

O que dizem os estudos que examinam a transferência das aprendizagens adquiridas em programas de MBA para os locais de trabalho?

PATRÍCIA TEIXEIRA MAGGI DA SILVA

Universidade Presbiteriana Mackenzie
petpierre@hotmail.com

ARILDA SCHMIDT GODOY

Universidade Presbiteriana Mackenzie
arilda-godoy@uol.com.br

O que dizem os estudos que examinam a transferência das aprendizagens adquiridas em programas de MBA para os locais de trabalho?

1. Introdução

A crescente demanda e oferta de cursos de pós-graduação em Administração, mais conhecidos como MBA – *Master of Business Administration*, tanto no Brasil como em outros países, tem levado a questionamentos e críticas sobre a efetividade desses programas para o desenvolvimento de gestores capazes de lidar com as instabilidades do atual ambiente de negócios, como relatado na literatura internacional (PFEFFER; FONG, 2003; MINTZBERG, 2004; BENNIS; O'TOOLE, 2005) e nacional (RUAS, 2003; WOOD JR.; PAULA, 2004). Na opinião dos pesquisadores brasileiros, o diferencial competitivo no mercado de trabalho, a empregabilidade e os aumentos salariais obtidos pelos profissionais egressos de cursos de especialização em Administração e MBAs não mais se verificam, em função do crescimento da oferta e demanda e da popularização do título de MBA no país. Segundo opinião desses pesquisadores, a avaliação para efeito de crescimento profissional enfatiza, cada vez mais, a aplicação do conhecimento no trabalho realizado no contexto organizacional, com vistas à obtenção de melhoria de desempenho e resultados. Neste contexto, uma das maiores críticas ao MBA, é a incapacidade de seus alunos em transferir os conhecimentos e habilidades obtidos no curso para situações reais da prática organizacional.

O MBA é provavelmente o programa formal mais popular nos dias atuais para os indivíduos que têm como objetivo melhorar e/ou desenvolver suas habilidades gerenciais. Muitos indivíduos buscam no MBA o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, que lhes possibilitarão ocupar posições gerenciais em diferentes contextos organizacionais. Cheng (2000) afirma que, apesar do MBA ter se transformado numa ferramenta de desenvolvimento de gestão, tanto acadêmicos quanto profissionais ainda não analisaram seus reais efeitos no desempenho do trabalho. Para este autor o valor real da aprendizagem só pode ser detectado, quando a mesma é transferida para o contexto do trabalho e resulta em melhoria de desempenho.

Enquanto a literatura internacional já apresenta preocupação com este aspecto, na literatura nacional não foram identificadas pesquisas que investigassem a relação do MBA com desempenho, focando especialmente a transferência de aprendizagem dos conhecimentos e habilidades aprendidos nesses cursos para as situações reais de trabalho.

Diante dos aspectos apresentados, conclui-se que examinar essa temática é relevante, considerando que no Brasil, os programas de MBA ainda representam um mercado em expansão e que não foram encontradas, na literatura nacional, pesquisas que focassem, especificamente, a questão da transferência das aprendizagens adquiridas no âmbito dos MBAs para as situações de trabalho.

Assim, revelou-se importante mapear “de que maneira” a literatura internacional tem investigado o tema e quais os resultados encontrados a partir desse esforço. Assim como Pham (2010) considera-se aqui que o MBA é destinado ao desenvolvimento de competências profissionais genéricas, aplicáveis a diferentes contextos organizacionais.

Com esta preocupação estabeleceu-se como objetivo do presente trabalho identificar, sintetizar e analisar o que tem sido produzido na literatura internacional acerca desse tema, ou seja, o processo de transferência de aprendizagem dos conhecimentos e habilidades adquiridos nos MBAs para os locais de trabalho.

2. Metodologia

As revisões de literatura são realizadas como respaldo teórico para dissertações, teses e projetos de pesquisa ou como um fim em si mesmas, efetuando um trabalho analítico e crítico no qual o pesquisador não só identifica e descreve os trabalhos encontrados, mas também julga seu valor e contribuição. O trabalho aqui apresentado está alinhado com a segunda preocupação, embora ele faça parte de um projeto mais amplo, que envolve uma pesquisa de campo que está em andamento.

Assim como Noronha e Ferreira (2000, p.191) entende-se aqui que:

Trabalhos de revisão são estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura especializada. Assim, a consulta a um trabalho de revisão propicia ao pesquisador tomar conhecimento, em uma única fonte, do que ocorreu ou está ocorrendo periodicamente no campo estudado.

Tendo-se como objetivo atender a estas características, o trabalho de revisão aqui exposto buscou, em primeiro lugar identificar o conjunto de artigos publicados sobre o tema para, a partir da leitura cuidadosa e analítica dos mesmos, poder agrupá-los em torno de algumas temáticas que levassem ao cumprimento do objetivo acima especificado. A literatura analisada está então organizada em temas, apresentados no item 3 - denominado “o que dizem os estudiosos sobre o processo de transferência de aprendizagem em programas de MBA?”.

3. O que dizem os estudiosos sobre o processo de transferência de aprendizagem em programas de MBA?

Em primeiro lugar é importante focar a noção de transferência de aprendizagem que compõe o referencial teórico presente nesse grupo de estudos. Em segundo lugar abordam-se as investigações que avaliam a contribuição dos programas de MBA em relação a aspectos objetivos como salário, carreira e empregabilidade, mas que já fazem menção, direta ou indiretamente, à questão da transferência. Em terceiro lugar são apresentados dois modelos que buscam explicar a transferência de aprendizagem em programas de MBA. Os três itens dispostos a seguir detêm-se no exame dos resultados das pesquisas que focam os três fatores que, segundo o modelo proposto por Pham (2010), exercem algum tipo de impacto na transferência de aprendizagem. Fecha-se esta revisão mostrando o efeito conjunto dos três fatores apontados por Pham (2010) na transferência da aprendizagem obtida em programas de MBA para o local de trabalho.

