



A cocriação de valor no ensino superior: Um estudo de caso com estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior

VERSÃO FINAL APÓS DEFESA

Paulo Roberto de Souza Vitoriano

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Gestão
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Carla Alexandra Barbosa Pereira

Co-Orientadora: Professora Doutora Helena Maria Baptista Alves

Julho 2023

Declaração de Integridade

Eu, Paulo Roberto de Souza Vitoriano, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição M8978 do curso de Mestrado em Gestão da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, declaro ter desenvolvido o presente trabalho é elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referenciação de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã: 18 /07 /2023.

(assinatura conforme Cartão de Cidadão ou preferencialmente
assinatura digital no documento original se naquele mesmo formato)

Dedicatória

Dedico este trabalho primeiramente à Deus, fonte de toda a sabedoria, a minha família linda que amo infinitamente. Aos meus pais que me deram a vida e a educação, e ao meu irmão e sobrinho que, juntos com toda a família, só me trazem orgulho e alegrias.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus que, através de sua bondade, sempre me deu força, paciência e discernimento para resistir a todas os percalços enfrentados durante essa jornada.

Agradeço infinitamente à minha mãe Vera Vitoriano e ao meu pai Francisco Vitoriano que sempre se esforçaram para garantir-me uma educação de qualidade.

Agradeço a Marcelo Campos, meu companheiro e amigo, que com sua força e incentivo constante motivou-me a nunca desistir.

Agradecer a Fernanda Laura e a Gleice Helena que, durante os momentos mais difíceis, me deram apoio para que eu pudesse continuar com esse estudo, nunca me deixando faltar o estímulo com suas palavras de perseverança.

Sou grato também a todos os professores do curso de Mestrado em Gestão da UBI. Um especial agradecimento a minha orientadora Professora Doutora Carla Alexandra Barbosa Pereira e minha co-orientadora Professora Doutora Helena Maria Baptista Alves, pelo apoio, sugestões e críticas, bem como, a disponibilidade ao longo da execução desse estudo.

Agradeço a todos os estudantes que aceitaram dar o seu contributo neste estudo, que dedicaram o seu tempo, paciência, atenção e confiança para responder os questionamentos que deram origem aos resultados.

Não posso deixar de agradecer também a todos os amigos que fiz na UBI durante esse período, pelas dificuldades que enfrentamos juntos e pelo convívio social além da Universidade, onde criamos vínculos que vão ficar para vida toda.

A todos, o meu MUITO OBRIGADO!

Resumo

Cocriação de valor é um tema que vem ganhando destaque entre as empresas de serviços, incluindo diversas áreas, inclusive a área dos serviços educacionais. Assim, esse estudo faz alusão a cocriação de valor no ensino superior com os estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior. O objetivo principal foi perceber as diversas facetas do papel do estudante no processo de cocriação de valor no ensino superior. Para concretizar esse estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa, através de um guião de entrevista semiestruturado, que teve como amostra vinte entrevistados, envolvendo estudantes de 1º e 2º ciclos, conduzidas de forma presencial e gravadas com a permissão dos entrevistados. Os resultados mostram que todas as dimensões estão inseridas no processo de cocriação de valor no ensino superior. Baseado nas facetas utilizadas pelos estudantes no processo de cocriação de valor, consegue-se identificar que a dimensão “compartilhamento” é a mais intensa entre eles, já “*feedback*” foi identificada como a menos intensa, envolvendo o tema aprendizagem colaborativa. No tema comportamento, a dimensão “recomendação” é a de maior intensidade, ficando a “tolerância” como a menos intensa entre os estudantes.

Palavras-chave

Cocriação de Valor; Dimensões de Cocriação de Valor; Ensino Superior; Lógica Dominante de Serviços

Abstract

Value co-creation is a theme that has been gaining prominence among service companies, including several areas, including of educational services. Thus, this study refers to the co-creation of value in higher education with the Faculty of Social Sciences and Humanities students at the University of Beira Interior. The main objective was to understand the various facets of the student's role in the process of value co-creation in higher education. To accomplish this study qualitative research was carried out, through a semi-structured interview script, which had as sample twenty interviewees involving students of 1st and 2nd cycles, conducted face-to-face and recorded with the permission of those involved. Results show that all dimensions are embedded in the value co-creation process in higher education. Based on the facets used by students in the value co-creation process, it is possible to identify that the “sharing” dimension is the most intense among them, while “feedback” was identified as the least intense, involving the collaborative learning theme. In the behavior theme, the “recommendation” dimension is the most intense, with “tolerance” being the least intense among students.

Keywords

Dimensions of Value Co-creation; Dominant Logic of Services; Higher Education; Value Co-creation.

Índice

1	Introdução.....	1
1.1	Contextualização	1
1.2	Justificativa	3
1.3	Questão de investigação.....	4
1.4	Objetivos da investigação	4
1.4.1	Objetivo Geral.....	4
1.4.2	Objetivos específicos.....	5
1.5	Delimitação do trabalho	5
1.6	Estrutura do estudo	5
2	Referencial Teórico	7
2.1	Lógica Dominante de Serviço e Cocriação de Valor.....	7
2.2	Dimensões de Cocriação de Valor.....	13
2.3	Cocriação de Valor no Ensino Superior.....	17
3	Metodologia.....	23
3.1	Tipo de Pesquisa.....	23
3.2	Instrumento de Recolha de Dados	24
3.3	População e Amostra.....	24
3.4	Métodos de Análise de Dados.....	26
3.5	Tratamento e Organização dos Dados	27
4	Interpretação dos Resultados	29
4.1	Dimensão Ajuda	29
4.2	Dimensão Compartilhamento	31
4.3	Dimensão Experiência	33
4.4	Dimensão <i>Feedback</i>	37
4.5	Dimensão Relação.....	40
4.6	Dimensão Busca	42

4.7	Dimensão Participação	46
4.8	Dimensão Recomendação	48
4.9	Dimensão Tolerância	49
5	Discussão dos Resultados	52
6	Conclusões, limitações e linhas futuras de investigação	60
6.1	Principais Conclusões.....	60
6.2	Limitações e linhas futuras de investigação	61
	Referências Bibliográficas	63
	Apêndice	70
	Apêndice I - Guião de Entrevista	70
	Apêndice II – Termo de consentimento	71

Lista de Figuras

Figura 1 - Estrutura conceitual para o processo de cocriação de valor.	12
Figura 2 - Modelo das dimensões e componentes do processo de cocriação de valor no ensino superior.....	21
Figura 3 - A lógica indutiva de pesquisa em estudo qualitativo.	26

Lista de Tabelas

Tabela 1: Premissas Fundamentais e Axiomas da Lógica Dominante de Serviços.	8
Tabela 2: Conceito de Cocriação.	11
Tabela 3: Painel dos entrevistados.....	25
Tabela 4: Definição de temas e dimensões baseados na literatura.....	27
Tabela 5: Síntese dos resultados da dimensão ajuda.....	30
Tabela 6: Síntese dos resultados da dimensão compartilhamento.	32
Tabela 7: Síntese dos resultados da dimensão experiência (1).	34
Tabela 8: Síntese dos resultados da dimensão experiência (2).	36
Tabela 9: Síntese dos resultados da dimensão <i>feedback</i>	38
Tabela 10: Síntese dos resultados da dimensão relação.	40
Tabela 11: Síntese dos resultados da dimensão busca (1).....	42
Tabela 12: Síntese dos resultados da dimensão busca (2).....	44
Tabela 13: Síntese dos resultados da dimensão participação.	47
Tabela 14: Síntese dos resultados da dimensão recomendação.....	49
Tabela 15: Síntese dos resultados da dimensão tolerância.	50
Tabela 16: Esquema das principais facetas dos estudantes da FCSH da UBI para cocriar valor.	52

Lista de Acrónimos

CLIE	Consentimento Livre, Informado e Esclarecido
DCD	Departamento de Ciência do Desporto
DGE	Departamento de Gestão e Economia
DPE	Departamento de Psicologia e Educação
DS	Departamento de Sociologia
FCSH	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
IES	Instituição de Ensino Superior
SDL	Lógica Dominante de Serviços
UBI	Universidade da Beira Interior
UR	Unidade de Registro

1 Introdução

1.1 Contextualização

A *Service Dominant Logic* - Lógica Dominante de Serviços (SDL) tem vindo a ser desenvolvida despertando o interesse de empresas e investigadores nas últimas décadas (Vargo & Lusch, 2004), e sua base é que o consumidor é sempre um cocriador de valor. Como participante ativo e parceiro de colaboração em trocas relacionais, o consumidor cria valor com a empresa, através do envolvimento em toda a cadeia de valor do serviço (Yi & Gong, 2013).

Vargo e Lusch (2014) afirmam que a SDL fornece uma ótica onde os consumidores são vistos de uma maneira mais genérica, cocriando valor por meio da integração de recursos e serviços. Nesta ótica, o serviço reflete um processo benéfico e colaborativo, envolvendo conhecimentos e habilidades. Nele estão presentes as características de intangibilidade, heterogeneidade, inseparabilidade e perecibilidade, que são inerentes aos serviços.

O termo cocriação (*co-creation*) surgiu no mundo dos negócios com o intuito de designar o desenvolvimento de novos conceitos, produtos ou serviços. Em conjunto com os *stakeholders* de uma empresa, a sua apreensão e aplicação já extravasam o âmbito corporativo. Com isto, pode-se definir a cocriação como a criação de valor compartilhado, por empresas e consumidores, permitindo que estes construam experiências, definam e resolvam problemas junto com as empresas (Sutarso et al., 2019).

Lusch e Nambisan (2015) definem que a cocriação na SDL são processos e atividades que fundamentam a integração de recursos e incorporam diferentes papéis dos atores no ecossistema de serviço. Prahalad e Ramaswamy (2004a) caracterizam a cocriação como um ambiente em que o consumidor pode ter um diálogo ativo e co-construir conhecimentos personalizados. O produto pode ser o mesmo, mas as experiências são únicas. As interações que permitem a um consumidor individual cocriar experiências únicas com a empresa, são as chaves para desbloquear novas fontes de vantagem competitiva (Prahalad & Ramaswamy, 2004a). Assim sendo, o valor terá de ser criado, conjuntamente, entre empresa e consumidor.

A cocriação de valor para o consumidor é classificada por Yi e Gong (2013) como tipológica, a fim de mostrar as variedades e atividades envolvidas no processo. Vargo e Lusch (2004)

teorizam a cocriação pela perspectiva da SDL, em que reside no domínio do consumidor, reconhecendo que ele possui um papel ativo nesse processo e é sempre considerado um cocriador de valor.

Aplicando a SDL no ambiente do ensino superior, consegue-se perceber que a sua definição se encaixa bem. Trata-se da aplicação do conhecimento científico através do processo de aprendizagem, que tem impacto na formação dos estudantes (Cruz et al., 2022). A pretensão é torná-los cientificamente mais conhecedores e competentes tanto no âmbito acadêmico como no profissional.

Segundo Prahalad e Ramaswamy (2004a), a cocriação de valor, aplicada ao ensino superior, pode ser considerada um processo no qual os recursos dos estudantes são integrados com os recursos organizacionais. Esse processo facilita uma série de atividades e experiências, que estimulam o intercâmbio e a interação, o que pode levar a melhores práticas e inovações nos serviços prestados.

Assim, a cocriação de valor no ensino superior torna-se uma grande oportunidade para as universidades. Essa oportunidade surge da vantagem competitiva que pode ser adquirida com o envolvimento das partes interessadas no processo de cocriação de valor (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012). A conexão existente entre a cocriação de valor e o ensino superior consiste na perspectiva educacional orientada para o ensino-aprendizagem.

Neste sentido, nas Instituições de Ensino Superior, um dos desafios enfrentados é fazer a transição necessária dos métodos tradicionais, centrados no professor, para uma perspectiva focada nos estudantes. Essa transição implica em níveis de colaboração mais altos (Velasco, 2014). Nesse ponto, a cocriação de valor é analisada como uma abordagem inovadora. Ela ajuda a modificar os procedimentos atuais, melhorando o processo de aprendizagem e oferece aos estudantes melhores oportunidades nas potências do mercado de trabalho (Velasco, 2014).

