentos, apenas a dimensão grupal da cultura de aprendizagem manifesta uma relação significativa, embora explique pouca variabilidade. Não obstante, este resultado aponta que há um maior cumprimento das regras e dos procedimentos das instituições de ensino superior quando existe uma cultura de aprendizagem a nível grupal. O que nos leva a crer que quando, em situações de trabalho de grupo, existe preocupação pela aprendizagem retirada do trabalho, pela tarefa em si e pelo funcionamento do grupo, os seus membros sentem o dever de cumprir os prazos e outras regras estabelecidas pelas instituições. De facto, vimos na revisão conceptual que uma cultura organizacional tem uma função normativa e prescritiva, isto é, regulariza a conduta e os comportamentos dos seus actores, ditando o que é considerado aceitável do que não é (Gomes, 2000; Sanches, 1992; Schein, 1991); se pensarmos neste aspecto, faz sentido que a existência de uma cultura de aprendizagem se relacione com um maior cumprimento de regras e de procedimentos. Na nossa amostra, este aspecto é mais relevante quando existe uma cultura orientada para a aprendizagem ao nível grupal. De facto, a consciência de interdependência e a responsabilidade partilhada pelos membros do grupo são características de uma cultura de aprendizagem a

nível grupal (Marquardt, 1996; Marsick & Watkins, 2003; Schein, 1995) e podem explicar a ênfase do cumprimento de regras e de procedimentos neste nível. De forma oposta, Chaves (2011) não encontrou uma relação significativa entre uma cultura de aprendizagem e o cumprimento de regras e de procedimentos. No que diz respeito ao factor esforço-extra, somente a dimensão individual da cultura de aprendizagem contribui para explicar a variabilidade encontrada neste factor, indicando que é o ambiente dentro da sala de aula, caracterizado por se orientar para a aprendizagem e experimentação, pela tolerância ao erro, que é transformada num momento de aprendizagem, pela comunicação aberta e pela relação de confiança e respeito entre alunos e professores, que mais motiva os alunos a realizarem as suas tarefas com entusiasmo e a envolverem-se em projectos extra-curriculares. Chaves (2011) encontrou, igualmente, uma relação significativa entre a cultura de aprendizagem e este factor do desempenho individual, contudo, na sua amostra, a dimensão organizacional revelou ser a variável que mais contribui para que os estudantes queiram se envolver em actividades extra-curriculares. Relembramos que a variável organizacional não pôde ser contemplada nas nossas análises por N insuficiente, tal como já referimos. Na variável média do curso apenas a dimensão individual contribui de forma significativa para explicar a variabilidade encontrada nesta variável dependente, sugerindo que são as características de uma cultura de aprendizagem a nível individual que mais influenciam a média do curso dos estudantes.

No mesmo sentido encontram-se os resultados em relação à variável satisfação profissional, isto é, apenas a dimensão individual parece prever os índices desta variável dependente. Este resultado aponta que os estudantes estão mais satisfeitos quanto melhor for o relacionamento dentro da sala de aula e quanto maior for a preocupação com o processo de aprendizagem em si, ou seja, quando existe uma cultura de aprendizagem ao nível individual. Por sua vez, Chaves (2011) encontrou no seu estudo uma relação significativa entre a cultura de aprendizagem e a satisfação, contudo, as dimensões individual, grupal e organizacional contribuem de forma similar para a satisfação dos estudantes.

Também, relativamente à variável inovação, apenas a dimensão individual da cultura de aprendizagem revelou ter capacidade preditiva, apontando que são os momentos de partilha e aprendizagem providenciados na sala de aula que mais potenciam os estudantes a serem inovadores e criativos. De facto, e como tivemos oportunidade de referir na revisão da literatura, é num ambiente aberto à experimentação, à tolerância ao erro, ao questionamento e onde se valoriza quem propõe novas ideias, que é possível haver lugar para a criatividade e para a inovação (Rebelo & Gomes, 2011). Chaves (2011) também encontrou uma relação significativa entre a cultura de aprendizagem e a inovação, porém, na sua amostra, a dimensão organizacional demonstrou ser o nível da cultura de aprendizagem que mais contribui para maiores índices de inovação.

Por fim, abordaremos a variável critério bem-estar afectivo que é composta por dois factores, as emoções positivas e as emoções negativas.