3.1. A noção de transferência de aprendizagem

A transferência de aprendizagem é um aspecto que normalmente está presente nos estudos que focam Treinamento e Desenvolvimento (T&D). Segundo Yelon e Ford (1999), a transferência de aprendizagem é um construto multidimensional e conseqüentemente ele se diferencia dependendo do tipo de treinamento e da proximidade da supervisão no trabalho. Para Cheng e Ho (2001), é um campo fértil com possibilidades de pesquisas interdisciplinares que, inclusive, testem os diferentes modelos explicativos para o fenômeno.

Com base na revisão da literatura efetuada identificou-se que o trabalho seminal de Baldwin e Ford (1988) considera que três fatores são fundamentais ao processo de transferência de aprendizagem: (a) as características do aluno; (b) o desenho do treinamento, e (c) as características do ambiente de trabalho, ou clima de transferência. Para esses autores, a transferência de aprendizagem é definida como o grau em que os alunos efetivamente aplicam os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos no contexto de treinamento para o trabalho. Para que a transferência ocorra, o comportamento aprendido precisa ser generalizado

para o contexto do trabalho e mantido ao longo de um período de tempo no mesmo. Os três fatores fundamentais identificados por Baldwin e Ford (1988) serviram de base para outros modelos mais abrangentes e são os mais citados na literatura de transferência de aprendizagem.

Ainda focando o campo de T&D, Nikandrou, Brinia e Bereri (2009) sugerem que o processo de transferência demanda o entendimento de todos os fatores que afetam os alunos quando eles entram no treinamento, durante o treinamento e após o treinamento quando eles retornam para o ambiente de trabalho.

Pham (2010), ao focar especificamente os programas de MBA, considera que a transferência de aprendizagem envolve a aplicação dos conhecimentos, habilidades e atitudes obtidos no ambiente de um curso, melhorando o desempenho do indivíduo na execução de suas tarefas em geral, assim como seu desempenho em situações de trabalho. No mesmo sentido, Vermeulen e Admiral (2009) ao focar os programas de MBA, propõem que se deve ter em mente a transferência como um processo de mão dupla, uma vez que os alunos compartilham no contexto da sala de aula suas experiências profissionais e pessoais, conferindo novos significados às mesmas e contribuindo na construção do conhecimento, que deverá ser aplicado em novas situações no contexto de trabalho. Assim, o simples compartilhamento com os pares daquilo que foi aprendido na ação educacional ao voltarem para o trabalho, não se caracteriza como transferência de aprendizagem.

3.2. Pesquisas com foco na avaliação do impacto dos programas de MBA para os alunos

Aqui são apresentadas as pesquisas cujo objetivo inicial foi avaliar a contribuição dos MBAs em aspectos objetivos, tais como salário, carreira e empregabilidade, mas que já apontaram a necessidade do entendimento e aprofundamento de outros fatores, dentre os quais a transferência de aprendizagem.

Snell e James (1994) declaram que o MBA contribui fornecendo um diferencial qualitativo em relação às práticas organizacionais, ao invés de melhorias quantitativas, sugerindo um entendimento mais amplo dos resultados de ações educacionais desta natureza, incluindo aspectos intangíveis.

Pfeffer e Fong (2003) ao avaliarem o impacto dos MBAs na carreira dos alunos e na prática de gestão, apontaram que o MBA não exercia influência na carreira em termos objetivos e não garantia um melhor desempenho profissional. Contrariamente, os resultados da pesquisa conduzida por Zhao et al. (2006) apontam que, além do impacto positivo na empregabilidade, remuneração e promoções no cargo, os alunos percebem que seu desempenho é superior ao de seus colegas, que não cursaram MBA, especialmente na resolução de problemas, trabalho em equipe e liderança.

No que tange à transferência, destaca-se aqui os resultados da pesquisa conduzida por Winstanley, Littlejohns e Gabriel (2003) que mostrou que o MBA resultou mais numa transformação pessoal do que na possibilidade de transferência de conhecimentos e habilidades para a organização. Os resultados do estudo conduzido por Hay (2006) também sugerem que o programa pode prover resultados de valor em termos de aprendizagem e de que forma essa aprendizagem é incorporada nas práticas gerenciais, possibilitando aos gestores organizacionais desenvolverem um novo olhar sobre eles mesmos, sobre os outros e sobre a organização como um todo. Para essa pesquisadora, apesar da contribuição do MBA não ser imediata e facilmente identificável, seu impacto na prática gerencial não pode ser negligenciado. No Brasil, duas pesquisas abordam a questão da transferência indiretamente. O estudo conduzido por Ruas e Comini (2007), com 300 estudantes de cursos de MBA, MPA e especialização de diferentes instituições de ensino, entre 2003 e 2006, mostrou que os alunos consideraram que tais programas proporcionaram um salto qualitativo em seus conhecimentos e habilidades gerenciais. Para os propósitos do presente trabalho vale destacar três pontos: (a)

os alunos consideram que a maior parte dos conteúdos abordados durante o curso não apresenta condições de aplicação direta no contexto do trabalho; (b) a aplicação ou mobilização desses conteúdos no trabalho é um processo que depende da iniciativa do aluno; e (c) as demandas do trabalho consomem muito tempo do aluno, não permitindo que ele consiga refletir e articular a teoria e a prática, perdendo-se oportunidades de transferência de aprendizagem. A pesquisa elaborada por Cruz (2013) avaliou a percepção dos alunos em fase de conclusão e ex-alunos de cursos de MBA sobre o impacto de curto prazo dos cursos de MBA em suas carreiras. Dentre os resultados é importante destacar que 84% dos respondentes afirmaram que o curso melhorou o seu desempenho profissional em geral e 29% dos respondentes confirmaram a aplicação dos conceitos aprendidos em sala de aula no trabalho, com maior frequência de aplicação das *hard skills* (finanças, marketing e vendas e planejamento estratégico). A partir dos resultados, os pesquisados comentam que a aplicação prática do conhecimento é uma iniciativa do aluno, corroborando os dados da pesquisa de Ruas e Comini (2007) e divergindo das opiniões dos críticos dos MBAs (MINTZBERG, 2004; BENNIS; O'TOLLE, 2005) para quem a impossibilidade de aplicação prática do conhecimento é uma deficiência do curso e das escolas de negócio, que não conseguem fazer a ponte entre teoria e prática.

