



*Campus Universitário de Almada
Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada*

Dimensões da Aprendizagem em Organizações

Adaptação e Validação do Dimensions of the Learning
Organization Questionnaire (DLOQ) no Contexto Português

Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

João Miguel Alves Ferreira, 53920

Orientadora: Professora Doutora Cristina de Sousa

Coorientador: Professor Doutor João Viseu

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

**Almada
2022/2023**

**DIMENSIONS OF LEARNING IN ORGANIZATIONS:
ADAPTATION AND VALIDATION OF THE DIMENSIONS OF
THE LEARNING ORGANIZATION QUESTIONNAIRE (DLOQ)
IN THE PORTUGUESE CONTEXT**

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA

O Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

Eu, João Miguel Alves Ferreira, declaro ser autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização desta dissertação sobre as Dimensões da Aprendizagem em Organizações, a adaptação e validação do Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ), no contexto português. Em primeiro lugar, desejo agradecer aos participantes deste estudo, cuja colaboração e dedicação foram fundamentais para o sucesso da pesquisa. Agradeço pelo tempo dedicado e pela valiosa contribuição para a compreensão das dimensões da aprendizagem em organizações, no contexto português. Gostaria de expressar a minha gratidão aos meus orientadores e professores, Cristina Maria Moura de Sousa e João Nuno Viseu, pelo seu apoio, orientação e valiosos insights ao longo deste trabalho. Agradeço pela sua dedicação a ajudar-me a desenvolver e aprimorar as metodologias e análises utilizadas neste estudo. Um agradecimento à Doutora Raquel Barata, MUHNAC - Universidade de Lisboa por todo o apoio e ao Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Instituto Piaget de Almada, por fornecerem o ambiente académico propício para a realização deste estudo. Agradeço pelo acesso às instalações e recursos necessários para conduzir esta pesquisa. Expresso a minha gratidão a todas as instituições que contribuíram com a disponibilização de dados e recursos para a realização deste estudo. Agradeço ao MUHNAC - Universidade de Lisboa, pela colaboração e apoio fornecidos, que foram essenciais para a obtenção de resultados significativos. Por fim, quero expressar o meu profundo agradecimento aos meus familiares, nomeadamente mãe galinha maravilhosa, que me protege, avó algarvia que nunca me esquece, e namorada única que me dá vida aos sonhos. A estas, cujo amor, apoio e compreensão foram fundamentais em todas as etapas desta dissertação, agradeço pela sua presença constante e incentivo incondicional, sem os quais nada teria sido possível.

A todos os mencionados e àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho, o meu sincero agradecimento. Cada um de vocês desempenhou um papel importante no meu percurso académico e no sucesso deste estudo. Por fim dedico este estudo ao Tukuira, a quem em tétum chamavam o homem do tempo, o meu pai, Manuel Mário Ferreira.

Muito obrigado.

João Miguel Alves Ferreira

*"This survival of the fittest, which I have here sought to express in mechanical terms, is that which Mr. Darwin has called 'natural selection', or the preservation of favored races in the struggle for life."*¹

¹ Herbert Spencer in his 1864 "Principles of Biology" Vol. 1, p. 444.

RESUMO

O instrumento aplicado chama-se *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ) ou Questionário das Dimensões da Organização que Aprende, originalmente proposto por Marsick e Watkins (2003) e é composto na sua versão completa, por 62 itens, sendo 43 distribuídos pelas sete dimensões da cultura de aprendizagem, 12 distribuídos pelas duas dimensões do desempenho organizacional e 7 relacionados com o tamanho da organização avaliada e o grau de instrução do inquirido. Por questões de validade discriminante e para facilitar a resposta ao protocolo por parte dos participantes, neste estudo, foi utilizada uma versão simplificada do DLOQ, o DLOQ-A, originalmente validada por Yang (2003). Esta versão é composta por 27 itens distribuídos pelas sete dimensões da cultura de aprendizagem e pelas duas dimensões do desempenho organizacional, utilizando apenas três itens por dimensão, totalizando 21 itens para a cultura de aprendizagem e seis para as dimensões de desempenho. Esta investigação visou adaptar e validar a escala de medida de cultura de aprendizagem e a sua relação com o desempenho em organizações portuguesas, tendo como objetivo estudar as propriedades psicométricas do DLOQ-A, numa amostra de trabalhadores portugueses. Utilizámos uma metodologia quantitativa, adotando um design de investigação transversal. A nossa amostra foi composta por uma amostra global de 1120 indivíduos, a qual, posteriormente, foi dividida em duas subamostras equitativas quanto ao número de participantes. Os nossos resultados indicam que existe evidência de: (a) validade fatorial, (b) validade convergente e (c) fidelidade. Segundo a classificação de Sharma (1996), os valores de consistência interna variaram entre o muito bom e o excelente. Relativamente à validade de critério, obtiveram-se os resultados esperados, à exceção da correlação entre a orientação externa e o empenhamento instrumental. Concluímos que a versão portuguesa do DLOQ tem uma excelente aceitabilidade, fiabilidade e validade na medição da Aprendizagem Organizacional.

Palavras-chave: *Aprendizagem; Aprendizagem organizacional; Dimensões da aprendizagem em organizações; Cultura de aprendizagem; Desempenho organizacional.*

ABSTRACT

The instrument applied is called Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire (DLOQ), originally proposed by Marsick and Watkins (2003) and composed, in its full version, of 62 items, of which 43 are distributed by the seven dimensions of the learning culture, 12 are distributed by the two dimensions of organisational performance, and 7 are related to the size of the organisation assessed and the respondent's level of education. For reasons of discriminant validity and to facilitate the participants' response to the protocol, in this study, a simplified version of the DLOQ, the DLOQ-A, originally validated by Yang (2003), was used. This version is composed of 27 items distributed by the seven dimensions of the learning culture and the two dimensions of organisational performance, using only three items per dimension, totalling 21 items for the learning culture and six for the performance dimensions. This research aimed to adapt and validate the learning culture measurement scale and its relationship with performance in Portuguese organisations, with the purpose of studying the psychometric properties of the DLOQ-A in a sample of Portuguese workers. We used a quantitative methodology, adopting a cross-sectional research design. Our sample was composed of a global sample of 1120 individuals, which was subsequently divided into two equal sub-samples regarding the number of participants. We found evidence of: (a) factor validity, (b) convergent validity and (c) reliability. According to Sharma's classification (1996), the values of internal consistency ranged between very good and excellent. Regarding criterion validity, the expected results were obtained, with the exception of the correlation between external orientation and instrumental commitment. The Portuguese version of the DLOQ has an excellent acceptability, reliability and validity in the measurement of Organisational Learning.

Keywords: *Learning; Organisational learning; Dimensions of learning in organisations; Learning culture; Organisational performance.*

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	13
2. REVISÃO DE LITERATURA ALARGADA	16
2.1. Aprendizagem Organizacional	16
2.2. Cultura de Aprendizagem, a nossa compreensão acerca da cultura de aprendizagem <i>per se</i>	19
2.3. Genesis, DLOQ a origem e as origens	20
2.3.1. O nascimento e desenvolvimento da teoria	20
2.4. Medir a organização de aprendizagem: o DLOQ	22
2.4.1. O DLOQ, o que é?	22
2.4.2. Desenvolvimento do instrumento, os primeiros passos	24
2.5. O DLOQ, a grande viagem pelo mundo e pelo universo da investigação organizacional	27
2.5.1. Estudos que utilizaram o DLOQ em empresas com fins lucrativos	27
2.5.2. Estudos que utilizaram o DLOQ em empresas sem fins lucrativos.....	28
2.5.3. Estudos que utilizaram o DLOQ-A em empresas com fins lucrativos	28
2.5.4. Estudos que utilizaram o DLOQ-A em empresas sem fins lucrativos	29
2.6. Desempenho organizacional, medir as mudanças no desempenho organizacional	30
2.6.1. Desempenho Organizacional - As limitações do DLOQ	31
2.7. O amanhã da ciência organizacional	32
3. Objetivos.....	33
4. ARTIGO CIENTÍFICO	33
4.1. Introdução	35
4.2 Revisão de literatura	37
4.3 Objetivos	45
4.4 Método	45
4.5 Resultados	54
4.6 Discussão	66
4.7 Conclusão	70
4.8 Referências Bibliográficas	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Definições dos Fatores de Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações.	23
Figura 2. DLOQ – Proposta de validação	26

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Aprendizagem Organizacional – Definições de Aprendizagem Organizacional	17
Tabela 2. Definições dos Fatores de Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações	37
Tabela 3. Síntese das Características da Amostra (N=1120)	46
Tabela 4. Estatística Descritiva dos Itens do DLOQ (N=560)	54
Tabela 5. Consistência Interna e Cargas Fatoriais dos Itens do DLOQ (N=560)	56
Tabela 6. Análise de Consistência Interna e Correlacional para os Fatores da AFE (N=560)	58
Tabela 7. Índices de Ajustamento para as Estruturas Fatoriais Propostas	59
Tabela 8. Índices de Ajustamento para as Estruturas Fatoriais Reespecificadas	60
Tabela 9. Validade Fatorial, Validade Convergente e Fidelidade dos Itens do DLOQ	61
Tabela 10. Validade de Critério do DLOQ	64

LISTA DE ABREVIATURAS

ACP – Análise de Componentes principais

AFC – Análise Fatorial Confirmatória

AFE – Análise Fatorial Exploratória

Alfa / α – Coeficiente Alfa de Cronbach

AO – Aprendizagem Organizacional.

ASTD – *American Society for Training and Development.*

AVE – *Average Variance Extracted*

CFI – *Comparative Fit Index*

CR – *Coeficiente Composite Reliability*

df – Graus de Liberdade

DLOQ – *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire.*

DLOQ-A – *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire-A.*

DP – Valor de desvio-padrão

ECVI – *Expected Cross-Validation Index*

FOCUS – *First Organizational Culture Unified Search.*

GFI – *Godness of Fit Index*

JBL – Jardim Botânico de Lisboa.

KMO – *Kaiser-Meyer-Olkin*

M – Valor de média

Mdn – Mediana

MUHNAC-UL – Museu Nacional de História Natural e da Ciência da Universidade de Lisboa.

NFI – *Normed Fit Index*

r – Correlação de Pearson

RFI – *Relative Fit Index*

RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation*

SoCQ – *Stages of Concern Questionnaire.*

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences.*

SRMR – *Standardized Root Mean Square Residual*

THM – *Take Home Message.*

TI – Tecnologias de informação

UWES – *Utrecht Work Engagement Scale.*

χ^2 – Teste qui-quadrado de bondade do ajustamento

INTRODUÇÃO

As organizações são sistemas em que o grau de complexidade, em virtude da sua variabilidade, requerem um exercício sóbrio de análise profunda, a fim de que o seu produto seja a obtenção de uma visão e compreensão, o mais sóbria possível, acerca da organização e sistema em foco, sendo que, encarada como sistema, uma organização é composta por uma multiplicidade de subsistemas, que se relacionam e influenciam entre si, resultando numa conjugação em que o todo é maior do que a soma das partes.

Esta máxima orientadora das teorias sistêmicas implica diretamente na forma como as organizações são estudadas e compreendidas. De um ponto de vista analogístico com as teorias Darwinísticas, da seleção natural, podemos ver as organizações como entidades vivas e dinâmicas, as quais para sobreviver e subsistir ao meio, devem possuir capacidades específicas, tais como a capacidade de renovação, inovação, ajuste às mudanças no meio interno e externo (habitat) e por fim, mas não menos importante, mais crucial até, em termos de vantagem evolutiva, a capacidade de transformar informação em conhecimento, resolver problemas, acrescentar valor, por outras palavras, aprendizagem.

Tendo isto em linha de conta, Marsick e Watkins (2003), pretenderam demonstrar o valor da cultura de aprendizagem de uma organização, propondo como arma para alcançar esse feito, o questionário das dimensões da organização que aprende. Dessa forma, no artigo “Demonstrar o Valor da Cultura de Aprendizagem de uma Organização: As Dimensões do Questionário de uma Organização de Aprendizagem”, as autoras começam por abordar o problema e a solução, como um todo, e em simultâneo. São exemplo disso o uso da metáfora da escultura e silogismo subjacente, utilizado para descrever o que as organizações devem fazer para se tornarem organizações de aprendizagem. As autoras fazem menção ao escultor Michelangelo e à forma como este falava que esculpir, era como “ir lascando aquilo que não pertence à essência dentro do material que é esculpido”.

Para as autoras, o escultor da organização de aprendizagem tem de ver nos olhos da sua mente e moldar estruturas para aquilo que alimenta a aprendizagem, para depois criar, sustentar ou alterar as abordagens existentes para fomentar esta capacidade. Deste modo, o escultor vai eliminar todos os sistemas, atitudes e práticas existentes, que mais não são do que obstáculos, que impedem a aprendizagem (Watkins & Marsick, 1993).

Para Marsick e Watkins (2003), o problema e solução, aqui subjacentes, passam por uma linha de pensamento que assenta na premissa de que algumas organizações procuram tornar-se organizações de aprendizagem com o objetivo de diagnosticar o seu estado atual e, deste modo, promover e orientar a mudança, assim como os investigadores procuram melhores “medidas” de aprendizagem para comparar as ações organizacionais e explorar as ligações entre a aprendizagem organizacional e o desempenho da empresa. No entanto, a implementação deste objetivo é uma ilusão, porque não se baseia, na maior parte das vezes, na investigação e empirismo sobre o que constitui uma cultura de aprendizagem. Afirmam as autoras, à data (2003), que para colmatar essa falha, nos últimos 16 anos, promoveram o desenvolvimento de um modelo de organização de aprendizagem que se baseia tanto na literatura como em estudos de casos organizacionais. Assim, constataram que a solução era desenvolver e validar um instrumento que respondesse a estas necessidades. Com isto, as autoras promoveram não só a inovação, mas também um novo capítulo no livro da psicologia organizacional, com a génese de uma área científica que ainda hoje é o futuro e que será a base do correto funcionamento e aprimoramento do *outcome* das organizações do amanhã.

Com o intuito de demonstrar o valor da cultura de aprendizagem de uma organização, Marsick e Watkins criaram o *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ) ou questionário das dimensões da organização que aprende, composto na sua versão completa, por 62 itens, sendo 43 distribuídos pelas sete dimensões da cultura de aprendizagem (oportunidades para a aprendizagem contínua; inquérito e diálogo; colaboração e aprendizagem em equipa; criação de sistemas para partilha da aprendizagem; dar *empowerment* às pessoas; desenvolvimento da visão sistemática da organização e estímulo à liderança estratégica) e 12 distribuídos pelas duas dimensões do desempenho organizacional (desempenho financeiro e desempenho do conhecimento organizacional). Mais tarde, Yang et al. (2004) acrescentaram ao questionário 7 itens, relacionados com o tamanho da organização avaliada e o grau de instrução do inquirido, totalizando, assim, os 62 itens.

A cultura de aprendizagem em organizações foi operacionalizada por Marsick e Watkins (2003) como um construto multidimensional e as suas sete dimensões foram confirmadas em estudos realizados nos mais variados contextos. No contexto brasileiro, o *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ), desenvolvido por Marsick e Watkins (2003), foi testado por Corrêa e Guimarães (2006), que identificaram

quatro dimensões após análises fatoriais exploratórias. No entanto, apesar de ter apresentado validade convergente e confiabilidade adequadas, não apresentou validade discriminante.

Tendo isso em conta, Menezes et al. (2011) tiveram como objetivo validar a escala de medida de cultura de aprendizagem e a sua relação com o desempenho em organizações brasileiras, adotando, para isso, o DLOQ-A, que é uma forma “abreviada” do DLOQ, validada por Yang (2003). Esta versão é composta por 27 itens distribuídos pelas sete dimensões da cultura de aprendizagem e pelas duas dimensões do desempenho organizacional, utilizando apenas três itens por dimensão, totalizando 21 itens para a cultura de aprendizagem e seis para as dimensões de desempenho. Segundo Menezes et al. (2011) a versão abreviada apresentou resultados psicométricos superiores à escala completa, bem como validade e confiabilidade adequadas, pelo que o DLOQ-A foi validado para o contexto brasileiro.

Por esse motivo, propomo-nos a adaptar e validar este instrumento para o contexto português, sendo que por questões de validade discriminante e para facilitar a resposta ao protocolo por parte dos participantes, no presente estudo, foi também utilizada a versão simplificada do DLOQ, o DLOQ-A.

Para melhor alicerçar os constructos em foco no presente artigo, que mais não são do que as partes que se unem e são suplantadas pelo todo, faz-se em seguida uma revisão de literatura acerca do que são esses mesmos constructos, sendo os principais: a aprendizagem organizacional; a cultura de aprendizagem; como medir a organização de aprendizagem - o DLOQ; a grande viagem do DLOQ pelo mundo e pelo universo da investigação organizacional; o desempenho organizacional, medir as mudanças no desempenho organizacional e as limitações do DLOQ.

2. Revisão de Literatura

2.1. Aprendizagem Organizacional

O tema da aprendizagem organizacional (AO) teve início a partir dos anos 50, com Cyert, March e Simon, contudo os estudos desenvolvidos, até ao final dos anos 80, foram pontuais.

De acordo com Parente (2003), nos anos 50 do século XX, H. Simon propôs a aplicação do conceito de aprendizagem individual às organizações e Cyert, March e Simon foram os percursores mais representativos desta proposta ao desenvolverem um conjunto de trabalhos sobre a AO numa perspetiva comportamentalista do tipo estímulo-resposta. Esta noção foi retomada na década de 70 por autores que, numa perspetiva cognitivista da psicologia, se dedicaram a analisar, nomeadamente, as relações entre a aprendizagem individual e a AO.

A preocupação com a AO, no domínio das ciências das organizações, passou a ter maior destaque a partir dos anos 90, inclusive. Este crescente interesse deu origem a diversas teorias, tendo-se fragmentado por um vasto campo científico.

Segundo Bemfica e Borges (1999) os modelos que mais se estabelecem no campo da AO são sustentados por duas vertentes das teorias da aprendizagem: a behaviorista que visa estimular comportamentos para garantir sucesso na resolução de problemas e a cognitivista que visa explicar a aprendizagem de conceitos, cujo ênfase está na elaboração de mapas cognitivos.

De acordo com Chaveerug e Ussahawanitchakit (2008), a AO é associada ao desenvolvimento de novos conhecimentos e consideram-na crucial para dar capacidade às organizações em termos de inovação e melhoria do seu desempenho. Assim, a AO, tal como a supracitada inovação, surge como uma fonte potencial de vantagem competitiva.

Segundo Rebelo e Gomes (2011) e Pedler et al. (1997) o crescente interesse pelo tema da AO, na década de 90, ocorreu devido a aspetos que se encontram ainda muito atuais, nomeadamente devido ao insucesso de reestruturações efetuadas; tentativa de aumentar o ritmo da mudança; desejo de encorajar a experimentação nas organizações; reduzido rácio de pessoal; pressão gerada pela competitividade; necessidade de competir, sobreviver e crescer; necessidade de mudar a cultura das organizações; necessidade de aumentar a qualidade; melhorar a imagem das organizações; necessidade de maior

orientação para as pessoas: colaboradores e clientes e corresponder às expectativas e necessidades dos clientes.