No factor emoções positivas apenas a dimensão individual contribui de forma significativa para explicar a variabilidade encontrada nesta variável dependente. Este resultado sugere que a existência de uma cultura de aprendizagem, principalmente, no que diz respeito ao nível individual, proporciona emoções positivas. Do mesmo modo, apenas a dimensão individual da cultura de aprendizagem tem uma relação significativa com o factor emoções negativas; contudo, o sinal negativo do coeficiente de regressão indica que a presença de uma cultura de aprendizagem ao nível individual reduz a propensão de se sentir emoções negativas. Na apreciação global dos resultados desta variável dependente, é sugerido que a existência de uma cultura de aprendizagem a nível individual proporciona bem-estar afectivo, ou seja, propicia uma maior frequência de emoções positivas e uma menor frequência de emoções negativas (Diener & Larsen, 1993, citado em Harris et al., 2003). Por sua vez, Chaves (2011) também encontrou diferenças significativas entre a cultura de aprendizagem e os dois factores do bem-estar afectivo, contudo, a dimensão organizacional foi a que se demonstrou mais importante para explicar esta variável dependente.

Faz sentido, agora, compararmos os resultados obtidos no nosso estudo com os encontrados no de Chaves (2011). Em ambas as investigações encontram-se relações estatisticamente significativas entre a cultura de aprendizagem e as variáveis dependentes em análise, exceptuando o factor cumprimento de regras e de procedimentos, que no estudo de Chaves (2011) não revelou ter significância estatística. Contudo, no que concerne às dimensões da cultura de aprendizagem que contribuem significativamente para estas relações, encontram-se diferenças substanciais entre os dois estudos. De facto, apenas em duas variáveis os resultados das duas investigações apontam na mesma direcção, nomeadamente, no desempenho de tarefa onde a dimensão individual tem capacidade preditiva, a par com a dimensão grupal no nosso estudo; e na satisfação, onde, novamente, a dimensão individual possui capacidade preditiva, em ambos os estudos, embora no estudo de Chaves (2011) também o tenham a dimensão grupal e organizacional. Nas restantes variáveis dependentes, mais especificamente no esforço-extra, na inovação e no bem-estar afectivo as dimensões que contribuem de forma significativa para explicar a variabilidade encontrada são diferentes. No nosso estudo é a dimensão individual que tem uma relação significativa, no estudo de Chaves (2011) foi a dimensão organizacional que se revelou mais importante. Consideramos que as diferenças encontradas devem-se, sobretudo, à metodologia adoptada nos dois estudos, nomeadamente, os métodos de recolha de dados. De facto, o método dos cenários colocam os sujeitos nas condições de experimentação pretendidas pelo investigador, por outro lado, com o método do questionário pretende-se aceder aos fenómenos tal como eles ocorrem no ambiente natural. Deste modo, é compreensível que estes diferentes métodos de recolha de dados possam influenciar os resultados obtidos, uma vez que os cenários são situações hipotéticas, muito puras e teóricas e no plano real e prático da nossa amostra as características da cultura de aprendizagem podem estar dispersas, pois há organizações que possuem algumas, outras

que não, e ainda outras que não as implementam com a mesma intensidade.

Apaz-nos ainda referir que os resultados encontrados na regressão múltipla da inovação sugeriram um possível efeito mediador da dimensão individual da cultura de aprendizagem na relação entre a dimensão grupal da cultura de aprendizagem e a inovação. Testamos esta hipótese e os resultados sugerem que a dimensão individual é uma variável mediadora nesta relação, ou seja, é uma terceira variável que transporta o efeito da variável tomada como independente sobre a variável tomada como dependente, deste modo, esta variável explica a relação entre as outras duas variáveis (Maroco, 2007). Assim, fica patente que a inovação tem lugar nos trabalhos de grupo, apenas quando existe uma cultura de aprendizagem a nível individual, isto é, uma cultura orientada para a aprendizagem dentro da sala de aula funciona como condição necessária e reforça o pensamento criativo e soluções inovadoras em situações de trabalho de grupo. Este dado conduz-nos a apontar como pista para futuras investigações, a análise de possíveis efeitos mediadores da dimensão individual da cultura de aprendizagem na relação entre a dimensão grupal da cultura de aprendizagem e as variáveis dependentes, ou mesmo o efeito de outras dimensões da cultura de aprendizagem enquanto variáveis mediadoras.

Com o intuito de compreendermos se a motivação intrínseca modera de forma significativa as relações entre a cultura de aprendizagem e as variáveis dependentes em análise (desempenho individual, satisfação profissional, inovação e bem-estar afectivo), procedemos a regressões múltiplas hierárquicas. Assim, verificámos que, tal como inicialmente hipotetizámos, a motivação intrínseca modera, de facto, algumas relações. Neste sentido, constatamos que existe uma interacção significativa entre a dimensão individual da cultura de aprendizagem e a motivação intrínseca, para a variável dependente desempenho de tarefa. Assim, a relação entre a dimensão individual da cultura de aprendizagem e o desempenho de tarefa é moderada pela motivação intrínseca. O sinal positivo do coeficiente de regressão referente à interacção aponta para que o efeito da dimensão individual da cultura de aprendizagem no desempenho de tarefa seja maior quando a motivação intrínseca está presente. Este resultado sugere que a existência de uma cultura orientada para a aprendizagem a nível individual aliada a necessidades de crescimento individual dos estudantes potencia um maior desempenho de tarefa; o que vai ao encontro da literatura que menciona que a cultura de aprendizagem e a motivação intrínseca têm sido, frequentemente, associadas com um elevado desempenho individual (Bilhim, 2006; Chaves, 2011; Neves, 2001; Thair et al., 2011; Reio & Wiswell, 2000).