Por isso, é significativo que os investigadores se concentrem no comportamento dos estudantes, percebendo que o uso da tecnologia, principalmente das redes sociais, estão a impulsionar a transição de uma sociedade hierárquica para uma sociedade em rede. Esta realidade torna-se relevante, pois pode alterar o conceito de cocriação para captar, descrever e analisar as mudanças que estão a acontecer em todas as áreas da atividade humana, inclusive na área dos serviços educacionais (Xie et al., 2008). Essas mudanças podem impactar de modo direto no processo de aprendizagem dos estudantes.

Os estudos que envolvem a cocriação de valor desenvolveram-se sobre diferentes aspectos. Na visão de Prahalad e Ramaswamy (2002) a cocriação de valor centrada somente na empresa deve ser deixada de lado. Deve-se abraçar a noção de que os consumidores podem tornar-se parceiros no processo de cocriação de valor, voltado para as experiências desses consumidores.

Payne et al. (2008) em seu estudo, levaram em consideração as principais proposições fundamentais na SDL. Eles tornaram o consumidor um cocriador de valor, desenvolvendo um relacionamento através da interação e do diálogo, colocando o consumidor no mesmo nível de importância que a empresa no processo de cocriação de valor. Frow et al. (2015) desenvolveram uma estrutura de cocriação de valor que incorpora dimensões e categorias revelando novas oportunidades de cocriação de valor.

Pode-se discernir que o âmbito do ensino superior se limita a alguns estudos. Díaz-Mendez e Gummesson (2012) afirmam que o ensino superior é influenciado por atores constituídos por redes internas e externas à universidade e que interagem entre si, porém com necessidades, perspectivas e comportamentos diversificados.

Dziewanowska (2018) mostra o setor do ensino superior e investiga as atitudes dos estudantes em relação à cocriação de valor e as suas consequências para a experiência acadêmica. Tsourela et al. (2015) abordam a educação como um importante domínio de serviços que pode ser mais bem compreendida quando analisada como um processo de cocriação de valor.

1.2 Justificativa

Estudos sobre a cocriação de valor que abordam o âmbito corporativo, consideram apenas a participação do consumidor no processo de avaliação da cocriação de valor. Alguns desses estudos não veem o consumidor como um agente ativo no desenvolvimento de produtos/serviços, como é o caso dos estudos de McColl-Kennedy et al. (2012), Vargo e Lusch (2004) e Yi e Gong (2013).

No cenário do ensino superior não é muito diferente. Estudos que avaliam a participação dos estudantes em atividades de cocriação ainda são um pouco limitadas (Bovill, 2020; Sutarso et al., 2019). Alguns desses estudos baseiam-se na avaliação da interatividade entre acadêmicos e o sistema de ensino (instituição e/ou professor) desconsiderando o papel do estudante no processo (Tsourela et al., 2015).

No ambiente do ensino superior, os estudos que incidem na perspectiva do estudante sobre o processo de cocriação de valor, estão mais direcionadas a métodos quantitativos (Azambuja et al., 2021). Esse tipo de metodologia não leva em consideração a opinião e nem a percepção individual dos envolvidos no processo (Creswell, 2007).

Tencionando preencher essa lacuna, este estudo, visa contribuir para uma melhor compreensão do processo de cocriação de valor no ensino superior. Apresentando uma abordagem qualitativa, esse estudo será baseado na visão do estudante e nas suas contribuições para aprimorar o processo de cocriação de valor.

Por isso, esse estudo aborda o ensino como um serviço, na ótica do estudante, transformando-o no foco principal da formação do conhecimento. A percepção de que tanto estudantes, como consumidores de um modo geral, não são considerados como parte ativa no processo de cocriação de valor, torna-se uma justificativa para este estudo.

Além disso, esse estudo contribui na medida em que, as empresas que oferecem serviços educacionais, estão interessadas em conhecer a opinião dos estudantes. Essa opinião eleva potencialmente o desenvolvimento de novas práticas educacionais, cooperando para estudos de cocriação de valor com informações e observações relevantes para o ensino superior, analisados sobre o prisma da SDL.

1.3 Questão de investigação

Com base na contextualização e na justificativa deste estudo, chega-se à seguinte questão: Como se dá a participação do estudante no processo de cocriação de valor no ensino superior?

1.4 Objetivos da investigação

1.4.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta investigação é perceber as diversas facetas do papel do estudante no processo de cocriação de valor no ensino superior.

1.4.2 Objetivos específicos

Para que se possa chegar aos resultados esperados no objetivo geral, é importante destacar alguns objetivos específicos:

- Constatar o papel dos estudantes no processo de cocriação de valor no ensino superior;
- Perceber a visão dos estudantes no processo de cocriação de valor no ensino superior;
- Identificar os recursos utilizados pelos estudantes no processo de cocriação de valor no ensino superior.

1.5 Delimitação do trabalho

Com uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, este estudo será realizado por meio de um estudo de caso, tendo como referência os estudos de cocriação de valor desenvolvido por Ranja e Read (2016) e Yi e Gong (2013), todos com base na SDL.

A amostra terá como foco os estudantes de 1º e 2º ciclos da Universidade da Beira Interior (UBI), da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH). É necessário que esses estudantes estejam a frequentar os estudos há pelo menos um ano, pois já tiveram a primeira experiência dentro da universidade e tem uma melhor compreensão de como ela funciona. A visão dos estudantes nos diferentes ciclos pode dar uma ótica distinta no processo de cocriação de valor.

As diferentes fases dos ciclos podem trazer uma visão distinta dos estudantes na participação do processo de cocriação de valor. No entanto, essas visões podem se complementar, contribuindo, através da sua colaboração, para o desenvolvimento deste processo dentro da universidade.

1.6 Estrutura do estudo

A estrutura do estudo está dividida em cinco parte principais:

1. Introdução;
2. Fundamentação teórica;
3. Metodologia;

4. Análise dos dados;
5. Discussão dos resultados;
6. Conclusões, limitações e linhas futuras de investigação.

Na introdução, tem-se uma breve contextualização do objeto, assim como a justificativa que deu origem ao estudo, junto com a problemática que será analisada em seu decorrer. Os objetivos também estão inseridos nesta secção, acompanhados da delimitação do estudo.

Na segunda parte, é apresentada a fundamentação teórica, onde se encontra a base do estudo e onde se procura aprofundar os conhecimentos desenvolvidos sobre o tema investigado.

A terceira parte, contempla a metodologia utilizada para a obtenção dos dados a serem analisados e métodos de análise, que vão servir de base para o alcance dos resultados.

A interpretação dos resultados compõe a quarta parte do estudo. Nesta secção, será feita a exploração do material, com a devida análise dos dados, proveniente das respostas dos entrevistados, onde serão aplicadas decisões cabíveis tomadas pelo investigador.

Na quinta parte do estudo, encontra-se a discussão dos resultados, onde o investigador irá discutir e propor as suas inferências, com base nos resultados fiéis e significativos, amparados nos estudos com temáticas semelhantes e trabalhos elencados na fundamentação teórica. Neste capítulo, é abordada a relação dos dados obtidos com os objetivos propostos nesta investigação.

Na sexta parte, encontram-se as conclusões, limitações e linhas futuras de investigação, onde são apresentados os contributos teóricos e práticos desse estudo, as limitações sentidas pelo investigador, bem como as recomendações para futuras linhas de investigação.

2 Referencial Teórico

2.1 Lógica Dominante de Serviço e Cocriação de Valor

Baseada no *value-in-use*, emergiu uma lógica alternativa de marketing denominada “*Service Dominant Logic*” (SDL). Na Lógica Dominante de Serviços, os papéis dos produtores e consumidores não são distintos, significando que o valor é sempre cocriado, de forma conjunta e recíproca. Especificamente, é possível identificar dois significados gerais de valor, que são: “*value-in-exchange*” e “*value-in-use*” refletindo diferentes maneiras de pensar sobre o conceito (Vargo et al., 2008).

Foram Vargo e Lusch (2004) que introduziram a SDL, além de apresentarem o que consideraram ser as suas premissas fundamentais. Algumas dessas premissas assumiram o status de axiomas, por capturarem a essência da SDL e por permitirem que outras fossem derivadas delas (Vargo & Lusch, 2004).

Axiomas¹ são leis fundamentais de uma teoria e são considerados como verdadeiros analiticamente e não de maneira empírica, ou seja, eles são verdadeiros apenas para gerar leis derivadas e outras declarações. Assim sendo, nenhuma premissa fundamental da SDL prescinde de comprovação empírica quanto a sua validade. Na tabela 1, apresenta-se a evolução dos conceitos da SDL, com relação a essas premissas com suas atualizações, e destacando quais delas foram definidas como axiomas.

A SDL, representa uma narrativa dinâmica e contínua de criação de valor, por meio da integração de recursos operantes e operacionais e troca de serviço (Vargo & Lusch, 2017). Os recursos operantes são considerados invisíveis, intangíveis, dinâmicos e infinitos, já os operacionais são estáveis e finitos (Vargo & Lusch, 2004). O serviço é considerado um aproveitamento de habilidades e conhecimentos, aplicados por uma entidade em benefício de outra, ou dela própria (Vargo & Lusch, 2004).

A SDL argumenta que as empresas e os consumidores utilizam recursos operacionais (recursos naturais, bens, serviços e dinheiro) e recursos operantes (competências, conhecimentos, habilidades e experiências), como forma de proporcionar a produção de serviços, realizados por meio de processos de cocriação de valor (Hsiao, 2022).

¹ Definição com base no Dicionário Português Online, no endereço www.lexico.pt

Tabela 1: Premissas Fundamentais e Axiomas da Lógica Dominante de Serviços.

Premissas	Conceito 2004	Conceito 2008	Conceito 2016
Premissa 1	A aplicação de habilidades especializadas e conhecimento é a unidade fundamental de troca.	Serviço é a base fundamental das trocas.	Sem mudança. (STATUS DE AXIOMA)
Premissa 2	A troca indireta mascara a unidade fundamental de troca.	A troca indireta mascara a base fundamental de troca	Sem mudança.
Premissa 3	Bens são mecanismos de distribuição para a prestação de serviços.	Sem mudança.	Sem mudança.
Premissa 4	Conhecimento é a fonte fundamental para vantagem competitiva.	Recursos operacionais são as fontes fundamentais para vantagem competitiva.	Recursos operacionais são as fontes fundamentais para o benefício estratégico.
Premissa 5	Todas as formas económicas são economias de serviços.	Sem mudança.	Sem mudança.
Premissa 6	O consumidor é sempre um coprodutor.	O consumidor é sempre um cocriador de valor	Valor é cocriado por diversos consumidores, sempre incluindo o beneficiário. (STATUS DE AXIOMA)
Premissa 7	A empresa pode apenas fazer proposições de valor.	A empresa não pode entregar valor, mas apenas oferecer proposições de valor.	Empresas não podem entregar valor, mas podem participar na criação e oferta de proposição de valor.
Premissa 8	Visão centrada em serviços é orientada ao consumidor e relacional.	Uma visão centrada em serviços é inerentemente orientada para o consumidor e relacional.	Uma visão centrada em serviços é inerentemente orientada ao beneficiário e relacional.
Premissa 9	-	Todos os agentes sociais e económicos são integradores de recursos.	Sem mudança. (STATUS DE AXIOMA)
Premissa 10	-	Valor é sempre exclusivamente e fenomenologicamente determinado pelo beneficiário.	Sem mudança. (STATUS DE AXIOMA)
Premissa 11	-	-	Cocriação de valor é coordenada através de arranjos institucionais e instituições geradas por consumidores. (STATUS DE AXIOMA).

Fonte: Adaptado de Vargo e Lusch (2016, pág., 8).

O envolvimento entre os consumidores e as empresas em processos coproduzidos ou cocriados, melhoram a qualidade dos serviços prestados e a eficiência produtiva (Grönroos, 2009). No entanto, não se pode confundir coprodução com cocriação.

Usa-se a coprodução para se referir ao envolvimento do consumidor no processo produtivo (Agrawal & Rahman, 2015). Esse consumidor é classificado como um agente passivo, pois

está interessado apenas em conseguir tirar benefícios vantajosos no desenvolvimento do bem ou serviço (Prahalad & Ramaswamy, 2004a).

