



Efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação no trabalho, no bem-estar e no comprometimento organizacional

Luís Ferreira^a, Teresa Rebelo^a, Paulo Renato Lourenço^a, & Isabel Dórdio Dimas^b

Copyright © 2016.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

^a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. E-mail: terebelo@fpce.uc.pt

^b Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, Universidade de Aveiro.

Como citar/How to cite this paper: Ferreira, L., Rebelo, T., Lourenço, P.R., & Dimas, I.D. (2016). Efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação no trabalho, no bem-estar e no comprometimento organizacional. *Revista E-Psi*, 6(2), 67-95.

Resumo

A presente investigação assenta na premissa de que uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem pode constituir-se como um fator facilitador na procura de vantagem competitiva, influenciando as atitudes e os comportamentos no trabalho dos colaboradores. Este estudo procura, assim, compreender os efeitos da cultura de aprendizagem na satisfação no trabalho, no bem-estar afetivo e no comprometimento organizacional, assim como a possibilidade de mediação destas relações pelo P-O Fit, através da técnica de análise de dados dos Modelos de Equações Estruturais. Os resultados, tendo por base uma amostra de 358 colaboradores de nove organizações do setor privado, sugerem relações positivas entre a cultura de aprendizagem e a satisfação e o bem-estar afetivo. Adicionalmente, a hipótese de mediação destas relações pelo P-O Fit encontra também suporte empírico. Quanto à relação entre cultura de aprendizagem e comprometimento afetivo, os resultados suportam uma mediação total por parte do P-O Fit.

Deste modo, o conjunto dos resultados do presente estudo reforça a ideia de que a implementação de uma orientação cultural para aprendizagem comporta benefícios para as organizações e seus colaboradores.

Palavras-chave

Cultura de aprendizagem; satisfação no trabalho; bem-estar afetivo; comprometimento organizacional.

Introdução

O mundo atual é caracterizado pelo seu grande dinamismo, pelas incertezas e pelas mudanças a que o contexto económico, político e social contemporâneo obriga. O desenvolvimento científico e tecnológico coloca grande ênfase no conhecimento e aprendizagem. A cultura organizacional, neste sentido, tem sido amplamente estudada como forma de potenciar estas aprendizagens e capacitar adaptações eficazes, no que ao mundo organizacional diz respeito, dando origem ao constructo *cultura de aprendizagem*. Este é, tal como a sua denominação indica, um tipo de cultura cujo conteúdo está orientado para a promoção, facilitação e valorização da aprendizagem numa organização. Os seus benefícios para as organizações e para os seus colaboradores têm sido objeto de estudo, enquadrando-se o presente trabalho nessa linha de investigação, ao averiguar a relação da cultura de aprendizagem com diversos indicadores individuais. Pretendemos, assim, estudar a relação entre cultura de aprendizagem e a satisfação profissional, o bem-estar afetivo dos trabalhadores e o comprometimento organizacional. Procuramos, ainda, estudar a capacidade mediadora do ajustamento entre a pessoa e a organização – o *P-O Fit* – naquelas relações.

A passagem de um mundo dominado pelo capital para um outro dominado pelo conhecimento explica o interesse pela problemática da aprendizagem organizacional, pois os gestores cada vez mais estão conscientes de que, sem esta, as organizações correm o risco de estagnação e de serem ultrapassadas pelas suas concorrentes (De Geus, 1998). De facto, alguns autores referem que a base de toda a vantagem competitiva está na capacidade de uma empresa aprender mais rápido do que as suas concorrentes (Senge, 2003). A cultura, como elemento essencial das organizações com um papel central na implementação de práticas, constitui veículo primordial na facilitação da aprendizagem organizacional. No entanto, e ainda que a sua influência nos processos de aprendizagem nas e das organizações seja comumente reconhecida, é necessária mais investigação que especificamente estude as suas consequências (Rebello, 2006). Deste modo, a investigação dos consequentes de culturas orientadas para aprendizagem torna-se importante e atual. Ainda mais porque compreender os fatores que contribuem para a aprendizagem organizacional, assim como o seu impacto nas organizações e nos seus colaboradores, é essencial para a gestão e desenvolvimento dos recursos humanos (Swanson & Holton, 2001). Tendo isto em conta, a presente investigação revela particular pertinência enquanto potencial contributo na compreensão do impacto das práticas organizacionais orientadas para a aprendizagem, sobretudo no que aos colaboradores diz respeito. Consequentemente, esta tem como destinatários a comunidade científica, ao fornecer novos dados sobre as possíveis relações entre as variáveis em estudo e também o mundo empresarial ao indicar práticas de gestão empresarial e de recursos humanos e os seus possíveis resultados organizacionais.

O presente artigo, em termos de estrutura, inicia-se com um enquadramento conceptual que procura sistematizar a literatura referente à cultura e aprendizagem

organizacionais, aprofundando o conceito de cultura de aprendizagem e as suas implicações na satisfação profissional, no bem-estar afetivo e no comprometimento, bem como a capacidade mediadora do *P-O Fit*, no que às relações expostas diz respeito. É dado particular destaque ao modelo de cultura de aprendizagem de Marsick e Watkins (2003), que serve como modelo de referência nesta investigação. De seguida, é apresentada a metodologia utilizada (na qual se faz a caracterização da amostra e se indicam os instrumentos de medida e procedimentos adotados) e os resultados da análise dos modelos propostos. Por último, é feita uma interpretação desses resultados, à luz dos argumentos teóricos expostos.

Cultura Organizacional e Aprendizagem

A cultura organizacional já não é apenas encarada como uma moda gestionária (Rebelo, 2006). O conceito é, atualmente, amplamente reconhecido e goza de uma estabilidade conceptual assinalável (apesar da complexidade que lhe é característica), com a contribuição de várias revisões de literatura (e.g., Allaire & Firsirotu, 1984; Brown, 1998; Gomes, 2000; Neves, 2000; Martin, 2002; Keyton, 2005). Este conceito, que é definido por Schein (1985) como padrão funcional e aprendido de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, enquanto o mesmo aprende a gerir os seus problemas de adaptação e integração, relaciona-se de forma estreita com a aprendizagem. Denton (1998) afirma mesmo que muitas das definições de aprendizagem organizacional evidenciam a importância da cultura através da escolha de frases que “imitam” as definições desta última.

Assim, em ligação com a aprendizagem organizacional e as organizações aprendentes, a literatura refere diferentes papéis da cultura organizacional (Rebelo, Gomes & Cardoso, 2001), de entre os quais: um processo de aprendizagem e que se aprende (e.g., Schein, 1992); um repositório de aprendizagens, funcionando como memória organizacional (e.g., Hedberg, 1981); e uma das características organizacionais que pode promover a aprendizagem nas e das organizações (e.g., Campbell & Cairns, 1994; Marsick & Watkins, 2003; Conner & Clawson, 2004).

Deste modo, é possível entender a cultura organizacional como um processo de aprendizagem. A própria definição de cultura de Schein (1985), anteriormente citada e amplamente acolhida pelos investigadores da área, refere explicitamente esta conexão, ao indicar que a cultura é um padrão que passa a ser ensinado aos novos membros como a maneira correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas. Ainda nesta linha de pensamento, Fiol e Lyles (1985) referem que a cultura e a aprendizagem têm uma relação circular, uma vez que a cultura influencia a aprendizagem, mas também é aprendida e, deste modo, a aprendizagem organizacional pode também envolver a reestruturação de normas e dos pressupostos básicos. No entanto, a ligação mais frequente e explícita na literatura sobre a relação entre cultura organizacional e aprendizagem é a que perspetiva a primeira como fator influenciador da segunda. Fiol e Lyles (1985) indicam mesmo quatro

fatores que influenciam a probabilidade de ocorrência de aprendizagem nas organizações: a cultura, a estratégia, a estrutura e o ambiente. Tendo isto em conta, Denton (1998) afirma que é importante gerir a cultura para facilitar tanto a mudança como as aprendizagens e que uma cultura “errada” pode inibir a aprendizagem organizacional. Segundo Rebelo et al. (2001) é na perspectiva de cultura organizacional como condição facilitadora da aprendizagem que emerge a cultura de aprendizagem, pois diferentes culturas suscitam e facilitam diferentes aprendizagens. Rebelo e Gomes (2011b) referem ainda que a cultura organizacional é imprescindível para as organizações aprendentes, ou, por outras palavras, as organizações que se querem aprendentes deverão esforçar-se no sentido de criarem e desenvolverem uma cultura de aprendizagem.

Cultura de Aprendizagem

A cultura de aprendizagem pode ser definida como um conjunto de crenças, valores, atitudes, papéis, suposições e comportamentos compartilhados que permitem a ocorrência de aprendizagem na organização (Armstrong & Foley, 2003). Banes e Khasawneh (2005) referem também que as culturas de aprendizagem são aquelas que dão suporte à aquisição de informação, à distribuição e partilha da aprendizagem, e que reforçam a aprendizagem contínua e a sua aplicação para a melhoria do desempenho organizacional. Estes autores referem ainda que este tipo de cultura é refletido por um conjunto de valores e crenças, partilhadas por toda a organização, sobre a importância da aprendizagem, a sua implementação e disseminação. Esta definição é partilhada por outros autores (e.g., Tracey, Tannenbaum, & Kavanagh, 1995; Botcheva, White, & Huffman, 2002).

Deste modo, consideramos também a definição de Rebelo (2011c), pois enquadra-se na linha das definições anteriores, sendo integradora e, ao mesmo tempo, sintética. Segundo esta autora, cultura de aprendizagem pode ser definida como uma cultura orientada para a promoção e facilitação de aprendizagens efetuadas pelos colaboradores, para a sua partilha e disseminação, com vista a que estas contribuam para o desenvolvimento e sucesso da organização.

Para melhor compreender este tipo de cultura é necessário explicitar as suas características principais. Para isso, vários modelos procuram enumerar essas mesmas características (e.g., Schein, 1994; Hill, 1996; Marquardt, 1996; Ahmed, Loh & Zairi, 1999; Marsick & Watkins, 2003). Analisando os aspetos comuns aos vários modelos, é possível referir um conjunto de características que são inerentes à cultura de aprendizagem: aprendizagem como um dos valores organizacionais centrais (“core”); foco nas pessoas; preocupação por todos os *stakeholders*; estimulação da experimentação; encorajamento a atitude de tomar riscos controlados; disponibilidade para reconhecer erros e aprender com eles; promoção de uma comunicação aberta e intensa; promoção da cooperação, interdependência e partilha do conhecimento através, por exemplo, do trabalho em equipa (Rebelo & Gomes, 2011c). Estes modelos enfatizam ainda a relação entre cultura e

aprendizagem, tomando sobretudo a primeira como influenciadora da segunda (Schein, 1995). Referem também que este tipo de cultura valoriza e encoraja a aprendizagem, sendo que quem aprende é tomado como herói e tendo esta, congruentemente, peso em vários momentos organizacionais, tais como a avaliação do desempenho, a atribuição de prémios e a remuneração (Marquardt, 1996).

