

Influência do Desenho da Transferência e da Reflexão Crítica sobre a Transferência de Aprendizagem como Uso: Um Teste em Programas de Pós-Graduação em Gestão

PATRÍCIA TEIXEIRA MAGGI DA SILVA

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)

DIÓGENES DE SOUZA BIDO

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)

Agradecimento à órgão de fomento:

O primeiro autor é bolsista CAPES. O segundo autor é bolsista CNPq.

Influência do Desenho da Transferência e da Reflexão Crítica sobre a Transferência de Aprendizagem como Uso: Um Teste em Programas de Pós-Graduação em Gestão

Palavras-chave: Transferência de Aprendizagem como Uso; Pós-graduação em Gestão; Modelagem de Equações Estruturais.

1. INTRODUÇÃO

Segundo dados da ASTD (*American Society of Training and Development*), os investimentos em Treinamento e Desenvolvimento (T&D) das organizações estadunidenses passaram de US\$ 53 bilhões no período 1992/1993 para US\$ 160 bilhões em 2016, chegando a mais de US\$ 350 bilhões globalmente. No Brasil, segundo a pesquisa “O Panorama do Treinamento no Brasil 2017-2018”, o investimento anual em T&D chega a 10% da folha de pagamento, ou 0,63% do faturamento anual bruto e apresentou um crescimento de 37% em relação ao ano de 2016.

As ações de aprendizagem formal incluem instrução, treinamento, desenvolvimento e educação (ABBAD; VARGAS, 2006) e as preocupações crescentes das organizações em relação aos investimentos nas mesmas é que eles precisam ser justificados em termos de melhorias de desempenho e resultados (aumento da produtividade, segurança, redução de erros, aumento do *market share*, entre outros), que influenciam na sua competitividade (SALAS; CANNON-BOWERS, 2001). Segundo Tonhäuser e Büker (2016), as organizações têm um nível de consciência mais elevado com relação aos custos e aos resultados dos investimentos em aprendizagem formal, o que do ponto de vista prático, possivelmente demandará novas formas de avaliar as diferentes formas de aprendizagem formal.

Do ponto de vista acadêmico, pesquisas têm revelado resultados em parte conflitantes. Uma delas, conduzida por Beer, Finnström e Schrader (2016), revela que as empresas não têm obtido retornos aceitáveis, uma vez que a aprendizagem não se traduz em melhoria do desempenho organizacional. Por sua vez, Ford, Baldwin e Prasad (2018) afirmam que tanto evidências empíricas, como o senso comum têm demonstrado que as ações de aprendizagem formal são positivas para as organizações, mas ao se abordar os resultados no nível individual, não há um consenso quanto à sua eficácia.

Esses resultados conflitantes, segundo Cheng e Hampson (2008), estão associados ao “*gap*” da transferência, ou seja, as organizações investem em ações de aprendizagem formal, mas não sabem de que forma avaliar se os empregados estão efetivamente aplicando o que aprenderam no trabalho, um problema recorrente das organizações (BLUME et al., 2010; VOLET, 2013).

Neste contexto, os estudos de transferência de aprendizagem avançaram a partir de 1988, quando Baldwin e Ford apresentaram o conceito e o modelo que busca compreender como os indivíduos aplicam no trabalho, os conhecimentos e habilidades aprendidos em ações de aprendizagem formal. Pesquisas empíricas, bem como revisões de literatura revelam que o estudo de Baldwin e Ford (1988) é um dos mais citados na literatura e desde sua publicação, a transferência de aprendizagem é um tema que tem sido amplamente reconhecido como de grande importância acadêmica e prática (BALDWIN; FORD; BLUME, 2017).

O campo de transferência de aprendizagem apresentou crescimento em pesquisas acadêmicas nas duas últimas décadas (SEGRS; GEGENFURTNER, 2013; VOLET, 2013; POELL; 2017) é predominantemente marcado por pesquisas empíricas quantitativas (LANCASTER; DI MILIA; CAMERON, 2013), com modelos testando relações entre variáveis, que ajudam a compreender os fatores subjacentes ao processo de transferência (variáveis independentes), tendo o construto transferência de aprendizagem como variável critério.

Os três antecedentes principais do modelo de Baldwin e Ford (1988) adotados em novas pesquisas no campo são: (1) O desenho do curso; (2) As características do aluno; e (3) As características do ambiente de trabalho; e Tonhäuser e Bükler (2016) mapearam que dentro de cada um desses três antecedentes, há uma grande lista de fatores que podem influenciar a transferência de aprendizagem.

Dentre os problemas identificados em pesquisas empíricas e revisões de literatura, dois merecem destaque: (1) Antecedentes (variáveis independentes) – há falta de explicações satisfatórias com relação aos determinantes e suas dimensões que impulsionam ou dificultam a transferência (TONHÄUSER; BÜKER, 2016); e (2) As definições operacionais da variável critério “Transferência de Aprendizagem”, com o estabelecimento de critérios baseados exclusivamente em percentuais como forma de medir um fenômeno tão complexo como a transferência de aprendizagem (FORD; YELON; BILLINGTON, 2011). Para tanto, neste estudo, foi desenvolvida e testada uma escala de transferência de aprendizagem como Uso, primeira lacuna que se pretende preencher com este estudo.

Baldwin, Ford e Blume (2009) e Bell et al. (2017) posicionam o aluno como agente ativo na transferência de aprendizagem. Dentro desta perspectiva, a presente pesquisa será conduzida no nível individual, com alunos e egressos de MBA, programa que tem sido alvo de críticas acadêmicas, das organizações e dos alunos (BOFF et al., 2018). Para Prince, Burns e Manolis (2014), ainda que o MBA não seja classificado como treinamento, podendo ou não ser financiado pelas organizações, que empregam os alunos, as pesquisas de transferência de aprendizagem podem trazer novas perspectivas sobre seus resultados, segunda lacuna que este estudo pretende preencher.

Cabe destacar as diferenças do MBA no Brasil. Segundo Conselho Nacional de Educação, os cursos de pós-graduação em gestão são cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização (MEC, 2007), com carga horária mínima de 360 horas, que incluem os cursos com o título de MBA. Por esta razão, os sujeitos de pesquisa são alunos de cursos de pós-graduação em gestão com e sem o título de MBA, que estão em fase de conclusão do curso, ou egressos formados há no máximo um ano.

Blume et al. (2010) e Grosman e Salas (2011) recomendam que as pesquisas de transferência de aprendizagem considerem as características específicas do programa objeto de estudo. Por esta razão, os antecedentes testados no presente estudo estão relacionados ao desenho do curso: Desenho da Transferência e Reflexão Crítica. Cabe destacar que não foram encontrados estudos relacionando a Reflexão Crítica com a transferência de aprendizagem, terceira lacuna a ser aqui preenchida.

Diante do exposto, o objetivo do presente estudo é verificar a influência do Desenho da Transferência e da Reflexão Crítica sobre a transferência de aprendizagem como uso, para a qual foi desenvolvida e testada uma escala específica baseada na Taxonomia de uso proposta por Yelon, Ford e Bhatia (2014).

A principal contribuição teórica do presente estudo será o desenvolvimento e teste da escala de uso, que pode ser adaptada para diversos tipos de ações de aprendizagem formal, trazendo uma nova perspectiva para compreender a transferência de aprendizagem. Como contribuição adicional, os diferentes usos aqui identificados podem ampliar a compreensão dos resultados dos cursos de pós-graduação em gestão para os indivíduos e as organizações.

