

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Departamento de Gestão e Economia



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM GESTÃO DE UNIDADES DE SAÚDE

**Liderança e Desempenho da Aprendizagem Organizacional numa Unidade de Saúde
O Caso da Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A.**

Joana Catarina Domingues Andrade de Oliveira Almeida

Covilhã

2010

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Departamento de Gestão e Economia

Liderança e Desempenho da Aprendizagem Organizacional numa Unidade de Saúde O Caso da Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A.

Joana Catarina Domingues Andrade de Oliveira Almeida

Dissertação de Mestrado em Gestão de Unidades de Saúde realizada sob orientação do Professor Doutor **Mário Franco**, do Departamento de Gestão e Economia da Universidade da Beira Interior.

Covilhã

2010

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa um incessante esforço de crescimento e desenvolvimento pessoal, que só foi possível graças à pluralidade de esforços que se conjugaram e apoiaram este projecto. A todas as pessoas envolvidas, em geral, e a cada uma destas, em particular, quero dirigir os meus agradecimentos pela conclusão desta dissertação.

Ao Professor Doutor Mário Franco, orientador desta Dissertação de Mestrado, agradeço todo o apoio prestado nas diferentes fases deste trabalho, nomeadamente nas reflexões, observações e sugestões que incentivaram o traçar de mais uma etapa da minha vida. Agradeço também o incentivo que sempre me transmitiu, bem como a disponibilidade incondicional que manifestou para debater ideias, trilhar caminhos de pesquisa oportunos, que muito contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu desenvolvimento pessoal e académico.

Ao Sr. Salim Ossman e a todos os seus Colaboradores, o meu sincero agradecimento pela disponibilidade que me receberam e responderam às minhas solicitações.

Aos meus pais e em especial a minha irmã, que tornou possível a conclusão deste trabalho, agradeço a dedicação e empenho que fizeram para me ajudar a vencer as dificuldades que surgiram.

A todos os colegas e amigos, em especial a Daniela e ao Afonso, pelo apoio dado em todo processo.

Nada na vida conquistamos sozinhos, precisamos sempre de outras pessoas para alcançar os nossos objectivos. Muitas vezes um simples gesto pode mudar a nossa vida e contribuir para o nosso sucesso.

Liderança e Desempenho da Aprendizagem Organizacional numa Unidade de Saúde

O Caso da Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A.

RESUMO

Perante os actuais contextos organizacionais caracterizados por mutações económicas, políticas, tecnológicas e sociais é fundamental desenvolver e fortalecer as capacidades de gestão das organizações de saúde para possibilitar o seu maior êxito.

Não se deverá incorrer no raciocínio erróneo de equiparar o conceito de mudança ao conceito de aprendizagem organizacional mas dever-se-á sim considerar que a mudança é apenas uma condição facilitadora da aprendizagem e não um processo de aprendizagem em si mesmo.

Esta investigação tem, pois, como propósito principal compreender o fenómeno da aprendizagem organizacional e a sua relação com a liderança.

Para a concretização dos objectivos foi adoptada uma abordagem de investigação qualitativa e para o estudo foi seleccionada uma organização de saúde. Como fonte de recolha de dados adoptou-se pela triangulação de dados: entrevistas, questionários e análise documental.

Com esta investigação concluiu-se que se torna fundamental compreender que a liderança assume um papel crucial no contexto organizacional e que esta deverá concordar com a lógica de reestruturação da organização no sentido de melhorar o seu próprio nível de desempenho da aprendizagem organizacional.

Palavras-Chave:

Aprendizagem Organizacional, Liderança, Visão, Infra-estrutura, Cultura, Aprendizagem dinâmica, Aprendizagem de Investimento.

Leadership and Organizational Learning Performance on a Healthcare Unit

The case of Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A.

ABSTRACT

Taking in account the current organizational contexts, characterized by economical, political, technological and social changes, it is essential to develop and to strengthen management skills of health organizations in order to enable their utmost success.

One should not erroneously match the concept of change with the concept of organizational learning; one should consider change as a condition that allows learning and not as a learning process by itself.

This study intends to understand the organizational learning phenomenon and its relation towards leadership.

To achieve the goals of the present study, a qualitative investigation approach was adopted and a health organization was selected. Data triangulation – interviews, questionnaires and document analysis – was adopted.

This study concluded that it is fundamental to perceive that leadership takes on a crucial role in the organizational realm. Leadership by itself should embrace organizational reorganization so as to upgrade its performance level of organizational learning.

Keywords:

Organization Learning, Leadership, Vision, Infrastructur, Culture, Learning Dynamics, Training Investment.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
ÍNDICE DE QUADROS	VII
ÍNDICE DE TABELAS	VII
LISTA DE SIGLAS	VIII
1. ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA	1
1.2. PROPÓSITO E OBJECTIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....	3
1.3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	4
1.4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	5

PARTE TEÓRICA

2. CONTEXTO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	7
2.1. ANTECEDENTES	7
2.2. CONCEITO E ÂMBITO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	9
2.3 AS CINCO DISCIPLINAS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	11
2.4. PILARES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	15
2.5. AS ORGANIZAÇÕES DE SAÚDE COMO ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM	22

3. CONTEXTO DA LIDERANÇA	25
3.1. ANTECEDENTES	25
3.2. CONCEITO E ÂMBITO DA LIDERANÇA.....	32
3.3. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÃO DE SAÚDE	33
4. LIDERANÇA E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: PROPOSTA DO MODELO DE ANÁLISE.....	37
4.1. INTRODUÇÃO.....	37
4.2. MODELO DE ANÁLISE.....	39

PARTE EMPÍRICA

5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	42
5.1. INTRODUÇÃO.....	42
5.2. TIPO DE ESTUDO	42
5.3. DESENHO DE INVESTIGAÇÃO	44
5.4. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS	45
5.4.1. Selecção do caso (organização).....	45
5.4.2. Instrumentos de recolha de dados.....	45
5.4.3. Procedimento para autorização da recolha de dados.....	52
5.4.4. Organização, análise e interpretação dos dados.....	52
6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSÃO DOS RESULTADOS.....	54
6.1. CARATERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO EM ESTUDO.....	54
6.2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA EM ESTUDO.....	54
6.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO: ENTREVISTA AO RESPONSÁVEL DA GESTÃO ..	57
6.3.1. Pilares em que assenta a aprendizagem organizacional da organização	58

6.3.2. Estilo de liderança	59
6.4. ANÁLISE QUANTITATIVA – QUESTIONÁRIOS AOS COLABORADORES.....	60
6.4.1. Aprendizagem organizacional por pilares	60
6.4.2. Relação entre os pilares a melhorar para aumentar a capacidade de aprendizagem da organização	64
6.4.3. Nível de desempenho da aprendizagem organizacional.....	65
6.5. ANÁLISE QUALITATIVA VS ANÁLISE QUANTITATIVA	67
6.5.1. Relação entre o estilo de liderança e o nível de desempenho da aprendizagem	67
6.5.2. Relação entre os pilares em que assenta a aprendizagem organizacional da organização e os pilares para aumentar a capacidade de aprendizagem da organização	68
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
7.1. CONCLUSÕES GERAIS.....	70
7.2. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	71
BIBLIOGRAFIA	73
ANEXOS.....	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo Conceptual da Aprendizagem Organizacional.....	15
Figura 2 – Liderança situacional.....	29
Figura 3 - Modelo de análise – esquematização gráfica.....	39
Figura 4 – Desenho de investigação – esquematização gráfica.....	44
Figura 5 - Síntese da análise qualitativa vs análise quantitativa.....	69

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas da aprendizagem organizacional.....	8
Quadro 2 – Quatro estilos de liderança para quatro estilos de maturidade.....	31
Quadro 3 – Métodos de recolha de dados utilizados.....	47
Quadro 4 – Síntese do Nível de desempenho da aprendizagem por pilares.....	65

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da amostra segundo as variáveis sócio-demográficas	55
Tabela 2 – Caracterização da amostra segundo a categoria profissional.....	55
Tabela 3 – Caracterização da amostra segundo o tempo de exercício profissional.....	56
Tabela 4 – Caracterização da amostra segundo a natureza do vínculo.....	56
Tabela 5 – Caracterização da amostra segundo a unidade onde exerce actualmente.....	57
Tabela 6 – Análise da aprendizagem organizacional – Visão.....	60
Tabela 7 – Análise da aprendizagem organizacional – Conhecimento e gestão de infra-estruturas.....	61
Tabela 8 – Análise da aprendizagem organizacional – Cultura organizacional.....	62
Tabela 9 – Análise da aprendizagem organizacional – Aprendizagem dinâmica.....	63
Tabela 10 – Análise da aprendizagem organizacional – Aprendizagem de investimento... ..	63
Tabela 11 – Análise do nível de desempenho da aprendizagem organizacional.....	65

LISTA DE SIGLAS

% - Percentagem

Dp – Desvio padrão

ULDM - Unidade de Longa Duração e Manutenção

UMDR – Unidade de Média Duração e Reabilitação

X – Média

1. ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA

1.1. JUSTIFICAÇÃO E RELEVÂNCIA DO TEMA

As transformações globais fazem emergir novas exigências na sociedade, no geral, e, particularmente, nas actuais políticas de saúde. Segundo Parente (2006), as mutações, com origem endógena e exógena, surgem constantemente nas organizações. Trata-se de processos dinâmicos e quase omnipresentes e frequentemente contínuos.

Braga (1997: 29) refere que *“toda a mudança é difícil, pois desestabiliza o poder estabelecido e quando as pessoas se sentem ameaçadas tendem a se fechar e a recusar tudo aquilo que as possa ameaçar. Mas a realidade supera o paradigma, ainda que esse facto apenas se evidencie quando o grupo assume publicamente a mudança. De qualquer forma, temos que reconhecer que o processo de desenvolvimento só ocorre porque algumas pessoas são capazes de pensar e agir, fugindo aos padrões tradicionais, para trazer respostas alternativas aos impasses tradicionais”*.

Assim, face à mudança, surge a necessidade de desenvolver e fortalecer as capacidades de gestão das organizações de saúde para possibilitar o seu maior êxito em contexto de competitividade, cooperação, exigência de qualidade, liderança estratégica e compromisso com o sector prestado. Neste contexto, é crucial compreender os processos através dos quais se consegue atingir uma mudança bem sucedida. Aliás, Franco e Ferreira (2007: 169) referem que *“(...) as organizações, para se tornarem competitivas, necessitam de recorrer a procedimentos, técnicas e instrumentos de gestão que assentem num processo de aprendizagem contínua”*.

Destas circunstâncias, as organizações de saúde devem estar preparadas para dar resposta às mudanças e, como tal, o requisito básico de qualquer organização é a sua capacidade de aprendizagem ao longo da vida, o que permite a consolidação de competências profissionais como aprender a aprender, o trabalho em equipa ou o estabelecer de relações democráticas

com a liderança. A este respeito Drucker (2000: 51) diz que *“temos que aprender onde nos situar e quais são as nossas aptidões para extrair o máximo benefício disso. Devemos saber onde estão os nossos defeitos, quais as aptidões que não temos, onde estamos, quais são os nossos valores (...)”*.

Neste cenário, uma ferramenta que pode facilitar o processo de adaptação de uma organização às mudanças da actual envolvente competitiva é a aprendizagem organizacional¹ que podemos considerar como a precursora da mudança. De realçar a pertinência do estudo da aprendizagem organizacional pelo seu carácter integrativo, o qual envolve diferentes níveis de aprendizagem: individual, grupal e organizacional, pelo seu carácter dinâmico, que integra as mudanças contínuas e permanentes das organizações, e pela consciência de que a aprendizagem organizacional é o pilar para a adaptação rápida e eficaz à mudança.

Dodgson (1993) refere que são várias as razões que podem ser apontadas para o actual protagonismo da aprendizagem organizacional: (1) o interesse das grandes organizações, na medida em que tentam desenvolver estruturas e sistemas mais adaptáveis e reactivos à mudança; (2) a profunda influência de que as rápidas mudanças tecnológicas estão a ter nas organizações, implicando a necessidade de aprender a ‘fazer as coisas’ de modos novos e, por vezes, radicalmente diferentes dos habituais; e (3) o facto da aprendizagem ser um conceito dinâmico, cujo uso enfatiza a constante mutação que se processa nas organizações e integrador, o que permite unificar vários níveis de análise.

Torna-se, portanto, necessário capacitar as organizações de condições que lhes possibilitem êxito num ambiente influenciado pelas imprevisíveis mudanças de modo a aprenderem a um ritmo que equipare ou exceda a mudança que ocorre no meio envolvente. Neste contexto, um dos assuntos que conduz à presente investigação prende-se com a aprendizagem organizacional.

Por outro lado, pode-se referir que a aprendizagem organizacional é um meio consistente de apropriação de conhecimentos e de melhoria contínua. Este fenómeno permite às organizações solucionar problemas, reagir às mudanças e aproveitar as oportunidades. Neste contexto, urge que as organizações potenciem as suas competências em adquirir, interpretar e disponibilizar as informações que surgem continuamente.

¹ No âmbito da aprendizagem no contexto organizacional vários são os termos utilizados, como por exemplo: aprendizagem organizacional, organização em aprendizagem, organização que aprende, organização aprendiz, empresa que aprende e empresa inteligente.

Parente (2006) considera que, por um lado, as organizações aprendem por intermédio dos colaboradores que as integram e, por outro lado, que comportam em si os mesmos factores facilitadores ou inibidores da aprendizagem.

De realçar o carácter complexo e multidimensional da aprendizagem organizacional, apesar de, tradicionalmente, ter sido considerada unidimensional. Fernandes (2000: 47) considera que a aprendizagem organizacional “*ocorre quando a organização consegue desenvolver o sistema de aprendizagem com o intuito de melhorar o seu desempenho*”.

Considerando que o único meio pelo qual uma organização se pode transformar numa organização que aprende é a liderança, esta torna-se cada vez mais crucial, na medida em que representa o elemento propulsor de mudanças e é a força básica por detrás de uma mudança bem sucedida. Deste modo, surge um enfoque desta investigação que é a liderança.

A motivação, o desempenho e a melhoria contínua dos colaboradores pode ser aumentada ou diminuída de acordo com o estilo de liderança. Da mesma forma, cabe ao líder desenvolver habilidades no sentido de desenvolver uma visão compartilhada, ajudar os colaboradores a ver o sistema de forma completa, promover o trabalho em equipa, projectar a estrutura organizacional, iniciar mudanças e expandir a capacidade de as pessoas moldarem o mundo (Daft, 1999).

Neste âmbito, devido a escassez de estudos que relacionem a liderança e a aprendizagem organizacional, uma das contribuições centrais deste trabalho, no contexto de organizações de saúde, é preencher esta lacuna nesta área de investigação. Ainda, no contexto de organizações de saúde, poucos têm sido os estudos a abordar a aprendizagem organizacional. Dowd (2000) e Vassalou (2001) dizem-nos que poucos autores têm estudado práticas nas organizações de saúde que facilitem a construção e a disseminação do conhecimento. Dowd (2000) acrescenta, também, que os primeiros estudos sobre a aprendizagem organizacional na área da saúde foram fornecidos pela área de enfermagem.

1.2. PROPÓSITO E OBJECTIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Face a problemática anteriormente exposta, o propósito desta investigação prende-se com a importância do uso de ferramentas de gestão para tornar as organizações de saúde mais eficientes. Assim, e como já referido anteriormente, a aprendizagem organizacional, como filosofia de gestão, é crucial para tornar as organizações capazes de se adaptarem às mudanças

permanentes. Por outro lado, há necessidade de identificar o estilo de liderança e verificar se este se relaciona com o nível de desempenho da aprendizagem organizacional.

O principal objectivo deste estudo é compreender o fenómeno da aprendizagem organizacional na organização: Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A. e a sua relação com a liderança.

Esta organização de saúde compreende duas unidades de cuidados continuados – a Unidade de Média Duração e Reabilitação (UMDR) e a Unidade de Longa Duração e Manutenção (ULDM) e esta localizada na Serradas da Freixiosa - Penela.

Como objectivos específicos, este estudo pretende: (1) identificar e analisar o nível de desempenho da aprendizagem na organização seleccionada, (2) identificar o estilo de liderança desta organização e os pilares em que assenta a aprendizagem.

Especificamente, com este estudo, espera-se verificar a existência de relação entre o estilo de liderança e o nível de desempenho da aprendizagem e a existência da relação entre os pilares em que assenta a aprendizagem e o nível de desempenho desta aprendizagem organizacional.

Assim, as unidades de análise do presente estudo são a organização, particularmente, a Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A. e os seus colaboradores.

1.3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Do objectivo geral decorrem algumas questões de investigação que, ao serem respondidas, contribuem para a compreensão da aprendizagem organizacional e da liderança na organização em estudo:

Q1 - Quais os pilares em que assenta a aprendizagem organizacional da organização?

Q2 - Que estilo de liderança se identifica na organização?

Q3 – Que nível de desempenho da aprendizagem por pilares se identifica na organização?

Q4 - Quais os pilares que se identificam para aumentar a capacidade de aprendizagem da organização?

Q5 - Existe relação entre o estilo de liderança e o nível de desempenho da aprendizagem?

Q6 - Existe relação entre os pilares em que assenta a aprendizagem organizacional da organização e os pilares para aumentar a capacidade de aprendizagem da organização?

1.4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma:

O primeiro ponto é composto pelo enquadramento do problema, com a exposição da justificação do tema, o objectivo e questões de investigação e a própria descrição da estrutura da investigação.

Para além deste primeiro ponto introdutório, este trabalho está ainda estruturado em duas principais partes: teórica e empírica.

A parte teórica começa com o segundo ponto que aborda o contexto da aprendizagem organizacional, mais concretamente, os antecedentes, o conceito e âmbito da aprendizagem organizacional, as cinco disciplinas da aprendizagem organizacional, os pilares em que assenta a aprendizagem organizacional e as organizações de saúde como organizações que aprendem.

No terceiro ponto é abordado o contexto da liderança, os seus antecedentes, o seu conceito e âmbito e o papel da liderança nas organizações de saúde.

Posteriormente, no quarto ponto, propõem-se um modelo conceptual de análise onde é dado enfoque à liderança e à aprendizagem organizacional.

Na segunda parte, parte empírica, o quinto ponto refere a metodologia de investigação onde é descrito o tipo de estudo, o desenho de investigação e os procedimentos metodológicos.

No sexto ponto, apresenta-se os resultados da análise e discussão dos dados obtidos através do estudo de caso realizado. Os resultados apurados são ainda comparados e discutidos à luz da fundamentação teórica.

No último ponto, apresentam-se as considerações finais onde são referidas as principais conclusões gerais acerca deste estudo, bem como as limitações e sugestões para futuras investigações, nesta área do conhecimento.

PARTE TEÓRICA

2. CONTEXTO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

2.1. ANTECEDENTES

Dentro da área da aprendizagem organizacional, dada a sua multiplicidade de facetas, existem diversas correntes teóricas. Contudo, a área que gerou os conceitos mais populares foi a da ciências do comportamento.

A Teoria Comportamental tem o seu maior expoente em Herbert Simon, fundamentando-se no comportamento individual das pessoas para explicar o comportamento organizacional. A tónica principal passou a ser a procura da flexibilidade organizacional e a redução do conflito entre os objectivos organizacionais e individuais dos participantes (Chiavenato, 2004). Desta forma, e segundo este autor, os “behavioristas”, seguidores da teoria comportamental, começaram a preocupar-se com a organização e os participantes e desenvolveram modelos de motivação, liderança, comunicação, raciocínio e tomada de decisão. Esta teoria traz, assim, o abandono das posições normativas e prescritas das teorias anteriores (Teoria Clássica, Teoria das Relações Humanas e Teoria da Burocracia) e a adopção de posições explicativas e descritivas, mantendo, portanto, a ênfase nas pessoas (Chiavenato, 1997).

Contudo, Tsang (1997: 82) refere que *“não existe nenhum quadro conceptual que tenha conseguido reunir todos os avanços no domínio da aprendizagem organizacional”*. Bell *et al.* (2002), por exemplo, identificaram quatro pontos de vista (escolas principais) da aprendizagem organizacional: ponto de vista económico, ponto de vista do desenvolvimento, ponto de vista da gestão e ponto de vista do processo. A escola económica focaliza-se na aprendizagem que resulta com a produção contínua. Esta escola relaciona experiência e conhecimento, o que, por sua vez, funciona como uma base para a redução de custos.

Por outro lado, de acordo com Tomé (2007), a ênfase na escola do desenvolvimento encontra-se na aprendizagem no nível mais elevado e nos estágios que devem ser seguidos para atingir a tal aprendizagem. O facto de aprender prossegue numa série de sequências interligadas que

forneem a fundação necessária para se mover por cada fase sucessiva. Assim, esta escola considera a aprendizagem organizacional como um estágio na evolução da organização.

De acordo com Bell *et al.* (2002), a escola da gestão também se concentra num nível de aprendizagem elevado e considera que o factor desencadeante deste nível de aprendizagem é a natureza e a extensão da mudança organizacional. Para tal, existe a necessidade de seguir um conjunto de linhas orientadoras que provocam a mudança da cultura da organização.

Por último, a escola do processo contextualiza a aprendizagem organizacional “(...) *em termos de processos de aquisição, da disseminação e da utilização da informação (...)*” (Tomé, 2007: 21).

No quadro seguinte pode-se visualizar a síntese destas quatro escolas de pensamento em torno da aprendizagem organizacional e os estudos mais representativos em cada uma delas.

Quadro 1 – Escolas da aprendizagem organizacional

Escola da Aprendizagem	Características	Estudos Representativos
Economia	A aprendizagem ocorre devido à experiência e produção cumulativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Agrote (1993) • Arrow (1962) • Liberman (1987)
Desenvolvimento	A aprendizagem organizacional é um estágio na evolução da organização.	<ul style="list-style-type: none"> • Dechant e Marsick (1991) • Torbert and Fisher (1992) • Torbert (1994)
Gestão	Considera que há um óptimo modo de alcançar a aprendizagem organizacional e que os resultados da aprendizagem são prescritivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Galer e Van der Heijden (1992) • Garvin (1993) • Mckee (1992) • Mills e Friesen (1992) • Senge (1990)
Processo	Aprender é um fundamento cognitivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Argyris e Schon (1978) • Dixon (1994) • Huber (1991)

Fonte: Adaptado de Bell *et al.* (2002: 73) e Tomé (2007: 23)

2.2. CONCEITO E ÂMBITO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

O conceito *learning organization*, que em português, significa - organização que aprende – foi utilizado pela primeira vez por Chris Argyris, na década de 1970. Este conceito continuou a ser utilizado tendo o seu ápice nos anos 90 com o autor Peter Senge na sua obra “Quinta Disciplina”. Neste livro, Senge (1990) apresenta a aprendizagem organizacional como factor diferencial de competitividade dando ênfase ao trabalho em equipa e considerando que as pessoas são o principal meio de alavancagem nos processos de mudança.