Em resumo, a emergência e a crescente popularidade da AO e das organizações aprendentes durante a década de 90 deveram-se, sobretudo, à conjugação de dois fatores: por um lado, a pressão do contexto externo ou envolvente e, por outro, as dificuldades sentidas pelas organizações em fazer-lhe face, fruto de estruturas e culturas que não promoviam a flexibilidade, o desenvolvimento das pessoas e a inovação (Rebelo, 2001 cit. in Rebelo & Gomes, 2011).

Existem tantas definições de AO, como os autores que a tentam definir (Tsang, 1997). Esta falta de harmonia e coerência é justificada pelo facto de diferentes investigadores terem aplicado o conceito de AO a diferentes domínios do saber, sendo assim desenvolvidas diferentes perspetivas acerca do mesmo conceito (Crossan et al., 1999). Segundo Huber e Daft (1987), esta dificuldade de conceptualização deve-se ao facto da AO ser um fenómeno complexo e multidimensional e captar interesse num conjunto de disciplinas, tais como a gestão estratégica, a economia, a gestão de recursos humanos, as ciências comportamentais, entre outras.

É crucial que nos debrucemos sobre as propostas que têm sido desenvolvidas, com o intuito de definir o conceito de AO. Na tabela 1, são apresentadas, algumas definições acerca da diversidade de perspetivas que têm sido utilizadas para analisar e conceptualizar a AO.

Tabela 1

Aprendizagem Organizacional - Definições de Aprendizagem Organizacional

(Fonte: elaborado pelo autor (2022), adaptado de Garvin, 1993; Lemos et al., 2018; Marsick & Watkins, 2003; Bontis et al., 2002; Jamali et al., 2009; Fernandes, 2007; Tsang, 1997)

<i>Autores</i>	<i>Definições</i>
<i>Cyert e March (1963)</i>	Perspetiva comportamentalista do tipo estímulo-resposta.
<i>Argyris e Schön (1978)</i>	A aprendizagem organizacional é um processo de detecção e correcção de erros.

<i>Ducan e Weiss (1979)</i>	A aprendizagem organizacional é o processo através do qual o conhecimento acerca da relação entre a organização e o meio ocorre.
<i>Hedberg (1981)</i>	A aprendizagem organizacional inclui, tanto o processo através do qual as organizações se ajustam defensivamente à realidade, como o processo através do qual o conhecimento é ofensivamente utilizado para melhorar a adequação ao meio.
<i>Huber (1991)</i>	Uma organização aprende, quando através do processamento de informação, o âmbito dos seus potenciais comportamentos é alterado.
<i>Garvin (1993)</i>	As organizações aprendentes são aquelas que têm a capacidade de criarem, adquirirem e transferirem o seu conhecimento e assim modificarem o seu comportamento, de modo a reflectir novos conhecimentos e ideias.
<i>Probst e Büchel (1994)</i>	A AO é a habilidade organizacional para descobrir erros e corrigi-los. É a capacidade de mudar a base do conhecimento e os seus valores, assim como de solucionar problemas e de os tornar possíveis.
<i>Nonaka (1994)</i>	É sinónimo de semelhança e diversidade, chave competitiva e inovação.
<i>Argyris e Schön (1996)</i>	Processo de detectar e corrigir erros, visto como um desvio cometido entre intenções e realizações.
<i>Pedler et al. (1997)</i>	Uma organização aprendente é aquela que facilita a aprendizagem aos seus membros e, conscientemente, se transforma a si e ao seu contexto.
<i>Probst, Raub e Romhardt (2002)</i>	Consiste em mudanças na base de conhecimentos da organização, na criação de estruturas coletivas de referência e no crescimento da competência da organização para agir e resolver problemas.
<i>Marsick e Watkins (2003)</i>	A aprendizagem ao nível organizacional é uma experiência coletiva.
<i>Fernandes (2007)</i>	A aprendizagem organizacional é definida como “o processo pelo qual uma organização transforma a informação em novo conhecimento, de modo a encontrar respostas mais adequadas para o meio”.
<i>Sequeira (2008)</i>	É um conhecimento que se movimenta nas organizações, sendo trocado, comprado, descoberto, criado e aplicado ao trabalho.
<i>Martins (2011)</i>	É através da aprendizagem que as organizações crescem, se adaptam, mudam e aumentam a sua viabilidade.

Com base na tabela 1 e de acordo com Cardoso (2000), constatamos que a AO é um processo que permite o desenvolvimento e a mudança do sistema de valores e de conhecimentos, a melhoria das capacidades de ação e de resolução de problemas, 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.

Em suma, a AO é uma composição de aprendizagem individual, desenvolvimento da cultura, melhoria contínua, inovação e aplicação de sistemas que aprendem (Namada, 2018).

2.2. Cultura de Aprendizagem, a Nossa Compreensão Acerca da Cultura de Aprendizagem per se

Marsick e Watkins (2003) eram as únicas a defender a ideia de que o foco estava no local de trabalho, onde a estrutura era a regra e não a exceção, para a formação e consequente aprendizagem (Marsick, 1988; Watkins, 1992 cit. in Marsick & Watkins, 2003). As autoras afirmam que muita aprendizagem valiosa acontece de um modo informal no trabalho, em grupos, ou através de conversas (Huber, 2002 cit. in Marsick & Watkins, 2003), e por isso argumentam que é necessário e imperativo, construir um clima e uma cultura de aprendizagem a fim de promover o apoio à aprendizagem.

Segundo Marsick e Watkins (2003) o clima e a cultura são construídos por líderes e outras pessoas-chave que aprendem com base na experiência, os quais promovem, desta forma, a aprendizagem dos outros, criando um ambiente de expectativas que molda e apoia os resultados desejados que, por sua vez, são medidos e recompensados.

Para Fiol e Lyles (1985), a cultura é um dos fatores que pode afetar a aprendizagem em organizações, pois consiste na comunhão de crenças e na partilha de ideologias e normas, que refletem a forma de agir da organização.

O presente estudo adota o conceito de cultura de aprendizagem em organizações formulado por Yang (2003). Para a autora, a cultura de aprendizagem reflete o comportamento e fá-lo a partir do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento organizacional, sendo um construto que representa uma variável abstrata que pode advir quer da teoria, quer da observação. Em relação à identificação da cultura de aprendizagem

em organizações, este exercício requer a existência de ferramentas que permitam o diagnóstico de comportamentos de aprendizagem presentes na organização (Yang, 2003).

Assim, para fazer face ao supracitado, Marsick e Watkins (2003) desenvolveram um questionário, o DLOQ, o qual permite efetuar a medição dos índices de cultura de aprendizagem.

No próximo tópico, traçamos a evolução da teoria da cultura de aprendizagem de Marsick e Watkins.

2.3. *Genesis, DLOQ, a Origem e as Origens*

2.3.1. O nascimento e desenvolvimento da teoria. Watkins e O'Neil (2013), afirmam que Marsick e Watkins (1990) começaram o seu trabalho acerca da teoria da cultura de aprendizagem, centrando-se na noção de que a maior parte da aprendizagem nas organizações ocorre de forma espontânea e orgânica, evoluindo a partir do próprio trabalho. Especificamente, a teoria de Marsick e Watkins (1990) incluía a aprendizagem experimental (Dewey, 1938), o enquadramento e reflexão (Schön, 1983), tornar o tácito (implícito) explícito (Polanyi, 1966), e incluía também a teoria de campo de Lewin e Lewin (1948), enfatizando o contexto social da aprendizagem.

Segundo Watkins e O'Neil (2013), esta visão de Marsick e Watkins (1990), inspirou uma extensa revisão de literatura acerca da AO durante quase cinquenta anos.

Watkins e O'Neil (2013), explicam que Watkins iniciou um projeto, a longo prazo, com Argyris e Schön, (1978, 1996) e colegas (Argyris et al., 1982) para desenvolver capacidades na implementação da ciência de ação, enquanto Marsick iniciou um esforço semelhante centrado na aprendizagem da reflexão da ação.

Segundo Watkins e O'Neil (2013), à medida que o conceito da natureza de aprendizagem organizacional, de Marsick e Watkins (1990), ganhava vida e evoluía, o pensamento de Watkins e Marsick (1993) cristalizou-se num livro intitulado "*Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*". Neste livro, Watkins e Marsick (1993), descreveram experiências promissoras, para criar uma cultura de aprendizagem, ao longo de seis imperativos de ação (criar oportunidades de aprendizagem contínua; promover o inquérito e o diálogo; encorajar a colaboração e a aprendizagem em equipa; estabelecer sistemas para captar e partilhar a aprendizagem; capacitar as pessoas para uma visão coletiva e ligar a organização ao seu ambiente) e

concluíram que são necessárias mudanças em quatro níveis de uma organização de aprendizagem, nomeadamente individual, de equipa, organizacional e social.

Watkins e Marsick (1993) observaram ainda que para iniciar a construção de uma organização de aprendizagem é preciso primeiro inspecionar a capacidade atual que a organização tem para aprender e mudar, fazendo-o a quatro níveis: mudança no comportamento, conhecimento, motivação e capacidade de aprender do indivíduo; mudança na capacidade de um grupo para inovar e gerar novos conhecimentos; mudança na capacidade organizacional para a inovação e produção de novos conhecimentos e mudança na capacidade global da comunidade e da sociedade através da qualidade de vida profissional e outros meios.

Segundo Watkins e O'Neil (2013), Watkins e Marsick (1993) concluíram que uma organização de aprendizagem deve ser dotada de sete atributos ou “sete C's”: contínua, colaborativa, criativa, capturada e codificada, conectada, colectiva e de capacitação. Estes atributos fomentariam o crescimento orgânico das organizações de aprendizagem.

Os estudos prosseguiram, e segundo Watkins e O'Neil (2013), Watkins e Marsick, concluíram com as suas lições aprendidas que: “A organização de aprendizagem não é um destino, mas uma viagem; não é uma fórmula, mas envolve alguns princípios-chave que podem ser utilizados para adaptar uma estrutura flexível às necessidades únicas de cada um.” Portanto, segundo Watkins e Marsick (1996) uma organização de aprendizagem deve: incorporar uma infra-estrutura de aprendizagem, não um departamento de formação, mas um meio generalizado de criação, captação e disseminação de conhecimento; cultivar um hábito de aprendizagem nas pessoas e na cultura para que predomine um espírito de investigação, iniciativa e pensamento experimental, e auditar regularmente o capital de conhecimento na organização e o progresso na eliminação de barreiras à aprendizagem (Watkins & Marsick, 1996, pp. 282-283)

A teoria estava quase completa. De acordo com Watkins e O'Neil (2013), em 1999, Marsick e Watkins colaboraram num novo livro, *Facilitating learning organizations: Making learning count*. A figura 1.1, (p. 11) deste livro, descreve o modelo final e inclui o sétimo e último imperativo de ação: fornecer liderança estratégica para a aprendizagem. Marsick e Watkins (1999) quiseram operacionalizar melhor a sua definição de organização de aprendizagem, pelo que a descreveram como "aquela que se

caracteriza pela aprendizagem contínua para a melhoria contínua e pela capacidade de se transformar" (p. 10). O livro de 1999, de Marsick e Watkins, constitui e dá vida, aos sete imperativos de ação, que procuram criar condições a quatro níveis sistêmicos, para produzir resultados valorizados: "(1) aprendizagem contínua por etapas; (2) o que é criado para gerar e gerir os resultados do conhecimento; (3) o que leva à melhoria do desempenho da organização, e por último (4), o que leva à melhoria do seu valor, medido tanto através de ativos financeiros como de capital intelectual não financeiro", (pp. 10-11).

Marsick e Watkins (1999) viram que os líderes surgiram como principais guardiões da mudança e aqueles que têm de se transformar para modelar um processo de aprendizagem (Watkins & O'Neil, 2013), por isso Marsick e Watkins (1999) declararam que:

“O primeiro passo para se tornar uma organização de aprendizagem parece ser a mudança dos papéis dos líderes. Embora a liderança para a aprendizagem seja frequentemente distribuída, é também verdade que as pessoas não podem sair e mudar a forma como as coisas são feitas, a menos que sejam apoiadas a partir do topo. Os líderes devem proporcionar um espaço seguro no qual as pessoas possam assumir novos comportamentos e perceber que se espera que desafiem o status quo. A situação ideal é aquela em que os líderes, eles próprios, modelam a aprendizagem.” (p. 159).

Segundo Watkins e O'Neil (2013), embora Marsick e Watkins (1999) tenham continuado a realizar pesquisas sobre a organização de aprendizagem e a explorar formas de criar uma cultura de aprendizagem, o modelo essencial apresentado neste livro não mudou e estabeleceu a componente necessária para a validação do construto (Benson, 1998). Assim, o tópico seguinte, explica como é composto o DLOQ.

2.4. Medir a Organização de Aprendizagem: O DLOQ

2.4.1. O DLOQ, o que é? Marsick e Watkins (2003) com o intuito de demonstrar o valor da cultura de aprendizagem de uma organização, desenvolveram um questionário com o objetivo de ajudar a diagnosticar o estado atual de uma organização, promover a mudança e consequentemente promover melhores mecanismos para inferir o nível de aprendizagem das organizações, conseguindo, deste modo, comparar as ações organizacionais e explorar as ligações entre a aprendizagem organizacional e o desempenho da empresa. Com isto, Marsick e Watkins (2003) criaram o *Dimensions of*

the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) ou questionário das dimensões da organização que aprende, composto na sua versão completa, por 62 itens, sendo 43 distribuídos pelos sete fatores da cultura de aprendizagem e 12 distribuídos pelos dois fatores do desempenho organizacional, conforme podemos observar na figura 2. Mais tarde, Yang et al. (2004) acrescentaram sete perguntas relacionadas com o tamanho da organização avaliada e o grau de instrução do inquirido.

Figura 1

Definições dos Fatores de Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações.

(Fonte: Adaptado de Marsick e Watkins, 2003).

DEFINIÇÕES DOS FATORES DE ESCALA DE CULTURA DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES

I – Fatores relacionados com a cultura de aprendizagem em organizações

<p>1. Oportunidades para a aprendizagem contínua</p> <ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem é incorporada ao trabalho para que as pessoas possam aprender no local de trabalho. Existem oportunidades para educação e crescimento permanentes.
<p>2. Inquérito e diálogo</p> <ul style="list-style-type: none"> • As pessoas desenvolvem habilidades de raciocínio produtivo para expressar os seus pontos de vista e capacidade para ouvir e perguntar a opinião dos outros; a cultura é modificada para apoiar o questionamento, o <i>feedback</i> e a experimentação.
<p>3. Colaboração e aprendizagem em equipa</p> <ul style="list-style-type: none"> • O trabalho é criado para usar grupos para aceder a diferentes modos de pensar; espera-se que os grupos trabalhem e aprendam juntos; a colaboração é valorizada pela cultura e recompensada.
<p>4. Criação de sistemas para partilha da aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de sistemas de alta e baixa tecnologia para partilhar a aprendizagem são criados e integrados com o trabalho; há acesso; os sistemas são mantidos.
<p>5. Dar <i>empowerment</i> às pessoas</p> <ul style="list-style-type: none"> • As pessoas são envolvidas em estabelecer, ter e implementar uma visão coletiva; a responsabilidade é distribuída na hora de tomar decisões para motivar as pessoas a aprender aquilo que será de sua responsabilidade.
<p>6. Desenvolvimento da visão sistemática da organização</p> <ul style="list-style-type: none"> • As pessoas são ajudadas a ver o efeito do seu trabalho em toda a empresa; examinam o ambiente e usam as informações para ajustar as práticas do trabalho; a organização é ligada às suas comunidades.
<p>7. Estímulo à liderança estratégica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os líderes modelam, prestigiam e apoiam a aprendizagem; a liderança utiliza a aprendizagem estrategicamente para obter resultados nos negócios.

II – Fatores de desempenho organizacional

<p>1. Desempenho financeiro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estado de saúde financeira e recursos disponíveis para crescimento.
<p>2. Desempenho de conhecimento organizacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Melhora nos produtos e serviços por causa de aprendizagem e capacidade de conhecimento (principais indicadores de capital intelectual).

A versão simplificada do DLOQ, o DLOQ-A, originalmente criada e validada por Yang (2003) é composta por 27 itens distribuídos pelos sete fatores da cultura de aprendizagem e pelos dois fatores do desempenho organizacional. Este instrumento utiliza apenas três itens por fator, totalizando 21 itens para a cultura de aprendizagem e seis para as dimensões de desempenho.

O próximo tópico versa acerca do DLOQ original e os primeiros passos em direção ao seu desenvolvimento. São relatados também estudos que utilizaram este instrumento, bem como o DLOQ na sua versão simplificada, DLOQ-A.

2.4.2. Desenvolvimento do instrumento, os primeiros passos. Segundo Watkins e O'Neil (2013), Yang juntou-se a Watkins e Marsick (Yang et al., 2003), o que permitiu estabelecer a validade estrutural e externa da construção do modelo.

Segundo Watkins e O'Neil (2013), na primeira década do novo milénio, os autores ministraram vários workshops com indivíduos de diferentes organizações, onde interagiram com formadores e líderes organizacionais, tendo surgido a questão de como operacionalizar, ou seja, que mudanças deveriam ser realizadas para promover que uma organização se mova, de onde está para onde gostaria de ir. Watkins e O'Neil (2013) afirmam que começa a nascer a ideia de um questionário que poderia dar aos indivíduos uma linha de base para determinar o estado atual da organização face aos imperativos de ação da organização de aprendizagem.

Watkins e O'Neil (2013) afirmam, de um modo geral, que o modelo que os autores utilizaram para o questionário, incluía um formato de itens consistente, respostas visuais analógicas e uma escala de seis pontos do tipo Likert, que ancoraram apenas os dois pólos da escala de respostas com "quase nunca" e "quase sempre", indicando com isto o quão a afirmação é verdadeira para o contexto da sua organização e pediram aos inquiridos que fizessem uma escolha para um lado do continuum ou para o outro para evitar um agrupamento de respostas na média.

Segundo Watkins e O'Neil (2013) em cada item que compõe a escala de medição da cultura de aprendizagem, encontra-se implícito que o participante pense sobre como a organização o apoia e utiliza a aprendizagem a nível individual, de equipa e

organizacional. Sobre os itens referentes ao desempenho organizacional compara-se, se por exemplo, há produtos e serviços mais novos do que no ano passado, se o número de indivíduos que aprendem novas habilidades é maior do que no ano passado ou se a participação no mercado é maior do que no ano anterior, possibilitando, desta forma, inferir se houve evolução ou retrocesso no desempenho da organização.

De acordo com Watkins e O'Neil (2013) os itens foram avaliados por painéis de peritos e estudantes, para assegurar que a linguagem era simples, direta e a um nível de leitura apropriado, para uma grande parte das audiências profissionais.