3.3. Modelos específicos de transferência de aprendizagem em programas de MBA

Segundo Pham (2010) o MBA se constitui num dos programas mais reconhecidos internacionalmente para o treinamento e desenvolvimento focado em negócios e que visam o desenvolvimento de competências profissionais. A maioria dos alunos é composta por profissionais ativos no mercado de trabalho, ocupando cargos gerenciais, o que lhes possibilitaria transferir, rapidamente, o que aprenderam no curso para o contexto do trabalho.

Os programas de MBA provêm conhecimento acadêmico, além de uma abordagem analítica para solução de problemas gerenciais, e da habilidade de abordar novos problemas de forma estruturada. Assim, as possibilidades de transferência de aprendizagem se constituem num diferencial competitivo entre eles. É possível também imaginar que esses programas, em função de sua duração, oferecem uma probabilidade maior de transferência, já que os alunos terão oportunidades para internalizar o conteúdo aprendido e desenvolver estratégias de transferência.

Para explicar o fenômeno da transferência da aprendizagem do que foi aprendido neste tipo de programa para o contexto de trabalho, dois modelos estão presentes na literatura – o de Cheng (2000) e o de Pham (2010) – e serão apresentados a seguir.

3.3.1.O modelo de transferência de aprendizagem de Cheng

A Figura 1, abaixo, apresenta o modelo explicativo de Cheng (2000).

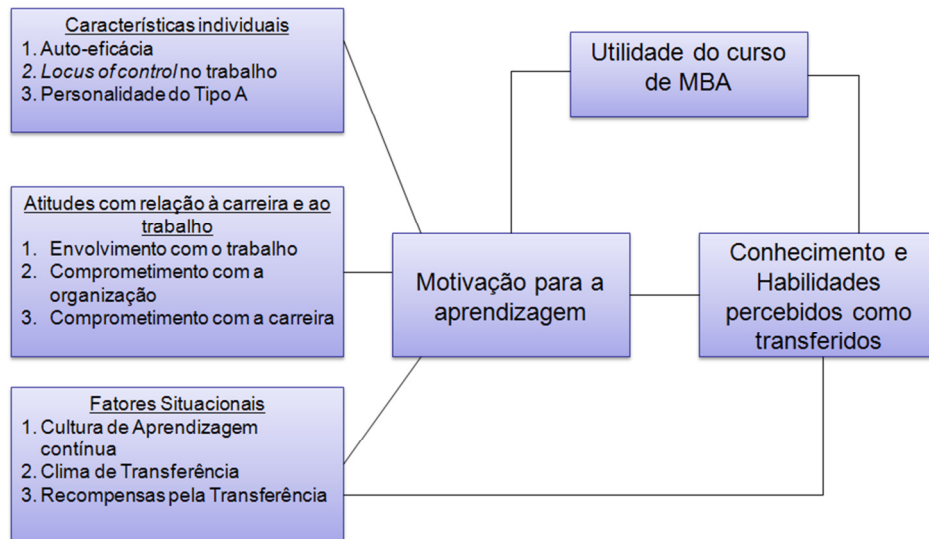


Figura 1 – Modelo de transferência de aprendizagem de Cheng.
Fonte Cheng (2000).

Este modelo foi testado numa pesquisa quantitativa realizada com 268 ex-alunos de cursos de MBA de meio período em Hong Kong. Como mostra a Figura 1 ele propõe que características individuais, atitudes com relação à carreira e ao trabalho e fatores situacionais, juntamente com a utilidade do curso de MBA influenciam a motivação para a aprendizagem. Assim, a motivação para aprender, os três fatores situacionais e a utilidade do curso de MBA são preditores dos conhecimentos e habilidades percebidos como transferidos.

A motivação para aprendizagem é aqui definida como o desejo do aluno de aprender o conteúdo do programa. De acordo com Cheng (2000), ela é influenciada pelas atitudes e atributos individuais do aluno, pelas atitudes do aluno com relação ao trabalho e pela forma como o aluno percebe a utilidade do curso. Ela também é influenciada pelo desempenho do aluno no curso e pelo desempenho do aluno na execução de suas tarefas. Portanto, se o aluno não tiver motivação para aprender, não terá motivação para transferir a aprendizagem. A motivação para aprender e um bom desempenho no programa de treinamento também não garantem que o indivíduo vá transferir a aprendizagem, devido à influência dos demais fatores.

Dentro das características individuais, três aspectos foram considerados no modelo de Cheng (2000): a auto-eficácia, o centro de controle (*locus of control*) no trabalho e a personalidade do tipo A. A auto-eficácia refere-se ao julgamento que o indivíduo faz de suas próprias capacidades para organizar e executar diferentes cursos de ação requeridos para atingir determinados níveis de desempenho. Segundo o autor, pesquisas empíricas comprovaram que a auto-eficácia está relacionada à eficácia e ao desempenho no curso. O centro de controle é definido como uma expectativa generalizada de que recompensas, reforços, ou resultados são controlados tanto pelas ações do próprio indivíduo (internos) como por forças externas. Considera-se aqui que o centro de controle interno afeta positivamente a motivação para aprender. A personalidade do tipo A é aquela que prevê comportamentos focados na ambição para se atingir sucesso. Na personalidade do tipo A, destaca-se o esforço para realizações que é avaliado como o grau com que os indivíduos encaram seu trabalho de forma séria e o executam de forma ativa, o que influencia sua motivação para aprender o conteúdo do curso, principalmente quando o desempenho é um dos objetivos do aluno.

