



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 19, n. 3, art. 2, p. 21-46, mar. 2022

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2022.19.3.2>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



Relação entre os níveis de aprendizagem organizacional no segmento de supermercado

Relationship Between Organizational Learning Levels in the Supermarket Segment

Maira Sgarbossa

Mestrado em Administração pela Universidade de Passo Fundo
Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade de Passo Fundo
E-mail: 114278@upf.br

Bruna Ariane Rizzi

Mestrado em Administração pela Universidade de Passo Fundo
Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade de Passo Fundo
E-mail: brunarizzi01@gmail.com

Igor Bosa

Mestrado em Administração pela Universidade de Passo Fundo
Graduação em Engenharia de Produção pela Universidade de Passo Fundo
E-mail: 1456768@upf.br

Denize Grzybovski

Doutora em Administração pela Universidade Federal de Lavras
Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Passo Fundo
E-mail: gdenize@upf.br

Endereço: Maira Sgarbossa

Universidade de Passo Fundo – RS. Campus I- BR 285-
Km 292- Bairro São José CEP: 99052-900- Passo Fundo,
RS – Brasil.

Endereço: Bruna Ariane Rizzi

Universidade de Passo Fundo – RS. Campus I- BR 285-
Km 292- Bairro São José CEP: 99052-900- Passo Fundo,
RS – Brasil.

Endereço: Igor Bosa

Universidade de Passo Fundo – RS. Campus I- BR 285-
Km 292- Bairro São José CEP: 99052-900- Passo Fundo,
RS – Brasil.

Endereço: Denize Grzybovski

Universidade de Passo Fundo – RS. Campus I- BR 285-
Km 292- Bairro São José CEP: 99052-900- Passo Fundo,
RS – Brasil.

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar
Rodrigues**

**Artigo recebido em 04/11/2021. Última versão
recebida em 24/11/2021. Aprovado em 25/11/2021.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).**

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

O objetivo do artigo foi verificar e analisar a relação entre os níveis de aprendizagem individual (AI), grupal (AG) e organizacional (AO), replicando estudos realizados em 2010 e 2011 nos segmentos hospitalar, financeiro e industrial com o propósito de validar os resultados no segmento varejista (supermercados) no contexto de 2021. Para isso, utilizou-se de uma pesquisa descritiva do tipo levantamento, com abordagem quantitativa dos dados coletados em supermercados nas mesorregiões noroeste e nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados por meio de questionários físicos aplicados a 100 trabalhadores e analisados por meio da modelagem de equações estruturais e uso do software SmartPLS. Os construtos foram mensurados como variáveis latentes (VL) de segunda ordem. Os resultados demonstraram que em supermercados, a AG é considerada especialmente relevante na passagem para a AO, sendo entendida como meio de entrada para a AO. Conclui-se que, passada uma década dos estudos sobre a relação interníveis da aprendizagem, considerando novo contexto e segmento, continua válida a afirmação de que a ocorrência dos três níveis de aprendizagem é dependente das circunstâncias e natureza do conteúdo a ser aprendido.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional. Aprendizagem grupal. Aprendizagem individual. Níveis de aprendizagem. Supermercados.

ABSTRACT

The aim of this article was to verify and analyze the relationship between individual (IL), group (GL) and organizational (OL) levels, replicating studies conducted in 2010 and 2011 in the hospital, financial and industrial segments with the purpose of validating the results in the retail segment (supermarkets) in the context of 2021. For this, we used a descriptive survey, with quantitative approach of the data collected in supermarkets in the northwest and northeast mesoregions of the state of Rio Grande do Sul. Data were collected through physical questionnaires applied to 100 workers and analyzed through structural equation modeling and use of SmartPLS software. The constructs were measured as second-order latent variables (LV). The results showed that in supermarkets, GA is considered especially relevant in the passage to OL, being understood as a means of entry for OL. It is concluded that, after a decade of studies on the interlevel relationship of learning, considering a new context and segment, the statement that the occurrence of the three levels of learning is dependent on the circumstances and nature of the content to be learned remains valid.

Keywords: Organizational learning. Group learning. Individual learning. Levels of learning. Supermarkets.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre os níveis de aprendizagem é o tema central deste artigo. Passados dez anos dos achados de Bido, Godoy, Araujo e Louback (2010) e Bido, Godoy, Ferreira, Kenski, e Scartezini (2011), replicar o estudo em contextos diferentes se mostra oportuno para aumentar a compreensão sobre os constructos da aprendizagem organizacional (AO) e seus relacionamentos com outros níveis da aprendizagem. O objetivo do artigo foi verificar e analisar a relação entre os níveis de aprendizagem individual (AI), grupal (AG) e organizacional (AO), replicando estudos realizados em 2010 e 2011 nos segmentos hospitalar, financeiro e industrial com o propósito de validar os resultados no segmento varejista (supermercados) no contexto de 2021.

O tema é atual na medida em que se reconhecem os avanços no campo, ao mesmo tempo em que ficam evidenciadas as limitações ainda presentes nos estudos das relações interníveis da AO. Diferentes perspectivas de AO produzem maneiras distintas de mensurar e interpretar o construto (CORREIA-LIMA; LOIOLA; LEOPOLDINO, 2017; NEVES; STEIL, 2019), o que gera controvérsias e preocupação entre os pesquisadores do tema, os quais salientam a necessidade do desenvolvimento de medidas confiáveis e válidas para que o conhecimento científico sobre AO avance (NEVES; STEIL, 2019). Argumenta-se que a utilização de escalas de AO contribuem para reduzir problemas teóricos e empíricos, promovendo o desenvolvimento de instrumentos com maior precisão, comparabilidade e acumulação dos resultados das pesquisas empíricas, contribuindo para aumentar a eficácia das decisões e práticas relativas à aprendizagem *nas e das* organizações (CORREIA-LIMA *et al.*, 2017).

A aprendizagem como um fenômeno organizacional pode ser compreendida como um processo de mudança de entendimentos e comportamentos, que se dá por meio das experiências grupais dos indivíduos, os quais abarcam conhecimentos, sentimentos e ações (Pawlowsky, 2001). Argyris e Schön (1996) abordam a AO como processo de detectar e corrigir falhas, sendo um processo individual e coletivo de investigação, no qual o resultado de determinados questionamentos são construídos no nível individual e são entendidos como produtos da aprendizagem no nível organizacional. Para Levitt e March (1988), a AO é baseada na rotina, possui dependência histórica e é orientada a resultados, pressupondo que as organizações precisam lidar não apenas com tentativa e erro para a solução dos problemas, mas com diferentes tipos de interpretação, de experiência, de história, de conflitos e de poder (Antonello & Godoy, 2011). Já Fiol e Lyles (1985) enfatizam que as organizações mantêm

aprendizagens que influenciam os indivíduos e são transmitidas a outros membros pela história e normas da organização, indicando a necessidade da abordagem multinível. Cross, Lane e White (1999), assim como Nonaka e Takeuchi (1997), argumentam que a AO é multinível e os níveis estão ligados por processos sociais (GHERARDI, 2006).