Já a cocriação é usada para a participação do consumidor no processo colaborativo, em diversas atividades, produzindo valor material (Galvagno & Dalli, 2014; Grönroos, 2009). Neste caso, o consumidor é classificado como um agente ativo na sua relação com a organização (Vargo & Lusch, 2004).

É válido destacar que, na SDL, a troca de serviço é considerada um processo relacional, voltado e orientado para o consumidor. O valor nasce somente durante a experiência de consumo, e não pode embutir na manufatura, e na própria produção. Desta forma, atribui ao consumidor o papel de um cocriador desse valor, junto com os funcionários e outros recursos fornecidos pela organização (Ford & Bowen, 2008).

Com isso, o valor é cocriado entre empresas, consumidores e outros *stakeholders* (Frow & Payne, 2011), onde a troca pode acontecer através de um sistema de serviço. No entanto, Gronroos e Voima (2013) fazem críticas a SDL quanto as premissas fundamentais relacionadas ao valor. Elas estão destacadas nas premissas 6, 7 e 10 apontadas no quadro 1, afirmando que devem ser reconsideradas para permitir mais elaborações teóricas e gerenciais.

Assim, percebe-se que o marketing mudou a sua lógica da troca de bens tangíveis, para a troca de bens intangíveis. Essa mudança recorre às habilidades e conhecimentos especializados, e a novos processos que conduzem o marketing para uma lógica dominante mais abrangente e inclusiva. Essa lógica integra bens com serviços e fornece uma base mais rica para o desenvolvimento do pensamento e da prática de marketing (Vargo & Lusch, 2004).

Em suma, a visão principal de bens, com foco na produção tangível e as transações discretas, deu lugar a uma visão dominante de serviços em que a intangibilidade, os processos de troca e os relacionamentos se tornam centrais (Vargo & Lusch, 2004). Somando-se a este pensamento, Grönroos (2008) traz uma lógica de serviço que enfatiza a perspectiva do valor em uso na criação de valor. O seu modelo traz uma alternativa a teoria da SDL, afirmando que, desde que a empresa possa se envolver com o processo de criação de valor, durante as interações diretas com os seus consumidores, a empresa também tem a capacidade de cocriar valor junto com o consumidor (Grönroos & Voima, 2013).

A partir da proposição da SDL, Vargo e Lusch (2014) sugerem que a economia dos serviços sempre existiu. Os autores afirmam que ela havia sido estudada a partir de uma perspectiva ligada à lógica dominada por bens e de seu sistema de classificação de atividade econômica, que se manteve como visão predominante, durante muitos anos, no pensamento econômico formal.

Percebemos então que, como parte da SDL, foi desenvolvida a cocriação de valor para o consumidor (Vargo & Lusch, 2014). Prahalad e Ramaswamy (2000) começaram abordando a mudança no comportamento dos consumidores, identificando que a participação do consumidor dentro das organizações estava mudando, de maneira que, com a utilização das competências desses consumidores, eles se tornavam cada dia mais, um cocriador.

Assim, o conceito de cocriação de valor aparece pela primeira vez na literatura, voltada para a gestão de negócios, fundamentando-se no modelo DART (acrônimo para diálogo, acesso, análise de risco e transparência), apresentado por Prahalad e Ramaswamy (2004b). Os autores descrevem a interação entre empresas e consumidores, onde eles entendem que a integração desses quatro elementos, possibilita a empresa cocriar valor. Estudos recentes validaram escalas de cocriação de valor tendo como base o modelo DART, embora não sejam diretamente voltados ao contexto do ensino superior (Albinsson et al., 2016; Mai et al., 2020; Taghizadeh et al., 2016).

É relevante salientar que, a visão de Prahalad e Ramaswamy (2004b) sobre cocriação de valor é muito clara, os autores desenvolveram um quadro no qual aborda o que “é” a cocriação e o que “não é” a cocriação. Os autores ainda pontuam, que as interações de alta qualidade possibilitam que um consumidor individual cocrie, de forma única, experiências com a empresa, proporcionando assim, novas fontes de vantagem competitiva. Essa visão é demonstrada na tabela 2, que Prahalad e Ramaswamy (2004b) denominam como o conceito de cocriação.

Uma vez que se percebe, de fato, o que é cocriação na visão de Prahalad e Ramaswamy (2004b), Saarijärvi et al. (2013) defendem que para aumentar a compreensão, é essencial entender para quem o valor é cocriado, ou seja, qual valor existe para o consumidor e para a empresa. Os autores pontuam que outro entendimento precisa ser esclarecido: que tipo de valor é cocriado.

Tabela 2: Conceito de Cocriação.

O QUE NÃO É COCRIAÇÃO	O QUE É COCRIAÇÃO
Foco no consumidor. O consumidor é o rei e está sempre certo.	Cocriação é unir criação de valor da empresa e do consumidor. Não é a empresa tentar satisfazer o consumidor.
Entregar um bom serviço ao consumidor ou “mimar” o consumidor.	Permitir que o consumidor coconstrua sua experiência de serviços adequando ao seu contexto.
Customização de ofertas em massa atendendo a cadeia de suprimentos da indústria.	Unir a definição do problema e resolução de problemas.
Transferência das atividades da empresa para o consumidor (como em auto-serviço); consumidor como gerente de produto ou como co-design de produtos e serviços.	Criar um ambiente de experiência em que os consumidores possam ter diálogo ativo e co-construir experiências personalizadas; os produtos podem ser os mesmos, mas os consumidores constroem experiências diferentes.
Variedade de produtos.	Variedade de experiências.
Um segmento.	Experiência única.
Pesquisa de marketing meticulosa.	Experienciando o negócio como os consumidores fazem em tempo real. Diálogo contínuo.
Encenação de experiências.	Co-construindo experiências personalizadas.
Inovação pelo lado da demanda para novos produtos e serviços.	Inovando ambientes para novas experiências de cocriação.

Fonte: Adaptado de Prahalad e Ramaswamy (2004b, pág., 8).

Corroborando com as teorias de Saarijärvi et al. (2013), Alves et al. (2016) afirmam que as organizações não podem oferecer só o valor. Os autores afirmam que a proposta de valor deve se relacionar com o consumidor ativo, o qual tem de participar como cocriador de valor.

Complementando com a ideia de cocriação, Payne et al. (2008) pontuam que, o processo de cocriação de valor possui três elementos importantes, que são:

- **Processos de criação de valor para o consumidor** – na relação empresa e consumidor, os consumidores gerenciam suas atividades e estruturam o processo de criação de valor. Já no contexto empresa para empresa, os processos utilizados para gerenciar e se relacionar são estruturados por ambas (Payne et al., 2008).
- **Processos de criação de valor da empresa** – são os processos, recursos e práticas que as empresas utilizam com o intuito de gerenciar os negócios e as relações com consumidores e demais *stakeholders* (Payne et al., 2008).
- **Processos de encontro** – neste ponto os processos interativos e as práticas de interação precisam ser gerenciados com o intuito de proporcionar uma experiência de cocriação bem-sucedida (Payne et al., 2008).

Os processos destacados por Payne et al. (2008) constituem a base estrutural de um modelo, onde a natureza da cocriação proporciona novas perspectivas para a gestão do processo de cocriação de valor. A figura 1 expõe os principais processos abordados pelos autores, onde o consumidor, a empresa e a interação, compõem a base do conceito.

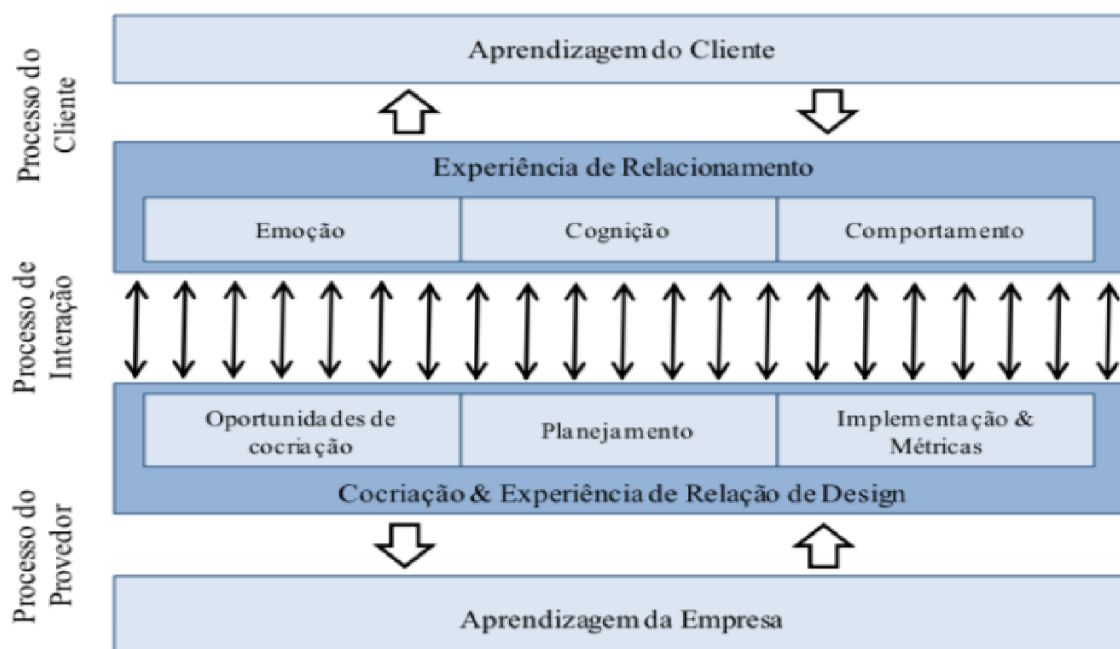


Figura 1 - Estrutura conceitual para o processo de cocriação de valor.
 Fonte: Payne et al. (2008, pág., 86)

A estrutura desenhada por Payne et al. (2008) explica um conjunto interligado de processos e a natureza desdobrada da cocriação. Os diferentes encontros entre consumidor e empresa, propostos pelos autores, ocorrem como resultado de seus respectivos processos de cocriação de valor. Eles explicam que, as setas que apontam nas duas direções destacam a natureza interativa dos encontros.

Em relação as setas entre os processos do consumidor e o aprendizado do consumidor, elas apontam que ele se envolve em um processo de aprendizado. Esse processo baseia-se no fruto das experiências que o consumidor tem ao longo dos relacionamentos com a empresa.

Os autores afirmam que o aprendizado do consumidor é importante nas atividades de cocriação de valor com a empresa. As setas entre processos do provedor e aprendizado da empresa indicam que quanto mais a empresa aprender sobre o consumidor, mais oportunidades na experiência de relação de design e cocriação surgem no processo.

Prahalad e Ramaswamy (2004b) também consideram que a cocriação de valor pode ser uma abreviação de criação colaborativa. Na visão dos autores o valor compartilhado entre empresa e consumidor permite construir novas experiências, definindo e resolvendo problemas comuns, criando um ambiente em que os consumidores possam participar ativamente do diálogo, enfatizando variações de suas experiências.

Clausen et al. (2019) referem que as empresas de serviços que, estão envolvidas em um novo modelo de negócio, assumem um comportamento mais intenso de cocriação de valor. Os autores argumentam que a novidade e a renovação podem ser importantes para sustentar relacionamentos atraentes. Portanto, o envolvimento e a compreensão das pessoas, que estão envolvidas no processo de modificação do negócio, podem favorecer os aspectos que permeiam a cocriação de valor.

Com isso, a cocriação de valor ganhou a atenção dos acadêmicos e profissionais como um conceito abrangente. Neste conceito se descreve a colaboração entre múltiplos *stakeholders* que, muitas vezes, desconhecem uns aos outros, mas que contribuem para o bem-estar mútuo (Vargo & Lusch, 2017).

2.2 Dimensões de Cocriação de Valor

No decorrer dos anos, desenvolveram-se algumas escalas para a medição da cocriação de valor. Essas escalas podem ser encontradas nos estudos de Jamilena et al. (2017), Mathis et al. (2016) e Peña et al. (2014). Neste estudo serão destacadas as escalas de Ranjan e Read (2016) e Yi e Gong (2013) por reputar serem relevantes, considerando que ambas são desenvolvidas em um contexto multidimensional tendo na sua base teórica a SDL.