Com relação às atitudes na carreira e no trabalho, são analisados: o envolvimento com o trabalho, o comprometimento organizacional e o comprometimento com a carreira. O envolvimento com o trabalho é visto como a extensão em que um indivíduo se identifica

psicologicamente com o trabalho ou a importância do trabalho para sua autoimagem. Nas situações de treinamento, estudos como o de Noe e Schmitt (1986) comprovam que indivíduos com alto grau de envolvimento com o trabalho, melhoram suas habilidades e desempenho no mesmo como efeito do bom desempenho no próprio treinamento, ou da motivação para aprender. O comprometimento com a organização envolve a identificação e o envolvimento que um indivíduo tem com uma organização em particular. Para pesquisadores como Tannenbaum et al. (1991) e Fecteau et al. (1995) o comprometimento com a organização está relacionado com a motivação para aprender. O comprometimento com a carreira é um conceito afetivo, que representa a identificação do indivíduo com trabalhos relacionados a um campo específico de atividade laboral, estando positiva e significativamente relacionado ao desenvolvimento de habilidades. Para Cheng (2000), em programas de MBA, indivíduos com alto nível de comprometimento com a carreira podem estar motivados a aprender, quando eles consideram que adquirir novos conhecimentos e habilidades contribui para permanecer e se desenvolver na carreira escolhida.

Os fatores situacionais propostos por Cheng (2000) são: cultura de aprendizagem contínua, clima de transferência e recompensas pela transferência. A cultura de aprendizagem contínua refere-se ao padrão de significados compartilhados pelos membros da organização, que está associado à aprendizagem contínua como um valor organizacional. Indivíduos que compõem organizações com cultura de aprendizagem têm mais probabilidade de envidar esforços de aprendizagem e como consequência transferir a mesma. O clima de transferência se refere às percepções sobre as características do ambiente de trabalho que facilitam ou inibem a utilização das habilidades e comportamentos aprendidos. Pesquisa desenvolvida por Fecteau et al. (1995) mostra que um clima apoiador influencia a motivação para aprender e a transferência de aprendizagem percebida. Com relação às recompensas pela transferência pode-se considerar que a busca por recompensas por completar o curso com sucesso e posteriormente por transferir a aprendizagem obtida para o trabalho com melhoria de desempenho pode ser uma delas. Esses autores também afirmam que as recompensas, tanto intrínsecas quanto extrínsecas, motivam os alunos a aprender. Mesmo antes dos resultados encontrados por Fecteau et al. (1995), Dubin (1990) e Rosow e Zager (1988) afirmaram que as recompensas podem facilitar a aplicação de novos conhecimentos e habilidades no trabalho.

3.3.2.O modelo de transferência de aprendizagem de Pham

O modelo desenvolvido por Pham (2010), apresentado na Figura 2, é considerado bastante abrangente, pois estuda primeiramente a influência de três fatores isoladamente - o desenho do treinamento, a motivação do aluno e o ambiente de trabalho – para depois analisá-los em conjunto, além de introduzir a variável “estratégias de transferência”, como uma variável mediadora.

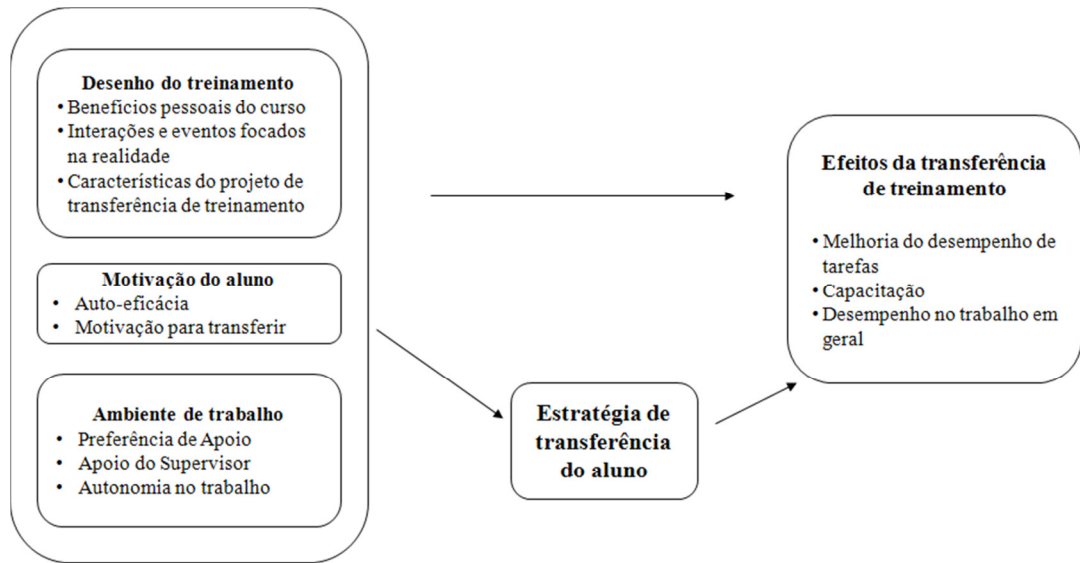


Figura 2 – Efeitos do desenho do treinamento, motivação do aluno e ambiente de trabalho sobre a transferência de aprendizagem.

Fonte: Pham (2010).

De acordo com Pham (2010) e com Cheng e Hampson (2008), as pesquisas sobre o tema transferência de aprendizagem têm apontado para descobertas inesperadas e inconsistentes, chamando atenção para o fato de que os modelos existentes poderiam não ser adequados para o entendimento deste fenômeno. Por essa razão, Pham (2010) defende que há necessidade de um modelo abrangente de transferência de aprendizagem, que adote uma abordagem multidimensional e leve em consideração o efeito simultâneo dos fatores que influenciam este processo.