Na seção 2, são apresentadas as definições teóricas, os antecedentes, as hipóteses que orientam o estudo e o modelo estrutural. A seção 3 descreve os procedimentos metodológicos, a seção 4 traz a apresentação dos resultados e a seção 5 apresenta a discussão dos resultados e as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, serão apresentados os conceitos de Transferência de Aprendizagem, Transferência de Aprendizagem como uso, o modelo conceitual e as hipóteses testadas.

2.1 Transferência de Aprendizagem

Os estudos de transferência de aprendizagem avançaram a partir da publicação do conceito e modelo propostos por Baldwin e Ford (1988). Esses autores definem transferência de aprendizagem como o grau em que os alunos efetivamente aplicam no trabalho, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes aprendidos em contextos de treinamento. Os três antecedentes principais propostos no modelo de Baldwin e Ford (1988) têm sido adotados em novas pesquisas no campo: (1) O desenho do curso; (2) As características do aluno; e (3) As características do ambiente de trabalho.

Na revisão da literatura internacional sobre transferência foi possível identificar falta de precisão em três aspectos: (1) Denominação do termo; (2) O que é transferido; e (3) A mensuração da transferência. Com relação ao primeiro, os termos transferência de aprendizagem e transferência de treinamento são tratados como sinônimos, porém é necessário diferenciá-los. O treinamento é uma abordagem sistemática para a aprendizagem e para o desenvolvimento com o objetivo de melhorar a eficácia individual, grupal e organizacional (GOLDSTEIN; FORD, 2002), enquanto que a aprendizagem é o resultado esperado de uma experiência de treinamento ou de uma ação de aprendizagem formal (SALAS et al., 2012).

Quanto ao que é transferido, partindo do conceito inicial proposto por Baldwin e Ford (1988), muitos estudos apresentam como objeto da transferência: conhecimentos, habilidades e atitudes. Segundo Baldwin, Ford e Blume (2009), é necessário avaliar os objetivos, o conteúdo e o contexto da ação de aprendizagem formal, ou mais especificamente, seus possíveis resultados, os quais segundo Kraiger, Ford e Salas (1993) são: (1) Cognitivos ou Conhecimento; (2) Habilidades; e (3) Afetivos ou Atitudinais. Vermeulen e Admiraal (2009) corroboram esses três resultados anteriores, ao afirmarem que os objetivos de programas de aprendizagem formal são aprender conhecimentos, habilidades e algumas vezes atitudes. Neste contexto, Freitas e Borges-Andrade (2004) esclarecem que o termo “atitude” tem sido usado de forma indiscriminada em vários tipos de pesquisa. A atitude pode ser descrita como uma predisposição aprendida para responder de maneira consistente favorável ou desfavoravelmente em relação a um dado objeto e só pode ser conhecida quando manifesta por meio de três respostas avaliativas psicológicas: a cognitiva, a afetiva e a comportamental (AJZEN; FISHBEIN, 1980). Logo, possivelmente um indivíduo mude suas atitudes como resultado do que aprendeu, e a partir das novas atitudes, poderá ser observada uma mudança de comportamento, entretanto essas atitudes em si não são transferidas ou aplicadas no trabalho.

No que diz respeito à mensuração da transferência de aprendizagem, são necessários conceitos mais claros e melhores definições operacionais para o construto (BALDWIN; FORD; BLUME, 2009; MERRIAM; LEAHY, 2005). Neste contexto, Ford, Yelon e Billington (2011) realizaram um levantamento detalhado para criticar a mensuração da transferência de aprendizagem com base em percentuais e desmistificar a crença generalizada de que somente 10% do que é ensinado é efetivamente transferido para o trabalho. Os autores identificaram que os percentuais eram apenas estimativas sem evidências empíricas claras, avaliadas por meio de mudanças efetivas dos comportamentos no trabalho. A partir de tais resultados, Ford, Yelon e Billington (2011) propuseram o conceito de transferência como “uso” e em 2014, Yelon, Ford e Bhatia apresentaram um modelo para conceituar e operacionalizar diferentes modos de aplicação ou uso dos conhecimentos e habilidades adquiridos em ações de aprendizagem formal, o qual será apresentado na próxima seção.

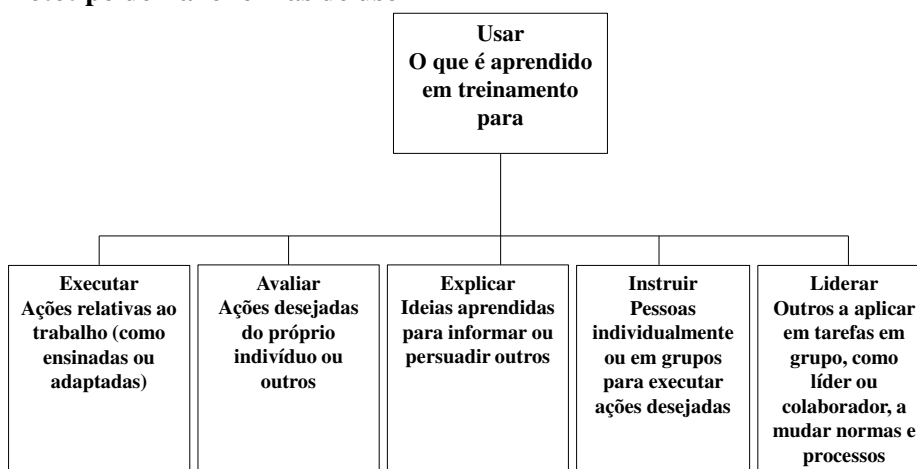
Com o objetivo de minimizar as imprecisões anteriores, no presente estudo, será adotado o termo “transferência de aprendizagem” e quando for feita referência ao mesmo, entende-se que é a transferência, aplicação ou uso daquilo que foi aprendido em ações educacionais de aprendizagem formal (treinamentos, cursos e programas educacionais). Diferentemente de treinamentos pontuais específicos, nos cursos de Pós-graduação em gestão, objeto do presente estudo, são os conhecimentos e as habilidades, que os indivíduos aprendem ao longo das disciplinas e usam de diferentes formas na organização.

2.2 Transferência de Aprendizagem como uso

Segundo Yelon, Ford e Bhatia (2014), a transferência como uso ocorre quando o aluno emprega algo que ele aprendeu em ações de aprendizagem formal para um propósito específico. No contexto de ações educacionais voltadas para o desenvolvimento de habilidades abertas, onde são ensinados princípios gerais aplicáveis a diferentes situações este “algo” é frequentemente intangível: ideias, regras, ou procedimentos para guiar ações. O conceito de uso considera ainda as escolhas pessoais dos profissionais com relativa autonomia, quando decidem quando, o quê e como usar o que eles aprenderam.

Yelon, Ford e Bhatia (2014) realizaram uma pesquisa empírica, que foi conduzida por meio de entrevistas em profundidade com ex-alunos de um programa de um ano de duração desenhado especialmente para médicos, cujo objetivo era o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e a partir de uma análise das várias categorias de uso relatadas pelos participantes, eles organizaram os mesmos em cinco tipos gerais no modelo denominado “Protótipo de taxonomia de uso”, conforme Figura 1.

Figura 1 - Protótipo de Taxonomias de uso



Fonte: Yelon, Ford e Bhatia (2014) - traduzido pelos pesquisadores.