A escala desenvolvida por Yi e Gong (2013) utilizou-se do método misto para desenvolver e validar uma escala de comportamento de cocriação de valor para o consumidor. O método misto é um procedimento metodológico que envolve coleta de dados simultâneos ou sequenciais, em um mesmo estudo, de forma que o banco de dados final apresenta tanto informações quantitativas, como qualitativas (Creswell, 2007).

A escala de Yi e Gong (2013) está vinculada a dois fatores identificados pelo comportamento de participação do consumidor que compreende as dimensões: busca de informações, compartilhamento de informações, comportamento responsável e interação pessoal. O outro fator é o comportamento de cidadania do consumidor que compreende as dimensões: *feedback*, advocacia, ajuda e tolerância, como se mostra a seguir:

- **Comportamento de participação do consumidor:**

- ✓ **Busca de informações:** Os consumidores estão cada vez mais buscadores ativos de informações, sem depender somente das divulgadas pelas empresas (Elsharnouby, 2015). Para isso, buscam informações alternativas derivadas de outros consumidores (Fagerstrøm & Ghinea, 2013). Eles procuram informações de como comportar-se para contribuir na execução de tarefas relacionadas ao serviço (Elsharnouby & Mahrous, 2015). Isso faz com que as incertezas sejam minimizadas na hora de cocriar valor com todos os envolvidos (Yi & Gong, 2013).
- ✓ **Compartilhamento de informações:** Se o consumidor não fornecer informações precisas impossibilita a qualidade de cocriar valor. Isso dificulta o início e a execução de tarefas ou outras atividades essenciais para o próprio consumidor (Yi & Gong, 2013). A empresa precisa saber o que se passa para melhor conduzir o serviço que está a prestar.
- ✓ **Comportamento responsável:** Yi e Gong (2013) relatam que para que haja uma cocriação de valor bem-sucedida, é preciso que os consumidores estejam presentes e sigam as diretrizes traçadas pelas empresas. Esse comportamento reconhece que os consumidores têm deveres e responsabilidades como funcionários parciais (Ennew & Binks, 1999).
- ✓ **Interação pessoal:** Está relacionada com o ambiente e a relação interpessoal entre o consumidor e a empresa. Quanto mais amigável e positiva essa relação for, maior a possibilidade de uma cocriação de valor bem-sucedida (Ennew & Binks, 1999; Yi & Gong, 2013).

- **Comportamento de cidadania do consumidor:**

- ✓ **Feedback:** Está relacionado ao envolvimento do consumidor com o serviço e pode se classificar como uma ação valiosa para a cocriação de valor, classificado como uma virtude (Podsakoff et al., 2000). Considera-se que o *feedback* é um comportamento discricionário, que não constitui um requisito de uma prestação de serviço bem-sucedida, segundo Yi e Gong (2013).

- ✓ **Advocacia:** Também chamada de recomendação, conceitua-se como uma atividade de recomendar o serviço a outras pessoas, por parte dos consumidores (Brodie et al., 2013). A forma como os consumidores escolhem promover a empresa para outros usuários e fazer contribuições futuras para o desenvolvimento do serviço (Mazen et al., 2008). Considera-se um indicador de lealdade que contribui para a divulgação e a reputação positiva da instituição. No entanto, é apontada como uma ação voluntária, o que não garante uma obrigatoriedade para se cocriar valor de forma positiva (Podsakoff et al., 2000; Yi & Gong, 2013).

- ✓ **Ajuda:** Refere-se ao comportamento dos consumidores, em auxiliar outros, a enfrentar dificuldades semelhantes de forma voluntária. Ao grau em que um consumidor está disposto a ajudar o outro (Mazen et al., 2008; Podsakoff et al., 2000; Sutarso et al., 2019; Yi & Gong, 2013).

- ✓ **Tolerância:** Está relacionado com a paciência do consumidor em relação às falhas que inevitavelmente possam acontecer, e que podem prejudicar o serviço (Mazen et al., 2008). Também está ligado no quanto o consumidor está disposto a ser paciente e esperar quando as expectativas dos serviços não são como ele esperava (Yi & Gong, 2013).

A principal contribuição do estudo de Yi e Gong (2013) foi desenvolver uma escala hierárquica integrativa multidimensional, a ser usada por investigadores para medir o comportamento de cocriação de valor dos consumidores. Teoricamente, o estudo contempla a literatura sobre o comportamento de cidadania e o comportamento de participação dos consumidores, onde os investigadores buscam encontrar um âmbito comum, através das dimensões do comportamento de cocriação de valor, em relação ao consumidor (Yi & Gong, 2013).

Outro estudo que vamos dar destaque é a de Ranjan e Read (2016), que utilizam da abordagem da SDL de Vargo e Lusch (2004) para mensurar a cocriação de valor, baseando-se nas dimensões de coprodução (compartilhamento de conhecimento, capital próprio e interação) e no valor em uso (experiência, personalização e relação). Os autores desenvolveram um modelo conceitual mais heterogêneo, onde relatam como esses mecanismos sustentam a cocriação de valor, identificando, agrupando e classificando os elementos empíricos para cada dimensão, relacionando os subconstructos que definem coprodução e valor em uso. Na divisão os autores especificam da seguinte forma:

- **Coprodução:**

- ✓ **Compartilhamento de conhecimento:** Compartilhar informações e conhecimento é um recurso operante básico para se cocriar valor. Ele é alcançado utilizando-se de mecanismos que permitem a organização, coletar e analisar as opiniões e conhecimentos dos seus consumidores, relacionados a proposta de valor da organização. Dessa forma, a empresa integra melhores resultados, em comparação ao que seria alcançado trabalhando de forma individualizada (Dollinger et al., 2018; Ranjan & Read, 2016).
- ✓ **Capital próprio:** Nesta categoria analisa-se o quão disposta a organização está em compartilhar o controle das informações em favor dos consumidores. Agindo dessa forma, a empresa dá ao consumidor uma função adicional de acesso, permitindo que eles ofereçam conhecimento e recursos, contribuindo com seu papel no processo de cocriação de valor (Fisher & Smith, 2011; Gummesson, 2008).
- ✓ **Interação:** A interação é considerada o principal meio entre os consumidores e a empresa, facilitando outros meios de cocriação de valor como o compartilhamento de informações, as relações e até mesmo o capital próprio (Dollinger et al., 2018).

- **Valor em uso:**

- ✓ **Experiência:** A categoria experiência está relacionada à própria vivência do consumidor, seja dentro ou fora do ambiente empresarial, afetando o comportamento dos consumidores (Payne et al., 2008). Ele pode ou não se sentir à vontade para expor suas experiências, cocriando valor, isso se ele achar que deve ou se ele for instigado a isso, corroborando para uma conexão que pode ser útil no futuro (Dziewanowska, 2017). Em um mercado competitivo a experiência é um importante mecanismo de desempenho para entender a qualidade dos serviços (Mazen et al., 2008). A experiência utiliza-se de processos cognitivos e afetivos do consumidor em decorrência de sua participação, comportamento e espontaneidade (Ranjan & Read, 2016).
- ✓ **Personalização:** É algo que ocorre depois das informações já coletadas pelos consumidores. Eles absorvem as informações e as personalizam da

forma mais adequada para seu próprio uso. Dessa forma, os consumidores atribuem a elas características individuais, alterando o uso das informações recebidas em benefício próprio (Dollinger et al., 2018; Ranjan & Read, 2016).

- ✓ **Relação:** São processos conjuntos que envolvem relações interpessoais, visando o foco na visão do consumidor, que pode manter uma relação tanto entre eles próprios, como entre consumidor-empresa (Ranjan & Read, 2016). A relação é um processo central para a cocriação de valor. É onde o consumidor se envolve em processos conjuntos, recíprocos e interativos. A relação e a colaboração aumentam a capacidade do consumidor em desenvolver soluções (Bonsu & Darmody, 2008), tornando a empresa um ambiente ativo de comunicação e engajamento (Ranjan & Read, 2016). A relação no processo de cocriação de valor é identificada quando os consumidores se ajudam entre si, trocando ideias e informações, fortalecendo as relações interpessoais (Ennew & Binks, 1999).

Nos resultados do estudo de Ranjan e Read (2016), os autores complementam que a cocriação de valor está inserida na SDL e que esta é inerente à produção conjunta, que é um intercâmbio entre empresa e fornecedor, dando ênfase ao contexto do “uso”. Oferecem identificação teórica e construções empíricas para duas dimensões de ordem superior: coprodução e valor em uso. Os autores também fornecem elementos subjacentes de conhecimento, equidade e interatividade, experiência, relacionamento e personalização, apresentando aos investigadores uma base para desenvolver uma teoria heterogênea, e ainda cocriar uma melhor compreensão dos mecanismos contidos no processo de cocriação de valor.

Esses estudos se tornaram relevantes, pois trazem o comportamento do consumidor engajado como um cocriador de valor ativo e não apenas como meros respondedores (Yi & Gong, 2013). A coprodução é caracterizada pela participação e envolvimento do consumidor através da colaboração e do diálogo. O valor em uso vai além da coprodução, ela surge através do consumo direto incluindo fatores como tempo, localização ou condições incertas, onde os consumidores determinam o valor com referência no uso (Ranjan & Read, 2016).

2.3 Cocriação de Valor no Ensino Superior

O ensino é considerado um encontro de serviços e as instituições precisam alinhar muitas atividades para concretizá-lo em sala de aula (Chung & McLarney, 2000). Esses serviços

têm suas características denominadas como variáveis, intangíveis, inseparáveis e perecíveis (Hole et al., 2018) e podem alinhar-se à cocriação de valor. Estas características representam desafios para quem oferece os serviços, por isso torna-se pertinente relacioná-las com o ambiente do ensino superior.

Fazendo esta relação com o ensino superior, os serviços, como variáveis, dificultam, se não, impossibilitam uma padronização. Cada um deles é uma combinação de diferentes circunstâncias, humores e outras características humanas que podem surgir tanto por parte do professor, como do estudante (Chung & McLarney, 2000).

Como intangível, os serviços não têm uma forma palpável. O aprendizado não pode ser visto, tocado, sentido ou cheirado, portanto, torna-se um grande desafio para o professor que, de um modo geral, lida com a intangibilidade do aprendizado que eles buscam transmitir (Chung & McLarney, 2000).

Como inseparável, para que haja um serviço é preciso ter um fornecedor e um consumidor, por isso, na sala de aula, a educação envolve mais do que o texto ou o slide, envolve o professor e os estudantes que, por meio de seus respectivos comportamentos e interações, tornam a experiência educacional mais satisfatória (Chung & McLarney, 2000).

Por fim, como perecíveis, o serviço no ensino, é consumido de acordo com o que se vai produzindo em sala de aula e seu consumo é realizado quando a aula é produzida. A pontualidade, por isso, pode ser considerada uma preocupação, sendo fundamental para o professor manter um grau de flexibilidade na programação da produção do serviço. Também é preciso que o professor esteja preparado para ter o serviço, se e quando o estudante precisar (Chung & McLarney, 2000).

A natureza inseparável dos serviços exige que o consumidor seja parcela adicional dessa experiência (Chung & McLarney, 2000). Da mesma forma, a heterogeneidade dos serviços diz respeito não apenas ao professor, mas também ao estudante, que está intimamente envolvido no processo, como consumidor bem informado e consciente do que a universidade promete entregar (Dziewanowska, 2017).

Esse envolvimento se dá através da integração de recursos que é um processo de interação entre as partes, o que torna significativo manter uma boa relação dentro das empresas. No ensino superior não é diferente, essa integração é primordial para que professores e

estudantes desempenhem papéis importantes no processo de cocriação de valor (Dziewanowska, 2018).

A colaboração teórica e prática nos estudos de Prahalad e Ramaswamy (2004a), Vargo e Lusch (2004), e Vargo et al. (2008) corroboram para o desenvolvimento de outros estudos de cocriação de valor, incluindo os aplicados ao ensino superior (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012; Elsharnouby & Mahrous, 2015; Navarro-García et al., 2015). Assim, quando a cocriação de valor se funde ao ensino superior, as complexidades que envolvem o valor, a lógica dominante dos serviços e outras contextualizações se tornam estrategicamente interessantes (Dziewanowska, 2018).