A dinâmica da AO e as investigações acerca da aprendizagem nas organizações vêm crescendo desde a década de 1990 (Antonello & Godoy, 2011; Durante, Veloso, Machado, Cabral, & Santos, 2019; Neves & Steil, 2019), o que contribui para o progresso científico e a consolidação de um campo científico que se apresenta multifacetado e multidisciplinar (Antonello & Godoy, 2011), embora ainda embrionário (NEVES; STEIL, 2019). De fato, a AO é multinível no sentido de que a AO depende da AI e AG (ANTONELLO; GODOY, 2011; BIDO, *et al.*, 2010; BIDO *et al.*, 2011; CROSS *et al.*, 1999; NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Com a ausência de convergência conceitual entre as medidas da AO e as fragilidades metodológicas apontadas por Neves e Steil (2019), bem como os achados de Bido *et al.* (2010), Bido *et al.* (2011) sobre a articulação entre os níveis individual, grupal e organizacional da aprendizagem nas organizações financeiras e na indústria de plásticos brasileiras, a proposta deste estudo é contribuir para avançar na compreensão da relação interníveis e, ao mesmo tempo, validar (ou não!) os resultados da década 2010 no contexto da década 2002.

Para tanto optou-se por utilizar a escala de mensuração de Chan (2003), traduzida e validada no Brasil por Bido *et al.* (2010). Justifica-se este estudo pela escassez de pesquisas que abarcam a compreensão sobre como se dá a relação entre os processos e níveis de AO e seu impacto para indivíduos, grupos e organizações, conforme já referido por Bido *et al.* (2011). Do mesmo modo, a pesquisa sobre mensuração da AO, com medidas válidas e confiáveis, cria condições metodológicas e instrumentais para o desenvolvimento de novos estudos empíricos e para o estabelecimento de relações multiníveis em AO (NEVES; STEIL, 2019).

O artigo está dividido em cinco partes, além desta (1) introdução. A parte 2 traz o referencial teórico com uma discussão inicial sobre conceitos e perspectivas da AO, os níveis da aprendizagem, as noções sobre escalas de mensuração e as três hipóteses do estudo. Na parte 3 apresenta-se o percurso metodológico, o qual é seguido pela parte 4 de análise e discussão dos resultados e, por fim, a parte 5 traz as considerações finais, as limitações do estudo e indicações para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Aprendizagem individual, grupal e organizacional

O conceito de AO permanece em reconstrução (FAQUETI; ALVES; STEIN, 2017), uma vez que a aprendizagem designa a contínua criação de um saber-agir que se orienta por conhecimentos anteriores, os quais podem ser reformulados à medida que são realizados (LAMAS; GODOI, 2007). Gherardi (2006) destaca que, embora a primeira referência ao termo AO seja feita por March e Simon (1958), o discurso sobre conhecimento nas organizações inicia na década de 1970 com a metáfora dos termos “aprendizagem” e “organização” que, em combinação, cria o conceito de “aprendizagem organizacional”. A partir da década de 1990, a AO tornou-se amplamente reconhecida e vem sendo explorada por meio de abordagens ontológicas e epistemológicas, que se refletem em um campo multiparadigmático e complexo (ANTONELLO; GODOY, 2011; DURANTE *et al.*, 2019).

Nas organizações, a aprendizagem pode ser vista como um processo ou como um resultado (ANTONELLO; GODOY, 2011), pois se trata de um fenômeno constante e cíclico (SILVA; VIEIRA; KUBO; BISPO, 2015). Orientando-se pela questão “como aprendemos?”, Argyris e Schön (1996) definem AO como o processo de detectar e corrigir erros. Lamas e Godoi (2007) entendem que o aprendizado está associado à capacidade de transformação contínua, baseada no desenvolvimento individual e organizacional. Fiol e Lyles (1985) entendem que AO configura-se como processo de aperfeiçoamento das ações por meio do conhecimento e da compreensão. A aprendizagem, por sua vez, orientando-se pela questão “o que temos aprendido?”, apresenta-se como um resultado referindo-se ao acúmulo de informações (BISPO; MELLO, 2012). Da mesma forma, para Levitt e March (1988), a AO é baseada na rotina, possui dependência histórica e é orientada a resultados.

Desse modo, a aprendizagem configura-se em um conceito dinâmico e integrativo (SILVA *et al.*, 2015), sendo vista como um fenômeno multinível (BIDO *et al.*, 2010; CROSSAN; LANE; WHINE, 1999; DEFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003). Argyris e Schön (1996) propõem que a aprendizagem pode assumir formas unicamente instrumentais bem como estar baseada em processos cognitivos ou nos mecanismos do aprender a aprender, apontando os ciclos simples, duplo e triplo de aprendizagem. Frente a isso, Bido *et al.*, (2010) destacam que a aprendizagem no contexto organizacional pode ser encontrada nas três tipologias, dependendo das circunstâncias e da natureza do próprio conteúdo a ser aprendido.

Kim (1993) ressalta que o processo de AO ocorre por meio dos modelos mentais

compartilhados dos seus membros, definindo-os como “o aumento da capacidade de alguém tomar ações eficazes”. Ainda, destaca que a aprendizagem individual (AI) ocorre por meio de um ciclo, no qual o indivíduo recebe uma nova informação, reflete com base em experiências anteriores, chega a conclusões e armazena em forma de modelo mental. Nesse sentido, o ciclo afeta a AO a partir de influências nos modelos mentais que são compartilhados em suas rotinas, memórias e procedimentos, ocorrendo, assim, a transferência do aprendizado organizacional e orientando o processo de tomada de decisões em nível organizacional (SILVA *et al.*, 2015).

Argyris e Schön (1996), alinhados à perspectiva de Kim (1993), enfatizam a importância das interações sociais dos indivíduos no processo de AI e o compartilhamento da aprendizagem nos níveis grupal e organizacional. Para esses autores, parte-se do princípio de que todas as organizações aprendem quando os indivíduos vivem uma situação problema, quando questionam o comportamento da organização e geram mudanças, como a adoção de novas regras, valores, novos critérios de decisão e solução de problemas (Bido *et al.*, 2010). Assim o fazendo, infere-se que Argyris e Schön (1996) e Kim (1993) defendem que AO ocorre a partir da AI, ainda que o processo não seja uma simples ampliação da AI para a AO. É necessário treinamento e suporte adequado para que os trabalhadores atuem como em agentes da AO (BIDO *et al.*, 2010; FRIEDMAN, 2001). Assim, apresenta-se a primeira hipótese de estudo.

H1: A AI está positivamente relacionada à AO.

Sendo a aprendizagem necessária para a sustentabilidade da organização (KIM, 1993), a organização poderia direcionar processos pelos quais a AI transfere-se à AG, como refere Stopford (2003). Para Stopford (2003), a AO seria investigada por respostas guiadas ao mercado, com base na ideia de que o conhecimento deve fluir pelas estruturas sociais até a criação de valor para a empresa. O contexto no qual a aprendizagem ocorre poderia determinar o que e por que o indivíduo opta por aprender (ANTONACOPOULOU, 2001).

Para Argyris e Schön (1996), a AI no ambiente organizacional pode ser incentivada, pois a ação, interação e experiência individual/coletiva integram as atividades organizacionais; o que leva a pensar em comunidades de prática. Comunidades de prática são grupos de pessoas que se aglutinam entre si, colaborando reflexivamente para desenvolver um domínio do conhecimento, relacionado a uma prática específica (LAVE; WENGER, 1991). A noção de comunidade de prática sugere que trabalho, aprendizagem e inovação não são

atividades distintas, mas intimamente ligados a uma prática local (GHERARDI; NICOLINI, 2002).

A AI não é exclusivamente reprodução, mas é também reformulação e renovação do conhecimento ou das competências (ANTONELLO; GODOY 2011). A AI no local de trabalho é o processo por meio do qual os indivíduos empenham-se num encontro direto/pessoal, refletem conteúdos, validam/transformam e dão significado combinados diferentes conhecimentos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

De acordo com Takahashi (2015), AG depende de interação e compartilhamento de experiências, conhecimentos e práticas, embora nem todos os indivíduos do grupo possam apresentar as mesmas soluções diante dos mesmos problemas. Segundo Pawlowsky (2001), o grupo, enquanto espaço social de compartilhamento das experiências e dos modelos mentais, é a estrutura do aprender, por isso AI e AG podem estar positivamente associadas.

