

# Os Efeitos da Autonomia no Trabalho, da Cultura de Aprendizagem e do Cinismo Organizacional sobre a Transferência do Aprendido em MBA

Patrícia Teixeira Maggi-da-Silva<sup>1</sup> 

Diógenes de Souza Bido<sup>2</sup> 

Diogo Reatto<sup>2</sup> 

## Resumo

**Objetivo:** Propor e testar um modelo de transferência de aprendizagem em MBA, avaliando a influência da autonomia no trabalho, da cultura de aprendizagem e do cinismo organizacional sobre a transferência do aprendido.

**Referencial teórico:** Tendo por base a taxonomia de uso de Yelon, Ford e Bhatia (2014), foi desenvolvida e testada uma escala de transferência de aprendizagem estruturada em cinco dimensões: executar, avaliar, explicar, instruir e liderar.

**Metodologia:** Realizou-se uma pesquisa quantitativa com 306 alunos em fase de conclusão e egressos de cursos de MBA de escolas de negócio brasileiras. Os dados foram analisados com o uso da modelagem de equações estruturais com estimativa por mínimos quadrados parciais (PLS-SEM).

**Resultados:** Os resultados confirmaram que a cultura de aprendizagem influencia a transferência do aprendido, ao passo que a autonomia no trabalho e o cinismo organizacional não influenciam. Adicionalmente, analisou-se a influência de cinco variáveis de controle e duas delas tiveram efeitos fracos, mas significantes sobre a transferência do aprendido: idade e cargo do aluno.

**Implicações práticas e sociais da pesquisa:** Apesar do aumento nas pesquisas acadêmicas em transferência de aprendizagem nas últimas décadas e dos crescentes investimentos em ações de treinamento e desenvolvimento (T&D) pelas empresas em nível global, há uma escassez de estudos envolvendo programas educacionais de longa duração. Logo, este estudo é uma oportunidade de investigar como os alunos de MBA transferem o que aprenderam no curso para o contexto do trabalho.

1. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, São Paulo, Brasil.
2. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas, São Paulo, Brasil.

## Como citar:

Maggi-da-Silva, P. T., Bido, D. S., & Reatto, D. (2022). Os efeitos da autonomia no trabalho, da cultura de aprendizagem e do cinismo organizacional sobre a transferência do aprendido em MBA. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 24(2), p.230-246, <https://doi.org/10.7819/rbgn.v24i2.4166>

## Recebimento:

17/02/2021

## Aprovação:

27/10/2021

## Editor:

Prof. Dr. Gisela Demo

## Processo de avaliação:

Double Blind Review

## Revisor:

Lana Montezano/Karla Coura

Esse artigo possui dados abertos



Revista Brasileira de Gestão de Negócios

<https://doi.org/10.7819/rbgn.v24i2.4166>

**Contribuições:** Este estudo contribui para a teoria ao propor e testar uma escala multidimensional de transferência do aprendido. Os resultados também revelaram que os alunos usam o que aprenderam no MBA de diferentes maneiras, mostrando a contribuição desse programa para os indivíduos e para as organizações.

**Palavras-chave:** Transferência do aprendido, autonomia no trabalho, cultura de aprendizagem, cinismo organizacional, MBA.

## I Introdução

A pesquisa “O panorama do treinamento no Brasil 2020/2021” revelou que empresas investiram em 2020 aproximadamente R\$ 7,7 bilhões em Treinamento e Desenvolvimento – T&D (Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento, 2021). Em 2015, o investimento global em T&D foi de aproximadamente US\$ 356 bilhões, o que demonstra que as lideranças organizacionais têm a visão de que, quando seus empregados adquirem novos conhecimentos e habilidades em eventos de aprendizagem formal, há impactos positivos sobre a vantagem competitiva da empresa como um todo (Baldwin et al., 2017). Entretanto, pesquisas têm apresentado resultados controversos quanto aos reais benefícios da aprendizagem formal para as organizações em diferentes aspectos. Há estudos com resultados positivos em termos de inovação (Sung & Choi, 2013), produtividade no trabalho e aumento nos lucros (Kim & Ployahart, 2014) e desempenho financeiro no longo prazo (Kwon, 2019). Outros revelam que a aprendizagem formal não se traduz em melhoria do desempenho organizacional (Vandergoot et al., 2020) e em resultados no nível individual (Ford et al., 2018).

Esses resultados controversos podem ser explicados pela dificuldade em isolar os efeitos dos diferentes tipos de aprendizagem formal em relação a outros fatores organizacionais (Noe et al., 2014). As organizações precisam avaliar comportamentos individuais que demonstrem como as pessoas estão usando o que aprenderam na execução de seu trabalho, ou seja, a transferência da aprendizagem, também denominada transferência de treinamento, que foi inicialmente definida no estudo seminal de Baldwin & Ford (1988) como o grau em que os alunos efetivamente aplicam no trabalho, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes adquiridos em treinamento. Embora o tema transferência seja um dos mais importantes e ativos nas pesquisas em T&D (Saks et al., 2014), com aumento de publicações nas duas últimas décadas (Baldwin et al., 2017; Schoeb et al., 2020), ainda apresenta lacunas, destacando-se duas. A primeira lacuna está relacionada ao construto transferência de aprendizagem, que precisa ser mais bem

definido, operacionalizado e diferenciado entre uso e eficácia (Blume et al., 2010; Vandergoot et al., 2020). A segunda lacuna diz respeito à escassez de estudos envolvendo programas educacionais de longa duração com conteúdos mais genéricos e abstratos (Soerensen et al., 2017).

Assim, a presente investigação pode contribuir para preencher as duas lacunas anteriores. Para a primeira, foi desenvolvida e operacionalizada uma escala de transferência de aprendizagem baseada na taxonomia de uso de Yelon et al. (2014), que definem a transferência como o uso dos conhecimentos e habilidades adquiridos em aprendizagem formal de maneira a atender às necessidades do trabalho. Para a segunda lacuna, o objeto de investigação são os cursos de MBA brasileiros, que, de acordo com os critérios estabelecidos pela Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007, do Conselho Nacional de Educação, são cursos de pós-graduação *lato sensu*, com a carga horária mínima de 360 horas (Resolução n. 1, Brasil, 2007).

Sob uma perspectiva objetiva e instrumental, o MBA tem sido alvo de críticas, que se concentram nos aspectos do curso e no papel das escolas de negócio (Boff et al., 2018). Apesar das críticas, há estudos empíricos internacionais (Mihail & Kloutsiniotis, 2017) e nacionais (Pires & Sarfati, 2019) que revelam o impacto positivo dos MBAs sobre a carreira e a remuneração de seus egressos. No entanto, esses estudos não apresentam evidências se os egressos de MBA demonstraram melhor desempenho no trabalho, em decorrência do uso dos conhecimentos e habilidades aprendidos durante o curso.

Diante do exposto, é possível inferir que a literatura de transferência de aprendizagem, em que predominam estudos com modelos quantitativos, que testam as relações entre diferentes antecedentes e sua influência sobre a transferência (Lancaster et al., 2013) pode trazer contribuições para suprir as lacunas anteriores, pois, além dos aspectos relacionados ao curso em si, ela amplia o foco da investigação para o aluno e para a organização. Partindo-se dessa premissa, foram seguidas as recomendações de Grossman e Salas (2011) e as principais revisões de literatura (Blume et al., 2019; Burke & Hutchins, 2007; Cheng & Hampson, 2008; Tonhäuser & Bükler, 2016)

e meta-análises (Blume et al., 2010) foram revisadas com o intuito de identificar que antecedentes podem exercer maior influência na transferência do aprendido considerando as especificidades do tipo de aprendizagem formal sob investigação – no presente estudo, o MBA.

Como resultado dessa revisão, foram selecionados três antecedentes classificados como fatores ambientais gerais, aqueles não intencionalmente dirigidos a eventos de aprendizagem formal, mas que podem influenciar os comportamentos de transferência dos alunos (Holton et al., 2000). São eles: autonomia no trabalho, cultura de aprendizagem e cinismo organizacional. Logo, a questão de pesquisa que norteou este estudo é: “Como a autonomia no trabalho, a cultura de aprendizagem e o cinismo organizacional se relacionam com a transferência de aprendizagem?”. Para responder a ela, definiu-se, como objetivo geral, propor e testar um modelo de transferência de aprendizagem em MBA, avaliando a influência da autonomia no trabalho, da cultura de aprendizagem e do cinismo organizacional sobre a transferência do aprendido.