O tema cocriação de valor *a priori* era aplicado principalmente na visão da empresa, com poucos estudos voltados para a visão do consumidor (Tsourela et al., 2015). Expandir esse olhar de cocriação de valor no ensino superior pode melhorar a qualidade dos serviços e a satisfação dos estudantes, além de agregar valor ao conhecimento e a melhoria da relação ensino-aprendizagem (Elsharnouby, 2015).

Giner e Rillo (2016) abordam a influência da cocriação de valor envolvendo satisfação e lealdade dos estudantes. Os autores concluem que a participação do estudante na cocriação de valor, junto com a universidade, aumenta os níveis de satisfação e lealdade. Porém, tal estudo foi aplicado apenas com estudantes de pós-graduação, o que pode ter influenciado pela maturidade dos envolvidos. O Modelo desenvolvido por Sultan e Wong (2019) mostra que, a relação entre as intenções do comportamento dos estudantes e a qualidade do valor percebido, resultam na satisfação e lealdade e no desempenho e imagem da marca, respectivamente.

A cocriação de valor, baseada na relação entre a universidade, pode ser representada pelo professor e pelos estudantes, através de uma relação de interação. Durante essa interação, permite-se que eles adquiram conhecimentos e competências individuais através da troca, melhorando o desempenho da universidade e impactando positivamente na felicidade dos estudantes (Azambuja et al., 2021).

A interação também pode ocorrer através do sítio da Universidade. Foroudi et al. (2019) em seu estudo mostram o papel do comportamento de cocriação de valor dos estudantes para a imagem e a reputação da universidade e confirmam que os sítios universitários são fundamentais para a cocriação de valor, impactando positivamente no comportamento de participação e no comportamento de cidadania dos consumidores.

Zhao e Kuh (2004), afirmam que a participação no aprendizado, em que o conhecimento e a responsabilidade são compartilhados entre os acadêmicos, estão relacionadas ao sucesso do estudante e as suas percepções em relação à instituição. Kuh (2003) pontua que, a facilidade da implementação dessas práticas se dá pela intensidade e envolvimento do estudante com a instituição, mostrando que práticas educacionais eficazes foram aplicadas no ensino superior (Nielsen et al., 2015).

Díaz-Méndez e Gummesson (2012) envolvem professores, estudantes e os serviços universitários, percebendo que a qualidade do ensino é um elemento fundamental para o processo de cocriação de valor. Como resultados os autores sugerem uma mudança de abordagem de entrega de valor de fazer algo “para” os estudantes, para uma abordagem de cocriação de valor, de fazer algo “com” os estudantes. Em outro estudo, Díaz-Méndez et al. (2019) argumentam que a SDL é a abordagem mais apropriada para gerenciar as instituições do ensino superior, onde o estudante, o professor e a instituição integram recursos para a cocriação de valor, definindo os estudantes como cocriadores de valor e os professores como proponentes desse valor.

Dziewanowska (2018) realiza um estudo multidimensional no processo de cocriação de valor, enfatizando subdimensões baseadas em uma revisão de literatura, construindo o modelo descrito na Figura 2. Nesse estudo o autor analisa o processo de cocriação de valor e suas consequências para a experiência acadêmica. Os resultados indicam que os valores funcionais, relacionais e intrínsecos são os valores mais importantes da experiência do ensino superior do ponto de vista dos estudantes e conclui que, na sua maioria, os estudantes avaliam positivamente o processo de cocriação de valor, principalmente nos aspectos de estimulação intelectual, controle e suas relações com os demais estudantes.

Dollinger et al. (2018) apresentam um modelo conceitual de cocriação de valor no ensino superior, apontando componentes relevantes da cocriação de valor, do valor em uso e da coprodução, assim como vantagens trazidas pela cocriação de valor. Clausen e Andersson (2019) afirmam que os modelos de aprendizagem, que têm como base os problemas, são suficientes para preparar os estudantes para o processo de aprendizagem. Os resultados mostram que os estudantes, não só aprendem com a experiência e a reflexão, mas também são motivados a criar situações significativas, aprimorando suas próprias experiências de aprendizagem e conhecimento.

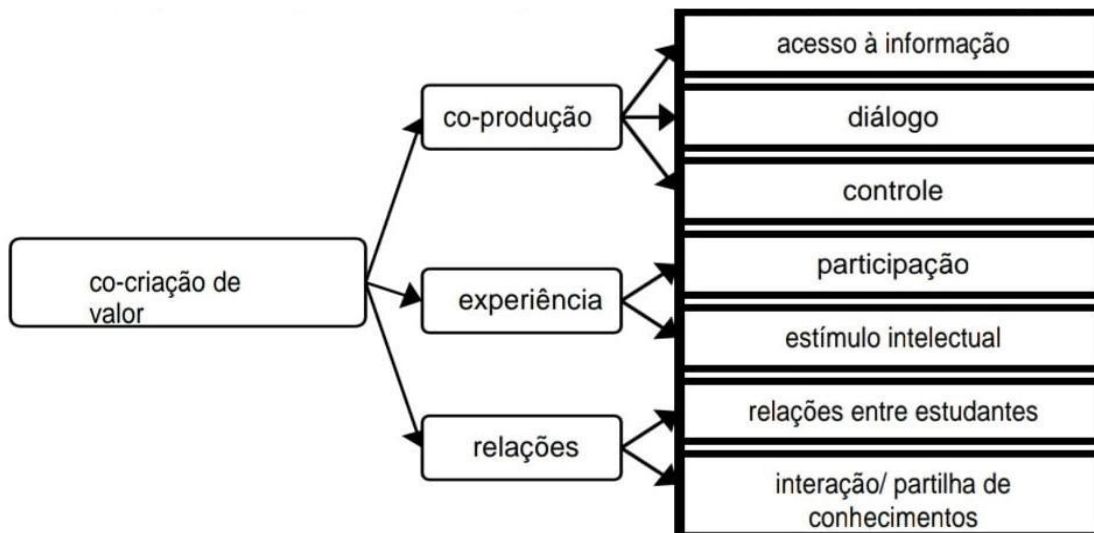


Figura 2 - Modelo das dimensões e componentes do processo de cocriação de valor no ensino superior. Fonte: Dziwanowska (2018, pág., 03).

Celuch et al. (2018) apresentam o engajamento extracurricular dos estudantes, fundamentando-se na SDL, onde desenvolve uma plataforma co-projetada pelos estudantes, em que eles descrevem o envolvimento dos artefatos da aprendizagem experiencial, resultando em ganhos tanto para o estudante, através da imersão em um contexto de problema autêntico, como para a instituição, que se utiliza das informações dessa plataforma para fazer marketing estratégico da universidade.

Sutarso et al. (2019) desenvolvem seu estudo em programas de mestrado definindo os estudantes em grupos: de nível superior, irregular e de nível inferior, em relação ao processo de cocriação de valor. Os resultados identificaram cinco fatores que determinam as atividades de cocriação de valor dos estudantes, compreendendo a descoberta de informação, comportamento responsável, *feedback*, ajuda e tolerância.

As Instituições de Ensino Superior (IES) utilizam-se principalmente da abordagem da SDL para identificar o processo de cocriação de valor (Zarandi et al., 2022b). Esses estudos permitem verificar que os estudantes que estão envolvidos entre si, com os professores e com as atividades das IES, no geral, logram de resultados acadêmicos e sociais mais positivos (Healey et al., 2014).

Ademais, não é razoável atribuir toda a responsabilidade do processo de aprendizagem apenas ao desempenho do professor. A autonomia do estudante em sala de aula é relevante para melhorar o seu aprendizado. Identificar maneiras de estimular os estudantes a desempenhar papéis para o desenvolvimento de cocriação de valor, é um desafio às IES

(Zarandi et al., 2022b). Por isso, a universidade, através do professor que está a representá-la, deve conhecer e implementar novas metodologias de ensino, e não apenas somente deter o conhecimento sobre a sua área de atuação relacionada à pesquisa (Dziewanowska, 2017).

Athanasίου (2007) dá ênfase ao desenvolvimento de um aprendizado colaborativo que insere completamente o estudante em todo o processo educacional. O autor dá uma quebra no modelo de ensino tradicional, em que os estudantes aprendem sentados, apenas ouvindo os professores, realizando atividades e memorizando conteúdo. Ele torna o estudante um agente ativo e participativo no processo educacional.

Nos serviços educacionais, a cocriação de valor requer o envolvimento e a participação ativa dos estudantes, professores e da própria universidade (Athanasίου, 2007). Reconhecer e valorizar os recursos das partes envolvidas nesse processo, sempre com uma perspectiva de melhora, maximiza a cocriação de valor no ensino superior (Cruz et al., 2022).

A aprendizagem é um processo intrínseco do estudante e é preciso que haja o seu envolvimento para se ter êxito, vinculado na capacidade e no esforço que ele faz para que isso ocorra (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012). É papel significativo que os estudantes desempenhem sua própria aprendizagem através do seu engajamento no processo educacional. Zarandi et al. (2022a) concluiu que, através da cocriação de valor, o estudante consegue melhorar a capacidade de aprendizagem, o prazer e o entusiasmo, trazendo uma compreensão mais profunda dos assuntos, desenvolvendo sua autoconsciência e autossuficiência, resultando melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Para isso, as IES, representada pelos professores, precisam estar atentas e dispostas às mudanças no processo de aprendizagem, no propósito de encorajar os estudantes (Zarandi et al., 2022b). Logo, o conceito de cocriação de valor pode assumir um papel primordial, podendo ser visto como legítimo na educação, enaltecendo a importância da participação do estudante nesse processo (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012; Taylor & Judson, 2014, Zarandi et al., 2021).

3 Metodologia

Neste capítulo apresenta-se todo o panorâmico metodológico da investigação, como os critérios que foram utilizados para a seleção da amostra, além do instrumento utilizado no processo de recolha dos dados.

3.1 Tipo de Pesquisa

Este estudo insere-se numa abordagem qualitativa, no intuito de alcançar os objetivos de investigação propostos. A pesquisa qualitativa visa compreender os acontecimentos e os fenómenos através das relações, explorando origens, acontecimentos, funcionamentos, propondo-se em descrevê-los e explicá-los (Proetti, 2017).

A abordagem qualitativa mostra-se adequada a este estudo pela necessidade de se investigar os fatos no contexto em que eles ocorrem, pois, foi realizada no local de origem, permitindo ao investigador uma melhor compreensão (Bardin, 2016).

O presente estudo tem fins exploratórios, ele realiza-se em um cenário onde o conhecimento ainda é pouco acumulado e sistematizado (Vergara, 2017). A investigação exploratória é utilizada, muitas vezes, para compreender o limite de uma teoria com o objetivo do estudo que se pretende realizar (Proetti, 2017).

Pode-se dizer que isso não é uma tarefa simples, pois também deve se dar o devido tratamento científico que todo investigador deve ter nos trabalhos de pesquisa (Triviños, 1987). A característica exploratória é utilizada neste estudo, pois visa extrair a visão do estudante do ensino superior, em relação à cocriação de valor, uma abordagem pouco utilizada na literatura.

O meio de pesquisa será um estudo de caso, pois se aplica em uma comunidade específica. Segundo Vergara (2017), o estudo de caso tem caráter de profundidade e detalhamento e pode ser realizado no campo, envolvendo entidades como pessoas, família, empresa, entre outros.

3.2 Instrumento de Recolha de Dados

Quanto ao instrumento de coleta de dados selecionados, aplica-se a entrevista semiestruturada. O espelho da entrevista encontra-se no Apêndice I deste estudo. O investigador segue um guião com questionamentos que são direcionados para extrair resposta com maior grau de refinamento do entrevistado, por isso tem maior profundidade (Vergara, 2017).

No modelo de entrevista semiestruturada o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, intervindo quando este se afasta do tema original. Neste método existe uma pergunta predeterminada e, de acordo com a resposta, o entrevistador fica livre para reformular a pergunta ou criar uma nova, aprofundando ainda mais o diálogo ao tema proposto (Gil, 2008).