H2: A AI está positivamente relacionada à AG.

Para Pawlowsky (2001), o nível grupal funciona como porta de entrada para a AO. Os grupos, afirma o autor, são sistemas sociais nos quais os indivíduos compartilham, aprendem e geram a aprendizagem no interior das organizações, sendo estas como entidades que aprendem. O autor ressalta que o modo de gerenciar a aprendizagem deve considerar que a aprendizagem não é apenas uma questão cognitiva, mas de emoções e comportamento.

Nesse sentido, Kim (1993) destaca que o cerne da questão está no modo como a aprendizagem feita por cada indivíduo é transferida para o coletivo. O autor destaca, ostensivamente, as teorias baseadas no processamento de informação e conhecimento, utilizando conceitos como aprendizagem, pensamento, entendimento, modelos mentais, interação, *know-how* e *know-why*, entre outros. Nessa perspectiva de AG, a aprendizagem ocorre por meio de um processo contínuo que envolve reflexão e ação (ARGYRIS; SCHÖN, 1996), com base na compreensão e na experiência compartilhada. Nessa dinâmica, que contempla os processos de avaliar-agir-avaliar, a aprendizagem e os comportamentos de aprendizagem da equipe mudam conforme aprendem (ONÇA; BIDO; CARVALHO, 2018).

AO é mais do que a soma de aprendizagens individuais (Simon, 1996). Um grupo é o somatório de conhecimento armazenado por cada indivíduo, assim tem a maior capacidade de armazenar conhecimento do que apenas um indivíduo (MAIER; PRANGE; ROSENSTIEL, 2001). Essa abordagem é convergente com a ideia de memória organizacional, proposta por Huber (1991) quando refere que os indivíduos compartilham seus conhecimentos entre si,

gerando o conhecimento do grupo, que posterior é disseminado na organização.

Nesse sentido, compreende-se a AO como processo relacional onde os grupos adquirem conhecimentos e novos *insights* por meio das relações sociais (BISPO; MELLO, 2012; GHERARDI, 2006), onde ocorre o compartilhamento, tanto de experiências profissionais quanto de experiências pessoais (FIOL; LYLES, 1985). Na percepção de Crossan *et al.* (1999), o processo de aprendizagem se dá por meio da transferência da aprendizagem de indivíduos para grupos e, posteriormente, essa aprendizagem se torna institucionalizada na organização em forma de sistemas, estruturas, estratégias e procedimentos.

Desse modo, enquanto a relação entre AI e AO é discutida por Argyris e Schön (1996) e Kim (1993), Pawlowsky (2001) destaca o AG como especialmente relevante na passagem para a AO. Flach e Antonello (2011) afirmam que a aprendizagem não pode ser considerada apenas como um processo individual, mas pelo emergir de relações e interações das pessoas com os elementos sociais e materiais de contextos particulares. Dessa forma, apresenta-se a H3.

H3: A AG está positivamente relacionada à AO.

Investigar a AO envolve compreender como as pessoas, em nível individual e grupal, pensam, decidem e agem ao se depararem com desafios no cotidiano das atividades laborais (ANTONELLO; GODOY, 2011). Pode-se propor AO como um processo contínuo e sistêmico de interníveis de apropriação e geração de conhecimentos, envolvendo aprendizagem (in)formal no contexto organizacional (ANTONELLO; GODOY, 2011). Sobre o conceito de aprendizagem informal, Flach e Antonello (2011, p.165) sugerem que é resultado “da integração de funcionários, tarefas diárias, oportunidades, eventos, rotinas, interações com a cultura e o ambiente externo, situações que fogem do planejamento e procedimentos do cotidiano”. Por sua vez, a aprendizagem formal se caracteriza como estruturada e institucional (FLACH; ANTONELLO, 2011) a exemplo de eventos de treinamento, considerados espaços de aprendizagem formal e de desenvolvimento profissional (ANTONELLO; GODOY, 2011).

A partir de análise interníveis (ANTONELLO; GODOY, 2011), tanto a abordagem de Argyris e Schön (1996) de AI, quanto o de AG de Kim (1993) e Pawlowsky (2001) foram observados por Crossan *et al.* (1999) para explicar a AI, transferida para o nível grupal e, posteriormente, para o organizacional, sendo que no nível organizacional há um retorno para

os níveis de aprendizagem mencionados anteriormente.

O modelo teórico de Crossan *et al.* (1999) contribui para analisar a AO nos três níveis (AI, AG, AO) por meio dos seguintes processos: **(i) intuição**, que se desenvolve na mente das pessoas, o que ocorre no subconsciente dos indivíduos e representa o início do aprendizado; **(ii) interpretação**, que se manifesta como um processo de incorporação, em palavras e ações da intuição individual, selecionando os elementos formados na consciência individual e os compartilha com os grupos de trabalho; **(iii) integração**, nova ideia demanda que membros de um grupo de trabalho modifiquem regras, normas e rotinas estabelecidas da estrutura para aprovar, aceitar e apoiar uma inovação, promovendo sua permanência na organização; **(iv) institucionalização**, mudança dentro da organização que torna possível sua replicação.

Crossan *et al.* (1999) explicam como os conhecimentos gerados na AI e AG são institucionalizados, permitindo sua incorporação aos procedimentos da organização. Entretanto, esse modelo de análise de AO não apresenta o componente político dentro da dinâmica organizacional, o que prejudica o desenvolvimento completo da teoria de AO (LAWRENCE; MAUWS; DYCK; KLEYSSEN, 2005). Baseado no modelo de análise de Crossan *et al.* (1999), os autores propõem a inclusão do componente poder, sendo fenômeno o elemento de dominação no espaço social organizacional.

Frente às três hipóteses apresentadas, é possível verificar que o fenômeno da aprendizagem pode ser estudado em seus diferentes níveis, os quais estão interconectados e trazem no seu bojo um conjunto de complexas variáveis (PAWLOWSKY, 2001). Nessa concepção, pode-se dizer que a AO é multinível, tendo em vista que o fenômeno depende do aprendizado constatado nos níveis de indivíduo, grupo, organizacional e interorganizacional (ANTONELLO; GODOY, 2011), cujo destaque está em que a AO começa a acontecer quando os integrantes da organização dividem suas práticas (BASTOS; GONDIN; LOIOLA, 2004).

É oportuno examinar tanto os indivíduos, com suas habilidades de aprendizagem e possíveis defesas em relação a ambientes e situações novas e incertas, quanto os grupos de trabalho, enquanto sistemas sociais que laboram a partir de dinâmicas próprias, a semelhança da aprendizagem que ocorre dentro e entre as organizações (PAWLOWSKY, 2001).

Apesar de Spector e Davidsen (2006) entenderem ser difícil avaliar o progresso dos processos de AO por conta da utilização de múltiplos enfoques e métodos inspirados em diversas disciplinas, foram desenvolvidos métodos e medidas de avaliação, verificação e mensuração do fenômeno (CORREIA-LIMA *et al.*, 2017; NEVES; STEIL, 2019).