Marsick e Watkins (2003) desenvolveram um modelo de cultura de aprendizagem, assim como um instrumento de medida da mesma, que granjeia de elevado reconhecimento na literatura. Uma vez que esse modelo serve como base teórica deste trabalho no que à cultura de aprendizagem diz respeito será detalhadamente explicitado de seguida.

Modelo de Marsick e Watkins

Grande parte das aprendizagens nas organizações acontece de forma informal e não estruturada, no local de trabalho, em grupos ou em conversas, tornando-se necessário desenvolver uma cultura que promova essas mesmas aprendizagens (Marsick & Watkins, 2003). O modelo teorizado por estes autores enfatiza também a ideia de que as mudanças têm de acontecer a vários níveis da aprendizagem – ao nível individual, grupal e organizacional. Cada um destes níveis é subdividido em dimensões, num total de sete, que ajudam a dissecar e operacionalizar os mesmos (Marsick & Watkins, 2003). O Quadro I explicita, de forma mais detalhada, as definições das sete dimensões envolvidas.

Os autores agrupam ainda os três níveis de análise em duas componentes: a componente das pessoas, que engloba as dimensões individual e grupal, e a componente estrutural, onde se insere a dimensão organizacional.

A opção por adotar este modelo teórico justifica-se pelo facto de ele comportar a maioria dos conceitos chave da literatura sobre cultura de aprendizagem (Örtenblad, 2001). Da mesma forma, o modelo tem-se demonstrado predominante no que à abordagem ao conceito diz respeito (Marsick & Watkins, 2003). Santos (2011) verificou ainda que o instrumento de medida ajustado ao modelo e desenvolvido pelos mesmos autores, o DLOQ (*Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*), acompanha a predominância do modelo teórico, enquanto técnica de recolha de dados. Assim sendo, são várias as investigações onde o modelo teórico e o respetivo instrumento de recolha de dados são utilizados e que mostram a relação da cultura de aprendizagem com outros fatores organizacionais (e.g., Ellinger, Ellinger, Yang, & Howton, 2002; Lim, 2003; Egan, Yang, & Bartlett, 2004; Xiaojun & Mingfei, 2008; Dirani, 2009; Song, Kim, & Kolb, 2009; Joo, 2010; Xiaojun, 2010).

Tabela 1. Características de uma cultura de aprendizagem (Adaptado de Marsick & Watkins, 2003).

Níveis	Dimensões	Definições
Individual	Criação de oportunidades de aprendizagem contínua	A aprendizagem é pensada para que as pessoas possam aprender na sua função; são-lhes dadas oportunidades para a promoção da educação e do crescimento. As pessoas ganham competências em termos de raciocínio para expressarem os seus pontos de vista e terem a capacidade de ouvir e questionar os pontos de vista dos outros; a cultura é transformada no sentido do apoio ao questionamento, ao feedback e à experimentação.
	Promoção da curiosidade e do diálogo	
Grupal	Encorajamento da colaboração, do trabalho e da aprendizagem em grupo	O trabalho é pensado com o objetivo de utilizar grupos de trabalho para aceder a diferentes modos de pensamento; é esperado que os grupos trabalhem e aprendam juntos; a colaboração é enfatizada pela cultura e é recompensada.
Organizacional	Criação de sistemas de captura e partilha da aprendizagem	São criados e integrados no trabalho sistemas tecnológicos para a partilha da aprendizagem; o acesso a estes sistemas é livre; os sistemas são mantidos.
	Envolver (“Empower”) as pessoas no sentido de uma visão coletiva	As pessoas estão envolvidas na criação, na posse e na implementação de uma visão coletiva; a responsabilidade é distribuída na tomada de decisão para que as pessoas estejam motivadas a aprender aquilo que mais lhes compete fazer. As pessoas são ajudadas a ver o efeito do seu trabalho em toda a empresa; as pessoas observam o meio envolvente e usam informação para ajustar práticas de trabalho; a organização está ligada às suas comunidades.
	Ligar a organização ao seu meio envolvente	
	Garantir uma liderança estratégica para a aprendizagem	O líder apoia a aprendizagem; a liderança usa a aprendizagem estrategicamente para os resultados organizacionais

Cultura de Aprendizagem e seu Impacto nos Colaboradores

Cultura de Aprendizagem e Satisfação

A satisfação profissional pode ser definida como as reações afetivas dos colaboradores em relação ao seu trabalho, tendo por base uma comparação entre os resultados desejados com os resultados atuais, sendo por vezes expressa no grau em que as pessoas gostam do seu trabalho (Egan et al., 2004). A satisfação profissional tem ainda uma componente cognitiva, para além da afetiva, que é uma avaliação cognitiva que se traduz em atitudes e, consequentemente, comportamentos (Marques, 2009; Bellou, 2010).

A satisfação profissional é um dos conceitos organizacionais mais estudados (Chiva & Alegre, 2008; Marques, 2009; Bellou, 2010). Porque a satisfação profissional se pode dever a dois grandes grupos de fatores – os antecedentes contextuais da envolvente e os fatores pessoais (que representam, respetivamente, as características extrínsecas e intrínsecas da satisfação profissional) -, a investigação tem tentado encontrar esses mesmos antecedentes. Entre eles, e como um dos mais importantes, encontra-se a cultura organizacional (Bellou, 2010). Este autor realizou um estudo com 125 colaboradores de hospitais gregos e concluiu que há traços organizacionais que podem funcionar como amplificadores da satisfação

profissional. De facto, vários são os fatores que contribuem para a satisfação profissional (Egan et al., 2004): uma gestão participativa que inclua comunicação eficaz (Kim, 2002); participação na tomada de decisão (Daniels & Bailey, 1999); *empowerment*, envolvimento e reconhecimento (Johnson & McIntey, 1998; Eylon & Bamberger, 2000); comportamentos de liderança inspiradores, capacitação dos colaboradores e recompensa pelo alto desempenho (Gaertner, 2000); trabalho de equipa (de forma indireta, através da influência na autonomia que, por sua vez, influencia a satisfação) (Chiva & Alegre, 2008).

Estes fatores refletem algumas das características da cultura de aprendizagem (Egan et al., 2004). Deste modo, é possível estabelecer uma relação entre a cultura de aprendizagem e a satisfação profissional. Vários estudos dão suporte a esta relação. Egan et al. (2004) mostraram que a cultura de aprendizagem é um constructo com impacto na satisfação profissional, ao encontrar correlações significativas entre ambos. Marques (2009) chegou à mesma conclusão e, por sua vez, Allameh, Nouri, Tavakoli e Shoraki (2011), numa investigação com gestores de banco no Irão, encontraram uma relação positiva entre a capacidade de aprendizagem organizacional e a satisfação profissional. Dirani (2009), no seu estudo no contexto Libanês, obteve os mesmos resultados, mostrando que a cultura de aprendizagem se relaciona com a satisfação profissional no geral. Por último, Pantouvakis e Bouranta (2013), assim como Dekoulou e Trevillas (2015) encontraram uma relação direta e positiva entre cultura de aprendizagem e satisfação profissional. Nesta linha, e para testar esta relação numa amostra portuguesa, colocámos a seguinte hipótese: a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa e positiva para explicar a variância ocorrida na satisfação profissional.

Cultura de Aprendizagem e Bem-Estar Afetivo

Tem existido um aumento das investigações e publicações sobre os aspetos laborais que influenciam o bem-estar dos colaboradores (Chambel, 2005), sendo que o interesse pelas repercussões do stresse no trabalho muito tem contribuído para este fenómeno. De facto, assume-se mesmo que as situações do trabalho interferem com o bem-estar individual (Harris, Daniels & Briner, 2003; Chambel, 2005). No entanto, a relação entre trabalho e bem-estar é complexa e difícil de compreender, uma vez que diferentes indivíduos exibem reações cognitivas e emocionais diferentes em contextos similares (Harris et al., 2003).

Por outro lado, a multidimensionalidade do bem-estar torna ainda mais complexa a análise das relações. O bem-estar, em geral, é visto como a conjugação de dois elementos: um mais cognitivo (em que a pessoa faz uma comparação entre as circunstâncias atuais e ideais da sua vida) e outro mais emocional (onde a pessoa experimenta muitas emoções positivas e poucas emoções negativas) (Diener & Emmons, 1984). O bem-estar afetivo, objeto de análise neste artigo, tem sido referenciado como sendo o segundo tipo de bem-estar acima referido, ou seja, é composto por afetividade positiva – experiência, por

exemplo, de alegria, orgulho, felicidade, entusiasmo - e afetividade negativa – experiência, por exemplo, de vergonha, tristeza, stresse, ansiedade - (Diener & Emmons, 1984), o que torna este conceito, também ele, multidimensional (Daniels, Brough, Guppy, Peters-Bean, & Weatherstone, 1997). Assim, um indivíduo deve ter predominância de experiências afetivas positivas sobre experiências afetivas negativas para que possa sentir bem-estar afetivo (Harris et al., 2003).

No que diz respeito ao bem-estar no trabalho, as características do trabalho revelam-se importantes (Hackman & Oldham, 1980). Da mesma forma, também as práticas organizacionais que moldam a cultura e o clima influenciam a experiência de bem-estar no trabalho por parte dos colaboradores (Chambel, 2005). De facto, alguns estudos têm mostrado que a cultura organizacional tem um impacto real no bem-estar no trabalho (Baptista, 2009; Guerra, Martinez, Munduate, & Medina, 2005; MacKay et al., 2004; Santos, Gonçalves & Gomes, 2013; Santos, Hayward & Ramos, 2012). Assim, é nosso intuito testar a seguinte hipótese: a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa e positiva para explicar a variância ocorrida nas emoções positivas no trabalho e de forma significativa e negativa para explicar a variância ocorrida nas emoções negativas no trabalho.

Cultura de Aprendizagem e Comprometimento Organizacional

O comprometimento organizacional tem sido extensamente estudado nas últimas décadas uma vez que se apresenta como uma atitude fundamental relativa ao trabalho, determinando comportamental e atitudinalmente as decisões sobre as carreiras dos indivíduos (Mowday, Steers, & Porter, 1982; O'Reilly & Chatman, 1986; Allen & Meyer, 1990). Este conceito refere-se aos sentimentos dos indivíduos relativamente à sua organização, representando o vínculo psicológico que um colaborador tem com a sua empresa. Mowday et al. (1982) definem o conceito como a força relativa à identificação e envolvimento de um indivíduo com uma organização em particular.