Quando é considerada como variável dependente o factor comunicação da variável desempenho individual, também se observa um efeito de moderação estatisticamente significativo entre as duas dimensões da cultura de aprendizagem em análise (dimensão individual e dimensão grupal) e a motivação intrínseca. Deste modo, conclui-se que a relação entre a dimensão individual e grupal da cultura de aprendizagem, e a comunicação é moderada pela motivação intrínseca. O sinal positivo dos coeficientes de

regressão referentes às duas interações sugerem que o efeito da dimensão individual e grupal da cultura de aprendizagem na comunicação é maior quando a motivação intrínseca está presente. Neste sentido, a existência de uma cultura de aprendizagem, quer ao nível individual, quer ao nível grupal, aliado ao facto de os estudantes terem necessidades de crescimento individual, tais como valorizarem o sentimento de realização, a oportunidade de aprenderem coisas novas, de poderem ser criativos e imaginativos e de terem um contexto de aprendizagem estimulante e desafiador, parece incrementar as competências de comunicação escrita e oral.

Considerando a inovação como variável dependente, também se verificou a existência de um efeito de interação significativo entre a dimensão grupal da cultura de aprendizagem e a motivação intrínseca, isto é, a relação entre a dimensão grupal da cultura de aprendizagem e a inovação é moderada pela motivação intrínseca. Mais uma vez, o sinal positivo do coeficiente de regressão referente à interação aponta para que o efeito da dimensão grupal da cultura de aprendizagem na inovação seja maior quando a motivação intrínseca é elevada. De facto, parece que quando, em situações de trabalho de grupo, há uma cultura orientada para a aprendizagem, e por sua vez, os membros do grupo estão intrinsecamente motivados, ou seja, envolvem-se no trabalho por gosto e pelo desafio e emoções positivas que o trabalho em si proporciona, parece haver uma maior propensão para se chegar a soluções inovadoras.

Por fim, iremos de seguida referir algumas limitações do nosso estudo. A primeira é referente ao plano de investigação, como já foi mencionado, o nosso estudo baseia-se num plano correlacional. Segundo Coutinho (2008) estes planos têm como objectivo central encontrar e avaliar a intensidade de relações entre variáveis, sem manipulação e sem pretensões de causalidade. Deste modo, os métodos correlacionais possibilitam o estabelecimento de relações entre variáveis, permitindo até a sua quantificação, porém, estes modelos não conseguem fundamentar o significado de causalidade ao nível das relações encontradas (Coutinho, 2008). Posto isto, é importante referir que é necessário ter cautela nas conclusões veiculadas pelo nosso estudo, nomeadamente, no que diz respeito à direcção da causalidade. Assim, a operacionalização da variável X (variável tomada como independente) e da variável Y (variável tomada como dependente) baseia-se nas hipóteses de investigação que, por sua vez, reflectem a revisão da literatura efectuada (referencial teórico que norteia e justifica a busca das relações) (Coutinho, 2008). A segunda limitação diz respeito ao método de recolha de dados adoptado, o questionário, que se baseia no auto-relato, isto é, em medidas subjectivas, o que pode enviesar os parâmetros estimados (Egan et al., 2004). Quando usamos escalas para medir as variáveis em estudo estamos a assumir certas limitações, tais como a subjectividade e a veracidade das respostas (Hair et al., 1998 citado em Chiva & Alegre, 2008). Atendendo também à variável central do nosso estudo, a cultura de aprendizagem, o uso de uma técnica quantitativa de recolha de dados, como o questionário, dificilmente captura todos os níveis da cultura de aprendizagem, nomeadamente os pressupostos

básicos de Schein (1990, 1991). Neste sentido, é preferível a triangulação dos resultados obtidos com o questionário com métodos qualitativos de recolha de dados. Porém, no caso da cultura, a administração do questionário a uma amostra representativa é uma forma satisfatória de aumentar a confiança nos resultados obtidos (Rebello & Gomes, 2011).