As escalas de AO são compostas por itens que medem comportamentos individuais ou

sociais e características organizacionais (CORREIA-LIMA *et al.*, 2017). A exemplo, uma escala que explora a relação entre os três níveis da aprendizagem foi elaborada por Chan (2003) e aplicada no contexto de um hospital australiano. A mesma escala foi validada no contexto de uma instituição financeira (BIDO *et al.*, 2011) e em uma indústria de produtos plásticos (BIDO, *et al.*, 2010) no Brasil. Contudo, a possibilidade de generalização depende de aplicação em outros contextos.

3 METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, optou-se por uma pesquisa no nível descritivo com abordagem quantitativa (RICHARDSON, 1989; GIL, 2012), aplicada em empresas varejistas que atuam no segmento de supermercado nas mesorregiões noroeste e nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Quanto ao procedimento técnico, caracteriza-se como uma pesquisa de levantamento (GIL, 2012), seguindo o mesmo percurso de Bido *et al.* (2010) no tratamento quantitativo dos dados, ou seja, a análise dos dados se deu meio de modelagem em equações estruturais com estimação por mínimos quadrados parciais (*Partial Least Squares – Path Modeling*), cujos construtos foram mensurados como variáveis latentes (VL) de segunda ordem.

O tamanho de amostra necessário para a realização deste estudo foi calculado usando o *software* G*Power 3.1 (FAUL; ERDFELDER; BUCHNER; LANG, 2009). Para a realização do cálculo do tamanho amostral foram obedecidos os parâmetros estabelecidos por Cohen (1998) e Hair, Hult, Ringle & Sarstedt (2014), que recomendam um poder ($1 - \beta$ err prob) de 0,80 e mediana $f^2 = 0,15$. A partir desses parâmetros, o *software* calculou uma amostra mínima de 77 indivíduos respondentes. A coleta de dados foi realizada nos meses de abril e maio de 2021 por meio da aplicação de questionário *on line* e físico junto a trabalhadores de empresas varejistas que atuam no segmento de supermercado. A amostragem final foi de 100 respondentes, superando o tamanho mínimo de 77 indivíduos calculado pelo G*Power.

O questionário é composto por dois blocos, sendo um para mensurar as características demográficas (gênero, idade, escolaridade, nível hierárquico e tempo de empresa) e outro, formado por 41 questões para mensurar AI, AG e AO, utilizando-se a escala de Chan (2003), traduzida e validada no Brasil por Bido *et al.* (2010).

O instrumento validado é formado por 3 questões sobre a frequência da AI, 6 questões sobre a importância da AI, 6 questões sobre comportamento interno da AG e 5 sobre

comportamento externo da AG, 4 questões sobre clareza de propósito e missão (CPM), 5 questões versando a respeito do comprometimento da liderança e delegação de poder (CLDP), 5 questões sobre práticas e recompensas (PR), 4 questões sobre transferência de conhecimento (TC) e 3 questões sobre equipe de trabalho e solução de problemas em grupo (ETSP). Para cada item do formulário, eram possíveis nove respostas mensuradas pela escala Likert de 9 pontos para e respectivos valores associados, seguindo o apresentado por Bido *et al.* (2010) e está disponível com os autores.

Para a análise dos dados e testagem das três hipóteses levantadas, foi utilizada a modelagem de equações estruturais (SEM) com estimação *partial least squares* (PLS) por meio do *software* SmartPLS (RINGLE; WENDE; WILL, 2005). Segundo Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham (2006), esta modelagem estatística tem poder explicativo do relacionamento entre múltiplas variáveis, contribuindo para examinar estruturas de inter-relacionamentos expressadas em uma série de equações. A explanação dos resultados se dá por meio de tabelas e figuras.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Caracterização da Amostra

Os respondentes são os trabalhadores de empresas supermercadistas, sendo que 70% são do gênero feminino e com prevalência na faixa etária entre 28 e 37 anos (43%), com ensino médio completo (47%). A maioria (77%) dos respondentes atua no nível operacional e está na empresa há menos de 9 meses (35%), como consta na Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos respondentes

Variáveis demográficas		Frequência	%
Gênero	Masculino	30	30,0%
	Feminino	70	70,0%
Idade (em anos)	<= 22	19	19,0%
	23 – 27	14	14,0%
	28 – 32	22	22,0%
	33 – 37	21	21,0%
	38 – 42	6	6,0%
	43 – 57	7	7,0%
	48 – 52	6	6,0%
	53 – 57	3	3,0%
	58+	2	2,0%
	Escolaridade	Fundamental Incompleto	13

	Fundamental Completo	10	10,0%
	Médio Incompleto	10	10,0%
	Médio Completo	47	47,0%
	Superior Completo	19	19,0%
	Pós-graduação	1	1,0%
Nível Hierárquico	Administrativo	18	18,0%
	Gerencial	5	5,0%
	Operacional	77	77,0%
Tempo na Empresa (em meses)	<= 9	35	35,0%
	10 – 39	29	29,0%
	40 – 69	10	10,0%
	70 – 99	15	15,0%
	100 – 129	3	3,0%
	130 – 159	2	2,0%
	160 – 189	2	2,0%
	190 – 219	2	2,0%
	220 - 249	0	0,0%
	250+	2	2,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Tais dados sociodemográficos dos respondentes sugerem a possibilidade de um viés nos resultados, tendo em vista o baixo nível de escolaridade e de tempo de atuação na empresa. Trabalhadores do nível operacional, que representam a maioria dos respondentes, podem não perceber e/ou compreender alguns eventos como intervenientes nos níveis de aprendizagem.

3.2 Avaliação do modelo de mensuração

Para testar as hipóteses e aumentar a robustez do modelo de mensuração estimado, utilizou-se o PLS (CHIN, 1998; HENSELER; RINGLE; SINKOVICS, 2009). O primeiro passo foi remover do modelo os itens com cargas inferiores a 0,5, visto que, de acordo com Nunnally (1978), por mais que exista um forte fundamento teórico para a inclusão de tais itens, cargas muito baixas devem ser revisadas, uma vez que podem polarizar as estimativas de parâmetros que ligam os construtos. Os itens removidos e as respectivas cargas são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Itens removidos e respectivas cargas

Item	Carga
AI_1	-0,368
AI_3	-0,014
AG_12 rev	-0,263
AG_20 rev	0,158

CPM_22 rev	-0,071
CLDP_25 rev	-0,078
PR_34 rev	-0,304
TC_36 rev	0,043
ETSP_40 rev	-0,100

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Posterior a isso, foi analisado o Alpha de Cronbach das variáveis latentes (VLs), para conferir a confiabilidade dos itens que compõem a escala, indicando até que ponto as variáveis estão positivamente relacionadas (Nunnally, 1978). Para a confiabilidade ser aceitável, o valor de Alpha de Cronbach deve ser superior a 0,7 ($\alpha > 0,7$) (Nunnally, 1978). Os valores de Alpha de Cronbach das VLs que compõem o modelo de medição são apresentados na Tabela 3 e aqueles com confiabilidade $\alpha < 0,7$ foram removidos do modelo de mensuração. As variáveis removidas foram as seguintes: (I) ESTP ($\alpha = 0,501$); (II) Frequência ($\alpha = 0,632$); e (III) TC ($\alpha = 0,688$).

Tabela 3 – Alpha de Cronbach

Variável Latente	Alpha de Cronbach
AG	0,889
AI	0,774
AO	0,927
CLDP	0,826
CPM	0,769
Comp. Ext.	0,744
Comp. Int.	0,864
ESTP	0,501
Frequência	0,632
Importância	0,780
PR	0,789
TC	0,688

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na sequência, realizou-se a análise de *composite reliability* (CR) e de *average variance extracted* (AVE), cujos resultados estão na Tabela 4. A CR, avaliada utilizando o Rho Dhillon-Goldstein, mede a confiabilidade dos indicadores cujos valores estão entre 0 e 1, devendo ser superior a 0,7 ($CR > 0,7$) (Fornell & Larcker, 1981b; Gefen, Straub, & Boudreau, 2000). A AVE é calculada a partir da variação média extraída comparável à proporção da variação explicada na análise fatorial (valores entre 0 e 1), devendo ser superior a 0,5 ($AVE > 0,5$) (Bagozzi & Yi, 1988; Fornell & Larcker, 1981a; Fornell & Larcker, 1981b).