O desenvolvimento da taxonomia baseou-se em três premissas sobre o conceito de transferência como uso, a saber: (1) O uso é um construto multidimensional; (2) O uso implica em escolhas pessoais; e (3) O uso é complexo, mas pode ser discernível.

Cada tipo é uma aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridos na ação educacional, sendo que os mesmos estão inter-relacionados, ou seja, um ou mais tipos de uso levam a outros usos (YELON; FORD; BHATIA, 2014). Para cada tipo de uso, conforme Quadro 1, Yelon, Ford e Bhatia (2014) estabeleceram características claras e distintas, suas condições, propósitos e os destinatários da aplicação.

Quadro 1 - Características dos tipos de uso identificadas no protótipo da taxonomia

Tipo de uso	1. Executar ações desejadas
Características comportamentais e conteúdo da aplicação	Planejar e conduzir o desempenho, como ensinado, ou adaptado baseado em procedimentos e princípios ensinados.
Condições relevantes da aplicação	Quando há uma necessidade de planejar ou executar tarefas corriqueiras, atribuídas ou escolhidas.
Propósitos da aplicação	Influenciar positivamente o resultado de um desempenho desejado.
Destinatários da aplicação	Beneficiários do desempenho no trabalho em geral.
Tipo de uso	2. Avaliar ações desejadas
Características comportamentais e conteúdo da aplicação	Avaliar aplicações com base nos padrões ensinados.
Condições relevantes da aplicação	Quando de forma deliberada ou involuntária, avalia-se os resultados do próprio desempenho ou do desempenho esperado de outros.
Propósitos da aplicação	Formativo: para discernir o que manter, descartar ou alterar no desempenho desejado.
Destinatários da aplicação	O próprio indivíduo e colegas ou outros, que fazem trabalhos similares.
Tipo de uso	3. Explicar ideias aprendidas e aplicações
Características comportamentais e conteúdo da aplicação	Descrever em conversas ou de forma escrita, métodos, princípios e aplicações com base nos ensinamentos.
Condições relevantes da aplicação	Quando perguntado sobre questões relevantes, quando de forma voluntária explicar suas ações, nas situações em que defender métodos ensinados, quando afirmar sobre suas expectativas relevantes no trabalho.
Propósitos da aplicação	Promover o entendimento e a aceitação dos métodos aprendidos, motivar os outros a aprender e usar os métodos aprendidos para atender às expectativas de desempenho.
Destinatários da aplicação	Colegas e outros, que fazem trabalhos similares.
Tipo de uso	4. Instruir para executar como desejado
Características comportamentais e conteúdo da aplicação	Ensinar como aplicar métodos e princípios, seguindo como ensinado no curso, ou como já aplicado em outras situações.
Condições relevantes da aplicação	Quando solicitado a participar de grupos de trabalho ou indivíduos que precisam melhorar seu desempenho dentro ou fora da organização.
Propósitos da aplicação	Promover e facilitar o uso dos métodos aprendidos.
Destinatários da aplicação	Colegas e outros, que fazem trabalhos similares.
Tipo de uso	5. Liderar os outros a aplicar as ideias aprendidas
Características comportamentais e conteúdo da aplicação	Guiar outros no uso dos métodos e princípios ensinados, lembrando como aplicar ou solicitando a aplicação.
Condições relevantes da aplicação	Como membro ou líder designado, no início ou durante tarefas relevantes ou projetos em grupo.
Propósitos da aplicação	Ajudar na conclusão de uma tarefa com sucesso, de acordo com o desempenho esperado, por meio de mudança de normas e melhoria nos processos de trabalho.
Destinatários da aplicação	Colegas ou outros trabalhando em projetos e a organização como um todo.

Fonte: Adaptado e traduzido pelos pesquisadores com base em Yelon, Ford e Bhatia (2014).

Yelon, Ford e Bhatia (2014) recomendaram a adoção ou a adaptação da taxonomia para outros tipos de programas educacionais, o que foi feito no presente estudo, com cursos de pós-graduação em gestão, onde serão testados antecedentes relacionados ao desenho do curso, conforme itens apresentados a seguir.

2.3 Desenho da Transferência

O desenho da transferência faz parte do desenho do curso, e como o próprio nome diz, é mais específico e voltado para a aplicação do aprendido. O desenho da transferência avalia como a ação educacional foi projetada para capacitar o aluno para aplicar o aprendido no trabalho (HOLTON; BATES; RUONA, 2000).

Holton (1996) considera que na medida em que mecanismos que facilitem a transferência são incluídos no desenho do curso e os alunos são ensinados como aplicar os conhecimentos e habilidades no trabalho, haverá maior possibilidade da transferência ser concretizada.

Para Yamnill e McLean (2001) se os alunos têm oportunidades de praticar os exercícios e relacioná-los a situações encontradas no seu trabalho, é mais provável que irão aplicar o aprendido quando enfrentarem novas situações e novos problemas reais na organização.

Nos estudos de Velada et al. (2007) Pham et al. (2011), o desenho da transferência foi um preditor significativo da transferência de aprendizagem, reforçando a necessidade de que o conteúdo da ação educacional, em termos de atividades, exemplos e exercícios, é focado na aplicação do que foi aprendido no trabalho. E tem-se como primeira hipótese deste estudo: **H1:** O desenho da transferência está positivamente relacionado à transferência de aprendizagem como uso.

2.4 Reflexão Crítica

A reflexão é uma resposta cognitiva e/ou afetiva resultante de experiências pessoais, que revisam ou criam novos entendimentos (BOUD; KEOG; WALKER, 1996).

Os programas educacionais, cujos alunos demonstrem o desenvolvimento da reflexão, comprovam sua contribuição para a aprendizagem (SCHÖN, 1987), que é um elemento importante para avaliação de seus resultados. Consequentemente, o processo de encorajar o pensamento reflexivo tem sido incorporado em muitos cursos de desenvolvimento profissional (KEMBER et al., 1999). Quando no desenho do curso, adota-se um modelo de prática reflexiva, há o reconhecimento de que o profissional, na execução do seu trabalho, tem que lidar com problemas não estruturados (KEMBER et al., 2000), logo, é possível inferir que a reflexão contribui para a generalização dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos no curso para a organização, aspecto inerente à transferência de aprendizagem.