O corpus da investigação é formado pelo conjunto de transcrição das entrevistas, em que cada uma delas corresponde a um documento. Considerando que, essas podem ser muito longas, a unidade amostral dentro do corpus se restringe a fragmentos mais relevantes das transcrições dos textos das entrevistas relacionados a cada categoria.

3.3 População e Amostra

O cenário do ensino superior português integra um sistema binário reunido por 99 instituições, sendo 37 Universidades e 62 Institutos Politécnicos. Destas IES, apenas 36,3%, integram o setor público, porém, são as que oferecem maior oferta de cursos, compreendendo 69,2% do total, incluindo o serviço público militar. As áreas de ciências, comércio e direito e da engenharia são as que mais concentram a oferta de cursos (Gonçalves et al., 2021).

Porém, sendo um estudo de caso vai incidir sobre a Universidade da Beira Interior (UBI), localizada no Município de Covilhã, pertencente ao Distrito de Castelo Branco, em Portugal. O estudo abrange a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) que acolhe os Departamentos de Gestão e Economia (DGE); Psicologia e Educação (DPE); Sociologia (DS) e o de Ciências do Desporto (DCD).

As entrevistas foram realizadas presencialmente entre os dias 30 de maio e 3 de junho de 2022. Elas foram gravadas com prévia autorização dos entrevistados, através do Consentimento Livre, Informado e Esclarecido (CLIE), que se encontra no Apêndice II deste

estudo. O CLIE foi devidamente desenvolvido de acordo com as normas sugeridas pela Comissão de Ética da UBI.

A escolha dos entrevistados deu-se de forma aleatória, através da abordagem direta aos estudantes, no Polo II, onde se encontra o curso de Ciências do Desporto e do Polo IV, onde se encontram os cursos dos demais Departamentos, tendo como amostra válida apenas os estudantes de 1º ciclo, a partir do 2.º ano, e de 2º ciclo.

No entanto, foi definido que a amostra contemplasse o mínimo de dois estudantes de cada Departamento, no intuito de abranger todos os cursos da FCSH da UBI e, assim, obter uma amostra mais heterogénea. A distribuição da amostra está definida na Tabela 3, onde pode-se encontrar os cursos contemplados, o ciclo de estudos, o ano frequentado, o género, a data da entrevista, a duração de cada entrevista e o código que representará o entrevistado neste estudo.

Tabela 3: Painel dos entrevistados.

	Curso	Ciclo	Ano	Género	Data	Tempo	Código
Entrevistado 1	Desporto	1	2	M	30/05/2022	10:30	E01
Entrevistado 2	Economia	1	3	F	30/05/2022	11:18	E02
Entrevistado 3	Sociologia	1	2	F	30/05/2022	13:04	E03
Entrevistado 4	Gestão	1	2	F	31/05/2022	11:50	E04
Entrevistado 5	Sociologia	1	2	F	01/06/2022	13:17	E05
Entrevistado 6	Gestão	1	3	F	01/06/2022	12:43	E06
Entrevistado 7	Economia	1	2	M	01/06/2022	11:29	E07
Entrevistado 8	Psicologia	2	1	F	01/06/2022	13:35	E08
Entrevistado 9	Psicologia	2	1	F	01/06/2022	15:41	E09
Entrevistado 10	Psicologia	2	1	F	01/06/2022	15:12	E10
Entrevistado 11	Desporto	2	1	M	01/06/2022	11:06	E11
Entrevistado 12	Marketing	1	3	M	02/06/2022	12:51	E12
Entrevistado 13	Marketing	1	3	M	02/06/2022	12:40	E13
Entrevistado 14	Desporto	1	3	M	02/06/2022	12:16	E14
Entrevistado 15	Desporto	1	3	F	02/06/2022	12:56	E15
Entrevistado 16	Empreendedorismo	2	2	F	02/06/2022	13:09	E16
Entrevistado 17	Psicologia	1	2	F	03/06/2022	16:01	E17
Entrevistado 18	Marketing	2	2	F	03/06/2022	15:58	E18
Entrevistado 19	Gestão	2	2	M	03/06/2022	14:37	E19
Entrevistado 20	Gestão	2	2	F	03/06/2022	15:07	E20

Fonte: Elaboração própria.

3.4 Métodos de Análise de Dados

O método utilizado para o tratamento das informações coletadas será a análise de conteúdo categorial de Bardin (2016). Segundo a autora, é um conjunto de instrumentos aplicados a conteúdos diversificados (técnicas de investigação psicológica, estudo de comunicação em massa, entrevistas e análise de discurso), configurando-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Baseiam-se em procedimentos sistemáticos de descrição de conteúdo das mensagens, proporcionando uma análise qualitativa e até mesmo quantitativa dos dados.

Será utilizado o processo indutivo cuja lógica é mostrada na Figura 3. Nela o investigador colhe informações relatadas e detalhadas pelos entrevistados e separa essas informações em categorias ou temas (Creswell, 2007).

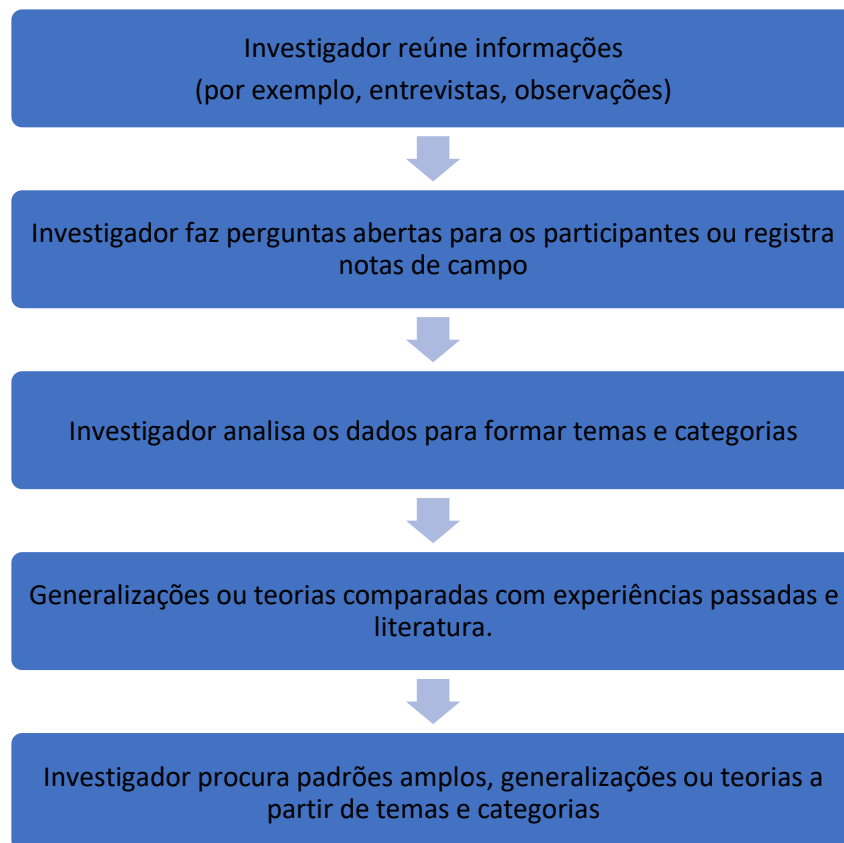


Figura 3 - A lógica indutiva de pesquisa em estudo qualitativo.
Fonte: Creswell (2007, pág., 142).

Embora o modelo apresentado por Creswell (2007) sugira a formação de temas e categorias somente após as entrevistas, neste estudo parte-se com dimensões identificadas

previamente, tendo como base o referencial teórico. Sendo assim, predefiniu-se dois temas e nove dimensões para análise do conteúdo que estão definidas na tabela 04.

Todavia, adota-se uma estrutura flexível de termos para os temas e as dimensões que podem ser adaptados ao perfil da população estudada. Isso implica que, ao final do estudo, esses termos podem ser mantidos ou alterados de acordo com as respostas dos entrevistados.

Tabela 4: Definição de temas e dimensões baseados na literatura.

TEMA	DIMENSÕES	COMPREENSÃO DA DIMENSÃO
Aprendizagem colaborativa	Ajuda	Perceber o quanto está disposto a ajudar os outros
	Compartilhamento	Compartilhar informações e recursos tangíveis, intangíveis, operandos e operantes
	Experiência	Fator cognitivo para o aprendizado
	Feedback	Dar a conhecer a opinião ou dúvidas.
	Relação	Envolvimento interpessoal
Comportamento	Busca	Buscar informações que podem ser relevantes para o desenvolvimento pessoal ou profissional.
	Participação	Deveres e obrigações quanto a participação individual e em grupos.
	Recomendação	Disposição em divulgar ou recomendar o curso ou a universidade a terceiros.
	Tolerância	Reação quanto as mudanças naquilo que já estava programado.

Fonte: Elaboração própria

Esses temas e dimensões foram abalizadas ao conhecer os aspectos que os autores (Yi & Gong, 2013; Ranjan & Read, 2016) apresentam como relevantes para a cocriação de valor. Para uma melhor compreensão do processo, recorreu-se a esta categorização, buscando compreender quais são os fatores que os estudantes mais valorizam em relação à aprendizagem no processo de cocriação de valor.

3.5 Tratamento e Organização dos Dados

De acordo com Bardin (2016) a organização da análise de conteúdo divide-se em três etapas:

a) Pré-análise

Na pré-análise realiza-se uma leitura fluente das entrevistas. É o momento em que se tem um contato maior com os documentos a serem analisados, conhecendo-os melhor. A leitura vai se tornando mais precisa, identificando os pontos principais que se correlacionam com a teoria. Assim, forma-se o *corpus* do estudo, utilizando-

se das regras da exaustividade, homogeneidade, pertinência e representatividade (Bardin, 2016).

Nesta etapa também se realiza a codificação que Bardin (2016) define como o processo de extração dos dados brutos do texto em uma representação exata das características do conteúdo. Essa codificação pode ser feita através de recorte, onde as informações são classificadas e associadas. Em seguida, efetua-se a categorização do material, seguindo as regras da pré-análise. A categorização do material é bastante utilizada para estudos que utilizam a análise de conteúdo, no entanto, não se considera uma etapa obrigatória (Bardin, 2016), todavia será utilizada neste estudo.

b) Exploração do Material

Após seguir todos os passos estabelecidos na pré-análise, é na etapa de exploração do material que se faz a devida análise dos dados (Bardin, 2016). De acordo com as respostas dos entrevistados, aplicam-se as decisões cabíveis tomadas pelo investigador.

Nesta etapa faz-se a validação dos temas e categorias pré-definidas na tabela 4. Para tal, buscou-se nas transcrições das entrevistas, a presença dos temas pré-definidos e a frequência com que as dimensões a eles relacionadas foram mencionadas. A exclusão de um tema ou dimensão está associada à sua ausência nas respostas dos entrevistados (Bardin, 2016).

c) Tratamento dos resultados obtidos.

Na etapa de tratamento dos dados obtidos, os resultados brutos do estudo são tratados de maneira que tragam significância e validade aos fatos. É a oportunidade do investigador, tendo os resultados significativos e fiéis à sua disposição, propor inferências. Este é o momento de indução do investigador onde se antecipa a interpretação a partir dos fatos identificados nas transcrições, integrando os dados do contexto do estudo com o objetivo proposto (Bardin, 2016).

4 Interpretação dos Resultados

Nesta secção, apresenta-se a interpretação dos resultados obtidos neste estudo, realizada com os estudantes da FCSH da UBI. As respostas obtidas tiveram como base o guião de entrevista presente no apêndice I deste estudo e serão analisadas individualmente de acordo com as dimensões descritas na tabela 4.

Para uma melhor compreensão, vai se levar sempre em consideração a primeira opção citada pelo entrevistado. Esta ficará sendo a sua principal resposta, exceto quando se dê ênfase a alguma outra, dentro do contexto, diferente da sua primeira opção. No caso de serem detectadas outras informações pertinentes ao tema, elas serão identificadas e referendadas.

As dimensões foram analisadas separadamente de acordo com as tabelas de 5 a 15. Nelas estão identificadas as perguntas do questionário semiestruturado, apêndice I, correspondente a cada dimensão específica, que constará também das Unidades de Registro (UR) identificadas, os entrevistados correspondentes a cada UR e uma resposta representativa.