Meyer e Allen (1997) propõem um modelo de comprometimento organizacional que engloba três componentes (que correspondem a tipos de comprometimento diferentes): o comprometimento afetivo, o normativo e o de continuidade. O comprometimento afetivo refere-se a um vínculo mais afetivo, em que o colaborador está mais envolvido na organização, identifica-se com ela e permanece porque assim é o seu desejo. Um colaborador altamente comprometido afetivamente sente a organização como “uma família”, sendo frequente descrever as suas atitudes para com a organização como “vestindo a camisola”. Neste tipo de comprometimento, há uma relação emocional estabelecida entre o colaborador e a organização, associado à identificação e envolvimento com a mesma (Martins, Rebelo, & Tomás, 2011). O comprometimento normativo refere-se a um sentimento de obrigação de permanecer na organização, como se o colaborador lhe devesse algo, sendo a permanência na organização a sua forma de retribuição. Finalmente, o comprometimento de continuidade é aquele onde as forças que levam o indivíduo a

permanecer na organização resultam da ponderação dos custos da sua saída (Meyer & Allen, 1997).

As organizações procuram criar nos seus colaboradores um sentimento de comprometimento afetivo, uma vez que as vantagens deste tipo de comprometimento para a organização são vastas, como por exemplo na *performance* individual e organizacional (Luthans, McCaul, & Dodd, 1985; Samad, 2005; Johnson & Chang, 2008). No entanto, promover este tipo de comprometimento pode não ser uma tarefa fácil. Rousseau (1998) sugere, por isso, que um meio para as organizações obterem esse desejado *output* passa por demonstrar aos seus colaboradores que eles são tidos em conta e que são valorizados. Neste sentido, o investimento no desenvolvimento dos colaboradores através, nomeadamente, da aprendizagem e da formação (característica típica de uma cultura de aprendizagem) pode representar uma “arma” eficiente, tendo em conta que as oportunidades de aprendizagem no trabalho são um importante determinante das atitudes e comportamentos dos colaboradores (Lankau & Scandura, 2002). De facto, algumas investigações apontam para que a participação em cursos de formação esteja relacionada positivamente com o comprometimento organizacional (e.g., Birdi, Allan, & Warr, 1997).

Em consonância com o exposto, e apesar de serem poucas as investigações que relacionam especificamente cultura de aprendizagem e comprometimento, alguns estudos apontam já para uma relação positiva entre os dois constructos (e.g., Lim, 2003; Joo & Lim, 2009), sustentando que quanto mais os colaboradores percebem que uma organização proporciona aprendizagem contínua, diálogo e questionamento, aprendizagem grupal e *empowerment*, mais se vinculam a essa mesma organização. Mais recentemente, Islam, Khan, Ahmad e Ahmed (2013), assim como Islam, Kassim, Ali, e Sadiq (2014) reforçam a relação entre uma cultura organizacional e o comprometimento organizacional, e Joo (2010), na sua investigação com diversas indústrias na população coreana, mostra que os colaboradores exibem um maior comprometimento quando a organização tem uma maior orientação cultural para a aprendizagem e a supervisão é feita de forma apoiante, sendo que o comprometimento aqui medido se refere ao afetivo. No sentido de contribuir para o suporte empírico desta relação, hipotetizamos que a cultura de aprendizagem contribui de forma significativa e positiva para explicar a variância ocorrida no comprometimento afetivo.

Person-Organization (P-O) Fit como Variável Mediadora

Person-Organization (P-O) Fit (que numa tradução literal significa o ajustamento entre a pessoa e a organização) é um tema recorrente nas áreas do comportamento organizacional e da gestão de recursos humanos. Este conceito é definido como a compatibilidade entre as pessoas e as organizações em que trabalham (Kristof, 1996), sendo que elevados níveis de *P-O Fit* existem quando há uma congruência entre normas e valores das organizações e os valores das pessoas (Chatman, 1989). O conceito aparece primeiramente ligado à psicologia social e ao ajuste pessoa-situação (Chatman, 1989) e

sugere que as atitudes e comportamentos dos indivíduos são influenciados pelo grau de similaridade entre pessoa e organização ou o ajustamento às suas características (Judge & Bretz, 1992; Cable & Judge, 1994, 1996). Este pressuposto é partilhado na literatura, sendo que as atitudes e comportamentos que mais parecem ser influenciados por esta compatibilidade são a satisfação com o trabalho, o comprometimento organizacional e o desempenho de tarefa (Verquer, Beehr, & Wagner, 2003; Kristof-Brown, Zimmerman, & Johnson, 2005; Hoffman & Woehr, 2006; Wheeler, Gallagher, Brouer, & Sablinski, 2007).

Westerman e Cyr (2004) defendem que o *P-O Fit* é um conceito multidimensional. Assim, ele é constituído por congruência de valores, de ambiente de trabalho e de personalidade. Estes autores, em concordância com investigações anteriores (e.g., Chatman, 1991; O'Reilly, Chatman & Caldwell, 1991) afirmam que a congruência de valores se revela como o preditor mais consistente das atitudes e comportamentos dos colaboradores. Deste modo, tendo em conta que os valores são um elemento central da cultura organizacional, percebe-se a importância e relação do *P-O Fit* com a cultura. No que se refere mais especificamente à cultura de aprendizagem, Rebelo e Gomes (2011c) apontam efeitos negativos em tornar a aprendizagem como uma obrigação, pelo que a compatibilidade de valores no que à estratégia de aprendizagem diz respeito se torna essencial para que este tipo de cultura produza os efeitos desejados.

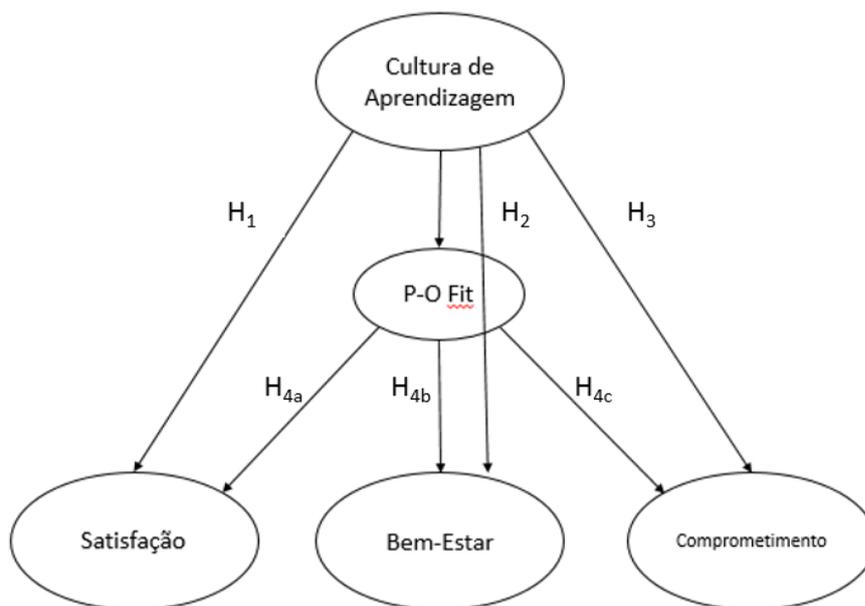
A literatura referencia mesmo o *fit* com a cultura como influenciando positivamente a satisfação e o comprometimento. Meglino e Ravlin (1998) justificam essa influência afirmando que aqueles que possuem valores semelhantes aplicam concepções e ações concordantes. Como resultado desse facto, os colaboradores podem prever as ações dos seus colegas, diminuindo os conflitos, aumentando a satisfação e o comprometimento organizacional. Para além dos efeitos diretos do *P-O Fit* em variáveis como a satisfação (e.g., Cable & Judge, 1996; Lutrick & Moriarty, 2002; Verquer, 2002; Vigoda & Cohen, 2002), a intenção de *turnover* (e.g., Lyons & O'Brien, 2006; Vogel & Feldman, 2009) e a *performance* individual (e.g., Kieffer, Schinka & Curtis, 2004), o ajustamento pessoa-organização tem também sido referenciado como um mediador de relações entre diversas variáveis organizacionais, tais como a política de recursos e *outcomes* dos colaboradores (Boon, Hartog, Boselie, & Paauwe, 2011), a comunicação e os comportamentos de cidadania organizacional (Peng & Chiu, 2010), a liderança carismática e o comprometimento organizacional (Huang, Cheng & Chou, 2005). De igual forma, algumas investigações têm encontrado uma capacidade mediadora do *P-O Fit* na relação da cultura organizacional com outros indicadores organizacionais (e.g., Ahmad & Veerapandian, 2012).

Deste modo, é expectável que esta variável assumira um papel mediador das relações da cultura de aprendizagem com as demais variáveis organizacionais analisadas neste estudo. Formulamos assim as hipóteses de que: a compatibilidade pessoa-organização (*P-O Fit*) medeia a relação entre a cultura de aprendizagem e a satisfação profissional; a compatibilidade pessoa-organização (*P-O Fit*) medeia a relação entre a cultura de

aprendizagem e o bem-estar afetivo; a compatibilidade pessoa-organização (*P-O Fit*) medeia a relação entre a cultura de aprendizagem e o comprometimento afetivo.

Resumindo, a presente investigação tem como objetivo geral estudar os efeitos da orientação cultural para a aprendizagem no comportamento e atitudes dos colaboradores. Mais especificamente, pretendemos analisar os efeitos da cultura de aprendizagem nas organizações em termos de: satisfação profissional, bem-estar afetivo no trabalho e comprometimento organizacional afetivo. Adicionalmente, procuramos averiguar o papel mediador do *P-O Fit* nas relações supracitadas. O conjunto destes objetivos resulta nas hipóteses de investigação anteriormente enumeradas e que apresentamos, esquematicamente, na Figura 1.

Figura 1. Modelo de investigação



Método

Participantes

A amostra é constituída por 358 participantes, pertencentes a um total de nove organizações do sector empresarial não-público. Quatro dessas organizações pertencem ao sector industrial (sendo que duas operam na vertente automóvel, uma na produção de materiais e outra na produção de farmacêuticos), enquanto três realizam a sua atividade através da prestação de serviços (uma consultora, uma na área da informática e outra no campo da advocacia). Por último, fizeram ainda parte do estudo uma empresa do sector dos transportes e uma da distribuição de produtos.