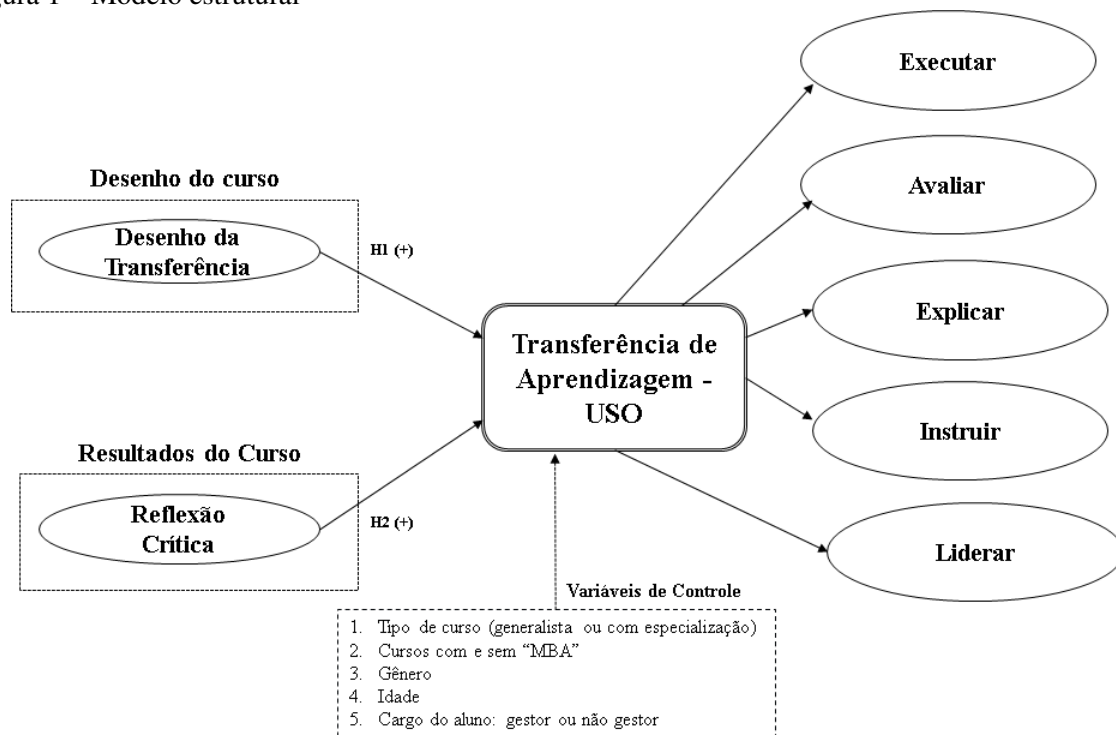
Kember et al. (2000) propuseram uma classificação da reflexão em quatro níveis: ação habitual, compreensão, reflexão e reflexão crítica. Os dois últimos, enquanto processos de aprendizagem e de mudança, são frequentemente difíceis de serem alcançados, ocorrem em diferentes níveis entre os indivíduos e em diferentes tipos de ambientes de aprendizagem.

Segundo Kember et al. (2008), se o objetivo de uma ação educacional formal é promover a reflexão, a forma mais direta de verificar sua eficácia, é avaliar em que medida os alunos estão engajados na mesma.

No que diz respeito à reflexão crítica, em geral os indivíduos na execução rotineira de suas atividades de trabalho, não conseguem desenvolvê-la por meio do questionamento de suas crenças mais profundas. Por outro lado, no ambiente acadêmico, os estudantes estão aprendendo novos assuntos e podem formar novas concepções, ou crenças profundas sobre um determinado fenômeno (KEMBER et al., 2008). Para Sambiasi et al. (2016), na reflexão crítica, o aluno muda os seus pressupostos, rompe com antigas formas de pensar e forma um novo esquema conceitual, questiona o conhecimento, estabelece relações do conteúdo com sua experiência pessoal e vê a sua aplicabilidade, o que possivelmente pode se refletir em mudanças de comportamento no trabalho, por meio do uso do que foi aprendido.

Diante do exposto, tem-se como segunda hipótese deste estudo: **H2**: A Reflexão Crítica está associada positivamente à transferência de aprendizagem como uso. A Figura 1 ilustra o modelo estrutural testado nesta pesquisa.

Figura 1 – Modelo estrutural



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota: Transferência de Aprendizagem como uso foi modelada como uma VL de 2ª ordem, mensurada pelas cinco VL de 1ª ordem que estão à sua direita.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, são apresentados os procedimentos para coleta e análise dos dados.

3.1 Instrumentos utilizados para a coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário composto por três escalas que avaliaram as variáveis do modelo de pesquisa.

Para mensurar o **desenho da transferência**, foi selecionada a escala de quatro itens, que é um dos construtos que compõem o modelo mais abrangente (16 fatores) denominado LTSI (*Learning Transfer System Inventory*), desenvolvido por Holton, Bates e Ruona (2000), já testado em 24 países, mantendo sua estrutura fatorial constante (SOERENSEN; STEGEAGER; BATES, 2017). O instrumento foi traduzido para o Português.

Para a **Reflexão Crítica**, foi escolhida a escala de quatro itens de Kember et al. (2000). Essa escala é uma das quatro dimensões do instrumento que mensura os níveis de reflexão propostos por Kember et al. (2000) e já foi adotada em dois estudos com alunos de MBA: Hay, Peltier e Drago (2004) e Peltier, Hay e Drago (2005). A escala já foi traduzida, adaptada e testada no contexto brasileiro por Brunstein, Sambiase e Novaes (2015) e por Sambiase et al. (2016). Os resultados desses estudos mostram que o instrumento é adequado para representar os níveis de reflexão propostos na teoria.

Seguindo as recomendações de Netemeyer, Bearden e Sharma (2003), as duas escalas anteriores foram submetidas à validação de face e semântica. As sugestões de melhorias foram incorporadas nas escalas finais, mantendo-se quatro indicadores cada (Apêndice A).

Para o construto Uso, foi desenvolvida uma escala específica, baseada nas definições de cada um dos cinco tipos de uso da taxonomia proposta por Yelon, Ford e Bhatia (2014), conforme seção 2.2. Inicialmente, os cinco tipos de uso foram analisados e para cada um deles foram propostas assertivas: Executar (5), Avaliar (5), Explicar (6), Instruir (2) e Liderar (3), totalizando 21 indicadores.

Para as escalas de Reflexão Crítica e Uso foi realizado um pré-teste com indivíduos do mesmo perfil dos sujeitos de pesquisa: alunos de cursos de Pós-graduação em gestão em fase de conclusão do curso, ou egressos, que concluíram o curso há no máximo um ano. Foram obtidas 80 respostas válidas e submetidas à análise Fatorial Confirmatória (AFC). Em função da falta de validade discriminante, foram excluídos sete indicadores da escala de Uso e posteriormente incluído um indicador na dimensão Instruir, para que todas as cinco dimensões ficassem com três assertivas cada. Os resultados da AFC confirmaram Uso como variável latente de segunda ordem com cinco dimensões. A escala final com 15 indicadores foi então analisada por especialistas para validação de conteúdo e de face e suas recomendações foram incorporadas na escala final, cujos indicadores estão no Apêndice A.

Os construtos Desenho da Transferência e Uso foram medidos numa escala de sete pontos, variando de 1 = “Nunca” a 7 = “Sempre” e o Construto Reflexão Crítica foi medido numa escala de 7 pontos, variando de 1 = “Discordo totalmente” a 7 = “Concordo totalmente”.

No instrumento de pesquisa, além das respostas às escalas mencionadas, foram incluídas seis questões relativas ao perfil demográfico e características dos cursos: Gênero (Feminino = 0; Masculino; 1), Idade, Cargo do aluno (Não Gestor = 0 e Gestor = 1); Tipo de curso (Cursos sem título de MBA = 0 ou Cursos com o título de MBA = 1; e Ênfase do curso (Generalista = 0 ou Com especialização em uma área específica = 1). Essas variáveis foram incluídas no modelo como variáveis de controle. Com exceção da Idade, as demais variáveis foram mensuradas como *dummy*.

3.2 Procedimentos de Coleta e preparação dos dados

Visando realizar a pesquisa online, o instrumento contendo as três escalas, as variáveis demográficas e as características do curso foi criado no Google Forms. Dez Instituições de Ensino Superior (IES) em São Paulo foram contatadas para solicitação de realização da pesquisa. Quatro delas autorizaram a coleta de dados, sendo três de forma presencial via instrumento impresso e uma online. O link da pesquisa online também foi enviado a coordenadores e professores de cursos de Pós-Graduação em Gestão, que fazem parte da rede de contatos de um dos pesquisadores. Nas duas formas de coleta (presencial e online), havia um termo de consentimento (TCLE), que explicava os objetivos da pesquisa e garantia o sigilo e a confidencialidade das informações e que os dados seriam tratados estatisticamente de forma agregada. A coleta de dados foi realizada no período de março a junho de 2019.