As pesquisas empíricas que testaram o modelo proposto por Pham (2010), avaliando a influência tanto dos fatores individuais como dos fatores em conjunto, foram realizadas com alunos de MBA de meio período de oito universidades no Vietnã, no período de 2007 a 2008. Para medir as variáveis foram utilizadas versões estendidas de instrumentos já validados em outras pesquisas de transferência de aprendizagem, sendo que os questionários foram respondidos pelos alunos em dois momentos distintos: imediatamente após o término do curso e três meses após sua conclusão. Para Wexley e Baldwin (1986), o período pós-treinamento é considerado o mais importante para facilitar a transferência de aprendizagem, uma vez que as experiências dos alunos confirmarão ou não a utilidade do treinamento. Durante a realização do curso, os estudantes que compuseram a amostra de Pham (2010) também estavam trabalhando, o que reforçou a preocupação da autora a respeito da necessidade de avaliar as variáveis do ambiente de trabalho.

Com relação às estratégias de transferência, Holton e Baldwin (2003) já haviam identificado que nas pesquisas realizadas anteriormente (Noe; Sears; Fullenkamp, 1990, Foxon, 1994, Ford; Weissbein, 1997, Burke; Baldwin 1999) os autores identificaram, descreveram e mediram os fatores que influenciavam a transferência, porém não avançaram na investigação de como tais fatores podiam ser efetivamente mudados ou gerenciados, ou seja, não propuseram estratégias de intervenção para melhorar a probabilidade de transferência.

Segundo Pham (2010), ao lidar com as dinâmicas da organização, mais especificamente, os fatores ambientais e organizacionais, que em muitos casos se colocam como barreiras, os alunos precisam ter mais do que motivação para transferir. Para esta autora, é necessário adotar estratégias apropriadas, que promovam oportunidades de aplicação do conhecimento adquirido no programa educacional para o trabalho. Para pesquisar esses fatores - o desenho

do treinamento, a motivação do aluno e o ambiente de trabalho – a autora examina-os individualmente, para depois verificar a atuação dos mesmos em conjunto. Para melhor organizar a apresentação dos resultados referentes a essas análises eles serão dispostos nos quatro itens a seguir.

3.3.2.1 O desenho do treinamento e seu impacto na transferência

Na abordagem tradicional do desenho de treinamento (MACHIN; FOGARTY, 2003) são examinadas quatro características que impactam os processos de transferência: (a) uso de elementos idênticos e aprendizagem pela repetição (baseadas nos princípios da teoria de aprendizagem behaviorista) e (b) prevenção contra recaídas e estabelecimento de metas (baseadas nos princípios das teorias cognitivistas).

Em seu modelo, testado empiricamente, Pham (2010) acrescenta os princípios do construtivismo propostos por Tenenbaum et al. (2001) enfatizando os benefícios pessoais do curso, os conflitos cognitivos e as interações e eventos focados na realidade. Na visão dessa autora, os desafios impostos pela sociedade do conhecimento e pelo cenário competitivo global apontam para necessidades de mudanças nas abordagens educacionais. Assim, no contexto dos programas de MBA e dos desafios enfrentados por seus alunos, é necessário incorporar as práticas do construtivismo, que promovem oportunidades para os estudantes interpretarem o mundo de uma perspectiva múltipla, baseada em suas próprias experiências, interpretações e negociações (JONASSEN, 1994, apud PHAM, 2010). Considera a autora que essas práticas facilitam a aplicação do conhecimento em novas situações, ao permitirem a construção do mesmo em situações independentes e dependentes de contexto, inclusive abordando exemplos da vida real. Para ela a adoção dos princípios construtivistas ajuda a garantir que os alunos tenham reações positivas e maximizem sua aprendizagem, facilitando a transferência da mesma para o trabalho.

3.3.2.2 Os fatores motivacionais e seu impacto na transferência

Cheng e Hampson (2008) sugerem pesquisas que avaliem o papel exercido pelos alunos no processo de transferência, uma vez que eles são os agentes que decidem se vão ou não transferir o conhecimento adquirido no treinamento e o quanto desse conhecimento será efetivamente transferido. Corroborando com esta ideia, Pugh e Bergin (2006) afirmam que a motivação dos alunos exerce um impacto significativo na transferência devido à sua influência no engajamento cognitivo. Adicionalmente, na opinião de Quinones (1997, apud PHAM, 2010) os fatores motivacionais dos alunos exercem mais influência do que os elementos de conteúdo do curso.

Tomando como base o estudo meta-analítico sobre motivação para treinamento e aprendizagem de Colquitt, Lepine e Noe (2000) e a revisão de literatura sobre os fatores motivacionais de alunos para transferência de treinamento de Pugh e Bergin (2006), o modelo de Pham (2010), a partir de testes empíricos, propõe como fatores motivacionais que afetam a transferência de aprendizagem a motivação do aluno, a auto-eficácia e o estabelecimento de metas de realização.

A motivação do aluno, segundo Noe e Schmitt (1986), foi dividida em dois tipos distintos: motivação para aprender e motivação para transferir. A motivação para aprender não está diretamente ligada à motivação para transferir. A motivação para aprender refere-se a um desejo do aluno para atingir um nível de aprendizagem mais elevado ou o desejo do aluno de aprender o conteúdo de um programa de treinamento, influenciando o desempenho do estudante no próprio treinamento e o resultado da transferência (CHENG; HO, 2001). A motivação para transferir pode ser descrita como o desejo do aluno de usar os conhecimentos e habilidades aprendidos no programa de treinamento nas situações de trabalho. Logo quanto maior a motivação para transferir, maiores serão os níveis de transferência.

A auto-eficácia é definida como a confiança que o indivíduo tem sobre sua capacidade para executar uma tarefa específica (BANDURA, 1982, apud PHAM, 2010). Estudos anteriores como Stevens e Gist (1997) e Chiaburu e Marinova (2005), evidenciaram que a auto-eficácia está positivamente relacionada à transferência, estando também associada à motivação para aprender e à motivação para transferir (COLQUITT; LEPINE; NOE, 2000).