Este estudo contribui teoricamente ao propor uma escala multidimensional de transferência de aprendizagem como uso (“como uso” é explicado na seção 2.1). A escala, por sua vez, traz como contribuições práticas: 1) amplia a compreensão de como os alunos efetivamente usam os conhecimentos e habilidades aprendidos, revelando a contribuição do MBA não só para os indivíduos, mas também para as organizações; 2) a escala pode ser adaptada para outros tipos de aprendizagem formal e adotada em modelos com diferentes variáveis antecedentes e consequentes, ajudando as organizações a avaliarem de forma mais efetiva os resultados de suas iniciativas de aprendizagem formal. Por fim, como contribuição social, o estudo amplia o entendimento do papel da educação formal e das escolas de negócio no desenvolvimento das lideranças organizacionais.

## 2 Revisão da literatura e desenvolvimento de hipóteses

### 2.1 Transferência de aprendizagem como uso

Apesar do crescimento nas pesquisas acadêmicas em transferência de aprendizagem nas últimas décadas, ainda há uma divergência entre as definições operacionais e seus instrumentos de mensuração (Schoeb et al., 2020). Operacionalizações inconsistentes podem explicar o

porquê de os resultados de pesquisas serem contraditórios (Vandergoot et al., 2020). Nesse cenário, um dos avanços mais importantes na literatura de transferência em relação à operacionalização e à mensuração do construto transferência é sua distinção entre uso e eficácia (Ford et al., 2018), destacando-se as contribuições de Yelon et al. (2014), que, baseados em estudos qualitativos com abordagem indutiva, propuseram um modelo para conceituar e operacionalizar diferentes modos de aplicação ou uso dos conhecimentos e habilidades adquiridos em aprendizagem formal, que foi denominado taxonomia de transferência como uso.

Segundo Yelon et al. (2014), a transferência como uso ocorre quando o aluno emprega algo que ele aprendeu para um propósito específico. No contexto de cursos voltados para o desenvolvimento de habilidades abertas como o MBA, esse “algo” é frequentemente intangível: ideias, regras, princípios ou procedimentos para guiar ações. O conceito de uso considera ainda as escolhas pessoais dos profissionais com relativa autonomia, quando decidem quando, o que e como usar o que eles aprenderam. Esses diferentes usos em diferentes situações ampliam o conceito de transferência para: o uso dos conhecimentos e habilidades adquiridos em aprendizagem formal de maneira a atender às necessidades do trabalho (Yelon et al., 2014). O uso é um construto multidimensional. A Tabela 1 apresenta os cinco tipos de uso dos conhecimentos e habilidades adquiridos na aprendizagem formal e suas respectivas definições.

Yelon et al. (2014) sugerem que a taxonomia de uso seja generalizada e adotada para analisar a transferência de aprendizagem em diferentes eventos de aprendizagem formal. Nesse contexto, os MBAs são uma oportunidade para avaliar os diferentes usos. Com base nos tipos e definições da Tabela 1, foi desenvolvida e testada uma escala de transferência do aprendido como uso dos conhecimentos e habilidades adquiridos na aprendizagem formal conforme procedimentos apresentados na seção 3.1.

### 2.2 Autonomia no trabalho

Segundo Hackman & Oldham (1975), as formas como os indivíduos experienciam e percebem as características do trabalho afetam seus comportamentos e atitudes em diferentes situações. Dentre essas características, Hackman & Oldham (1975, p. 162) enfatizam a autonomia no trabalho e a definiram como: “o grau em que o trabalho proporciona substancial liberdade, independência e julgamento para o empregado

Tabela 1  
**Tipos de usos de conhecimentos e habilidades adquiridos na aprendizagem formal**

Tipo de uso	Definição
<b>Executar</b>	Quando o indivíduo toma como base procedimentos e princípios aprendidos no curso, para atender suas necessidades de planejamento ou execução de atividades ou tarefas corriqueiras no trabalho, tanto as atribuídas, como as escolhidas.
<b>Avaliar</b>	Quando, de forma intencional ou não, com base em padrões aprendidos no curso, o indivíduo avalia os resultados do próprio desempenho no trabalho ou do desempenho esperado de colegas ou outros, que fazem atividades similares.
<b>Explicar</b>	Quando, de forma voluntária, tanto em conversas como de forma escrita, o indivíduo descreve métodos e princípios aprendidos no curso para colegas e outros que fazem trabalhos similares.
<b>Instruir</b>	Quando o indivíduo ensina a colegas e a outros que fazem trabalhos similares, como aplicar métodos e princípios da forma como foram ensinados no curso, ou como já foram adaptados e aplicados em outras situações no trabalho.
<b>Liderar</b>	Como membro ou líder designado em tarefas relevantes ou projetos em grupo que envolvam a organização como um todo, o indivíduo orienta colegas ou outros a aplicar métodos e princípios aprendidos no curso e define os critérios para avaliação da aplicação.

*Nota:* Recuperado de “How trainees transfer what they have learned: Toward a taxonomy of use”, de Yelon et al. (2014).

programar o seu trabalho e determinar os procedimentos para sua realização”. No que diz respeito à transferência de aprendizagem, ambientes organizacionais em que os empregados têm controle e autonomia sobre seu trabalho facilitam a transferência de aprendizagem (Helle et al., 2011), pois eles são livres para decidir o que e como fazer as coisas no trabalho (Laker & Powell, 2011). Os estudos apresentados na sequência relacionam positivamente a autonomia no trabalho com a transferência de aprendizagem.

No estudo de Axtell et al. (1997), a autonomia no trabalho teve um efeito significativo sobre a transferência de aprendizagem. O mesmo estudo revelou que os alunos com maior autonomia no trabalho dependem menos de outros fatores relacionados ao clima de transferência (apoio do supervisor, apoio dos pares etc.), além de estarem mais motivados para transferir o aprendido e identificar mais facilmente as oportunidades de aplicação.

Na pesquisa com alunos de MBA, de Pham et al. (2012), a autonomia no trabalho teve uma relação estatisticamente significativa com a transferência de aprendizagem.

O estudo de Tho (2017) revelou que a autonomia no trabalho teve um efeito significativo como um preditor direto da transferência e como moderadora da relação entre o conhecimento adquirido e a transferência do aprendido.

Diante do exposto, tem-se a primeira hipótese do estudo: **H1** – A autonomia no trabalho influencia positivamente a transferência do aprendido.

### 2.3 Cultura de aprendizagem

Os conceitos de cultura organizacional e de aprendizagem organizacional e suas relações deram origem ao conceito de cultura de aprendizagem (Banerjee et al., 2017), que é aquela que promove as práticas de aquisição de informação, distribuição e transferência de aprendizagem e reconhecimento da aplicação baseada na aprendizagem (Yang et al., 2004). A própria definição apresenta uma relação direta da cultura de aprendizagem com a transferência de aprendizagem, o que corrobora as ideias de autores que defendem que a cultura de aprendizagem é um fator-chave na aplicação do aprendido (Tracey et al., 1995). Indivíduos que fazem parte de organizações com cultura de aprendizagem têm maior probabilidade de envidar esforços para aprender e transferir, pois acreditam que a aprendizagem é parte integral de seu trabalho (Cheng, 2000). Nesse contexto, são apresentados alguns estudos que mostram a relação entre cultura de aprendizagem e transferência de aprendizagem.

No estudo com alunos de MBA de Cheng (2000), a cultura de aprendizagem foi um preditor significativo da transferência. Outros estudos revelaram que a cultura de aprendizagem estava positivamente associada à transferência de aprendizagem – Awoniyi et al. (2002), Bates & Khasawneh (2005) – e à motivação para transferir – Egan et al. (2004). No contexto acadêmico, os resultados das pesquisas de Banerjee et al. (2017) e Gil et al. (2018) apresentaram evidências conclusivas de que a cultura de aprendizagem pode levar a maiores níveis de transferência dos conhecimentos e habilidades aprendidos.

As considerações anteriores levam à segunda hipótese do presente estudo: **H2** – A cultura de aprendizagem influencia positivamente a transferência do aprendido.

## 2.4 Cinismo organizacional

O cinismo organizacional é uma atitude negativa em relação à organização, composta por três dimensões: (1) Cognitiva: a crença de que a organização carece de integridade; (2) Afetiva: um componente afetivo em relação à organização; e (3) Comportamental: tendências ao desprezo e a comportamentos críticos em relação à organização, consistentes com as duas dimensões anteriores (Dean et al., 1998).

Margelyté-Pleskiené & Vveinhardt (2019) analisaram as causas e as consequências do cinismo organizacional e concluíram que existem significativamente mais fatores do ambiente organizacional promovendo o surgimento do cinismo do que fatores pessoais. O que ocorre na organização, portanto, está sujeito a diferentes interpretações e atitudes.