Foram obtidas 107 respostas online e 350 impressas. Foram eliminados os registros com dados faltantes (*missing values*) e aqueles acima de 80% de respostas repetidas (por exemplo, quando a pessoa responde “sempre” para todas as assertivas ou mais de 80% delas). O *European Social Survey Education Net* (2018) estabelece o percentual de 90% ou mais para respostas repetidas. Logo, o critério de 80% de respostas repetidas aqui adotado é adequado. A amostra final resultou em 424 respostas válidas (ou 92,8%). Este total de respostas é considerado adequado, pois está acima do tamanho mínimo da amostra de 103 casos estimado no software G*Power 3 (FAUL et al., 2007). Onde foram considerados os seguintes parâmetros: a variável dependente Uso tem sete preditores (duas variáveis independentes e cinco variáveis de controle), um poder estatístico de 80% e um tamanho de efeito f^2 de 0,15. Após a coleta e preparação, os dados foram submetidos às análises estatísticas com o *software* SmartPLS v.3. As relações entre os construtos foram analisadas por meio da modelagem de equações estruturais com estimação por mínimos quadrados parciais.

3.3 Análise dos dados

Inicialmente, foi realizada a estatística descritiva das variáveis demográficas e características dos cursos pesquisados (Tabela 1). Na sequência, o modelo de mensuração foi avaliado com os procedimentos de análise fatorial confirmatória (AFC), que contemplam: validade convergente, validade discriminante e confiabilidade. Por fim, o modelo estrutural foi estimado pelos mínimos quadrados parciais (PLS-SEM – *Partial Least Squares Structural Equation Modeling*), o qual possibilita o teste de relações entre variáveis sem a suposição de normalidade multivariada, além do tamanho da amostra ser menor do que a modelagem de equações estruturais baseada em covariâncias, como AMOS ou LISREL.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A seguir são apresentados os resultados do estudo a partir das análises dos dados demográficos, avaliação do modelo de mensuração e avaliação do modelo estrutural.

4.1 Dados demográficos

A Tabela 1 apresenta o perfil demográfico e informações relativas aos cursos dos participantes do estudo. A maioria dos respondentes está na faixa de 25 a 30 anos (39,86%), são alunos de cursos com o título de MBA (74,06%) e de cursos com especialização ou com ênfase em uma área específica (55,42%) e de cursos presenciais (99,06%).

Tabela 1 - Características da amostra

Gênero	n	%	Tipo de Curso	n	%
Masculino	224	47,17%	Sem MBA	110	25,94%
Feminino	200	52,83%	Com MBA	314	74,06%

Idade	n	%	Ênfase do curso	n	%
Menos de 25 anos	14	3,30%	Generalista	189	44,58%
De 25 a 30 anos	169	39,86%	Com especialização	235	55,42%
De 31 a 35 anos	113	26,65%			
De 36 a 40 anos	67	15,80%			
De 41 a 45 anos	43	10,14%			
De 46 a 50 anos	11	2,59%			
Mais de 50 anos	7	1,65%			

Cargo	n	%	Modalidade do Curso	n	%
Não gestores	211	49,76%	Presencial	420	99,06%
Gestores	213	50,24%	A distância	4	0,94%

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2 Viés do método (*common method bias*)

Apesar de o respondente ser a fonte de informação tanto para as variáveis preditoras quanto para a variável dependente, a Reflexão Crítica foi medida com escala de 1 a 7 (Discordo totalmente a Concordo totalmente), o Desenho da Transferência e o Uso foram medidos com escala de 1 a 7 (Nunca a Sempre), o que minimiza a possibilidade de viés do método (PODSAKOFF; MACKENZIE; PODSAKOFF, 2012).

4.3 Avaliação do Modelo de mensuração

Com base no referencial teórico, todos os itens foram analisados como indicadores reflexivos (HAIR Jr. et al., 2016). No primeiro passo, o modelo foi estimado com o esquema

de ponderação “*factor*” no software SmartPLS v.3.2.0 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015), conectando todos os construtos.

Quanto à **Validade convergente**, todos os indicadores dos três construtos do modelo tiveram cargas significativas e acima de 0,75. A tabela com os indicadores, suas respectivas cargas fatoriais e médias encontra-se no Apêndice A. A validade convergente no nível de todas as variáveis latentes (VL) foi adequada, uma vez que a Variância Média Extraída (VME) foi superior a 0,5 (Tabela 2).

Com relação à **Validade discriminante**, no nível dos itens, as cargas fatoriais foram maiores do que as cargas cruzadas e nenhum item foi excluído. Esses resultados não foram incluídos por limitação de espaço, mas estão disponíveis com o primeiro autor. Já no nível das VL, a raiz quadrada da VME (valores na diagonal na Tabela 2) é maior que as correlações (valores fora da diagonal na Tabela 2), que segundo Hair Jr. et al., (2016) demonstram a validade discriminante.

Conforme Tabela 2, os valores de Confiabilidade Composta estão acima de 0,85 e os valores dos alfas de *Cronbach* estão entre 0,75 e 0,89, logo a **Confiabilidade** das VL pode ser considerada adequada (HENSELER; RINGLE; SINKOVICS, 2009).

Tabela 2 – Matriz de correlações entre as VL de primeira ordem (n = 424).

VL de 1ª Ordem	Médias	DP	1	2	3	4	5	6	7
1. DESENHO DA TRANSFERÊNCIA	4,994	1,164	0,844						
2. REFLEXÃO CRÍTICA	5,708	1,239	0,520	0,841					
3. EXECUTAR	4,448	1,450	0,547	0,557	0,869				
4. AVALIAR	4,182	1,677	0,498	0,503	0,791	0,847			
5. EXPLICAR	4,630	1,681	0,390	0,403	0,657	0,677	0,819		
6. INSTRUIR	4,259	1,658	0,413	0,438	0,755	0,770	0,799	0,872	
7. LIDERAR	4,087	1,735	0,467	0,425	0,690	0,667	0,563	0,698	0,909
Variância Média Extraída (VME)			0,713	0,707	0,756	0,718	0,67	0,761	0,826
Confiabilidade composta			0,908	0,906	0,903	0,884	0,859	0,905	0,934
Alfa de Cronbach			0,865	0,862	0,838	0,804	0,754	0,843	0,895

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos resultados da pesquisa.

Nota 1: Os valores na diagonal da matriz são a raiz quadrada da variância média extraída (VME), como esses valores são maiores que as correlações (valores fora da diagonal), há validade discriminante entre os construtos (HAIR JR. et al., 2016).

Nota 2: Todos os construtos foram mensurados com escalas de 7 pontos (1 a 7).

4.4 Avaliação do modelo de mensuração da variável latente de segunda ordem

Para modelar o Uso como VL de 2ª ordem, foram seguidas as recomendações de Wetzels et al. (2009) e Hair Jr. et al. (2016) e os indicadores das cinco dimensões (Executar, Avaliar, Explicar, Instruir e Liderar) ou VL de 1ª ordem foram repetidos no próprio Uso. Na Tabela 3, apresentam-se as correlações entre as VL de 2ª ordem. Observa-se que há validade convergente, discriminante e confiabilidade quando Uso é VL de 2ª ordem.