Tabela 4 – CR e AVE

Variável Latente	Composite Reliability (CR)	Average Variance Extracted (AVE)
AG	0,912	0,543
AI	0,852	0,537
AO	0,925	0,533
CLDP	0,884	0,657
CPM	0,866	0,683
Comp. Ext.	0,839	0,569
Comp. Int.	0,904	0,659
Importância	0,852	0,539
PR	0,864	0,614

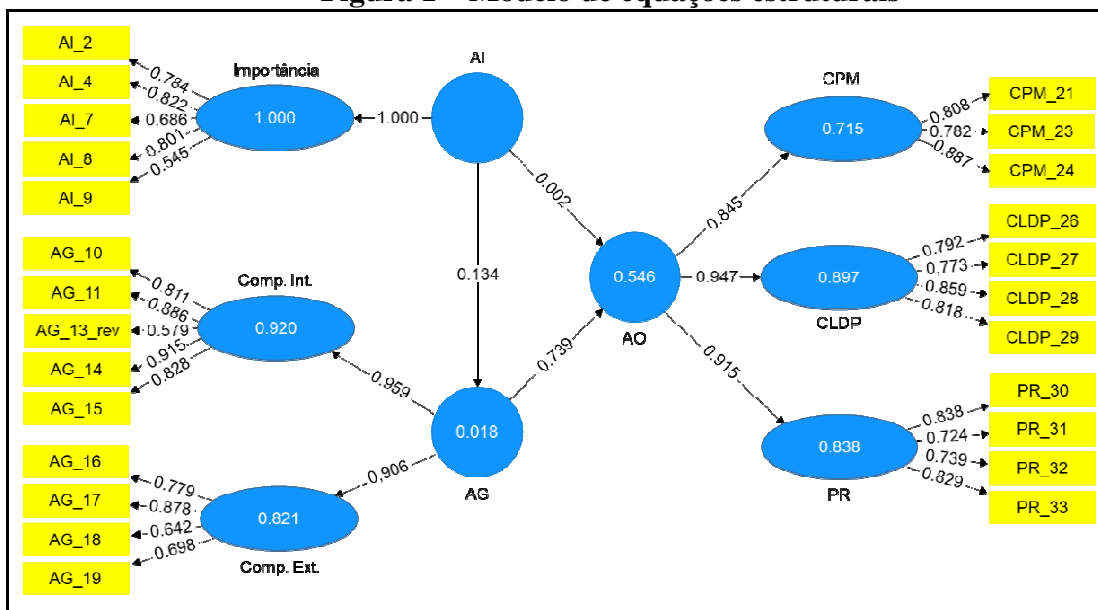
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com a realização dos ajustes descritos, o modelo de mensuração passou a atender aos requisitos de confiabilidade necessários para viabilizar a testagem das hipóteses desenvolvidas neste estudo, visto que os valores de CR de todas as variáveis são superiores a 0,7 (Fornell & Larcker, 1981b; Gefen *et al.*, 2000), bem como os respectivos valores de AVE são superiores a 0,5 (BAGOZZI; YI, 1988; FORNELL; LARCKER, 1981a; 1981b).

3.3 Teste de hipóteses

A avaliação do modelo foi realizada utilizando o *software* Smart-PLS (Ringle *et al.*, 2005). A força da relação entre os construtos e o coeficiente de determinação (R^2) das VLS caracterizam-se como medidas importantes para a avaliação (CHIN, 1998). O modelo de medição avaliado no estudo é apresentado na Figura 1 e diz respeito às relações entre as VLS AI, AG e AO, sendo as duas primeiras utilizadas como preditoras da AO. Destaca-se a predominância da relação entre AG e AO.

Figura 1 – Modelo de equações estruturais



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Para avaliar a significância (valor-p) das relações entre as variáveis latentes, utilizou-se a estimativa de *bootstrap* com base em 500 observações simuladas (Chin, 2001). Os valores apresentados no Quadro 5 indicam que a maioria das relações entre as VLs são significativas (valor-p inferior a 0,010) em um intervalo de confiança de 99%.

Tabela 5 – Valor-p

Variáveis	Valor-p
AG → AO	0,000
AG → Comp. Ext.	0,000
AG → Comp. Int.	0,000
AI → AG	0,228
AI → AO	0,971
AI → Importância	0,000
AO → CLDP	0,000
AO → CPM	0,000
AO → PR	0,000

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A análise dos dados revelou que as relações estabelecidas por AI com AG e AO são uma exceção, visto que estas apresentam respectivamente valor-p de 0,228 e 0,971, não sendo significativas nem mesmo em intervalos de confiança de 90%, dado que para tanto deveria apresentar um valor-p inferior a 0,100. Dessa forma, verifica-se que a VL de segunda ordem AI não impacta significativamente na VL de segunda ordem AG e nem a VL de segunda ordem AO. Assim, as hipóteses 1 e 2 não foram validadas.

Esse resultado está relacionado diretamente à colocação de Friedman (2001), quando adverte a respeito da necessidade de treinamento e suporte adequados para que as pessoas possam se constituir em agentes da AO. É possível reconhecer que a passagem da AI para AO constitui-se num processo bastante complexo e menos visível no âmbito organizacional (BIDO *et al.*, 2010) o que resulta em seu efeito menos significativo e indireto encontrado nos estudos de Bido *et al.* (2010) quanto na pesquisa aqui apresentada.

A VL de segunda ordem AI, de acordo com a escala de Chan (2003), é avaliada pelos indicadores de importância e frequência. Contudo, com base nos dados da Figura 1 e da Tabela 5, verificou-se que apenas “importância” produziu influência sobre a VL de segunda ordem AI; o indicador “frequência” apresentou confiabilidade $\alpha < 0,7$ (Nunnally, 1978). Os trabalhadores acreditam na importância de aprender com cada uma de suas experiências no trabalho, a qual produziu maior influência sobre a VL (0,822), seguido de que aprender como ser um melhor trabalhador/gestor é de fundamental importância (0,801), e que para se tornar um bom funcionário/gestor é importante melhorar continuamente as habilidades no trabalho (0,784). Ainda, os trabalhadores apontam que cometer erros faz parte do processo de aprendizagem (0,686) e que algumas vezes eu dedico muito esforço para aprender algo novo (0,545). Além disso, quanto ao indicador “frequência”, na visão dos trabalhadores, no ambiente laboral não há muitas coisas novas para aprender, limitando-se à replicação de modelos de trabalho, sem sentirem-se inquietos para gerar inovação. Tal constatação explica por que a AI não apresentou impacto significativo na AO. O trabalhador no nível operacional tende a se comportar limitado às estruturas de aprendizagem dominantes, as quais reforçam práticas ao invés de estimular questionamentos ao *status quo*.