Várias são as disciplinas que têm contribuído para a fundamentação deste conceito: psicologia e desenvolvimento organizacional, ciência da administração, sociologia e teoria organizacional, estratégia, gestão da produção, e antropologia cultural. Dada esta interdisciplinaridade encontram-se contribuições tanto complementares como competitivas no âmbito deste fenómeno organizacional (Easterby-Smith, 1997; Bontis *et al.*, 2002).

Considera-se por “organização que aprende” aquela que tem a capacidade de mudar e de se adaptar continuamente. O enfoque na análise da aprendizagem organizacional deve entender-se como o processo através do qual se desenvolve o conhecimento que é resultado da interacção da própria organização com o seu meio envolvente (Duncan e Weiss, 1979). Depreende-se, assim, a relevância de perspectivar a aprendizagem organizacional enquanto processo e não só enquanto resultado (Levitt e March, 1988). Cook e Yanow (1993) consideram que a investigação sobre a aprendizagem organizacional deve preocupar-se em analisar os aspectos típicos que caracterizam as aprendizagens das organizações.

Robbins (2002: 545) diz-nos que uma organização que aprende “*é uma organização onde as pessoas abrem mão das suas velhas ideias, aprendem a ser abertas umas com as outras, compreendem como a sua organização realmente funciona, formam um plano ou visão com o qual todos concordam e depois trabalham em conjunto para conquistar essa visão*”.

Este tipo de organizações permite dar resposta a três problemas fundamentais, existentes nas organizações tradicionais: como a fragmentação, a competição e a criatividade. Para Robbins (2002: 545), “*a fragmentação baseada na especialização cria ‘paredes’ e ‘chaminés’ que separam as diferentes funções em territórios independentes e, frequentemente inimigos (...) uma ênfase muito grande na competição costuma prejudicar a colaboração (...) a reactividade muda o foco da atenção da administração para a solução de problemas, em vez de procurar criatividade. O responsável pela solução de problemas tenta fazer com que*

alguma coisa continue a funcionar, enquanto o criador tenta fazer algo novo para a situação”.

As organizações que aprendem são competentes em cinco actividades: resolução sistemática de problemas (através de diagnósticos científicos onde os dados são utilizados na tomada de decisão de forma a organizar as informações e a proceder a inferências), experimentação (procura sistemática e teste de novos conhecimentos motivados pelas oportunidades de expansão de horizontes), aprendizagem, a partir da sua história e de experiências passadas (avaliação sistemática de sucessos e erros de forma a partilhar com os diferentes indivíduos da organização), aprendizagem a partir das experiências e práticas alheias e transferência rápida e eficiente de conhecimento para toda a organização (partilha de conhecimentos por toda a organização) (Garvin, 1993).

Garvin *et al.* (1998: 58) entendem que *“as empresas possuem conhecimento organizacional, e este é a capacidade de poder executar tarefas em conjunto que as pessoas não conseguem alcançar de forma isolada, visando essas tarefas criar valor às partes interessadas na organização”*. Garvin (1993) acrescenta, ainda, que estas organizações tem capacidade de criar, adquirir e transferir conhecimentos para além de modificar os seus comportamentos em função de novos conhecimentos e *insights*.

Argyris e Schön (1974) salientam que a soma das aprendizagens individuais são condição necessária, mas insuficiente para que ocorra aprendizagem organizacional. Dogson (1993: 377) acrescenta que *“os indivíduos são as entidades primárias de aprendizagem nas organizações e são os indivíduos que criam formas organizacionais que possibilitam a aprendizagem de tal forma que facilite a transformação organizacional”*. Argyris e Schön (1996) e Kim (1993) referem, ainda, que uma organização só pode aprender por intermédio dos indivíduos que a compreendem.

Neste âmbito, Parente (2006: 102) defende que as organizações *“desenvolvem processos de aprendizagem quando a aprendizagem individual se reflecte no funcionamento dos grupos, das equipas e da organização, o que, por seu turno, pode constituir-se enquanto factores que favorecem os processos de aprendizagem.”*

Snyder e Cumming (1998: 875) sintetizam a relação da aprendizagem individual e da aprendizagem organizacional. Assim, *“indivíduos aprendem em organizações, mas esta aprendizagem pode ou não contribuir para a aprendizagem organizacional. A aprendizagem é organizacional na medida em que: (1) é realizada para alcançar propósitos organizacionais; (2) é partilhada ou distribuída entre os membros da organização; e (3)*

os resultados da aprendizagem são incorporados em sistemas, estruturas e cultura organizacionais”.

Senge (1996: 3) refere que, à medida que as organizações aprendem, elas desenvolvem-se. O mesmo autor diz-nos que organizações que aprendem são *“organizações nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, onde a aspiração colectiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas”.*

2.3 AS CINCO DISCIPLINAS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

O conceito de organização que aprende foi introduzido por Senge (1996) baseado em cinco disciplinas: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipa e pensamento sistémico, sistematizadas de seguida.

1) Domínio pessoal

O domínio pessoal é a disciplina que tem por objectivo otimizar as capacidades individuais de aprendizagem. Senge (1990: 135) diz-nos que *“as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem”.* O domínio pessoal abarca, para além das competências e habilidades pessoais, a abertura espiritual e o trabalho criativo.

Esta disciplina esclarece o que nos é realmente importante de modo a vivermos consoante as nossas altas aspirações. De referir que a capacidade e o comprometimento da organização não pode ser superior que a dos seus integrantes (Riche e Alto, 2001).

Existem dois movimentos subjacentes a partir do momento em que esta disciplina integra a nossa vida. O primeiro refere-se ao facto de esclarecer o que é realmente importante para nós, enquanto que o segundo concerne na aprendizagem com mais clareza da realidade do momento. Riche e Alto (2001: 49) acrescentam que *“a justaposição do objectivo pessoal (o que desejamos profundamente) com uma imagem clara da realidade (onde nos encontramos em relação ao que aspiramos) cria uma “tensão criativa”, uma força resultante que, naturalmente, busca a sua resolução”.* Este aspecto aumenta a capacidade de fazer melhores escolhas e alcançar melhor os resultados escolhidos.

Em suma, Senge (2000: 41) entende o domínio pessoal como “*um nível especial de proficiência*”.

2) Modelos mentais

Algumas das mudanças não são colocadas em prática devido a entrarem em conflito com modelos mentais, que podem ser ideias enraizadas e paradigmas que se interpõem com as nossas atitudes mesmo sem darmos por isso (Riche e Alto, 2001). Os modelos mentais que condicionam as nossas percepções, são “*pressupostos profundamente enraizados, generalizações ou imagens*” (Senge, 2000: 42). Neste sentido, trata-se de uma disciplina de reflexão e questionamento. As pessoas precisam de ajustar as imagens internas do mundo para melhorar as suas decisões e acções.

Neste sentido, Botti e Scochi (2006: 114) referem que “*dificuldades existem em todo o processo de mudança, principalmente quando elas estão relacionadas à alteração do imaginário, quanto ao processo colectivo de trabalho.*”

3) Visão compartilhada

A visão compartilhada prende-se com a ideia de que as pessoas deverão ter uma visão compartilhada com a instituição. Nesta visão deverá prevalecer o compromisso e o comprometimento em vez da aceitação. Desta forma, os líderes não podem querer ditar uma visão acreditando que esta será assimilada automaticamente (Riche e Alto, 2001). Trata-se de uma disciplina colectiva que visa estabelecer objectivos comuns. As pessoas devem ter um senso de compromisso em grupo ou organização.

Para criar uma visão compartilhada, é necessário compreender o propósito da existência da organização. Senge *et al.* (1994: 280) refere que “*toda a organização tem um destino*”. Depois, é importante ter noção de que nem todas as visões são iguais, existindo, pois, a necessidade de reflectir as diferentes visões. O mesmo autor acrescenta que as próprias pessoas “*especialmente aquelas que se importam profundamente [com a organização], têm um senso colectivo do seu propósito basilar*”. Neste âmbito, o gestor deverá propiciar processos contínuos em que as pessoas possam dizer o que realmente lhes importa. É de

realçar que para o conteúdo de uma visão partilhada emergir, existe a necessidade de processos coerentes de reflexão e conversão (Riche e Alto, 2001).

Segundo Riche e Alto (2001: 52), o *“núcleo dos princípios orientadores da visão compartilhada inclui todos os seguintes elementos: a visão propriamente dita (uma imagem do nosso futuro desejado); os valores (como esperamos nos deslocar até onde queremos ir); o propósito ou a missão (o que a organização está aqui para fazer) e as metas (marcos que esperamos alcançar dentro em breve)”*.

Contudo, é importante não esquecer, como refere Senge (1990: 209), que *“o objectivo só se transforma em força viva quando as pessoas acreditam que podem construir o seu futuro”*.

4) Aprendizagem em equipa

A aprendizagem em equipa é um foco muito relevante dado que a unidade de aprendizagem é o grupo e não o indivíduo. Um factor relevante na aprendizagem em equipa é o diálogo, já que existe produção de resultados, os intervenientes crescem mais rápido, assim como a organização (Riche e Alto, 2001). *“Para os gregos, diálogo denotava o livre fluxo de significado num grupo, permitindo novas ideias e percepções que os indivíduos não conseguiram ter sozinhos”* (Senge, 2000: 44)

Esta é uma disciplina que visa desenvolver o pensamento colectivo para alcançar objectivos comuns e desenvolver uma inteligência e capacidade maior do que a soma dos talentos individuais.

Numa equipa pouco alinhada existe muita dispersão de energia, e, muitas vezes, apesar do esforço de todos, não se está a contribuir para a eficiência do trabalho colectivo.

Para haver aprendizado em equipa, é crucial existir domínio pessoal e visão compartilhada. Riche e Alto (2001: 53) acrescentam que *“partindo dessas condições, reconhece-se que a inteligência colectiva é maior que a soma das inteligências individuais, abrindo oportunidade para o aprendizado colectivo”*.

Esta disciplina exige a reformulação da prática do diálogo e da discussão. Para Senge (1990: 215), *“no diálogo, ocorre a exploração livre e criativa de questões complexas e delicadas, onde cada um ‘escuta’ as ideias do outro, sem manifestar a sua opinião.”* O mesmo autor acrescenta que *“na discussão, por sua vez, são apresentadas e defendidas diferentes opiniões,*

procura-se sempre a melhor ideia para apoiar as decisões que devem ser tomadas na ocasião”.

Riche e Alto (2001: 54) afirmam que o *“aprendizado em equipa permite captar as diversas sinergias potenciais do trabalho colectivo, constituindo, em sua essência, a razão última das organizações que aprendem”.*

5) Pensamento sistémico

Como quinta disciplina tem-se o pensamento sistémico que integra todas as restantes, funcionando como o elo de ligação. O raciocínio sistémico reforça as outras disciplinas e, como refere Senge (1990: 21), mostra que *“o todo pode ser maior que a soma das partes”.* Trata-se de uma disciplina que procura a visão da globalidade. As pessoas necessitam de ter uma visão global do sistema e das suas partes para poderem mudar na totalidade e não em detalhe os sistemas.

Uma organização que aprende deve procurar desenvolver estrategicamente o indivíduo dentro das suas relações com a organização, onde a aprendizagem está associada ao processo contínuo de transformação deste indivíduo e da organização. Pode-se entender a aprendizagem organizacional como um processo de criação, aquisição e integração de conhecimento direccionado para a melhoria do desempenho da organização, onde a capacidade desta é aumentada pela capacidade de apropriação colectiva do conhecimento individual.

Neste sentido, Hedgerg (1981: 6) refere que *“embora a aprendizagem organizacional ocorra através dos indivíduos, seria um erro concluir que a aprendizagem organizacional não é nada mais do que o resultado cumulativo dos seus membros de aprendizagem. As organizações não têm cérebros, mas têm sistemas e memórias cognitivas. Enquanto os indivíduos desenvolvem as suas personalidades e hábitos pessoais, as organizações desenvolvem o seu ponto de vista sobre o mundo e sobre as suas ideologias. Os membros vêm e vão, e as lideranças mudam, mas as memórias das organizações preservam determinados comportamentos, mapas mentais, normas e valores para além do tempo”.*

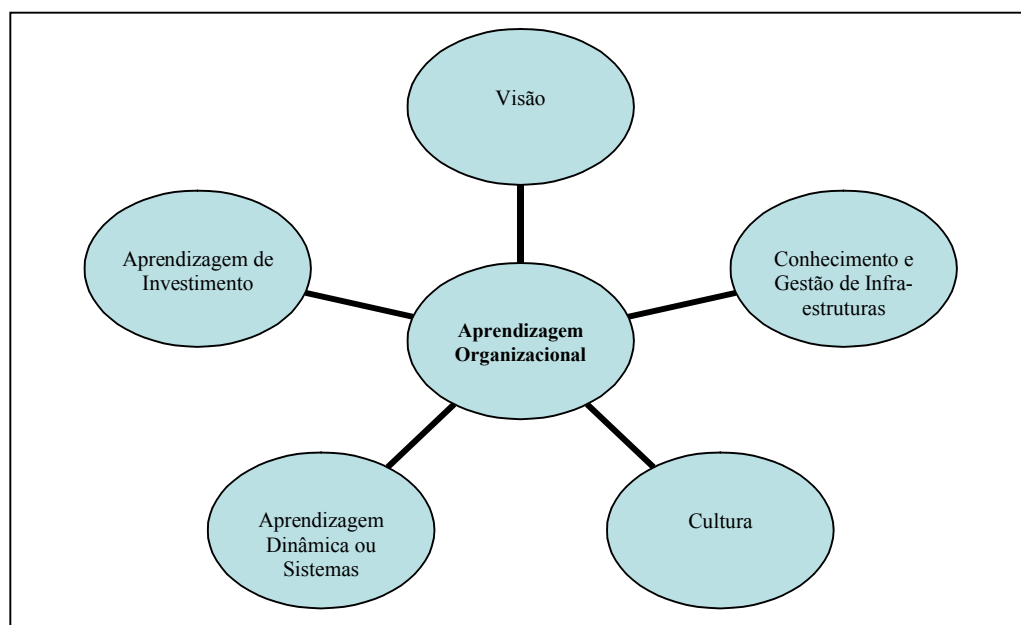
Em síntese, Senge (2000) enfatiza que as cinco disciplinas referidas anteriormente se devem desenvolver como um conjunto.

2.4. PILARES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Santana (2005) refere que o ambiente externo e variáveis internas (cultura, estratégia, estrutura formal e informal, recursos humanos, rotinas, liderança, tecnologias de informação e comunicação, procedimentos e processos) podem condicionar a aprendizagem organizacional de uma forma directa e indirecta. De forma directa, estes factores condicionam o modo como os dados, informação e conhecimentos são adquiridos, interpretados, partilhados e guardados. De forma indirecta, a aprendizagem organizacional pode ficar condicionada, por exemplo, pela utilização ou não de tecnologias de informação e comunicação.

*The conference Board of Canada*² (2009) refere que, com a combinação de estudos universitários e de investigadores, com a evolução da aprendizagem e com a experiência dos profissionais, os cinco pilares em que assenta a aprendizagem organizacional corresponde à visão, conhecimento e gestão de infra-estruturas, cultura, aprendizagem dinâmica ou sistemas e aprendizagem de investimento (Figura 1), que serão detalhados seguidamente.

Figura 1 – Modelo Conceptual da Aprendizagem Organizacional



Fonte: Adaptado de *The conference Board of Canada* (2009).

² Organização de pesquisa, sem fins lucrativos, aplicada no Canadá. A sua missão é construir capacidade de liderança, criar e partilhar conhecimentos sobre as tendências económicas, políticas, públicas e desempenho organizacional.

1) Visão

Chiavenato (2004: 96) refere que “*a visão pretende estabelecer uma identidade comum quanto aos propósitos da organização, a fim de orientar o comportamento dos membros quanto ao futuro que ela deseja construir*”. Este autor acrescenta, ainda, que a visão só é possível quando todos trabalham em conjunto e em consonância.

Numa organização que aprende, a clareza da visão da própria organização existe na medida em que a aprendizagem é parte dessa visão. A visão da organização desempenha papéis importantes na criação e sustentação de uma organização que aprende (Chiavenato, 2004).

Daft (1999) refere que, tradicionalmente, a estratégia e o planeamento eram de domínio da administração de topo, pois sempre se considerou que só estes tinham o conhecimento e a especialidade para dirigir as organizações.

Nas organizações que aprendem, os líderes influenciam o conjunto da visão e direcção, contudo, não controlam ou dirigem as estratégias sozinhos. Neste tipo de organizações, os colaboradores são considerados o centro de competência da organização; assim, a estratégia emerge de discussões entre os colaboradores e a informação é recolhida pelos mesmos (directamente com os clientes ou fornecedores, entre outros). Segundo Daft (1999), os colaboradores estão muito atentos às mudanças que ocorrem no mercado e na tecnologia, motivo pelo qual são as pessoas que identificam as necessidades e soluções, passando essas ideias à organização, para posterior discussão.

Kotze e O’ Connor (2008) acrescentam que uma visão compartilhada é importante nas organizações, pois alinha os esforços no sentido de fornecer energia criativa.

2) Conhecimento e Gestão de Infra-estruturas

O caminho para que uma organização que aprende persista está intimamente relacionado com uma forte tendência para a delegação de autoridade a todas as pessoas da organização e com a utilização de equipas auto-dirigidas e com a adopção de sistemas orgânicos de administração e de culturas participativas e abertas (Chiavenato, 2004). Martínez (2007) acrescenta que a relação de trabalho – indivíduo - organização deve ser caracterizada por uma interacção de flexibilidade onde o conhecimento e a sua gestão são mais importantes do que a estrutura organizacional.

As organizações que aprendem possuem sistemas e estruturas no local para garantir que os conhecimentos são recolhidos, armazenados e colocados à disposição daqueles que dele necessitam.

O *empowerment* foi apontado como outra das mudanças necessárias a uma organização que aprende. Assim, este é definido como “*dar aos empregados o poder, a liberdade, o conhecimento e as habilidades para tomar decisões e sair com eficácia em termos de desempenho*” (Daft, 1999: 459). Contrariamente às administrações tradicionais, o *empowerment* expande o comportamento dos colaboradores, pode ser reflectido em equipas de trabalho auto-dirigidas, em círculos de qualidade, no enriquecimento do trabalho e em grupos de participação de colaboradores, bem como na autoridade, na tomada de decisões, no treino e informação para que as pessoas desempenhem as tarefas sem uma supervisão próxima.

A implementação do *empowerment* faz-se através da descentralização na tomada de decisão e da ampliação na participação do colaborador.

Rodrigues e Santos (2004) reforçam esta ideia, dado defenderem que o *empowerment* é uma abordagem de trabalho que objectiva a delegação de poder de decisão, autonomia e participação nos colaboradores da organização de forma a melhorar o desempenho da mesma.

Segundo Daft (1999), as equipas normalmente começam por adquirir responsabilidades e habilidades técnicas (nomeadamente, limpezas, manutenção de equipamentos) e, à medida que as mesmas atingem níveis mais elevados de *empowerment*, elas assumem responsabilidades a nível de gestão (que incluem o orçamento, a selecção de novos colaboradores, a rotatividade da liderança do grupo, a remuneração e a disciplina dos membros do grupo). O mesmo autor defende que delegar estas responsabilidades nos colaboradores aumenta a capacidade cerebral da organização, optimizando, assim, o nível de resolução de mudanças inesperadas e mantendo a visão da empresa (Daft, 1999).

Nesta linha de pensamento, Wilkinson (1998) acrescenta que para o desenvolvimento do *empowerment* é necessário existir um contexto organizacional que viabilize a descentralização da decisão, o compartilhamento da informação e a autonomia.

Relativamente à estrutura horizontal de uma organização que aprende, existe uma quebra com a estrutura formal vertical que separa os administradores dos colaboradores (Daft, 1999). Todas as fronteiras numa organização que aprende são altamente permeáveis, maximizando o fluxo de informação e abrindo a organização às suas experimentações. A proximidade e abertura entre a direcção, os colaboradores, os clientes, os concorrentes e a comunidade

permite à organização supervisionar constantemente as necessidades e as pessoas em processo de mudança (McGill e Slocum, 1995). Esta estrutura é considerada inovadora na forma como consegue colaboração (Daft, 1999).

Para Daft (1999), a equipa deve ser considerada mais importante do que o indivíduo, e deverá ser dada às equipas maior responsabilidade (incluindo treino de segurança, mapas de férias, decisões sobre trabalho e remunerações).

O mesmo autor afirma que uma organização que aprende é invadida por informações. E, no sentido de identificar as necessidades e resolver os problemas, as pessoas têm de ter consciência do que acontece ao seu redor, bem como devem compreender a organização como um todo, assim como as suas partes. Os dados sobre orçamento, lucros, despesas departamentais apresentados formalmente estão ao acesso de todos.

Segundo Pankakoski (1998), a partilha de informação e de conhecimento consiste em tornar o conhecimento acessível e compreensível para outras pessoas. O mesmo autor refere que para isso, é necessária a exteriorização, ou seja, a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito.

Uma vez que as organizações trabalham com ideias e informações, em vez de produtos, a informação compartilhada alcança níveis extraordinários. Deste modo, nas organizações que aprendem recorre-se maioritariamente à comunicação aberta e electrónica, sendo a primeira definida aberta, dando esta especial ênfase ao ouvir, ao colocar as pessoas frente a frente. As pessoas discutem sobre a visão e valores da organização, transversalmente em todas as linhas departamentais. Por sua vez, a comunicação electrónica acelera muito o ritmo de trabalho, os líderes têm a possibilidade de conduzir reuniões mesmo sem saber a localização das pessoas, ultrapassa-se a barreira do tempo e do espaço e as pessoas chegam onde querem ir mais rapidamente (Daft, 1999).

Outro aspecto não menos importante é evidenciado por Franco e Ferreira (2007: 176) quando estes afirmam que *“a eficácia de qualquer organização que aprende gira em torno da sua capacidade de recolher informações apuradas acerca dos efeitos do seu comportamento e de usar essas informações para modificar o comportamento”*.

Logo, as organizações têm que desaprender os sistemas existentes que atrasam a aprendizagem e implementar sistemas que a promovam. A aprendizagem só se produz se existirem mecanismos que permitam assimilar as informações contidas na própria aprendizagem.