A terceira limitação tem a ver com o facto de o nosso estudo não considerar a dimensão organizacional da cultura de aprendizagem nas análises. De facto, isto ficou impossibilitado pela elevada percentagem de respostas “Não sei” que não podem ser consideradas no modelo e por isso foram conceptualizadas como *missings values*. Não obstante, a orientação das respostas aos itens da dimensão organizacional da cultura de aprendizagem dão-nos importantes contributos para tecermos algumas considerações. O facto de os estudantes afirmarem não saber responder aos itens do nível organizacional do DLOQ evidencia que as instituições consideradas falham na premissa base do modelo de cultura de aprendizagem de Marsick e Watkins (2003), ou seja, de que mudanças têm que ter lugar a nível individual, grupal e organizacional. De facto, parece que não há um alinhamento entre os três níveis, o que nos faz questionar se as universidades e os seus estudantes mantêm uma comunicação entre si e se a organização está a aproveitar o conhecimento dos seus actores organizacionais para mudar e promover um processo de melhoria contínua. Deste modo, a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional são processos interdependentes numa organização que se diz aprendente. Ao nível organizacional, os factores chave numa cultura de aprendizagem são a partilha de aprendizagens, a criação de uma visão partilhada, a responsabilização das pessoas, a valorização da aprendizagem a partir do que ocorre na envolvente externa e uma liderança estratégica orientada para a facilitação e para o apoio da aprendizagem, com vista ao seu aproveitamento organizacional (Marsick & Watkins, 2003). White e Weathersby (2005) na sua reflexão sobre o paradoxo das universidades não realizarem o que apregoam nas aulas aos seus estudantes, no que diz respeito às organizações aprendentes, e do porquê de tantas práticas disfuncionais se verificarem nestas instituições, avançam com uma explicação anciã: as universidades são historicamente velhas, de grande porte, hierarquicamente rígidas, resistentes à mudança e estruturalmente estáveis. Tendo em conta esta limitação, sugerimos que futuras investigações usem métodos qualitativos, de forma a se conseguir uma maior compreensão sobre as características da cultura de aprendizagem, em cada um dos seus níveis, nas instituições de ensino superior. Deste modo, será possível alcançar-se um conhecimento mais alargado sobre a falha que parece existir ao nível organizacional da cultura de aprendizagem, nas universidades.

Para além disto, e tendo em conta que tanto o nosso estudo como o de Chaves (2011) encontraram relações estatisticamente significativas entre as variáveis tomadas como dependentes e a cultura de aprendizagem, parece-nos de interesse que futuras investigações estudem estas relações com outros *stakeholders* das instituições de ensino superior (e.g., professores, membros dos órgãos de gestão e funcionários de outros serviços).

VI - Conclusões

Nesta última secção propomo-nos a sistematizar a investigação levada a cabo, enfatizando as conclusões mais relevantes que pudemos retirar. Esta investigação teve como intuito compreender os efeitos de uma cultura de aprendizagem, em instituições do ensino superior, no desempenho individual, na satisfação profissional, na inovação e no bem-estar afectivo dos estudantes. Os resultados apontaram, na generalidade, para uma relação significativa entre a cultura de aprendizagem e as variáveis dependentes em análise; o que também foi encontrado por Chaves (2011), apesar de algumas diferenças. Deste modo, concluímos que é desejável fomentar e desenvolver uma cultura de aprendizagem nas Universidades pelos benefícios que parece trazer; este é um aspecto ainda mais crucial no contexto contemporâneo onde as instituições de ensino superior desejam alcançar critérios de qualidade e de excelência no ensino. Como Stikin, Sutcliff e Schroeder (s.d., citado em Kuchinke, 1995) apontaram, o nível de incerteza do meio ambiente age como uma condição fronteira para o valor instrumental da aprendizagem: sob condições de grande incerteza, a aprendizagem pode levar ao desenvolvimento de cursos alternativos de acção.

Não obstante, as relações entre cultura de aprendizagem e as variáveis tomadas como dependentes se terem revelado significativas, é sabido que em Psicologia e em Ciências do Comportamento existem outras variáveis capazes de reduzir ou aumentar a magnitude e a direcção do efeito das variáveis predictoras na variável dependente; este fenómeno denomina-se de efeito de moderação ou interacção (Maroco, 2007). Neste sentido, procuramos averiguar se a motivação intrínseca moderava as relações em estudo. Assim, encontramos que a motivação intrínseca modera significativamente as relações entre a cultura de aprendizagem e o desempenho de tarefa, a comunicação e a inovação, incrementando os efeitos destas relações.

Esta tese foi, portanto, mais um contributo para uma melhor compreensão dos efeitos da cultura de aprendizagem, designadamente em contexto universitário, não obstante, mais estudos neste âmbito são necessários. Esta convicção é suportada, quer pelas semelhanças, quer pelas disparidades encontradas entre a nossa investigação e a de Chaves (2011).