Dos 358 participantes, 174 são do sexo masculino (48.5%) e 110 do sexo feminino (30.6%), sendo que 74 não indicaram informação a este respeito (20.9%). A antiguidade dos participantes na organização a que pertencem vai desde os 2 meses aos 40 anos ($M=11.33$; $DP=8.12$), sendo que a maioria se encontra a colaborar na organização até um máximo de 10 anos (52.5%). No que diz respeito ao nível de escolaridade dos participantes, 71 indivíduos frequentaram o ensino até, no máximo, ao 9.º ano (19.8%), ou seja, o ensino básico; 107 tem um nível entre o 9.º e o 12.º ano (29.8%), ou seja, frequentaram o ensino secundário; 138 obteve um grau do ensino superior equivalente a uma licenciatura ou grau superior (38.4%); 42 sujeitos não indicam informação (12%).

Instrumentos

Para medir a cultura de aprendizagem baseámo-nos no *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ-A - Yang, 2003). O DLOQ, desenvolvido por Watkins e Marsick (2003), estando este associado ao modelo de cultura de aprendizagem desenvolvido pelos mesmos autores. O instrumento original é constituído por três níveis: o nível individual, que é composto por duas dimensões (a aprendizagem contínua e diálogo, e o questionamento); o nível grupal (composto pela aprendizagem de equipa e colaboração); o nível organizacional, que tem quatro dimensões (os sistemas envolvidos, as conexões entre os sistemas, o *empowerment* e a liderança). Esta escala é constituída por 43 itens e os respondentes indicam o grau em que os itens se aplicam à organização numa escala tipo Likert de seis pontos (1 – *quase nunca* a 6 – *quase sempre*). Um exemplo de um item desta escala é “Na minha organização as pessoas são recompensadas pelas suas aprendizagens/por aprenderem”. Tendo em conta que uma escala de 43 itens poderia ser demasiado extensa para o tipo de participantes, optámos por utilizar a versão reduzida de 21 itens sugerida e validada por Yang (2003), numa amostra não aleatória de 836 sujeitos de diversas organizações - o DLOQ-A. No seu estudo original, Yang (2003) encontrou coeficientes *alpha* de Cronbach entre .68 e .83. Esta escala foi também já utilizada em vários estudos e, em alguns casos, a sua estrutura encontra melhores índices de ajustamento que o instrumento de 43 itens, com *alphas* de Cronbach referentes às suas dimensões muito perto ou superiores a .70 (Haeffner, Leone, Coons, & Chermack, 2012), pelo que a nossa opção encontra uma sustentação fiável. Esta versão mantém a estrutura quanto aos seus três níveis (individual, grupal e organizacional), assim como as dimensões que os compõem. Assim, depois do processo de tradução-retradução do instrumento para a língua portuguesa, efetuou-se um estudo-piloto, com o qual se tentou averiguar a clareza do mesmo. Do referido estudo-piloto resultou a conclusão de que o uso de uma questão-filtro para avaliar se o participante trabalhava em equipa seria útil, tendo, por isso, sido incluída a questão na versão final do instrumento.

O DLOQ é um instrumento de análise das dimensões de uma organização aprendente. Contudo, a opção por este instrumento para medir a cultura de aprendizagem justifica-se

pelo facto de uma organização aprendente, pelas suas idiosincrasias, se reger por normas e valores orientados para a aprendizagem. Rebelo (2006) afirma mesmo que “o esforço de uma organização que se quer aprendente deverá ser no sentido da criação e desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem” (p. 127). Na mesma linha de pensamento, os autores do DLOQ afirmam que este instrumento mede mudanças importantes em vários aspetos organizacionais com influência na aprendizagem sendo um deles a cultura (Marsick & Watkins, 2003).

O *Overall Job Satisfaction*, desenvolvido originalmente por Cammann, Fichman, Jenkins e Klesh (1983) como parte do *Michigan Organizational Assessment Questionnaire* (OAQ), serve de medida à satisfação profissional. É uma escala de três itens em que o respondente indica o seu nível de concordância de acordo com uma escala de Likert de 7 pontos (1- *Discordo totalmente* a 7 – *Concordo totalmente*), obtendo-se, deste modo, um indicador global da satisfação profissional. Um exemplo de um item desta escala é “Pesando todos os aspetos, estou satisfeito com o meu trabalho”. O estudo-piloto demonstrou não haver qualquer problema com a aplicação da escala. Esta escala tem encontrado bons indicadores de consistência interna, com os coeficientes *alpha* a pontuarem entre .67 e .95 (Hochwarter, Perrewé, Ferris, & Brymer, 1999; McFarlin & Rice, 1992; McLain, 1995; Pearson, 1991; Sanchez & Brock, 1996; Siegall & McDonald, 1995).

Para avaliar o bem-estar afectivo no trabalho e as emoções positivas e negativas que lhe são inerentes, utilizámos a adaptação da *Job-Related Affective Well-Being Scale* (JAWS) de Katwyk, Fox, Spector e Kelloway (2000) efetuada por Alves (2011). Esta escala é constituída por 30 itens e os respondentes indicam a frequência com que sentem as emoções (positivas e negativas) apresentadas na escala, de acordo com uma escala tipo Likert com cinco pontos (1- Nunca a 5- Sempre). São exemplos de itens desta escala as emoções “Contente”, “Desgostoso”, “Feliz”, “Orgulhoso” e “Cansado”. Uma vez mais, o estudo-piloto não indicou qualquer constrangimento à aplicação do instrumento adaptado. A investigação de Ribeiro (2012), com uma amostra de alunos do ensino superior, encontrou um *alpha* de Cronbach de .83 para as emoções positivas e .85 para as emoções negativas nesta escala.

A escala que serviu de medida do comprometimento partiu da *Affective, Normative and Continuance Commitment Scales* (Escala de Comprometimento Afetivo, Normativo e de Continuidade (Meyer & Allen, 1991, 1997; Martins, 2008), tendo sido utilizada a adaptação efetuada por Martins, Rebelo e Tomás (2011). Optámos por utilizar apenas os itens referentes ao comprometimento afetivo uma vez que este acarreta algumas vantagens relativamente aos outros dois tipos de comprometimento, no que aos *outcomes* organizacionais diz respeito (Luthans, McCaul, & Dodd, 1985; Samad, 2005; Johnson & Chang, 2008). De entre essas vantagens, identificam-se a potenciação da lealdade, a identificação e o envolvimento (Martins, Rebelo, & Tomás, 2011). Apoiámos também esta decisão no facto de Lim (2003) ter já identificado uma relação significativa entre dimensões

de aprendizagem organizacional e o comprometimento afetivo. Assim, o questionário utilizado é composto por 6 itens numa escala de Likert de 7 pontos (1- *Discordo completamente* a 7 – *Concordo completamente*). Um exemplo de um item é “Gostaria muito de desenvolver o resto da minha carreira nesta empresa”. A subescala de comprometimento afetivo tem encontrado coeficientes *alpha* entre .77 e .88 (Somers, 1995; Meyer & Allen 1997; Meyer, Irving & Allen, 1998; Cohen, 1999).

Para medir a compatibilidade/ajustamento pessoa-organização (*Person-Organization Fit - P-O Fit*), utilizámos a adaptação do questionário de três itens de Cable e Judge (1996) efetuado por Vicente, Rebelo e Agostinho (2011). Para o preenchimento deste instrumento utiliza-se uma escala de Likert de 5 pontos (1- *De forma nenhuma* a 5- *Completamente*) que expressam o grau de concordância dos respondentes com as três afirmações. Um exemplo de uma das afirmações desta escala é “Os meus valores combinam com os valores da maioria dos colaboradores desta empresa”. O estudo-piloto realizado permitiu verificar que os itens eram claros e de fácil compreensão, não suscitando qualquer dúvida aos participantes. Para esta escala, Cable e Judge (1996) encontraram um indicador de consistência interna de .87 e Vicente et al. (2011) de .77.

Procedimentos

A técnica de recolha de dados adotada foi o inquérito, utilizando, para tal, o questionário que foi distribuído pelas organizações participantes. Para que o questionário final fosse completamente claro, ajustado e para prevenir qualquer falha na sua elaboração, procedeu-se a um estudo-piloto com 10 participantes que, para além de responderem ao questionário, referiram a sua opinião sobre a clareza do mesmo, a sua duração, sugerindo alterações acerca de aspetos que consideraram menos claros e que contribuiriam para a sua melhor compreensão. De igual modo, as adaptações e/ou traduções de escalas por nós efetuadas foram previamente avaliadas por um perito da área, com a finalidade de garantir a validade de conteúdo.

Tendo em conta os objetivos da investigação, tornou-se importante a recolha de uma amostra diversificada, distribuída por diferentes organizações. Para tal, estabeleceram-se contactos com organizações de diferentes tipos de atividades e sectores no sentido de obter aprovação oficial para a recolha de dados. Findo este contacto, foi feita a recolha nas organizações que se disponibilizaram a colaborar (sendo que a colaboração individual era voluntária) de duas formas: o questionário em formato papel e o questionário *online*, previamente elaborado(s). Foram entregues 340 questionários em formato papel, sendo que obtivemos 198 questionários preenchidos, o que representa uma taxa de cerca de 52% de adesão ao mesmo. Foram recebidos, ainda, 160 questionários *online*, representando cerca de 45% da amostra total.

Resultados

Validade de Constructo e Fiabilidade das Medidas

Para testar a validade de constructo dos instrumentos de medida usados nesta investigação, ao nível da dimensionalidade, procedemos a Análises Fatoriais Confirmatórias (AFC), utilizando o programa AMOS. Para cada escala optou-se por retirar da análise os participantes com uma taxa de omissões (*missings*) superior a 10%, (Bryman & Cramer, 1993). Estimámos também a consistência interna dos instrumentos, através da estimação do *alpha* de Cronbach. Nesse âmbito, optámos por utilizar o *cut-off* proposto por DeVellis (2003), em que indicadores de *alpha* superiores a .65 são considerados aceitáveis, garantindo, dessa forma, a fiabilidade das medidas.

No DLOQ-A substituíram-se os *missings* ainda presentes pelo método *Expectation Maximization*, uma vez que o teste Little MCAR foi significativo ($\chi^2_{[217]}=271.08, p=.007$), não permitindo, desse modo, que eles fossem substituídos pela média do item ou pelo método de regressão, pois apresentaram um padrão não-aleatório. Para um melhor ajuste do modelo, optámos por criar um fator de segunda ordem (a cultura de aprendizagem). Deste modo, chegámos a um bom ajuste do modelo ($\chi^2_{[167]}=507.87, p<.001, CFI=.936, TLI=.927, RMSEA=.079$)¹, sendo que as saturações fatoriais se situam entre .60 e .96. O coeficiente de Cronbach é de .89 para a dimensão individual, .86 para a dimensão grupal e .95 para a dimensão organizacional.