Tabela 3 – Matriz de correlações entre as VL de segunda ordem do modelo estrutural

VL de 2ª Ordem	1	2	3
1. DESENHO DA TRANSFERÊNCIA	0,845		
2. REFLEXÃO CRÍTICA	0,518	0,841	
3. USO	0,531	0,534	0,875
Variância Média Extraída (VME)	0,713	0,707	0,765
Confiabilidade composta	0,908	0,906	0,942

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos resultados da pesquisa.

Nota 1: Os valores na diagonal da matriz são a raiz quadrada da variância média extraída (VME), como esses valores são maiores que as correlações (valores fora da diagonal), há validade discriminante entre os construtos (HAIR JR. et al., 2016).

Nota 2: Uso = Transferência da aprendizagem como uso, modelada como uma VL de 2ª ordem com cinco dimensões.

4.5 Avaliação do Modelo Estrutural

O modelo de mensuração foi estimado com o esquema de ponderação “*path*” no software SmartPLS v.3.2.0 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015) e analisado em três etapas: (1) todas as variáveis de controle, (2) apenas as variáveis de controle significantes e (3) Antecedentes e variáveis de controle significantes, cujos resultados são apresentados na Tabela 4. Em nenhum dos modelos, houve problema de multicolinearidade, pois o valor do VIF (fator de inflação da variância) está abaixo de 5 (Hair Jr. et. al., 2016).

Das cinco variáveis de controle testadas no modelo, três tiveram relação significativa com a variável dependente Uso: Cargo do aluno (gestor ou não gestor), Idade e Tipo de Curso (com ou sem o título de MBA). Descontando-se o valor de R^2 ajustado das variáveis de controle significantes, o Desenho da Transferência e Reflexão Crítica explicam 32,4% da variação do Uso, confirmando as duas hipóteses aqui apresentadas.

Tabela 4 – Teste de Hipóteses

	Hipótese	Coefficiente estrutural	Erro padrão	Valor-t	Valor-p	f ²	R ² ajustado
GENER_ESPEC -> USO	Controle	-0,034	0,05	0,684	0,494	0,001	
GESTOR_NÃO_GESTOR -> USO	Controle	0,171	0,048	3,578	0	0,03	
GÊNERO -> USO	Controle	0,081	0,044	1,000	0,068	0,007	7,70%
IDADE -> USO	Controle	0,13	0,043	3,016	0,003	0,017	
TIPO_CURSO -> USO	Controle	0,097	0,048	2,025	0,043	0,008	
GESTOR_NÃO_GESTOR -> USO	Controle	0,183	0,048	3,813	0	0,034	
IDADE -> USO	Controle	0,13	0,042	3,110	0,002	0,017	7,40%
TIPO_CURSO -> USO	Controle	0,095	0,047	2,031	0,043	0,009	
DESENHO DA TRANSFERÊNCIA -> USO	H1 (+)	0,326	0,047	6,914	0	0,129	
REFLEXÃO CRÍTICA -> USO	H2 (+)	0,344	0,047	7,273	0	0,142	
GESTOR_NÃO_GESTOR -> USO	Controle	0,157	0,039	3,988	0	0,038	39,80%
IDADE -> USO	Controle	0,058	0,036	1,632	0,103	0,005	
TIPO DE CURSO -> USO	Controle	0,011	0,038	0,294	0,769	0	

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos resultados da pesquisa.

Nota 1: Os valores-p foram estimados por *bootstrap* com 1.000 reamostragens. Todos os valores de VIF (fator de inflação da variância) foram menores que 5, portanto, a multicolinearidade não é um problema. Valores de referência para o tamanho do efeito (f²): 0,02 = pequeno, 0,15 = médio e 0,35 = grande (COHEN, 1988; HAIR JR. et al., 2016).

Nota 2: As variáveis GENER_ESPEC, GESTOR_NÃO_GESTOR, GÊNERO e TIPO_CURSO foram mensuradas como *dummy*.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi avaliar a influência do Desenho da Transferência e da Reflexão Crítica sobre a Transferência de Aprendizagem como Uso. Com base nos pressupostos teóricos, duas hipóteses foram levantadas e suportadas pelos dados. As variáveis dependentes explicam 32,4% da variação do Uso, valor considerado alto nas Ciências Comportamentais, ainda descontados os efeitos das três variáveis de controle significantes: Cargo do aluno, Idade do aluno e Tipo de curso, que apresentaram tamanhos de efeito (f^2) pequenos (COHEN, 1988). Assim, alunos que ocupam cargos de gestão, mais velhos e em cursos com o título de MBA têm maiores possibilidades de usar o que aprenderam no curso em seu trabalho. Esses resultados corroboram as ideias defendidas por Mintzberg (2004) de que o público-ideal para o MBA são alunos com experiência profissional relevante e em cargos de gestão. Logo, recomenda-se que em próximos estudos, além do cargo, sejam avaliados também a autonomia do aluno e sua experiência profissional, antes de ingressar no curso.

As três lacunas apresentadas na Introdução foram preenchidas: (1) Desenvolvimento e teste da escala de uso; (2) Avaliação dos resultados dos cursos de pós-graduação em gestão brasileiros sob a perspectiva dos modelos de transferência de aprendizagem; e (3) Modelo que testou a Reflexão Crítica como novo antecedente da transferência de aprendizagem.

A principal contribuição do presente estudo foi o desenvolvimento e teste da escala de uso, baseada nos cinco tipos de uso da taxonomia de Yelon, Ford e Bhatia (2014), o que representa um avanço na literatura de transferência de aprendizagem. A escala de uso também oferece uma contribuição prática, uma vez que ela pode ser adaptada para outros tipos de ações de aprendizagem formal com o objetivo de avaliar se e como os alunos aplicam o que aprenderam no trabalho.

Como contribuição adicional, o presente estudo apresenta críticas à literatura internacional de transferência, que mesmo com o aumento de pesquisas empíricas nas últimas décadas, ainda apresenta falta de precisão em três aspectos importantes e inter-relacionados: (1) Denominação do termo; (2) O que é transferido; e (3) A mensuração da transferência. Espera-se que novos estudos no campo analisem esses aspectos em maior profundidade.

Cabe destacar as diferenças entre a transferência como “uso” e como eficácia. O uso pode ser avaliado diretamente pelo aluno como aqui proposto, enquanto que a transferência como eficácia está relacionada aos resultados da ação educacional e exige que a pesquisa seja conduzida também junto a outros atores organizacionais, tais como: gestores imediatos dos alunos, pares, subordinados, responsáveis por avaliações em geral (Recursos Humanos, T&D) etc. Como os sujeitos de pesquisa foram alunos e/ou egressos de cursos oferecidos ao mercado por IES, não foi possível ter acesso aos demais envolvidos. Desta forma, recomendam-se estudos futuros, que avaliem além do uso, seus efeitos sobre a eficácia.