A orientação para resultados ou orientação para o atingimento de metas se refere ao padrão de cognição e ação resultante das tentativas dos alunos em atingir os resultados de aprendizagem (DESHON; GILLESPIE, 2005). Dois tipos de resultados ou metas são identificados: orientação para desempenho e orientação para aprendizagem. A orientação para desempenho é aquela na qual o aluno deseja parecer competente pelo atingimento de boas notas (orientação para notas). A orientação para aprendizagem é aquela na qual o aluno deseja obter um profundo conhecimento ou entendimento sobre um determinado assunto. Os resultados da pesquisa conduzida por Kozlowski et al. (2001) mostraram que a orientação para desempenho não era um preditor da transferência de aprendizagem, enquanto que a orientação para aprendizagem era. Portanto, pode-se inferir que alunos que obtêm boas notas no MBA, não necessariamente vão transferir a aprendizagem proveniente do curso para o trabalho.

3.3.2.3 O ambiente de trabalho e seu impacto na transferência

Os fatores do ambiente de trabalho também recebem o nome de clima de transferência e, segundo Burke e Baldwin (1999) podem facilitar ou inibir o uso das habilidades treinadas.

No modelo de Pham (2010), os fatores do ambiente de trabalho propostos e testados empiricamente, são divididos em duas categorias: fatores do ambiente de trabalho gerais e fatores do ambiente de trabalho específicos ou clima de transferência. A diferença entre eles é que os específicos são intencionalmente dirigidos à transferência do treinamento.

Dentre os fatores gerais identificados nos estudos empíricos, destaca-se a autonomia no trabalho que, segundo Robbins (2001), refere-se ao grau de liberdade que o aluno possui para organizar e executar as tarefas de seu trabalho. Já com relação aos fatores específicos do ambiente de trabalho ou clima de transferência, os aspectos identificados nas pesquisas empíricas são: apoio do supervisor, oportunidades de aplicar o treinamento no trabalho, apoio dos pares, apoio preferido, reforços pessoais positivos, reforços pessoais negativos, sanções à transferência e resistência à mudança no trabalho.

O apoio do supervisor refere-se ao grau em que os supervisores reforçam e apoiam seus subordinados na aplicação, no ambiente de trabalho, do conhecimento, habilidades e atitudes obtidos em treinamento. Pham (2010) identificou na literatura que este é um dos fatores mais importantes para a transferência de aprendizagem. Adicionalmente, quando o aluno percebe o apoio de seu supervisor, ele identifica que o mesmo será útil para o desempenho de suas funções, o que o estimula a transferir a aprendizagem. O supervisor deve ter uma participação ativa na ação educacional, estabelecendo metas e oferecendo *feedback* positivo aos subordinados. Corroborando com essas ideias, Russ-Eft (2002) afirma a necessidade de se estabelecer metas com os alunos, de encorajá-los para a aprendizagem no trabalho e promover a facilitação para o uso das novas habilidades.

As oportunidades para aplicar o que foi aprendido no treinamento no trabalho constituem experiências relevantes para colocar em prática a aprendizagem obtida. Pham (2010) identificou pesquisas empíricas que apontam as limitações da transferência, quando o aluno não encontra oportunidades de aplicar a aprendizagem (BRINKERHOFF; MONTESINO, 1995; LIM; MORRIS, 2006) e como as oportunidades no trabalho aumentam a motivação para se transferir a aprendizagem (MATHIEU; MARTINEAU; TANNENBAUM, 1993; SEYLER et al., 1998).

O apoio dos pares é compreendido como o grau de influência do comportamento dos pares para o reforço, ou não, do uso do que foi aprendido em situação de treinamento no

trabalho. Bates et al. (2000) descobriram que o apoio dos pares é um significativo preditor da transferência de aprendizagem, superando os resultados da aprendizagem em si mesma, em outras palavras, ele exerce mais influência do que o desempenho do aluno ao término do programa de treinamento.

O apoio preferido, de acordo com Nijman (2004, apud PHAM, 2010), refere-se à ajuda específica que o aluno sente que necessita e, estando relacionada à própria motivação, constitui-se num facilitador para o processo de transferência.

Reforços pessoais positivos são os incentivos ou recompensas que o indivíduo recebe quando aplica o treinamento no trabalho, podendo ser desde elogios verbais até promoções e aumentos de salário, o que aumenta a motivação do aluno para aprender (CHENG, 2000) e transferir (XIAO, 1996). Em contrapartida, os reforços pessoais negativos, constituem consequências negativas levando-os a não usarem os conhecimentos e habilidades aprendidos no local de trabalho (HOLTON; BATES; RUONA, 2000).

A sanção à transferência é definida como a extensão em que o indivíduo se depara com respostas negativas ou sanções quando transfere a aprendizagem, incluindo desde indiferença do supervisor e colegas, oposição e até mesmo punição. Todos levam à redução da motivação para transferir. A resistência à mudança no trabalho é entendida como o grau em que os indivíduos resistem ou desencorajam a aplicação do treinamento no trabalho.

3.3.2.4 Os efeitos conjuntos exercidos pelo desenho do treinamento, motivações do aluno e ambiente de trabalho na transferência de aprendizagem

Os resultados da investigação conduzida por Pham (2010) revelaram que o desenho do treinamento, as características motivacionais do aluno e o ambiente de trabalho, quando considerados em conjunto, afetam a transferência de aprendizagem, nos dois períodos avaliados: imediatamente após o término do curso e após três meses. Adicionalmente, as estratégias de transferência exercem um papel significativo nas relações entre esses fatores e a transferência de aprendizagem. Os resultados também confirmaram: (a) a importância da aplicação dos princípios do construtivismo no desenho dos programas de MBA; (b) a importância da auto-eficácia para a transferência de aprendizagem, reforçando o papel do aluno como agente de transferência e (c) os resultados de pesquisas anteriores indicando que as variáveis do ambiente de trabalho influenciam, direta e indiretamente, a transferência de aprendizagem, com destaque para o apoio do supervisor após o treinamento.