Para a JAWS (Job-Related Affective Well-Being Scale), utilizou-se igualmente o método *Expectation Maximization* para a substituição dos *missings* ainda presentes, uma vez que o teste Little MCAR foi significativo ($\chi^2_{[173]}=273.11, p<.001$). Posteriormente, optámos por testar o modelo a que Ribeiro (2012) chegou na sua investigação, constituído por dois fatores - emoções positivas e emoções negativas -, utilizando apenas 9 itens (os itens 5, 8, 14, 15 e 23 para as emoções positivas e os itens 6, 11, 20 e 28 para as emoções negativas). Este modelo revelou um bom ajuste ($\chi^2_{[26]}=65.829, p<.001, CFI=.974, TLI=.964, RMSEA=.065$), sendo que os *loadings* fatoriais se situam entre .45 e .92. A dimensão “emoções positivas” obteve um *alpha* de .84, enquanto as “emoções negativas” indicaram um *alpha* de .85.

Análise dos modelos

A escala de comprometimento afetivo, na nossa amostra, continha alguns itens correlacionados de forma muito elevada, avaliando, por isso, facetas de constructos semelhantes e pondo em causa o ajuste do modelo. Deste modo, optou-se por retirar dois

¹ Utilizamos na nossa investigação estes índices de ajustamento por serem considerados os mais utilizados na literatura (Ullman, 2001; Kline, 2005). Deste modo, utilizamos como referência os seguintes *cut-offs*: valores entre .90 e .95 são indicadores de ajuste suficiente e valores acima de 0.95 são considerados bons ajustes para o CFI (*Comparative Fit Index*) e TLI (*Tucker-Lewis Index*), sendo este último menos sensível a amostras pequenas (Ullman, 2001); valores abaixo de 0.08 são considerados adequados para o RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) (MacCallum, Browne & Sugawara, 1996; Hancock & Freeman, 2001).

itens da análise estatística, chegando-se a um modelo bastante ajustado ($\chi^2_{[2]}=.976$, $p=.614$), com saturações fatoriais entre .59 e .88 e um *alpha* de Cronbach de .82.

Relativamente aos instrumentos de medida da satisfação profissional e do *P-O Fit*, ambos os modelos não são identificáveis, pois o número de parâmetros a estimar é igual ao número de observações (resultando em 0 graus de liberdade). No entanto, esse facto não constitui um impedimento ao uso dos mesmos, uma vez que a sua validade de constructo irá ser analisada aquando da avaliação do modelo de medida relativo ao modelo estrutural do teste de hipóteses, que apresentamos na próxima secção. Para além disso, a adaptação do *Overall Job Satisfaction* (Cammann et al., 1983) apresenta um *alpha* de .76 na nossa amostra. Por seu turno, a adaptação do instrumento desenvolvido por Cable e Judge (1996) relativo ao *P-O fit*, indicou um *alpha* de Cronbach de .82.

Teste do Modelo de Hipótese: Considerações e procedimentos prévios.

Adotámos o procedimento *two-step modeling*, em que se efetuou primeiramente a análise confirmatória do modelo de medida e só depois a análise do modelo de relações proposto, ou seja, o modelo estrutural. Este procedimento permite averiguar se os modelos de medida são identificáveis, assim como a presença de validade convergente e discriminante, pressupostos determinantes para que os modelos estruturais em hipótese sejam, também eles, identificáveis e, ao mesmo tempo, assegurem a qualidade à análise dos mesmos (Byrne, 2001; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005; Kline, 2005). Na operacionalização do modelo, foram utilizados indicadores observáveis para todas as variáveis, à exceção da cultura de aprendizagem. Para este constructo utilizaram-se os *scores* fatoriais das dimensões (ou seja, a média das pontuações dos sujeitos nas dimensões) por dois motivos: por um lado, temos um fator de segunda ordem (a cultura de aprendizagem) e, por outro lado, o número de participantes na amostra restringe o uso de muitos indicadores.

Na variável bem-estar afectivo, tomámos a opção de ter apenas em consideração para o modelo final a dimensão “emoções positivas”, pois ela correlaciona-se com magnitude elevada com as “emoções negativas” ($r= -.66$, $p<.001$). Esta opção foi levada a cabo com a finalidade da simplificação do modelo devido ao rácio número de sujeitos/parâmetros a estimar.

Finalmente, importa referir que houve a exclusão de 45 sujeitos da análise do modelo, uma vez que a quantidade de *missings* desses mesmos participantes era demasiado elevada (> 10%). Ficámos, deste modo, com uma amostra final de 313 participantes, número que se considera bom para a aplicação da técnica estatística tendo em conta a classificação de Kline (2005), que afirma que uma amostra superior a 200 sujeitos é uma boa amostra (não obstante a influência do número de parâmetros a estimar para essa classificação, que nos levou a opções de simplificação do modelo).

Tendo exposto as anteriores considerações acerca do modelo em questão, passamos à análise do mesmo seguindo, tal como foi explicitado, o procedimento de duas etapas (*two-step modeling*), começando pelas análises confirmatórias ao modelo de medida.

O modelo de medida obteve, deste modo, os seguintes índices de ajustamento: $\chi^2_{[125]}=285.15$, $p<.001$, CFI=.950, TLI=.939, RMSEA=.064. Como podemos ver, os indicadores CFI e TLI indicam um ajuste suficiente, aproximando-se do *cut-off* geralmente considerado como bom ajustamento (Ullman, 2001). Já o indicador RMSEA revela um bom ajustamento do modelo de medida. Por outro lado, as correlações entre os constructos latentes indicam, de igual forma, a presença de validade discriminante (Tabela 2) de acordo com Kline (2005), que considera que a validade discriminante é posta em causa com correlações entre os constructos superiores a .85. Em relação à validade convergente, esta está assegurada, pois todos os indicadores no modelo de medida saturaram acima de .50 no respetivo fator (Rebelo, 2006; Tabachnick & Fidell, 2007). Os *loadings* registados entre os indicadores e os constructos foram: entre .83 e .94 para a cultura de aprendizagem; de .55 a .81 para a satisfação profissional; entre .52 e .91 no bem-estar afetivo; e de .64 a .82 para o comprometimento afetivo.

Tabela 2. Validade discriminante do modelo

Variáveis	<i>r</i>
Cultura de aprendizagem X Satisfação	.57
Cultura de aprendizagem X Bem-estar	.62
Cultura de aprendizagem X Comprometimento	.47
Satisfação X Bem-estar	.75
Satisfação X Comprometimento	.60
Comprometimento x Bem-estar	.60
<i>P-O Fit</i> X Cultura de aprendizagem	.72
<i>P-O Fit</i> X Satisfação	.59
<i>P-O Fit</i> X Bem-estar	.67
<i>P-O Fit</i> X Comprometimento	.57

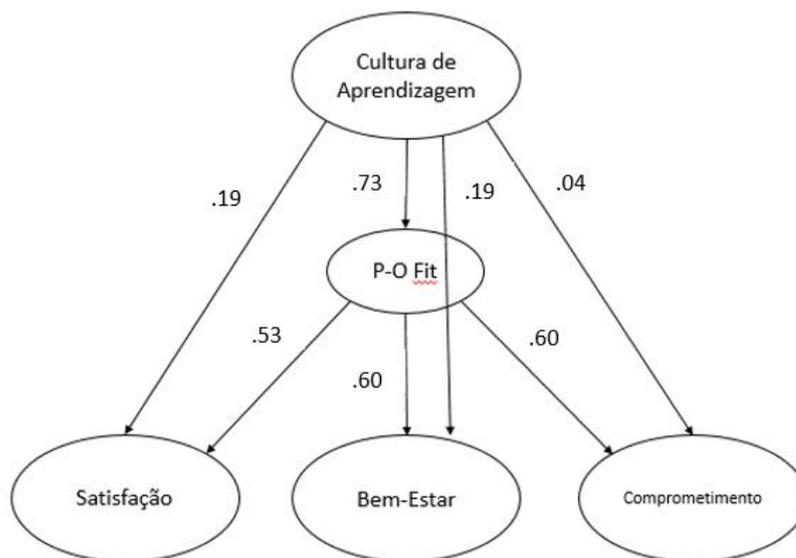
Nota: todos os coeficientes *r* apresentam significância estatística ($p<.05$).

Concluída a primeira etapa do *two-step modeling*, passamos de seguida à análise do modelo hipotetizado, o qual estabelece as relações entre as variáveis e que nos permite testar as hipóteses formuladas.

A análise do modelo indicou índices de ajustamento suficientes (CFI e TLI) e adequados (RMSEA): $\chi^2_{[128]}=368.327$, $p<.001$, CFI=.925, TLI=.910, RMSEA=.078.

A Figura 2 esquematiza a avaliação do modelo onde estão presentes os coeficientes estandardizados. Como é possível constatar pelos coeficientes que relacionam a cultura de aprendizagem com as outras três variáveis organizacionais de forma direta (satisfação, bem-estar e comprometimento afetivos), as hipóteses H₁ e H₂ deste estudo encontram suporte empírico na análise efetuada, pois são positivos e significativos. Já a H₃, que hipotetiza o contributo significativo da cultura de aprendizagem na explicação da variância ocorrida no comprometimento organizacional, não encontra suporte empírico. Relativamente à H₄, a compatibilidade pessoa-organização (*Person-Organization Fit*) medeia as relações entre a cultura de aprendizagem e a satisfação profissional (H_{4a}), o bem-estar afetivo (H_{4b}) e o comprometimento organizacional afetivo (H_{4c}). A análise do modelo oferece suporte empírico ao papel mediador do *P-O fit*, sendo total a mediação da relação entre a cultura de aprendizagem e o comprometimento, enquanto as restantes relações têm uma mediação parcial por parte do *P-O Fit*. A significância estatística das três mediações foi estimada através do método *bootstrapping* (simulação em 2000 amostras, intervalo de confiança de 90%) O efeito indireto estimado da cultura de aprendizagem na satisfação, no bem-estar afetivo e no comprometimento foi significativo ($p < .001$).

Figura 2. Avaliação do modelo de hipóteses (solução estandardizada)



Nota: todos os coeficientes são significativos ($p < .05$), à exceção do coeficiente da relação direta entre Cultura de Aprendizagem e Comprometimento Organizacional ($p = .644$).