Bibliografia

- Ahmed, P. K., Loh, A. Y., & Zairi, M. (1999). Cultures for continuous improvement and learning. *Total Quality Management*, 10(4/5), 426-434.
- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Allameh, S. M., Nouri, B. A., Tavakoli, S. Y., & Shokrani, S. A. (2011). Studying of the relation between emotional intelligence and job satisfaction with due regard to regulative role of organizational learning capability. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(9), 347-364.
- Amabile, T., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management*

- Journal*, 39(5), 1154-1184.
- Andreadis, N. (2009). Learning and organizational effectiveness: a systems perspective. *Performance Improvement*, 48(1), 5-11.
- Baptista, M. (2009). *Cultura de aprendizagem e bem-estar subjectivo: um estudo com professores do primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico e secundário* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Befort, N., & Hatrup, K. (2003). Valuing task and contextual performance: experience, job roles, and ratings of the importance of job behaviors. *Applied H. R. M. Research*, 8(1), 17-32.
- Bellou, V. (2010). Organizational culture as a predictor of job satisfaction: the role of gender and age. *Career Development International*, 15(1), 4-19.
- Bilhim, J. (2006). *Gestão estratégica de recursos humanos* (2ª ed.). Lisboa: ISCSP.
- Boavida, J. (2010). Ensino superior para o novo século: problema ou solução? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 9-36.
- Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, D., & Klesh, J. (1983). Assessing the attitudes and perceptions of organizational members. In S. Seashore, E. Lawler, P. Mirvis, & C. Cammann (Eds.), *Assessing organizational change: a guide to methods, measures and practices*. New York: John Wiley & Sons.
- Cardoso, L. (2000). Aprendizagem organizacional. *Psychologica*, 23, 95-117.
- Chambel, M. J. (2005). Stress e bem-estar nas organizações. In A. Pinto & A. Silva (Eds.), *Stress e bem-estar: modelos e domínios de aplicação* (pp. 105-134). Lisboa: Climepsi.
- Chaves, I. J. M. (2011). *Cultura de aprendizagem nas instituições de ensino superior: os seus efeitos na satisfação, inovação, desempenho e bem-estar afectivo* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Chiva, R., & Alegre, J. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: the role of organizational learning capability. *Personnel Review*, 37(6), 680-701.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Connolly, P. M., & Connolly, K. G. (2005). *Employee opinion questionnaires: 20 ready-to-use surveys that work*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. P. (2008). Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII(1), 143-169.
- Daneils, K., Brough, P., Guppy, A., Peters-Bean, K., & Weatherstone, L. (1997). A note on a modification to Warr's measures of affective well-being at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 129-138.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). *Intrinsic motivation and self-*

- determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Denton, J. (1998). *Organisational learning and effectiveness*. London: Routledge.
- Egan, T. M., Yang, B., & Barlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279-301.
- Fenwick, T. (2003). Innovation: examining workplace learning in new enterprises. *Journal of Workplace Learning*, 15(3), 123-132.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Gomes, A. D. (1991). Cultura organizacional: estratégias de integração e de diferenciação. *Psicologica*, 6, 33-51.
- Gomes, A. D. (2000). *Cultura organizacional: comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Hackman, J. & Oldham, G. (1974). The job diagnostic survey: an instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects. *Technical Report No. 4 Department of Administrative Sciences*. New Haven, CT: Yale University.
- Harris, C., Daniels, K., & Briner, R. (2003). A daily diary study of goals and affective well-being at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 401-410.
- Hill, R. (1996). A measure of the learning organization. *Industrial and Commercial Training*, 28(1), 19-25.
- Hurley, R. F., & Hult, T. M. (1998). Innovation, market orientation, and organizational learning: an integration and empirical examination. *Journal of Marketing*, 62(3), 42-54.
- Ismail, M. (2006). *Creative climate and learning culture: their contributions towards innovation within a property developer organization: a review*. Retirado de www.ucsi.edu.my
- Katwyk, P., Fox, S., Spector, P., Kelloway, E. (2000). Using the job-related affective well-being scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 219-230.
- Keyton, J. (2005). *Communication and organizational culture: a key to understanding work experiences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kuchinke, K. P. (1995). Managing learning for performance. *Human Resource Development Quarterly*, 6(3), 307-316.
- Lopes, A., & Fernandes, A. (2002). Delimitação do conceito de aprendizagem organizacional: sua relação com a aprendizagem individual. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, Out./Dez*, 70-75.
- Lopes, D., Vaz-Rebelo, M., & Pessoa, M. (2010). O ensino superior na atualidade e os desafios da aprendizagem: teorizações e prática docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 143-167.