O cinismo organizacional tem sua origem no estudo de Kanter & Mirvis (1989), mas por ser considerado um assunto sensível tanto para os gestores como para as organizações, ainda é pouco explorado nas pesquisas acadêmicas em geral (Chiaburu et al., 2013; Margelyté-Pleskiené & Vveinhardt, 2019). Especificamente na literatura de transferência de aprendizagem, foi localizado apenas o estudo de Tesluk et al. (1995), com o cinismo organizacional como antecedente, cujos resultados confirmaram níveis de transferência mais baixos para os indivíduos com mais atitudes cínicas em relação à organização.

Mesmo com a escassez de pesquisas empíricas que relacionam o cinismo organizacional com a transferência de aprendizagem, Cheng & Ho (2001) identificaram que o cinismo organizacional pode explicar os comportamentos de transferência de aprendizagem. Freitas & Borges-Andrade (2004) descrevem como ocorre essa relação. Para esses autores, o cinismo organizacional e a aprendizagem formal abordam a questão da mudança, e a relação entre eles ocorre da seguinte forma: o cinismo organizacional é entendido como uma descrença do indivíduo sobre possíveis mudanças na organização, e o aprendido em um evento de aprendizagem formal visa promover mudanças no comportamento dos indivíduos. Consequentemente, indivíduos com atitude cícnica em relação à organização em que trabalham não envidarão

esforços para transferir o que aprenderam, ou seja, não mudarão seus comportamentos, por não acreditarem que a organização também possa mudar, não ocorrendo a transferência de aprendizagem.

As considerações anteriores levam à terceira hipótese do estudo: **H3** – O cinismo organizacional influencia negativamente a transferência do aprendido.

## 2.5 Variáveis de controle

Nas pesquisas de transferência de aprendizagem, as variáveis de controle têm sido pouco exploradas (Massenberg et al., 2017). Dessa forma, neste estudo serão avaliados os efeitos das seguintes variáveis de controle: cargo, anos de experiência profissional antes do ingresso no curso, gênero, idade e tempo de trabalho na organização atual, apresentados a seguir.

Quanto ao cargo, para Mintzberg (2004), que é considerado um dos críticos mais contundentes aos cursos de MBA, o público ideal para esse programa é formado por alunos com experiência gerencial e/ou experiência profissional relevante.

Não foram localizados estudos que testaram o tempo no emprego atual como antecedente ou como variável de controle em estudos de transferência de aprendizagem. É possível, porém, inferir que os empregados, que estão há pouco tempo em uma organização, transferem menos, pois ainda estão conhecendo a dinâmica e a cultura da empresa e aprendendo o trabalho em si.

Com relação ao gênero, Massenberg et al. (2017) mapearam pesquisas cujos resultados revelaram diferentes níveis de transferência entre homens e mulheres, recomendando a inclusão do gênero como variável de controle.

Idade e anos de experiência profissional estão relacionados ao conhecimento prévio do aluno e à possibilidade de troca de experiências em sala de aula, que contribuem para a aprendizagem e para a transferência (Nijman et al., 2006). No estudo de Massenberg et al. (2017), a idade não teve relação estatisticamente significativa com a transferência do aprendido. Não foram localizados estudos em que a variável “anos de experiência profissional” foi testada como variável de controle.

A Figura 1 apresenta o modelo estrutural desta pesquisa. Os construtos transferência do aprendido e cinismo organizacional foram modelados como variáveis latentes (VL) de segunda ordem.

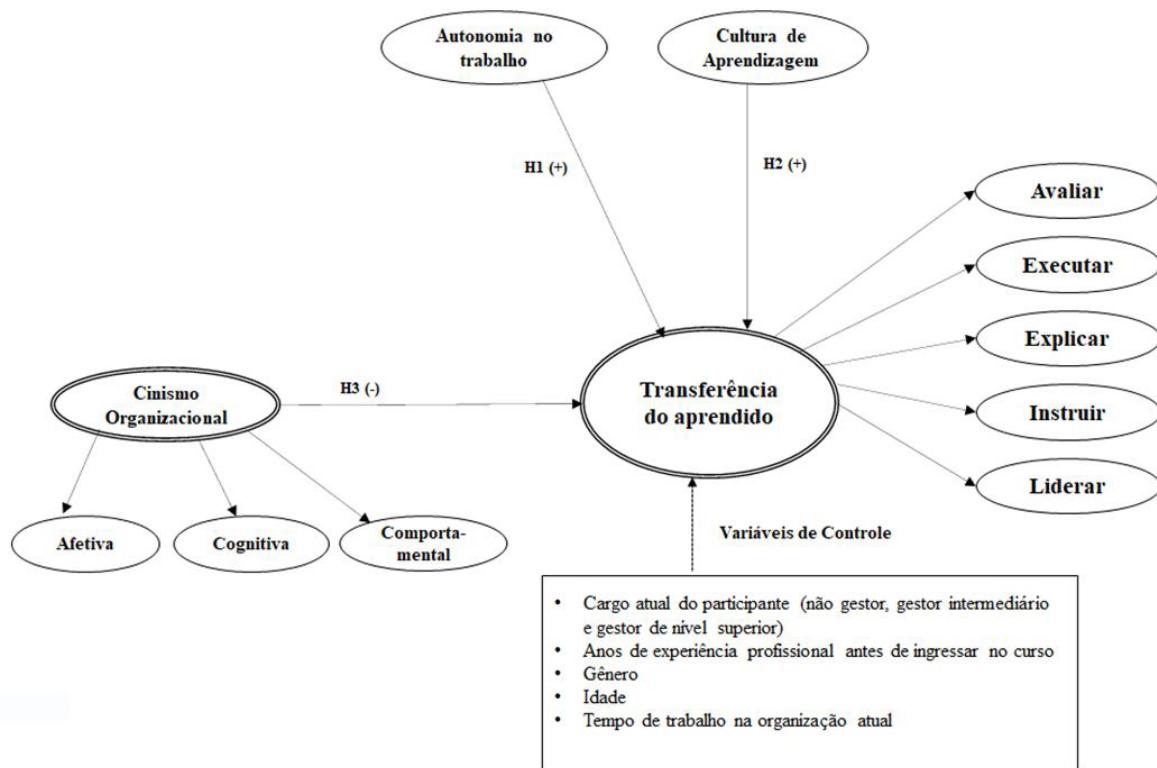


Figura 1. Modelo estrutural

### 3 Procedimentos metodológicos

#### 3.1 Instrumentos utilizados para a coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário composto por quatro escalas que avaliaram as variáveis propostas no modelo de pesquisa. Todas as variáveis foram mensuradas com escalas de 7 pontos (concordância e frequência).

Para medir a autonomia no trabalho, foi escolhida a escala de Nijman et al. (2006), baseada naquela desenvolvida por Hackman & Oldham (1975) e composta por quatro itens. Essa escala também foi usada no estudo de transferência de aprendizagem em MBA de Pham et al. (2012) com alfa de Cronbach = 0,93. A escala original em inglês foi traduzida para o português e depois passou por tradução reversa.

Para a cultura de aprendizagem, foi selecionada a versão reduzida do DLOQ-A (*Dimensions of the learning organization questionnaire – “A”* de abreviada), adaptada por Yang (2003), a partir do DLOQ de Marsick & Watkins (2003). A escala foi traduzida e aplicada no Brasil por Menezes et al. (2011), com valores de alfa de Cronbach

acima de 0,80 nas sete dimensões do construto. Yang (2003) sugeriu que em pesquisas com um grande número de variáveis fosse usada a versão reduzida, composta por sete indicadores, um item de cada uma das sete dimensões da cultura de aprendizagem, o que foi feito no presente estudo.

O cinismo organizacional foi mensurado com a escala de Brandes et al. (1999). Essa escala apresenta a estrutura tripartite das atitudes (Ajzen & Fishbein, 1980): Cognitiva (6 itens), Afetiva (4 itens) e Comportamental (4 itens). Ela foi traduzida e testada em Portugal por Assis & Nascimento (2017), que confirmaram a estrutura tridimensional do cinismo organizacional, com os seguintes valores de alfa de Cronbach: Cognitiva (0,87), Afetiva (0,80) e Comportamental (0,63).