Discussão

Este estudo insere-se numa linha de investigação que tem centrado a sua atenção nas relações entre a cultura organizacional e os mais diversos *outcomes*, quer organizacionais quer individuais. Mais especificamente, a nossa investigação centra-se num tipo de cultura

organizacional – a cultura de aprendizagem – e o seu impacto/efeito na satisfação profissional, no bem-estar afetivo dos colaboradores e no comprometimento organizacional. Apesar de este tema encontrar já uma base sólida em termos conceptuais, a investigação centrada na cultura de aprendizagem e nos seus efeitos para a organização não é abundante (Rebello, 2006). Por outro lado, o facto de utilizarmos a técnica de análise de equações estruturais, em que o estudo das relações é feito num único modelo, de forma integradora, onde as variáveis e seus efeitos não são independentes das outras variáveis contempladas, constitui uma mais-valia, uma vez que as investigações anteriores não têm contemplado um igual número de relações ao mesmo tempo.

A análise geral ao modelo hipotetizado indica que este obteve suporte empírico, com exceção da H_3 , ao encontrarmos um impacto positivo e significativo direto entre a cultura de aprendizagem e a satisfação profissional e o bem-estar afetivo. Para além disso, a hipótese de mediação das relações por parte do *P-O Fit* encontrou igualmente suporte empírico, sendo essa mediação total no caso do comprometimento e parcial nos restantes casos. Assim, pode-se esperar que a cultura de aprendizagem contribua para explicar a variância ocorrida na satisfação e no bem-estar afetivo, sendo esse contributo maior quanto maior for a compatibilidade entre as pessoas e a organização. Por fim, na presença dessa compatibilidade, a cultura de aprendizagem contribui igualmente para explicar a variância ocorrida no comprometimento afetivo com a organização. Estes resultados, aliados ao sentido positivo das relações, permitem pensar a cultura de aprendizagem como um facilitador dos comportamentos e atitudes individuais em estudo.

Em termos gerais, pode-se, assim, pensar que as práticas organizacionais direcionadas para a aprendizagem, como o trabalho em equipa, a assunção de riscos, a promoção da experimentação, a criação de oportunidades de aprendizagem, o *empowerment*, a liderança e gestão estratégica para a aprendizagem, entre outras, resultam em vantagens para a própria organização, principalmente se os colaboradores se identificarem com essa visão. Apesar de os resultados encontrados na nossa investigação, pelos aspetos das variáveis em análise, estarem mais diretamente ligados ao colaborador em si, como indivíduo, esses mesmos resultados individuais têm, naturalmente, um impacto na organização como um todo. De facto, a literatura que relaciona as variáveis que tomámos como dependentes com o sucesso organizacional é vasta, pelo que podemos referir que uma cultura orientada para a aprendizagem constitui um investimento interessante para quem gere as organizações e para quem as integra – os seus colaboradores. Esta afirmação vai ao encontro do pressuposto fundamental da Escola das Relações Humanas que indica que investir nas pessoas é investir na organização (Contu, Grey, & Örtenblad, 2003).

Tendo exposto os resultados gerais do modelo testado, importa replicar esta análise para cada uma das variáveis em estudo, para aprofundar melhor as suas implicações. Assim, e seguindo o modelo de hipóteses teorizado, iniciamos a análise pela relação entre cultura de aprendizagem e a satisfação profissional. A hipótese testada postulava o contributo

positivo e significativo da cultura de aprendizagem na explicação da variância ocorrida na satisfação profissional. Os resultados oferecem suporte empírico, uma vez que o coeficiente que relaciona a cultura de aprendizagem e a satisfação profissional é positivo e significativo. Este resultado sugere que os colaboradores poderão estar satisfeitos com a possibilidade de se desenvolverem, ao mesmo tempo que sentem que esta aposta na sua aprendizagem é um indicador de que estão a ser valorizados e tidos em conta. A aprendizagem, podendo facilitar o desempenho individual dos colaboradores, e contribuindo para o seu sucesso, traz satisfação aos indivíduos ao sentirem-se capazes e confiantes. O sucesso contribui para o sentimento de satisfação profissional. Deste modo, apresentamos desde já como sugestão para futuras investigações o estudo da relação entre cultura de aprendizagem e satisfação, mediada pelo desempenho individual, de modo a compreender se esta inferência/interpretação encontra suporte empírico.

Torna-se, contudo, importante fazer um alerta relativamente aos resultados obtidos para este constructo, sugerindo prudência na sua interpretação. Desde logo, como afirmado anteriormente, a satisfação profissional é resultado de um vasto conjunto de fatores (Egan et al., 2004; Bellou, 2010), sendo a cultura organizacional e as características de uma cultura de aprendizagem apenas alguns desses mesmos fatores. Kline (2005) alerta para um perigo que se aplica neste caso: a reificação dos fatores. Para este autor, um investigador nunca consegue abarcar o conceito de uma variável por inteiro na sua operacionalização, pelo que não se deve cair no erro de acreditar que os constructos representados num modelo correspondem integralmente à realidade. Este pressuposto é especialmente verdade no que à satisfação diz respeito, tendo em conta que é um constructo bastante subjetivo, dependendo não apenas do ambiente envolvente (neste caso a cultura de aprendizagem), mas também de fatores individuais (Chiva & Alegre, 2008; Marques, 2009; Bellou, 2010).

Relativamente à hipótese H_2 , encontramos suporte empírico para o contributo significativo e positivo da cultura de aprendizagem na explicação da variância do bem-estar afetivo. Este resultado sugere que uma cultura de aprendizagem poderá contribuir para a experiência de emoções positivas. Devido à relação negativa, significativa e elevada encontrada entre as emoções positivas e negativas no nosso instrumento de medição, aliado aos resultados de outras investigações que encontraram a dialética emoções positivas/emoções negativas (e.g., Ribeiro, 2012), podemos inferir que a orientação cultural para a aprendizagem poderá igualmente reduzir a propensão de se sentir emoções negativas. Este resultado vai ao encontro da literatura que afirma que as características do trabalho têm influência no bem-estar dos colaboradores (Hackman & Oldham, 1980), sabendo à partida que a cultura constitui uma característica importante. De facto, ao analisar mais detalhadamente o modelo das características do trabalho destes autores, encontramos correspondência entre estas e algumas das características de uma cultura de aprendizagem tais como a autonomia, no que ao *empowerment* neste tipo de culturas diz respeito, o feedback constante ou até mesmo o inter-relacionamento, através do trabalho em grupo.

Estabelecemos também como hipótese o impacto significativo e positivo da cultura de aprendizagem na variância do comprometimento organizacional (H_3), hipótese que não encontrou suporte empírico no teste do modelo, ao nível do comprometimento afetivo. Contudo, através da mediação do *P-O Fit*, esse impacto é observável, como exploraremos mais adiante.

O modelo testado hipotetiza igualmente a seguinte premissa: a compatibilidade pessoa-organização (*Person-Organization Fit*) tem um efeito de mediação nas relações entre a cultura de aprendizagem e as variáveis em estudo ($H_{4a,b,c}$). A análise do modelo forneceu-nos suporte empírico para estas últimas hipóteses em estudo, uma vez que a mediação da relação entre cultura de aprendizagem e as variáveis tidas como dependentes foi significativa, em todos os casos, sendo essa mediação parcial para a satisfação profissional e bem-estar afectivo, e total, no caso do comprometimento organizacional. Este resultado mostra-nos que o alinhamento dos colaboradores com as características da organização tem um importante impacto para que a cultura de aprendizagem produza os efeitos desejados, indo ao encontro da literatura, acima de tudo no que diz respeito ao “lado negro” da perspectiva da aprendizagem instrumental, que afirma que a coação e obrigatoriedade da aprendizagem podem produzir efeitos negativos (Schein, 1999; Rebelo & Gomes, 2011). Desta forma, as expectativas, as ambições, os valores dos colaboradores, quando alinhados com a organização, podem funcionar como facilitadores da aprendizagem e, conseqüentemente, dos benefícios provenientes da mesma. De facto, o modelo em teste sugere que a cultura de aprendizagem tem uma influência direta na satisfação e no bem-estar afectivo, mas que, na presença do *P-O Fit*, esta variável assume um efeito mediador nestas relações, sendo a magnitude do seu impacto consideravelmente maior. Assim, os benefícios da cultura de aprendizagem nas variáveis em estudo referidos anteriormente são ainda maiores se houver um bom alinhamento entre a cultura da organização e os seus colaboradores.

No que diz respeito à relação entre cultura de aprendizagem e comprometimento organizacional, o impacto do primeiro na variância do segundo passa a ser significativo na presença do *P-O Fit*. Deste modo, pode-se argumentar que, nesse caso, colaboradores de organizações com uma cultura de aprendizagem sentem-se mais afetivamente ligados/vinculados à mesma, sentindo-a como fazendo “parte da família” apenas quando se identificam com este tipo de cultura. Em termos teóricos, faz sentido pensar nesta relação, tendo em conta que as pessoas que se identificam com este tipo de organizações sentem-se mais valorizadas, sentem que têm uma maior possibilidade de desenvolvimento pessoal e que têm uma maior responsabilidade no seio da organização e para com a organização. Ao mesmo tempo, o trabalho em equipa permite estabelecer mais facilmente laços afetivos entre os colaboradores, havendo, dessa forma, uma maior ligação não só com a empresa mas também com as pessoas que a constituem.

Considerações finais

O objetivo desta investigação era compreender a importância da cultura de aprendizagem para os colaboradores, através da análise dos seus efeitos na satisfação profissional, no bem-estar afetivo e no comprometimento organizacional. Os resultados apontam para uma relação significativa entre este tipo de cultura organizacional e a satisfação profissional, o bem-estar afetivo e o comprometimento. Assim, este modelo permite-nos sugerir que a implementação de uma cultura orientada para a aprendizagem traz benefícios não só para as organizações, mas também para os seus colaboradores.

Os tempos de mudança, dinamismo e incerteza que vivemos atualmente favorecem também a criação e desenvolvimento deste tipo de cultura, uma vez que esta dá garantias de uma melhor adaptação. Como Kuchinke (1995) referiu, o nível de incerteza do meio ambiente age como uma condição fronteira para o valor instrumental da aprendizagem, ou seja, sob condições de grande incerteza, a aprendizagem pode levar ao desenvolvimento de cursos alternativos de ação. De igual modo, a envolvente atual pode ser encarada como uma oportunidade para fomentar uma orientação cultural para a aprendizagem, uma vez que o processo de mudança e desenvolvimento de uma cultura é normalmente difícil e moroso (Rebello, 2006), e o dinamismo e incerteza obrigam, por vezes, a mudanças mais bruscas e repentinas.