- Maroco, J. (2007). *Análise estatística: com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Marquardt, M. (1996). *Building the learning organization*. New York: McGraw-Hill.
- Marques, H. M. (2009). *Cultura de aprendizagem e satisfação dos professores* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Martin, J. (2002). *Organizational culture: mapping the terrain*. California: Sage Publications.
- McLean, L. D. (2005). Organizational culture's influence on creativity and innovation: a review of the literature and implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 7(2), 226-246.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Neves, J. (2001). Aptidões individuais e teorias motivacionais. In J. M. Ferreira, J. Neves & A. Caetano. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Nevis, E., DiBella, A., & Gould, J. (1995). Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, 36(2), 73-85.
- Nicol, A. A. M. (2006). *Presenting your findings: a practical guide for creating tables*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 8(3), 125-133.
- Pool, S. (1997). The relationship of job satisfaction with substitutes of leadership, leadership behavior, and work motivation. *The Journal of Psychology*, 131(3), 271-283.
- Rebelo, T. (2006). *Orientação cultural para a aprendizagem nas organizações: condicionantes e consequentes* (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Rebelo, T., & Gomes, A. (2011). The OLC questionnaire: a measure to assess an organization's cultural orientation towards learning. In A. Mesquita (Ed.), *Technology for creativity and innovation: tools, techniques and applications* (pp. 216-236). New York: Information Science Reference.
- Rebelo, T., Gomes, A. D., & Cardoso, L. (2001). Aprendizagem organizacional e cultura: relações e implicações. *Psicologica*, 27, 69-89.
- Rebelo, T., Gomes, D. (2011). Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes. In D. Gomes (Ed.), *Psicologia das organizações, do trabalho e dos recursos humanos* (pp. 93-131). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Reio, T. G., & Wiswell, A. (2000). Field investigation of the relationship among adult curiosity, workplace learning, and job performance. *Human*

- Resource Development Quarterly*, 11(1), 5-30.
- Sanches, M. (1992). *Cultura organizacional: um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: GEP; ME.
- Santos, A. P. (2011). Cultura de aprendizagem em organizações: revisão crítica de pesquisas nacionais e estrangeiras. *Gestão Contemporânea*, 8(9), 35-61.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schein, E. H. (1991). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schein, E. H. (1992). *How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room*. Retirado de <http://dspace.mit.edu>.
- Schein, E. H. (1995). *Organizational and managerial culture as a facilitator or inhibitor of organizational transformation*. Retirado de <http://dspace.mit.edu>.
- Schein, E. H. (1996). *Organizational learning: what is new*. Retirado de <http://dspace.mit.edu>.
- Schwandt, D. R., & Marquardt, M. J. (2000). *Organizational learning: from world-class theories to global best practices*. Boca Raton: St. Lucie Press.
- Sinha, J. B. P. (2008). *Culture and organizational behaviour*. Los Angeles: Sage.
- Srour, R. H. (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tahir, A., Naeem, H., Sarfraz, N., Javed, A., & Ali, R. (2011). Organizational learning and employee performance. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(2), 1506-1514.
- Torres, L. M. (1995). *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Vicente, J. (2008). *A liderança como carreira: por uma cultura de aprendizagem e de desenvolvimento nas organizações* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- White, J., & Weathersby, R. (2005). Can universities become true learning organizations? *The Learning Organization*, 12(3), 292-298.
- Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 152-162.
- Yeung, A. K., Ulrich, D. O., Nason, S. W., & Glinow, M. A. (1999). *Organizational learning capability: generating and generalizing ideas with impact*. New York: Oxford University Press.

Anexos

Anexo 1: Exemplar do questionário administrado no estudo-piloto do DLOQ (Marsick & Watkins, 2003)