Salm e Amboni (1997) são da opinião de que a capacidade de recolher informações e usar essas mesmas informações para alterar comportamentos é o pilar da eficácia de uma organização que aprende. Assim, a informação e os conhecimentos devem estar disponibilizados em meios adequados para a localização e utilização intensiva por todos os colaboradores da organização.

As organizações que aprendem reconhecem também a importância do *feedback* pleno para permitir a avaliação da experiência, na medida em que sem *feedback* não há aprendizagem. Assim, estas devem possuir sistemas que permitam gerar um *feedback* preciso e oportuno, disponibilizando-o e utilizando-o para alterar experiências.

3) Cultura Organizacional

A cultura corporativa influencia todos os aspectos do desempenho organizacional, incluindo a aprendizagem organizacional.

O conceito de cultura não é fácil de definir, por um lado, devido ao seu carácter multidimensional, pois compreende diferentes componentes e níveis, e, por outro lado, por não ser um processo dinâmico, na medida em que, durante algum tempo, a cultura é estável. Analisando a questão sob outro prisma, há que considerar que existe uma relação de influência entre a pessoa e a cultura da organização. Assim, é preciso tempo para implementar e depois para alterar (Furnham e Gunter, 1993).

Daft (1999: 461) define cultura organizacional como “*um conjunto de factores-chave, crenças, compreensões e normas compartilhadas por membros da organização*”. A cultura organizacional manifesta-se nas ideologias e padrões de conhecimento (Schein, 1993).

Para Gomes (1990: 120), “*a cultura é um processo de aprendizagem. Uma organização que tem a sua própria história e tradição, comporta um saber-fazer acumulado, que lhe dão um sentido de desenvolvimento e evolução. Contendo de forma mais ou menos elaborada, sistemas para interpretar, categorizar e memorizar as experiências colectivas que utiliza como guias da acção no dia a dia, a cultura organizacional constitui um património simbólico e experimental comum com o qual os seus membros se identificam e representa uma forma de aprendizagem organizacional*”.

Entende-se, assim, por cultura organizacional o conjunto de normas, valores, crenças, comportamentos-padrão que caracterizam um grupo e o indivíduo na forma de fazer as coisas

(Eldridge e Crombie, 1994). Schein (1985) acrescenta que a cultura organizacional deve ser entendida como um produto aprendido da experiência do grupo, conjunto de pressupostos e crenças que são partilhadas por todos.

Pode-se, então, dizer que a cultura organizacional permite fazer a ponte entre a aprendizagem individual e colectiva de modo a criar um conjunto coeso de conhecimentos e comportamentos (Cardoso, 2000). A mesma autora acrescenta, ainda, que uma organização em constante aprendizagem tem uma cultura e conjunto de valores que promovem a própria aprendizagem.

Uma organização com uma cultura de aprendizagem possui, então, diversas características, nomeadamente: (1) os processos de aprendizagem ao longo da vida que incluem a aprendizagem e a formação contínua, os incentivos aos colaboradores que aprendem e experimentam (Barrett, 1995; Leitch *et al.*, 1996), (2) ambiente de aprendizagem, caracterizado pela liberdade que as pessoas têm em fazer algo e de não terem receio de falhar, existindo assim, a aceitação dos erros e da falha sem punição, (3) a possibilidade de se caracterizar como uma organização sem limites, em que os membros desejam a aprendizagem e são forçados para partilhar facilitando, deste modo, uma cultura de aprendizagem (Ulrich e Van Glinow, 1993).

Assim, a cultura é considerada a base da organização que aprende, já que todos os indivíduos necessitam de partilhar os valores organizacionais (López Salazar e Lopez Sánchez, 2001). Borba e Neto (2008) defendem a criação de uma cultura assente na construção do conhecimento e da aprendizagem.

Os mesmos autores acrescentam que os indivíduos devem confiar nos seus colegas e nos seus superiores, devem estar comprometidos com a organização, dispostos a inovar e, a permanecer na organização. Claver *et al.* (2001) dizem-nos, ainda, que os indivíduos deveram ajudar-se, partilhar conhecimentos e experiências profissionais de forma a criar importantes sinergias. Neste sentido, variados investigadores acreditam que uma das características mais importantes das organizações que aprendem é a aprendizagem contínua (Barrett 1995; Leitch *et al.* 1996).

De acordo com Daft (1999), nas organizações que aprendem, a cultura de heróis, histórias e slogans propiciam a abertura, a ausência de fronteiras, a igualdade, o aperfeiçoamento contínuo e mudanças.

Para Cardoso (2000: 101), *“uma organização em constante esforço de aprendizagem incorpora uma atmosfera na qual o desejo de aprender é experienciado pelos indivíduos e*

equipas de trabalho e é perceptível nos processos, sistemas e estruturas organizacionais. A aprendizagem é, nessas organizações, o valor central da sua cultura, sendo a inovação não somente encorajada, mas celebrada e a mudança deliberadamente procurada e não evitada”.

4) Aprendizagem Dinâmica ou Sistemas

Um sistema de aprendizagem organizacional efectiva desafia os colaboradores a pensar e agir com uma abordagem abrangente, de olhar para as causas profundas, padrões e interdependências. Por conseguinte, as pessoas devem aprender a pensar sistematicamente sobre o impacto das suas decisões (Chiavenato, 2004).

Senge (2000: 68) refere que *“mudanças profundas são as que mexem com a empresa externa e internamente. Mexer no exterior significa alterar sistemas, estruturas, processos. Mexer no interior diz respeito à maneira como as pessoas pensam e se comportam – o que há de mais profundo numa empresa. Se isso não muda, dificilmente o resto mudará”.*

Riche e Alto (2001) acrescentam que as formas de pensar são prejudiciais e produzem resultados de curto prazo, dado que se focalizam em mudanças de baixa alavancagem. Os mesmos autores definem alavancagem como a *“identificação de onde as acções e as mudanças nas estruturas podem levar a melhorias significativas e duradoras”* (Riche e Alto, 2001: 48).

Numa outra vertente, é importante realçar que uma organização que aprende possui um ambiente de aprendizagem assente na liberdade, os colaboradores não têm medo de falhar, existe a aceitação do erro e da falha sem punição (Barret, 1995). Estas organizações, para além da optimização da sua própria experiência, examinam a experiência dos outros e aproveitam-na em benefício próprio (Salm e Amboni, 1997).

5) Aprendizagem de Investimento

As organizações que aprendem têm um apoio interno, investindo na aprendizagem formal e informal para a actualização de todos os colaboradores.

Pantoja e Borges-Andrade (2009) defendem que a aprendizagem deve ser desenvolvida por meio de acções que se focalizem na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que

podem ter diversas finalidades, como a melhoria do trabalho, a preparação do profissional para outra actividade, a adaptação dos indivíduos para novas tecnologias e o crescimento dos indivíduos dentro da organização. Assim, esta deverá empenhar os seus esforços na construção de um ambiente de aprendizagem que contemple eventos formais de ensino e que providencie o suporte necessário para ocorrerem processos informais de aprendizagem (Pantoja e Borges-Andrade, 2009).

Dentro do ambiente organizacional, os indivíduos podem aprender por consequências organizacionais, como, por exemplo, através dos seus comportamentos, por observar as consequências dos comportamentos dos colegas da sua equipa, por ouvir histórias dos seus colegas mais antigos e por receber instruções dos seus superiores (Pantoja e Borges-Andrade, 2004). De acordo com esta perspectiva, espera-se como resultado que a aprendizagem impulse o desenvolvimento contínuo de novas competências, como por exemplo, a proactividade, flexibilidade, criatividade, comprometimento e capacidade de aprender a aprender (Pantoja e Borges-Andrade, 2009).

Parente (2006) conclui que os modelos de organização do trabalho e o conteúdo do desempenho profissional de cada individuo, mediado pelas práticas de gestão dos Recursos Humanos e de gestão directa, são determinantes nas oportunidades de aprendizagem individual, na sua mobilização em termos de competências e na sua transmissão ao grupo e à organização.

2.5. AS ORGANIZAÇÕES DE SAÚDE COMO ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM

As organizações de saúde têm sofrido, ao longo dos últimos anos, uma mudança de paradigma (Ojha *et al.*, 2002). Nesta perspectiva, as organizações abandonam uma visão postulada por padrões, onde a qualidade é entendida como custo, onde a gestão é assumida como o controlo e onde a delegação de poderes é vista como um problema por uma visão que pretende alcançar a melhoria contínua, onde os recursos são focalizados na qualidade, onde se enfatiza a gestão baseada na evidência e onde o gestor é visto como um colaborador e os colaboradores como responsáveis por solucionar os problemas (Borba e Neto, 2008).

O Sistema Nacional de Saúde do Reino Unido patrocina dois programas (o programa de melhoria da prática clínica e o programa de análise da raiz da causa) na área da saúde que fornecem evidência dos primeiros passos para o caminho da aprendizagem organizacional.

Estes programas estão caracterizados pela qualidade da aprendizagem organizacional efectiva. Existe uma visão, uma forte liderança por parte dos clínicos, uma apropriada estrutura inclusiva (aprendizagem em equipa multidisciplinar) e os processos de cuidados são tornados explícitos através de planos e outras técnicas. Os modelos mentais são questionados e a criatividade é encorajada através da criação de pequenos grupos e a inclusão de participantes externos de forma a estes analisarem o “sistema”. Há aprendizagem através da experiência do indivíduo, dos outros e do grupo. Ambos os programas alocaram recursos para suportar o desenvolvimento, o treino e o suporte da inovação (O’ Connor e Kotze, 2008).

Apesar dos poucos estudos realizados, alguns autores têm-se debruçado sobre a temática da aprendizagem organizacional nas organizações de saúde. Popper e Lipshitz (2000) elaboraram um estudo qualitativo que pretendia identificar os mecanismos para a aprendizagem organizacional, os estilos de liderança, os métodos e condições de trabalho, as formas de interacção e reacção ao sucesso e ao fracasso. Os autores consideraram os mecanismos para a aprendizagem organizacional como espaços onde a experiência individual era analisada e partilhada com os membros da organização e identificaram os seguintes: *rounds* médicos, reflexão pré e pós-cirurgia, reuniões clínico-anatomo-patológicas (onde eram discutidos os casos onde se verificaram erros diagnósticos após a morte), conferências sobre morbidade e mortalidade (onde o historial do doente era revisto e eram avaliadas as decisões tomadas), demonstrações por vídeo (onde eram analisadas práticas e discutidos procedimentos), revisão de registos (onde era realizada a revisão da efectividade de um tratamento), revisão periódica (onde eram revistos indicadores estatísticos da efectividade de um tratamento) e reuniões de equipa.

Vassalou (2001) realizou um estudo com o objectivo de identificar quais os elementos facilitadores e dificultadores do processo de aprendizagem em hospitais do Reino Unido e da Grécia. O estudo teve por base o modelo de Goh (1997) que considera que os cinco princípios fundamentais da aprendizagem organizacional são a missão e visão, a liderança, a transferência de conhecimento, o trabalho em grupo e cooperação e a cultura de experimentação. Aquela investigação realça ainda duas componentes fundamentais para a aprendizagem: a estrutura organizacional e as competências e habilidades dos colaboradores. Como resultados deste estudo verificou-se a existência de uma lacuna entre as expectativas dos profissionais de saúde e da gestão para além de ter sido entendida de forma diferente a importância da aprendizagem organizacional para a organização como um todo.

O autor verificou no estudo que os líderes das organizações não possuíam competências para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional, que as organizações apoiavam a

aprendizagem individual de forma a corrigir erros e a promover a aquisição de novas competências, que a experimentação era restringida, a falta de tempo, de recursos humanos e de comprometimento impedia as pessoas de assumirem riscos para a melhoria dos processos.

Em suma, para se proceder à construção de aprendizagem organizacional em organizações de saúde, o processo de reflexão, re-interpretação e refinamento do conhecimento devem ser realizados por grupos e não apenas individualmente (Edmondson e Bohmer, 2001).

3. CONTEXTO DA LIDERANÇA

3.1. ANTECEDENTES

Ao longo dos tempos, a temática da liderança tem vindo a ser vastamente estudada. O conceito de liderança tem, assim, evoluído e foram surgindo várias teorias para explicar este fenómeno: a teoria dos traços, a teoria da abordagem comportamental e os modelos contingenciais. No entanto, estas três abordagens têm em comum a imagem de que o líder é indispensável para levar o grupo a atingir os seus objectivos, devendo fazê-lo da forma mais eficaz possível.

De seguida serão detalhadas estas três teorias:

1) Teoria dos traços

A teoria dos traços desenvolveu-se a partir do início do século XX até ao começo da segunda guerra mundial. Esta teoria baseava-se no pressuposto de que os líderes possuíam qualidades específicas. A ideia transversal a este período era a *“dos grandes homens, com características inatas que os alcandoravam, naturalmente, a posições de liderança e que lhe permitiam exercer eficazmente esse papel”* (Cunha *et al.*, 2003: 277). Neste prisma, procurou-se encontrar características físicas e psicológicas, traços de personalidade, atributos sociais e intelectuais que distinguiam os líderes dos subordinados. Tappen (2005: 26) diz-nos que *“foram identificadas inúmeras características diferentes, mas não foi encontrada nenhuma que pudesse prever, de forma consistente, quem será um líder eficiente e quem não o será”*. Conger e Kanungo (1998) reforçam esta ideia referindo que, apesar dos inúmeros estudos, não foi possível identificar e isolar um conjunto sustentado de características comuns aos líderes.

Segundo Jesuíno (1999), os principais estudos sobre a temática foram desenvolvidos por Stogdill (1948, 1974) e por Mann (1959). Ainda, de acordo com Jesuíno (1999: 35), “*embora determinados traços de personalidade possam estar mais frequentemente associados às funções de liderança eles não são, só por si, suficientes para explicar a variabilidade dos desempenhos de situação para situação*”.

Ainda que não seja possível estudar a liderança simplesmente como um conjunto de características da personalidade abundam, todavia, “*evidências acerca de traços particulares que têm como consequência a liderança, tais como a determinação, persistência, autoconfiança e força pessoal*” (Bass, 1990: 87).

2) Teorias comportamentais

Dadas as limitações da teoria dos traços, os investigadores de liderança tiveram necessidade de procurar outras formas de explicar este fenómeno. Nesta perspectiva, focalizaram-se nos comportamentos dos líderes, procurando aquele que os tornava eficazes.

A perspectiva comportamentalista veio introduzir a ideia de que os líderes podem ser formados, contrariando a tendência inatista da teoria dos traços. Tappen (2005: 26) diz-nos que “*as teorias do comportamento estão preocupadas com que o líder faz, e não com o que o líder é*”.

O primeiro autor a romper com as ideias anteriores foi Kurt Lewin, nos anos 30, que propôs que os líderes poderiam ser autoritários, democráticos ou permissivos consoante o estilo de comportamento adoptado, defendendo, ao mesmo tempo, que cada um destes estilos tinha consequências diferentes no sucesso e funcionamento de um grupo.

No final dos anos 40, as pesquisas da Ohio State University procuravam identificar dimensões independentes do comportamento do líder (Robbins, 1999). Entre muitas, identificaram-se a estruturação (que diz respeito à tendência do líder para orientar as actividades do grupo, incluindo comportamentos que permitam clarificar papéis, organizar o trabalho, definir procedimentos e orientar o grupo para metas) e a consideração (que diz respeito à tendência do líder em manter as relações de trabalho, incluindo comportamentos que construam a confiança e o respeito pela pertença grupal). Ambas as dimensões parecem ter um efeito significativo na eficácia da liderança (Tappen, 2005).

Na mesma época dos estudos de Ohio, na Michigan University, também se desenvolviam estudos sobre a liderança. Estes identificaram duas dimensões de comportamento do líder, a orientação para o empregado (onde é dada ênfase às relações inter-pessoais) e orientação para a produção (onde é dada ênfase aos aspectos técnicos ou de tarefa do cargo). As conclusões destes estudos favoreceram os líderes orientados para o empregado, pois existiam maior produtividade do grupo e maior satisfação no trabalho (Robbins, 1999).

Posteriormente, Blake e Mouton, em 1964, propuseram uma visão bidimensional dos estilos de liderança desenvolvendo a “grelha de gestão” baseada em dois eixos: um que orientava o líder para a tarefa e outro que orientava o líder para as pessoas. Os autores consideraram que o estilo ideal seria aquele em que o líder se preocupa em realizar as tarefas através da motivação das pessoas, ou seja, aquele em que os líderes adoptam um grau elevado de preocupação quer com as tarefas, quer com as pessoas (Jesuino, 1999). Cunha *et al.* (2003: 285) referem que “*os líderes eficazes denotam, pelo menos uma moderada orientação para ambos os comportamentos*”.

3) Teorias contingenciais

Há quase cem anos, Mary Parker Follett sugeria a ideia de que o estilo de liderança deveria variar de acordo com as características da situação e dos colaboradores envolvidos. Contudo, somente na década de 70 é que foi reconhecida a sua teoria (Marquis e Hustin, 2005).

A perspectiva contingencial da liderança introduziu a ideia de que a eficácia de cada um dos estilos de liderança depende da situação (Azevedo, 2002). Desta forma, é crucial conhecer as características da situação de liderança que influenciam os comportamentos dos líderes, tornando-os mais ou menos eficazes.

As abordagens situacionais que alcançaram reconhecimento mais amplo foram o modelo de Fiedler, o modelo de Hersey e Blanchard, a teoria de troca líder-membro e os modelos de caminho-objectivo e de participação do líder (Robbins, 1999).

De seguida abordar-se-á o modelo de Hersey e Blanchard já que o enfoque da liderança, neste estudo, se baseará neste modelo. Optou-se pelo modelo conceptual de Hersey e Blanchard (1986), pois este baseia-se na Liderança Situacional, que tem por base que o estilo de liderança mais eficaz varia de acordo com as características da situação. Actualmente e segundo Cardoso (2001: 175), “*as abordagens contingenciais à liderança são as mais*

dominantes”. Segundo o mesmo autor e em conformidade com Chiavenato (2004), a liderança processa-se em função de três variáveis: o próprio líder, os colaboradores e o contexto em que é exercida a liderança. É de referir que a escolha deste modelo centrou-se, também, no facto do mesmo se focar numa liderança dinâmica e flexível em substituição de uma liderança estática. Silva e Galvão (2007) defendem que a eficácia da prática da liderança vai depender da habilidade do líder em adaptar o seu estilo de liderança em relação ao nível de maturidade do colaborador frente a uma determinada situação.

O modelo Hersey e Blanchard

Dentro das teorias situacionais da liderança, o modelo de Hersey e Blanchard (1986) é um dos mais conhecidos e, apesar das críticas que lhe são intituladas, trouxe um valor acrescentado ao domínio da liderança. O modelo propõe uma liderança dinâmica e flexível em substituição de uma liderança estática e integra duas variáveis essenciais, o comportamento do líder e a maturidade dos colaboradores.

O comportamento do líder é descrito de acordo com a forma como se cruza a orientação para a tarefa e a orientação para o relacionamento. Segundo Hersey e Blanchard (1986), o comportamento de tarefa é aquele que os líderes adoptam de forma a organizar e definir as funções dos membros do seu grupo, a explicar as actividades e quando, onde e como as tarefas devem ser realizadas. O comportamento do líder é caracterizado, assim, pelo estabelecimento de padrões bem definidos de organização, canais de comunicação e meios de conseguir realizar as coisas. Os mesmos autores definem comportamento de relacionamento como a forma adoptada pelos líderes para manter relações pessoais entre eles próprios e os membros do seu grupo.

Relativamente à maturidade, Hersey e Blanchard (1986: 187) definem-na “*como a capacidade e a disposição das pessoas de assumir a responsabilidade de dirigir o seu próprio comportamento*”. Os mesmos autores acrescentam que a variável maturidade deve ser considerada em relação a uma tarefa específica.

O modelo reconhece, então, como necessário, que os líderes ajustem o seu estilo de comportamento ao nível de maturidade dos colaboradores. Hersey e Blanchard (1986: 188) afirmam que, segundo a liderança situacional, “*não existe um único modo melhor de influenciar as pessoas*”. Jesuíno (1999) reforça esta ideia afirmando que não existe *one best way*, não há um estilo universal eficaz para todas as situações. Neste prisma, o estilo de

liderança a adoptar depende do nível de maturidade das pessoas que o líder pretende influenciar (Figura 2).

Figura 2 – Liderança situacional



Fonte: Hersey e Blanchard (1986:189).

A figura 2 ilustra a relação entre a maturidade relativa à tarefa e os estilos de liderança adequados a adoptar tendo por base o nível de maturidade dos liderados. Desta forma, a curva em forma de sino indica o estilo de liderança apropriado, directamente acima do nível de maturidade correspondente. A maturidade das pessoas é um contínuo dividido em quatro níveis: baixo (M1), baixo a moderado (M2), moderado a alto (M3) e alto (M4). Os estilos de liderança considerados são: determinar (E1), persuadir (E2), compartilhar (E3) e delegar (E4) (Hersey e Blanchard, 1986), caracterizados de seguida.

- Determinar – neste estilo existe uma grande orientação para a tarefa ou produtividade e pouca orientação para as relações interpessoais. O líder define as funções, regras e

especifica às pessoas quando, como, onde e o que devem fazer. Evidencia-se, portanto, o comportamento directivo.

Rego e Cunha (2004: 203) acrescentam que, para usar de forma correcta este estilo de liderança, o líder deve “*ser claro e conciso, expressar-se com confiança, apoiar-se em colaboradores leais, procurar sucessos de curto prazo que ilustrem como a mudança proposta e apropriada*”.

- Persuadir – neste estilo existe uma grande orientação para a tarefa ou produtividade e também para as relações interpessoais. O líder tem um comportamento directivo e ao mesmo tempo de apoio, contudo, a maior parte da direcção é dada pelo líder. O líder deverá, assim, segundo

Rego e Cunha (2004: 203), assumir uma postura “*convicente, ajustar a mensagem às características dos destinatários, mostrar às pessoas como a mudança lhes pode ser frutuosa*”.

- Compartilhar – neste estilo existe pouca orientação para a tarefa ou produtividade e grande orientação para as relações interpessoais. O líder e os liderados participam na tomada de decisão, sendo o papel principal do líder facilitar e comunicar.

Desta forma, de acordo como Rego e Cunha (2004: 203), o líder deve “*fomentar a criatividade dos participantes no processo decisório, garantir que as energias e os conhecimentos dos membros envolvidos sejam canalizados para o objectivo da mudança*”.