Na nossa investigação, averiguámos também a capacidade mediadora das relações estabelecidas através do *P-O Fit*. Esta hipótese revelou-se, significativa, tendo esta variável um impacto nas vantagens de uma cultura de aprendizagem. Este facto realça a importância que os processos de seleção têm para as organizações, ao tentarem encontrar a "pessoa certa para a organização certa", ou seja, um *match* entre as características do candidato e as características da organização. Assim, também sai reforçada a ideia de que um candidato com melhores capacidades ou curriculum nem sempre é a melhor pessoa para ocupar a vaga oferecida por uma determinada empresa.

Por último, consideramos que a nossa investigação contribui para o conhecimento sobre este tema pelo facto de aferirmos as relações em estudo num único modelo integrador, evitando uma análise separada onde a sua interdependência não é considerada. Outro contributo que consideramos importante é o facto de termos realizado o estudo em organizações portuguesas, pois os estudos sobre cultura de aprendizagem em Portugal são ainda bastante escassos.

Este estudo reporta resultados interessantes do ponto de vista teórico e da intervenção nas organizações. Apesar das mais-valias referidas anteriormente, devemos reconhecer algumas limitações e apresentar sugestões para que investigações futuras as possam colmatar. Assim, para além do inevitável cuidado que o procedimento de amostragem não probabilístico deve inspirar a nível da generalização dos resultados, o facto de o plano ser correlacional constitui outra limitação deste estudo. Estes planos, apesar de permitirem encontrar relações entre variáveis e até quantificá-las, impossibilitam inferir causalidade

empírica (Coutinho, 2008). Assim, sugere-se que esta investigação se possa replicar no futuro utilizando um estudo longitudinal, onde seja possível aferir os resultados de uma intervenção no que à orientação para a aprendizagem diz respeito.

Por outro lado, o método de recolha de dados – o questionário – baseia-se em medidas subjetivas, uma vez que o modo de preenchimento é o autorrelato, podendo, desta forma, haver enviesamento dos dados recolhidos pela limitação da subjetividade e/ou veracidade das respostas (Egan et al., 2004). Atendendo também à variável central do nosso estudo, a cultura de aprendizagem, o uso de uma técnica quantitativa de recolha de dados, como o questionário, dificilmente captura todos os níveis da cultura de aprendizagem, nomeadamente os pressupostos básicos referidos por Schein (1985). Neste sentido, seria preferível a triangulação dos resultados obtidos com o questionário com métodos qualitativos de recolha de dados.

Surge ainda a limitação do estudo se efetuar com o recurso a dados de colaboradores de organizações que se situam em diferentes ramos de atividade, podendo, por esse facto, haver a influência de outras variáveis a comprometer a qualidade da análise das relações. Sugere-se, desse modo, que investigações futuras sobre este tópico recorram a organizações mais homogêneas, no que ao seu ramo de actividade diz respeito.

Por último, sugerimos ainda uma análise mais aprofundada que contemple as diferentes dimensões da cultura de aprendizagem, indicando quais as dimensões que mais impacto têm nas diferentes variáveis estudadas.

Referências

- Ahmed, P. K., Loh, A. Y., & Zairi, M. (1999). Cultures for continuous improvement and learning. *Total Quality Management*, 10(4/5), 426-434. doi: 10.1080/0954412997361
- Allaire, Y., & Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. *Organizational Studies*, 5(3), 193-226. doi: 10.1177/017084068400500301
- Allameh, S. M., Nouri, B. A., Tavakoli, S. Y., & Shokrani, S. A. (2011). Studying of the relation between emotional intelligence and job satisfaction with due regard to regulative role of organizational learning capability. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(9), 347-364. Retirado de <http://journal-archives21.webs.com/jan11.pdf>.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1–18. doi: 10.1111/20448325199000506
- Alves, M.M. (2011). *Conflito e facilitação trabalho-família em docentes do ensino superior: o papel do bem-estar afectivo e do work-engagement*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Armstrong, A., & Foley, P. (2003). Foundations for a learning organization: organizational learning mechanisms. *The Learning Organization*, 10(2), 74-82. doi: 10.1108/09696470910462085
- Baptista, M. (2009). *Cultura de aprendizagem e bem-estar subjectivo: um estudo com professores do primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico e secundário*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bellou, V. (2010). Organizational culture as a predictor of job satisfaction: the role of gender and age. *Career Development International*, 15(1), 4-19. doi: 10.1108/13620431011020862
- Birdi, K., Allan, C., & Warr, P. (1997). Correlates of perceived outcomes of four types of employee development activity. *Journal of Applied Psychology*, 82, 845–857. doi: 10.1037/00219010826845
- Botcheva, C. L., White, R., & Huffman, L. C. (2002). Learning culture and outcomes measurement practices in community agencies. *American Journal of Evaluation*, 23, 421-434. doi: 10.1177/109821400202300404
- Brown, A. (1998). *Organizational Culture* (4th ed.). Essex: Prentice Hall.

- Bryman, A., & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS* (2nd ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. London: Lawrence Erlbaum.
- Cable, D., & Judge, T. A. (1994). Pay preferences and job search decisions: A person-organization fit perspective. *Personnel Psychology, 47*, 317–348. doi : 10.1111/17446570199401727
- Cable, D., & Judge, T. A. (1996). Person-organization fit, job choice decisions, and organizational entry. *Organizational Behavior & Human Decision Processes, 673*, 294-311. doi:10.1006/obhd.1996.0081
- Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, D., & Klesh, J. (1983). Assessing the attitudes and perceptions of organizational members. In S. Seashore, E. Lawler, P. Mirvis, & C. Cammann (Eds.), *Assessing organizational change: a guide to methods, measures and practices* (pp. 71-138). New York: John Wiley & Sons.
- Chambel, M. J. (2005). Stress e bem-estar nas organizações. In A. Pinto & A. Silva (Eds.), *Stress e bem-estar: modelos e domínios de aplicação* (pp. 105-134). Lisboa: Climepsi.
- Chatman, J. (1989). Improving Interactional Organizational Research: A Model of Person-Organization Fit. *Academy of Management Review, 14*(3), 333-349.
- Chatman, J. (1991). Matching people and organizations: Selection and socialization in public accounting firms. *Administrative Science Quarterly, 36*, 459-484. doi: 10.2307/2393204
- Chiva, R., & Alegre, J. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: the role of organizational learning capability. *Personnel Review, 37*(6), 680-701. doi: 10.1108/00483480810906900
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, A. (1999). Relationships among five forms of commitment: An empirical assessment. *Journal of Organizational Behavior, 20*, 285-308.
- Conner, M.L., & Clawson, J.G. (2004). Afterword, in Conner, M.L. & Clawson, J.G. (Eds), *Creating a Learning Culture: Strategy, Technology, and Practice* (pp. 327-338). Cambridge: Cambridge University Press.
- Contu, A., Grey, C., & Örtenblad, A. (2003). Against learning. *Human Relations, 56*(8), 931-952. doi: 10.1177/00187267030568002
- Coutinho, C. P. (2008). Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações. *Psicologia, Educação e Cultura, 7*(1), 143-169.
- Daniels, K., Brough, P., Guppy, A., Peters-Bean, K., & Weatherstone, L. (1997). A note on a modification to Warr's measures of affective well-being at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 70*, 129-138. doi: 10.1111/j.2044-8325.1997.tb00638.x
- De Geus, A. (1998). *A empresa viva: como as organizações podem aprender a prosperar e se perpetuar*. Rio de Janeiro: Campus.
- Dekoulou, P. & Trivellas, P. (2015). Measuring the impact of learning organization on job satisfaction and individual performance in Greek advertising sector. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 175*, 367-375. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1212
- Denton, J. (1998). *Organisational learning and effectiveness*. London: Routledge.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development* (2nd ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 1105-1117. doi: 10.1037/0022-3514.47.5.1105
- 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. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.1212
- Egan, T. M., Yang, B., & Barlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly, 15*(3), 279-301. doi: 10.1002/hrdq.1104
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W. (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly, 13*(1), 5-21. doi: 10.1002/hrdq.1010
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review, 10*(4), 803-813. doi:10.2307/258048
- Gomes, A. D. (2000). *Cultura organizacional: comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Guerra, J. M., Martinez, I., Munduate, L., & Medina, F. J. (2005). A contingency perspective on the study of the consequences of conflict types: The role of organizational culture. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 14*, 157-176. doi: 10.1080/13594320444000245
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Haefner, M., Leone, D., Coons, L., & Chermack, T. (2012). The effects of Scenario Planning on Participant Perceptions of Learning Organization Characteristics. *Human Resources Development Quarterly, 23*(4), 519-542. doi: 10.1002/hrdq.21147
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados* (5th ed.). São Paulo: Bookman.