Para o construto transferência do aprendizado, foi desenvolvida uma primeira versão da escala composta por 21 itens, baseados nas definições de cada um dos cinco tipos de uso dos conhecimentos e habilidades adquiridos na aprendizagem formal da taxonomia proposta por Yelon et al. (2014), conforme Tabela 1 da seção 2.1. Para o desenvolvimento da escala, adotou-se uma abordagem dedutiva (Hinkin, 1998), ou seja, os itens foram desenvolvidos para mensurar as cinco dimensões

levantadas nas pesquisas anteriores, por isso não foi necessário realizar análises exploratórias.

A primeira versão da escala foi submetida a um pré-teste com alunos de MBA com o mesmo perfil da pesquisa final, em uma amostra de 80 respostas válidas, que foram então submetidas à Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Em função da falta de validade discriminante, foram excluídos seis itens e todas as cinco dimensões da transferência do aprendizado ficaram com três assertivas cada uma. A AFC também confirmou a transferência do aprendizado como variável latente de segunda ordem.

Seguindo as recomendações de Costa (2011), antes da coleta final dos dados todas as escalas foram submetidas à análise de especialistas, pesquisadores em temas relacionados ao objeto deste estudo. Eles avaliaram os construtos quanto à validade de conteúdo (a adequação dos itens aos respectivos construtos) e à validade de face (clareza do enunciado). Os especialistas recomendaram mudanças na redação de alguns indicadores, as quais foram avaliadas pelos autores e incorporadas na versão final das escalas. Indicadores da escala de cinismo organizacional traduzida por Assis & Nascimento (2017) foram alterados visando à adaptação cultural e semântica.

Além das respostas às escalas mencionadas anteriormente, foram incluídas cinco questões relativas ao perfil demográfico dos participantes: Gênero (Feminino = 0; e Masculino = 1), Cargo do aluno (Não Gestor = 0; Gestores de nível médio = 1; e Executivos = 2); Idade; Anos de experiência profissional, antes do ingresso no curso; e Tempo de trabalho na organização atual. Essas três últimas foram respondidas por faixas.

### 3.2 Procedimentos de coleta e preparação dos dados

A coleta de dados foi realizada entre março e junho de 2019, de forma presencial e online com a ferramenta Google Forms, com alunos de três escolas de negócio em São Paulo, que oferecem MBA presencial com diferentes ênfases (Marketing, RH, Finanças, Projetos etc.). Participaram da pesquisa alunos em fase de conclusão do curso (último semestre) ou egressos formados há no máximo um ano, pois eles já tiveram experiências ou oportunidades de usar o que aprenderam.

Nas duas formas de coleta de dados, havia um termo de consentimento livre e esclarecido (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. Aproximadamente 77% das respostas foram obtidas na coleta presencial.

O tamanho mínimo da amostra foi estimado no software G\*Power 3 (Faul et al., 2009), com os seguintes parâmetros: transferência do aprendizado tem oito preditores (três variáveis independentes e cinco variáveis de controle), um poder estatístico de 80% e um tamanho de efeito  $F^2$  de 0,15. A partir desses parâmetros, o resultado obtido foi uma amostra mínima de 109 casos válidos.

A partir dos dados coletados, eliminaram-se os registros com dados faltantes (*missing values*) e com mais de 80% de respostas repetidas (por exemplo, quando a pessoa responde “concordo totalmente” para todas as assertivas ou mais de 80% delas), o que sugere respostas de baixa qualidade (ESS Edunet, 2021), também foram eliminadas as respostas de alunos de cursos que não atendiam aos critérios estabelecidos para a pesquisa. A amostra final resultou em 306 respostas válidas.

### 3.3 Análise dos dados

Os dados foram analisados em três etapas: (1) Estatística descritiva das variáveis demográficas; (2) Análise fatorial confirmatória – AFC (validade convergente, validade discriminante e confiabilidade) para avaliar o modelo de mensuração; e (3) Teste de hipóteses – o modelo estrutural foi estimado pelos mínimos quadrados parciais (PLS-SEM – *Partial Least Squares Structural Equation Modeling*). Esse método requer um tamanho de amostra menor do que os modelos baseados em covariâncias (LISREL ou AMOS), além de testar as relações entre variáveis sem a suposição de normalidade multivariada. A etapa 1 foi feita com o Excel e as etapas 2 e 3 foram feitas com o software SmartPLS v. 3.2.8.

## 4 Apresentação dos resultados

### 4.1 Estatística descritiva

A Tabela 2 apresenta o perfil dos participantes do estudo. A maioria está finalizando o MBA (95%), na faixa etária de 25 a 35 anos (65%), com mais de dez anos de experiência profissional (48%), ocupa cargos de gestão de nível médio (47%) e trabalha na empresa atual há mais de quatro anos (54%).

Tabela 2  
Características da amostra (n = 306)

Gênero	n	%	Cargo	n	%
Feminino	131	42,81%	Não gestores	134	43,79%
Masculino	175	57,19%	Gestores de nível médio (supervisores, coordenadores etc.)	145	47,39%
			Executivo (CEO, presidente, vice-presidente, diretor, empresário etc.)	27	8,82%
Faixas de Idade	n	%	Faixas de tempo de trabalho na empresa atual	n	%
Menos de 25 anos	3	0,98%	Menos de seis meses	25	8,17%
De 25 a 30 anos	106	34,64%	De seis a 11 meses	24	7,84%
De 31 a 35 anos	94	30,72%	De 12 a 23 meses	27	8,82%
De 36 a 40 anos	52	16,99%	De 24 a 35 meses	30	9,80%
De 41 a 45 anos	39	12,75%	De 36 a 47 meses	34	11,11%
De 46 a 50 anos	8	2,61%	Mais de 48 meses	166	54,25%
Mais de 50 anos	4	1,31%			
Faixas de anos de experiência profissional (antes de ingressar no curso)	n	%	Perfil do respondente	n	%
Até 2 anos	8	2,61%	Egressos formados há no máximo um ano	14	4,58%
De 3 a 4 anos	35	11,44%	Alunos em fase de conclusão do curso	292	95,42%
De 5 a 6 anos	44	14,38%			
De 7 a 8 anos	42	13,73%			
De 9 a 10 anos	30	9,80%			
Mais de 10 anos	147	48,04%			

#### 4.2 Viés do método comum (*common method bias*)

Apesar de o respondente ser a fonte de informação tanto para as variáveis preditoras quanto para a variável dependente, autonomia no trabalho, cinismo organizacional e transferência do aprendido foram medidas com escala de frequência (nunca a sempre), e cultura de aprendizagem foi medida com escala tipo Likert (discordo totalmente a concordo totalmente), o que minimiza a possibilidade de viés do método (Podsakoff et al., 2012). Foi realizado também o teste de Harman no SPSS. O resultado foi de 25,06% de variância total extraída pelo primeiro fator. O viés está presente se um único fator explicar mais de 50% da variância total, o que não ocorreu com os dados aqui analisados.

#### 4.3 Avaliação do modelo de mensuração

Seguindo o referencial teórico, todos os indicadores foram analisados como reflexivos (Hair Jr. et al., 2017). O modelo foi estimado com o esquema de ponderação “*path*” no software SmartPLS v. 3.2.8 (Ringle et al., 2017). A Tabela 3 apresenta as médias, desvio-padrão e correlações das variáveis latentes do modelo.

No nível dos itens, o modelo apresentou validade convergente, uma vez que as cargas fatoriais dos indicadores dos quatro construtos foram significativas e superiores a 0,58 (Hair Jr. et al., 2017). Com relação à validade discriminante, houve cargas cruzadas altas entre as dimensões INSTRUIR e EXPLICAR da transferência do aprendido e entre as dimensões COGNITIVA e COMPORTAMENTAL do cinismo organizacional. No entanto, como são dimensões da mesma VL, optou-se por não excluir nenhum item. Os indicadores de todos os construtos e respectivas cargas fatoriais encontram-se no Apêndice A.

Conforme Tabela 3, o modelo apresentou validade convergente, validade discriminante e confiabilidade no nível das VL. A validade convergente foi adequada, pois os valores da variância média extraída (VME) são superiores a 0,5. A raiz quadrada da VME (valores na diagonal na Tabela 3) é maior que as correlações (valores fora da diagonal), que segundo Hair Jr. et al. (2017) demonstram a validade discriminante. Por fim, os valores de confiabilidade composta estão acima de 0,83 e os valores dos alfas de Cronbach estão entre 0,72 e 0,90; logo, a confiabilidade das VL pode ser considerada adequada (Henseler et al., 2009).



Cinismo organizacional e transferência do aprendido também foram modelados como VL de segunda ordem, conforme procedimentos e resultados apresentados na próxima seção.