- Delegar – neste estilo existe pouca orientação para a tarefa ou produtividade e para as relações interpessoais. O líder proporciona pouca orientação e apoio, deixa que o grupo funcione por si mesmo. Embora o líder possa identificar o problema, é da responsabilidade dos liderados executar os planos.

Neste prisma, Robbins (1999) defende que, para se alcançar a liderança eficaz, é necessário adoptar-se o estilo de liderança correcto para o nível de maturidade dos colaboradores. Jesuíno (1999) acrescenta que, à medida que o nível de maturidade aumenta nos colaboradores, o líder deverá reduzir o comportamento de tarefa e aumentar o comportamento de relacionamento (Quadro 2).

Quadro 2 – Quatro estilos de liderança para quatro estilos de maturidade

Nível de maturidade dos colaboradores	<p>M4</p> <p>É capaz de assumir responsabilidades e, simultaneamente, tem vontade ou confiança.</p> <p>É empenhado e competente.</p>	<p>M3</p> <p>É capaz mas não tem vontade de assumir responsabilidades ou é inseguro.</p> <p>Não é empenhado mas é competente.</p>	<p>M2</p> <p>É incapaz de assumir responsabilidades, mas tem vontade ou confiança.</p> <p>É empenhado mas incompetente.</p>	<p>M1</p> <p>Não é capaz e não quer assumir responsabilidades ou é inseguro.</p> <p>Não é empenhado nem competente</p>
Estilos de liderança apropriados	<p>Estilo E4</p> <p>Delegar Observar Monitorar</p> <p>Delega as responsabilidades na tomada de decisão e na sua implementação.</p>	<p>Estilo E3</p> <p>Participar Incentivar Colaborar Comprometer</p> <p>Partilha ideias, discute, apoia, facilita, leva à participação na tomada de decisões.</p>	<p>Estilo E2</p> <p>“Vencer” Explicar Clarificar Persuadir</p> <p>Explica decisões e proporciona oportunidades para clarificar; dialoga e explica o “porquê”.</p>	<p>Estilo E1</p> <p>Dar ordens Guiar Dirigir Estabelecer</p> <p>Proporciona instruções específicas e supervisão rígida; diz o que fazer, quando e como.</p>
Comportamento do líder	Baixo comportamento de tarefa e baixo comportamento de relacionamento.	Baixo comportamento de tarefa e elevado comportamento de relacionamento.	Elevado comportamento de tarefa e elevado comportamento de relacionamento.	Elevado comportamento de tarefa e baixo comportamento de relacionamento.

Fonte: Adaptado de Hersey e Blanchard (1988) e Hersey (1989) citado por Rego e Cunha (2004: 201)

No quadro anterior pode-se analisar qual o estilo de liderança apropriado a adoptar consoante o nível de maturidade dos colaboradores. Este acrescenta, ainda, qual deverá ser o comportamento do líder face a um determinado nível de maturidade dos colaboradores e estilo de liderança do líder.

Em suma, as teorias dos traços, comportamentalista e contingencial, trouxeram contributos diferentes para a compreensão do processo de liderança.

De acordo com a teoria dos traços, havia características inatas, físicas e psicológicas, associadas aos líderes eficazes, características essas que os diferenciavam dos subordinados. Por outro lado, a teoria comportamentalista veio contrapor a ideia inata das características de um líder eficaz, na medida em que considerava que estas podiam ser aprendidas.

Os defensores da abordagem contingencial colocam os factores situacionais no centro do entendimento da liderança.

No entanto, estas três abordagens têm em comum a ideia de que o líder é indispensável para levar o grupo a atingir os seus objectivos e que o deve fazer da forma mais eficaz possível.

3.2. CONCEITO E ÂMBITO DA LIDERANÇA

Ainda hoje não é fácil definir liderança e dada a complexidade da temática sobre a liderança, não existe consenso alargado acerca da delimitação do campo de análise. Kets de Vries (1998: 97) constata que *“há infinitas definições, inúmeros artigos e um nunca acabar de polémicas.”*

De acordo com Bass (1990), a definição de liderança está relacionada com o próprio propósito associado à tentativa da definição apresentando, assim, um amplo leque de possibilidades. Neste sentido, a liderança pode ser vista como um processo de grupo, um atributo de personalidade, a arte de induzir a complacência, um exercício de influência, um tipo de acto ou comportamento particular, uma forma de persuasão, uma relação de poder, um instrumento para alcançar objectivos, o resultado de uma interacção, um papel diferenciado ou iniciação de uma estrutura.

Cunha (2002: 269) refere que os líderes *“são carismáticos e inspiradores, tomam riscos, são dinâmicos e criativos, sabem lidar com a mudança, são visionários.”*

Contudo, parece haver consenso na investigação de que a liderança deve ser estudada enquanto processo (Yukl, 2002).

O conceito de liderança é definido, segundo Terry, citado por Hersey e Blanchard (1986: 103), como a *“actividade de influenciar pessoas fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objectivos de grupo”*. Em conformidade com Senge (1996), a liderança associa-se a estímulos e a incentivos que promovam a motivação das pessoas de modo a alcançar objectivos comuns.

Hersey e Blanchard (1986: 105) afirmam que a essência da liderança *“envolve a realização de objectivos com e através de pessoas”*.

Wehrich e Koontz (1994) definem a liderança como o processo de influenciar pessoas para que se esforcem por vontade própria e entusiasmo em direcção à obtenção dos objectivos do grupo. Também Kouzes (2005) defende a ideia que a liderança é um relacionamento entre aqueles que aspiram liderar e aqueles que escolhem seguir.

Conger e Kanungo (1998: 10) refere que *“líderes são indivíduos que estabelecem a direcção para o funcionamento de um grupo de indivíduos, que conseguem o seu compromisso e que os motivam para alcançar os resultados dessa orientação”*.

O líder é alguém com visão, que desperta a adesão e a confiança nos seus liderados, devendo para isso criar as condições necessárias para que estes, no seio da organização, possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e de desafio.

Segundo Azevedo (2002), o conceito de liderança envolve três elementos, sendo eles influência, grupo e objectivo. Assim, o líder influencia os outros em contexto grupal no sentido de determinado objectivo. Dentro deste contexto, os líderes eficazes são aqueles que complementam as deficiências dos seus colaboradores e maximizam as suas potencialidades de forma a proporcionarem uma maior satisfação e a uma orientação de acordo com a cultura organizacional e com os objectivos estratégicos da organização (Barrett, 1995).

Neste sentido, Bass (1990: 19) entende que a *“liderança é uma interacção entre dois ou mais membros de um grupo que frequentemente envolve a estruturação ou reestruturação de situações e percepções e expectativas de membros. Líderes são agentes de mudança – pessoas cujos actos afectam outras pessoas, mais que outros actos de outras pessoas, os afectam a eles próprios”*.

Em suma, a liderança é entendida como um processo e não como o resultado da existência de determinadas características e traços de personalidade. Os comportamentos de liderança podem ser observados, descritos ou mesmo adquiridos. A liderança ajuda um grupo a atingir um objectivo.

3.3. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÃO DE SAÚDE

A liderança torna-se cada vez mais importante na vida das organizações dado que o mundo requer líderes que permitam a condução bem sucedida da organização. Neste sentido, cabe à liderança a capacidade de revitalizar e impulsionar as organizações rumo ao sucesso. Neste sentido, Martin e Henderson (2004) defendem que a liderança deverá ser exercida sobre os colaboradores da organização envolvendo-os voluntariamente, partilhando valores e envolvendo-os mais nos objectivos e na qualidade do trabalho do que no poder.

A resposta aos desafios que se colocam, hoje em dia, às organizações de saúde só é possível através da adopção de papéis de liderança por parte dos mais diversos responsáveis. É

importante desenvolver as competências e a eficácia da liderança aos vários níveis definindo metas mobilizadoras, assegurando a clareza dos objectivos, construindo equipas de alto desempenho, apostando no desenvolvimento de melhores talentos, criando um clima favorável à inovação, estimulando a aprendizagem permanente e criando uma cultura de mérito tendo sempre por base a coesão das equipas e a qualidade do serviço prestado.

Actualmente em Portugal, nas unidades de saúde, encontra-se frequentemente pessoas nomeadas gestoras de equipas em que as suas qualificações estão relacionadas com a sua especialidade ou com os anos de serviço. Este facto pode efectivamente ser positivo e ajudar no desenvolvimento das pessoas. Contudo, nem sempre a pessoa nomeada como gestora de equipa emerge com líder. Carmeron e Quinn (1999) dizem-nos que a liderança é crucial para o sucesso dos modelos organizacionais. Neste âmbito, Nunes (2006) acrescenta que a liderança é um factor que pode trazer mais ou menos fragilidade a um grupo, podendo conduzir a organização a aceitar a mudança e a ambiguidade.

Olsen e Neale, citados por Festa (2005), consideraram que a liderança hospitalar deve estar baseada num ambiente de confiança na equipa clínica para que mesmo os elementos mais novos da equipa ou os familiares do doente se sintam a vontade para levantar questões básicas sobre o doente.

A liderança do Conselho de Administração e Directores Clínicos desempenham um papel importante ao encorajar práticas seguras e ao mostrar vontade de ouvir os problemas que preocupam as equipas clínicas e ao actuar sobre eles. Mas o ponto fulcral é a educação e o treino da equipa para adoptar práticas seguras e para adaptá-las a situações concretas. A liderança deve ser partilhada ao longo de todo o sistema para que aqueles que se encontram mais próximos dos problemas possam identificar as suas causas, oferecer soluções e agir sentindo-se confiantes em todos os momentos na medida em que são ouvidos e apoiados pelos seus superiores (Festa, 2005).

O sistema de saúde é considerado um dos sistemas mais complexos como processo de trabalho, dinâmica e estrutura de funcionamento. Neste sentido, é importante reflectir sobre o papel da liderança no sector da saúde.

Ermel e Fracolli (2003: 94) fazem uma revisão da literatura sobre o processo de trabalho de gestão e concluem que, de uma forma geral, os trabalhos analisados revelam que *“a prática de gerenciamento de serviços de saúde prescinde de produções científicas que adoptem outros marcos teóricos que não aqueles tradicionalmente adoptados pela Teoria Geral da Administração”*.

A eficácia das organizações de saúde encontra-se condicionada pelas relações que estabelecem as pessoas, tecnologia, recursos e administração na realização da prestação de serviços de saúde (Junqueira, 1990). O mesmo autor reforça que entre estes factores a administração tem um papel preponderante ao combinar pessoas, tecnologia e recursos de modo a alcançar objectivos organizacionais permitindo à organização de saúde mudar os níveis de qualidade dos serviços de saúde.

Assim, a liderança surge no contexto das organizações de saúde como um meio para possibilitar eficácia dos serviços de saúde prestados.

Azevedo (2002) diz-nos que, nas organizações de saúde, o trabalho profissional é especializado, complexo e de difícil mensuração. Para o desempenho profissional, a autonomia é necessária o que potencia um ambiente propício ao conflito, tornando-se fundamental um processo de negociação permanente. Azevedo (2002: 6) reforça esta ideia afirmando que *“a compreensão das especificidades das organizações de saúde (...) indicam a necessidade de um modelo gerencial baseado na negociação permanente e valorização dos diversos grupos internos, particularmente os profissionais, representando, portanto, uma procura por um tipo de grupo de liderança mais distribuída”*.

Neste contexto, é fundamental realçar a ideia que o êxito da equipa de saúde requer repensar o papel de cada profissional, no desempenho da sua tarefa, na interacção que estabelecem entre si, mediada pela tecnologia no âmbito da prestação de serviços de saúde (Junqueira, 1990).

Nesta perspectiva deve existir um compromisso dos diversos intervenientes da organização de forma a alcançar os objectivos e as metas organizacionais. Ermel e Fracolli (2003) reforçam esta ideia ao defender que a gestão de um serviço de saúde é da responsabilidade de cada um dos agentes de trabalho desse serviço.

Junqueira (1990: 257) diz-nos que *“se não podemos identificar um estilo óptimo de gerência para os serviços de saúde, podemos, pelo menos, supor que será um gerente eficaz aquele que for capaz de envolver as pessoas na tarefa, alterando a sua prática em função das mudanças que ocorrem no interior e fora da organização, comprometendo os seus funcionários com a produção dos serviços de saúde. Desta mesma perspectiva é que a equipa de saúde pode assumir um papel decisivo na mudança de qualidade dos serviços”*.

O estudo de Jahrami *et al.* (2008) destacou a relativa ausência de um pensamento crítico sobre a validade das abordagens de competências para a liderança em ambientes clínicos. A perspectiva de selecção e formação de futuros líderes estratégicos de sistemas de saúde em todo o mundo com base em pressupostos equivocados sobre o conceito de competências deve

ser vista com cautela. O estudo destes autores contesta a objectividade aparente das abordagens de competências, para a liderança. Assim, estes autores referem que as escolhas de competências para estabelecer um perfil de liderança para fins de recrutamento e desenvolvimento tendem a ser subjectivas e dependentes de preferências da administração.

Graber e Kilpatrick (2008) referem que há quatro etapas para os gestores de serviço de saúde que querem praticar uma liderança baseada em valores que são reconhecer os seus próprios valores pessoais e profissionais, determinar o que se pode esperar na organização e o que pode implementar na sua esfera de influência, compreender e incorporar os valores dos colaboradores da organização e comprometer-se a uma liderança baseada em valores.

4. LIDERANÇA E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: PROPOSTA DO MODELO DE ANÁLISE

4.1. INTRODUÇÃO

O único meio pelo qual uma instituição se pode transformar numa organização que aprende é através de liderança. Esta torna-se cada vez mais crucial, na medida em que representa o elemento propulsor de mudanças e é a força básica por detrás de uma mudança bem sucedida.

Os líderes podem, assim, assumir um papel de influência onde ocorre a possibilidade de induzirem na organização um clima favorável à aprendizagem contínua, à mudança, à flexibilidade, à inovação e às respostas ajustadas às mutações na envolvente (Rego e Cunha, 2004).

O facto de se atingir o sucesso competitivo por intermédio das pessoas é descritivo pela parceria estabelecida entre o líder e os colaboradores. Estes últimos têm de ser assumidos como a principal força do líder e não como um custo a ser minimizado.

As organizações que adoptam esta visão recorrem às seguintes estratégias: oferecer condições de segurança, oferecer bons salários, fornecer um senso de propriedade ao partilhar ganhos de produtividade e lucro, comprometer-se com a educação para o crescimento e desenvolvimento de todos os membros, auxiliar os colaboradores a tornarem-se especialistas mundialmente reconhecidos, fornecer treino cruzado para ajudar aos colaboradores a adquirirem múltiplas habilidades, incentivar à promoção interna (Daft, 1999).

Segundo Kotter, citado por Franco e Ferreira (2008), sem liderança, a probabilidade de ocorrência de erros aumenta e as oportunidades de êxito reduzem-se cada vez mais. De acordo com os mesmos autores, e neste contexto, a liderança possibilita a cooperação, diminui os conflitos, contribui para a criatividade, exerce um papel integrador, pois mantém as pessoas unidas, mesmo sem o estarem fisicamente.

Desta forma, a liderança, conjuntamente com estímulos e incentivos, promove a motivação das pessoas no sentido de alcançarem os objectivos comuns, apresentando um papel relevante nos processos de formação, transmissão e mudança da cultura organizacional (Senge, 1996). Este autor afirma que nas organizações que aprendem, os líderes são projectistas (projectam os processos de aprendizagem), regentes (encontram-se ao serviço da organização e das pessoas que lá trabalham para alcançar a sua visão) e professores (fomentam a construção de ideias). *“Eles são responsáveis por construir organizações onde as pessoas expandem continuamente as suas capacidades de entender complexidades, esclarecer visões, e aperfeiçoar modelos mentais compartilhados – ou seja, eles são responsáveis pela aprendizagem”* (Senge, 1996: 368).

Para Queiroz, citado por Franco e Ferreira (2008), o líder tem dois papéis fundamentais: auxiliar no aumento da motivação dos liderados e manter a energia motivadora dos liderados. Por outro lado, cabe ao líder desenvolver habilidades no sentido de desenvolver uma visão compartilhada, ajudar os colaboradores a ver o sistema de forma completa, promover o trabalho em equipa, projectar a estrutura organizacional, iniciar mudanças e expandir a capacidade de as pessoas moldarem o mundo (Daft, 1999).

Num contexto de organização que aprende, um líder deve fomentar um clima no qual o compromisso e a colaboração serão a norma (Senge, 1996).

Daft (1999) refere ainda que os líderes numa organização que aprende têm três papéis, sendo eles criar não só uma visão compartilhada, como um projecto estrutural e lideranças que servem. Relativamente ao papel de criar uma visão partilhada, este papel é visto como o quadro de um futuro ideal para a organização. Esta visão mostra com o que a organização se irá assemelhar, os seus resultados de desempenho, assim como os valores a ela subjacentes. Esta visão deve ser transmitida pelo líder, mas também empregada pelos colaboradores. Só assim esta pode representar os resultados desejados a longo prazo; os colaboradores são livres para identificar e solucionar problemas. Como refere Daft (1999: 458), *“sem uma visão compartilhada, a acção do empregado pode não somar ao conjunto porque as decisões são fragmentadas e levam as pessoas para diferentes direcções”*.

Quanto ao projecto estrutural, este tem como principal objectivo que o líder coloque em funcionamento a estrutura da organização, nomeadamente políticas, estratégias e formatos que apoiem as organizações. De acordo com o autor supra citado, este tipo de organizações apresentam como vantagem as relações horizontais, incluindo as equipas e reuniões frequentes, que normalmente envolvem todos os colaboradores de todos os sectores. Neste

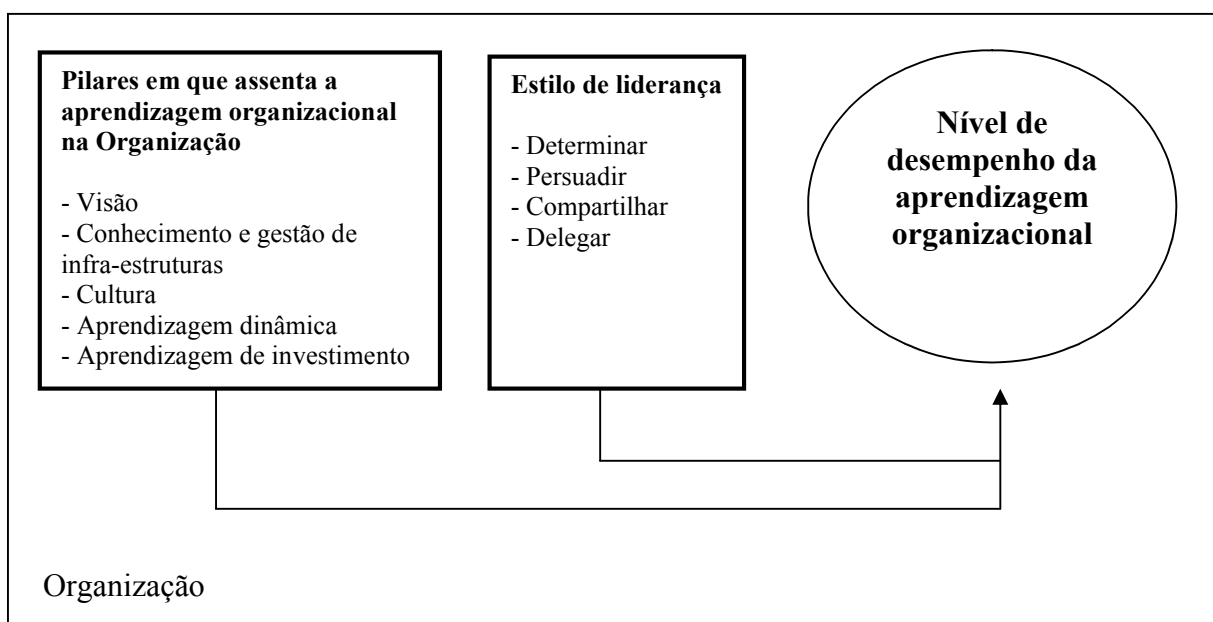
ponto, o líder tem o papel de fazer compreender que a reorganização é um processo contínuo, que as pessoas assumem novos papéis e aprendem novas habilidades. Por outro lado, este ajuda a organização a transformar-se e a renovar-se (Daft, 1999).

No que diz respeito ao último papel, lideranças que servem, Daft (1999: 458) afirma que “*as organizações que aprendem são construídas por líderes que se dedicam aos outros e à visão da organização*”. Desta forma, estes líderes envolvem-se no desenvolvimento das organizações, menosprezando assim o reconhecimento puramente individual. Tem como principais funções as de incentivar à participação, partilhar poderes, incentivar a auto valorização dos colaboradores, promover contactos entre colaboradores e propiciar um bom ambiente. Por outras palavras, o autor supra-citado afirma que estes líderes são “*devotos à comunidade da organização em vez de a si mesmos*”.

4.2. MODELO DE ANÁLISE

De acordo com a revisão da literatura e com os objectivos definidos para este estudo propor-se, para esta investigação, o seguinte modelo de análise (Figura 3).

Figura 3 - Modelo de análise – esquematização gráfica



Este modelo de análise tem subjacente a compreensão do fenómeno da aprendizagem organizacional e a sua relação com a liderança. Como podemos depreender do modelo de análise proposto, pretende-se identificar e analisar não só o nível de desempenho da aprendizagem na organização, mas também o estilo de liderança da organização e os pilares em que assenta a aprendizagem organizacional. Especificamente, espera-se verificar a possibilidade da existência de relação entre o estilo de liderança e o nível de desempenho da aprendizagem e a existência de relação entre os pilares em que assenta a aprendizagem organizacional e o nível de desempenho da aprendizagem.

PARTE EMPÍRICA

5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

5.1. INTRODUÇÃO

No que diz respeito à metodologia, Pinto (1990: 35) diz que esta se refere “(...) à *descrição e análise dos métodos, às suas potencialidades e limites, assim como aos pressupostos subjacentes à sua aplicação*”. Também para Polit e Hungler (1995), a metodologia é uma estratégia que permite estudar e avaliar as diversas opções de uma pesquisa, identificando limites e implicações na sua utilização. Os mesmos autores acrescentam ainda que a metodologia constitui um conjunto de procedimentos onde se procura abordar problemas no estado actual dos conhecimentos, não procura soluções, mas escolhe as formas de as encontrar, integrando os conhecimentos e respeito pelos métodos em vigor nas diferentes disciplinas científicas e filosóficas. Desta forma, entende-se a metodologia como um instrumento de trabalho, do qual depende, em grande parte, o sucesso da investigação, pois é ela que vai orientar a pesquisa de acordo com o método escolhido, os processos e as técnicas de análise.