4.1 Dimensão Ajuda

A ajuda é o fator que se refere ao grau em que o estudante ajuda outros estudantes no processo de aprendizagem (Mazen et al., 2008). Ela é voltada àqueles estudantes que têm dificuldades em entender a matéria ou até mesmo aqueles com dificuldade em concluir o curso (Sutarso et al., 2019). Essa dimensão envolve o estudante em relação a sua disposição em ajudar outros colegas no processo de aprendizagem, identificando o modo e os motivos que o leva a ajudar (Mazen et al., 2008).

Para tanto foi feita a pergunta 08 do guião de entrevista, apêndice I deste estudo. Através das respostas dos entrevistados, desenvolveu-se quatro UR, compreendendo: partilhando material, ajuda tirando dúvidas, ajuda mútua e ajuda quando é solicitado. Na Tabela 5 são apresentados os entrevistados correspondentes a cada UR e sua resposta representativa.

Tabela 5: Síntese dos resultados da dimensão ajuda.

AJUDA		
PERGUNTA 08: Costuma ajudar os outros colegas? De que forma?		
Termo Referido (UR)	Entrevistados	Resposta representativa
Partilhando material	E02, E06, E16, E19	E19: “Eu costumo ajudar sim, sempre, sempre que possível. Costumo ajudar colegas, as vezes um colega acaba por faltar aquele dia, eu já passo o conteúdo de alguma forma e já tento fazer com que ele não se sinta tão defasado em relação aos outros colegas que estão participando mais ativamente. As vezes é um estudante trabalhador que não pode estar em todas as aulas e eu tento fazer o possível para que ele fique a par do conteúdo que está sendo praticado.”
Ajuda tirando dúvidas	E04, E09, E12, E15, E20	E20: “Quando eu entendo alguma coisa e o meu colega não entendeu. Eu vejo que ele está com dificuldade, eu tento ajudá-lo, tento explicar, colocar à minha maneira de como eu percebi. Por que às vezes as pessoas têm maneiras diferentes de entender as coisas, às vezes eu consigo perceber de uma maneira porque sei lá, eu sou mais visual, e meu colega não, então consigo auxiliar nesse sentido... Eu sempre ofereço ajuda.”
Ajuda mútua	E01, E05, E07, E08, E10, E11	E08: “Pela troca de informação, se eu tenho uma informação, eu vejo que o outro está precisando eu ajudo ou quando eu sinto alguma dificuldade... Já aconteceu de uma colega está precisando de ajuda para um exame e eu vim estudar junto com ela, mesmo eu não indo fazer este exame. Eu faço isso de maneira espontânea...porque essa troca, além de eu ajudar, a pessoa me ajuda muito porque eu relembro ou passo a ter uma visão diferente do conteúdo...sempre alguma coisa acontece nessa troca, sempre algo a agregar para mim e para o outro.”
Ajuda quando é solicitado	E03, E13, E14, E17 E18	E13: “Normalmente quando tenho colegas que faltam a alguma aula, qualquer coisa do gênero, é costume lhes enviar os exercícios que foram feitos, a matéria que foi dada, apontamentos que tirei, a quem me pedir esse tipo de coisas, eu costumo enviar sempre”

Fonte: Elaboração própria.

Analisando a tabela 5, é perceptível que a dimensão é bem distribuída entre as UR, ou seja, não existe uma forma específica de ajuda, apesar de haver uma tendência maior na ajuda mútua. Os estudantes diversificam o modo como interagem uns com os outros. Eles demonstram que a ajuda é um comportamento voluntário no qual o estudante auxilia outros estudantes a resolver problemas durante a execução de suas atividades (Yi & Gong, 2013).

A partilha de material é uma das maneiras utilizadas pelos estudantes como uma forma de ajuda, e através da partilha de seus apontamentos, resumos e exercícios, esses estudantes conseguem cocriar valor. Percebe-se aqui uma preocupação entre eles em relação àquele colega que faltou a aula ou aquele estudante trabalhador, que não consegue estar presente em todas as aulas. O E19, citado na tabela 5, sente essa preocupação com esses colegas que se enquadram nessas características. Por isso, costuma sempre ajudar compartilhando seu material para que eles não se sintam tão defasados, em relação aos outros colegas, que conseguem estar sempre presentes em sala de aula. Ele acaba fazendo isso de forma voluntária.

Outros estudantes vão além da partilha de material, eles acabam ajudando outros colegas tirando dúvidas. Vemos isso na tabela 5, quando o E20 percebe que, quando algum colega não entende bem a matéria, ou está com dificuldade em resolver algum exercício em que ele tem um domínio sobre o assunto, sempre oferece ajuda. O entrevistado acredita que as pessoas têm formas diferentes de compreender as coisas e, na ajuda, ele tenta colocar o assunto, à sua maneira, facilitando o modo de compreensão do seu colega. Desta forma ele consegue passar o seu conhecimento de uma maneira que seu colega entenda.

A ajuda mútua acaba sendo um reflexo daqueles estudantes que ajudam os outros tirando dúvidas e que, também, o fazem de forma voluntária (Podsakoff et al., 2000). Esses estudantes têm a compreensão de que ajudando o colega está, ao mesmo tempo, se ajudando, pois, conseguem através da troca de informações, rever os conteúdos, como observado pelo E08, na tabela 5. Essa ajuda mútua é considerada um bom exemplo de cocriação de valor, pois além dos estudantes trocarem informações, eles acabam também fortalecendo as suas relações (Ennew & Binks, 1999; Mazen et al., 2008).

Nota-se também que nesta dimensão existe uma pequena parte dos estudantes que só ajuda quando é solicitado, como pode ser observado na tabela 5. O E13 não chega a negar ajuda e acaba agindo como os outros colegas, compartilhando material e até tirando dúvidas, porém não o faz de forma voluntária, é preciso ser instigado por algum colega para tomar essa atitude. No caso desses estudantes, a cocriação de valor não está tão presente.

A ajuda é comportamento que deve se manifestar de forma espontânea, contribuindo para o processo de melhoria da aprendizagem (Mazen et al., 2008; Yi & Gong, 2013). No entanto, pode-se dizer que, mesmo assim, existe cocriação de valor, pois quando solicitado a ajuda, ele é sempre atendido, mesmo não sendo de forma voluntária.

4.2 Dimensão Compartilhamento

Nesta dimensão será analisada a forma como os estudantes compartilham as informações. A forma que elas são adquiridas por eles, seja através de recursos tangíveis ou intangíveis, operacionais ou operantes, e nesse contexto perceber como a cocriação de valor está presente neste aspecto.

Para tal informação, foi desenvolvida a pergunta 02 do guião de entrevista, presente no apêndice I. Através dela, detectou-se as seguintes UR: partilha material, partilha em grupo específico, partilha através das redes sociais e não partilha, conforme descrito na tabela 6.

Tabela 6: Síntese dos resultados da dimensão compartilhamento.

COMPARTILHAMENTO		
PERGUNTA 02: Considera que partilhar informação é importante para aprender? Se sim, pode me dar um exemplo de como o faz?		
Termo Referido (UR)	Entrevistados	Resposta representativa
Partilha material	E02, E04, E16	E02: “Sim, eu partilho os apontamentos, resumos, resoluções de exercícios. Essas informações que eu acho que todos devíamos partilhar entre os outros.”
Partilha em conversas de grupo	E01, E03, E08, E10, E11, E13, E15, E17, E19, E20	E08: “Sim, muito, por exemplo: quando nós estamos estudando - quando eu falo nós é o pequeno grupo que eu me insiro hoje na sala de aula, que a gente costuma estudar juntos. Quando uma de nós tem acesso a alguma informação, uma informação clara de maneira objectiva. A primeira coisa que a gente faz, muitas vezes até antes da gente terminar de olhar todos os dados, de ler todo o artigo, nós já mandamos para as demais. Tipo: ‘olha que eu achei’, sabe, e nós temos o costume também de trocar, falando aqui no contexto académico. Sempre, assim, antes de alguma frequência, nós costumamos partilhar, a última coisa que a gente faz é discutir, nós discutimos juntas o assunto. O que é que você viu na disciplina? O que vai cair? Como que é? Qualquer sua visão? E isso enriquece muito. Mas isso só dentro de um grupo restrito.”
Partilha através das redes sociais	E05, E06, E12, E14	E06: “Em conversar com as pessoas ou pelas redes sociais... Temos os grupos que nos falamos todos os dias e partilhamos mais as informações.”
Não costuma partilhar	E07, E09, E18	E07: Acho que sim, o mais importante é a informação. Mas temos que aprender a selecionar a informação mais importante... posso partilhar com os meus colegas, mas não costumo, aliás, até costuma ser ao contrário, são eles que partilham comigo.

Fonte: Elaboração própria.

A partilha de material é uma forma de compartilhar informações entre alguns dos estudantes entrevistados. De acordo com o E02, tabela 6, a partilha de material como: exercícios, apontamentos, resumos é compartilhado por todos e considerada a melhor forma de se aprender, cocriando valor.

É relevante que o compartilhamento da informação seja feito entre todos, disseminando a informação (Bovill et al., 2016). No entanto, há os que somente partilham em conversas de grupo, como é o caso do E08, tabela 6. Ele acredita que é fundamental compartilhar a informação, mas só o faz entre amigos restritos, sem se importar com o conteúdo que está sendo transmitido. Isso faz com que uma informação sem relevância, ou até mesmo equivocada, possa ser transmitida.

Há também aqueles estudantes que não se restringem a grupos específicos e que compartilham a informação em conversas informais com todos os colegas. Dessa forma a cocriação de valor ganha força, pois a interação entre as partes é uma característica da

aprendizagem colaborativa, que envolve duas ou mais pessoas compartilhando informações e conhecimentos (Nielsen et al., 2015).

Outros estudantes como o E06, na tabela 6, partilham através das redes sociais com um grupo mais genérico, ou até mesmo através de conversas informais, utilizando-se de recursos operantes. Baseado na SDL e em conformidade com a quarta premissa fundamental de Vargo e Lusch (2014), os recursos operantes são a principal fonte de vantagem competitiva.

Essa forma de compartilhamento de informação pode ser proveitosa, agregando valor ao conhecimento, com a troca de informações, enquanto une os estudantes. Ao contrário dos recursos operacionais que são estáticos e passivos, os recursos operantes são praticados através do conhecimento e das habilidades humanas (Vargo & Lusch, 2014).

Embora haja aqueles estudantes que não costumam partilhar informações, ainda assim, confirmam que partilhar é relevante. O E07, na tabela 06, é mais criterioso na partilha da informação, importando-se com a fonte e a veracidade dela. Percebe-se que, se existe uma dúvida de onde essa informação vem, não costuma partilhar com tanta frequência, porém, está sempre aberto a receber informações.

Aqui se evidencia que a partilha de informações em conversas com amigos ou grupos de amigos é a forma mais utilizada pelos entrevistados para compartilhar informações. Essa forma de partilha também ajuda a fortalecer os laços das relações criando ciclos de aprendizagem e validando uma proposta de valor, integrando os seus recursos físicos, sociais e psicológicos, através da troca de informações, caracterizando a cocriação de valor (Cruz et al., 2022).

A SDL postula que o serviço é a base das trocas, envolvendo a aplicação de competências que compreende o conhecimento e as habilidades dos estudantes (Vargo & Luch, 2014, 2017), utilizando-se dos recursos operantes. No entanto, recursos operacionais também são utilizados pelos estudantes, como as redes sociais, em que os estudantes atuam sobre elas para compartilhar informações através de seus recursos operantes (Voropai et al., 2019).

4.3 Dimensão Experiência

A experiência é reconhecida como um elemento relevante para a cocriação de valor conjunta (Bendapudi & Leone, 2003). Esta dimensão está ligada ao valor em uso e ao

processo cognitivo e afetivo (Edvardsson et al., 2005) que influencia diretamente o estudante em relação ao aprendizado, ou seja, a forma como se comporta, aprende, recebe e elabora as informações ao seu redor.

A pergunta 10 do guião de entrevista, apêndice I, compreende o grau de envolvimento do estudante no processo de ensino aprendizagem, e foram desenvolvidas as seguintes UR: permite, permite parcialmente e não permite, conforme tabela 7.