#### 4.4 Avaliação do modelo de mensuração das variáveis latentes de segunda ordem

Para modelar as VL de segunda ordem, foram seguidas as recomendações de Wetzels et al. (2009) e Hair Jr. et al. (2017). Os indicadores das três dimensões do cinismo organizacional ou VL de primeira ordem (Afetiva, Cognitiva e Comportamental) foram repetidos no próprio cinismo organizacional e os indicadores das cinco dimensões de transferência do aprendido (Executar, Avaliar, Explicar, Instruir e Liderar) foram repetidos na VL de segunda ordem. Na Tabela 4, apresentam-se as correlações entre as VL de segunda ordem. Observa-se que

há validade convergente, discriminante e confiabilidade quando cinismo organizacional e transferência do aprendido são modelados como VL de segunda ordem.

#### 4.5 Teste das hipóteses

O modelo estrutural foi analisado em três etapas: (1) todas as variáveis de controle, (2) apenas as variáveis de controle significantes e (3) antecedentes previstos no modelo e variáveis de controle significantes. Os resultados constam da Tabela 5. No Apêndice B consta o modelo estrutural.

Das cinco variáveis de controle testadas no modelo, apenas duas tiveram relação estatisticamente significativa com a transferência do aprendido: cargo do aluno (não gestor = 0, gestor de nível médio = 1 e executivo = 2) e idade (faixa etária). Tais resultados revelam que alunos de cargos mais elevados e mais velhos usam mais o aprendido

Tabela 3  
Matriz de correlação entre as variáveis latentes de primeira ordem (n = 306)

VL de 1ª Ordem	Médias	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 AUTONOMIA	5,42	1,39	<b>0,776</b>									
2 CULTURA_APRENDIZAGEM	4,55	1,68	0,342	<b>0,758</b>								
3 AFETIVA	3,65	1,69	-0,319	-0,443	<b>0,792</b>							
4 COGNITIVA	3,74	1,74	-0,254	-0,630	0,687	<b>0,789</b>						
5 COMPORTAMENTAL	2,78	1,72	-0,239	-0,445	0,593	0,712	<b>0,802</b>					
6 AVALIAR	4,27	1,69	0,044	0,140	0,018	-0,015	-0,066	<b>0,842</b>				
7 EXECUTAR	4,52	1,44	0,059	0,168	0,023	-0,012	-0,091	0,804	<b>0,863</b>			
8 EXPLICAR	4,76	1,64	0,057	0,114	0,094	0,066	0,008	0,709	0,678	<b>0,809</b>		
9 INSTRUIR	4,39	1,65	0,083	0,166	0,040	0,027	-0,065	0,796	0,775	0,816	<b>0,877</b>	
10 LIDERAR	4,20	1,69	0,189	0,250	-0,047	-0,096	-0,152	0,683	0,677	0,589	0,703	<b>0,914</b>
Variância Média Extraída (VME)			0,602	0,574	0,627	0,622	0,644	0,709	0,745	0,654	0,769	0,836
Confiabilidade composta			0,856	0,903	0,834	0,907	0,877	0,879	0,897	0,849	0,909	0,938
Alfa de Cronbach			0,777	0,874	0,720	0,877	0,810	0,794	0,828	0,735	0,849	0,902

Nota 1: Há validade discriminante entre os construtos, pois os valores na diagonal da matriz (raiz quadrada da variância média extraída – VME) são maiores que os valores fora da diagonal (correlações) (Hair Jr. et al., 2017).

Tabela 4  
Matriz de correlações entre as VL do modelo estrutural (n = 306)

VL de 2ª ordem	Médias	DP	1	2	3	4
1 AUTONOMIA	5,42	1,39	<b>0,770</b>			
2 CULTURA_APRENDIZAGEM	4,55	1,68	0,324	<b>0,747</b>		
3 CINISMO ORGANIZACIONAL	3,42	1,77	-0,291	-0,572	<b>0,873</b>	
4 TRANSFERÊNCIA DO APRENDIDO	4,42	1,63	0,105	0,227	-0,028	<b>0,882</b>
Variância Média Extraída (VME)			0,593	0,557	0,763	0,779
Confiabilidade composta			0,853	0,897	0,906	0,946
Alfa de Cronbach			0,777	0,874	0,913	0,947

Nota 1: Há validade discriminante entre os construtos, pois os valores na diagonal da matriz (raiz quadrada da variância média extraída – VME) são maiores que os valores fora da diagonal (correlações) (Hair Jr. et al., 2017).

Tabela 5  
Teste de hipóteses

Relação Estrutural	Hipótese	Coefficiente estrutural	valor-t	valor-p	f <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado
<b>CARGO -&gt; TRANSFERÊNCIA DO APRENDIDO</b>	<b>Controle</b>	<b>0,205</b>	<b>3,525</b>	<b>0,000</b>	<b>0,043</b>	
ANOS DE EXPERIÊNCIA_PROFISSIONAL -> TRANSFERÊNCIA DO APRENDIDO	Controle	-0,013	0,178	0,859	0,000	
GÊNERO -> TRANSFERÊNCIA DO APRENDIDO	Controle	0,031	0,538	0,590	0,001	<b>5,50%</b>
<b>IDADE -&gt; TRANSFERÊNCIA DO APRENDIDO</b>	<b>Controle</b>	<b>0,137</b>	<b>2,062</b>	<b>0,039</b>	<b>0,013</b>	
TEMPO_EMPRESA -> TRANSFERÊNCIA DO APRENDIDO	Controle	0,009	0,164	0,870	0,000	
<b>CARGO -&gt; TRANSFERÊNCIA DO APRENDIDO</b>	<b>Controle</b>	<b>0,205</b>	<b>3,553</b>	<b>0,000</b>	<b>0,044</b>	<b>6,30%</b>
<b>IDADE -&gt; TRANSFERÊNCIA DO APRENDIDO</b>	<b>Controle</b>	<b>0,132</b>	<b>2,417</b>	<b>0,016</b>	<b>0,018</b>	
AUTONOMIA -> TRANSFERÊNCIA DO APRENDIDO	H1 (+)	0,005	0,087	0,931	0,000	
<b>CULTURA APRENDIZAGEM -&gt; TRANSFERÊNCIA DO APRENDIDO</b>	<b>H2 (+)</b>	<b>0,305</b>	<b>5,288</b>	<b>0,000</b>	<b>0,068</b>	
<b>CINISMO ORGANIZACIONAL -&gt; TRANSFERÊNCIA DO APRENDIDO</b>	<b>H3 (-)</b>	<b>0,163</b>	<b>2,559</b>	<b>0,009</b>	<b>0,020</b>	<b>11,70%</b>
<b>IDADE -&gt; TRANSFERÊNCIA DO APRENDIDO</b>	<b>Controle</b>	<b>0,154</b>	<b>2,849</b>	<b>0,004</b>	<b>0,026</b>	
<b>CARGO -&gt; TRANSFERÊNCIA DO APRENDIDO</b>	<b>Controle</b>	<b>0,176</b>	<b>3,181</b>	<b>0,001</b>	<b>0,033</b>	

Nota 1: São 3 modelos – modelo 1 com 5 controles, modelo 2 com os controles significantes e modelo 3 completo. Nota 2: Os valores-p foram estimados por *bootstrap* com 5.000 reamostragens. Nota 3: As linhas destacadas em cinza e negrito são as hipóteses confirmadas. Nota 4: A multicolinearidade não é um problema em nenhum dos modelos, pois todos os valores do VIF (fator de inflação da variância) foram menores que 1,6. Nota 5: Valores de referência para o tamanho do efeito (f<sup>2</sup>): 0,02 = pequeno, 0,15 = médio e 0,35 = grande. Fonte: Cohen (1988) e Hair Jr. et al. (2017).

no MBA em seu trabalho. Esses resultados corroboram Mintzberg (2004), que defende que o público ideal de MBA são alunos com experiência gerencial ou experiência profissional relevante. Em seu estudo com alunos de MBA, Pham et al. (2012) também testaram as mesmas variáveis de controle, porém nenhuma delas teve efeito significativo sobre a transferência de aprendizagem.

Das três hipóteses previstas, apenas H2(+) foi confirmada, mas com tamanho de efeito pequeno. A cultura de aprendizagem explicou 6,92% da variação da transferência do aprendido ( $\Delta R^2 = \beta * r = 0,305 * 0,227$ ). A hipótese do cinismo organizacional (H3-) não foi confirmada, apesar de estatisticamente significativa, pois previa uma relação negativa com a transferência do aprendido. Observa-se na Tabela 3 que as correlações entre as dimensões do cinismo organizacional e da transferência do aprendido são próximas de zero. Apenas a dimensão Comportamental com a dimensão LIDERAR foi de -0,152. É possível observar também que as correlações do cinismo organizacional com autonomia no trabalho e com cultura de aprendizagem são negativas (Tabelas 3 e 4).