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



Tese de Mestrado em Psicologia das Organizações e do Trabalho

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

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

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

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

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

A investigadora principal

Ana Ribeiro

A orientadora da investigação

Professora Doutora Teresa Rebelo

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

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

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

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

Trabalhos de Grupo

- Faz trabalhos de grupo? Sim Não

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

	Quase nunca					Quase Sempre
14. Na minha Faculdade, os alunos em contexto de trabalho de grupo têm a liberdade de negociar os seus objectivos quando necessário (por ex. prazos de entrega, limites de páginas, peso da avaliação, bibliografia e outros recursos)	1	2	3	4	5	6
15. Na minha Faculdade, os alunos em contexto de trabalho de grupo tratam os seus membros como iguais, independentemente da cultura ou de outras diferenças.	1	2	3	4	5	6
16. Na minha Faculdade, os alunos em contexto de trabalho de grupo focam-se tanto nas tarefas de grupo bem como na forma como o grupo está a trabalhar.	1	2	3	4	5	6
17. Na minha Faculdade, os alunos em contexto de trabalho de grupo revêem o seu funcionamento em resultado das discussões grupais ou de dados recolhidos.	1	2	3	4	5	6
18. Na minha Faculdade, os alunos em contexto de trabalho de grupo são recompensados pelos resultados enquanto grupo.	1	2	3	4	5	6
19. Na minha Faculdade, os grupos de estudantes (por ex. núcleo de estudantes, associações académicas) acreditam que a faculdade age em conformidade com as suas recomendações.	1	2	3	4	5	6
20. A minha Faculdade usa comunicação em dois sentidos regularmente, como sistemas de sugestões, boletins electrónicos e reuniões abertas.	1	2	3	4	5	6
21. A minha Faculdade permite que os professores, alunos e outros funcionários tenham acesso a informação necessária em qualquer momento de modo rápido e fácil.	1	2	3	4	5	6
22. A minha Faculdade mantém uma base de dados actualizada das competências de todos os funcionários.	1	2	3	4	5	6
23. A minha Faculdade cria sistemas para medir o desfasamento entre o desempenho actual e o desempenho esperado.	1	2	3	4	5	6
24. A minha Faculdade partilha os benefícios adquiridos com a experiência com os professores, alunos e funcionários.	1	2	3	4	5	6
25. A minha Faculdade mede os resultados do tempo e dos recursos dispendidos na formação.	1	2	3	4	5	6
26. A minha Faculdade reconhece os professores, alunos e funcionários que tomem a iniciativa.	1	2	3	4	5	6
27. A minha Faculdade fornece alternativas no que toca a algumas tarefas (por ex. método de avaliação e temas de trabalho).	1	2	3	4	5	6

	Quase nunca					Quase Sempre
28. A minha Faculdade convida os professores, alunos e funcionários a contribuírem para a visão da faculdade.	1	2	3	4	5	6
29. A minha Faculdade dá aos professores, alunos e funcionários o controlo sobre os recursos que eles precisam para alcançarem o seu trabalho.	1	2	3	4	5	6
30. A minha Faculdade apoia os professores, alunos e funcionários que tomam riscos calculados.	1	2	3	4	5	6
31. A minha Faculdade constrói um alinhamento de visões ao longo de diferentes níveis e departamentos/serviços.	1	2	3	4	5	6
32. A minha Faculdade ajuda os professores, alunos e funcionários a equilibrar trabalho e família.	1	2	3	4	5	6
33. A minha Faculdade encoraja os professores, alunos e funcionários a pensarem de forma global.	1	2	3	4	5	6
34. A minha Faculdade encoraja os alunos a trazerem as suas visões para os processos de tomada de decisão.	1	2	3	4	5	6
35. A minha Faculdade considera o impacto das decisões na moral dos professores, alunos e funcionários.	1	2	3	4	5	6
36. A minha Faculdade trabalha em conjunto com a comunidade no encontro de necessidades mútuas.	1	2	3	4	5	6
37. A minha Faculdade encoraja os professores, alunos e funcionários a obterem respostas de toda a faculdade na resolução de problemas.	1	2	3	4	5	6
38. Na minha Faculdade, a direcção/reitoria geralmente apoia pedidos para oportunidades de aprendizagem e formação.	1	2	3	4	5	6
39. Na minha Faculdade a direcção/reitoria partilha informação actualizada com os professores, alunos e funcionários sobre empregabilidade, tendências do mercado de trabalho e direcções organizacionais.	1	2	3	4	5	6
40. A minha Faculdade capacita as pessoas para ajudarem na construção da visão.	1	2	3	4	5	6
41. Na minha Faculdade, os membros dos órgãos de gestão e/ou professores actuam como mentores e coaches.	1	2	3	4	5	6
42. Na minha Faculdade, os membros dos órgãos de gestão e/ou professores procuram continuamente oportunidades de aprendizagem.	1	2	3	4	5	6
43. Na minha Faculdade, a direcção/reitoria assegura que as acções da faculdade são consistentes com os seus valores.	1	2	3	4	5	6

Dados sócio-demográficos

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

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 2: Exemplar do questionário administrado no estudo-piloto da Escala de Necessidades de Crescimento Individual (Hackman & Oldham, 1974)

Adaptação da *Escala de Necessidades de Crescimento Individual* (Hackman & Oldham, 1974)

Na lista seguinte encontra um conjunto de características que podem estar presentes em diversos contextos académicos. Contudo, as pessoas diferem naquilo que mais valorizam e gostariam de ter em termos de contexto de aprendizagem e do trabalho que realizam enquanto estudantes.

Para responder, pense, por favor, nas características que gostaria de encontrar num contexto académico e no trabalho que desenvolve enquanto estudante, independentemente de estas estarem ou não presentes no seu contexto de aprendizagem.

Utilizando as opções de resposta disponíveis abaixo (de “1 – Pouco Importante” a “7 – MUITÍSSIMO Importante”), indique-nos, por favor, o grau de importância que atribui a cada uma destas características.