Apoiando-se em Antonacopoulou (2006), verifica-se que a AI é significativamente afetada pelas práticas organizacionais e, por sua vez, as práticas de aprendizagem gerencial refletem a orientação da organização para a aprendizagem. Nesse sentido, é possível afirmar que as práticas de aprendizagem gerencial apresentam-se como um meio útil de entender melhor os fatores que instigam a AO e a relação entre a AI ou AO, sendo eles: **(i)** os múltiplos contextos e suas interligações definem o conteúdo e o processo de aprendizagem nas organizações; **(ii)** as políticas de aprendizagem no trabalho e **(iii)** a identidade institucional da aprendizagem dos indivíduos se apresenta como um reflexo da AO ou da sua falta. Portanto, a AI é tanto um reflexo dos interesses e histórias pessoais das pessoas quanto de sua identidade social e do impacto regulador da cultura profissional que eles personificam. Conseqüentemente, a AI é uma via de compreensão da “mente coletiva” (KIM, 1993) que reflete os modelos mentais que definem os significados atribuídos à aprendizagem, tanto em

relação à AI quanto à AO (ANTONACOPOULOU, 2006).

Ao verificar a não significância da AI sobre a AG e AO, questões relacionadas ao papel dos indivíduos como agentes da AO são levantadas. Friedman (2001) apresenta um conjunto de atributos que favorecem a alguns trabalhadores nas organizações serem promotores de AO e enfatiza que, embora esses atributos sejam complexos e muitas vezes contraditórios, abrangem a proatividade e reflexão do indivíduo, elevadas aspirações mantendo a concepção realista a respeito de suas limitações, criticidade e comprometimento com a organização e independente e cooperativo com os demais.

No que tange ao impacto da VL de segunda ordem AG sobre a VL de segunda ordem AO, verificou-se que AG apresenta coeficiente de 0,739 sobre AO e R^2 de 0,546, ou seja, a VL de segunda ordem AG afeta 54,6% do comportamento da VL de segunda ordem AO. Tal relação é significativa uma vez que apresenta um valor-p inferior a 0,010. Com isso, a hipótese 3 foi validada, tendo a AG funcionando como “porta de entrada” para a AO (Pawlowsky, 2001). A hipótese 4 foi parcialmente validada, visto que a VL de segunda ordem AI não impacta significativamente na VL AO.

Embora Kim (1993) e Edmondson (2002) destaquem que tanto AI quanto AG exercem influência sobre AO, e por isso merecem atenção do mesmo modo que os processos para a sua transferência entre os distintos níveis (Crossan *et al.*, 1999), os resultados obtidos neste estudo indicam que, no contexto supermercadista, apenas AG afeta AO. Esse resultado vai ao encontro de Edmondson (1999; 2002), Pawlowsky (2001) e Flach e Antonello (2011), os quais destacam o nível do grupal (Edmondson, 1999) como especialmente relevante na passagem para a AO.

Os resultados permitem afirmar que AG teve forte influência da VL de primeira ordem “comportamento interno”, seguido da VL “comportamento externo”. Os indicadores da VL comportamento interno que mais o influenciaram foram: certificação de que reflexão sobre o processo de trabalho está sendo feito (0,915), dedicação de tempo para descobrir maneiras de melhorar os processos de trabalho (0,886), reflexão frequente sobre assuntos em pauta (0,828), discussão de maneiras para prevenir e aprender com os erros (0,811) e capacidade da equipe em lidar com as diferenças de opiniões particularmente e não em público (0,579).

Logo, de acordo com os indicadores destacados, observa-se que os problemas e os erros que ocorrem na equipe não são comunicados aos responsáveis de modo que ações corretivas possam ser tomadas, uma vez que tal indicador não exerce influência sobre a AO. Essa dimensão deveria ser priorizada em ações, para obter melhorias nos processos de AO no contexto supermercadista. Ademais, os indicadores da VL comportamento externo que mais

influenciaram a AO foram: manutenção de informações sobre planejamento de execuções (0,878), cooperação frequente com outras equipes para alcançar os objetivos organizacionais (0,779), participação de pessoas externas à equipe para apresentar informações ou debater assuntos de interesse (0,698) e que algumas informações para o trabalho são obtidas por meio de clientes ou outras unidades da organização (0,642), indo ao encontro do exposto por Fiol e Lyles (1985), Bispo e Mello (2012) e Gherardi (2006), quando referem que nas relações grupais novos conhecimentos são adquiridos e experiências são compartilhadas. Além disso, constatou-se que as informações a respeito de projetos internos não são externalizadas com pessoas de fora da equipe, uma vez que tal indicador não apresentou influência na variável.

Na concepção de Pawlowsky (2001), os grupos não somente estabelecem vínculos entre indivíduos e organização, mas também promovem a inclusão/exclusão intencional das pessoas ao sistema social, onde realmente ocorre o compartilhamento de conhecimentos. Nessa lógica, na construção do modelo de AG, Edmondson (2002) considera a aprendizagem um processo articulado a um conjunto de comportamentos, por meio dos quais se espera melhor resultado em termos de entendimento e adaptação às mudanças ou melhorias do desempenho das equipes.

Considerando que a aprendizagem é um fenômeno social e encontra-se articulada à AO por meio do conceito de comunidades de prática e grupos de aprendizagem coletiva, os indivíduos são atores sociais. Juntos, os indivíduos constroem entendimentos compartilhados daquilo que os rodeia, uma AO resultante da interação que ocorre no sistema social (Gherardi *et al.*, 1998). Edmondson (1999) ressalta que o efetivo processo de AG inclui a execução de experimentações, a colaboração das pessoas para a solução dos problemas ocorridos durante a realização das atividades, a reflexão dos resultados obtidos e a procura por *feedbacks*. A autora ainda destaca que os problemas na transferência de AG para a AO, em parte estão relacionados com a incompleta reflexão sobre os *feedbacks* recebidos ou à inadequada condução das atividades subsequentes às melhorias dos grupos nos distintos níveis hierárquicos.

Com base nos dados apresentados na Figura 1, infere-se que as VL de primeira ordem que explicam a VL de segunda ordem AO no contexto supermercadista estudado, estão relacionadas com os seguintes indicadores com significância: PR (práticas e recompensas), CLDP (comprometimento da liderança e delegação de poder) e CPM (clareza de propósito e missão). Logo, as demais VL de segunda ordem TC (transferência de conhecimento), ETSP (equipe de trabalho e solução de problemas em grupo) não apresentaram significância para explicar a VL de segunda ordem AO, visto que apresentavam uma medida de

confiabilidade $\alpha < 0,7$. Frente a inexistência dessas duas dimensões, conclui-se que, nas empresas varejistas do segmento de supermercado estudadas, os processos de comunicação entre as pessoas de outros setores são tímidos ou inexistentes, em razão da falta de um sistema que permite a aprendizagem de práticas com outras organizações. Ainda, a solução de problemas está centrada em apenas um departamento, não foi verificada a existência de práticas organizacionais que encorajam os trabalhadores a resolverem coletivamente os problemas antes de serem encaminhados aos gestores. Tais práticas de reflexão e socialização das percepções dos trabalhadores poderiam ser encorajadas pelos gestores, a fim de ampliar as condições organizacionais em favor de trabalhadores atuarem como agentes da AO.

Diferente dos indivíduos que conseguem aprender sozinhos, os grupos e as organizações não conseguem fazê-lo pela simples repetição de execução de atividades. Tanto a AG quanto a AO se configuram como processos complexos que dependem de experiências compartilhadas e de modelos mentais (BIDO *et al.*, 2010) para aumentar o desempenho dos grupos (EDMONDSON, 1999). A conjunção da segurança psicológica dos grupos e seu comportamento de aprendizagem superam as aprendizagens decorrentes de distintas culturas presentes nas diversas áreas de uma mesma organização (EDMONDSON, 1999), de forma que o comportamento de aprendizagem do grupo de desenvolvimento de novos produtos seja superior ao de um grupo envolvido diretamente nas atividades produtivas.