## 5 Discussão, limitações e sugestões para pesquisas futuras

O objetivo deste estudo foi propor e testar um modelo de transferência do aprendido em MBA, avaliando a influência da autonomia no trabalho, da cultura de aprendizagem e do cinismo organizacional sobre a transferência do aprendido. Das três hipóteses apresentadas, a que previa a influência positiva da cultura de aprendizagem sobre a transferência do aprendido foi suportada pelos dados, porém com efeito pequeno. Esse resultado pode ter sido em decorrência da versão reduzida da escala DLOQ-A (um indicador por dimensão), cujo conteúdo possivelmente não captou o construto em toda sua complexidade. Logo, recomenda-se que em estudos futuros seja adotada a versão completa do DLOQ-A.

O resultado da autonomia no trabalho não era esperado. Foi adotada a mesma escala da pesquisa de MBA de Pham et al. (2012), em que a autonomia no trabalho foi estatisticamente significativa para explicar a transferência de aprendizagem. Adicionalmente, uma das premissas da taxonomia de uso de Yelon et al. (2014) é que os indivíduos

tenham relativa autonomia, e na amostra pesquisada a média da autonomia no trabalho foi a maior entre todos os construtos do modelo. Como implicação prática, esses resultados revelam que possivelmente as condições de trabalho oferecidas pelas empresas estejam mudando. Para atuar em cenários cada vez mais competitivos, as empresas têm reduzido níveis hierárquicos e demandado funcionários com autonomia para executarem seu trabalho e conseqüentemente, melhorarem seu desempenho. Assim sendo, considera-se como possibilidade para estudos futuros, uma revisão na literatura com o objetivo de identificar outras escalas de autonomia no trabalho ou o desenvolvimento de uma nova escala mais abrangente.

Outro resultado também não esperado foi o do cinismo organizacional, cujas médias foram as mais baixas entre os construtos do modelo e a hipótese H3 (-) não foi confirmada. Esse resultado possivelmente foi afetado pela desejabilidade social, dado que o cinismo organizacional é um tema sensível. Outra possibilidade é de que os participantes do estudo realmente não tenham atitudes cínicas em relação às organizações em que trabalham, já que sua média foi igual a 3,4 em uma escala de 1 a 7. Do ponto de vista prático, esse resultado sugere que os indivíduos acreditam em suas organizações e em mudanças que elas venham a propor, o que é positivo, uma vez que elas atuam em cenários de constantes mudanças.

As organizações não sabem avaliar que novos comportamentos os empregados apresentam após terem iniciado ou concluído um evento de aprendizagem formal. Esse problema, denominado “gap” da transferência (Vandergoot et al., 2020), se torna ainda mais crítico em cursos com conteúdos genéricos e abstratos, cujos ambientes de aprendizagem e de transferência são diferentes (Soerensen et al., 2017), caso do MBA aqui pesquisado.

Assim sendo, a possibilidade de avaliar a transferência por meio de diferentes usos dos conhecimentos e habilidades aprendidos traz contribuições teóricas e práticas. Como contribuição teórica, comprovou-se que a transferência do aprendido é um construto multidimensional. Logo, como contribuição prática, a escala pode ser uma ferramenta para apoiar a avaliação da transferência de aprendizagem, minimizando o “gap” da transferência com a possibilidade de ser adaptada para diversos eventos de aprendizagem formal, podendo ainda ser testada em modelos com outros antecedentes, alinhados à realidade organizacional. Os profissionais de T&D podem analisar as relações entre a transferência do aprendido com outros indicadores

(aumento nas vendas, resultados etc.), avaliando a eficácia dos eventos de aprendizagem formal.

A maioria das pesquisas de MBA teve como objetivo analisar seus benefícios apenas para os alunos, em termos de melhoria de currículo e empregabilidade (Boff et al., 2018), fato reforçado pela mídia e *rankings* publicados periodicamente por revistas nacionais e internacionais. As médias das cinco dimensões da transferência do aprendido (Tabela 3) revelaram os resultados positivos do MBA, sugerindo que são importantes para o desenvolvimento dos indivíduos, e podem também contribuir para as organizações. Nesse contexto, esta pesquisa traz também como contribuição social o entendimento sobre o papel da educação formal e das escolas de negócio no desenvolvimento das lideranças organizacionais atuais e futuras, cujas decisões têm um impacto na sociedade como um todo. Diante do exposto, sugerem-se pesquisas futuras, que avaliem a aplicação do aprendido sob a ótica das organizações, que empregam alunos e egressos de MBA.

Este estudo apresenta algumas limitações. A primeira delas diz respeito à impossibilidade de generalização dos resultados, pois a amostra é não probabilística. A segunda é que o delineamento *cross sectional* para a coleta de dados não possibilita que sejam feitas inferências causais. Nesse sentido, considerando que o MBA é um curso de longa duração e as pesquisas de transferência de aprendizagem são, em sua maioria, do tipo *cross sectional* e realizadas somente após o término do curso, pesquisas longitudinais qualitativas e/ou quantitativas podem contribuir para identificar os possíveis fatores, que afetam os comportamentos de transferência dos indivíduos antes, durante e depois da aprendizagem formal. Pesquisas qualitativas longitudinais podem ainda revelar outros tipos de usos dos conhecimentos e habilidades adquiridos na aprendizagem formal, além daqueles propostos na taxonomia de Yelon et al. (2014).

## Referências

- AJZEN, I., & FISHBEIN, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- ASSIS, D. M., & NASCIMENTO, J. L. (2017). Cinismo organizacional: Estudo preliminar de adaptação de uma escala de medida para o contexto português. *Análise Psicológica*, 35(3), 383-393.
- Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento. (2021). *Pesquisa: O panorama do treinamento no Brasil*

2020-2021. Recuperado de: <https://abtd.com.br/blog/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-20202021>

AWONIYI, E. A., GRIEGO, O. V., & MORGAN, G. A. (2002). Person-environment fit and transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 6(1), 25-35.

AXTELL, C. M., MAITLIS, S., & YEARTA, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201-213.

BALDWIN, T. T., & FORD, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.

BALDWIN, T. T., FORD, J. K., & BLUME, B. D. (2017). The state of transfer of training research: Moving toward more consumer-centric inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17-28.

BANERJEE, P., GUPTA, R., & BATES, R. (2017). Influence of organizational learning culture on knowledge worker's motivation to transfer training: Testing moderating effects of learning transfer climate. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 36(3), 606-617.

BATES, R. A., & KHASAWNEH, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 96-109.

BLUME, B. D., FORD, J. K., BALDWIN, T. T., & HUANG, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.

BLUME, B. D., FORD, J. K., SURFACE, E. A., & OLENICK, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270-283.

BOFF, D., CLOSS, L., SAGAZ, S. M., & RODRIGUES, M. B. (2018). Mapeamento da produção científica brasileira sobre MBAs: Quinze anos em análise. *Administração: Ensino e Pesquisa - RAEP*, 19(3), 1-19.

BRANDES, P., DHARWADKAR, R., & DEAN, J. W. (1999). Does organizational cynicism matter? Employee and Supervisor perspectives on work outcomes. In *Eastern*

*Academy of Management Proceedings* (pp. 150-153). Outstanding Empirical Paper Award.

Brasil. (2007). *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*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf)

BURKE, L. A., & HUTCHINS, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.

CHENG, E. W. L. (2000). Test of the MBA knowledge and skills transfer. *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 837-852.

CHENG, E. W. L., & HAMPSON, I. (2008). Transfer of training: A review and new insights. *International Journal of Management Reviews*, 10(4), 327-341.

CHENG, E. W. L., & HO, D. C. (2001). K.The influence of job and career attitudes on learning motivation and transfer. *Career Development International*, 6(1), 20-27.

CHIABURU, D. S., PENG, A. C., OH, I. S., BANKS, G. C., & LOMELI, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 181-197.

COHEN, D. J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.

COSTA, F. J. (2011). *Mensuração e desenvolvimento de escalas: Aplicações em administração*. Editora Ciência Moderna.

DEAN, J. W., BRANDES, P., & DHARWADKAR, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.

EGAN, T. M., YANG, B., & BARTLETT, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279-301.