A partir dos primeiros testes piloto, foi criado um conjunto de dados e foram realizadas análises de coeficiente alfa de Cronbach e de fatores para identificar itens de carregamento fraco e mal redigidos. Estes itens foram revistos ou eliminados.

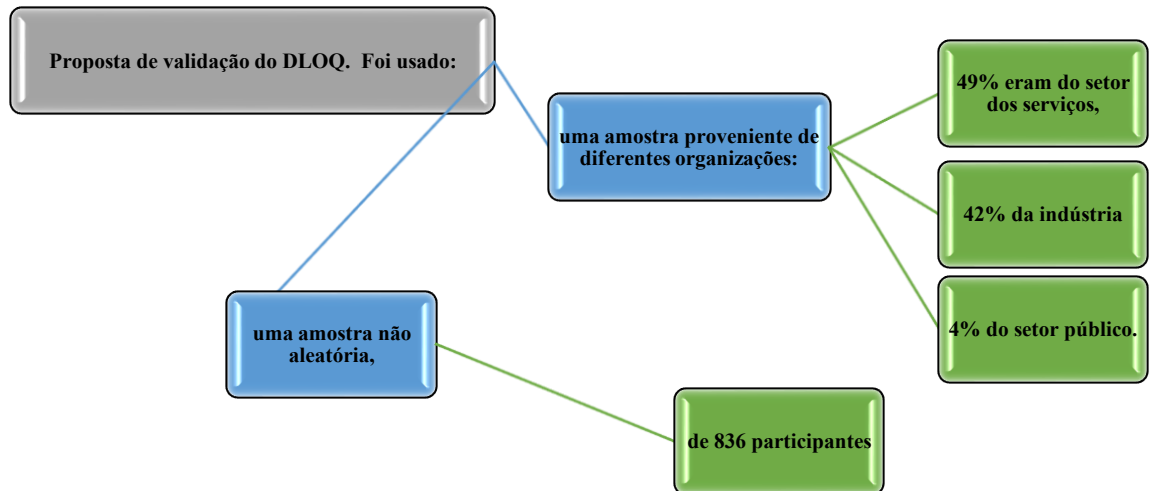
Watkins e O'Neil (2013) afirmam que através deste processo de ensaios, o questionário foi preenchido e utilizado em diferentes contextos, incluindo a *Executive Education* da *Columbia Business School*. Os estudantes da Universidade da Geórgia utilizaram o inquérito na investigação em negócios familiares (Selden, 1998), em organizações sem fins lucrativos (McHargue, 1999), no governo (Sta. Maria, 2000) e em empresas sul-americanas com fins lucrativos (Hernandez, 2000). Os estudantes do Teachers College utilizaram o inquérito em empresas coreanas (Kim, 2007) e na banca da Malásia (Murugiah, 2008). Este trabalho cumulativo demonstrou ainda mais a validade e fiabilidade de diferentes versões do DLOQ em diferentes contextos e culturas.

Segundo Watkins e O'Neil (2013), o esforço conjunto entre Yang, Watkins e Marsick (Yang, et al., 2003) permitiu completar a validação do instrumento. Para isso, utilizaram uma base de dados cumulativa de respostas de múltiplos estudos e organizações, composta por uma amostra não aleatória de 836 participantes e realizaram análises de fiabilidade, análises exploratórias e confirmatórias de fatores, bem como modelação de equações estruturais para testar a validade da construção das dimensões e a teoria global por detrás do modelo de que o conhecimento organizacional e o desempenho financeiro (e de missão em organizações sem fins lucrativos) estão relacionados com a saúde geral da cultura de aprendizagem da organização.

Na figura 2 está representado a proposta de validação do DLOQ, composta pelos 836 participantes de diferentes organizações e diferentes setores.

Figura 2

DLOQ – Proposta de validação (adaptado de Yang et al., 2003 cit. in Watkins e O’Neil, 2013; Menezes et al., 2011).



De acordo com Yang et al. (2003) cit. in Menezes et al. (2011) a análise dos dados recolhidos foi realizada por diferentes métodos, a fim de verificar a confiança e validade da estrutura dos sete fatores da cultura de aprendizagem. Após análise fatorial, o coeficiente alfa de Cronbach apresentou níveis de confiança aceitáveis para os fatores propostos, todos acima de .80 e os índices de confiança para as duas variáveis de resultados organizacionais também foram aceitáveis: .74 para desempenho de conhecimento e .77 para desempenho financeiro.

Yang et al. (2003) cit. in Watkins e O’Neil (2013) afirmam que os resultados em matéria de fiabilidade indicaram níveis elevados .80 a .87. Assim, os autores apontam que as estimativas gerais do instrumento são satisfatórias, demonstrando a sua validade.

Numa edição especial de *Advances in Developing Human Resources* (Marsick & Watkins, 2003), estudos que utilizaram o DLOQ em diferentes contextos ilustraram a sua utilidade e valor. Desde então, foram publicados mais de 70 artigos utilizando o DLOQ, em muitos contextos e culturas.

Apesar de o DLOQ ter sido criado inicialmente para empresas com fins lucrativos, alguns autores verificaram a sua validade em organizações do terceiro setor. Iremos em seguida, apresentar estudos em que o DLOQ foi utilizado, por organizações com e sem

fins lucrativos. Apresentaremos também estudos que utilizaram a versão simplificada do DLOQ-A em organizações com e sem fins lucrativos.

2.5. O DLOQ, a grande viagem pelo mundo e pelo universo da investigação organizacional.

2.5.1. Alguns exemplos de estudos em que o DLOQ foi utilizado por organizações com fins lucrativos. Maria (2003), na Malásia, realizou um estudo em 11 organizações do setor público, com uma amostra de 628 participantes. A influência dos fatores da cultura de aprendizagem no uso da inovação foi identificada nestes estudos. Na análise dos dados recolhidos, a autora verificou que os fatores da cultura de aprendizagem explicam 31,5% da variância no uso da inovação nas organizações estudadas.

Zhang et al. (2004), na China, realizaram um estudo em empresas estatais, com 477 participantes. Fizeram uma comparação entre seis organizações do ramo da indústria e de serviços, utilizando trabalhadores com cargo de chefia intermédia. Os resultados demonstraram propriedades estatísticas aceitáveis, apresentando confiabilidade em termos de correlação interna (alfa de Cronbach variando entre .78 e .85) e relação positiva entre as características de aprendizagem e a percepção de desempenho organizacional.

Dirani (2009), no Líbano realizou um estudo com 298 participantes, onde relacionou a cultura de AO, o comprometimento organizacional e a satisfação no trabalho no setor bancário. As medidas de confiabilidade na escala variaram de .79 a .94.

Hernandez e Watkins (2003), na América Latina – Colômbia, realizaram um estudo em oito empresas do ramo da manufatura, de médio e grande porte, com uma amostra de todos os níveis organizacionais de 906 participantes. Traduziram e aplicaram o DLOQ com o objetivo de analisar a relação entre os sete fatores da cultura de aprendizagem em organizações. Após análise dos dados recolhidos, os autores apontaram que os coeficientes alfa, que são evidências da validade do construto, sugerem que a versão em espanhol do DLOQ é um instrumento válido, pois apresenta confiabilidade em termos de correlação interna (alfa de Cronbach variando entre .79 e .84). Além disso, a correlação entre as atividades de aprendizagem mensuradas nos sete fatores do questionário e a mensuração do desempenho organizacional foi estatisticamente significativa ($p < 0,001$), sugerindo que 38% da variação no desempenho organizacional pode ser explicada pelas atividades de aprendizagem medidas no instrumento.

2.5.2. Alguns exemplos de estudos em que o DLOQ foi utilizado por organizações sem fins lucrativos (terceiro setor). McHargue (2005), nos Estados Unidos da América realizou um estudo em organizações do terceiro setor, com uma amostra de 617 participantes. Analisou os fatores da cultura de aprendizagem. Para o uso do DLOQ em organizações sem fins lucrativos, foi necessário criar uma terceira medida de desempenho: a performance relativa à missão da organização. Após análise dos dados recolhidos, McHargue (2005) descreveu que todos os fatores da cultura de aprendizagem em organizações foram significativamente relacionados com as variáveis de desempenho.

2.5.3. Alguns exemplos de estudos em que o DLOQ-A foi utilizado por organizações com fins lucrativos. Egan et al. (2004), nos Estados Unidos da América, realizaram um estudo em empregados de TI, com uma amostra de 245 participantes. Examinaram as relações entre cultura de AO, a satisfação no trabalho e os resultados organizacionais. Foi obtido um coeficiente alfa de Cronbach de .95 para a versão reduzida.

Menezes et al. (2011), no Brasil, realizaram um estudo com empregados do quadro efetivo e terceirizados de uma organização do setor elétrico. A população do presente estudo, inicialmente era composta por uma amostra de 5.391 indivíduos, provenientes das unidades organizacionais da sede da organização, em Brasília, e nas regionais do Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Tucuruí, Rondônia, Roraima e Tocantins. A amostra final, após verificação dos questionários válidos, ficou composta por 566 participantes. Identificaram então que o DLOQ é aplicável ao contexto brasileiro. Os resultados deste estudo apresentaram validade convergente, validade discriminante, confiabilidade e validade de critério, além de ser parcimonioso. Dessa forma, concluiu-se que o DLOQ-A foi validado para contexto brasileiro. Os resultados da pesquisa mostraram que a cultura de aprendizagem explica 43% da variância do desempenho organizacional.

Kortsch e Kauffeld (2019), na Alemanha, realizaram um estudo em empresas de artesanato, com uma amostra de 856 participantes. Identificaram que o DLOQ-A é aplicável ao contexto da Alemanha. Os resultados confirmam a esperada estrutura de sete fatores do DLOQ alemão (21 itens) com boas características psicométricas que eram estáveis em diferentes subamostras (ou seja, diferentes níveis de trabalho e sectores). As correlações com os critérios confirmam a validade externa do DLOQ. Além disso, os líderes classificaram todas as sete dimensões do DLOQ superiores às dos não-líderes.

2.5.4. Alguns exemplos de estudos em que o DLOQ-A foi utilizado por organizações sem fins lucrativos (terceiro setor). Hu (2008), na Austrália realizou um estudo com uma amostra de 184 participantes, onde ocorreu o desenvolvimento de dimensões e testes de estrutura de organizações de aprendizagem sem fins lucrativos.

2.6. Desempenho Organizacional - Medir as Mudanças no Desempenho Organizacional

Marsick e Watkins (2003), ao estudarem a aprendizagem no contexto organizacional, identificaram, que uma cultura orientada para apoiar a aprendizagem pode levar à melhoria do desempenho.

Santos (1998) cit. in Menezes et al. (2011) com base numa investigação, realizada com recurso a gerentes de 13 empresas do setor têxtil, vem corroborar as descobertas de Marsick e Watkins (2003), na medida em que obteve uma correlação positiva entre a cultura e o desempenho. Santos (1998) cit. in Menezes et al. (2011) afirma ainda que a melhoria dos resultados no desempenho organizacional estava relacionada com a presença das dimensões da cultura, definidas pelo modelo teórico, que o autor teria utilizado para identificar a cultura organizacional: *competing value model* ou tipologia cultural de Quinn.

Para medir o desempenho económico-financeiro das empresas, Santos (1998) cit. in Menezes et al. (2011) utilizou indicadores contábeis, tendo concluído que a cultura organizacional é um fator de extrema importância, por constituir um veículo promotor da eficácia e do bom desempenho organizacional.

Fiol e Lyles (1985), sugerem que a cultura pode ser considerada um preditor de ações organizacionais que podem influenciar o desempenho.

Marsick e Watkins (2003) também desenvolveram medidas para inferir os índices da percepção de mudanças no desempenho do conhecimento a partir da literatura existente acerca do conhecimento e do capital intelectual (Watkins & Callahan, 1998 cit. in Marsick & Watkins, 2003). Embora ainda haja pouco consenso sobre estas medidas para inferir os índices da percepção de mudanças no desempenho do conhecimento, há, segundo Marsick e Watkins (2003), uma série de indivíduos que identificaram índices críticos de capital de conhecimento. Marsick e Watkins (2003) afirmam que para vários,

o capital de conhecimento é o valor que um cliente ou potencial comprador atribui a uma empresa para além do seu valor contabilístico.

Inferimos que isto pode ser compreendido como o valor do conhecimento da empresa.

Marsick e Watkins (2003), dão o exemplo da empresa Coca-Cola, “A Coca-Cola vende água, açúcar, e bolhas, mas o seu valor real está no seu conhecimento íntimo dos mercados, clientes e concorrentes.”

Nasseri (1997, p. 1) cit. in Marsick e Watkins (2003), corroboram a argumentação de Marsick e Watkins (2003) com o raciocínio que fazem ao exemplificarem da seguinte forma: “imaginemos que a nossa empresa é repentinamente atingida por uma crise na área do conhecimento, que apaga todo o conhecimento acerca dos meios de armazenamento, incluindo as mentes dos empregados...” Segundo Nasseri (1997, p. 1) a diferença entre o valor de mercado da empresa, antes e depois da crise que a atingiu, é o valor do capital intelectual da empresa.

Marsick e Watkins (2003) dão também o exemplo da empresa Skandia, que acompanha mecanismos de medir os índices de inovação, tais como: o número de novos produtos por ano; a percentagem de prémios de novas fontes; a relação entre a sua taxa de crescimento e a taxa de crescimento da indústria; a satisfação do cliente (incluindo um índice de satisfação do cliente); a quota de mercado; prémios adicionais e a persistência de clientes, corretores e grossistas. Segundo Marsick e Watkins (2003) a Skandia acompanha a qualidade das operações organizacionais e os resultados financeiros.

Com base nestas e outras fontes de capital de conhecimento e na sua gestão, Marsick e Watkins (2003), desenvolveram uma escala de desempenho organizacional, em que os itens que compõem, tanto o desempenho financeiro como o desempenho do conhecimento, medem a percepção dos inquiridos quanto à melhoria, em comparação a um período anterior.

2.6.1. Desempenho Organizacional - As limitações do DLOQ. Segundo Marsick e Watkins (2003) existem várias limitações do DLOQ, particularmente nas medidas de *performance*, na medida em que se trata de dados de auto-relato e de uma medida percetiva.

Marsick e Watkins (2003) descobriram que indivíduos na maioria dos níveis podem fazer o DLOQ por si, mas muitas vezes, apenas os gestores de nível médio e superior se sentem confortáveis em responder às questões de *performance*.

Marsick e Watkins (2003) afirmam ainda que medidas como estas, são na melhor das hipóteses, medidas *proxy* para o desempenho real.

Marsick e Watkins (2003) afirmam que não conseguimos mostrar altos e baixos ao longo do tempo e que as respostas recolhidas são apenas uma “imagem instantânea”, no momento exato em que o instrumento é utilizado. As respostas são baseadas em percepções, não em dados financeiros ou da empresa e são medidas ao mesmo tempo que medimos as percepções das práticas/técnicas que se destinam a ter impacto nestes resultados.

Segundo Marsick e Watkins (2003), as medidas atuais de performance podem reflectir as consequências de ações anteriores. Existe frequentemente um desfasamento entre as iniciativas de aprendizagem e os resultados, de modo que a “imagem instantânea” e a “fotografia” tirada, não capte as mudanças ainda em fase de incubação. E como a literatura de avaliação mostra sempre, pode ser impossível traçar um resultado para a aprendizagem e não para outras iniciativas ou mudanças ambientais ou de contexto (Marsick & Watkins, 2003).

Marsick e Watkins (2003) argumentam que, por outro lado, o movimento em direção a uma organização de aprendizagem é um processo a longo prazo. O melhor que podemos esperar aprender é que a presença de práticas de organização de aprendizagem está correlacionada com a percepção de que a organização está a ir melhor, tanto em termos de conhecimento, como de capital financeiro.

Marsick e Watkins (2003) afirmam que as fases iniciais da aprendizagem também podem incluir fases de desaprendizagem e curvas de aprendizagem íngremes. Medidas como estas podem não mostrar grande progresso ou podem mesmo mostrar um retrocesso nos resultados percebidos. Neste sentido, estas conclusões não esclarecem se as práticas estão ligadas ao desempenho, tanto quanto mostram covariância com o desempenho.

2.7. O Amanhã da Ciência Organizacional

Marsick e Watkins (2003) afirmam que deve haver poucas dúvidas de que uma cultura orientada para o apoio à aprendizagem pode conduzir a um melhor desempenho. Embora estudos confirmem isto, também sugerem que o caminho para a melhoria do desempenho é altamente complexo e idiossincrático.

Afirmam também, neste seguimento, o quão óbvio é, que as organizações precisam de ferramentas que as ajudem a descobrir “onde estão” *versus* “onde precisam de estar” e que o DLOQ é um meio de ajudar as organizações a compreender, raciocinar e atribuir significado a um conjunto complexo de ideias.

Interpretamos que Marsick e Watkins querem com isto dizer que o DLOQ é a estrela polar no meio do tempestuoso oceano revolto... uma escala, que no contexto científico organizacional, vem ser um ponto de guia e método de orientação.

Marsick e Watkins (2003), ressaltam que não afirmam que o DLOQ é a melhor ou a única medida que pode orientar a mudança organizacional, mas sim, que é uma medida fiável, que provou e prova cada vez mais, ser “resiliente por esse mundo fora”, em diferentes tipos de organizações e contra índices organizacionais concorrentes.

Relativamente a perspectivas de futuro, o contexto é próspero porque o DLOQ só tem a ganhar, quer através de estudos adicionais, traduções para além das 14 línguas que conhecemos, quer através de novos usos práticos e de investigação.

3. Objetivos

Esta investigação tem como objetivo principal a Adaptação e Validação do *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire - DLOQ*, (Marsick & Watkins, 2003), (DLOQ-A), para o Contexto Português.

ARTIGO CIENTÍFICO

DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO DIMENSIONS OF THE LEARNING ORGANIZATION QUESTIONNAIRE (DLOQ) NO CONTEXTO PORTUGUÊS

João Miguel Alves Ferreira [1], Cristina Maria Moura de Sousa [2], João Nuno
Viseu [3]

[1] ISEIT Almada, Instituto Piaget.
Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.
naquelepordosol@gmail.com

[2] RECI-Research Unit in Education and Community Intervention.
ISEIT Almada, Instituto Piaget.