Neste ponto serão descritos os principais procedimentos metodológicos adoptados: tipo de estudo, desenho de investigação, selecção do caso e instrumentos de recolha e análise de dados.

5.2. TIPO DE ESTUDO

A metodologia utilizada foi a investigação qualitativa por se entender que é a mais apropriada para a investigação de fenómenos de contexto organizacional. Este método, segundo Carmo e Ferreira (1998), é indutivo (na medida em que são desenvolvidos conceitos e em que se chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados), holístico

(na medida em que as situações, indivíduos e grupos são vistos como um todo), naturalista (na medida em que a fonte dos dados são situações consideradas naturais), sensível ao contexto (na medida em que os actos, as palavras, os gestos são compreendidos no seu contexto).

Neste tipo de abordagem, *“os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem”* (Carmo e Ferreira 1998: 180). Pode, então, dizer-se que o mais importante é a compreensão do fenómeno. Godoy (1995: 63) refere também que, neste tipo de investigação, *“o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida deve ser a preocupação essencial do investigador”*.

Para Triviños (1995:1 33), *“entre os tipos de investigação qualitativa característicos, talvez o estudo de caso seja um dos mais relevantes”*. Assim, como forma particular deste tipo de investigação, optou-se pelo estudo de caso. No que diz respeito à concepção do presente trabalho foi realizado um estudo de caso único. Patton (1990) refere que os estudos de caso pretendem analisar os resultados provenientes de casos individuais, os quais permitem gerar informação mais detalhada, mais rica e mais útil para o fenómeno a ser observado. Assim, este método pode enquadrar-se em perspectivas de explicar, descrever, ilustrar, explorar e como uma meta-avaliação.

Yin (2005: 32) apresenta-nos o estudo de caso como uma investigação empírica que *“investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”*. Contudo, Yin (2005) afirma, ainda, que uma das preocupações muito comuns da realização de estudos de caso é o facto de eles fornecerem pouca base para fazer uma generalização científica. O mesmo autor, acrescenta como desvantagens dos estudos de caso, a necessidade de se adoptar um conjunto disciplinado de procedimentos para se evitar a falta de rigor, a existência de um excesso de tempo que é consumido em documentos volumosos e elegíveis e a necessidade de serem utilizadas múltiplas fontes para se obter uma validade e confiabilidade.

Apesar do facto destas preocupações, Yin (2005), na sua obra, refere que os estudos de caso são uma base de conhecimento, fornecem a direcção para investigações futuras, são um projecto interactivo e flexível, utilizam uma abordagem holística para estudar os eventos da vida real e utilizam múltiplas fontes e técnicas de recolha de dados.

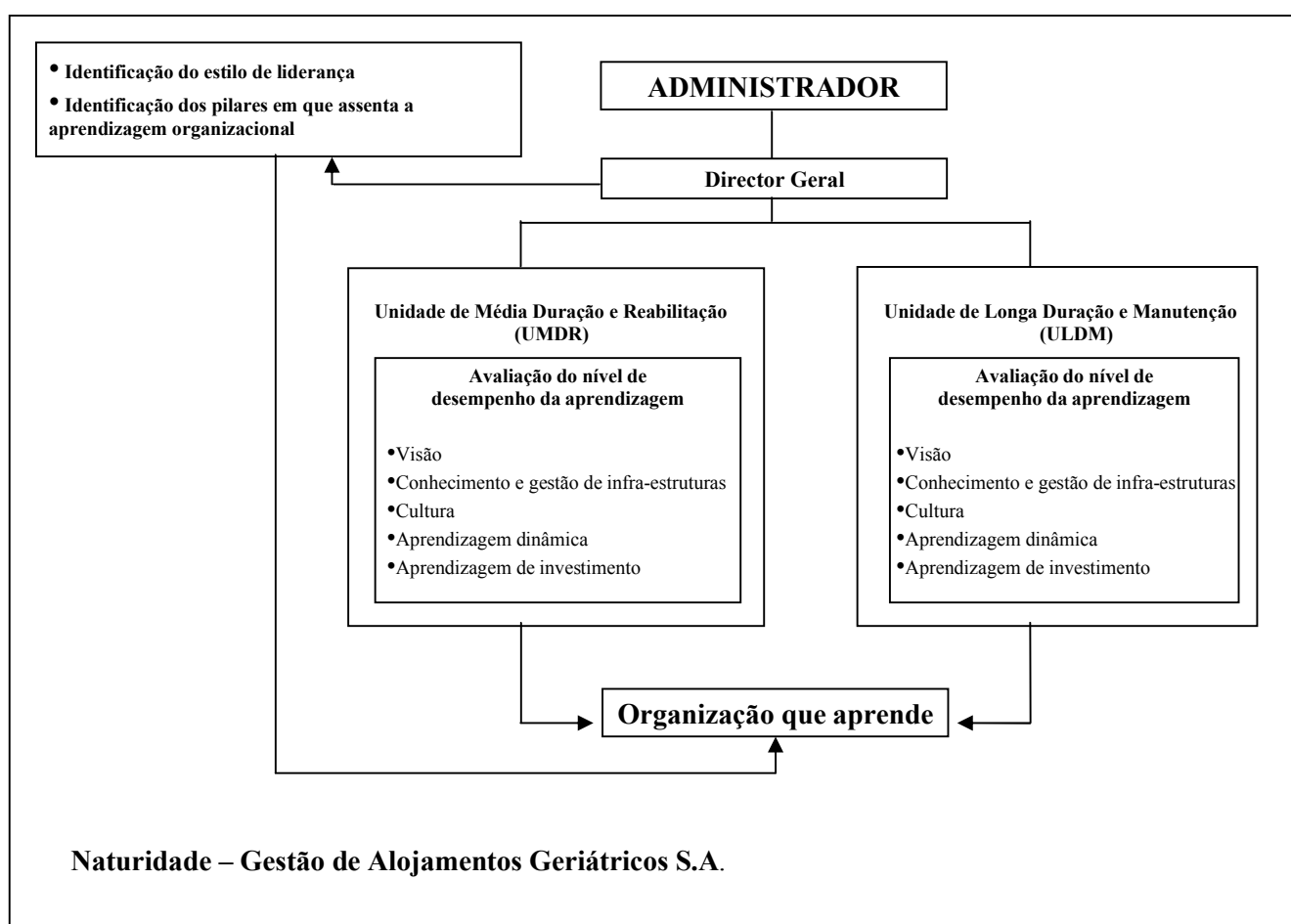
Neste contexto, entende-se que o estudo de caso seria o método mais vantajoso para a realização do presente estudo sobre a aprendizagem organizacional e a liderança no contexto de uma organização de saúde.

5.3. DESENHO DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo centrou-se no estudo da Organização Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A., Unidade de Cuidados Continuados Integrados, a qual comporta uma Unidade de Média Duração e Reabilitação e uma Unidade de Longa Duração e Manutenção.

De modo a ilustrar os objectivos preconizados com o estudo, a figura seguinte sintetiza o desenho da investigação, através de uma esquematização gráfica.

Figura 4 – Desenho de investigação – esquematização gráfica



5.4. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

5.4.1. Selecção do caso (organização)

A unidade de análise do presente estudo é a organização, a Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A. Esta organização pertence à Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados e é constituída por duas unidades, a Unidade de Média Duração e Reabilitação e a Unidade de Longa Duração e Manutenção.

Escolheu-se esta organização pela sua localização privilegiada, particularmente pela facilidade de acesso por parte da investigadora, por ser tratar de uma organização de saúde, integrada na Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados, modelo organizacional recente, criado em 2006, pelo decreto de Lei nº 101/2006 de 6 de Junho, pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Saúde. Esta rede está formada por um leque de instituições públicas e privadas que prestam cuidados continuados e de apoio social. Para além destes aspectos fulcrais, para a escolha da presente organização, teve-se como critérios o facto de a própria organização ser constituída por uma equipa pluridisciplinar, o que propicia uma recolha de dados mais diversificada e um estudo mais abrangente, como aquele que se pretende realizar neste trabalho de investigação.

5.4.2. Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Fortin (1999:261), *“o processo de recolha de dados consiste em recolher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes, com a ajuda dos instrumentos de medida recolhidos para este fim”*.

Considerando os objectivos para este estudo, optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas, pela aplicação de questionários, e pela análise documental como instrumentos de recolha de dados. Como refere (Yin, 2005), a adopção de várias fontes de recolha de dados é relevante, pois permite aumentar a validade do constructo e a confiabilidade de um estudo de caso. O mesmo autor acrescenta, ainda, que um ponto forte nos estudos de caso é a oportunidade de se utilizarem múltiplas fontes de recolha de dados, ou seja, de se recorrer à triangulação dos dados para a obtenção de evidências.

Neste sentido, o quadro seguinte sintetiza os métodos de recolha de dados utilizados de forma a concretizar os diferentes objectivos da investigação, bem como a identificação dos seus destinatários.

Quadro 3 – Métodos de recolha de dados utilizados

Objectivos da Investigação	Método de Recolha de dados	Destinatários
<p>Identificar o Estilo de Liderança</p>	<p>Entrevista semi – estruturada</p> <p>1 – Ultimamente os seus colaboradores não estão a corresponder à forma amistosa como os tem tratado. Visto que o rendimento do grupo está a decair rapidamente, está preocupado com o bem-estar deles e com a realização dos objectivos. Que estratégias utilizaria para ultrapassar os problemas identificados?</p> <p>2 – O rendimento da sua equipa de trabalho tem vindo a aumentar. Tem-se preocupado em verificar se todos os seus colaboradores estão conscientes das suas responsabilidades e esperado altos padrão de produtividade. Face aos resultados atingidos e à sua actuação anterior que medidas implementaria para que se mantivesse o aumento de rendimento da sua equipa de trabalho?</p> <p>3 – A sua equipa de trabalho não consegue resolver um problema. Normalmente não tem interferido e eles têm conseguido superar as dificuldades. A produtividade e as relações interpessoais da equipa têm sido boas. Que atitude tomaria se a resolução do problema não se efectivasse num período de tempo considerado razoável?</p> <p>4 – Nos últimos meses a produtividade da sua equipa de trabalho tem vindo a baixar. Os seus colaboradores não demonstram espírito de colaboração. É preciso lembrar-lhes constantemente, as suas obrigações. “Ditar a lei” e verificar se o trabalho era feito, foi um método que no passado deu resultado. A fim de superar as dificuldades referidas introduziria novas dinâmicas para regressar a um ponto de equilíbrio ou manteria o método apontado como forma de afirmar uma certa cultura organizacional?</p> <p>5 – Está a pensar introduzir uma nova estrutura e redistribuir as tarefas, na sua equipa de trabalho. Os seus colaboradores fizeram sugestões sobre as mudanças necessárias. A equipa tem sido produtiva e tem demonstrado flexibilidade neste tipo de situações. Que significado teriam para si as sugestões apresentadas pelos seus colaboradores no âmbito do processo de reestruturação pretendido?</p> <p>6 – A produtividade e as relações interpessoais da sua equipa de trabalho têm sido boas. No entanto sente-se um pouco inseguro por não ter tempo para supervisionar a equipa de perto. Considera que a insegurança em supervisionar a equipa de trabalho é um factor determinante na produtividade e nas relações interpessoais?</p>	<p>Director Geral</p>

Objectivos da Investigação	Método de Recolha de dados	Destinatários
Identificar os pilares em que assenta a aprendizagem organizacional	<p style="text-align: center;">Entrevista semi – estruturada</p> <p>1 – Em que medida a aprendizagem é entendida como factor de qualidade e de sucesso organizacional a nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) da direcção estratégica e da definição de objectivos/metas b) da mudança e da partilha de conhecimentos c) do sucesso/insucesso das equipas d) da definição de políticas de aprendizagem 	Director Geral
Identificar o nível de desempenho da aprendizagem	Aplicação do questionário - Índice do Nível de Desempenho da Aprendizagem	Equipa Pluridisciplinar
Caracterização da Amostra	Aplicação de questionário	Equipa Pluridisciplinar
Caracterizar a Organização	Análise Documental	

Entrevista

As entrevistas são uma “*fonte essencial de evidências, para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Essas questões humanas deveriam ser registadas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação*” (Yin, 2005: 118). Contudo, o mesmo autor acrescenta que as entrevistas podem ser consideradas como relatórios verbais e que estão sujeitas a problemas como a memória fraca e uma articulação pobre ou imprecisa.

Carmo e Ferreira (1998) referem como vantagens das entrevistas a flexibilidade quanto ao tempo de duração, a adaptação aos entrevistados e às situações e o seu carácter de profundidade, que permite observar o entrevistado e recolher informações íntimas. Já como desvantagens os mesmos autores realçam que as entrevistas requerem uma maior especialização por parte do investigador, são mais caras e gastam mais tempo.

Para alcançar o objectivo de identificar o estilo de liderança e os pilares em que assenta a aprendizagem organizacional da Organização seleccionada foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas ao seu Director Geral (Anexo 1 e 2).

O guião das entrevistas foi submetido a um pré-teste de forma a validar o vocabulário utilizado nas questões, a assegurar que as questões possibilitam a concepção dos objectivos pretendidos e a desenvolver os procedimentos de aplicação.

As entrevistas decorreram entre 10 e 28 de Março de 2010 com uma duração média de quarenta minutos. Os registos das mesmas, após o consentimento do entrevistado, foram efectuados com o recurso a um gravador.

Este guião da entrevista que pretende identificar o estilo de liderança foi adaptado do questionário de Descrição de Eficácia e Adaptabilidade do Líder (Hersey e Blanchard, 1986). O guião é constituído por doze possíveis situações com as quais se pode confrontar um gestor de recursos humanos. Cada situação tem quatro possíveis respostas, correspondentes a estilos diferentes na forma de liderar segundo o interesse de cada líder para as relações pessoais e desenvolvimento da tarefa. Assim, segundo Hersey e Blanchard (1986), as pessoas são solicitadas a escolher entre quatro opções (comportamento de tarefa alta / relacionamento baixo, comportamento de tarefa alta / relacionamento alto, comportamento de relacionamento alto / tarefa baixa e, relacionamento baixo / tarefa baixa) o estilo que acham descrever mais de perto o seu próprio comportamento em determinada situação. O guião valoriza o predomínio de um ou outro estilo da pessoa a quem se aplica. Os estilos de liderança são determinar,

persuadir, compartilhar e delegar sendo que o maior número de respostas de um determinado comportamento identifica o estilo primário do líder e os restantes serão estilos secundários. Hersey e Blanchard (2007) dizem-nos que o perfil de liderança ideal englobaria os perfis dos quatro estilos.

Desta forma, foram adaptadas seis das perguntas deste questionário para construir o guião da entrevista pretendendo-se, através da análise das respostas, verificar o predomínio de um ou outro estilo de liderança.

O outro guião da entrevista que pretende identificar os pilares em que assenta a aprendizagem organizacional da Organização foi constituído por uma pergunta com quatro alíneas, cuja análise pretende verificar em que pilares (visão, conhecimento e gestão de infra-estruturas, cultura organizacional, aprendizagem dinâmica e aprendizagem de investimento) assenta a aprendizagem organizacional da Organização. Este guião foi elaborado pela investigadora de acordo com a pesquisa bibliográfica efectuada.

Questionário

Segundo Fortin (1996), o questionário é um instrumento de medida em que traduz os objectivos de um estudo em dados mensuráveis, permitindo recolher informação de forma rigorosa (ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados).

Como vantagens da utilização de questionários, como fonte de recolha de dados, Carmo e Ferreira (1998) referem a sistematização, a maior simplicidade na análise dos dados, a maior rapidez na recolha dos dados e o facto de ser mais barato. Em contrapartida, os mesmos autores afirmam como desvantagens as dificuldades de concepção, o facto de poder não ser aplicável a toda a população e a possibilidade da elevada taxa de não respostas.

No âmbito da avaliação do nível de desempenho da aprendizagem, aplicou-se um questionário aos colaboradores das equipas pluridisciplinares das respectivas unidades da Organização estudada. Este instrumento de recolha de dados teve como finalidade avaliar o nível de desempenho da aprendizagem organizacional com base em cinco dimensões: visão, conhecimento e gestão de infra-estrutura, cultura, aprendizagem dinâmica e aprendizagem de investimento. Segundo *The Conference Board of Canada* (2009), estas dimensões, baseadas numa investigação sólida, traduzem os elementos críticos característicos de uma organização que aprende (Anexo 3).

Neste sentido, para Fortin (1996: 232 e 233), “*a técnica habitualmente utilizada para se assegurar uma boa tradução é a retroversão ou método inverso. Consiste em efectuar uma primeira tradução dos dados dos enunciados da escala da língua original para a língua do país. Esta versão é de seguida retraduzida para a língua original por um tradutor independente*”. Assim, este questionário foi traduzido para Português, e, posteriormente, retraduzido para Inglês por um perito em língua inglesa. Seguidamente, as duas versões foram comparadas e ajustadas.

Após a tradução do questionário, este foi submetido, também, a um pré-teste tendo sido aplicado a cinco enfermeiros para avaliar a sua compreensão e a sua interpretação. Os resultados do pré-teste revelaram ser de fácil compreensão e interpretação.

O resultado do questionário foi, então, alcançado através da soma da pontuação de cada uma das frases em cada secção. De seguida, somaram-se as pontuações de cada secção para atingir a pontuação total.

O anexo 4 explica como cada indicador, dentro dos cinco componentes do questionário, é avaliado. É uma escala progressiva desenhada para manter a pontuação relativamente clara e simples. Também tem por objectivo providenciar algumas linhas mestras direccionadas para a melhoria.

Relativamente à caracterização da amostra, optou-se pela aplicação de um questionário que compreende as seguintes categorias: género, idade, estado civil, habilitações literárias, habilitações académicas, categoria profissional, tempo de exercício profissional, natureza do vínculo, unidade onde exerce actualmente (Anexo 5).

Procedeu-se à distribuição de 29 questionários na Organização: Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A. - no dia 15 de Fevereiro de 2010 pela investigadora tendo sido recolhidos 28 questionários no dia 22 de Março de 2010. De referir que a população é composta por 63 colaboradores, o que corresponde a uma percentagem de respostas de 44,4%.

Análise documental

No que diz respeito à caracterização da Organização, optou-se pela análise documental. Yin (2005: 114) refere que os documentos em qualquer recolha de dados “*desempenham um papel explícito*”. O mesmo autor acrescenta que os documentos têm como pontos fortes o facto de serem estáveis (poderem ser revistos inúmeras vezes) e exactos (conterem nomes, referências e detalhes de um evento).

Neste sentido, recorreu-se a documentos, tais como, o Quadro de Enfermagem, o Quadro Técnico e de Auxiliares, Protocolo com a Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados e site da internet da Organização: Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A.

5.4.3. Procedimento para autorização da recolha de dados

Para realizar o estudo solicitou-se autorização à Administração da Unidade de Cuidados Continuados no dia três de Novembro de 2009 (Anexo 6), tendo sido obtido parecer positivo no dia 12 de Fevereiro do ano seguinte.

5.4.4. Organização, análise e interpretação dos dados

Após terem sido seleccionados os instrumentos de recolha de dados procedeu-se à sua organização, análise e interpretação. Neste sentido, seguiram-se os seguintes procedimentos:

- Verificou-se a possibilidade de ser realizado o estudo em termos de acessibilidade e enquadramento. Foram apresentadas as linhas de enquadramento gerais e os objectivos do estudo à Organização em estudo com vista a que esta avaliasse se o mesmo contribua para a melhoria do sistema organizacional;
- Contactou-se a organização, pessoalmente, para a consulta de documentos institucionais com vista a caracterizar a própria Organização. Após este contacto, procedeu-se a um contacto telefónico onde foram marcadas as datas das entrevistas;
- Realizaram-se as entrevistas e, paralelamente, à realização destas, aplicaram-se os questionários aos colaboradores. À medida que se foram recolhendo os dados, procedeu-se à análise dos mesmos. A transcrição das entrevistas baseou-se nas gravações realizadas. Segundo Carmo e Ferreira (1998: 218), *“uma rigorosa análise de dados é fundamental em qualquer investigação e no caso de um estudo de caso qualitativo, o investigador deverá proceder à análise dos dados à medida que procede à sua recolha”*;
- Procedeu-se à análise de dados utilizando-se a técnica de Análise de Conteúdo para as entrevistas e para a análise dos documentos. Berelson, citado por Carmo e Ferreira (1998: 251), definem análise de conteúdo como *“uma técnica de investigação que permite fazer uma*

descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação”. Relativamente aos questionários, procedeu-se à sua análise descritiva, através do software estatístico Statistical Package for Social Sciences versão 17.0, utilizando-se as seguintes medidas estatísticas: Frequências absolutas (n) e percentuais (%); medidas de tendência central – média (\bar{x}); medidas de dispersão – desvio padrão (dp) e variância.

Por fim, organizaram-se e interpretaram-se os dados, realizando uma pré-análise dos mesmos, explorando-se o material e tratando os dados obtidos e procedendo à sua interpretação.

6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSÃO DOS RESULTADOS

6.1. CARATERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO EM ESTUDO

A organização em estudo é parte constituinte da Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados: Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A. Trata-se de uma Unidade de Cuidados Continuados Integrados, a qual comporta uma Unidade de Média Duração e Reabilitação e uma Unidade de Longa Duração e Manutenção. Esta Organização encontra-se localizada em Serradas da Freixiosa, Concelho de Penela, Distrito de Coimbra e entrou em funcionamento em 16 de Junho de 2008. Em termos de dimensão esta instituição tem uma lotação máxima de 30 camas na UMDR e de 30 camas na ULDM.

No que diz respeito a dotação de pessoal, a organização tem um quadro técnico, de enfermagem e de auxiliares de 63 colaboradores no seu total. Destes, há colaboradores que exercem a sua actividade profissional nas duas unidades, como a cozinheira, as ajudantes de cozinha, a responsável pela lavandaria, a encarregada das auxiliares, as fisioterapeutas, a terapeuta da fala, a animadora social, a psicóloga, a enfermeira coordenadora, a administrativa, a contabilista, a directora de serviços, a directora técnica/assistente social, o director geral e o director clínico. Os outros colaboradores centram a sua actividade profissional numa só unidade como a equipa de enfermagem e a de auxiliares de lar. Assim, existem duas equipas distintas de enfermagem e de auxiliares de lar.

6.2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA EM ESTUDO

A amostra final é constituída por 28 colaboradores. Para a caracterização da amostra estudada utilizaram-se as variáveis sócio-demográficas: género, idade, estado civil, habilitações literárias, habilitações académicas, categoria profissional (Tabela 1) e as variáveis tempo de

exercício profissional (Tabela 2), tempo de exercício profissional (Tabela 3), natureza do vínculo (Tabela 4), unidade onde exerce actualmente (Tabela 5).