ESS EDUNET. (2021). *First round of preparation, cleaning and recoding*. Recuperado de <http://essedunet.nsd.uib.no/cms/topics/1/4/2.html>

- FAUL, F., ERDFELDER, E., BUCHNER, A., & LANG, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.
- FORD, J. K., BALDWIN, T. P., & PRASAD, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201-225.
- FREITAS, I. A., & BORGES-ANDRADE, J. E. (2004). Construção e validação de escala de crenças sobre o sistema de treinamento. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 479-488.
- GIL, A. J., GARCÍA-ALCARAZ, J. L., & MATAVELI, M. (2018). The effect of learning culture on training transfer: Empirical evidence in Spanish teachers. *International Journal of Human Resource Management*, 32(5), 1-24.
- GROSSMAN, R., & SALAS, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120.
- HACKMAN, J. R., & OLDFHAM, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *The Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- HAIR JR., J. F., HULT, G. T. M., RINGLE, C. M., & SARDSTEDT, M. (2017). *Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). Sage Publications.
- HELLE, L., NIVALA, M., KRONQVIST, P., GEGENFURTNER, A., BJÖRK, P., & SÄLJÖ, R. (2011). Traditional microscopy instruction versus process-oriented virtual microscopy instruction: A naturalistic experiment with control group. *Diagnostic Pathology*, 6(Suppl 1):S8.
- HENSELER, J., RINGLE, C. M., & SINKOVICS, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International Marketing*, 20, 277-319.
- HINKIN, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-121.
- HOLTON, E. F., BATES, R. A., & RUONA, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- KANTER, D. L., & MIRVIS, P. H. (1989). *The cynical americans: Living and working in an age of discontent and disillusion*. Jossey-Bass.
- KIM, Y., & PLOYAHART, R. E. (2014). The effects of staffing and training on firm productivity and profit growth before, during, and after the great recession. *The Journal of Applied Psychology*, 99, 361-389.
- KWON, K. (2019). The long-term effect of training and development investment on financial performance in Korean companies. *International Journal of Manpower*, 40(6), 1092-1109.
- LAKER, D. R., & POWELL, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111-122.
- LANCASTER, S., DI MILIA, L., & CAMERON, R. (2013). Supervisor Behaviors that facilitate training transfer. *Journal of Workplace Learning*, 25(1), 6-22.
- MARGELYTÉ-PLESKIENĖ, A., & VVEINHARDT, J. (2019). The quintessence of organizational commitment and organizational cynicism. *Management of Organizations: Systematic Research*, 80(1), 67-88.
- MARSICK, V. J., & WATKINS, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- MASSENBERG, A. C., SCHULTE, E. M., & KAUFFELD, S. (2017). Never too early: Learning transfer system factors affecting motivation to transfer before and after training programs. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 55-85.
- MENEZES, E. A. C., GUIMARÃES, T. A., & BIDO, D. S. (2011). Dimensões da aprendizagem em organizações: Validação do Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) no contexto brasileiro. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(2), 4-29.
- MIHAIL, D., & KLOUTSINIOTIS, P. (2017). The impact of an MBA on managerial skills and career advancement: The greek case. *International Journal of Management Education*, 12(3), 212-222.

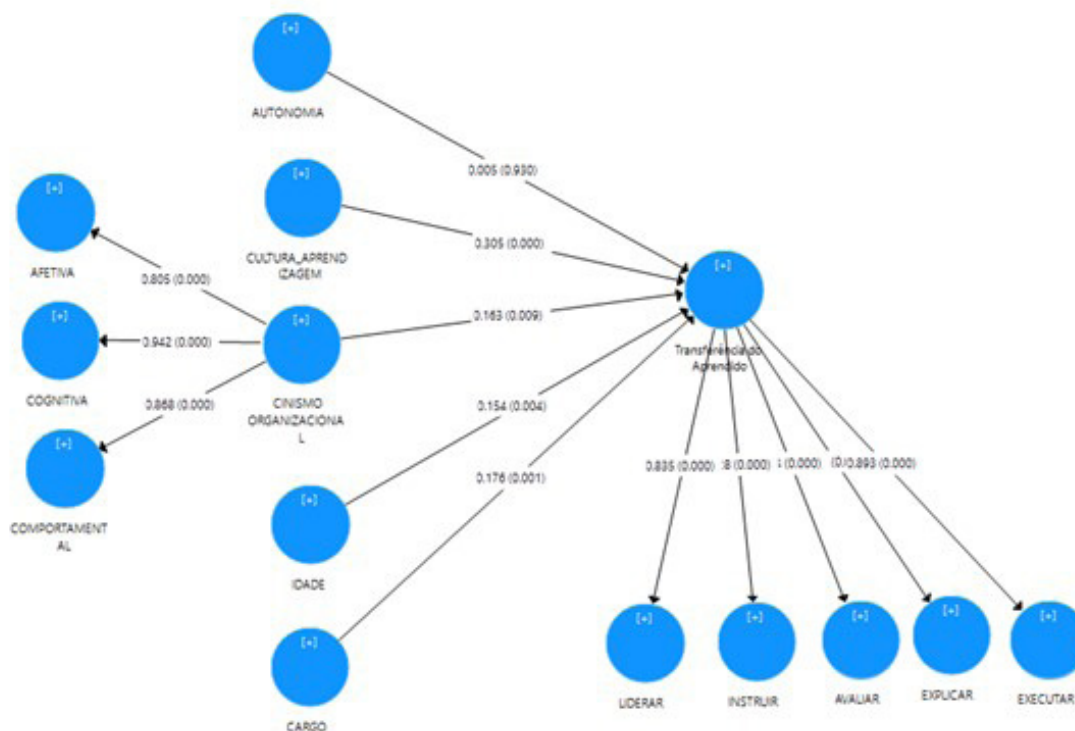
- MINTZBERG, H. (2004). *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. Prentice Education.
- NIJMAN, D., NIJHOF, W., WOGNUM, A., & VELDKAMP, B. (2006). Exploring differential effects of supervisor support on transfer of training. *Journal of European Industrial Training*, 30(7), 529-549.
- NOE, R. A., CLARKE, A. D. M., & KLEIN, H. J. (2014). Learning in the twenty-first century- workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 245-275.
- PHAM, N. T. P., SEGERS, M. S. R., & GIJSELAERS, W. H. (2012). Effects of work environment on transfer of training: Empirical evidence from master of business administration programs in Vietnam. *International Journal of Training and Development*, 17(1), 1-19.
- PIRES, V. P., & SARFATI, G. (2019). Impacto dos cursos MBA da FGV São Paulo na promoção e na remuneração dos seus egressos. *Revista de Administração da Unimep*, 17(3), 165-184.
- PODSAKOFF, P. M., MACKENZIE, S. B., & PODSAKOFF, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539-569.
- RINGLE, C. M., WENDE, S., & BECKER, J.-M. (2017). *SmartPLS 3* [software]. SmartPLS GmbH. Recuperado de <http://www.smartpls.com>
- SAKS, A. M., SALAS, E., & LEWIS, P. (2014). The transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 81-83.
- SCHOEB, G., LAFRENIÈRE-CARRIER, B., LAUZIER, M., & COURCY, F. (2020). Measuring transfer of training: Review and implications for future research. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 38(1), 17-28.
- SOERENSEN, P., STEGEAGER, N., & BATES, R. (2017). Applying a danish version of the learning transfer system inventory and testing it for different types of education. *International Journal of Training and Development*, 21(3), 177-194.
- SUNG, S. Y., & CHOI, J. N. (2013). Do organizations spend wisely on employees? Effects of training and development investments on learning and innovation in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 35(3), 393-412.
- TESLUK, P. E., FARR, J. L., MATHIEU, J. E., & VANCE, R. J. (1995). Generalization of employee involvement training to the job setting: Individual and situational effects. *Personnel Psychology*, 48(3), 607-632.
- THO, N. D. (2017). Knowledge transfer from business schools to business organizations: The roles absorptive capacity, learning motivation, acquired knowledge and job autonomy. *Journal of Knowledge Management*, 21(5), 1240-1253.
- TONHÄUSER, C., & BÜKER, L. (2016). Determinants of transfer of training: A comprehensive literature review. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3(2), 127-165.
- TRACEY, J. B., TANNENBAUM, S. I., & KAVANAGH, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: the importance of the work environment. *The Journal of Applied Psychology*, 80(2), 239-252.
- VANDERGOOT, S., SARRIS, A., KIRBY, N., & HARRIES, J. (2020). Individual and organizational factors that influence transfer generalization and maintenance of managerial-leadership programs. *Performance Improvement Quarterly*, 33(2), 207-246.
- WETZELS, M., ODEKERKEN-SCHRÖDER, G., & VAN OPPEN, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: guidelines and empirical illustration. *Management Information Systems Quarterly*, 33(1), 177-195.
- YANG, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Developing Human Resources*, 5(2), 152-162.
- YANG, B., WATKINS, K. E., & MARSICK, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55.
- YELON, S., FORD, J. K., & BHATIA, S. (2014). How trainees transfer what they have learned: Toward a taxonomy of use. *Performance Improvement Quarterly*, 27(3), 27-52.