Escola Superior de Saúde Atlântica - Atlântica Instituto Universitário.
c.m.sousa@netcabo.pt

[3] Universidade de Évora.
joao.viseu@uevora.pt

RESUMO

O instrumento aplicado chama-se *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ) ou Questionário das Dimensões da Organização que Aprende, originalmente proposto por Marsick e Watkins (2003) e é composto na sua versão completa, por 62 itens, sendo 43 distribuídos pelas sete dimensões da cultura de aprendizagem, 12 distribuídos pelas duas dimensões do desempenho organizacional e 7 relacionados com o tamanho da organização avaliada e o grau de instrução do inquirido. Por questões de validade discriminante e para facilitar a resposta ao protocolo por parte dos participantes, neste estudo, foi utilizada uma versão simplificada do DLOQ, o DLOQ-A, originalmente validada por Yang (2003). Esta versão é composta por 27 itens distribuídos pelas sete dimensões da cultura de aprendizagem e pelas duas dimensões do desempenho organizacional, utilizando apenas três itens por dimensão, totalizando 21 itens para a cultura de aprendizagem e seis para as dimensões de desempenho. Esta investigação visou adaptar e validar a escala de medida de cultura de aprendizagem e a sua relação com o desempenho em organizações portuguesas, tendo como objetivo estudar as propriedades psicométricas do DLOQ-A, numa amostra de trabalhadores portugueses. Recorremos a uma metodologia quantitativa, adotando um design de

investigação transversal. A nossa amostra foi composta por uma amostra global de 1120 indivíduos, a qual, posteriormente, foi dividida em duas subamostras equitativas quanto ao número de participantes. Verificamos que existe evidência de: (a) validade fatorial, (b) validade convergente e (c) fidelidade. Segundo a classificação de Sharma (1996), os valores de consistência interna variaram entre o muito bom e o excelente. Relativamente à validade de critério, obtiveram-se os resultados esperados, à exceção da correlação entre a orientação externa e o empenhamento instrumental. A versão portuguesa do DLOQ tem uma excelente aceitabilidade, fiabilidade e validade na medição da Aprendizagem Organizacional.

Palavras-chave: Aprendizagem; Aprendizagem organizacional; Dimensões da aprendizagem em organizações; Cultura de aprendizagem; Desempenho organizacional.

Introdução

Marsick e Watkins (2003), pretenderam demonstrar o valor da cultura de aprendizagem de uma organização, propondo como arma para alcançar esse feito, o questionário das dimensões da organização que aprende. As autoras, Marsick e Watkins (2003), começam por abordar o problema e a solução, como um todo, em simultâneo, no artigo “Demonstrar o Valor da Cultura de Aprendizagem de uma Organização: As Dimensões do Questionário de uma Organização de Aprendizagem”. São exemplo disso o uso da metáfora da escultura e silogismo subjacente, para descrever o que as organizações devem fazer para se tornarem organizações de aprendizagem. As autoras fazem menção ao escultor Michelangelo e à forma como este falava que esculpir, era como “ir lascando aquilo que não pertence à essência dentro do material que é esculpido”. Para as autoras, Marsick e Watkins (2003), o escultor da organização de aprendizagem tem de ver nos olhos da sua mente e moldar estruturas para aquilo que alimenta a aprendizagem, e depois criar, sustentar, ou alterar as abordagens existentes para fomentar esta capacidade. Deste modo, o escultor vai eliminar todos os sistemas, atitudes e práticas existentes, que mais não são do que obstáculos, que impedem a aprendizagem (Watkins & Marsick, 1993). Para Marsick e Watkins (2003), o problema e solução, aqui subjacentes, passam por uma linha de pensamento que assenta na premissa de que algumas organizações procuram tornar-se organizações de aprendizagem. Estas organizações procuravam diagnosticar o seu estado atual e, deste modo, promover e orientar a mudança, assim como os investigadores queriam melhores “medidas” de aprendizagem para comparar as ações organizacionais e explorar as ligações entre a aprendizagem organizacional e o desempenho da empresa. No entanto, a implementação deste objetivo é uma ilusão, sendo que não se baseia, na maior parte das vezes, na investigação e empirismo sobre o que constitui uma cultura de aprendizagem. Assim, Marsick e Watkins (2003), promoveram o desenvolvimento de um modelo de organização de aprendizagem que se baseia tanto na literatura como em estudos de casos organizacionais. Deste modo, Marsick e Watkins, constataram que a solução era desenvolver e validar um instrumento que respondesse a estas necessidades. Com isto, as autoras promoveram, não só a inovação, mas também um novo capítulo no livro da psicologia organizacional, com a génese de uma área científica que é, ainda hoje, o futuro e que será a base do correto funcionamento e aprimoramento do *outcome* das organizações do amanhã. Assim, Marsick e Watkins (2003) criaram o *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ) ou questionário das dimensões da

organização que aprende, composto na sua versão completa, por 62 itens, sendo 43 distribuídos pelas sete dimensões da cultura de aprendizagem (oportunidades para aprendizagem contínua; inquérito e diálogo; colaboração e aprendizagem em equipa; criação de sistemas para partilha da aprendizagem; dar *empowerment* às pessoas; desenvolvimento da visão sistemática da organização e estímulo à liderança estratégica) e 12 distribuídos pelas duas dimensões do desempenho organizacional (desempenho financeiro e desempenho do conhecimento organizacional). Mais tarde, Yang et al. (2004) acrescentaram ao questionário 7 itens, relacionados com o tamanho da organização avaliada e o grau de instrução do inquirido, totalizando, assim, os 62 itens. A cultura de aprendizagem em organizações foi operacionalizada por Marsick e Watkins (2003) como um construto multidimensional e as suas sete dimensões foram confirmadas em estudos realizados, nos mais variados contextos. No contexto brasileiro, o *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ), desenvolvido por Marsick e Watkins (2003), foi testado por Corrêa e Guimarães (2006) que identificaram quatro dimensões após análises fatoriais exploratórias. No entanto, apesar de ter apresentado validade convergente e confiabilidade adequadas, não apresentou validade discriminante. Tendo isso em conta, Menezes et al. (2011) tiveram como objetivo validar a escala de medida de cultura de aprendizagem e a sua relação com o desempenho em organizações brasileiras, adotando, para isso, o DLOQ-A, que é uma forma “abreviada” do DLOQ, validada por Yang (2003). Esta versão é composta por 27 itens distribuídos pelas sete dimensões da cultura de aprendizagem e pelas duas dimensões do desempenho organizacional, utilizando apenas três itens por dimensão, totalizando 21 itens para a cultura de aprendizagem e seis para as dimensões de desempenho. Segundo Menezes et al. (2011) a versão abreviada apresentou resultados psicométricos superiores à escala completa, bem como validade e confiabilidade adequadas, pelo que o DLOQ-A foi validado para o contexto brasileiro. Por esse motivo, propomo-nos a adaptar e validar este instrumento para o contexto português, sendo que por questões de validade discriminante e para facilitar a resposta ao protocolo por parte dos participantes, no presente estudo, foi também utilizada a versão simplificada do DLOQ. Para melhor alicerçar os constructos em foco no presente artigo, que mais não são do que as partes que se unem e são suplantadas pelo todo, faz-se em seguida uma revisão de literatura acerca do que são esses mesmos construtos, sendo os principais: história do desenvolvimento e validação do DLOQ; a aprendizagem organizacional; a cultura de aprendizagem; o desempenho organizacional.

REVISÃO DE LITERATURA

História do Desenvolvimento e Validação do DLOQ

Desenvolvimento da teoria:

De acordo com Watkins e O'Neil (2013), Marsick e Watkins (1990) começaram o seu trabalho centrando-se na noção de que a maior parte da aprendizagem nas organizações ocorre de forma espontânea e orgânica, evoluindo a partir do próprio trabalho.

Esta visão inspirou uma extensa revisão da literatura da aprendizagem organizacional, da organização da aprendizagem e da investigação relacionada, durante quase cinquenta anos, começando com Lewin e Lewin (1948).

À medida que o seu conceito de natureza de aprendizagem organizacional e a sua encarnação através de organizações de aprendizagem evoluiu, o pensamento de Watkins e Marsick (1993) cristalizou-se num livro intitulado *Sculpting the learning organization: Lições sobre a arte e a ciência da mudança sistémica*.

Em 1999, a teoria estava quase completa e Marsick e Watkins colaboraram num outro livro: *Facilitando as organizações de aprendizagem: Fazer valer a aprendizagem*.

Em 2003, Marsick e Watkins publicaram o documento conceptual: "Demonstrando o valor da cultura de aprendizagem de uma organização - As dimensões do questionário da organização de aprendizagem". Tabela 2.

Tabela 2

Definições dos Fatores de Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações. Fonte: Adaptado de Marsick e Watkins (2003).

FATOR	DEFINIÇÃO
I – Fatores relacionados com a cultura de aprendizagem em organizações	
1. Oportunidades para a aprendizagem contínua	A aprendizagem é incorporada no trabalho para que as pessoas possam aprender no local de trabalho. Existem oportunidades para educação e crescimento permanentes.

2. Inquérito e diálogo	As pessoas desenvolvem habilidades de raciocínio produtivo para expressar os seus pontos de vista e capacidade para ouvir e perguntar a opinião dos outros; a cultura é modificada para apoiar o questionamento, o feedback e a experimentação.
3. Colaboração e aprendizagem em equipa	O trabalho é criado para usar grupos para aceder a diferentes modos de pensar; espera-se que os grupos trabalhem e aprendam juntos; a colaboração é valorizada pela cultura e recompensada.
4. Criação de sistemas para partilha da aprendizagem	Criação de sistemas de alta e baixa tecnologia para partilhar a aprendizagem são criados e integrados com o trabalho; há acesso; os sistemas são mantidos.
5. Dar empowerment às pessoas	As pessoas são envolvidas em estabelecer, ter e implementar uma visão coletiva; a responsabilidade é distribuída na hora de tomar decisões para motivar as pessoas a aprender aquilo que será da sua responsabilidade.
6. Desenvolvimento da visão sistemática da organização	As pessoas são ajudadas a ver o efeito do seu trabalho em toda a empresa; examinam o ambiente e usam as informações para ajustar as práticas do trabalho; a organização é ligada às suas comunidades.
7. Estímulo à liderança estratégica	Os líderes modelam, prestigiam e apoiam a aprendizagem; a liderança utiliza a aprendizagem estrategicamente para obter resultados nos negócios.
II – Fatores de desempenho organizacional	
1. Desempenho financeiro	Estado de saúde financeira e recursos disponíveis para crescimento.
2. Desempenho de conhecimento organizacional	Melhora nos produtos e serviços por causa de aprendizagem e capacidade de conhecimento (principais indicadores de capital intelectual).

Ainda em 2003, Yang junta-se a Watkins e Marsick (Yang, et al., 2003) e estabeleceram a validade estrutural e externa da construção do modelo.

Segundo Watkins e O’Neil (2013), durante a mesma década os autores ministraram vários workshops com indivíduos de diferentes organizações, onde interagiram com formadores e líderes organizacionais, tendo surgido a questão de como operacionalizar, ou seja, que mudanças deveriam ser realizadas para que uma organização se mova de onde está e para onde gostaria de ir. Watkins e O’Neil (2013) afirmam que começa a nascer a ideia de um questionário que poderia dar aos indivíduos uma linha de

base para determinar o estado atual da organização face aos imperativos de ação da organização de aprendizagem.

Segundo Watkins e O'Neil (2013) as autoras ancoraram apenas os dois pólos da escala de respostas com "quase nunca" e "quase sempre", indicando com isto o quão a afirmação é verdadeira para o contexto da sua organização. Utilizaram uma escala de seis pontos para distribuir as respostas, e para evitar um agrupamento de respostas na média, pediram aos inquiridos que fizessem uma escolha para um lado do continuum ou para o outro. O questionário foi preenchido e utilizado em diferentes contextos, incluindo a *Executive Education* da *Columbia Business School*. Os estudantes da Universidade da Geórgia utilizaram o inquérito na investigação em negócios familiares (Selden, 1998), em organizações sem fins lucrativos (McHargue, 1999), no governo (Sta. Maria, 2000) e em empresas sul-americanas com fins lucrativos (Hernandez, 2000). Os estudantes do Teachers College utilizaram o inquérito em empresas coreanas (Kim, 2007) e na banca da Malásia (Murugiah, 2008). Este trabalho cumulativo demonstrou ainda mais a validade e fiabilidade de diferentes versões do DLOQ em diferentes contextos e culturas. Segundo Watkins e O'Neil (2013), o esforço conjunto entre Yang, Watkins e Marsick (Yang, et al., 2003) permitiu completar a validação do instrumento. Para isso, utilizaram uma base de dados cumulativa de respostas de múltiplos estudos e organizações, composta por uma amostra não aleatória de 836 participantes e realizaram análises de fiabilidade, análises exploratórias e confirmatórias de fatores, bem como modelação de equações estruturais para testar a validade da construção das dimensões e a teoria global por detrás do modelo de que o conhecimento organizacional e o desempenho financeiro (e de missão em organizações sem fins lucrativos) estão relacionados com a saúde geral da cultura de aprendizagem da organização.

De acordo com Yang et al. (2003) cit. in Menezes et al. (2011) a análise dos dados recolhidos foi realizada por diferentes métodos, a fim de verificar a confiança e validade da estrutura dos sete fatores da cultura de aprendizagem. Após análise fatorial, o coeficiente alfa de Cronbach apresentou níveis de confiança aceitáveis para os fatores propostos, todos acima de 0.80 e os índices de confiança para as duas variáveis de resultados organizacionais também foram aceitáveis: 0.74 para desempenho de conhecimento e 0.77 para desempenho financeiro. Yang et al. (2003) cit. in Watkins e O'Neil (2013) afirmam que os resultados em matéria de fiabilidade indicaram níveis

elevados .80 a .87. Assim, os autores apontam que as estimativas gerais do instrumento são satisfatórias, demonstrando a sua validade

Aprendizagem Organizacional

O tema da aprendizagem organizacional (AO) teve início a partir dos anos 50, com Cyert, March e Simon, contudo os estudos desenvolvidos, até ao final dos anos 80, foram pontuais. Segundo Rebelo e Gomes (2011) e Pedler et al. (1997) o crescente interesse pelo tema da AO, surge na década de 90, devido a aspetos que se encontram ainda muito atuais, tais como: o insucesso de reestruturações efetuadas; o desejo de aumentar o ritmo da mudança; o desejo de encorajar a experimentação na organização; o reduzido rácio de pessoal; a pressão gerada pela competitividade: a necessidade de competir, sobreviver e crescer; a necessidade de mudar a cultura da organização; a necessidade de aumentar a qualidade e melhorar a imagem da organização; a necessidade de uma maior orientação para as pessoas, nomeadamente, colaboradores e clientes, bem como conseguir corresponder às expectativas e necessidades dos clientes. Em resumo, a emergência e a crescente popularidade da AO e das organizações aprendentes durante a década de 90 deveram-se, sobretudo, à conjugação de dois fatores: por um lado, a pressão do contexto externo ou envolvente e, por outro, as dificuldades sentidas pelas organizações em fazer-lhe face, fruto de estruturas e culturas que não promoviam a flexibilidade, o desenvolvimento das pessoas e a inovação (Rebelo, 2001 cit. in Rebelo & Gomes, 2011). Existem tantas definições de AO, como os autores que a tentam definir (Tsang, 1997). É crucial que nos debruçemos sobre as propostas que têm sido desenvolvidas, com o intuito de definir o conceito de AO e fazemo-lo cronologicamente. Vejamos, de seguida, algumas definições. De acordo com Cyert e March (1963), a AO é a perspetiva comportamentalista do tipo estímulo-resposta; para Cangelosi e Dill (1965) a AO resulta das interações entre as adaptações dos indivíduos, dos grupos e das próprias organizações; para Argyris e Schön (1978) a AO é um processo de detecção e correção de erros; para Ducan e Weiss (1979) a AO é o processo através do qual o conhecimento acerca da relação entre a organização e o meio ocorre; para Hedberg (1981) a AO inclui, tanto o processo através do qual as organizações se ajustam defensivamente à realidade, como o processo através do qual o conhecimento é ofensivamente utilizado para melhorar a adequação ao meio; para Shrivastava (1981) a AO refere-se ao processo através do qual o conhecimento organizacional é desenvolvido e partilhado; para Daft e Weick (1984) a AO é o conhecimento sobre as inter-relações entre as acções da organização e do

ambiente; para Fiol e Lyles (1985) a AO traduz-se num processo de melhoria de acções, através de um melhor conhecimento e compreensão; para Levitt e March (1988) as organizações aprendem quando codificam, nas rotinas, novas interferências que resultam das experiências que lhes guiam o comportamento; para Stata (1989) a AO ocorre através de experiências partilhadas, conhecimentos e modelos mentais construídos sobre o conhecimento passado e a experiência que se encontra na sua memória organizacional; para Senge (1990) a AO ocorre em organizações onde as pessoas desenvolvem continuamente as suas capacidades, de modo a atingirem os objetivos que estabelecem para si próprios, onde se incentiva a necessidade de encontrar novos padrões de pensamento, onde se constrói a inspiração colectiva e onde as pessoas estão continuamente a aprender como aprender em conjunto. É o lugar onde as pessoas expandem a sua capacidade de criar resultados, onde surgem novos padrões de raciocínio, onde os objetivos e a aprendizagem de grupo são motivados; para Huber (1991) a AO é um processo em que a organização aprende, através do processamento de informação e o âmbito dos seus potenciais comportamentos é alterado; para Kim (1993) a AO é definida como um aumento da capacidade organizacional para ter uma acção eficaz, é a capacidade de tomar decisões efetivas e implementá-las eficientemente; para Garvin (1993) as organizações aprendentes são aquelas que têm a capacidade de criarem, adquirirem e transferirem o seu conhecimento e assim modificarem o seu comportamento, de modo a reflectir novos conhecimentos e ideias; para Probst e Büchel (1994) a AO é a habilidade organizacional para descobrir erros e corrigi-los, é a capacidade de mudar a base do conhecimento e os seus valores, assim como de solucionar problemas e de os tornar possíveis; para Nonaka (1994) a AO é sinónimo de semelhança e diversidade, chave competitiva e inovação; para Crossan et al. (1999) a aprendizagem é um processo de mudança cognitivo e comportamental; para Swieringa e Wierdsma (1995) é um processo cooperativo através do qual as pessoas aprendem e cooperam para aprender coletivamente; para Marquardt (1996) aprender é a nova forma de trabalho, é um processo empresarial em constante autotransformação que envolve o emprego de tecnologia, *empowerment*, expansão de conhecimento e adaptação ao ambiente; para Vaill (1996) é uma jornada exploratória cujo curso de acção é corrigido à medida que prossegue; para Morgan (1996) é o processamento de informações no âmbito organizacional capaz de aprender a aprender; para Argyris e Schön (1996) é o processo de detectar e corrigir erros, visto como um desvio cometido entre intenções e realizações; para Pedler et al. (1997) uma organização aprendente é aquela que facilita a aprendizagem aos seus membros e,

conscientemente, se transforma a si e ao seu contexto; para DiBella e Nevis (1998) a AO representa um estágio de desenvolvimento organizacional, com aprendizagem inata e que envolve diferentes formas de fazê-lo; para Cardoso (2000) é um processo cíclico para toda a vida; para Templeton et al. (2002) numa organização aprendente os colaboradores estão continuamente a adquirir e a partilhar novos conhecimentos e estão dispostos a aplicar esse conhecimento na tomada de decisões ou no desempenho das suas funções; para Probst et al. (2002) a AO consiste em mudanças na base de conhecimentos da organização, na criação de estruturas coletivas de referência e no crescimento da competência da organização para agir e resolver problemas; para Marsick e Watkins (2003) a AO é uma experiência coletiva; para Fernandes (2007) a AO é definida como “o processo pelo qual uma organização transforma a informação em novo conhecimento de modo a encontrar respostas mais adequadas para o meio”; para Sequeira (2008) é um conhecimento que se movimenta nas organizações, sendo trocado, comprado, descoberto, criado e aplicado ao trabalho; para Martins (2011) é através da aprendizagem que as organizações crescem, se adaptam, mudam e aumentam a sua viabilidade. Analisando as várias definições de AO, podemos constatar que esta é vista, pelos vários autores, como um processo que permite o desenvolvimento e a mudança do sistema de valores e de conhecimentos e a melhoria das capacidades de ação e de resolução de problemas, que está orientada para a promoção e facilitação da aprendizagem dos trabalhadores, o que permite criar uma atmosfera na qual os seus membros sentem orgulho no trabalho que desenvolvem, procurando constantemente melhorar o seu desempenho conjunto, a fim de contribuir para o desenvolvimento e desempenho organizacional. Em suma, a aprendizagem organizacional é uma composição de aprendizagem individual, desenvolvimento da cultura, melhoria contínua, inovação e aplicação de sistemas que aprendem (Namada, 2018). Marsick e Watkins (2003) completam esta ideia, afirmando que, embora diferentes, a aprendizagem individual está relacionada com a aprendizagem organizacional. O modelo de organização de aprendizagem de Marsick e Watkins, que por sua vez serve de base para o DLOQ, nasceu deste conceito de AO. O mesmo é construído com base na ideia de que a mudança deve ocorrer a todos os níveis de aprendizagem, desde o indivíduo ao grupo, da organização ao ambiente, e que estas mudanças devem tornar-se novas práticas e rotinas que permitam e apoiem a capacidade de utilizar a aprendizagem para melhorar o desempenho.