As principais limitações deste estudo são: (1) a impossibilidade de generalização dos resultados para uma população, pois a amostra é não probabilística e (2) limitação em termos de inferências causais, pois a análise é *cross-sectional*. A escala de uso aqui desenvolvida e testada considerou que os participantes da pesquisa já tiveram oportunidades de usar o que aprenderam ao longo das diversas disciplinas do curso, razão pela qual, os sujeitos de pesquisa foram alunos em fase de conclusão e/ou egressos formados há no máximo um ano. Em estudos futuros, recomenda-se analisar, além de variáveis do desenho do curso, variáveis dentro dos demais antecedentes de Baldwin e Ford (1988): características do aluno; e características do ambiente de trabalho. Em cada uma delas podem ser selecionadas as mais apropriadas nos períodos antes, durante e após o término do curso, o que possibilitaria analisar inferências causais. Novos estudos poderiam incluir também variáveis mediadoras, tais como a motivação para transferir, ou intenção para transferir.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; VARGAS, M. R. M. V. Bases Conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (colab.), **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 137-158.
- AJZEN, I.; FISHBEIN. **Understanding attitudes and predicting social behavior**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1980.
- BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. Transfer of training: a review and directions for future research. **Personnel Psychology**, v.41, n.1, p.63-105, 1988.
- BALDWIN, T. T.; FORD, J. K.; BLUME, B. D. Transfer of training 1988-2008: An Updated Review and Agenda for Future Research. **International Review of Industrial and Organizational Psychology**, v. 24, 2009.
- BALDWIN, T. T.; FORD, J. K.; BLUME, B. D. The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. **Human Resource Development Quarterly**, v.28, n.1, p.17-28, 2017.
- BELL, B. S.; TANNENBAUM, S.I.; FORD, J. K.; NOE, R. A.; KRAIGER, K. 100 years of training and development research: What we know and where we should go. **Journal of Applied Psychology**, v.102, n.3, p.305-323, 2017.
- BEER, M.; FINNSTRÖM, M.; SCHRADER, D. Por que os programas de treinamento não funcionam – e o que fazer. *Harvard Business Review Brasil*. 2016 Disponível em: <<http://hbrbr.uol.com.br/por-que-programas-de-treinamento-nao-funcionam-e-o-que-fazer/em>>. Acesso em 01 fev. 2018.
- BLUME, B. D.; FORD, J. K.; BALDWIN, T. T.; HUANG, J. L. Transfer of training: a meta-analytic review. **Journal of Management**. v.36, n.4, p.1065-105, 2010.
- BOFF, D.; CLOSS, L.Q.; SAGAZ, S. M.; RODRIGUES, M.B. Mapeamento da Produção Científica Brasileira sobre MBAS: Quinze anos em análise. **Administração: Ensino e Pesquisa - RAEP**, v.19, n.3, p.469-503, 2018.
- BRUNSTEIN, J.; SAMBIASE, M. F.; NOVAES, M. B. C. de. **Reflexão Crítica e Aprendizagem Transformadora: Mensurando a Racionalidade de Valor Compartilhado no Ensino de Estratégia para a Sustentabilidade**. In: Encontro Anual da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração – EnANPAD, XXXIX, 2015, Belo Horizonte-MG. ANAIS... Belo Horizonte, 2015.
- BOUD, D.; KEOG, R.; WALKER, D. Promoting reflection in learning: A model. In: RESNICK, L. (Eds.), **Knowing, learning and instruction** London: Routledge, 1996.
- CHENG, E. W. L.; HAMPSON, I. Transfer of training: A review and new insights. **International Journal of Management Reviews**, v.10, n.4, p.327-341, 2008.
- COHEN, D. J. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.
- EUROPEAN SOCIAL SURVEY EDUCATION Net (2018). First round of preparation, cleaning and recoding.
- FAUL, F. et al. G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioural, and biomedical sciences. **Behavior Research Methods**, v.39, n.2, p.175-191, 2007.
- FORD, J. K.; BALDWIN, T.; PRASAD, J. Transfer of Training: The Known and the Unknown. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, v.5, n.1, p.201–225, 2018.
- FORD, J. K.; YELON, S. L.; BILLINGTON, A. Q. How much is transferred from training to the job? The 10% delusion as a catalyst for thinking about transfer. **Performance Improvement Quarterly**, v.24, n.2, p.7-24, 2011.

FREITAS, I. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Construção e validação de Escala de Crenças sobre o Sistema de Treinamento. **Estudos de Psicologia**, v.9, n.3, p. 479-488, 2004.

GOLDSTEIN, I. L.; FORD, J. K. **Training in Organizations**, 4th ed. Belmont, CA: Wadsworth, 2002.

GROSSMAN, R.; SALAS, E. The transfer of training: what really matters. **International Journal of Training and Development**, v.15, n.2, p.103-120, 2011.

HAIR Jr., J. F.; HULT, G. T. M.; RINGLE, C. M.; SARDSTEDT, M. **Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)**. 2^a ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2016.

HAY, A.; PELTIER, J. W.; DRAGO, W. A. Reflective learning and on-line management education: a comparison of traditional and on-line MBA students. **Strategic Change**, v.13, p.169-182, 2004.

HOLTON, E. F. The flawed four-level evaluation model. **Human Resource Development Quarterly**, v.7, n.1, p.5-21, 1996.

HOLTON, E. F.; BATES, R. A.; RUONA, W. E. A. Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. **Human Resource Development Quarterly**, v.11, n.4, p.333-360, 2000.

HENSELER, J.; RINGLE, C. M.; SINKOVICS, R. R. The use of partial least squares path modeling in international marketing. **Advances in International Marketing**, v.20, p.277-19, 2009.

KEMBER, D.; JONES, A.; LOKE, A.; McKAY, J.; SINCLAIR, K.; TSE, H.; WEBB, C.; WONG, F.; WONG, M; YEUNG, E. Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based the work of Mezirow. **International Journal of Lifelong Education**, v.18, n.1, p.18-30, 1999.

KEMBER, D.; LEUNG, D. Y. P.; JONES, A.; LOKE, A. Y.; McKAY, J.; SINCLAIR, K.; TSE, H.; WEBB, C.; WONG, F. K. Y.; WONG, M; YEUNG, E. Development of a Questionnaire to measure the level of Reflective Thinking. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 25, n.4, p.382-395, 2000.

KEMBER, D.; McKAY, J.; SINCLAIR, K.; WONG, F. K. Y. A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v.33, n.4, p.369-379, 2008.

KRAIGER, K.; FORD, K.; SALAS, E. Application of Cognitive, Skill-based, and Affective Theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. **Journal of Applied Psychology**, v.78, n.2, p.311-328, 1993.

LANCASTER, S.; DI MILIA, L; CAMERON, R. Supervisor Behaviors that facilitate training transfer. **Journal of Workplace Learning**, v.25, n.1, p.6-22, 2013.

MEC. Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização.2007. Conselho Nacional de Educação.

MERRIAM, S.B; LEAHY, B. Learning Transfer: A Review of the Research in Adult Education and Training. **Journal of Lifelong Learning**, v.14, p.1-24, 2005.

MINTZBERG, H. **Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development**. London: Prentice Education, 2004.

NETEMEYER, R.G; BEARDEN, W.O.; SHARMA, S. **Scaling Procedures: Issues and applications**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2003.

O PANORAMA DO TREINAMENTO NO BRASIL 2017/2018. Disponível em: <https://www.integracao.com.br/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-2017.pdf>.

PELTIER, J. W.; HAY, A.; DRAGO, W. The Reflective Learning Continuum: Reflecting on Reflection. **Journal of Marketing Education**, v.27, n.3, p.250-263, 2005.