É importante para mim:

	Pouco Importante		Moderadamente Importante		Muito Importante		MUITÍSSIMO Importante
1. Um contexto de aprendizagem estimulante e desafiador	1	2	3	4	5	6	7
2. Ter oportunidade de exercer liberdade de pensamento e de acção	1	2	3	4	5	6	7
3. Ter oportunidade de aprender coisas novas, fora do plano curricular	1	2	3	4	5	6	7
4. Ter oportunidade de ser criativo e imaginativo	1	2	3	4	5	6	7
5. Ter oportunidade de crescimento e de desenvolvimento pessoal	1	2	3	4	5	6	7
6. Sentir-me realizado com a aprendizagem e o trabalho que faço enquanto estudante	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 3: Tabela com as respostas dos participantes do estudo-piloto da Escala de Necessidades de Crescimento Individual (Hackman & Oldham, 1974)

	Direito	Ciências da Educação	Psicologia	Bioquímica	Serviço Social
1. Um contexto de aprendizagem estimulante e desafiador	5	7	7	4	7
2. Ter oportunidade de exercer liberdade de pensamento e de acção	4	6	7	4	7
3. Ter oportunidade de aprender coisas novas, fora do plano curricular	5	5	7	3	7
4. Ter oportunidade de ser criativo e imaginativo	4	6	7	4	6
5. Ter oportunidade de crescimento e de desenvolvimento pessoal	5	6	7	5	7
6. Sentir-me realizado com a aprendizagem e o trabalho que faço enquanto estudante	4	7	7	7	7

Anexo 4: Exemplar do questionário administrado

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



Tese de Mestrado em Psicologia das Organizações e do Trabalho

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

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

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

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

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

A investigadora principal

Ana Beatriz Ribeiro

A orientadora da investigação

Professora Doutora Teresa Rebelo

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

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

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

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

Trabalhos de Grupo

- Faz trabalhos de grupo? Sim Não

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Queremos agora saber, em termos de criatividade e inovação qual é a sua opinião acerca dos seguintes itens na sua instituição de ensino, utilizando a escala:

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

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

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

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

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

Assim sendo, os estudantes da minha Faculdade:

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

17. Realizam as suas tarefas com um grande entusiasmo.					
--	--	--	--	--	--

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

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

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

	1	2	3	4	5
1. À vontade					
2. Aborrecido(a)					
3. Desinteressado(a)					
4. Calmo(a)					
5. Contente					
6. Desgostoso(a)					
7. Eufórico(a)					
8. Empolgado(a)					
9. Animado(a)					
10. Frustrado(a)					
11. Tristonho(a)					
12. Feliz					
13. Inspirado(a)					
14. Satisfeito(a)					
15. Realizado(a)					

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

	1	2	3	4	5
16. Zangado(a)					
17. Ansioso(a)					
18. Divertido(a)					
19. Confuso(a)					
20. Deprimido(a)					
21. Desencorajado(a)					
22. Enérgico(a)					
23. Radiante					
24. Receoso(a)					
25. Furioso(a)					
26. Cansado(a)					
27. Intimidado(a)					
28. Infeliz					
29. Orgulhoso(a)					
30. Descontraído(a)					

Adaptação da *Escala de Necessidades de Crescimento Individual* (Hackman & Oldham, 1974)

Na lista seguinte encontra um conjunto de características que podem estar presentes em diversos contextos académicos. Contudo, as pessoas diferem naquilo que mais valorizam e gostariam de ter em termos de contexto de aprendizagem e do trabalho que realizam enquanto estudantes.

Para responder, pense, por favor, nas características que gostaria de encontrar num contexto académico e no trabalho que desenvolve enquanto estudante, independentemente de estas estarem ou não presentes no seu contexto de aprendizagem.

Utilizando as opções de resposta disponíveis abaixo (de “1 – Pouco Importante” a “7 – Muiíssimo Importante”), indique-nos, por favor, o grau de importância que atribui a cada uma destas características.

É importante para mim:

	Pouco Importante		Moderadamente Importante		Muito Importante		Muiíssimo Importante
7. Um contexto de aprendizagem estimulante e desafiador	1	2	3	4	5	6	7
8. Ter oportunidade de exercer liberdade de pensamento e de acção	1	2	3	4	5	6	7
9. Ter oportunidade de aprender coisas novas, fora do plano curricular	1	2	3	4	5	6	7
10. Ter oportunidade de ser criativo e imaginativo	1	2	3	4	5	6	7
11. Ter oportunidade de crescimento e de desenvolvimento pessoal	1	2	3	4	5	6	7
12. Sentir-me realizado com a aprendizagem e o trabalho que faço enquanto estudante	1	2	3	4	5	6	7

Dados sócio-demográficos

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

Muito obrigada pela sua colaboração!