O que deve mudar para que a aprendizagem organizacional ocorra?

Uma organização que aprende é aquela que tem incorporado a capacidade de se adaptar ou de responder rapidamente, de forma inovadora, enquanto trabalha para remover barreiras à aprendizagem (Marsick & Watkins, 2003). Estas organizações aumentam a sua capacidade de aprender fazendo mudanças nos quatro sistemas que influenciam a aprendizagem: estratégia, estrutura, folga e ideologia (Meyer, 1982 cit. in Marsick & Watkins, 2003).

Marsick e Watkins (2003) ao longo de vários anos, desenvolveram uma ferramenta de diagnóstico, para medir as mudanças nas práticas e cultura de aprendizagem organizacional, o DLOQ. Além disso, desenvolveram um mecanismo de medição das mudanças no desempenho, algo com extrema importância científica e de enorme mais-valia, que nos permite começar a perguntar se as mudanças percebidas, no desempenho financeiro e no conhecimento, estão de facto relacionadas com a evolução, para o que definimos como sendo uma organização de aprendizagem.

Cultura de Aprendizagem

Marsick e Watkins (2003) eram as únicas a defender a ideia de que o foco estava no local de trabalho, onde a estrutura era a regra e não a exceção, para a formação e consequente aprendizagem (Marsick, 1988; Watkins, 1992 cit. in Marsick & Watkins, 2003). Huber (2002) cit. in Marsick e Watkins (2003) defendem que muita aprendizagem valiosa acontece de um modo informal no trabalho, em grupos ou através de conversas. Marsick e Watkins (2003), argumentam que a fim de promover o apoio dessa aprendizagem, é necessário e imperativo, construir um clima e uma cultura de aprendizagem. O clima e a cultura são construídos por líderes e outras pessoas-chave que aprendem com base na experiência, promovendo, desta forma, a aprendizagem dos outros, e criam um ambiente de expectativas que molda e apoia os resultados desejados que, por sua vez, são medidos e recompensados (Marsick & Watkins, 2003). Fiol e Lyles (1985) referem que a cultura consiste em compartilhar crenças, ideologias e normas que refletem as ações da organização. Para Yang (2003), a cultura de aprendizagem reflete o comportamento e fá-lo a partir do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento organizacional, sendo um construto que representa uma variável abstrata que pode advir

quer da teoria, quer da observação. Em relação à identificação da cultura de aprendizagem em organizações este exercício requer a existência de ferramentas que permitam o diagnóstico de comportamentos de aprendizagem presentes na organização (Yang, 2003). Assim, tendo isto em linha de conta, Marsick e Watkins (2003) criaram uma escala que permite efetuar a medição dos índices de cultura de AO, composta por 43 itens, originalmente denominada *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ).

Desempenho Organizacional

Marsick e Watkins (2003), ao estudarem a aprendizagem no contexto organizacional, identificaram, que uma cultura orientada para apoiar a aprendizagem pode levar à melhoria do desempenho. Santos (1998) cit. in Menezes et al. (2011) com base numa investigação, realizada com recurso a gerentes de 13 empresas do setor têxtil, vem corroborar as descobertas de Marsick e Watkins (2003), na medida em que obteve uma correlação positiva entre a cultura e o desempenho. Santos (1998) cit. in Menezes et al. (2011) afirma ainda que a melhoria dos resultados no desempenho organizacional estava relacionada com a presença das dimensões da cultura, definidas pelo modelo teórico, que o autor teria utilizado para identificar a cultura organizacional: *competing value model* ou tipologia cultural de Quinn. Para medir o desempenho económico-financeiro das empresas, Santos (1998) cit. in Menezes et al. (2011) utilizou indicadores contáveis, tendo concluído que a cultura organizacional é um fator de extrema importância, por constituir um veículo promotor da eficácia e do bom desempenho organizacional. Seguindo esta sequência, podemos atentar em Fiol e Lyles (1985) os quais referem que a cultura consiste em partilhar crenças, ideologias e normas que refletem as ações da organização, sugerindo que a cultura pode ser considerada um preditor de ações organizacionais que podem influenciar o desempenho. Marsick e Watkins (2003) também desenvolveram medidas para inferir os índices da percepção de mudanças no desempenho do conhecimento a partir da literatura existente acerca do conhecimento e do capital intelectual (Watkins & Callahan, 1998 cit. in Marsick & Watkins, 2003). Embora ainda haja pouco consenso sobre estas medidas para inferir os índices da percepção de mudanças no desempenho do conhecimento, há, segundo Marsick e Watkins (2003), uma série de indivíduos que identificaram índices críticos de capital de conhecimento. Marsick e Watkins (2003) afirmam que para vários, o capital de

conhecimento é o valor que um cliente ou potencial comprador atribui a uma empresa para além do seu valor contabilístico. Inferimos que isto pode ser compreendido como o valor do conhecimento da empresa. Marsick e Watkins (2003), dão o exemplo da empresa Coca-Cola, “A Coca-Cola vende água, açúcar, e bolhas, mas o seu valor real está no seu conhecimento íntimo dos mercados, clientes e concorrentes.”. Assim, Marsick e Watkins (2003), desenvolveram uma escala de desempenho do conhecimento, em que os itens medem a percepção dos inquiridos quanto à melhoria, em comparação a um período anterior (o tempo para colocar no mercado os produtos e serviços da organização; o tempo de resposta para lidar com reclamações dos clientes externos; a produtividade média por empregado; o custo de cada transação comercial; o retorno dos investimentos e da participação da empresa no mercado). Igualmente importante é a medição do desempenho financeiro, pelo que Marsick e Watkins (2003) criaram uma forma de medição das mudanças percebidas na *performance* financeira, utilizando mecanismos de medição financeira tradicionais, tais como o retorno dos investimentos, a fim de acompanhar esta situação. Os itens do desempenho financeiro, também medem a percepção dos inquiridos quanto à melhoria, em comparação a um período anterior (o número de sugestões implementadas pela empresa; a percentagem de trabalhadores treinados em relação ao total da força de trabalho; o número de indivíduos que aprendem novas habilidades; a percentagem dos gastos totais da empresa com tecnologia e processamento de informações; a satisfação do cliente).

Objetivos

Com esta investigação visamos adaptar e validar a escala de medida de cultura de aprendizagem, o DLOQ, e a sua relação com o desempenho em organizações portuguesas, e com isto acrescentar riqueza à obra de Marsick e Watkins, bem como ao contexto empresarial, organizacional e científico português.

Método

Participantes

Para este estudo foi recolhida uma amostra global de 1120 indivíduos. A participação nesta investigação tinha quatro critérios de inclusão: ter 18 ou mais anos de idade; estar em situação laboral ativa à data da resposta ao protocolo de investigação; ter

nacionalidade portuguesa e ser residente em Portugal. Num momento posterior, a amostra foi dividida em duas subamostras, equitativas quanto ao número de participantes, para a realização de uma análise fatorial exploratória (AFE) e de uma análise fatorial confirmatória (AFC).

A amostra designada para a AFE, denominada amostra 1, apresentava 560 respondentes, a maioria do género masculino (51.8%) e com uma média de idades de 38.66 anos ($DP=12.36$; Min.=18; Máx.=67). A amostra definida para a AFC, denominada amostra 2, também apresentava 560 participantes, sendo a maior parte do género masculino (50.4%) e com uma média de idades de 43.40 anos ($DP=13.32$; Min.=18; Máx.=69). Uma síntese desta informação pode ser encontrada na Tabela 3.

Tabela 3

Síntese das Características da Amostra (N=1120)

Característica	Subamostra 1 (n=560) (%)	Subamostra 2 (n=560) (%)
Género		
Feminino	48	49.6
Masculino	51.8	50.4
Não binário	.2	0
Idade		
	$M=38.66$; $DP=12.36$; Min.=18; Máx.=67	$M=43.40$; $DP=13.23$; Min.=18; Máx.=69
Estado Civil		
Solteiro(a)	30.2	25.9
Casado(a) ou em união de facto	59.8	61.6
Divorciado(a)	7.3	10.4
Viúvo(a)	2.7	2.1

Nível de educação mais elevado		
Ensino básico	7	7
Ensino secundário	70.5	77.1
Licenciatura	13.9	10
Mestrado	4.8	3.2
Doutoramento	.9	.9
Pós-graduação	2.5	1.4
Outra formação	.4	.4
Vínculo laboral		
Contrato a termo	31.4	25.5
Contrato sem termo	66.3	72.1
Trabalhador(a) independente	2.1	2.3
Outro tipo de vínculo laboral	.2	0
Tempo de trabalho na organização atual	$M=8.75; DP=9.39;$ Min.=1 mês; Máx.=36 anos	$M=10.79; DP=10.31;$ Min.=3 meses; Máx.=40 anos
Tipo de instituição		
Pública	26.4	29.8
Privada	73.6	70.2
Tipo de funções desempenhadas		
Administrativas	24.5	23.9
Operacionais	75.5	76.1
Tamanho da organização		

0-500 trabalhadores	66.4	67.7
501-1000 trabalhadores	1.8	1.6
1001-10000 trabalhadores	7.5	8.6
Mais de 10000 trabalhadores	24.3	22.1
<hr/>		
Setor de atividade económica		
<hr/>		
Primário	5.2	7.7
Secundário	13	13.6
Terciário	81.8	78.8

Nota. M=valor de média; DP=valor de desvio-padrão; Min.=valor mínimo; Máx.=valor máximo; %=percentagem de respostas na categoria.

Instrumentos

A aprendizagem organizacional foi aferida através do instrumento *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ; Marsick & Watkins, 2003). A versão original do DLOQ era composta por 62 questões, divididas por 10 dimensões, (oportunidades para a aprendizagem contínua, inquérito e diálogo, colaboração e aprendizagem em equipa, criação de sistemas para partilha da aprendizagem, dar *empowerment* às pessoas, desenvolvimento de uma visão sistemática da organização, liderança estratégica, desempenho financeiro, desempenho do conhecimento organizacional e questões adicionais), como podemos ver, mais pormenorizado, no anexo I e II, organizadas numa escala de resposta de seis pontos (*1-Quase nunca; 6-Quase sempre*) (Marsick & Watkins, 2003). Recentemente, foi validada uma versão mais curta desta medida para o contexto brasileiro (Menezes et al., 2011), o DLOQ-A, originalmente proposto e validado por Yang (2003). Esta nova versão apresentava 27 itens (e.g., Na organização, as pessoas ajudam-se umas às outras para aprender.), divididos por 9 dimensões (oportunidades para a aprendizagem contínua, inquérito e diálogo, colaboração e aprendizagem em equipa, criação de sistemas para partilha da aprendizagem, dar *empowerment* às pessoas, desenvolvimento de uma visão sistemática da organização, liderança estratégica, desempenho financeiro e desempenho do conhecimento organizacional) ordenadas numa escala de resposta de seis pontos (*1-*

Quase nunca; 6-Quase sempre). Cada uma das dimensões da versão curta do DLOQ era composta por três itens. O estudo de desenvolvimento da versão supracitada apresentou valores de consistência interna, para as dimensões em análise, superiores a .70, podendo-se, portanto, afirmar que se trata de um instrumento preciso para avaliar a aprendizagem organizacional (Menezes et al., 2011).

O desempenho laboral foi aferido através da escala de Performance Laboral (Rego & Pinha e Cunha, 2008), composta por quatro itens (e.g., Acredito que sou um(a) trabalhador(a) eficaz.), com uma escala de *Likert* de sete pontos (*1-Discordo totalmente; 7-Concordo totalmente*). De acordo com Rego e Pina e Cunha (2008), os valores de consistência interna obtidos para este instrumento foram superiores a valor de corte definido pela literatura, .70.

O empenhamento organizacional foi avaliado com recurso ao Questionário de Empenhamento Organizacional (Rego & Souto, 2004). Este instrumento é composto por 14 itens (e.g., Sinto-me “parte da família” da minha organização.) ordenados numa escala de *Likert* de sete pontos (*1-A afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim; 7-A afirmação aplica-se completamente a mim*). Apesar de esta medida possuir três dimensões, empenhamento afetivo, empenhamento normativo e empenhamento instrumental, na presente investigação só foram utilizadas as dimensões empenhamento afetivo (e.g., Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e a minha organização.) e empenhamento instrumental (e.g., Mantenho-me nesta organização porque sinto que tenho poucas oportunidades noutras organizações.). Estas dimensões apresentaram valores de consistência interna adequados. (Rego & Souto, 2004).

O *engagement* no trabalho foi examinado através da versão portuguesa de nove itens da *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-9; Schaufeli & Bakker, 2003; Sinval et al., 2018). A UWES-9 é respondida através de uma escala de *Likert* de sete pontos (*0-Nunca/Nenhuma vez; 6-Sempre/Todos os dias*) e possui três dimensões, vigor (e.g., Sinto-me cheio(a) de energia no meu trabalho.), dedicação (e.g., Sou uma pessoa entusiasmada com o meu trabalho.) e absorção (e.g. Sinto-me feliz quando estou intensamente envolvido no trabalho.), cada uma com três itens. Os valores de consistência interna para a versão portuguesa deste instrumento foram superiores a .90 (Sinval et al., 2018).

O *marketing* interno foi aferido com recurso à versão portuguesa da Escala de Marketing Interno (Lings & Greenley, 2005; Santos & Gonçalves, 2010), que regista 14 itens (e.g., Nesta instituição temos regularmente encontros entre colaboradores, nos quais discutimos aquilo que queremos.) com uma escala de *Likert* de sete pontos (*1-Discordo*

totalmente; 7-Concordo totalmente). Este instrumento regista cinco dimensões, criação de informação formal face-a-face (três itens; e.g., Nesta instituição, a direção reúne com os colaboradores, pelo menos uma vez por ano, para conhecer as suas expectativas futuras em relação aos seus empregos.), criação de informação formal escrita (três itens; e.g., Nesta instituição, fazemos muita pesquisa de *marketing* interno (publicidade interna).), distribuição de informação (dois itens; e.g., Nesta instituição, a direção reúne com os colaboradores para transmitir informações sobre assuntos que afetam o seu ambiente de trabalho.), criação de informação informal (quatro itens; e.g., A direção procura compreender o que os colaboradores querem da instituição.) e responsabilidade (dois itens; e.g., Nesta instituição, quando é recebido um *feedback* que indique que os colaboradores estão insatisfeitos realizam-se as mudanças necessárias.). Os resultados de consistência interna, para cada uma das dimensões consideradas, foram superiores a .70 (Santos & Gonçalves, 2010).

A satisfação no trabalho foi medida através da Escala de Satisfação Profissional (Lima et al., 1995), medida composta por oito itens (e.g., Em relação às suas perspectivas de promoção, diria que está:) com uma escala de *Likert* de sete pontos (*1-Extremamente insatisfeito; 7-Extremamente satisfeito*). Esta escala atingiu valores de consistência interna adequados, i.e., superiores a .70 (Lima et al., 1995).

O clima e a cultura organizacional foram avaliados a partir da versão portuguesa (Neves, 2001) da *First Organizational Culture Unified Search* (FOCUS) que se baseia nas pesquisas de van Muijen e colegas (1999) cit in. Viseu (2017). Este instrumento possui 34 itens divididos em duas partes. A primeira, que não utilizaremos, destinada a examinar o clima organizacional, possui 14 itens (e.g., Com que frequência recebem instruções precisas relacionadas com o trabalho?) com uma escala de *Likert* de seis pontos (1 – Ninguém/Nunca; 6 – Todas/Sempre). Por sua vez, a segunda, a que utilizaremos, que caracteriza a cultura de uma organização, é composta por 20 itens (e.g., Apoio na resolução de problemas de trabalho) ordenados numa escala de *Likert* de seis pontos (1 – De modo nenhum; 6 – MUITÍSSIMO).

Por fim, foi elaborado um questionário sociodemográfico, com o objetivo de caracterizar a amostra, com questões sobre o género, idade, estado civil, residência, nacionalidade, nível de educação mais elevado, tipo de vínculo laboral, tempo de trabalho na organização atual, tipo de instituição, tipo de funções desempenhadas, tamanho de organização e setor de atividade económica.

Procedimento

Na tradução do DLOQ, o instrumento foi alvo de um processo de tradução-retroversão efetuado por um indivíduo bilíngue (Pais-Ribeiro, 2008). Devido à proximidade entre o português de Portugal e o português do Brasil, esse processo foi simplificado, uma vez que apenas foi necessário adaptar culturalmente os itens da escala. Foram utilizados outros instrumentos já validados para aferir a validade de critério na validação do DLOQ.

O presente estudo seguiu uma metodologia quantitativa e adotou um *design* de investigação transversal, i.e., os dados foram recolhidos uma única vez no tempo de forma mista, com recurso à plataforma online, EU Survey e a protocolos impressos. Foi adotada uma técnica de amostragem não-probabilística, por conveniência e em bola de neve. Antes da resposta ao referido protocolo, os participantes tinham de ler e concordar com uma declaração de consentimento informado, que facultava informações sobre os objetivos da investigação, a composição da equipa de investigação e as precauções adotadas ao nível da confidencialidade e do anonimato dos dados. Além disso, os respondentes foram informados de que poderiam interromper a sua participação no estudo a qualquer momento, sem nenhuma das partes ficar prejudicada, que a resposta ao protocolo não tinha quaisquer consequências negativas para a saúde, física ou mental, e que a participação na investigação era totalmente livre, i.e., que não haveria lugar ao pagamento de qualquer compensação, monetária ou de outro cariz, pela resposta ao protocolo.