Tabela 1 – Caracterização da amostra segundo as variáveis sócio-demográficas

	N	%
Género		
Masculino	3	10,7
Feminino	25	89,3
Idade		
[20-24]	21	75
[25-29]	6	21,4
[30-34]	1	3,6
Estado civil		
Solteiro/a	25	89,3
Casado/a (com/sem registo)	3	10,7
Habilitações literárias		
Ensino secundário (até ao 12º ano ou equivalente)	28	100
Habilitações académicas		
Licenciatura/Equivalente	26	92,8
Pós-graduação	1	3,6
Mestrado	1	3,6
N =28		

Tabela 2 – Caracterização da amostra segundo a categoria profissional

	N	%
Enfermeira – Coordenadora	1	3,6
Enfermeiro/a	18	64,2
Directora Técnica / Assistente Social	1	3,6
Directora de Serviços	1	3,6
Contabilista	1	3,6
Administrativa	1	3,6

	N	%
Psicóloga	1	3,6
Fisioterapeuta	2	7,1
Animadora Social	1	3,6
Terapeuta da Fala	1	3,6
Total	28	100,0

Relativamente a categoria profissional, como verificamos na tabela 2, a amostra é constituída por 64,2% enfermeiros, 7,1% fisioterapeutas, 3,6% enfermeira-coordenadora, 3,6% directora técnica / assistente social, 3,6% directora de serviços gerais, 3,6% contabilista, 3,6% administrativa, 3,6% psicóloga, 3,6% animadora social e 3,6% terapeuta da fala.

Tabela 3 – Caracterização da amostra segundo o tempo de exercício profissional

	x	Dp	variância
Tempo de exercício profissional (meses)	10,6	5,83	34

Como verificamos pela análise da tabela anterior a média do tempo de exercício profissional, dos colaboradores da Organização, é de 10,6 meses.

Foi Considerado o desvio padrão e a variância dos resultados, para se compreender melhor do ponto de vista estatístico os resultados da média do tempo de exercício profissional obtido. Assim, constata-se que a média das diferenças entre o valor de cada evento e a média central é de 5,83.

Tabela 4 – Caracterização da amostra segundo a natureza do vínculo

	N	%
Nomeação definitiva	1	3,6
Contrato individual de trabalho a termo certo	6	21,4
Prestação de serviços	15	53,6
Estágio profissional	6	21,4
Total	28	100,0

No que diz respeito a natureza do vínculo dos colaboradores para com a Organização verifica-se que 53,6% têm uma prestação de serviços com a Organização, 21,4% têm um contrato de trabalho a termo certo, 21,4% têm um estágio profissional e 3,6% uma nomeação definitiva.

Tabela 5 – Caracterização da amostra segundo a unidade onde exerce actualmente

	N	%
UMDR	9	32,1
ULDM	9	32,1
UMDR / ULDM	10	35,7
Total	28	100,0

Com a análise da tabela anterior constatamos que 35,7% dos colaboradores trabalham simultaneamente na UMDR e na ULDM, 32,1% trabalham somente na UMDR e 32,1% trabalham somente na ULDM.

6.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO: ENTREVISTA AO RESPONSÁVEL DA GESTÃO

Neste ponto será apresentada a análise das entrevistas realizadas ao Director Geral da Organização em estudo.

O nosso entrevistado, Director Geral, Armando José Afonso, com 32 anos de idade, iniciou a sua carreira profissional como Director Técnico e Psicólogo da Casa Minha – Residência Geriátrica, sendo habilitado pela licenciatura em Psicologia, Ramo da Clínica e do Aconselhamento. Desde o ano de 2008 acoplou funções como Director Geral da Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos, S.A.

Ao longo do seu percurso profissional tem enriquecido o seu curriculum com a mais diversa formação salientando-se a pós-graduação em Consulta Psicológica e Psicoterapia.

6.3.1. Pilares em que assenta a aprendizagem organizacional da organização

Com base na entrevista realizada a Armando Afonso verifica-se que a aprendizagem organizacional da Naturidade assenta em pilares como a visão, cultura/infra-estruturas, aprendizagem dinâmica e aprendizagem de investimento.

Armando Afonso refere que *“a aprendizagem ganha especial importância, ao nível da visão, quando na minha perspectiva os colaboradores são parte integrante num processo evolutivo que se espera sólido e progressivo, assentando em bases de partilha e motivação para o alcançar dos objectivos.”* Neste sentido, The conference Board of Canada (2009) enfatiza que a gestão superior deverá transparecer claramente que a aprendizagem é crucial para o sucesso.

Relativamente à cultura organizacional e ao conhecimento e gestão de infra-estruturas, Armando Afonso refere que *“a cultura incide na perspectiva da gestalt onde o todo tem que ser muito mais do que a soma das partes. Tem que se partir do particular para o global, transmitindo a importância de cada um no plano individual e a responsabilização que tem no todo.”* Fazendo uma ponte com o suporte teórico, verifica-se que a mesma defende pressupostos que não se encontram patentes na filosofia da organização em estudo. Neste âmbito, a pesquisa bibliográfica defende que as organizações para atingir um alto nível de desempenho no pilar da cultura e da gestão de conhecimento e infra-estruturas deverão ter um filosofia que apoie a mudança e que faça com que os colaboradores se sintam livres para desafiar a forma como as coisas são feitas (The conference Board of Canada, 2009). Os colaboradores deverão ser encorajados a partilhar os conhecimentos e a encararem os problemas como oportunidades de trabalho, assim como, encoraja os seus colaboradores a aceitarem novas tarefas e a aumentarem e melhorarem o seu nível de conhecimento e de aprendizagem.

Já no que diz respeito a aprendizagem dinâmica, Armando Afonso defende que *“o learning/doing com responsabilização a não ser igual a punição, promovendo o espaço de crescimento individual e por conseguinte colectivo.”* The conference Board of Canada (2009) e Barret (1995) corrobora com a afirmação defendendo que os colaboradores devem ser orientados para desenvolver a sua capacidade de aprendizagem e que estes aprendem com o reflexo dos seus sucessos e insucessos.

Armando Afonso afirma, ainda, que a aprendizagem de investimento é *“fundamental para o crescimento colectivo da organização, pois permite a partilha de conhecimentos técnicos específicos, que permitem dotar toda a equipa de colaboradores de um background de*

conhecimento muito mais generalizado.” De facto, Armando Afonso considera fundamental a aprendizagem de investimento como factor de qualidade e de sucesso da organização, o que é defendido pelo suporte teórico que nos revela que as organizações deveram investir na aprendizagem e no treino dos colaboradores (The conference Board of Canada, 2009; Pantoja e Borges-Andrade, 2009).

Perante esta análise, constata-se que a gestão superior da organização em estudo dá menos ênfase aos pilares da cultura organizacional e da gestão e conhecimento de infra-estruturas, já que nestes pilares verifica-se uma maior lacuna entre o defendido por Armando Afonso e o suporte teórico.

6.3.2. Estilo de liderança

Através da análise de conteúdo da entrevista realizada a Armando Afonso, verifica-se também que o estilo de liderança predominante é o “persuadir”.

A análise do estilo de liderança baseou-se tendo como pressuposto a liderança situacional mais concretamente o modelo de Hersey e Blanchard (1986). Este modelo tem por base a não existência de um estilo universal para todas as situações. Armando Afonso afirma que perante a resolução de uma situação *“tudo dependeria do crescimento que o grupo revelou ao longo do tempo, no entanto, para intervir e implementar torna-se importante diagnosticar bem, e penso que esse aspecto seria o ponto de partida para a resolução da situação.”*

Armando Afonso refere que, perante a queda de rendimento do grupo de trabalho, *“tentaria reforçar o espírito de grupo, e fomentar a relação assertiva através de dinâmicas de grupo que permitissem uma consciencialização da importância individual no colectivo, para que em conjunto, se tornasse possível alcançar os objectivos, para além de envolver os colaboradores na tomada de decisões.”* É notável a orientação para a produtividade e para as relações interpessoais características do estilo “persuadir”.

De acordo com o suporte teórico o estilo de liderança – persuadir – é um estilo que tem por base uma grande orientação para a tarefa ou produtividade e também uma grande orientação para as relações interpessoais. Rego e Cunha (2004) acrescentam, ainda, que neste estilo de liderança os líderes assumem uma postura que mostra às pessoas que a mudança pode ser frutuosa. De facto esta ideia é reforçada por Armando Afonso ao responder que perante o aumento do rendimento da sua equipa de trabalho, *“tentaria manter os níveis de satisfação e*

de produtividade, implementando ou mantendo estratégias motivacionais, que podem passar pelo reforço positivo comportamental e por algumas estratégias de compensação (dias de férias, prémios financeiros...).” Refere ainda que, perante um problema que a equipa de trabalho não conseguisse resolver, *“disponibilizaria ajuda pessoal ou sugeria estratégias que ajudassem na obtenção da decisão grupal, que poderiam passar por opiniões especializadas externas ao grupo.”*

Armando Afonso afirma, ainda, que perante um processo de reestruturação, as sugestões apresentadas pelos seus colaboradores seriam *“fundamentais, e se adequadas na perspectiva grupal, com forte hipótese de serem implementadas logo que possível.”*

6.4. ANÁLISE QUANTITATIVA – QUESTIONÁRIOS AOS COLABORADORES

6.4.1. Aprendizagem organizacional por pilares

Neste ponto será feita a análise dos questionários aplicados aos colaboradores da Organização, em estudo, que avaliam o nível de desempenho da aprendizagem organizacional por pilares: visão (tabela 6), conhecimento e gestão de infra-estruturas (tabela 7), cultura organizacional (tabela 8), aprendizagem dinâmica (tabela 9) e aprendizagem de investimento (tabela 10).

1) Visão

Tabela 6 – Análise da aprendizagem organizacional – Visão

	UMDR		ULDM	
	N	%	N	%
Nível de Desempenho Básico	4	21	1	5,3
Nível de Desempenho Fundamental	3	15,8	4	21,05
Forte Nível de Desempenho	8	42,1	10	52,6
Alto Nível de Desempenho	4	21	4	21,05
Total	19	100,0	19	100,0

Através da análise da anterior tabela, pode-se verificar que na área da visão, na UMDR e na ULDM, a maior percentagem dos colaboradores (42,1% e 52,6% respectivamente) considera que a organização apresenta um forte nível de desempenho acreditando, assim, que *“uma abordagem sistémica se encontra em curso, a qual é moderadamente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. É necessário maior esforço para garantir que a aprendizagem seja vista e claramente comunicada como uma parte essencial do sucesso da organização, e que os colaboradores compreendam como o seu desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados com o sucesso da organização”* (The conference Board of Canada, 2009).

2) Conhecimento e gestão de infra-estruturas

Tabela 7 – Análise da aprendizagem organizacional – Conhecimento e gestão de infra-estruturas

	UMDR		ULDM	
	N	%	N	%
Nível de Desempenho Básico	3	15,8	1	5,3
Nível de Desempenho Fundamental	7	36,8	9	47,3
Forte Nível de Desempenho	8	42,1	8	42,1
Alto Nível de Desempenho	1	5,3	1	5,3
Total	19	100,0	19	100,0

Relativamente ao conhecimento e gestão de infra-estruturas verifica-se, na tabela anterior, que na UMDR a maior percentagem (42,1%) considera que a organização apresenta um forte nível de desempenho acreditando que *“uma abordagem sistémica se encontra em curso, a qual é moderadamente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. É necessário maior esforço para garantir que a organização apoie a aprendizagem de maneiras concretas e que os colaboradores tenham oportunidades contínuas de aprendizagem e desenvolvimento”* (The conference Board of Canada, 2009).

Já na ULDM a maior percentagem de colaboradores (47,3%) consideram a organização com um nível de desempenho fundamental. Assim, consideram que *“uma abordagem sistémica para o propósito básico desta componente é evidente. A organização que encontra-se geralmente reactivas a problemas mais do que a tentativas contínuas de melhoria. É necessário um maior esforço para garantir que a organização apoie a aprendizagem de*

maneiras concretas e que os colaboradores tenham oportunidades contínuas de aprendizagem e desenvolvimento” (The conference Board of Canada, 2009).

3) Cultura organizacional

Tabela 8 – Análise da aprendizagem organizacional – Cultura organizacional

	UMDR		ULDM	
	N	%	N	%
Nível de Desempenho Básico	4	21	2	10,5
Nível de Desempenho Fundamental	5	26,3	11	57,9
Forte Nível de Desempenho	9	47,4	6	31,6
Alto Nível de Desempenho	1	5,3	0	0
Total	19	100,0	19	100,0

No que diz respeito à cultura organizacional, na UMDR a maior percentagem de colaboradores (47,4%) acreditam que a organização apresenta um forte nível de desempenho. Desta forma, os colaboradores consideram que *“uma abordagem sistémica se encontra em curso, a qual está moderadamente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. É necessário um maior esforço para encorajar os colaboradores a serem adaptáveis, curiosos e independentes e a sentirem-se livres para desafiar modos de operar previamente estabelecidos”* (The conference Board of Canada, 2009).

Por sua vez, na ULDM a maior percentagem de colaboradores (57,9%) acreditam que a organização apresenta um nível de desempenho fundamental. Assim, consideram que *“uma abordagem sistémica para o propósito básico desta componente é evidente. A organização encontra-se geralmente reactivas a problemas mais do que a tentativas contínuas de melhoria. É necessário um maior esforço para garantir que a organização encoraje os colaboradores a serem adaptáveis, curiosos e independentes e a sentirem-se livres para desafiar modos de operar previamente estabelecidos”* (The conference Board of Canada, 2009).

4) Aprendizagem dinâmica

Tabela 9 – Análise da aprendizagem organizacional – Aprendizagem dinâmica

	UMDR		ULDM	
	N	%	N	%
Nível de Desempenho Básico	0	0	1	5,3
Nível de Desempenho Fundamental	8	42,1	8	42,1
Forte Nível de Desempenho	11	57,9	10	52,6
Total	19	100,0	19	100

A análise da anterior tabela evidência que na área da aprendizagem dinâmica a maior percentagem de colaboradores, tanto na UMDR (57,9%) como na ULDM (52,6%) consideram a organização num forte nível de desempenho. Nesta medida a maior percentagem de colaboradores considera que *“uma abordagem sistémica se encontra em curso, a qual está moderadamente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. É necessário um maior esforço para garantir que uma aprendizagem contínua esteja no centro do modo como os colaboradores agem, e que as práticas estejam em curso para apoiar quer a aprendizagem formal quer a informal. Os sistemas e as estruturas existem para garantir que o conhecimento é capturado e trabalhado e que a equipa pode facilmente encontrar a informação e o conhecimento exigidos para agir”* (The conference Board of Canada, 2009).

5) Aprendizagem de investimento

Tabela 10 – Análise da aprendizagem organizacional – Aprendizagem de investimento

	UMDR		ULDM	
	N	%	N	%
Nível de Desempenho Básico	8	42,1	4	21,05
Nível de Desempenho Fundamental	3	15,8	4	21,05
Forte Nível de Desempenho	2	10,5	6	31,6
Alto Nível de Desempenho	6	31,6	5	26,3
Total	19	100,0	19	100,0

No âmbito da aprendizagem de investimento, a tabela anterior mostra uma discrepância acentuada entre os colaboradores da UMDR. Verifica-se que enquanto 42,1% consideram a organização num nível de desempenho básico 31,6% consideram a organização num alto nível de desempenho. Assim, a maior percentagem de colaboradores considera que *“há pouca/nenhuma evidência de que uma abordagem sistémica ao propósito básico desta componente seja usada. O investimento no treino não é encarado como uma alta prioridade e não é apoiado de modos concretos”*(The conference Board of Canada, 2009). Enquanto que a segunda maior percentagem de colaboradores acredita que *“uma abordagem sólida está em curso, a qual está inteiramente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. O treino é uma alta prioridade nesta organização e é altamente suportado de modos concretos”* (The conference Board of Canada, 2009).

Já na ULDM os colaboradores consideram a organização num forte nível de desempenho. Assim, a maior percentagem de colaboradores (31,6%) considera que *“a abordagem está moderadamente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. É necessário um maior esforço para garantir que o treino seja usado como uma alta prioridade e apoiado de modos concretos”* (The conference Board of Canada, 2009).

6.4.2. Relação entre os pilares a melhorar para aumentar a capacidade de aprendizagem da organização

Após a análise anterior da aprendizagem organizacional por pilares na UMDR e na ULDM verifica-se que existem diferenças entre os pilares a melhorar para aumentar a capacidade de aprendizagem nas respectivas unidades.

Desta forma, observa-se que na UMDR o pilar a investir é a aprendizagem de investimento e na ULDM o pilar a melhorar é o conhecimento e gestão de infra-estruturas e a cultura organizacional (Quadro 4).

Quadro 4 – Síntese do Nível de desempenho da aprendizagem por pilares

	Visão		Conhecimento e gestão de infra-estruturas		Cultura organizacional		Aprendizagem dinâmica		Aprendizagem de investimento	
	UMDR	ULDM	UMDR	ULDM	UMDR	ULDM	UMDR	ULDM	UMDR	ULDM
Nível de desempenho básico	++	+	+	+	+	+	N.A.	+	++	++
Nível de desempenho fundamental	+	++	++	++	++	+++	++	++	+	++
Alto e Forte nível de desempenho	+++	+++	+++	++	+++	++	+++	+++	+++	+++

Legenda: N.A. → não se aplica; +++ → muito forte; ++ → forte ; + → razoável

6.4.3. Nível de desempenho da aprendizagem organizacional

A Tabela 11 mostra um resumo geral do nível de desempenho da aprendizagem organizacional na Organização.

Tabela 11 – Análise do nível de desempenho da aprendizagem organizacional

	UMDR		ULDM	
	N	%	N	%
Nível de Desempenho Básico	2	10,5	1	5,2
Nível de Desempenho Fundamental	10	52,6	9	47,4
Forte Nível de Desempenho	7	36,8	9	47,4
Total	19	100,0	19	100,0

Verifica-se, assim, que a maior percentagem de colaboradores, da UMDR (52,6%), classifica o nível de desempenho da aprendizagem organizacional com um nível de desempenho fundamental. Assim, a maior percentagem de colaboradores considera que “os requisitos básicos para uma aprendizagem organizacional efectiva estão a postos mas ainda não se

encontram distribuídos muitos critérios-chave. O início de uma abordagem sistêmica para se tornar uma organização que aprende pode estar em progresso. No entanto, esta é uma organização que se encontra geralmente reactiva à maioria dos aspectos relacionados com a aprendizagem e desenvolvimento” (The conference Board of Canada, 2009).

No que diz respeito a ULDM verifica-se que 47,4% dos colaboradores da ULDM classifica o nível desempenho da aprendizagem organizacional com um nível de desempenho fundamental e com igual percentagem 47,4% com um forte nível de desempenho. Desta forma, os resultados evidenciam que os colaboradores consideram que a organização encontra-se entre uma organização que evidencia um forte nível de desempenho (*“está moderadamente receptiva quer aos múltiplos requisitos de uma organização que aprende quer às necessidades de emprego em mudança. É uma organização que se encontra no bom caminho para compreender como criar, adquirir e transferir conhecimento e de modificar o seu comportamento de modo a reflectir novo conhecimento e insights”*) e uma organização que evidencia um nível de desempenho fundamental (*“os requisitos básicos para uma aprendizagem organizacional efectiva estão a postos mas ainda não se encontram distribuídos muitos critérios-chave. O início de uma abordagem sistêmica para se tornar uma organização que aprende pode estar em progresso. No entanto, esta é uma organização que se encontra geralmente reactiva à maioria dos aspectos relacionados com a aprendizagem e desenvolvimento”*) (The conference Board of Canada, 2009).

Pela análise dos resultados anteriores, constatamos que não existe muita diferença significativa entre os resultados do nível de desempenho da aprendizagem organizacional na UMDR e na ULDM. Assim, verifica-se em ambas as unidades que a percentagem maior de colaboradores consideram que a organização apresenta um nível de desempenho fundamental. Contudo, ao fazer uma análise mais pormenorizada, verifica-se que a ULDM apresenta melhores resultados dado que nessa somente 5,2% dos colaboradores considera que a respectiva unidade apresenta um nível de desempenho básico, enquanto que na UMDR são 10,5% dos colaboradores a corroborar com essa opinião. Desta forma, na globalidade na ULDM em relação a UMDR existem uma maior percentagem de colaboradores a considerar o desempenho entre um nível de desempenho fundamental e um forte nível de desempenho. Por fim, verifica-se que em ambas as unidades nenhum colaborador considera que a organização se apresenta num alto nível de desempenho.

6.5. ANÁLISE QUALITATIVA VS ANÁLISE QUANTITATIVA

6.5.1. Relação entre o estilo de liderança e o nível de desempenho da aprendizagem

Após a análise dos dados recolhidos, constatou-se que o estilo de liderança da organização, tendo por base o modelo de Hersey e Blanchard (1986), é o “persuadir”. Já no que diz respeito ao nível de desempenho da aprendizagem organizacional, a maior percentagem de colaboradores considera que a organização apresenta um nível de desempenho fundamental.

No que diz respeito ao nível de desempenho da aprendizagem organizacional, a Conference Board of Canada (2009) diz-nos que uma organização no nível de desempenho fundamental é *“uma organização que se encontra geralmente reactiva à maioria dos aspectos relacionados com a aprendizagem e desenvolvimento”* e que uma organização num forte nível de desempenho é *“uma organização que se encontra no bom caminho para compreender como criar, adquirir e transferir conhecimento e de modificar o seu comportamento de modo a reflectir novo conhecimento e insights.”*

Desta forma, constata-se que existe uma relação entre o estilo de liderança e o nível de aprendizagem da organização. Este facto, é evidenciado pelos resultados do nível de desempenho da aprendizagem organizacional, no caso estudado, que realça que a maior percentagem dos colaboradores consideram que esta encontra-se reactiva aos aspectos da aprendizagem e a segunda maior percentagem de colaboradores consideram que esta já se encontra num nível em que existe uma compreensão da importância de criar, adquirir e transferir conhecimento e de modificar o comportamento. De reforçar a ideia atrás exposta que nos diz que no estilo de liderança “persuadir” existe a preocupação por parte do líder em mostrar às pessoas os aspectos positivos da mudança.