- Hancock, G. R., & Freeman, M. J. (2001). Power and sample size for the RMSEA test of not close fit in structural equation modeling. *Educational and Psychological Measurement, 61*(5), 741-758. doi:10.1177/00131640121971491
- Harris, C., Daniels, K., & Briner, R. (2003). A daily diary study of goals and affective well-being at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73*, 401-410. doi: 10.1348/096317903769647256
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of Organizational Design*, Vol.1 (pp. 3-27). Oxford: Oxford University Press.
- Hill, R. (1996). A measure of the learning organization. *Industrial and Commercial Training, 28*(1), 19-25. doi:10.1108/00197859610105440
- Hochwarter, W. A., Perrewé, P. L., Ferris, G. R., & Brymer, R. A. (1999). Job satisfaction and performance: The moderating effects of value attainment and affective disposition. *Journal of Vocational Behavior, 54*, 296-313. doi:10.1006/jvbe.1998.1659
- Hoffman, B. J., & Woehr, D. J. (2006). A quantitative review of the relationship between person-organization fit and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 68*, 389-399. doi:10.1016/j.jvb.2005.08.003
- Islam, T., Kassim, N., Ali, G., & Sadiq, M. (2014). Organizational learning culture and customer satisfaction: The mediating role of normative commitment. *The Learning Organization, 21*, 392-404. doi:10.1108/TLO-07-2014-0040
- Islam, T., Khan, S., Ahmad, U., & Ahmed, I. (2013). Organizational learning culture and leader-member exchange quality: The way to enhance organizational commitment and reduce turnover intentions. *The Learning Organization, 20*, 322-337. doi: 10.1108/TLO-12-2012-0079
- Johnson, R. E., & Chang, C. H. (2008). Relationships between organizational commitment and its antecedents: Employee self-concept matters. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(2), 513-541. doi: 10.1111/j.1559-1816.2008.00315.x
- Joo, B. (2010). Organizational Commitment for Knowledge Workers: The Roles of Perceived Organizational Learning Culture, Leader-Member Exchange Quality, and Turnover Intention. *Human Resource Development Quarterly, 21*(1), 69-85. doi: 10.1002/hrdq.20031
- Joo, B., & Lim, T. (2009). The Effects of Organizational Learning Culture, Perceived Job Complexity, and Proactive Personality on Organizational Commitment and Intrinsic Motivation. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 16*(1), 48-60. doi:10.1177/1548051809334195
- Judge, T. A., & Bretz, R. D. (1992). Effects of work values on job choice decisions. *Journal of Applied Psychology, 77*, 261-271. doi: 10.1037/0021-9010.77.3.261
- Katwyk, P., Fox, S., Spector, P., & Kelloway, E. (2000). Using the job-related affective well-being scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(2), 219-230. doi: 10.1037/1076-8998.5.2.219
- Keyton, J. (2005). *Communication and organizational culture: a key to understanding work experiences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kim, T., Cable, D.M., & Kim, S. (2005). Socialization Tactics, Employee Proactivity, and Person-Organization Fit. *Journal of Applied Psychology, 90*(2), 232-242. doi: 10.1037/0021-9010.90.2.232
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology, 49*, 1-49. doi: 10.1111/j.1744-6570.1996.tb01790.x
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). The consequences of individuals fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology, 58*, 281-342. doi: 10.1111/j.1744-6570.2005.00672.x
- Lankau, M. J., & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal, 45*, 779-790. doi: 10.2307/3069311
- Lim, T. J. (2003). *Relationships among organizational commitment, learning organization culture, and job satisfaction in one Korean private organization*. Tese de Doutorado não publicada. University of Minnesota.
- Luthans, F., McCaul, H. S., & Dodd, N. G. (1985). Organizational commitment: A comparison of American, Japanese, and Korean employees. *Academy of Management Journal, 28*(1), 213-219.
- Marquardt, M. (1996). *Building the learning organization*. New York: McGraw-Hill.
- Marques, H. M. (2009). *Cultura de aprendizagem e satisfação dos professores*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources, 5*(2), 132-51. doi: 10.1177/1523422303005002002
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*, 130-149. doi: 10.1037/1082-989X.1.2.130
- MacKay, C. J., Cousins, R., Kelly, P., Lees, S., & McCaig, R. H. (2004). 'Management Standards' and work-related stress in the UK: Policy background and science. *Work & Stress, 18*, 91-112. doi: 10.1080/02678370410001727474
- Martins, H. (2008). *Impact of firm-promoted accreditation of prior learning processes on the worker-organization relationship: A cross-sectional survey in Portuguese industrial firms*. Erasmus Mundus Work, Organizational and

- Personnel Psychology (WOP-P) Master Thesis. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Martins, H., Rebelo, T., & Tomás, I. (2011). Escala de compromisso organizacional – afectivo, normativo e de continuidade (ECO-ANC). In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida, L. & M. R. Simões (Eds), *Instrumentos e Contextos de Avaliação Psicológica* (Vol.1, pp. 125-143). Coimbra: Almedina
- McFarlin, D. B., & Rice, R. W. (1992). The role of facet importance as a moderator in job satisfaction processes. *Journal of Organizational Behavior*, 13(1), 41-54. doi: 10.1002/job.4030130105
- McLain, D. L. (1995). Responses to health and safety risk in the work environment. *Academy of Management Journal*, 38(6), 1726-1746. doi: 10.2307/256852
- Meglino, B. M., & Ravlin, E. C. (1998). Individual values in organizations: Concepts, controversies, and research. *Journal of Management*, 24, 351-389. doi: 10.1177/014920639802400304
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Newbury Park, CA: Sage.
- Meyer, J. P., Irving, P. G., & Allen, N. J. (1998). Examination of the combined effects of work values and early work experiences on organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 29-52.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkage: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Neves, J. (2000). *Cultura organizacional, clima organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71, 492-499. doi: 10.1037/0021-9010.71.3.492
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34, 487-516. doi: 10.2307/256404
- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 8(3), 125-133. doi: 10.1108/09696470110391211
- Pantouvakis, A., & Bouranta, N. (2013). The link between organizational learning culture and customer satisfaction: Confirming relationship and exploring moderating effect. *The Learning Organization*, 20(1), 48-64. doi: 10.1108/09696471311288528
- Pearson, C. A. L. (1991). An assessment of extrinsic feedback on participation, role perceptions, motivation, and job satisfaction in a self-managed system for monitoring group achievement. *Human Relations*, 44(5), 517-537. doi: 10.1177/001872679104400506
- Rebelo, T., Gomes, A. D., & Cardoso, L. (2001). Aprendizagem organizacional e cultura: relações e implicações. *Psychologica*, 27, 69-89.
- Rebelo, T. (2001). *Organização, aprendizagem e cultura: Estudo sobre a homogeneidade/heterogeneidade da orientação cultural para a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rebelo, T. (2006). *Orientação cultural para a aprendizagem nas organizações: condicionantes e consequentes*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rebelo, T., & Gomes, A. D. (2008). Organizational learning and the learning organization: Reviewing evolution for prospecting the future. *The Learning Organization*, 15(4), 294-308. doi: 10.1108/09696470810879556
- Rebelo, T., & Gomes, A. D. (2011a). The OLC questionnaire: a measure to access an organization's cultural orientation towards learning. In A. Mesquita (Ed.), *Technology for creativity and innovation: tools, techniques and applications* (pp. 216-236). New York: Information Science Reference.
- Rebelo, T., & Gomes, A. D. (2011b). Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes. In D. Gomes (Ed.), *Psicologia das organizações, do trabalho e dos recursos humanos* (pp. 93-131). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rebelo, T., & Gomes, A. D. (2011c). Conditioning factors of an organizational learning culture. *Journal of Workplace Learning*, 23(3), 173-194. doi: 10.1108/13665621111117215
- Rebelo, T., Gomes, A. D., & Cardoso, L. (2001). Aprendizagem organizacional e cultura: Relações e implicações. *Psychologica*, 27, 69-89.
- Ribeiro, B. (2012). *Os Efeitos da Cultura de Aprendizagem no Desempenho, Satisfação, Inovação e Bem-Estar Afectivo dos Estudantes Universitários*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rousseau, D. M. (1998). Why workers still identify with organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 217-233.
- Samad, S. (2005). Unraveling the organizational commitment and job performance relationship: Exploring the moderating effect of job satisfaction. *Business Review, Cambridge*, 4(2), 79-84.
- Sanchez, J. I., & Brock, P. (1996). Outcomes of perceived discrimination among Hispanic employees: Is diversity management a luxury or a necessity?. *Academy of Management Journal*, 39(3), 704-720.
- Santos, A. P. (2011). Cultura de aprendizagem em organizações: revisão crítica de pesquisas nacionais e estrangeiras. *Gestão Contemporânea*, 8(9), 35-61.

- Santos, J., Gonçalves, G., & Gomes, A. Organizational culture and subjective and work well-being: The case of employees of Portuguese Universities. *Journal of Spatial and Organizational Dynamics*, vol 1, 153-161.
- Santos, A., Hayward, T., & Ramos, H. M. (2012). Organizational culture, work and personel goals as predictors of employee well-being. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 16(1), 25-48.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schein, E. H. (1993). How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. *MIT Management Review Magazine*, 34, (2). Retirado de: <http://sloanreview.mit.edu/article/how-can-organizations-learn-faster-the-challenge-of-entering-the-green-room/>
- Schein, E. H. (1995). *Organizational and managerial culture as a facilitator or inhibitor of organizational transformation*. Retirado de <http://dspace.mit.edu>.
- Schein, E. H. (1999). Empowerment, coercive persuasion and organizational learning: Do they connect?. *The Learning Organization*, 6(4), 163-172. doi: 10.1108/09696479910280622
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Siegall, M., & McDonald, T. (1995). Focus of attention and employee reactions to job change. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(13), 1121-1141. doi: 10.1111/j.1559-1816.1995.tb02610.x
- Somers, M. J. (1995). Organizational commitment, turnover and absenteeism: An examination of direct and interaction effects. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 49-58. doi: 10.1002/job.4030160107
- Swanson, R. A., & Holton E. F. III (2001). *Foundations of human resource development*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., & Kavanagh, M. J (1995). Applying trained skills to the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 239-252. doi: 10.1037/0021-9010.80.2.239
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using Multivariate Statistics* (4th ed.) (pp. 653-771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Vala, J., Monteiro, M., & Lima, M. (1994). Culturas organizacionais: Uma metáfora à procura de teorias. In J. Vala, M. B. Monteiro, L. Lima, & A. Caetano (Eds.), *Psicologia Social das Organizações – Estudos em empresas portuguesas* (pp. 13-37). Oeiras: Ed. Celta.
- Verquer, M. L., Beehr, T. A., & Wagner, S. H. (2003). A meta-analysis of relations between person–organization fit and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 473-489.
- Vicente, A. L., Rebelo, T., & Agostinho, C. (2011). Relação das práticas de responsabilidade social interna nas organizações com a satisfação no trabalho e as intenções de saída: O papel mediador do ajustamento pessoa-organização. *Psychologica*, 55, 369-384.
- Westerman, J. W., & Cyr, L. A. (2004). An Integrative Analysis of Person-Organization Fit Theories. *International Journal of Selection and Assessment*, 12(3), 252-261. doi: 10.1111/j.0965-075X.2004.279_1.x
- Wheeler, A. R., Gallagher, V. C. Brouer, R. L., & Sablinski, C. J. (2007). When person–organization (mis)fit and (dis)satisfaction lead to turnover: The moderating role of perceived job mobility. *Journal of Managerial Psychology*, 22(2), 203-219. doi: 10.1108/02683940710726447
- Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 152-162. doi: 10.1177/1523422303005002003

The effects of a learning culture on job satisfaction, well-being and organizational commitment

Abstract

This research is based on the premise that a culture oriented towards organizational learning can become a facilitating factor on the seeking of competitive advantage, influencing the attitudes and the behaviors of the employees at work. This research tries to understand the effects of a learning culture on job satisfaction, affective well-being and organizational commitment, as well as the possibility of mediation by the P-O Fit, through Structural Equation Modeling. The results, based on a sample of 358 employees from nine private companies, suggest that job satisfaction and affective well-being are positively influenced by the learning culture. Furthermore, the hypothesis of mediation of the effects by the P-O Fit has also found empirical support. As for the effects of a learning culture on affective commitment, the results support a full mediation by P-O Fit. In this way, this research supports the idea that the implementation of a culture towards learning has benefits, both for organizations and employees.

Keywords

Learning culture; job satisfaction; affective well-being; organizational commitment.

Received: 15.09.2016

Revision received: 11.10.2016

Accepted: 11.10.2016