Sendo assim, a aprendizagem e o conhecimento, por serem recursos de difícil imitação, agregam valor e criam diferencial competitivo a esses empreendimentos. Compreender como a aprendizagem é sistematizada dentro dos ambientes supermercadistas para o atingimento das competências organizacionais permitirá um planejamento mais eficaz das atividades, bem como o aperfeiçoamento dos trabalhadores e a incorporação de novos conhecimentos para prestar atendimento e serviços com qualidade aos clientes.

Para uma melhor contextualização dos resultados, os obtidos neste estudo são comparados aos resultados obtidos em estudos realizados por Bido *et al.* (2010, 2011) e Chan (2003). A Tabela 6 apresenta a comparação dos estudos com base nos respectivos coeficientes estruturais e R².

Tabela 6 – Comparação dos Resultados

	Estudo	Chan (2003)	Bido <i>et al.</i> (2010)	Bido <i>et al.</i> (2011)	Estudo Atual
	Organização	Hospital Australiano	Indústria de Produtos de Plástico	Instituição Financeira	Supermercados
R²	AG	6%	15%	9%	1,8%

	AO	24% - 38% (a)	47%	41%	54,6%
Coefficiente Estrutural	AI → AG	-	0,387**	0,301**	0,134 (n.s.)
	AI → AO	n.s.	0,136 (n.s.)	0,400**	0,002 (n.s.)
	AG → AO	-	0,618**	0,395**	0,739**

Nota. Chan (2003) utilizou as cinco dimensões de AO separadamente. ** $p < 0,01$.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O estudo obteve para AG um R^2 válido de 1,8%, menor em comparação aos obtidos por Bido et al (2010, 2011) de 15% e 9% e Chan (2003) de 6%. Para AO obteve-se um R^2 de 54,6 %, próximo aos números encontrados por Bido *et al* (2010, 2011), de 47% e 41%, e por Chan (2003), entre 24% e 38%. Em comparação, obteve-se um resultado de explicação de 54,6 % do comportamento de AO com base nessas variáveis anteriores.

No que se refere aos coeficientes estruturais, não foram encontrados resultados significativos para AI sobre AG e AI sobre AO. Em comparação aos estudos de Bido *et al.* (2010) em uma indústria de produtos plásticos e de Chan (2003) em um hospital australiano, estes obtiveram resultados não significativos no impacto de AI sobre AO. No resultado de AG sobre AO, o estudo obteve um coeficiente de 0,739, um resultado significativo a um intervalo de confiança de 0,01%. Em comparação aos estudos anteriores de Bido *et al.* (2010, 2011), se apresenta um valor próximo, uma vez que os resultados obtidos pelo autor para AG sobre AO foram de 0,618 e 0,395. Em vista disso, o estudo demonstra que o contexto/atividade da organização ou segmento de atuação da mesma, não impacta na forma como ocorre a AO, uma vez que se pode observar a partir dos resultados desse estudo que no segmento supermercado a AI não apresenta correlação com a AO. Logo a AG apresentou correlação com AO, contribuindo com as afirmações já referidas pelo estudo de Bido *et al.* (2010, 2011), o qual destaca a AG como a principal responsável para a ocorrência da AO.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o fenômeno da aprendizagem nas organizações envolve compreender como as pessoas, individual e coletivamente, pensam, decidem e agem em determinadas circunstâncias que se impõem em suas atividades de trabalho (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Neste estudo, a proposta foi atribuir destaque aos processos e níveis de aprendizagem - individual, grupal e organizacional - com o objetivo de conhecer e analisar a relação entre os três níveis AI, AG e AO, tendo como campo de estudo empresas varejistas do segmento de

supermercado. Para o estudo, levantaram-se três hipóteses que foram mensuradas com base na escala de Chan (2003), validada no Brasil por Bido *et al.* (2010) e Bido *et al.* (2011).

No presente estudo verificou-se que H1 (AI está positivamente relacionada à AO) e H2 (AI está positivamente relacionada à AG) foram rejeitadas; e H3 (AG está positivamente relacionada à AO) foi validada. A partir disso, afirma-se que, em empresas supermercadistas, a AG é considerada relevante para a incorporação da AO. Essa constatação é sustentada por Huber (1991), quando afirma que indivíduos compartilham conhecimentos entre si, gerando o conhecimento do grupo, posteriormente internalizado pela organização.

A comparação dos resultados obtidos nessa pesquisa (empresas varejistas que atuam no segmento supermercado) com os resultados verificados por Chan (2003) num hospital e por Bido *et al.* (2011) numa instituição financeira evidenciam que há correlação entre AI, AG e AO. Igualmente, nas três pesquisas mencionadas, verificou-se que a correlação é mais elevada entre AG e AO, fenômeno organizacional explicado pela percepção de que a interação e o comportamento do grupo é a “porta de entrada” para a AO.

No presente artigo, do ponto de vista prático, procurou-se ampliar a compreensão sobre os elementos que influenciam a aprendizagem, em todos os níveis, dos participantes. A abordagem proposta evidencia a noção de AO como um processo contínuo, sistêmico e internível de apropriação e de geração de novos conhecimentos, envolvendo aprendizagem formal e informal no contexto organizacional também em empresas varejistas no contexto da década 2002.

Os resultados deste estudo permitem afirmar também que os entrevistados acreditam na importância de aprender com suas experiências no trabalho e consideram necessário melhorar continuamente as suas habilidades por meio da dedicação e do esforço individual e grupal para aprender algo novo. Contudo, a AI não apresentou impacto significativo na AO. Desse modo, pode-se aferir que nas estruturas de aprendizagem dominantes existentes, o contexto é desfavorável para ocorrer a AI, o que o inibe a questionar o *status quo* existente.

A contribuição teórica do estudo está na replicação dos estudos realizados em 2010 e 2011 nos segmentos hospitalar, financeiro e industrial, validando-os para o contexto do ano 2021 e no segmento varejista. Ao mesmo tempo, contribui para o aprofundamento da compreensão da aprendizagem entre os níveis, com destaque para a AG e AO.

Limitações da pesquisa. O estudo dos constructos da aprendizagem em empresas varejistas, segmento supermercadista, tendo duas regiões do estado do Rio Grande do Sul inviabiliza generalização dos resultados para a realidade brasileira.

Sugestão de estudos futuros. Análise crítica das práticas e políticas atuais de gestão

de pessoas para estimular a AI, usando métodos quali-quantitativos, a fim de entender os motivos pelos quais a AI não impacta significativamente a AG e AO. Além disso, faz-se necessário o aprofundamento da investigação sobre o papel do sentido do trabalho em todos os níveis de aprendizagem, como questões sobre a possível relação entre as competências e os níveis de AO e a compreensão de como são constituídas as competências organizacionais.

REFERÊNCIAS

ANTONACOPOULOU, E. P. The relationship between individual and organizational learning: new evidence from managerial learning. **Management Learning**, v. 37, n. 4, p. 455-473.

ANTONELLO, C. S; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman. 2011.

ARGYRIS, C; SCHÖN, D. A. Organizational learning II: theory. method and practice. **Reading**: Addison-Wesley. 1996.

BAGOZZI, R. P; YI, Y. On the valuation of structural equation models. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 16, n. 1, p. 74-94.1988.

BASTOS, A. V. B; GONDIM, S. M. G; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **RAUSP Management Journal**, v. 39, n. 3), p. 220-230.

BIDO, D., S *et al.* Articulação entre as aprendizagens individual, grupal e organizacional: um estudo no ambiente industrial. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 11, n. 2, p. 68-95. 2010.