Neste contexto, os resultados apontados corroboram com a teoria que diz que os líderes tem um papel fundamental de influência podem induzir a organização a um clima de aprendizagem contínua e mudança (Rego e Cunha, 2004). Senge (1996) afirma, mesmo, que os líderes são responsáveis pela aprendizagem.

6.5.2. Relação entre os pilares em que assenta a aprendizagem organizacional da organização e os pilares para aumentar a capacidade de aprendizagem da organização

Decorrente da análise de dados, conclui-se que os pilares a melhor para melhorar o nível de desempenho da aprendizagem na organização são o conhecimento e gestão de infra-estruturas e a cultura organizacional (ULDM) e a aprendizagem de investimento (UMDR).

Pela análise da entrevista, a Armando Afonso, sobre os pilares em que assenta a aprendizagem organizacional verificou-se que os pilares menos explorados foram o conhecimento e gestão de infra-estruturas e a cultura organizacional. Facto este que corrobora com os resultados dos questionários aplicados aos colaboradores que evidenciam que os pilares do conhecimento e gestão de infra-estruturas e da cultura organizacional são aqueles que apresentam resultados menos elevados.

Armando Afonso refere apenas que, no âmbito da cultura organizacional e do conhecimento e gestão de infra-estruturas, é importante saber que o todo é mais que a soma das partes e que é importante transmitir a cada um a sua importância e responsabilização no todo. Contudo, dentro da área da cultura organizacional, de acordo com a teoria, é relevante existir uma cultura de aprendizagem, existirem incentivos aos colaboradores que aprendem e experimentam (Barrett, 1995; Leitch et al, 1996) e possuir processos de aprendizagem ao longo da vida, abrangendo a aprendizagem e a formação contínua. É neste sentido que os colaboradores se devem sentir livres para desafiar o modo com as coisas são feitas dentro da organização e a própria organização deverá encorajar os colaboradores a encararem os problemas como oportunidades de aprendizagem e discutir com eles os insucessos de um ponto de vista crítico.

Segundo Freire (2002: 479), *“um líder tem influencia nos pensamentos, comportamentos e/ou sentimentos das pessoas”*, tendo impacto na cultura da organização. Desta forma, é importante que a gestão superior apoie activamente a mudança e envolva-se frequentemente com os seus colaboradores na tomada de decisões importantes.

Já no que diz respeito ao conhecimento e gestão de infra-estruturas, a revisão bibliográfica demonstra que uma organização para atingir um alto nível de desempenho deverá assumir uma postura de apoio concreta ao conhecimento e aprendizagem. É fundamental que este conhecimento seja capturado, partilhado e encontrar-se facilmente acessível por aqueles que necessitam dele. Por outro lado, o suporte teórico defende que um organização que atinge

globalmente este pilar é uma organização desafiadora que encoraja os seus colaboradores a aceitarem novas tarefas e a aumentarem e melhorarem o seu nível de conhecimento.

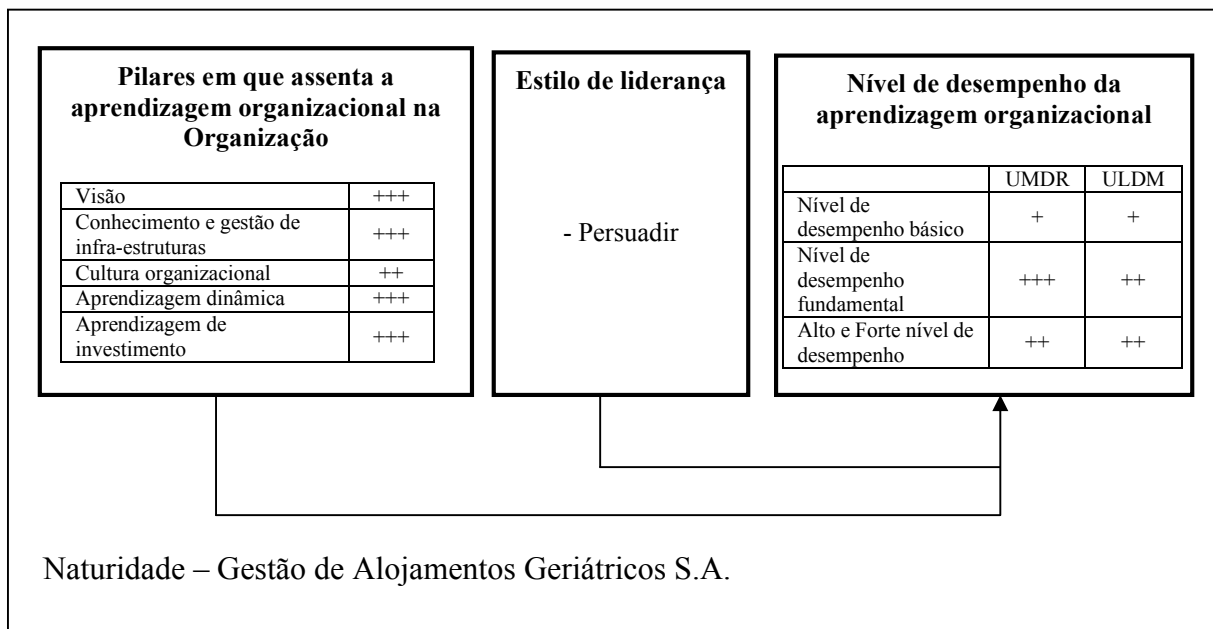
No que diz respeito ao pilar da aprendizagem de investimento, não se verifica relação entre os resultados do nível de desempenho deste pilar e o defendido por Armando Afonso.

O entrevistado afirma que a aprendizagem de investimento é fundamental para o crescimento da organização. De realçar que, apesar de na UMDR este ser o pilar que apresenta menor nível de desempenho, este facto não é verificado na ULDM. Assim, na ULDM existe relação entre os resultados obtidos nos questionários aplicados aos colaboradores e os resultados da entrevista a Gestão.

De acordo com a teoria acerca deste pilar, a organização deverá defender uma política de treino investindo na aprendizagem dos colaboradores através de acções formais e de oportunidades de aprendizagem orientada.

A figura seguinte sintetiza os resultados analisados da análise qualitativa vs a quantitativa.

Figura 5 - Síntese da análise qualitativa vs análise quantitativa



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1. CONCLUSÕES GERAIS

Face à actual envolvente, é crucial que as organizações de saúde estejam preparadas para enfrentar a mudança surgindo a necessidade destas fortalecerem as suas capacidades de resposta a estas mudanças. É, neste sentido, que urge a necessidade de desenvolver a capacidade de aprendizagem das organizações dado que este é o requisito básico para que estas consolidem competências profissionais, o trabalho em equipa ou o estabelecer de relações democráticas com a liderança.

Neste contexto e considerando que o único meio pelo qual uma organização se pode transformar numa organização que aprende é a liderança, surgiu a necessidade de realizar um estudo de caso numa organização de saúde de forma a estudar a relação de influência entre a liderança e a aprendizagem organizacional.

Neste sentido realizou-se um estudo de caso numa Organização de saúde (Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A.) verificando quais os pilares em que assenta a aprendizagem organizacional, o estilo de liderança, o nível de desempenho da aprendizagem por pilares, os pilares que se identificam para aumentar a capacidade de aprendizagem e o nível de desempenho da aprendizagem.

A posteriori, verificou-se se existia relação entre o estilo de liderança e o nível de desempenho da aprendizagem e se existia relação entre os pilares em que assenta a aprendizagem organizacional da organização e os pilares para aumentar a capacidade de aprendizagem da organização.

Como principais conclusões constatou-se que a percentagem maior de colaboradores das respectivas unidades da Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A. consideram que a organização apresenta um nível de desempenho fundamental.

Já no que diz respeito ao nível de gestão identificou-se com estilo de liderança o estilo “persuadir” onde segundo Hersey e Blanchard (1986) existe uma preocupação com o comportamento de tarefa (definir tarefas, prazos, padrões de actuação) e com o comportamento de relação (facilitar interacções entre o grupo, fornecer informação, ser aberto a mudança, decidir apoiando o grupo, preocupar-se com as pessoas).

Ainda, ao nível da gestão verificou-se que o pilar da aprendizagem organizacional menos acentuado na política de gestão é a cultura organizacional.

Este estudo de caso permitiu constatar que na organização em estudo existe uma relação de influência entre o estilo de liderança e o nível de desempenho da aprendizagem organizacional. E noutra vertente, verificou-se que os pilares em que a gestão de topo deu menos ênfase foram os que revelaram um nível de desempenho mais baixo. Este facto corrobora com a afirmação que existe relação entre os pilares em que assenta a aprendizagem organizacional da organização e os pilares para aumentar a capacidade de aprendizagem da organização.

7.2. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Uma das principais limitações verificadas nesta investigação prendeu-se com o facto deste estudo se restringir apenas a um caso Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A. Assim, face a esta limitação, sugere-se que no futuro sejam efectuados outros estudos que incluam outras organizações de saúde para que, deste modo, se possa fazer um estudo de comparação.

Em termos metodológicos, de referir ainda que a adopção do método estudo de caso, apesar de permitir um conhecimento amplo e específico, implica resultados e conclusões somente ao caso concreto, não podendo ser extrapolados. Assim, esta limitação leva também a necessidade de confirmar os resultados obtidos juntos de outras organizações de saúde.

Apesar destas limitações, pensa-se, no entanto, que os resultados obtidos e as conclusões alcançadas com esta investigação poderão constituir-se como um contributo valioso ao permitir compreender a problemática da aprendizagem organizacional e da liderança em organizações de saúde.

Uma sugestão de investigação futura é a aplicação desta investigação, após um período de tempo, de forma a confirmar se a organização em estudo evoluiu no sentido de se aproximar

de um alto nível de desempenho da aprendizagem organizacional. Uma outra sugestão prende-se com a realização desta investigação através da observação directa o que permitiria um estudo mais pormenorizado por analisar quais as variáveis que contribuem para as diferenças observadas entre a UMDR e a ULDM.

BIBLIOGRAFIA

- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in Practice: increasing professional effectiveness*. S. Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Cambridge. Addison-Wesley.
- Azevedo, C. (2002). Liderança e processos intersubjectivos em organizações públicas de saúde. *Ciência & Saúde Colectiva*, 7 (2), 349-361.
- Barrett, F. (1995). Creating Appreciative Learning Cultures. *Organizational Dynamics*, 24 (1), 36-49.
- Bass, Bernard M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: theory, research and managerial applications*. 3ª Ed. The Free Press, New York.
- Bell *et al* (2002). School of thought in organizational learning. *Academy of marketing science journal*, University of Melbourne, 70-78.
- Bontis *et al.* (2002). Managing an Organizational Learning System by Aligning Stocks and Flows. *Journal of Management Studies*, 39 (4), 437-469.
- Borba, G. e Neto, F. (2008). Gestão Hospitalar: identificação das práticas de aprendizagem existentes em hospitais. *Saúde e Sociedade*. Vol. 17, Nº1 São Paulo. Jan./Mar.
- Botti, M. e Scochi, M. (2006). O aprender organizacional: relato de experiência em uma unidade básica de saúde. *Saúde e Sociedade*, Vol. 15, Nº. 1, 107-114.
- Braga, H. (1997). *O processo de aprendizagem organizacional como vantagem Paulista*. Núcleo de Publicação e Divulgação Científica do IPPEX/EDUSF, Vol. 2, Nº. 1, 25-33.
- Cameron, K. e Quinn, R. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture – based on the competing values framework*. Addison-Wesley Publishing Company, U.S.A.

- Cardoso, L. (2000). Aprendizagem Organizacional, *Psycologica*, 23, 95-117.
- Cardoso, L. (2001). *Gestão Estratégica das Organizações: como vencer os desafios do século XXI*. 4ªEd. Verbo, Lisboa.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para a Auto Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, ISBN: 978-972-674-231-9.
- Chiavenato, I. (1997). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 5ª Ed. Makron Books, São Paulo.
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamento Organizacional: A Dinâmica do Sucesso das Organizações*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning.
- Claver *et al.* (2001). The Performance of Information Systems through Organizational Culture. *Information, Technology & People*, 14 (3), 247-260.
- Conger, J., Kanungo, R. (1998). *Charismatic Leadership in Organizations*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Cook, S. e Yanow, D. (1993). Culture Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry*. Vol. 2, Nº 4, 373-390.
- Cunha, M. (2002). *Introdução à Qualidade de Serviço: a perspectiva da gestão dos recursos humanos*. Printipo – Industrias Gráficas, Lda., Lisboa.
- Cunha, M. *et al.* (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. RH Editores, Lisboa.
- Daft, R. (1999). *Administração*. 4ª Ed. LTC – Livros Técnicos e Científico. Editora SA, Rio de Janeiro.
- Decreto de Lei nº 101/2006 de 6 de Junho - A Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados. Disponível em: www.rncci.min-saude.pt Acesso em Fevereiro 2010.
- Dodgson, M. (1993). Organizational Learning: A review of literature. *Organization studies*, 14(3), 375-394.
- Dowd, S. (2000). Organizational learning and the learning organization in health care. *Hospital Materiel Management Quarterly*, Rockville, Vol. 21, Nº. 3, 1-4.
- Drucker, Peter. (2000). *Inovação e espírito empreendedor-entrepreneurship*. Pioneira, São Paulo.

- Duncan, R & Weiss, A. (1979). *Organizational Learning: implications for organizational design*. Research in Organizational Behavior, Vol. 1, 75-123.
- Easterby-Smith, M. (1997). *Disciplines of Organizational Learning*. *Human Relations*, 50 (9), 1085-1113.
- Edmondson, A.; Bohmer, R. (2001). Organizational learning in health care. *Health Forum Journal*, Chicago, Vol. 44, Nº. 2, 32-35.
- Eldridge, J. e Combie, A. (1994). *The Sociology of Organization*. Allen & Unwin, London.
- Ermel, R. e Fracolli, L. (2003). Processo de trabalho de gerência: uma revisão da literatura. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. Vol. 37, Nº.2, São Paulo.
- Festa M. (2005). Clinical leadership in hospital care: leadership and teamwork skills are as important as clinical management skills. *BMJ* Vol. 331, 161-162.
- Fortin. M. (1996). *O Processo de Investigação: da concepção à realidade*. Lusociência, Loures, ISBN 972-8383-10-X.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência, Loures.
- Franco, M. e Ferreira, T. (2007). Um estudo de caso sobre as organizações que aprendem. *Comportamento Organizacional e Gestão*, Vol. 13, N.º 2, 169-189.
- Freire, A. (2002). *Estratégia – Sucesso em Portugal*. Verbo, Lisboa.
- Furnham, A. e Gunter, B. (1993). *Corporate assessment*. Edition Routledge, London.
- Garvin, D. (1993). *Building a learning organisation*. Harvard Business Review, Julho-Agosto.
- Garvin, D. *et al.* (1998). Aprendendo a Aprender. *HSM Management*, 9, 58-64.
- Godoy, A. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. Rio de Janeiro: FGU, Vol. 35, Nº 2, 57-63.
- Gomes, A. (1990). *Cultura Organizacional: a organização comunicante e a gestão da sua identidade*. Dissertação de Doutoramento, Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Graber, D. e Kilpatrick, A. (2008). Establishing values-based leadership and value systems in healthcare organizations. *Journal of health & human services administration*, 31(2), 179-197.
- Hedgerg, B. (1981). *How Organizations Learn and Unlearn*. Handbook of Organizational Design. Oxford University Press, London.
- Hersey, P.; Blanchard, K. (1986). *Psicologia para Administradores: A teoria e as técnicas da Liderança Situacional*. Ed Pedagógica e Universitária, São Paulo.
- Jahrami *et al.* (2008). Leadership competencies in the context of health services. *Health Services Management Research*, 21(2), 117-130.
- Jesuíno, J.(1999). *Processos de Liderança*. 3ª Ed. Livros Horizonte, Lisboa, ISBN 972-24-0990-1.
- Junqueira, L. (1990). Gerência dos serviços de saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 6 (3), 247-259.
- Kets de Vries (1998). A mística da liderança. *Comportamento Organizacional e Gestão*. Vol. 4 (1), 97-116.
- Kim, D. (1993). The link Between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, 35 (1), 37-50.
- Kotze B. e O'Connor N. (2008). Learning Organizations?: a clinician's primer. *Australasian Psychiatry*. Vol. 16, Nº 3, 173-178.
- Kouzes, J. (2005). Leadership Development is character development. *Leadership Excellence*. Vol. 22, Nº 2, 6-7.
- Leitch, C. *et al.* (1996). Learning Organizations: The Measurement of Company Performance. *Journal of European Industrial Training*, 20 (1), 31-44.
- Levitt, B & March, J. (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, Vol. 14, 319-340.
- López Salazar, P. & Lopez Sánchez , J. (2001). *Propuesta de un Modelo Conceptual de Aprendizaje Organizativo desde un Enfoque Cognoscitivo*. In II Encuentro Iberoamericano de Finanzas y Sistemas de Información, Noviembre, 310-318.
- Marquis, B.; Huston, C. (2005). *Administração e Liderança em Enfermagem*. Artmed editora, ISBN 85-363-0375-1;

- Martin, V. e Henderson, E. (2004). *Gestão de Unidades de Saúde e de Serviços Sociais*. Edição Monitor – Projectos e Edições Lda., Lisboa.
- Martínez, A. (2007). La significación en la cultura: concepto base para el aprendizaje organizacional. *Universitas Psychologica*. Vol. 6 (1), Bogotá. Jan./abr.
- McGill, M., & Slllocum, K. (1995). *The Smarter Organization: How to Build a Business that Learns and Adapts to Maeketplace Needs*. Wiley, New York.
- Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A. Disponível em: www.naturidade.pt Acesso em Março 2010.
- Nunes, J. (2006). Cuidados Continuados no Centro de Saúde: um desafio para o futuro. *Revista Portuguesa de Gestão e Saúde*, Fev. Nº. 0, 21-29.
- O’ Connor, N. e Kotze, B.(2008). Learning Organizations: clinician’s primer. *Australas Psychiatry*, 16(3), 173-178.
- Ojha, A. *et al.* (2002). Organisational learning, transformational leadership and implementation of continuous quality improvement. In Canadian hospitals. *Australian Journal of Management*, Sydney, Vol. 27, Nº.2, 141-161.
- Pankakoski, M. (1998). Knowledge Sharing and Value Reproduction. The Work Flow Game as a case example Helsinki University of Technology. In *Industrial Management and Work and Organizational Psychology*, Report Nº 6, Hakapaino, Helsinki.
- Pantoja, M. & Borges-Andrade, J. (2004). Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. *Revista de Administração Contemporânea*, 8 (4), 115-138.
- Pantoja, M. & Borges-Andrade, J. (2009). Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. *RAC-Eletrônica*, Curitiba, Vol. 3 (1), 41-62, Jan./Abr.
- Parente, C. (2006). Conceitos de mudança e aprendizagem organizacional: contributos para a análise da produção de saberes. *Sociologia, problemas e práticas*, Nº 50, 89-108.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publications, California.
- Pinto, A. (1990). Metodologia da investigação psicológica. *Jornal de psicologia*, Porto ISBN 972-9036-05-5.

- Polit, D. e Hungler, B (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. 3ª Ed. Artes médicas, Porto Alegre.
- Popper, M.; Lipshitz, R. (2000). Organizational learning in a hospital. *The Journal of Applied Behavioral Science*, Londres, Vol. 36, Nº. 3, 345-361.
- Popper, M.; Lipshitz, R. (2000). Organizational learning mechanisms, culture and feasibility. *Management Learning*, Londres, Vol. 31, Nº. 2, 181-196.
- Rego, A.; Cunha, M. (2004). *A Essência da Liderança: Mudança. Resultados*. 2ª Ed. *Integridade*. Editora RH, Lisboa, ISBN 972-98823-6-3.
- Riche, G.; Alto, R. (2001). As organizações que aprendem segundo Peter Senge. *Cadernos discentes*. Coppead, Rio de Janeiro, Nº. 9, 36- 55.
- Robbins, S. (1999). *Comportamento Organizacional*. 8ª Ed. *Livros Técnicos e Científicos* Editora SA., Rio de Janeiro, ISBN 85-216-1151-X.
- Robbins, S. (2002). *Comportamento organizacional*. Prentice Hall, São Paulo.
- Rodrigues, C. e Santos, F. (2004). Empowerment: estudo de casos em empresas manufatureiras. *Gestão & Produção*. Vol. 11, Nº. 2, 263-274.
- Salm, J., & Amboni, N. (1997). A Empresa que Aprende Baseada no Conhecimento. *Revista Brasileira de Administração*, 7 (19), 44-49.
- Santana, C. (2005). Modelo integrado para o estudo da aprendizagem organizacional. *Análise Social*, Vol. XL (175), 367-391.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Schein, E. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational Dynamics*. Vol. 22, 2, 40-51.
- Senge, P. (1990). *A quinta disciplina*. Editora Best Seller, São Paulo.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Doubleday Currency, New York.
- Senge, P. (1996). *A Quinta Disciplina*. 10ª Ed. Editora Best Seller, São Paulo.
- Senge, P. (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone who cares about Education*. Currency/Doubleday, New York.

- Senge, Peter *et al.* (1994). “*A quinta disciplina – caderno de campo: estratégias para construir uma organização que aprende*. Qualitymark, Rio de Janeiro.
- Silva, M. e Galvão, C. (2007). Aplicação da liderança situacional na enfermagem de centro cirúrgico. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, Vol. 41, Nº 1. São Paulo
- Snyder, W. & Cummings, T. (1998). Organizational Learning Disorders: Conceptual Model and Intervention Hypotheses. *Human Relations*, 51 (7), 873-895.
- Tappen, R. (2005). *Liderança e Administração em Enfermagem*. Lusociência, Loures, ISBN 972-8930-00-3.
- The conference Board of Canada: Insights you can count on. Disponível em: www.conferenceboard.ca Acesso em: 2009.
- Tomé, S. (2007). *Níveis de aprendizagem organizacional e sua relação com a função empresarial: um estudo sobre as PME da Região da Beira Interior*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior: Departamento de Gestão e Economia.
- Triviños, A. (1995). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – Atlas*, São Paulo.
- Tsang, E. (1997). Organizational Learning and the Learning Organization: a Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research. *Human Relations*, 50 (1), 73-89.
- Ulrich, D. e Van Glinow, M. (1993). High-Impact Learning: Building and Diffusing Learning Capability. *Organizational Dynamic*, 22 (2), 52-66.
- Vassalou, I. (2001). The learning organization in healthcare services: theory and practice. *Journal of European Industrial Training*, Irlanda, Vol. 25, Nº. 7, 354-365.
- Weihrich, H. e Koontz, H. (1994). *Management: a global perspective*. 10ª Ed. McGraw – Hill International editions, New York.
- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: theory and practice. *Personnel Review*. Vol. 27, Nº. 1, 40-56.
- Yin. R. (2005). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos*. 3ª Ed. Bookman, Porto Alegre, ISBN 85-363-0462-6.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. 5ª Ed. Prentice Hall, New Jersey.