Análise de Dados

O primeiro passo da análise de dados foi a realização de uma avaliação dos *missing values*, i.e., dos valores omissos na resposta aos instrumentos de autorresposta utilizados. Uma forma de gerir este aspeto passa pela substituição dos *missing values* pelo valor de média de cada indicador (i.e., de cada item). Esta é uma das estratégias propostas por Hill e Hill (2008) para minimizar o possível efeito negativo dos *missing values*. Após este procedimento, foi conduzida uma análise descritiva dos itens, apresentando-se os valores de média (*M*), desvio-padrão (*DP*), mediana (*Mdn*), mínimo (Min.) e máximo (Máx.).

A análise fatorial exploratória (AFE) foi efetuada seguindo o método de análise em componentes principais (ACP) e recorrendo a uma rotação ortogonal, especificamente uma rotação *Varimax*. De acordo com Field (2018), esta rotação permite que os fatores que emergem da AFE sejam independentes. Foi definido que os indicadores (i.e., os itens) a manter na análise deveriam ter uma carga fatorial igual ou superior a .40 (Field, 2018). As cargas fatoriais dos itens que permaneceram no modelo após a AFE foram classificadas de acordo com as premissas de Comrey e Lee (1992): (a) excelente (>.71); (b) muito bom (>.63); (c) bom (>.55); (d) aceitável (>.45); e (e) pobre (>.32). No entanto, antes da realização propriamente dita da AFE, foi necessário consultar os resultados do teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e da significância estatística do teste de Bartlett. O teste KMO tem como objetivo investigar se a amostra recolhida é adequada para a condução de uma AFE. Kaiser e Rice (1974) argumentaram que os valores deste teste deveriam ser iguais ou superiores a .70. Já Field (2018), apresentou uma proposta de classificação para os valores de KMO: (a) inaceitável (<.50); (b) miserável (\geq .50); (c) medíocre (\geq .60); (d) mediano (\geq .70); (e) meritório (\geq .80); e (f) excelente (\geq .90). O teste de Bartlett deve registar um valor estatisticamente significativa ($p < .05$), sendo o seu objetivo proceder à comparação entre os valores das matrizes de identidade e de correlação. Por último, foi avaliada a consistência interna para os fatores obtidos na AFE, utilizando-se o coeficiente alfa de Cronbach (α). Na literatura é consensual que um valor de alfa igual ou superior a .70 é aceitável (Field, 2018), porém, alguns autores (e.g., Sharma, 1996) propuseram uma hierarquia de classificação para os valores obtidos: (a) excelente ($\alpha > .90$); (b) muito bom (α entre .80 e .90); (c) adequado (α entre .70 e .80); e (d) pobre ($\alpha < .50$). Por fim, foi também calculado o coeficiente de correlação para os fatores obtidos, recorrendo-se ao coeficiente de correlação de Pearson (r). As operações estatísticas supracitadas foram realizadas com recurso à versão 20 do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Antes da AFC foi avaliada a distribuição normal multivariada. Em termos teóricos, não existe uma concordância quanto aos valores de assimetria ($|sk|$) e de curtose ($|ku|$) que apontam para o respeito do pressuposto supracitado. Todavia, só é possível implementar o método de máxima verosimilhança quando existem valores de assimetria iguais ou inferiores a dois e de curtose iguais ou inferiores a sete (Curran et al., 1996). Quando esta situação se verifica, uma AFC pode ser conduzida através deste método. O modelo obtido na AFE, aprendizagem organizacional composta por quatro fatores, i.e., aprendizagem organizacional como um fator de segunda-ordem, foi testado através de

uma AFC. No entanto, foi criado um modelo competidor, quatro fatores correlacionados. A escolha sobre qual dos modelos manter após a AFC foi efetuada através da análise de um conjunto de índices de ajustamento, a saber: (a) teste qui-quadrado de bondade do ajustamento (χ^2), por norma, obtêm-se *p-values* superiores a .05, no entanto, podem surgir *p-values* estatisticamente significativos ($p < .05$) quando as amostras em análise são compostas por vários participantes (Anderson & Gerbing, 1982); (b) *Goodness of Fit Index* (GFI), um bom ajuste ocorre para valores entre .90-.95 e um ajuste muito bom ocorre para valores superiores a .95 (Marôco, 2021); (c) *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), um ajustamento aceitável emerge para valores entre .05-.10 e um bom ajustamento ocorre para valores menores do que .05 (Marôco, 2021); (d) intervalo de confiança de 90% para o índice RMSEA (IC90%RMSEA); (e) *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), um ajuste aceitável emerge para valores entre .05-.08 e um bom ajuste ocorre para valores inferiores a .05 (Hu & Bentler, 1999); (f) *Comparative Fit Index* (CFI), *Normed Fit Index* (NFI) e *Relative Fit Index* (RFI), um bom ajustamento surge para valores entre .90-.95 e um ajustamento muito bom emerge em valores superiores a .95 (Marôco, 2021); (g) χ^2/df , valores iguais ou inferiores a cinco sinalizam um ajuste aceitável e valores menores do que dois apontam para um ajuste muito bom (Marôco, 2021); e (h) *Expected Cross-Validation Index* (ECVI), este índice serviu para comparar o ajustamento dos modelos colocados em competição (modelo de segunda-ordem e modelo com quatro fatores correlacionados), o modelo com um valor mais baixo de ECVI era aquele que apresentava um melhor ajustamento (Marôco, 2021).

Em último lugar, foi realizada a avaliação do modelo de medida. A validade foi aferida de modo tripartido, validade fatorial, validade convergente e validade de critério. A validade fatorial existe quando as cargas fatoriais padronizadas dos indicadores (i.e., dos itens) apresentam valores superiores a .50 e são estatisticamente significativas ($p < .05$) (Marôco, 2021). Quanto à validade convergente, esta foi calculada através do coeficiente *Average Variance Extracted* (AVE), é desejável que se registem valores iguais ou superiores a .50 (Bagozzi & Yi, 1988). Relativamente à validade de critério, esta foi examinada através do coeficiente de correlação de Pearson (r) (Marôco, 2021). A aprendizagem organizacional foi correlacionada com os conceitos de marketing interno, *engagement* no trabalho, empenhamento organizacional (dimensões afetiva e instrumental), satisfação no trabalho e desempenho percebido. Por fim, foi testada a fiabilidade através de dois coeficientes, alfa de Cronbach (α) e *Composite Reliability* (CR). São desejáveis iguais ou superiores a .70 (Sharma, 1996).

Resultados

Estatística Descritiva

Na Tabela 4 encontra-se a estatística descritiva efetuada para os itens do DLOQ, apresentando-se os valores de média, desvio-padrão, mediana, mínimo e máximo.

Tabela 4

Estatística Descritiva dos Itens do DLOQ (N=560)

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mdn</i>	Min.	Máx.
1	4.09	1.639	5	1	6
2	4.46	1.473	5	1	6
3	3.82	1.644	4	1	6
4	3.80	1.462	4	1	6
5	3.35	1.498	4	1	6
6	3.87	1.492	4	1	6
7	4.53	1.306	5	1	6
8	3.39	1.587	4	1	6
9	3.60	1.486	4	1	6
10	4.30	1.433	5	1	6
11	3.63	1.556	4	1	6
12	4.50	1.398	5	1	6
13	3.90	1.550	4	1	6
14	3.41	1.526	4	1	6
15	3.87	1.526	4	1	6
16	4.06	1.597	4	1	6
17	4.47	1.344	5	1	6

18	4.11	1.577	4	1	6
19	4.69	1.203	5	1	6
20	4.44	1.284	5	1	6
21	4.43	1.211	5	1	6
22	3.91	1.536	4	1	6
23	3.56	1.678	4	1	6
24	3.36	1.704	3	1	6
25	3.72	1.530	4	1	6
26	3.86	1.465	4	1	6
27	3.64	1.544	4	1	6

Nota. *M*=valor de média; *DP*=valor de desvio-padrão; *Mdn*=valor de mediana; *Min.*=valor mínimo; *Máx.*=valor máximo.

Análise Fatorial Exploratória

Da AFE resultou uma estrutura fatorial composta por quatro fatores que explicavam 74.571% da variância total. O fator 1 explicava a maior proporção da variância, 53.055%, seguindo-se os fatores 2 (9.138%), 3 (6.606%) e 4 (5.772%). O teste KMO alcançou um valor de .950, classificado como excelente segundo a proposta de Field (2018), e o teste de esfericidade de Bartlett registou um valor estatisticamente significativo ($p < .001$). Os 27 itens originais da versão curta do DLOQ mantiveram-se na estrutura fatorial após a AFE. Na Tabela 5 encontra-se a divisão dos itens pelos quatro fatores obtidos e os valores das respectivas cargas fatoriais. O fator 1 era composto por 11 itens (itens 3, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 22, 25, 26 e 27) e foi designado de “incentivo da organização à aprendizagem dos trabalhadores”, o fator 2 apresentou oito itens (itens 2, 7, 10, 12, 17, 19, 20 e 21) e foi denominado de “desempenho de aprendizagem”, o fator 3 registou seis itens (itens 1, 4, 5, 6, 8 e 9) e foi nomeado de “relações interpessoais e aprendizagem” e, por fim, o fator 4 era constituído por dois itens (itens 23 e 24) e foi designado de “orientação externa”. Para os quatro fatores obtidos foi igualmente calculado o valor de consistência interna, recorrendo ao coeficiente alfa de Cronbach.

Tabela 5*Consistência Interna e Cargas Fatoriais dos Itens do DLOQ (N=560)*

	Descrição item	Fator			
		1	2	3	4
1	Na organização, as pessoas ajudam-se umas às outras para aprender.			.847	
2	A organização dispensa os trabalhadores das suas funções para aprenderem.		.763		
3	As pessoas são recompensadas quando aprendem.	.685			
4	As pessoas dão <i>feedback</i> , aberto e honesto, umas às outras.			.875	
5	Na organização, quando as pessoas dão a sua opinião, também perguntam o que os outros pensam.			.808	
6	As pessoas desenvolvem confiança nos outros.			.891	
7	As equipas e os grupos de trabalho têm liberdade para discutir os seus objetivos conforme as suas necessidades.		.723		
8	As equipas avaliam a sua conduta com base nos resultados das discussões em grupo ou através dos dados recolhidos.			.662	
9	As equipas acreditam que a organização seguirá as suas recomendações.			.627	
10	A organização utiliza sistemas para medir a diferença entre o desempenho atual e o desempenho esperado.		.715		

11	A organização disponibiliza o que aprendeu com os erros a todos os colaboradores.	.733
12	A organização mede os resultados do tempo e do investimento utilizados para formação.	.738
13	A organização reconhece os colaboradores pelos seus contributos.	.713
14	A organização permite às pessoas o controlo dos recursos de que precisam para realizarem o seu trabalho.	.764
15	A organização apoia as pessoas que assumem riscos calculados.	.739
16	A organização encoraja as pessoas a pensarem numa perspetiva global.	.806
17	A organização trabalha em conjunto com a comunidade para entender as necessidades de ambas as partes.	.712
18	As pessoas são estimuladas a obter respostas de outras partes da organização quando necessitam de resolver problemas.	.766
19	Os gestores orientam e treinam os seus subordinados.	.759
20	Os gestores procuram constantemente oportunidades de aprendizagem.	.610
21	Os gestores garantem que as ações organizacionais são consistentes com os valores da organização.	.710
22	A produtividade média por trabalhador é maior do que no ano passado.	.689

23	O tempo para colocar no mercado os produtos e os serviços é menor do que no ano passado.	.882
24	O tempo de resposta para lidar com as reclamações dos clientes é menor do que no ano passado.	.850
25	A satisfação do cliente é maior do que no ano passado.	.692
26	O número de sugestões implementadas pela organização é maior do que no ano passado.	.798
27	Na organização, o número de pessoas que aprendem novas competências é maior do que no ano passado.	.683

Nota. Os itens apresentados na tabela apresentaram uma carga fatorial superior a .40.

Foi igualmente calculado o valor de consistência interna, através do coeficiente alfa de Cronbach, para os fatores obtidos e realizada uma análise correlacional, através do coeficiente de correlação de Pearson (r) (Tabela 6). Os resultados do coeficiente alfa de Cronbach podem ser classificados como excelente, fatores incentivo da organização à aprendizagem, desempenho de aprendizagem e relações interpessoais e aprendizagem, e adequado, fator orientação externa (Field, 2018). Ao nível da análise correlacional, observaram-se correlações estatisticamente significativas para um p -value de .01.

Tabela 6

Análise de Consistência Interna e Correlacional para os Fatores da AFE (N=560)

	<i>M</i>	<i>DP</i>	1.	2.	3.	4.
1. Incentivo da organização à aprendizagem	3.81	1.30	(.958)			
2. Desempenho de aprendizagem	4.48	1.09	.767**	(.933)		
3. Relações interpessoais e aprendizagem	3.68	1.33	.624**	.568**	(.934)	
4. Orientação externa	3.46	1.54	.316**	.301**	.287**	(.799)

Nota. ** valor estatisticamente significativo para $p < .01$; (α)=valor do coeficiente alfa de Cronbach.

Análise Fatorial Confirmatória

Distribuição Normal Multivariada

Para testar um modelo estrutural é necessário efetuar uma análise prévia, avaliação do pressuposto de distribuição normal multivariada. Relativamente aos dois modelos colocados em competição, modelo com quatro fatores correlacionados e modelo com um fator de segunda-ordem, foi testado este pressuposto. Observou-se que os valores de assimetria e de curtose respeitaram o *cut-off* definido pela literatura ($|sk| \leq 2$; $|ku| \leq 7$), pelo que foi possível realizar a análise através do método de máxima verosimilhança.

Ajustamento Global do Modelo

Foram colocados dois modelos em competição, modelo com quatro fatores correlacionados (modelo 1) e modelo com um fator de segunda-ordem (modelo 2). Os dois modelos considerados não apresentaram resultados aceitáveis ao nível do ajustamento, somente o modelo 1 (modelo com quatro fatores correlacionados) respeitou o valor de corte para o índice SRMR (Tabela 7).

Tabela 7

Índices de Ajustamento para as Estruturas Fatoriais Propostas

Modelo	χ^2	GFI	RMSEA	90%	SRMR	CFI	NFI	RFI	χ^2/df	ECVI
				RMSEA						
1	2495.730***	.721	.110	[.106-.115]	.0705	.837	.818	.799	7.824	4.676
2	3937.596***	.658	.141	[.137-.145]	.4198	.729	.712	.689	12.116	7.234

Nota. Modelo 1=modelo com quatro fatores correlacionados; Modelo 2=modelo com um fator de segunda-ordem. χ^2 =Teste qui-quadrado de bondade do ajustamento; GFI=*Goodness of Fit Index*; RMSEA=*Root Mean Square Error of Approximation*; Intervalo de confiança de 90% para o índice RMSEA; SRMR=*Standardized Root Mean Square Residual*; CFI=*Comparative Fit Index*; NFI=*Normed Fit Index*; RFI=*Relative Fit Index*; df=graus de liberdade; ECVI=*Expected Cross-Validation Index*; *** $p < .001$.

Desta forma, foi necessário reespecificar ambos os modelos para se atingir um ajustamento aceitável. Foram removidos nove itens dos modelos, uma vez que estavam a prejudicar a qualidade do ajustamento. Posteriormente, observaram-se os índices de modificação para examinar se era possível estabelecer covariâncias entre os erros de medida dos itens. Estabeleceram-se cinco covariâncias entre os erros de medida dos itens: (a) dois e três; (b) 10 e 12; (c) 12 e 21; (d) 15 e 16; e (e) 20 e 21. Após a execução deste procedimento, o modelo 1 (modelo com quatro fatores correlacionados) respeitou os valores de *cut-off* definidos pela literatura para todos os índices, contrariamente ao modelo 2 (modelo com um fator de segunda-ordem) (Tabela 8). O ajustamento do modelo 1 (modelo com quatro fatores correlacionados) variou entre o aceitável e o muito bom. Assim, o modelo com quatro fatores correlacionados foi selecionado para prosseguir com a análise.

Tabela 8

Índices de Ajustamento para as Estruturas Fatoriais Reespecificadas

Modelo	χ^2	GFI	RMSEA	90%		SRMR	CFI	NFI	RFI	χ^2/df	ECVI
				RMSEA							
1	522.948***	.902	.075	[.069-.082]		.0451	.951	.936	.922	4.184	1.100
2	1717.313***	.752	.147	[.141-.153]		.4034	.803	.791	.756	13.109	3.215

Nota. Modelo 1=modelo com quatro fatores correlacionados; Modelo 2=modelo com um fator de segunda-ordem. χ^2 =Teste qui-quadrado de bondade do ajustamento; GFI=*Goodness of Fit Index*; RMSEA=*Root Mean Square Error of Approximation*; Intervalo de confiança de 90% para o índice RMSEA; SRMR=*Standardized Root Mean Square Residual*; CFI=*Comparative Fit Index*; NFI=*Normed Fit Index*; RFI=*Relative Fit Index*; df=graus de liberdade; ECVI=*Expected Cross-Validation Index*; *** $p < .001$.

Avaliação do Modelo de Medida

O modelo de medida foi testado em termos de validade fatorial, convergente e de critério, e de fidelidade (Tabela 9).

Tabela 9*Validade Fatorial, Validade Convergente e Fidelidade dos Itens do DLOQ*

Dimensões e itens do DLOQ	Cargas		
	fatoriais padronizadas*	Alfa e CR	AVE
Aprendizagem organizacional			
Incentivo da organização à aprendizagem dos trabalhadores		.909/.909	.625
Item 3- As pessoas são recompensadas quando aprendem.	.730		
Item 11- A organização disponibiliza o que aprendeu com os erros a todos os colaboradores.	.840		
Item 13- A organização reconhece os colaboradores pelos seus contributos.	.862		
Item 15- A organização apoia as pessoas que assumem riscos calculados.	.768		
Item 16- A organização encoraja as pessoas a pensarem numa perspetiva global.	.836		
Item 26- O número de sugestões implementadas pela organização é maior do que no ano passado.	.693		
Desempenho de aprendizagem		.902/.906	.620
Item 2- A organização dispensa os trabalhadores das suas funções para aprenderem.	.641		
Item 10- A organização utiliza sistemas para medir a diferença entre o desempenho atual e o desempenho esperado.	.710		

Item 12- A organização mede os resultados do tempo e do investimento utilizados para formação.	.751	
Item 19- Os gestores orientam e treinam os seus subordinados.	.887	
Item 20- Os gestores procuram constantemente oportunidades de aprendizagem.	.867	
Item 21- Os gestores garantem que as ações organizacionais são consistentes com os valores da organização.	.837	
Relações interpessoais e aprendizagem	.917/.919	.739
Item 1- Na organização, as pessoas ajudam-se umas às outras para aprender.	.796	
Item 4- As pessoas dão <i>feedback</i> , aberto e honesto, umas às outras.	.897	
Item 5- Na organização, quando as pessoas dão a sua opinião, também perguntam o que os outros pensam.	.812	
Item 6- As pessoas desenvolvem confiança nos outros.	.927	
Orientação externa	.814/.818	.688
Item 23- O tempo para colocar no mercado os produtos e os serviços é menor do que no ano passado.	.851	
Item 24- O tempo de resposta para lidar com as reclamações dos clientes é menor do que no ano passado.	.807	

Nota. * $p < .05$; Alfa=Coeficiente alfa de Cronbach; CR= Coeficiente *Composite Reliability*; AVE=*Average Variance Extracted*.