BIDO, D. S *et al.* Examinando a relação entre aprendizagem individual, grupal e organizacional em uma instituição financeira. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 17, n. 1, p. 58-85.

BISPO, M. S; MELLO, A. S. A miopia da aprendizagem coletiva nas organizações: existe uma lente para ela? **Revista de Gestão e Planejamento**, v. 12, n. 3, p. 728-745. 2012.

CHAN, C. C. A. Examining the relationships between individual, team and organizational learning in an Australian Hospital. **Learning in Health and Social Care**, v. 2, n. 4, v. 223-235. 2003.

CHIN, W. W. The partial least squares approach to structural equation modeling. **Modern Methods for Business Research**, v. 295, n. 2, p. 295-336. 1998.

CHIN, W. W. PLS-Graph user's guide. **CT Bauer College of Business**. University of Houston, USA. 2001.

COHEN, J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2a ed.). New York: **Psychology Press**. 1988.

CORREIA-LIMA, B. C; LOIOLA, E; LEOPOLDINO, C. B. Revisão bibliográfica de escalas de aprendizagem organizacional com foco em seus processos e resultados, em seus enablers ou em aprendizagem e desempenho. **Organizações & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 509-536. 2017.

CROSSAN, M. M; LANE, H. W; WHITE, R. E. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, p. 522-537.1999.

DEFILLIPPI, R; ORNSTEIN, S. Psychological perspectives underlying theories of organizational learning. In: M. Easterby & M. Lyles. **Handbook of organizational learning and knowledge management** (pp. 19-37) Oxford: Blackell. 2003.

DIBELLA, A; NEVIS, E. C. Como as organizações aprendem: uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade de aprendizagem. São Paulo: **Educator**. 1999.

DURANTE, D. A *et al.* (2019). Aprendizagem organizacional na abordagem dos estudos baseados em prática: revisão da produção científica. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 20, n. 2, 2019.

EDMONDSON, A. C. Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 350-383. 1999.

EDMONDSON, A. C. The local and variegated nature of learning in organizations: a group-level perspective. **Organization Science**, v. 13, n. 2, p. 28-146. 2002.

FAQUETI, M. F; ALVES, J. B. M; STEIL, A. V. Aprendizagem organizacional em bibliotecas acadêmicas: uma revisão sistemática. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 21, n. 4, p. 156-179.

FAUL, F *et al.* (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. **Behavior Research Methods**, v. 41, p. 1149-1160. 2009.

FIOL, C. M; LYLES, M. A. Organizational learning. **Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, p. 803-813. 1985.

FLACH, L; ANTONELLO, C. **Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas**. Cadernos EBAPE.BR, v. 9, n. 1, p. 156-175. 2011.

FORNELL, C; LARCKER, D. F. (1981a). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. **Journal of Marketing Research**, 18(1), 39-50.

FORNELL, C; LARCKER, D. F. Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. **Journal of Marketing Research**, v. 18, n. 3, p. 382-388. (1981b).

FRIEDMAN, V. J. The individual as agent of organizational learning. In M. Dierkes., A. B. Antal., J. Child., I. Nonaka, I. (Eds.). *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 398-414). **Oxford**: Oxford University Press. 2001.

GIL, A. C. (2012). **Como elaborar projetos de pesquisas**. (5a ed.). São Paulo: Atlas.2012.

GEFEN, D., STRAUB, D; BOUDREAU, M. C. Structural Equation Modeling and Regression: Guidelines for Research Practice. **Communications of the Association for Information Systems**, 4. 2000.

GHERARDI, S. Organizational knowledge: the texture of workplace learning. **Oxford**: Blackwell Publishing. 2006.

GHERARDI, S; NICOLINI, D. **Learning the trade**: A culture of safety in practice. *Organization*, v. 9, n. 2, p. 191-223. 2002.

GHERARDI, S; NICOLINI, D; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297. 1998.

HAIR, J. F., JR *et al.* *Multivariate data analysis* (6a ed.). New Jersey: Prentice Hall. 2006.

HAIR, J. F *et al.* *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. **Los Angeles**: SAGE. 2014.

HENSELER, J; RINGLE, C. M; SINKOVICS, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. **Advances in International Marketing**, v. 20, p. 277-320. 2009.

HUBER, G. P. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literatures. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 88 -115. 1991.

KIM, D. H. (1993). The link between individual and organisational learning. **Sloan Management Review**, p. 37-50. 1993.

LAMAS, Z. J; GODOI, C., K. (2017). Narrativas de aprendizagem organizacional: o discurso dos gestores em uma IES. **Psicologia Argumento**, v. 25, n. 48, p. 85-99. 2017.

LAWRENCE, T. B *et al.* The politics of organizational learning: integrating power into the 4I framework. **Academy of Management Review**, v. 30, n. 1, p. 180-191. 2005.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Nes York: Cambridge University. 1991.

LEVITT, B; MARCH, J. G Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, n. 1, p. 319-338. 1988.

MAIER, G. W; PRANGE, C; ROSENSTIEL, L. VON (Psychological perspectives of organizational learning. In M. Dierkes, A. Beroin-Antal, J. Child, & I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowlegde* (pp. 14-34). **Boston**: Oxford University

Press. 2001.

MARCH, J. G; SIMON, H. A. **Organizations**, New York: John Wiley and Sons.1958.

NEVES, E. O; STEIL, A. V. Medidas da aprendizagem organizacional: revisão de literatura e agenda de pesquisa. **Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 708-728. 2019.

NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus. 1997.

NUNNALLY, J. C. **Psychometric theory**. (2a ed.). New York: McGraw-Hill. 1978.

ONÇA, S. S; BIDO, D. S; CARVALHO, A. S. C. Clima e comportamentos de aprendizagem grupal. **Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 86, p.392-412. 2018.

PAWLOWSKY, P. The treatment of organizational learning in management science. In M. Dierkes, A. B. Antal, J. Child & I. Nonaka (Eds.). **Handbook of organizational learning and knowledge** (pp. 61-88). **Oxford**: Oxford University. 2001.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e pesquisa**. (2a. ed.). São Paulo: Atlas. 1989.

RINGLE, C; WENDE, S; WILL, A. **Smart-PLS Versão 2.0 M3**. University of Hamburg, Hamburg, Germany. 2005.

SILVA, E. C. A *et al.* Aprendizagem organizacional no setor farmacêutico: uma análise multinível a partir da percepção dos gestores. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 14, n. 3, p. 1091-1118. 2015.

SIMON, H. Bounded rationality and organizational learning. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 125-134. 1991.

SPECTOR, J. M; DAVIDSEN, P. I. How can organizational learning be modeled and measured? **Evaluation and Program Planning**, v. 29, n. 1, p. 63-69. 2006.

STOPFORD, J. M. Organizational learning as guided responses to market signals. In M. Dierkes, Antal, J. Child & I. Nonaka (Eds.). **Handbook of organizational learning and knowledge**. (pp. 264-281). New York: Oxford University. 2003.

TAKAHASHI, A. R. W. Competências, aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento. Curitiba: **InterSaberes**. 2015.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

SGARBOSSA, M; RIZZI, B. A; BOSA, I; GRZYBOYSKI D. Relação entre os níveis de aprendizagem organizacional no segmento de supermercado. **Rev. FSA**, Teresina, v.19, n. 3, art. 2, p. 21-46, mar. 2022.

Contribuição dos Autores	M. Sgarbossa	B. A. Rizzi	I. Bosa	D. Grzyboyski
1) concepção e planejamento.	X	X	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X	X	X