## APÊNDICE A – Indicadores e cargas fatoriais.

<b>Autonomia no trabalho</b>	<b>Carga fatorial</b>
AUTON1 – Tenho influência no planejamento de meu trabalho.	0,752
AUTON2 – Tenho liberdade em decidir sobre como realizar meu trabalho.	0,838
AUTON3 – Decido quanto tempo gasto em cada tarefa em meu trabalho.	0,670
AUTON4 – Determino como executo meu trabalho.	0,811
<b>Cultura de aprendizagem</b>	<b>Carga fatorial</b>
CULT_AP1 – Na empresa em que trabalho, as pessoas são recompensadas quando buscam oportunidades para aprender.	0,747
CULT_AP2 – Na empresa em que trabalho, quando as pessoas dão sua opinião, também perguntam o que os outros pensam.	0,751
CULT_AP3 – As pessoas, quando trabalham em equipes, acreditam que a empresa seguirá suas recomendações.	0,774
CULT_AP4 – A empresa mede os resultados do tempo e investimento usados para as atividades de treinamento e cursos em geral.	0,760
CULT_AP5 – A empresa reconhece as pessoas por suas iniciativas.	0,839
CULT_AP6 – As pessoas são estimuladas a obter respostas de outras partes da empresa, quando precisam resolver problemas em seu trabalho.	0,590
CULT_AP7 – Os gestores apoiam os pedidos de oportunidades para treinamentos, cursos e aprendizagem em geral.	0,743
<b>Cinismo organizacional</b>	<b>Carga fatorial</b>
CO_AFET1 – Quando penso em minha empresa, sinto-me descontente ou insatisfeito.	0,812
CO_AFET2 – Quando penso em minha empresa, sinto-me pressionado.	0,806
CO_AFET3 – Quando penso em minha empresa, sinto-me ansioso.	0,773
CO_COGN1 – Em minha empresa, o que é dito não é praticado.	0,805
CO_COGN2 – As políticas, objetivos e práticas de minha empresa parecem ter pouco em comum entre si.	0,646
CO_COGN3 – Quando minha empresa diz que vai fazer alguma coisa, questiono-me se isso vai realmente acontecer.	0,778
CO_COGN4 – Minha empresa diz que espera determinados comportamentos dos trabalhadores, mas recompensa outros tipos de comportamentos.	0,796
CO_COGN5 – Vejo pouca semelhança entre o que minha empresa diz que vai fazer e o que ela realmente faz.	0,868
CO_COGN6 – Quando penso em algumas das práticas de minha empresa, me sinto irritado.	0,822
CO_COMP1 – Costumo queixar-me do que acontece no trabalho quando estou com pessoas/amigos que não trabalham na empresa.	0,787
CO_COMP2 – Faço piadas das iniciativas e dos “slogans” (bordões, motes ou lemas) de minha empresa.	0,640
CO_COMP3 – Costumo comentar de forma negativa com outras pessoas a forma como as coisas são geridas em minha empresa.	0,882
CO_COMP4 – Quando estou com outras pessoas, faço críticas às políticas e às práticas de minha empresa.	0,878

Transferência do aprendizado	Carga fatorial
<b>EXEC1</b> – Estou usando o que aprendi no curso para realizar atividades rotineiras em meu trabalho.	0,845
<b>EXEC2</b> – O que aprendi no curso me ajuda a planejar melhor minhas atividades corriqueiras de trabalho.	0,846
<b>EXEC3</b> – Consigo aplicar o que aprendi em disciplinas do curso (procedimentos, metodologias etc.) na execução de tarefas de meu trabalho.	0,897
<b>AVAL1</b> – Após iniciar este curso, passei a usar indicadores (métricas, padrões etc.) aprendidos para avaliar meu desempenho no trabalho.	0,862
<b>AVAL2</b> – Consigo avaliar se os conhecimentos e as habilidades que desenvolvi no curso e estou aplicando na empresa têm melhorado meu desempenho.	0,805
<b>AVAL3</b> – Após iniciar o curso, passei a usar indicadores (métricas, padrões etc.) que aprendi para avaliar o desempenho de outras pessoas que executam atividades similares às minhas.	0,858
<b>EXPL1</b> – Costumo conversar sobre o que aprendi no curso com pares, subordinados, superiores ou outras pessoas da empresa.	0,720
<b>EXPL2</b> – Recomendo a leitura ou compartilho materiais do curso (bibliografias, casos de ensino etc.) com meus pares, subordinados, superiores ou outros colegas da empresa.	0,836
<b>EXPL3</b> – Explico, de forma voluntária, a meus pares métodos (técnicas, padrões, entre outros), que aprendi em disciplinas do curso.	0,864
<b>INST1</b> – Ensino individualmente a colegas ou a outros que executam atividades similares às minhas, como estou aplicando o que aprendi no curso (ferramentas, princípios, métodos, entre outros).	0,841
<b>INST2</b> – Ensino para grupos de pessoas de minha empresa como estou adaptando e usando o que aprendi no curso (ferramentas, princípios, metodologias, entre outros).	0,892
<b>INST3</b> – Costumo orientar pessoas individualmente ou em grupos sobre os possíveis resultados a serem alcançados com a aplicação do que aprendi em disciplinas do curso.	0,896
<b>LID1</b> – Com base no que aprendi em diferentes disciplinas do curso (ferramentas, princípios, metodologias etc.), colaboro na definição de novas políticas e/ou em mudanças que envolvem empresa como um todo.	0,898
<b>LID2</b> – Na atuação como líder de projetos ou de tarefas em grupo que envolvem a empresa como um todo, defino os critérios para avaliar os resultados das diferentes aplicações do que aprendi neste curso.	0,930
<b>LID3</b> – Oriento e/ou solicito a pessoas de diferentes áreas, ou que estejam trabalhando comigo em projetos da empresa como um todo, a aplicarem ferramentas (indicadores, métricas, procedimentos etc.), que aprendi neste curso.	0,913

## APÊNDICE B – Modelo estrutural.





**Agências de fomento:**

A primeira autora foi bolsista CAPES – Brasil. O segundo autor é bolsista PQ do CNPq – Brasil.

**Ciência Aberta:**

Divulgação de dados: Os dados e o questionário utilizados nesta pesquisa estão disponíveis publicamente, em consonância com as políticas de ciência aberta da RBGN em: Silva, Patrícia Teixeira Maggi da; Bido, Diógenes de Souza; Reatto, Diogo, 2022, "Supplementary Data - The effects of job autonomy, of a learning culture, and of organizational cynicism over learning transfer in an MBA", <https://doi.org/10.7910/DVN/M91LTC>, Harvard Dataverse, V1.

**Conflito de interesse:**

Os autores não possuem conflito de interesse a declarar.

**Copyright:**

RBGN detém os direitos autorais deste conteúdo publicado.

**Análise de plágio:**

A RBGN realiza análise de plágio em todos os seus artigos no momento da submissão e após a aprovação do manuscrito por meio da ferramenta iThenticate.

**Autores:**

1. Patrícia Teixeira Maggi-da-Silva, PhD, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

E-mail: [patriciatmaggi@gmail.com](mailto:patriciatmaggi@gmail.com).

2. Diógenes de Souza Bido, Livre-docente, FEA-USP, São Paulo, Brasil.

E-mail: [diogenesbido@yahoo.com.br](mailto:diogenesbido@yahoo.com.br)

3. Diogo Reatto, PhD, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

E-mail: [profdiogoreatto@hotmail.com](mailto:profdiogoreatto@hotmail.com)

**Contribuição dos autores:**

**1º autor:** Definição do problema de pesquisa; Desenvolvimento das hipóteses ou questões de pesquisa (trabalhos empíricos); Fundamentação teórica/Revisão de literatura; Definição dos procedimentos metodológicos; Coleta de dados; Análise estatística; Análise e interpretação dos dados; Redação do manuscrito.

**2º autor:** Definição dos procedimentos metodológicos; Análise estatística; Análise e interpretação dos dados; Revisão crítica do manuscrito.

**3º autor:** Revisão crítica do manuscrito; Redação do manuscrito; Tradução do manuscrito para o inglês.