CONCLUSÃO

A transferência de aprendizagem é um fenômeno que desperta o interesse dos acadêmicos e dos responsáveis por ações educacionais nas organizações, tendo em vista a necessidade de entender os fatores relacionados a este fenômeno e também devido aos crescentes investimentos em ações educacionais feitos pelas organizações, que precisam encontrar ferramentas para avaliar a melhoria dos resultados e desempenho tanto dos indivíduos como da organização como um todo.

Os dois modelos apresentados parecem contribuir para o entendimento do papel decisivo exercido pelo indivíduo, primeiramente como aluno e depois atuando dentro da organização. Os fatores presentes nesses modelos, apesar das diferenças em função dos instrumentos e referenciais teóricos que os originaram parecem convergir para os três fatores apresentados no trabalho seminal de Baldwin e Ford (1988): as características do aluno; o desenho do treinamento, e as características do ambiente de trabalho ou clima de transferência. Consequentemente, apesar do MBA se diferenciar de outras ações educacionais desenvolvidas no âmbito de T&D, é possível agrupar os resultados encontrados a partir da revisão aqui efetuada em três aspectos fundamentais. O primeiro relacionado à importância do papel do aluno como agente decisivo na transferência, pois é ele quem vai decidir se transfere,

ou não, a aprendizagem. O segundo relativo à necessidade de adoção dos princípios do construtivismo no desenho e metodologia do curso. O terceiro focado na necessidade de implantação de estratégias de transferência, antes, durante e após a realização do MBA, envolvendo tanto o aluno, quanto seu supervisor imediato, mesmo nas organizações com cultura de aprendizagem. É possível também concluir que as três partes envolvidas: o indivíduo, as escolas de negócio ou instituições de ensino e as organizações precisam propor mudanças e até mesmo atuar de forma alinhada para melhorias dos resultados do MBA, para que ele cumpra seu papel de desenvolver gestores preparados para lidar com a complexidade do ambiente de negócios contemporâneo.

Ao se avaliar os programas de MBA como programas de educação gerencial e não como ações específicas de treinamentos de curta e média duração, o foco das pesquisas precisa ser reavaliado para que se proponham mudanças no desenho do MBA, na seleção dos alunos e nos fatores organizacionais. Adicionalmente, dado o crescimento da oferta e demanda de MBAs no Brasil, é possível identificar a oportunidade de realizar pesquisas empíricas com alunos atuais e egressos para compreender e avaliar o fenômeno da transferência de aprendizagem no âmbito do próprio curso e do local de trabalho. É necessário avaliar também a opinião das empresas que possuem e contratam profissionais com MBA com o objetivo de comparar o desempenho dos alunos com e sem MBA, segundo a opinião dos responsáveis por ações educacionais e também dos gestores de alunos e ex-alunos de MBA. Acredita-se que os resultados serão mais confiáveis e abrangentes se levarem em conta a opinião de todos os atores organizacionais envolvidos nesse processo.

Dada a inexistência de pesquisas empíricas, que testaram a transferência de aprendizagem em programas de MBA no Brasil, a revisão da literatura aqui realizada, pelo seu teor analítico, se constitui numa importante contribuição que, conseguiu reunir e comparar o conhecimento disperso em várias fontes, identificar novas especializações e áreas de interesse e sugerir esforços de pesquisas futuras, revelando-se uma possível fonte de consulta tanto para pesquisadores experientes quanto para novatos, conforme propõem Noronha e Ferreira (2000).

Assim, a partir da revisão realizada, sugere-se como agenda para futuras pesquisas: (1) o uso de instrumentos quantitativos, já adotados em outros países para validação dos mesmos à realidade brasileira e principalmente à realidade do MBA brasileiro, que se diferencia de outros países; (2) a realização de pesquisas qualitativas para que seja possível identificar elementos ainda não explorados nos modelos e instrumentos das pesquisas quantitativas já realizadas; (3) a comparação da opinião de alunos de MBA generalistas com MBA com especializações, quanto às possibilidades de transferência; (4) a realização de estudos longitudinais, comparando e acompanhando os tipos e níveis de transferência nos meses finais do curso, com aqueles após seis meses, um ano ou mais; (5) pesquisas envolvendo MBAs customizados e desenvolvidos para uma única empresa.

REFERÊNCIAS

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.

BATES, R. A.; et al.. The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. **Human Resource Development International**, v.3, n.1 p. 19-42, 2000.

BENNIS, W. G.; O'TOOLE, J. How business schools lost their way. **Harvard Business Review**, v. 83, n. 5, p.96-104, 2005.

BRINKERHOFF, R. O.; MONTESINO, M. U. Partnerships for training transfer: lessons from a corporate study. **Human Resource Development Quarterly**, v.6, n.3, p. 263-274, 1995.

BURKE, L. A.; BALDWIN, T. T. Workforce training transfer: a study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. **Human Resource Management**, v. 38, n.3, p. 227-241, 1999.

CHENG, E. Test of the MBA knowledge and skills transfer. **International Journal of Human Resource Management**, v.11, n.4, p. 837-852, 2000.

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.

CHENG, E. W. L.; HO, D. C. K. A review of transfer of training studies in the past decade. **Personnel Review**, v.30, n.1, p. 102-118, 2001.

CHIABURU, D. S.; MARINOVA, S. V. What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. **International Journal of Training and Development**, v.9, n.2, p. 110-123, 2005.

COLQUITT, J. A.; LEPINE, J. A.; NOE, R. A. Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. **Journal of Applied Psychology**, v.85, n.5, p. 678-707, 2000.