Pode concluir-se que existe evidência de: (a) validade fatorial, as cargas fatoriais padronizadas dos indicadores (i.e., dos itens) foram superiores a .50 e estatisticamente significativas ($p < .05$); (b) validade convergente, os valores para o coeficiente AVE foram superiores a .50; e (c) fidelidade, os resultados para os coeficientes alfa de Cronbach e CR foram superiores a .70. Segundo a classificação de Sharma (1996), os valores de consistência interna variaram entre o muito bom e o excelente. Relativamente à validade de critério, obtiveram-se os resultados esperados, à exceção da correlação entre a orientação externa e o empenhamento instrumental (Tabela 10).

7. Distribuição da informação	.705**	.636**	.515**	.331**	.858**	.806**	1									
8. Criação de informação informal	.720**	.680**	.568**	.350**	.861**	.811**	.856**	1								
9. Responsabilização	.654**	.625**	.545**	.353**	.785**	.742**	.760**	.881**	1							
10. Vigor	.663**	.660**	.724**	.431**	.661**	.549**	.575**	.604**	.573**	1						
11. Dedicção	.627**	.609**	.704**	.371**	.678**	.564**	.605**	.620**	.614**	.910**	1					
12. Absorção	.633**	.612**	.715**	.375**	.630**	.509**	.544**	.585**	.566**	.903**	.901**	1				
13. Empenhamento instrumental	-.125**	-.101*	-.280**	-.008	-.234**	-.115**	-.224**	-.191**	-.212**	-.308**	-.366**	-.310**	1			
14. Empenhamento afetivo	.696**	.690**	.771**	.408**	.723**	.608**	.623**	.687**	.665**	.845**	.817**	.826**	-.348**	1		
15. Satisfação no trabalho	.730**	.680**	.734**	.410**	.775**	.676**	.699**	.722**	.701**	.811**	.803**	.802**	-.289**	.826**	1	
16. Desempenho laboral	.593**	.588**	.684**	.339**	.639**	.556**	.560**	.597**	.589**	.809**	.781**	.791**	-.277**	.780**	.792**	1

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

Discussão

De acordo com os resultados obtidos, a adaptação do *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ; Marsick & Watkins, 2003), revelou-se um instrumento válido para a avaliação da AO das organizações portuguesas. Da AFE resultou uma estrutura fatorial composta por quatro fatores que explicavam 74.571% da variância total. O primeiro fator, designado de “incentivo da organização à aprendizagem dos trabalhadores” era composto por 11 itens e explicava 53.055% da variância total; o segundo fator designado de “desempenho de aprendizagem” era composto por oito itens e explicava 9,138% da variância total; o terceiro item, denominado “relações interpessoais e aprendizagem” era constituído por seis itens e explicava 6,606% da variância total e o quarto item denominado “orientação externa” era composto por dois itens e explicava 5,772% da variância total. Foi efectuado o teste de KMO que obteve um valor de .950, classificado como excelente e o teste de esfericidade de Bartlett que apresentou valores estatisticamente significativos ($p < .001$). O teste KMO tem como objetivo investigar se a amostra recolhida é adequada para a condução de uma AFE. Kaiser e Rice (1974) argumentaram que os valores deste teste deveriam ser iguais ou superiores a .70, já Field (2018), apresentou uma proposta de classificação para os valores de KMO: (a) inaceitável ($< .50$); (b) miserável ($\geq .50$); (c) medíocre ($\geq .60$); (d) mediano ($\geq .70$); (e) meritório ($\geq .80$); e (f) excelente ($\geq .90$). O teste de Bartlett deve registar um valor estatisticamente significativo ($p < .05$), sendo o seu objetivo proceder à comparação entre os valores das matrizes de identidade e de correlação. Segundo Field (2018) os indicadores a manter na análise devem ter uma carga fatorial igual ou superior a .40. Podemos assim concluir que os 27 itens do DLOQ-A se mantiveram na estrutura factorial após a AFE, pois apresentaram valores superiores a .40.

Em seguida foi calculado o valor de consistência interna para os valores obtidos na AFE, através do coeficiente Alfa de Cronbach que apresentou resultados classificados como excelentes. Segundo (Field, 2018), é consensual que, na literatura, um valor de alfa igual ou superior a .70 é aceitável porém, alguns autores (e.g., Sharma, 1996) propuseram uma hierarquia de classificação para os valores obtidos: (a) excelente ($\alpha > .90$); (b) muito bom (α entre .80 e .90); (c) adequado (α entre .70 e .80); e (d) pobre ($\alpha < .50$).

Por fim foi realizada uma análise correlacional através do coeficiente de correlação de Pearson (r) que apresentou correlações estatisticamente significativas para um p -value .01.

Relativamente à AFC foi necessário realizar uma avaliação do pressuposto da distribuição normal multivariada, antes de testar o modelo estrutural. Assim, foram colocados dois modelos em competição (modelo de quatro fatores correlacionados e modelo com um fator de segunda ordem). Observou-se que os valores de assimetria e de curtose respeitaram o *cut-off* definido pela literatura ($|sk| \leq 2$; $|ku| \leq 7$), pelo que foi possível realizar a análise através do método de máxima verosimilhança. Segundo Curran et al. (1996) o método de máxima verosimilhança só é possível implementar quando existem valores de assimetria iguais ou inferiores a dois e de curtose iguais ou inferiores a sete.

No que diz respeito ao ajustamento global do modelo ambos os modelos acima referidos foram colocados em competição, no entanto, nenhum apresentou resultados aceitáveis ao nível do ajustamento, somente o modelo 1 (modelo com quatro fatores correlacionados) respeitou o valor de corte para o índice SRMR.

Uma vez que nenhum modelo apresentou resultados aceitáveis foi necessário reespecificar os mesmos, sendo que, terminada a análise, apenas o modelo 1 respeitou os valores de *cut-off* definidos pela literatura para todos os índices, tendo apresentado valores entre o aceitável e o muito bom, prosseguindo este modelo para análise, contrariamente ao modelo 2.

Por fim foi realizada a avaliação do modelo de medida em que a validade fatorial dos itens foi superior a .50 e estatisticamente significativa ($p < .05$). De acordo com (Marôco, 2021), a validade fatorial existe quando as cargas fatoriais padronizadas dos indicadores (i.e., dos itens) apresentam valores superiores a .50 e são estatisticamente significativas ($p < .05$); a validade convergente foi calculado através do coeficiente AVE que obteve resultados superiores a .50. Segundo (Bagozzi & Yi, 1988) é desejável que se registem valores iguais ou superiores a .50; a validade de critério foi examinada através do coeficiente de correlação de Pearson (r) (Marôco, 2021), tendo-se obtido os resultados esperados, à exceção da correlação entre a orientação externa e o empenhamento instrumental.

No que diz respeito à fidelidade os resultados para os coeficientes Alfa de Cronbach e CR foram superiores a .70. Segundo a classificação de Sharma (1996), os valores de consistência interna variaram entre o muito bom e o excelente.

A AO foi correlacionada com os conceitos de marketing interno, *engagement* no trabalho, empenhamento organizacional (dimensões afetiva e instrumental), satisfação no trabalho e desempenho percebido.

Relativamente aos resultados, surpreende-nos o facto de termos conseguido reunir um número significativo de amostra, 1120 participantes, dado que o protocolo era muito extenso, tendo-nos, ainda assim, permitido adaptar e validar o DLOQ - A para o contexto português. Comparativamente à validação do DLOQ-A, para o contexto brasileiro (Menezes et al., 2011) que reuniu uma amostra de 5.391, no entanto, após verificação dos questionários válidos a amostra ficou reduzida a 566 participantes, obtivemos um número de participantes, superior, o que também foi um resultado inesperado.

Contributos teóricos e práticos

A escala de medida da cultura de aprendizagem, o *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* – DLOQ, proposto por Marsick e Watkins (2003) permitiu a adaptação e validação da versão simplificada (DLOQ-A), para o contexto português, que tinha sido validada previamente por Yang (2003), e foi considerada adequada para o contexto deste estudo.

Este estudo investigou a relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho organizacional. Ao incluir as dimensões do desempenho organizacional na escala, foi possível examinar como a cultura de aprendizagem se relaciona com os resultados organizacionais. Os resultados obtidos vêm, desta forma, contribuir com informações sobre a importância da cultura de aprendizagem para o desempenho das organizações portuguesas.

Assim, a presente investigação vem contribuir para a literatura existente sobre a AO, bem como permite que investigadores e outros profissionais usem esta escala para medir a cultura de aprendizagem em organizações, em Portugal, bem como realizar estudos comparativos e ampliar o conhecimento nesta área.

Resumindo, este estudo contribuiu teoricamente ao adaptar e validar uma escala de medida da cultura de aprendizagem para organizações portuguesas. Além disto, contribuiu praticamente ao fornecer uma ferramenta de avaliação da cultura de

aprendizagem que pode ser utilizada por profissionais para entender e promover a AO, em Portugal.

Limitações e direções futuras - *As limitações do DLOQ*

Segundo Marsick e Watkins (2003) existem várias limitações do DLOQ, particularmente nas medidas de *performance*, na medida em que se trata de dados de auto-relato e de uma medida percetiva.

Embora a utilização da versão simplificada do DLOQ tenha facilitado a resposta dos participantes e permitido a adaptação e validação da escala, é importante considerar que a redução do número de itens pode ter impacto na precisão das medidas. Futuras pesquisas podem explorar a utilização da versão completa do DLOQ para uma avaliação mais abrangente da cultura de aprendizagem.

O método de pesquisa utilizado neste estudo adotou uma abordagem quantitativa e um *design* de pesquisa transversal. Embora isso tenha fornecido informações valiosas sobre as propriedades psicométricas do DLOQ-A, estudos futuros podem adotar abordagens qualitativas ou longitudinais para obter uma compreensão mais aprofundada da AO e as suas relações com o desempenho.

Relativamente à validade de critério, embora a maioria das correlações entre as dimensões do DLOQ-A e as medidas de desempenho tenham sido consistentes com as expectativas teóricas, foi observada uma exceção na correlação entre a orientação externa e o empenhamento instrumental. É importante explorar mais a fundo essa discrepância e investigar possíveis explicações para os resultados inconsistentes.

Quanto às limitações da presente investigação, as mesmas circunscreveram-se relativamente à validade de critério, onde se obtiveram os resultados esperados, à exceção da correlação entre a orientação externa e o empenhamento instrumental.

Direções futuras

Futuramente poder-se-ão realizar pesquisas longitudinais que acompanhem as organizações ao longo do tempo, permitindo uma análise mais dinâmica das relações entre a cultura de aprendizagem e o desempenho. Isto ajudaria a compreender melhor a

natureza causal dessas relações. Realizar estudos comparativos entre diferentes países e culturas para examinar variações na cultura de aprendizagem e as suas implicações para o desempenho organizacional, ajudaria a identificar fatores contextuais que influenciam a AO.

Em futuras investigações poder-se-á complementar as abordagens quantitativas com métodos qualitativos, como entrevistas ou estudos de caso, para obter uma compreensão mais rica e detalhada dos processos de aprendizagem e dos elementos culturais presentes nas organizações, bem como investigar fatores mediadores e moderadores que possam influenciar a relação entre a cultura de aprendizagem e o desempenho organizacional, como liderança, clima organizacional ou características individuais dos funcionários.

Com o intuito de nortear direções para futuros estudos trazemos à coação o facto de que cada vez mais os estudos científicos no campo da medicina do sono indicarem a importância de um correto descanso e ciclo completo e regular de sono. Sugerimos, portanto, que seja feita mais investigação que procure correlacionar aprendizagem organizacional e o desempenho organizacional, mas moderada ou mediada pelos ciclos de sono. Sugerimos que o trabalho por turnos seja investigado, correlacionado com a aprendizagem organizacional e o desempenho organizacional, com o intuito de se inferir o peso mediador ou moderador do sono, na estruturalidade desta equação. Sugerimos, também, que se realizem estudos no campo da medicina e da neurociência molecular e de translação, com o intuito de inferir os impactos para a saúde, não só da influência direta da falta de rotina e correto sono, provocado pelos turnos, mas também, pelo impacto emocional, provocado por aquilo que antecipamos, que seja a pressão psicológica, advinda do fraco desempenho organizacional e aprendizagem organizacional.

Conclusão

Os principais resultados desta investigação foram a validação para o contexto português do DLOQ-A. Da AFE resultou uma estrutura fatorial composta por quatro fatores que explicavam 74.571% da variância total. O teste KMO alcançou um valor de .950, classificado como excelente segundo a proposta de Field (2018), e o teste de

esfericidade de Bartlett registou um valor estatisticamente significativo ($p < .001$). Foi igualmente calculado o valor de consistência interna, através do coeficiente alfa de Cronbach, com resultados classificados como excelente. Pode concluir-se que existe evidência de: (a) validade fatorial, as cargas fatoriais padronizadas dos indicadores (i.e., dos itens) foram superiores a .50 e estatisticamente significativas ($p < .05$); (b) validade convergente, os valores para o coeficiente AVE foram superiores a .50; e (c) fidelidade, os resultados para os coeficientes alfa de Cronbach e CR foram superiores a .70. À semelhança do estudo desenvolvido por Menezes et al. (2011), o qual apresentou valores de consistência interna, para as dimensões em análise, superiores a .70, o nosso estudo, também ele, segundo a classificação de Sharma (1996), apresentou valores de consistência interna, que variaram entre o muito bom e o excelente. Relativamente à validade de critério, obtiveram-se os resultados esperados, à exceção da correlação entre a orientação externa e o empenhamento instrumental.

Referências

- Anderson, J., & Gerbing, D. (1982). Some methods for respecifying measurement models to obtain unidimensional construct measurement. *Journal of Marketing Research*, 19(4), 453-460. <https://doi.org/10.2307/3151719>
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D., (1996). *Organizational learning II: theory, method and practice*. Reading: Addison-Wesley. 305 p.
- Bagozzi, R., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Bartlett, K. (2001). The Relationship between Training and Organizational Commitment: A Study in the Health Care Field. *Human Resource Development Quarterly*. 12. 335 - 352. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1001>
- Cangelosi, V. E. & Dill, W. R. (1965). "Organizational Learning Observations: Toward a Theory," *Administrative Science Quarterly*, 10(2), 175-203. <http://dx.doi.org/10.2307/2391412>
- Cardoso, L. (2000). Aprendizagem Organizacional. *Psychologica*, 23, 95-117.
- Comrey, A., & Lee, H. (1992). *A first course in factor analysis* (2.^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Corrêa, A. & Guimarães, T. A. (2006). *Cultura de aprendizagem e desempenho em organizações. Validação de escala de medida e análise de suas relações*. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 30., 2006, Salvador. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: Anpad.
- Crossan, M.M., Lane, H.W., & White, R.E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review*, 24, 522-537. <https://doi.org/10.2307/259140>
- Curran, P., West, S., & Finch, J. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Blackwell Publishing.

- Daft, R. L. & Weick, K. E. (1984) Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *Academy of Management Review*, 9, 284-295. <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.1984.4277657>
- DiBella A. & Nevis E. (1998). *How Organizations Learn. An Integrated Strategy for Building Learning Capability*. Jossey-Bass Publishers.
- Fernandes, A. (2007). *Tipologia da Aprendizagem Organizacional: teorias e estudos*. Livros Horizonte.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5.^a ed.). SAGE.
- Fiol, M. & Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, New York, 10(4), 803-813. <https://doi.org/10.2307/258048>
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harv Bus Rev. Jul-Aug;71(4):78-91*. PMID: 10127041. <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>.
- Hedberg, B. (1981). "How Organizations Learn and Unlearn," In: P. Nystrom and W. Starbuck, Eds., *Handbook of Organizational Design: Adapting Organisations to Their Environment*, Oxford University Press, 1-27.
- Hernandez, M. (2000). *The Impact of the Dimensions of the Learning Organization on the Transfer of Tacit Knowledge Process and Performance Improvement Within Private Manufacturing Firms in Colombia*. PhD dissertation, University of Georgia, GA, USA.
- Hill, M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2.^a Ed.). Edições Sílabo.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1287/orsc.2.1.88>
- Huber, G. P., & Daft, R. L. (1987). The information environments of organizations. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, & L. W. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication: An interdisciplinary perspective*, 130-164. Sage Publications, Inc.
- Kaiser, H., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>

- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37-50. <https://sloanreview.mit.edu/article/>
- Kim, Y. S. (2007). *An analysis of learning organization initiatives' implementation*. Seoul, South Korea: Ministry of Labor.
- Levitt, B. & March, J. (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-338. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001535>
- Lima, M. L., Vala, J., & Monteiro, M. B. (1995). A satisfação organizacional. In J. Vala, M. B. Monteiro, L. Lima, & A. Caetano (Eds), *Psicologia social das organizações: Estudos em empresas portuguesas* (2.^a ed., pp. 101-122). Celta Editora.
- Lings, I., & Greenley, G. (2005). Measuring internal marketing orientation. *Journal of Service Research*, 7(3), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1094670504271154>
- Marôco, J. (2021). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações* (3.^a ed.). ReportNumber.
- Marquardt, M.J. (1996). *Building the Learning Organization: A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success*. McGraw-Hill Companies, London.
- Marsick, V., & Watkins, K. (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. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>
- Martins, L. L. (2011). Organizational change and development. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 3. Maintaining, expanding, and contracting the organization* (pp. 691–728). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/12171-020>
- McHargue, S. K. (1999). *Dimensions of the learning organization as determinants of organizational performance in nonprofit organizations*. University of Georgia. [Google Scholar](#)
- Menezes, E., Guimarães, T., & Bido, D. (2011). Dimensões da aprendizagem em organizações: validação do Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) no contexto brasileiro. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*. 12(2), 4-29. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712011000200002>
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. SP: Atlas.