PHAM, N. T. P.; SEGERS, M. S. R.; GIJSELAERS, W. H. The Effect of the Trainees's Perception of the Training Design on Transfer of Training: The Case of Master of Business Administration (MBA) of Vietnam. In: BOSSCHE, P.; GIJSELAERS, W. H.; MILTE, R. (Eds.) **Advances in Business Education and Training**, (Dordrecht: Springer), p.215-233, 2011.

PODSAKOFF, P. M.; MACKENZIE, S. B.; PODSAKOFF, N. P. Sources of method bias in Social Science research and recommendations on how to control it. **Annual Review of psychology**, v.63, p.539-569, 2012.

POELL, R. F. Time to 'Flip' the Training Transfer Tradition: employees create learning paths strategically. **Human Resource Development Quarterly**, v.28, n.1, p.9-15, 2017.

PRINCE, M.; BURNS, D. J.; MANOLIS, C. The effects of Part-Time MBA Programs on Students: The Relationships Between Students and Their Employers. **Journal of Education for Business**, v.89, n.6, p.300-309. 2014.

RINGLE, C. M.; WENDE, S.; BECKER, J. M. "SmartPLS 3." Boenningstedt: SmartPLS GmbH. Disponível em: <<http://www.smartpls.com>>. Acesso em 18 fev. 2018.

SALAS, E.; CANNON-BOWERS, J. A. The Science of training: a decade of progress. **Annual Review of Psychology**, v.52, n.1, p.471-499, 2001.

SALAS, E.; TANNEMBAUM, S. I.; KRAIGER, K.; SMITH-JENTSCH, K. A.; The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. **Psychological Science in the Public Interest**, v.13, n.2, p.74-101, 2012.

SAMBIASE, M. F.; BRUNSTEIN, J.; KERR, R. B.; PERERA, L. C. J.; BRUNNQUELL, C. Promovendo a Racionalidade Sustentável no Processo de Ensino-Aprendizagem de Finanças: análise de uma experiência. In: Encontro Anual da Associação dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD, XL, 2016, Costa do Sauípe-BA. **Anais...** Costa do Sauípe, 2016, p. 1-19.

SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass: San Francisco, 1987.

SEGERS, M. R.; GEGENFURTNER, A. Transfer of training: New conceptualizations through integrated research perspectives. **Educational Research Review**, v. 8, n.1, p.1-4, 2013.

SOERENSEN, P.; STEGEAGER, N.; BATES, R. Applying a Danish version of the Learning Transfer System Inventory and testing it for different types of education. **International Journal of Training and Development**, v.21, n.3, p.177-194, 2017.

TONHÄUSER, C.; BÜKER, L. Determinants of Transfer of Training: A Comprehensive Literature Review. **International Journal for Research in Vocational Education and Training**, v.3, n.2, p.127-165, 2016.

VELADA, R.; CAETANO, A.; MICHEL, J. W.; LYONS, B. D.; KAVANAGH, M. J. The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. **International Journal of Training and Development**, v.11, n.4, p.282-294, 2007.

VERMEULEN, R. C. M.; ADMIRAAL, W. Transfer as a two-way process: testing a model. **Journal of European Industrial Training**, v.33, n.1, p.52-68, 2009.

VOLET, S., Extending, broadening and rethinking existing research on transfer of training. **Educational Research Review**, v.8, p.90-95, 2013.

WETZELS, M.; ODEKERKEN, SCHRÖDER, G.; OPPEN, C. VAN. Using PLS path modelling for assessing hierarchical construct models: guidelines and empirical illustration. **Mis Quarterly**, v.33, n.1, p.177-195, 2009.

YAMNILL, S.; McLEAN, G. Theories supporting transfer training. **Human Resource Development Quarterly**, v.12, n.2, p.195-208, 2001.

YELON, S.; FORD, J. K.; BHATIA, S. How trainees transfer what they have learned: Toward a taxonomy of use. **Performance Improvement Quarterly**, v.27, n.3, p.27-52, 2014.

Apêndice A – Itens das escalas

Variável Latente “Desenho da Transferência”	Carga Fatorial	Média (escala de 1 a 7)
Os exercícios e as atividades (dinâmicas, casos, jogos de negócios, entre outros) que os professores adotaram nas disciplinas do curso me ajudaram a entender como eu poderia aplicar o que aprendi no trabalho.	0,758	4,96
Para mim, os professores entendem de que formas eu poderei usar o que aprendi neste curso em meu trabalho.	0,871	4,91
Os professores apresentaram exemplos que me mostraram como eu poderia usar o que aprendi neste curso em meu trabalho.	0,879	5,10
A forma como os professores ensinaram o conteúdo das disciplinas do curso me fez sentir confiante de que eu poderia aplica-lo em meu trabalho.	0,864	5,02
Variável Latente “Reflexão Crítica”		
O que aprendi neste curso mudou algumas das minhas ideias preconcebidas sobre gestão de empresas e de negócios em geral.	0,837	5,76
Como resultado deste curso, mudei o modo como me vejo profissionalmente.	0,84	5,76
Como resultado do que aprendi neste curso, mudei minha forma de agir no trabalho.	0,843	5,48
Este curso me fez mudar minha forma de pensar a respeito de como as empresas devem ser administradas.	0,844	5,83
Variável Latente “Uso”		
Dimensão 1 - Executar		
Estou usando o que aprendi no curso para realizar atividades rotineiras em meu trabalho.	0,852	4,38
Tenho conseguido aplicar procedimentos ou princípios que aprendi em disciplinas do curso em tarefas do meu trabalho.	0,851	4,53
O que aprendi no curso me ajuda a planejar melhor minhas atividades corriqueiras de trabalho.	0,903	4,44
Dimensão 2 - Avaliar		
Após iniciar o curso, passei a avaliar o meu trabalho na empresa.	0,858	4,12
Após iniciar o curso, passei a avaliar o trabalho de outras pessoas que executam atividades similares às minhas na empresa.	0,826	4,63
Uso indicadores ou métricas que aprendi no curso para avaliar o desempenho de outras pessoas na empresa, que executam trabalhos semelhantes ao meu.	0,857	3,79
Dimensão 3 - Explicar		
Costumo conversar sobre o que aprendi no curso com meus pares, ou superiores, ou subordinados.	0,762	5,21
Recomendo a leitura ou compartilho materiais do curso (bibliografias, casos de ensino etc.) com meus pares, ou superiores, ou subordinados.	0,827	4,19
Explico de forma voluntária aos meus pares, métodos ou técnicas, que aprendi em disciplinas do curso.	0,863	4,49
Dimensão 4 - Instruir		
Ensino a colegas ou a outros que executam atividades similares às minhas, como estou adaptando e aplicando métodos e princípios que aprendi no curso, em diferentes situações no trabalho.	0,841	4,66
Costumo ensinar a colegas ou a outros profissionais da minha empresa, como usar no trabalho, conhecimentos e habilidades que aprendi no curso.	0,883	3,85
Elaboro apresentações formais para ensinar como usar padrões (métricas, ou indicadores, entre outros) para grupos de pessoas da minha empresa.	0,893	4,27
Dimensão 5 - Liderar		
Costumo orientar pessoas de diferentes áreas da empresa, ou que estejam trabalhando comigo nos mesmos projetos a aplicarem métodos, ou princípios que aprendi no curso.	0,883	4,09
Com base em métodos e princípios aprendidos no curso, colaboro na definição de novas políticas e/ou em mudanças na empresa como um todo.	0,932	4,10
Defino os critérios para avaliar os resultados de diferentes aplicações do que aprendi no curso.	0,912	4,09