CRUZ, J. F. P. **Percepção dos alunos sobre o impacto de curto prazo dos cursos de MBA em suas carreiras**. São Paulo, 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas.

DESHON, R. P.; GILLESPIE, J. Z. A motivated action theory account of goal orientation. **The Journal of Applied Psychology**, v.90, n.6, p. 1096-1127, 2005.

DUBIN, S. S. Maintaining Competence through Updating. In: WILLIS, S. L.; DUBIN, S. S. (Ed.) **Maintaining Professional Competence**, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990.

FACTEAU, J. D., et al. The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. **Journal of Management**, v.21, n.1, p.1-25, 1995.

FORD, J. K.; WEISSBEIN, D. A. Transfer of training: an updated review and analysis. **Performance Improvement Quarterly**, v.10, n.2, p. 22-41, 1997.

FOXON, M. A process approach to the transfer of training. **Australian Journal of Educational Technology**, v.10, n.1, p. 1-18, 1994.

HAY, A. Seeing differently: putting MBA learning into practice. **International Journal of Training and Development**, v.10, n.4, p.291-297, 2006.

HOLTON, E.; BALDWIN, T. T. **Improving Learning Transfer in Organizations**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2003.

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.

KOZLOWSKI, S. et al. Effects of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 85, n.1, p.1-31, 2001.

LIM, D. H.; MORRIS, M. L. Influence of Trainee Characteristics, Instructional Satisfaction, and Organizational Climate on Perceived Learning and Training Transfer. **Human Resource Development Quarterly**, v.17, n.1, p.85-115, 2006.

MACHIN, M. A.; FOGARTY, G. J. Perceptions of training-related factors and personal variables as predictors of transfer implementation intentions. **Journal of Business and Psychology**, v.18, n.1, p.51-75, 2003.

MATHIEU, J. E.; MARTINEAU, J. W.; TANNENBAUM, S. I. Individual and situational influences on the development of self-efficacy: implications for training effectiveness. **Personnel Psychology**, v.46, n.1, p.125-147, 1993.

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

NIKANDROU, I., BRINIA, V.; BERERI, E. Perspective on practice. Trainee perceptions of training transfer: an empirical analysis. **Journal of European Industrial Training**, v.33, n.3, p. 255-270, 2009.

NOE, R.; SCHMITT, N. The influence of trainee attitudes on training effectiveness: the importance of the work environment. **Journal of Applied Psychology**, v.80, n.1, p.239-252, 1986.

NOE, R.; SCHMITT, N. The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model. **Personnel Psychology**, v.39, n.3 p.497-523, 1986.

NOE, R. A.; SEARS, J.; FULLENKAMP, A. M. Relapse training: Does it influence trainees' post training behavior and cognitive strategies? **Journal of Business and Psychology**, v.4, n.3, p.317-328, 1990.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões da literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

PFEFFER, J.; FONG, C. T. O fim das escolas de negócios. **Revista de Administração de Empresas**, v.43, n.2, p.11-28, 2003.

- PHAM, N. T. P. **Facilitating Training Transfer Effects: the case of MBA Programs in Vietnam.** Maastricht, 2010. Tese de Doutorado. School of Business and Economics, Maastricht University.
- PUGH, K. J.; BERGIN, D. A. Motivational Influences on Transfer. **Educational Psychologist**, v.41, n.3, p. 147-160, 2006.
- ROBBINS, S. P. **Organizational Behavior.** 9. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall 2001.
- ROSOW, J. M.; ZAGER, R. **Training – the competitive edge.** San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca de identidade. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n.2, p.55-63, 2003.
- RUAS, R.; COMINI, G. M. Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial. **Cadernos EBAPE**, v. 5, Edição Especial, 2007.
- RUSS-EFT, D. A typology of training transfer design and work environment factors affecting workplace learning and transfer, **Human Resource Development Review**, v.1, n.1, p.45-65, 2002.
- SEYLER, D. L. et al. Factors affecting motivation to transfer training. **International Journal of Training & Development**, v.2, n.1, p. 2-16, 1998.
- SNELL, R.; JAMES, K. Beyond the tangible in management education and development. **Management Learning**, v.25, n.2, p. 319-340, 1994.
- STEVENS, C. K.; GIST, M. E. Effects of self-efficacy and goal orientation training on negotiation skill maintenance: What are the mechanisms? **Personnel Psychology**, v.50, n.4, p. 955-978, 1997.
- TANNENBAUM, S. I. et al. Meeting trainees' expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation, **Journal of Applied Psychology**, v. 76, n. 6, p. 759-769. 1991.
- TENENBAUM, G. et al. Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: an exploratory investigation. **Learning and Instruction**, v.11, n.2, p. 87-111, 2001.
- VERMEULEN, R.; ADMIRAAL, W. Transfer as a two-way process: testing a model. **Journal of European Industrial Training**, v.33, n.1, p.52-68, 2009.
- WEXLEY, K. N.; BALDWIN, T. T. Post-training strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration. **Academy of Management Journal**, v.29, n.3, p. 503-520, 1986.

WINSTANLEY, D.; LITTLEJOHNS, M.; GABRIEL, Y. Learning to practice: experiences from an MBA. In: British Academy of Management Conference, **Anais ...** Harrogate, UK, 2003.

WOOD JR., T.; PAULA, A. P. O Fenômeno dos MPAs Brasileiros: Hibridismo, Diversidade e Tensões. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v.44, n.1, p.116-129, 2004.

XIAO, J. The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China. **Human Resource Development Quarterly**, v.7, n.1, p. 55-73, 1996.

YELON, S.L.; FORD, J. K. Pursuing a Multidimensional view of transfer. **Performance Improvement Quarterly**, v.12, n.3, p. 58-78, 1999.

ZHAO, J. et al. "Less success than meets the eye?" The impact of master of business administration education on graduates' careers. **Journal of Education for Business**, v. 81, n.5, p. 261-268, 2006.