ANEXOS

Guião da Entrevista – Identificação do Estilo de Liderança (Anexo 1)

Guião da Entrevista

Identificação do Estilo de Liderança

1 – Ultimamente os seus colaboradores não estão a corresponder à forma amistosa como os tem tratado. Visto que o rendimento do grupo está a decair rapidamente, está preocupado com o bem-estar deles e com a realização dos objectivos.

Que estratégias utilizaria para ultrapassar os problemas identificados?

2 – O rendimento da sua equipa de trabalho tem vindo a aumentar. Tem-se preocupado em verificar se todos os seus colaboradores estão conscientes das suas responsabilidades e esperado altos padrão de produtividade.

Face aos resultados atingidos e à sua actuação anterior que medidas implementaria para que se mantivesse o aumento de rendimento da sua equipa de trabalho?

3 – A sua equipa de trabalho não consegue resolver um problema. Normalmente não tem interferido e eles têm conseguido superar as dificuldades. A produtividade e as relações interpessoais da equipa têm sido boas.

Que atitude tomaria se a resolução do problema não se efectivasse num período de tempo considerado razoável?

4 – Nos últimos meses a produtividade da sua equipa de trabalho tem vindo a baixar. Os seus colaboradores não demonstram espírito de colaboração. É preciso lembrar-lhes constantemente, as suas obrigações. “Ditar a lei” e verificar se o trabalho era feito, foi um método que no passado deu resultado.

A fim de superar as dificuldades referidas introduziria novas dinâmicas para regressar a um ponto de equilíbrio ou manteria o método apontado como forma de afirmar uma certa cultura organizacional?

5 – Está a pensar introduzir uma nova estrutura e redistribuir as tarefas, na sua equipa de trabalho. Os seus colaboradores fizeram sugestões sobre as mudanças necessárias. A equipa tem sido produtiva e tem demonstrado flexibilidade neste tipo de situações.

Que significado teriam para si as sugestões apresentadas pelos seus colaboradores no âmbito do processo de reestruturação pretendido?

6 – A produtividade e as relações interpessoais da sua equipa de trabalho têm sido boas. No entanto sente-se um pouco inseguro por não ter tempo para supervisionar a equipa de perto.

Considera que a insegurança em supervisionar a equipa de trabalho é um factor determinante na produtividade e nas relações interpessoais?

**Guião da Entrevista – Identificação dos Pilares em que assenta a Aprendizagem
Organizacional (Anexo 2)**

Guião da Entrevista

Identificação dos pilares em que assenta a Aprendizagem Organizacional

1 – Em que medida a aprendizagem é entendida como factor de qualidade e de sucesso organizacional a nível:

- a) da direcção estratégica e da definição de objectivos/metasp (visão)
- b) da mudança e da partilha de conhecimentos (cultura/infra-estruturas)
- c) do sucesso/insucesso das equipas (aprendizagem dinâmica)
- d) da definição de políticas de aprendizagem (aprendizagem de investimento)

Questionário – Índice do Nível de Desempenho da Aprendizagem (Anexo 3)

ÍNDICE DO NÍVEL DE DESEMPENHO DA APRENDIZAGEM

Das cinco secções que se seguem, por favor responda a cada afirmação em relação à sua Organização. Faça um círculo nas respostas que melhor descrevam o funcionamento da sua Organização.

I – VISÃO

Até que ponto a aprendizagem é parte integrante da visão da organização.

	Discordo Fortemente	Discordo	Concordo	Concordo Fortemente
a) A gestão superior deixa claramente transparecer que a aprendizagem é crucial para o sucesso da Organização.	1	2	3	4
b) A gestão superior comunica, regularmente, a direcção estratégica e os objectivos empresariais da Organização.	1	2	3	4
c) A gestão superior clarifica a natureza e os níveis de conhecimento que são mais importantes para a Organização.	1	2	3	4
d) A gestão superior manifesta apoio pela aprendizagem, utilizando modelos de aprendizagem para a Organização.	1	2	3	4
e) A Organização constrói um alinhamento de visões através de diferentes níveis, unidades de gestão e equipas de trabalho.	1	2	3	4
f) Gestores e colaboradores partilham uma visão comum no que diz respeito às metas que o seu trabalho deve atingir.	1	2	3	4

II – INFRAESTRUTURA

Os sistemas e procedimentos instalados que apoiam a aprendizagem

	Discordo Fortemente	Discordo	Concordo	Concordo Fortemente
a) A Organização apoia o conhecimento de uma forma concreta, como por exemplo no financiamento, nas políticas, nos recursos, nos sistemas e na tecnologia.	1	2	3	4
b) A partilha de aprendizagem e conhecimento é reconhecida e recompensada através de medidas específicas na Organização.	1	2	3	4
c) O conhecimento relevante é formalmente <i>capturado e armazenado</i> , como por exemplo nas bases de dados das aprendizagens adquiridas, nos directórios de pessoas chave, nos boletins, nas linhas de ajuda, etc.	1	2	3	4
d) O conhecimento relevante encontra-se <i>facilmente acessível</i> àqueles que dele necessitam e que o usam, como por exemplo nas bases de dados das aprendizagens adquiridas, nos directórios de pessoas chave, nos boletins, nas linhas de ajuda, etc.	1	2	3	4
e) A Organização providencia oportunidades para que os seus colaboradores aprendam, realizando tarefas desafiadoras.	1	2	3	4
f) A Organização prepara os seus colaboradores para aceitarem novas tarefas, facultando oportunidades para alargarem o seu conhecimento, as suas capacidades e apetências.	1	2	3	4
g) A Organização continua a desenvolver novas estratégias para fomentar a aprendizagem através da própria Organização.	1	2	3	4
h) Os colaboradores são sistematicamente encorajados a melhorarem e aumentarem o seu nível de conhecimento e de educação.	1	2	3	4
i) O treino dos colaboradores é equitativamente enfatizado a todos os níveis na Organização.	1	2	3	4

III - CULTURA

Até que ponto a cultura da sua Organização apoia a aprendizagem

	Discordo Fortemente	Discordo	Concordo	Concordo Fortemente
a) As pessoas sentem-se livres para desafiar o modo como as coisas são feitas dentro da Organização.	1	2	3	4
b) As pessoas são encorajadas a partilhar o conhecimento na Organização.	1	2	3	4
c) Atitudes de risco são activamente encorajadas e apoiadas na Organização.	1	2	3	4
d) A Organização sistematicamente providencia oportunidades de aprendizagem de modo a ir ao encontro de novos requisitos funcionais.	1	2	3	4
e) A Organização providencia oportunidades para que os colaboradores comuniquem com outros grupos profissionais sobre programas bem sucedidos ou actividades de trabalho de modo a perceberem a razão pela qual foram bem sucedidos.	1	2	3	4
f) A Organização encoraja as pessoas a encararem os seus problemas no trabalho como oportunidades de aprendizagem.	1	2	3	4
g) Os insucessos são discutidos de um ponto de vista construtivo na Organização.	1	2	3	4
h) A gestão superior apoia activamente a mudança.	1	2	3	4
i) Os gestores da Organização envolvem frequentemente os seus colaboradores na tomada de decisões importantes.	1	2	3	4

IV – APRENDIZAGEM DINÂMICA

Até que ponto a aprendizagem se encontra no centro do modo como cada um de nós age

	Discordo Fortemente	Discordo	Concordo	Concordo Fortemente
a) As pessoas são treinadas e orientadas para desenvolver a sua capacidade de aprendizagem.	1	2	3	4
b) As pessoas e as equipas aprendem com o reflexo dos seus sucessos e insucessos.	1	2	3	4
c) As pessoas e as equipas aplicam o conhecimento que advém dos seus sucessos e insucessos em acções futuras.	1	2	3	4
d) A Organização monitoriza as tendências externas, observando o que os outros fazem, como por exemplo através de “melhores práticas” de benchmarking, da ida a conferências e da examinação de trabalhos de investigação publicados.	1	2	3	4
e) A Organização procura activamente o conhecimento dos clientes (quer internos quer externos) para melhorar os seus produtos e serviços.	1	2	3	4
f) Os gestores apoiam e tomam as rédeas dos papéis de treinadores, mentores, e facilitadores de aprendizagem.	1	2	3	4
g) A Organização providencia oportunidades para que as pessoas aprendam fazendo.	1	2	3	4
h) Na Organização, é fácil formar grupos informais para resolver problemas.	1	2	3	4
i) Novos procedimentos de trabalho que possam ser úteis à Organização como um todo são normalmente partilhados com todos os colaboradores.	1	2	3	4

Nesta secção, use as questões infra-indicadas para determinar até que ponto a sua Organização investe em aprendizagem formal mensurável e treino e desenvolvimento

V - APRENDIZAGEM DE INVESTIMENTO

Faça por favor um círculo no número que corresponde à sua resposta

a) A Organização tem uma política de treino?

Sim 4 ou Não 1

b) Durante o último ano, a sua Organização investiu em aprendizagem e treino de colaboradores?

Sim 4 ou Não 1

Em caso afirmativo, a política articula quantas horas, de treino, são atribuídas para cada colaborador?

Sim 4 ou Não 1

c) Qual a percentagem de colaboradores elegível para receber treino formal?

100% - 4

80% - 3

50% - 79% - 2

0% - 49% - 1

d) Qual a média total do número de dias de treino formal recebido pelos colaboradores no último ano

> 5 dias - 4

4 - 5 dias - 3

2 - 3 dias - 2

1 - 2 dias - 1

e) A Organização oferece oportunidades de aprendizagem orientada?

Sim 4 ou Não 1

f) A Organização permite que os seus colaboradores assistam a conferências, seminários ou workshops?

Sim 4 ou Não 1

Análise dos resultados do Índice do Nível de Desempenho da Aprendizagem (Anexo 4)

Análise dos resultados do Índice do Nível de Desempenho da Aprendizagem

O primeiro quadro mostra um resumo geral do nível de desempenho da aprendizagem na organização. Seguem-se quadros separados que interpretam os resultados para cada componente individual.

Quadro 3 – Resultados da pontuação total

Pontuação de 144 ou superior	Nível 4 (Alto Nível de Desempenho)
A organização é uma organização que aprende com um alto nível de desempenho. Uma abordagem sistémica efectiva que esta inteiramente receptiva às mudanças e às necessidades de emprego é evidente. É uma organização capaz de criar, adquirir e transferir conhecimento e de modificar o seu comportamento de modo a reflectir novo conhecimento e <i>insights</i> . No entanto, uma melhoria contínua e um alto nível de atenção serão necessários para manter este nível de desempenho.	
Pontuação de 120-143	Nível 3 (Forte Nível de Desempenho)
A organização está em vias de se tornar uma organização com alto nível de desempenho. Uma abordagem sistémica está em curso, a qual está moderadamente receptiva quer aos múltiplos requisitos de uma organização que aprende quer às necessidades de emprego em mudança. É uma organização que se encontra no bom caminho para compreender como criar, adquirir e transferir conhecimento e de modificar o seu comportamento de modo a reflectir novo conhecimento e <i>insights</i> .	
Pontuação de 96-119	Nível 2 (Nível de Desempenho Fundamental)
Os requisitos básicos para uma aprendizagem organizacional efectiva estão a postos mas ainda não se encontram distribuídos muitos critérios-chave. O início de uma abordagem sistémica para se tornar uma organização que aprende pode estar em progresso. No entanto, esta é uma organização que se encontra geralmente reactiva à maioria dos aspectos relacionados com a aprendizagem e desenvolvimento.	
Pontuação inferior a 96	Nível 1 (Nível de Desempenho Básico)
Um esforço substancial é necessário para encaminhar a organização na direcção de uma organização que aprende. A maior parte dos requisitos básicos não foram abordados. Nenhuma abordagem sistémica se encontra em curso no sentido de criar, adquirir e transferir conhecimento e de modificar o seu comportamento de modo a reflectir novo conhecimento e <i>insights</i> .	

Fonte: The conference Board of Canada (2009)

Quadro 4 – Resultados da pontuação componente Visão

Pontuação de 21 ou superior	Nível 4 (Alto Nível de Desempenho)
Uma abordagem sistémica efectiva está em curso, a qual está inteiramente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. A aprendizagem é vista e claramente comunicada como uma parte essencial do sucesso da organização, e os colaboradores têm consciência de como o seu desenvolvimento e aprendizagem está relacionado com o sucesso da organização.	
Pontuação de 18-20	Nível 3 (Forte Nível de Desempenho)
Uma abordagem sistémica encontra-se em curso, a qual é moderadamente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. É necessário maior esforço para garantir que a aprendizagem seja vista e claramente comunicada como uma parte essencial do sucesso da organização, e que os colaboradores compreendam como o seu desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados com o sucesso da organização.	
Pontuação de 14-17	Nível 2 (Nível de Desempenho Fundamental)
O início de uma abordagem sistémica para o propósito básico desta componente é evidente. As organizações que se encontram neste nível estão geralmente reactivas a problemas mais do que a tentativas contínuas de melhoria. É necessário um maior esforço para garantir que a aprendizagem seja vista e claramente comunicada como uma parte essencial do sucesso da organização e que os colaboradores compreendam como o seu desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados com o sucesso da organização.	
Pontuação de 13 ou inferior	Nível 1 (Nível de Desempenho Básico)
Há pouca/nenhuma evidência de que uma abordagem sistémica ao propósito básico desta componente seja usada. É necessário um esforço substancial para garantir que a aprendizagem seja vista e claramente comunicada como uma parte essencial do sucesso da organização e que os colaboradores compreendam como o seu desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados com o sucesso da organização.	

Fonte: The conference Board of Canada (2009)

Quadro 5 – Resultados da pontuação componente Gestão de Infra-Estrutura e Aprendizagem de Investimento

Pontuação de 32 ou superior	Nível 4 (Alto Nível de Desempenho)
Uma abordagem sistémica efectiva está em curso, a qual está inteiramente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. A organização apoia a aprendizagem de maneiras concretas e os colaboradores têm oportunidades contínuas de aprendizagem e desenvolvimento.	
Pontuação de 27-31	Nível 3 (Forte Nível de Desempenho)
Uma abordagem sistémica encontra-se em curso, a qual é moderadamente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. É necessário maior esforço para garantir que a organização apoie a aprendizagem de maneiras concretas e que os colaboradores tenham oportunidades contínuas de aprendizagem e desenvolvimento.	
Pontuação de 22-26	Nível 2 (Nível de Desempenho Fundamental)
O início de uma abordagem sistémica para o propósito básico desta componente é evidente. As organizações que se encontram neste nível estão geralmente reactivas a problemas mais do que a tentativas contínuas de melhoria. É necessário um maior esforço para garantir que a organização apoie a aprendizagem de maneiras concretas e que os colaboradores tenham oportunidades contínuas de aprendizagem e desenvolvimento.	
Pontuação de 21 ou inferior	Nível 1 (Nível de Desempenho Básico)
Há pouca/nenhuma evidência de que uma abordagem sistémica ao propósito básico desta componente seja usada. É necessário um esforço substancial para garantir que a organização apoie a aprendizagem de maneiras concretas e que os colaboradores tenham oportunidades contínuas de aprendizagem e desenvolvimento.	

Fonte: The conference Board of Canada (2009)

Quadro 6 – Resultados da pontuação componente Cultura

Pontuação de 32 ou superior	Nível 4 (Alto Nível de Desempenho)
Uma abordagem sistémica efectiva está em curso, a qual está inteiramente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. A organização encoraja os colaboradores a	

serem adaptáveis, curiosos e independentes e a sentirem-se livres para desafiar modos de operar previamente estabelecidos.

Pontuação de 27-31

Nível 3 (Forte Nível de Desempenho)

Uma abordagem sistémica encontra-se em curso, a qual está moderadamente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. É necessário um maior esforço para encorajar os colaboradores a serem adaptáveis, curiosos e independentes e a sentirem-se livres para desafiar modos de operar previamente estabelecidos.

Pontuação de 22-26

Nível 2 (Nível de Desempenho Fundamental)

O início de uma abordagem sistémica para o propósito básico desta componente é evidente. As organizações que se encontram neste nível estão geralmente reactivas a problemas mais do que a tentativas contínuas de melhoria. É necessário um maior esforço para garantir que a organização encoraje os colaboradores a serem adaptáveis, curiosos e independentes e a sentirem-se livres para desafiar modos de operar previamente estabelecidos.

Pontuação de 21 ou inferior

Nível 1 (Nível de Desempenho Básico)

Há pouca/nenhuma evidência de que uma abordagem sistémica ao propósito básico desta componente seja usada. É necessário um esforço substancial para garantir que a organização encoraje os colaboradores a serem adaptáveis, curiosos e independentes e a sentirem-se livres para desafiar modos de operar previamente estabelecidos.

Fonte: The conference Board of Canada (2009)

Quadro 7 – Resultados da pontuação componente Aprendizagem Dinâmica

Pontuação de 32 ou superior

Nível 4 (Alto Nível de Desempenho)

Uma abordagem sistémica efectiva está em curso, a qual está inteiramente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. Uma aprendizagem contínua está no centro do modo como os colaboradores agem, e as práticas estão em curso para apoiar quer a aprendizagem formal quer a informal. Para além destes aspectos, há sistemas efectivos e estruturas existentes para garantir que o conhecimento é capturado e trabalhado e que a equipa pode facilmente encontrar a informação e o conhecimento exigidos para agir.

Pontuação de 27-31

Nível 3 (Forte Nível de Desempenho)

Uma abordagem sistémica encontra-se em curso, a qual está moderadamente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. É necessário um maior esforço para garantir

que uma aprendizagem contínua esteja no centro do modo como os colaboradores agem, e que as práticas estejam em curso para apoiar quer a aprendizagem formal quer a informal. Os sistemas e as estruturas existem para garantir que o conhecimento é capturado e trabalhado e que a equipa pode facilmente encontrar a informação e o conhecimento exigidos para agir.

Pontuação de 22-26

Nível 2 (Nível de Desempenho Fundamental)

O início de uma abordagem sistémica para o propósito básico desta componente é evidente. As organizações que se encontram neste nível estão geralmente reactivas a problemas mais do que a tentativas contínuas de melhoria. É necessário um maior esforço para garantir que uma aprendizagem contínua esteja no centro do modo como os colaboradores agem, e que as práticas estejam em curso para apoiar quer a aprendizagem formal quer a informal. Os sistemas e as estruturas existem para garantir que o conhecimento é capturado e trabalhado e que a equipa pode facilmente encontrar a informação e o conhecimento exigidos para agir.

Pontuação de 21 ou inferior

Nível 1 (Nível de Desempenho Básico)

Há pouca/nenhuma evidência de que uma abordagem sistémica ao propósito básico desta componente seja usada. Uma aprendizagem contínua não está no centro do modo como os colaboradores agem, e poucas práticas (se algumas) existem para apoiar quer a aprendizagem formal quer a informal. Geralmente, os sistemas e as estruturas não existem para capturar e gerir o conhecimento. É necessário um esforço substancial.

Fonte: The conference Board of Canada (2009)

Quadro 8 – Resultados da pontuação componente Aprendizagem de Investimento

Pontuação de 25 ou superior

Nível 4 (Alto Nível de Desempenho)

Uma abordagem sólida está em curso, a qual está inteiramente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. O treino é uma alta prioridade nesta organização e é altamente suportado de modos concretos.

Pontuação de 21-24

Nível 3 (Forte Nível de Desempenho)

A abordagem está moderadamente receptiva aos múltiplos requisitos nesta componente. É necessário um maior esforço para garantir que o treino seja usado como uma alta prioridade e apoiado de modos concretos.

Pontuação de 17-20

Nível 2 (Nível de Desempenho Fundamental)

O início de uma abordagem sistémica para o propósito básico desta componente é evidente. As organizações que se encontram neste nível estão geralmente reactivas a problemas mais do que a tentativas contínuas de melhoria. É necessário um maior esforço para garantir que o treino seja visto como uma alta prioridade e apoiado de modos concretos.

Pontuação de 16 ou inferior

Nível 1 (Nível de Desempenho Básico)

Há pouca/nenhuma evidência de que uma abordagem sistémica ao propósito básico desta componente seja usada. O investimento no treino não é encarado como uma alta prioridade e não é apoiado de modos concretos.

Fonte: The conference Board of Canada (2009)

Questionário – Caracterização da Amostra (Anexo 5)

CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

1. Género:

Masculino

Feminino

2. Idade:

< 20

[20-24]

[25-29]

[30-34]

[35-39]

[40-44]

[45-49]

[50-54]

[55-59]

> ou = 60

3. Estado Civil:

Solteiro/a

Casado/a (com/sem registo)

Viúvo/a

Divorciado/a ou Separado/a

4. Habilitações literárias:

- 1º Ciclo do ensino básico (antiga 4ª Classe)
- 2º Ciclo do ensino básico (antigo Ciclo preparatório ou Equivalente)
- 3º Ciclo do ensino básico (até ao antigo 5º ano)
- Ensino secundário (até ao 12º ano ou equivalente)

5. Habilitações académicas:

- Bacharelato/Equivalente
- Licenciatura/Equivalente
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Douturamento

6. Categoria Profissional:

- Director Clínico / Médico
- Enfermeira-Coordenadora
- Enfermeiro/a
- Directora Técnica / Assistente Social
- Directora de Serviços
- Contabilista
- Administrativa
- Psicóloga
- Fisioterapeuta
- Animadora Social
- Terapeuta da Fala

8. Natureza do vínculo:

- Nomeação definitiva
- Contrato individual de trabalho a termo certo
- Prestação de serviços
- Estágio Profissional
- Outro (Por favor especifique): _____

9. Unidade onde exerce actualmente:

- Unidade de Média Duração e Reabilitação
- Unidade de Longa Duração e Manutenção

Autorização da realização do estudo (Anexo 6)



Cuidados Continuados
Saúde e Apoio Social



Ao Cuidado de: Joana Catarina Domingues Andrade de Oliveira Almeida

Vimos por este meio proceder a autorização para a concretização da dissertação de mestrado da Enf. Joana Almeida. Deste modo, autorizamos a recolha de dados na instituição Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos S.A.

12 de Fevereiro de 2010

A Administração

NATURIDADE -
GESTÃO DE ALOJAMENTOS
GERIÁTRICOS S.A.

Naturidade – Gestão de Alojamentos Geriátricos, S.A.
Rua da República, 1120-071 Beira