- Murugiah, S. S. (2008). *Facilitating organizational learning to enhance capacity to manage emerging business challenges: Case study of safe finance in Malaysia* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York, NY.
- Namada, J. M. (2018). Organizational Learning and Competitive Advantage. In A. Malheiro, F. Ribeiro, G. Leal Jamil, J. Rascao, & O. Mealha (Eds.), *Handbook of Research on Knowledge Management for Contemporary Business Environments* (pp. 86-104). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3725-0.ch006>
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>
- Pais-Ribeiro, J.L. (2008). Metodologia de investigação em psicologia e saúde. Livpsic
- Pedler, M., Burgogyne, J. & Boydell, T. (1997) *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*. 2nd Edition, McGraw-Hill.
- Probst, G., Raub, S., & Romhardt, K. (2002). *Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso*. Bookman.
- Probst, G. & Buchel, B. (1994). *Organisationales Lernen*. Wiesbaden: Gabler.
- Rebelo, T., & Gomes, D. (2011). *Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes*. Imprensa da Universidade de Coimbra. http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0238-7_2
- Rego, A., & Pina e Cunha, M. (2008). Authentizotic climates and employee happiness: Pathways to individual performance? *Journal of Business Research*, 61(7), 739-752. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.08.003>
- Rego, A., & Souto, S. (2004). Comprometimento organizacional em organizações autentizóticas. *Revista de Administração de Empresas*, 44(3), 30-43. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020040003000004>
- Santos, J., & Gonçalves, G. (2010). Contribuição para a adaptação portuguesa da Escala de Orientação de Marketing Interno de Lings e Greenley (2005). *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 10(2), 9-20. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>
- Santos, N. (1998). Cultura e desempenho organizacional: um estudo empírico em empresas brasileiras do setor têxtil. *Revista de Administração Contemporânea*, 2(1), 47-66. <https://www.scielo.br>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). UWES - Utrecht Work Engagement Scale - preliminary manual [Version 1.1]. *Occupational Health Psychology Unit*, Utrecht University.

- Selden, G. (1998). *Dimensions of the learning organization in family-run businesses*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday/Currency, New York, NY.
- Sequeira, B. (2008). Aprendizagem Organizacional e a Gestão do Conhecimento: uma abordagem multidisciplinar. *IV Congresso Português de Sociologia* (p. 497). Algarve: Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/4445>
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. John Wiley and Sons, Inc.
- Shrivastava, P. (1981). *Strategic decision making process: The influence of organizational learning and experience*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Sinval, J., Pasian, S., Queirós, C., & Marôco, J. (2018). Brazil-Portugal transcultural adaptation of the UWES-9: Internal consistency, dimensionality, and measurement invariance. *Frontiers in Psychology*, 9, 353. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00353>
- Sta Maria, R. F. (2000). *Perception of learning culture, concerns about the innovation, and their influence on use of an on-going innovation in the Malaysian public sector*. University of Georgia.
- Stata, R. (1989). "Organizational learning-the key to management innovation", *Sloan Management Review*, 30(3), 63-74.
- Swieringa, J., & Wierdsma, A. (1995). *La organización que aprende*. Addison-Wesley Iberomericana, S.A., E.U.A.
- Templeton, G. F., Lewis, B. R., & Snyder, C. A. (2002) Development of a Measure for the Organizational Learning Construct, *Journal of Management Information Systems*, 19:2, 175-218, DOI: [10.1080/07421222.2002.11045727](https://doi.org/10.1080/07421222.2002.11045727)
- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 73–89. <https://doi.org/10.1177/001872679705000104>
- Vaill, P. B. (1996). *Learning as a way of being: Strategies for survival in a world of permanent white water*. Jossey-Bass.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920060410>

- Watkins, K. E., & O'Neil, J. (2013). The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (the DLOQ): A Nontechnical Manual. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 133–147. <https://doi.org/10.1177/1523422313475854>
- Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Developing Human Resources*, 5(2), 152-162. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002003>
- Yang, B., Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: dimensions, measurement e validation. *Human Resource Development*, 5(1), 31-55. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1086>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²

- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., Schön, D., (1996). *Organizational learning II: theory, method and practice*. Reading: Addison-Wesley. 305.
- Argyris, C., (1982). *Reasoning: learning and action*. Jossey-Bass. 499.
- Bemfica, C., & Nassif, M. (1999). *Aprendizagem organizacional e informação*. Ciência da Informação. 28. <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v28i3.827>
- Bontis, N., & Crossan, M., & Hulland, J. (2002). Managing An Organizational Learning System By Aligning Stocks and Flows. *Journal of Management Studies*. 39. 437 - 469. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.t01-1-00299>
- Cardoso, L. (2000). Aprendizagem Organizacional. *Psycologica*, 23, 95–117.
- Chaveerug, A. & Ussahawanitchakit, P. (2008). Learning orientation, innovation capability, and organizational performance in Thai audit firms: moderating effects of organization climate and uncertainty environment. *Review of Business Research*, 8(2), 92-102.
- Corrêa, A. & Guimarães, T. A. (2006). *Cultura de aprendizagem e desempenho em organizações. Validação de escala de medida e análise de suas relações*. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 30.
- Crossan, M.M., Lane, H.W., & White, R.E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review*, 24, 522-537. <https://doi.org/10.2307/259140>
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dirani, K. M. (2009). Measuring the learning organization culture, organizational commitment, and job satisfaction in the Lebanese banking sector. *Human Resource Development International*, 12(2), 189-208. <https://doi.org/10.1080/13678860902764118>
- 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

² *Referências Bibliográficas da introdução e revisão de literatura da dissertação.

- intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279-301.
<https://doi.org/10.1002/hrdq.1104>
- Fernandes, A. (2007). *Tipologia da Aprendizagem Organizacional: teorias e estudos*. Livros Horizonte.
- Fiol, M. & Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, New York, 10(4), 803-813. <https://doi.org/10.2307/258048>
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harv Bus Rev. Jul-Aug*;71(4):78-91. PMID: 10127041. <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>.
- Hedberg, B. (1981). "How Organizations Learn and Unlearn," In: P. Nystrom and W. Starbuck, Eds., *Handbook of Organizational Design: Adapting Organisations to Their Environment*, Oxford University Press, 1-27.
- Hernandez, M. (2000). *The Impact of the Dimensions of the Learning Organization on the Transfer of Tacit Knowledge Process and Performance Improvement Within Private Manufacturing Firms in Colombia*. PhD dissertation, University of Georgia, GA, USA.
- Hernandez, M. & Watkins, K. E. (2003). Translation, validation, and adaptation of the Spanish version of the modified dimensions of the learning organization questionnaire. *Human Resource Development International*, 6(2), 187-197.
<https://doi.org/10.1080/13678860110087923>
- Hu, Y. C. (2008). *Dimension developing and structure testing of nonprofit learning organizations*. In H. Zhang, K. Zhu, & C. Han (Eds.), *Conference Proceedings of 2008 International Institute of Applied Statistics Studies: Recent Advance in Statistics Application and Related Areas, PTS 1 and 2* (pp. 1317-1322). Sydney, AU: Aussino Academic Publishing House.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
<https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.88>
- Jamali, D., Sidani, Y. & Zoueiri, C. (2009). *The learning organization: tracking progress in a developing country; a comparative analysis using the Dloq*. *The Learning Organization*, 16(2), 10. <https://doi.org/10.1108/09696470910939198>
- Kim, Y. S. (2007). *An analysis of learning organization initiatives' implementation*. Seoul, South Korea: Ministry of Labor.
- Kortsch, T. & Kauffeld, S. (2019). Validation of a German Version of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) in German Craft Companies.

- Zeitschrift für Arbeitsund Organisationspsychologie*. A&O, 2019, 63(1) 15-31
<https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000282>
- Lemos, A., Saraiva, M., Sousa, T., Grangeiro, R. (2018). Práticas de gestão do conhecimento atreladas à aprendizagem organizacional: um estudo de caso. *Revista Gestão em Foco* – 10ª ed. <http://portal.unisepe.com>
- Maria, R. F. (2003). Innovation and organizational learning culture in the Malaysian public sector. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 205-214.
<https://doi.org/10.1177/1523422303005002008>
- Marsick, V., & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. Routledge.
- Marsick, V., & Watkins, K. (1999). *Facilitating learning in organizations: Making learning count*. Aldershot, Gower.
- Marsick, V., & Watkins, K. (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.
<https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>
- Martins, L. L. (2011). Organizational change and development. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 3. Maintaining, expanding, and contracting the organization* (pp. 691–728). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/12171-020>
- McHargue, S. K. (1999). *Dimensions of the learning organization as determinants of organizational performance in nonprofit organizations*. University of Georgia.
[Google Scholar](#)
- McHargue, S. K. (2005). Learning for performance in nonprofit organizations. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 196-204, May 2003.
<https://doi.org/10.1177/1523422303005002007>
- Menezes, E., Guimarães, T., & Bido, D. (2011). Dimensões da aprendizagem em organizações: validação do Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) no contexto brasileiro. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*. 12(2), 4-29. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712011000200002>
- Murugiah, S. S. (2008). *Facilitating organizational learning to enhance capacity to manage emerging business challenges: Case study of safe finance in Malaysia* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York, NY.

- Namada, J. M. (2018). Organizational Learning and Competitive Advantage. In A. Malheiro, F. Ribeiro, G. Leal Jamil, J. Rascao, & O. Mealha (Eds.), *Handbook of Research on Knowledge Management for Contemporary Business Environments* (pp. 86-104). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3725-0.ch006>
- Parente, C. (2003). *Construção social das competências profissionais*. Universidade do Porto. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo11021.pdf>
- Pedler, M., Burgogyne, J. & Boydell, T. (1997) *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*. 2nd Edition, McGraw-Hill.
- Probst, G., Raub, S., & Romhardt, K. (2002). *Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso*. Bookman.
- Probst, G. & Buchel, B. (1994). *Organisationales Lernen*. Wiesbaden: Gabler.
- Rebello, T., & Gomes, D. (2011). *Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes*. Imprensa da Universidade de Coimbra. http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0238-7_2
- Santos, N. (1998). Cultura e desempenho organizacional: um estudo empírico em empresas brasileiras do setor têxtil. *Revista de Administração Contemporânea*, 2(1), 47-66. <https://www.scielo.br>
- Selden, G. (1998). *Dimensions of the learning organization in family-run businesses*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens.
- Sequeira, B. (2008). Aprendizagem Organizacional e a Gestão do Conhecimento: uma abordagem multidisciplinar. *IV Congresso Português de Sociologia* (p. 497). Algarve: Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/4445>
- Spencer, H. (1904). A Vol. of the Biology. In H. Spencer, *An autobiography [of Herbert Spencer] in two Vols., 2*, 98-122. D Appleton & Company. <https://doi.org/10.1037/13282-006>
- Sta Maria, R. F. (2000). Perception of learning culture, concerns about the innovation, and their influence on use of an on-going innovation in the Malaysian public sector. University of Georgia.
- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 73–89. <https://doi.org/10.1177/001872679705000104>
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920060410>

- Watkins, K. E., & O'Neil, J. (2013). The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (the DLOQ): A Nontechnical Manual. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 133-147. <https://doi.org/10.1177/1523422313475854>
- Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Developing Human Resources*, 5(2), 152-162. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002003>
- Yang, B., Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: dimensions, measurement e validation. *Human Resource Development*, 5(1), 31-55. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1086>
- Zhang, D., Zhang, Z. & Yang, B. (2004). Learning organization in mainland China: empirical research on its application to Chinese state-owned enterprises. *International Journal of Training & Development*, 8(4), 258-273.

ANEXOS

Anexo I – Exemplar do questionário utilizado no presente estudo.

(As primeiras 27 questões são o DLOQ na sua versão simplificada, DLOQ-A)

SECÇÃO A

I. As seguintes afirmações dizem respeito a aspetos relacionados com a aprendizagem que decorre na sua organização. Para responder, utilize a escala de resposta, que oscila entre 1-Quase nunca e 6-Quase sempre.

	1	2	3	4	5	6
1. Na organização, as pessoas ajudam-se umas às outras para aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A organização dispensa os trabalhadores das suas funções para aprenderem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As pessoas são recompensadas quando aprendem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As pessoas dão <i>feedback</i> , aberto e honesto, umas às outras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Na organização, quando as pessoas dão a sua opinião, também perguntam o que os outros pensam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. As pessoas desenvolvem confiança nos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As equipas e os grupos de trabalho têm liberdade para discutir os seus objetivos conforme as suas necessidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. As equipas avaliam a sua conduta com base nos resultados das discussões em grupo ou através dos dados recolhidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. As equipas acreditam que a organização seguirá as suas recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A organização utiliza sistemas para medir a diferença entre o desempenho atual e o desempenho esperado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. A organização disponibiliza o que aprendeu com os erros a todos os colaboradores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A organização mede os resultados do tempo e do investimento utilizados para formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. A organização reconhece os colaboradores pelos seus contributos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. A organização permite às pessoas o controlo dos recursos de que precisam para realizarem o seu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. A organização apoia as pessoas que assumem riscos calculados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A organização encoraja as pessoas a pensarem numa perspetiva global.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. A organização trabalha em conjunto com a comunidade para entender as necessidades de ambas as partes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. As pessoas são estimuladas a obter respostas de outras partes da organização quando necessitam de resolver problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Os gestores orientam e treinam os seus subordinados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os gestores procuram constantemente oportunidades de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Os gestores garantem que as ações organizacionais são consistentes com os valores da organização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A produtividade média por trabalhador é maior do que no ano passado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. O tempo para colocar no mercado os produtos e os serviços é menor do que no ano passado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. O tempo de resposta para lidar com as reclamações dos clientes é menor do que no ano passado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. A satisfação do cliente é maior do que no ano passado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. O número de sugestões implementadas pela organização é maior do que no ano passado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Na organização, o número de pessoas que aprendem novas competências é maior do que no ano passado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Em que medida as seguintes afirmações se aplicam a si? Responda, por favor, de acordo com a seguinte escala: 1-A afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim, 2-Não se aplica, 3-Aplica-se muito pouco, 4-Aplica-se alguma coisa, 5-Aplica-se bastante, 6-Aplica-se muito e 7-A afirmação aplica-se completamente a mim.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e a minha organização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tenho uma forte ligação de simpatia por esta organização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Importo-me realmente com o destino da minha organização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tenho orgulho em dizer a outras pessoas que faço parte desta organização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sinto-me “parte da família” da minha organização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mantenho-me nesta organização porque sinto que tenho poucas oportunidades noutras organizações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mantenho-me nesta organização porque sinto que não conseguiria facilmente entrar noutra organização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Não abandono esta organização devido às perdas que me prejudicariam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Continuo nesta organização porque, se saísse, teria de fazer grandes sacrifícios pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sinto que tenho poucas alternativas de emprego se deixar esta organização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Abaixo são apresentadas 9 afirmações que indicam sentimentos que pode ter em relação à sua atividade profissional. Por favor, leia atentamente cada afirmação e indique com que frequência se sente assim relativamente ao seu trabalho. Para tal, utilize a seguinte escala de resposta: *0-Nunca ou Nenhuma vez, 1-Quase nunca ou Algumas vezes por ano, 2-Às vezes ou Uma vez ou menos por mês, 3-Regularmente ou Algumas vezes por mês, 4-Frequentemente ou Uma vez por semana, 5-Quase sempre ou Algumas vezes por semana e 6-Sempre ou Todos os dias.*

	0	1	2	3	4	5	6
1. No meu trabalho, sinto-me cheio(a) de energia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. No meu trabalho, sinto-me com força e vigor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estou entusiasmado(a) com o meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O meu trabalho inspira-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Eu sinto-me feliz quando estou a trabalhar intensamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Eu tenho orgulho no trabalho que faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sinto-me envolvido(a) com o meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Deixo-me levar pelo meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. No que diz respeito ao seu desempenho laboral, indique o grau em que as seguintes afirmações se aplicam a si. Para tal, utilize a seguinte escala de resposta: *1-Discordo totalmente, 2-Discordo, 3-Discordo em parte, 4-Não discordo nem concordo, 5-Concordo em parte, 6-Concordo e 7-Concordo totalmente.*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Acredito que sou um(a) trabalhador(a) eficaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Estou feliz com a qualidade dos resultados do meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A minha chefia acredita que sou um(a) trabalhador(a) eficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os meus colegas acreditam que sou um(a) trabalhador(a) muito produtivo(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. A direção tentar saber o que as pessoas realmente sentem sobre as suas funções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A direção fala regularmente com os colaboradores para conhecer melhor o seu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Nesta instituição, quando se sabe que os colaboradores gostariam que as suas condições de trabalho fossem modificadas, o serviço esforça-se para o conseguir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Nesta instituição, quando é recebido um <i>feedback</i> que indique que os colaboradores estão insatisfeitos, realizam-se as mudanças necessárias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VII. A seguir encontra pequenas descrições que podem ser características da sua instituição. Em relação a cada uma deverá indicar o grau em que a mesma se aplica à sua organização, utilizando a escala de resposta que varia entre *1-De modo nenhum* e *6-Muitíssimo*. Por favor, tome em consideração a opinião que tem da organização como um todo.

	1	2	3	4	5	6
1. Assumir riscos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Compreensão mútua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Unidade de comando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Obediência às normas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Comunicação/contactos formais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Regras formalmente impostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Cumprimento das regras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Procedimentos estabelecidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Aceitação do erro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Flexibilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Formalização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Apoio a colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Apoio na resolução de problemas de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Harmonia interpessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Rigidez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ambiente agradável de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Apoio na resolução de problemas não relacionados com o trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Procura de novos mercados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Clima familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Respeito pela autoridade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SECÇÃO C

Por favor, responda às perguntas que se seguem relativamente aos seus dados biográficos.

1. Qual é a sua Nacionalidade?

2. Onde é a sua residência?

3. Qual é o seu género?

- Feminino
 Masculino
 Não binário

4. Qual é a sua idade?

5. Qual é o seu nível de educação mais elevado:

- Ensino Básico
 Ensino Secundário
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento
 Pós-graduação
 Outra formação

Se indicou que possui outra formação, indique qual: _____

6. Qual é o seu estado civil?

- Solteiro(a)
- Casado(a) ou em união de facto
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)

7. Há quanto tempo trabalha na sua organização?

8. Qual é o seu vínculo laboral?

- Contrato a termo
- Contrato sem termo
- Trabalhador(a) independente
- Outro

Se indicou que tem outro vínculo laboral, indique qual: _____

9. Trabalha numa instituição:

- Pública
- Privada

10. Trabalha no setor:

- Primário (agricultura, silvicultura, pescas, pecuária, caça ou indústrias extrativas)
- Secundário (produção de energia, roupas, máquinas, automóveis, alimentos industrializados, materiais eletrónicos, e construção)
- Terciário (comércio, educação, saúde, telecomunicações, serviços de informática, seguros, transportes, serviços de limpeza, serviços de alimentação, turismo, serviços bancários e administrativos)

11. Desempenha funções:

- Administrativas
- Operacionais

12. Qual é o seu papel na organização?

- Chefia de topo
- Chefia intermédia
- Supervisor
- Trabalhador/Técnico sem responsabilidades de chefia

13. Trabalha por turnos?

- Sim
- Não

14. Mensalmente, quantas horas dedica do seu próprio tempo com aprendizagem relacionada com o trabalho?

- 1 hora
- 1 hora a 10 horas
- 11 horas a 20 horas
- 21 horas a 35 horas
- Mais de 36 horas

15. Quantos trabalhadores tem a sua organização?

- 0-500 trabalhadores
- 501-1000 trabalhadores
- 1001-10000 trabalhadores
- Mais de 10000 trabalhadores