Tabela 7: Síntese dos resultados da dimensão experiência (1).

EXPERIÊNCIA		
PERGUNTA 10: Acha que a instituição lhe permite o grau de envolvimento que espera no processo de aprendizagem? Por que da sua resposta? Justifique sua resposta?		
Termo Referido (UR)	Entrevistados	Resposta Representativa
Permite	E01, E03, E04, E09, E10, E12, E14, E15, E16, E17	E16: “A UBI superou as minhas expectativas... Eu acho que tem a ver com os professores... Que na UBI eu posso falar facilmente com o professor, não preciso de marcar hora, posso marcar hora com ele diretamente... é muito fácil a interação, acho que isso contribui muito também para que eu começasse a me sentir à vontade na UBI, o fato dos docentes estarem tão prontos para nós e tão ao pé de nós.”
Sugere mudanças	E05, E06, E07, E11, E13, E18, E19	E18: “Mais ou menos, eu acho que eu esperava um pouco mais de profundidade do mercado de trabalho, e eu me deparei com uma instituição que visa muito a pesquisa, não o mercado de trabalho, e eu considero isso muito importante também, mas eu considero mais importante para quem vai lecionar, e que não é o meu caso, então eu acho que falta muita vivência do mercado de trabalho mesmo. Sair um pouco da teoria e ir mesmo para a prática.”
Não permite	E02, E08, E20	E02: “Isso está aquém, por mim estava a ter umas coisas mais práticas no meu curso... É assim, nós damos muita teoria, teoria e não sei... Falta-nos uma coisa prática, aplicar a mesma teoria de fazer isso... Eu sinto que nós chegamos, aprendemos aquela teoria, despejamos na frequência e sigamos para a próxima.”

Fonte: Elaboração própria.

Após análise das respostas foi possível perceber que a universidade permite, para metade dos entrevistados, o envolvimento do estudante no processo de aprendizagem envolvendo aspectos como a relação dos estudantes com os professores, conforme cita o E16, na tabela 7. A relação dos estudantes entre si, o compartilhamento de informações, *feedback* e a ajuda, também foram citados como forma de envolvimento no processo, fortalecendo a aprendizagem colaborativa entre os estudantes.

Outros entrevistados sugerem mudanças no processo de aprendizagem quando se fala sobre a questão das práticas. Para alguns, os cursos estão mais voltados para a docência, quando explora muito a pesquisa e o trabalho científico. Eles relatam que não existe uma disciplina onde os estudantes possam ter o primeiro contato com as práticas, seja dentro ou fora do

ambiente universitário. O E18 deixa claro que acha importante a pesquisa, mas sente falta de ir mesmo para as práticas.

Os únicos que relataram práticas estão vinculados ao curso de desporto. Os entrevistados conseguem identificar que na instituição se permite partilhar informação, ajudar os colegas, dar *feedback* e se relacionar como uma forma de envolvimento no processo de aprendizagem. No entanto, estudantes de outros cursos sentem falta de uma disciplina onde eles possam aplicar na prática, aquilo que eles aprendem na teoria, antes mesmo de ingressar no mercado de trabalho. Eles compreendem as práticas como uma forma de ganhar experiência, que pode fortalecer ainda mais as relações e trazer exemplos reais para a sala de aula no compartilhamento de informações e no *feedback*.

Isso não implica dizer que os entrevistados não reconheçam que a teoria é uma parte indispensável para o aprendizado. O E13 diz que “*a matéria teórica envolve aos professores a dar exemplos da vida real..., mas em termos práticos, eu acho que fica um pouco aquém*”. É notado que os estudantes entendem a prática como uma ação de cunho extraclasse, que ultrapassa os limites físicos da instituição e que a cocriação surgirá quando as empresas se tornarem beneficiárias dos serviços educativos (Cruz et al., 2022), associando que a teoria deve caminhar ao lado da prática.

A teoria forma a base do conhecimento sobre a sua área de atuação e direciona sua trajetória no mercado de trabalho (Brambilla, 2016). Diferentemente da prática, a teoria pode ser aperfeiçoada em livros, textos, artigos, dentre outros meios, através da busca de informações, indo além do que é dado em sala de aula. A experiência, inserida em um ambiente de aprendizagem colaborativa, oferece aos estudantes a oportunidade de trocar informações, apresentar novas ideias, questionamentos, trocando experiências (Laal & Laal, 2012), engajando os estudantes no processo de cocriação de valor.

Outro ponto importante a ser citado está direcionada a relação estudante-professor, ao dizer o E07: “*Eu acho que é relativo, há professores que sim, mostram-se sempre dispostos a falar com os estudantes..., no entanto, há outros que podemos mandar um e-mail e até hoje estamos à espera da resposta... é muito relativo... há os que estão sempre lá para ajudar... há outros que só vão às aulas, dão a matéria e pronto*”, contrapondo o discurso do E16, citado na tabela 7. Em relação a esse aspecto, é importante salientar que no processo de criação de valor a relação estudante-professor deve ser bem definida, contribuindo de forma assertiva para o compartilhamento das experiências, que podem vir tanto de exemplos do professor como dos estudantes (Dziewanowska, 2018).

Os entrevistados citam que a instituição não permite o grau de envolvimento que eles esperam no processo de aprendizagem está relacionado com as práticas. No entanto, eles sentem tanto a falta de uma disciplina prática em seus cursos que não conseguem identificar outras formas de envolvimento no processo de aprendizagem. A experiência com a prática para esses estudantes é indispensável, como cita o E02, na tabela 7. De acordo com o entrevistado, o envolvimento no processo de aprendizagem está aquém, pois só tem a dar teorias para despejar na frequência, faltando-lhe as práticas.

Outra pergunta relacionada com a dimensão experiência é a 11, que pode ser encontrada no apêndice I. Compreende a experiência do estudante vivida em sala de aula para o processo de cocriação de valor, e foram desenvolvidas as UR: maior interação estudante-estudante, maior envolvimento da prática e maior interação estudante-professor, conforme descrito na tabela 8.

Tabela 8: Síntese dos resultados da dimensão experiência (2).

EXPERIÊNCIA		
PERGUNTA 11: De que maneira você acredita que possa melhor contribuir para o processo de aprendizagem?		
Termo Referido (UR)	Entrevistados	Resposta representativa
Maior interação estudante-estudante	E01, E05, E08, E11, E12, E15, E16, E 17, E19	E01: “Partilha de informação, porque o fato de nós partilharmos a informação, nós estamos a adquirir conhecimentos, por se partilhar um x de informação com um colega. Ele pode não saber essa informação e depois ele partilha comigo algo que eu também não sei e nós acabamos por ficar a conhecer as duas coisas que não sabíamos, porque eu posso saber uma coisa e não saber outra que ele saiba. Acho que é importante partilhar a informação, é sempre possível.”
Maior envolvimento da prática e métodos educacionais	E02, E04, E06, E07, E10, E13, E18, E20	E04: “... faz falta uma cadeira que passe para a prática aquilo que aprendemos. Os estudantes precisam de contactar com o prático. Precisam de saber ter um computador à frente, aprender que é assim que se faz em uma empresa. É assim que se faz uma conta, porque é que se acredita a sério, porque é que se acredita a ser, e se esse trabalho que dão na teoria se passasse para a prática, acredito que havia muito mais sucesso a nível de algumas cadeiras, portanto, é aquilo que eu que eu já propus e já não sei, porque os nossos estudantes, quando saem daqui eles levam a teoria e é muito difícil integrar no mercado de trabalho porque as empresas não querem dar formação, porque formação custa dinheiro. Às vezes optam por pessoas que já têm muita, muita experiência.”
Maior interação estudante-professor	E03, E09, E14	E14: “Eu acho que se colocarmos as dúvidas e interagirmos muito com os professores, eles costumam nos ajudar... Então devemos procurar recorrer à colocação de dúvidas nos professores, procurar informação, partilhar a informação com eles também. É só assim que conseguimos aprender, tanto nós, como os professores. Eu acho que isso é extremamente importante.”

Fonte: Elaboração própria.

Outra forma entendida pela maioria dos entrevistados em relação à experiência está relacionada com uma maior interação estudante-estudante. Eles afirmam que compartilhar

informações, materiais, os trabalhos em grupos envolvendo as relações, a ajuda e o *feedback* é a melhor forma de contribuir para o processo de aprendizagem. O EO1, na tabela 8, dá ênfase a partilha de informação como sendo uma forma de adquirir conhecimentos, e não só de transmitir, afirmando que isso é sempre possível. Para Azambuja (2021) as relações permitem que os estudantes adquiram conhecimentos e competências individuais através da troca, melhorando o seu desempenho educacional, cocriando valor.

Para outra parte considerável dos entrevistados, um maior envolvimento da prática e de métodos educacionais é a melhor forma de contribuir para o processo de aprendizagem. Os estudantes sentem falta da prática para a aplicação da teoria, como enfatiza o EO4, na tabela 8, quando diz que os estudantes precisam ter contato com a prática, acreditando que terão mais sucesso em algumas disciplinas, presumindo que aulas mais envolventes podem contribuir para o processo de aprendizagem, estimulando a participação.

Porém, poucos entrevistados acreditam que uma maior interação estudante-professor possa contribuir para o processo de aprendizagem. Conforme pode-se observar na tabela 8, o E14 afirma que recorrer ao professor quanto se tem dúvidas é a melhor forma de contribuir para o processo de aprendizagem.

Díaz-Méndez e Gummesson (2012) dizem que embora a cocriação de valor ocorra em uma rede ampliada de partes interessadas, a relação central ocorre entre o estudante e o professor. Ambos desempenham papéis importantes no processo de cocriação de valor no ensino superior, integrando recursos no seu processo de interação (Dziewanowska, 2017).

4.4 Dimensão *Feedback*

O *feedback* será tratado como um encontro de serviços dentro do ambiente de sala de aula, onde os estudantes, em atos voluntários, envolvem-se no processo de aprendizagem (Zarandi et al., 2022b). Esta dimensão implica na forma como o estudante se comunica com o professor quando ele percebe a existência de aspectos referentes a algo que pode ser melhorado ou a dúvidas que ele tenha no conteúdo da disciplina, gerando valor tanto para os estudantes como para a instituição (Dollinger et al., 2018). Elogios também podem caber aqui em relação à boa qualidade da aula, com sugestões ou críticas, sempre no intuito de melhorar o desenvolvimento de novas práticas educacionais.

Para tanto, foi realizada a pergunta O6 do guião de entrevista, apêndice I deste estudo. Dela foram desenvolvidas as seguintes UR: expõe opinião ou dúvida, não expõe opinião ou

dúvida, só expõe quando é solicitado e não se sente confortável. Em seguidas foram destacadas as respostas representativas correspondentes a cada UR, conforme a tabela 9.

Tabela 9: Síntese dos resultados da dimensão *feedback*.

FEEDBACK		
PERGUNTA 06: Dá a conhecer a sua opinião sobre os temas ensinados de forma ativa ou quando lhe é solicitado? E se tiver dúvidas, coloca-as? Sente-se confortável com a situação?		
Termo Referido (UR)	Entrevistado	Resposta Representativa
Expõe opinião ou dúvida	E01, E04, E05, E10, E11, E12, E16, E17, E18	E10: “ <i>Sim, eu me sinto confortável em dar um exemplo... fazer uma pergunta, eu acho que é um direito meu. Se eu estou em sala de aula, o meu papel ali é aprender...não me sinto nem um pouco constrangida.</i> ”
Não expõe opinião ou dúvida	E03, E09	E03: “ <i>Eu sou uma pessoa assim, com uma participação muito fraca, mas eu própria, na minha cabeça, formo questões... só não as costumo partilhar com as pessoas... eu costumo anotar até as questões que tenho relacionadas com a matéria, mas normalmente não partilho.</i> ”
Só expõe quando é solicitado	E02, E06, E13, E14, E15, E19	E06: “ <i>Só se for solicitado, e mesmo assim.... muitas, muitas vezes não. As vezes gostava de estar mais à vontade para isso, mas não sei, parece que é mesmo um entrave aqui. Não sei, não sei muito explicar, prefiro mais tarde perguntar aos meus colegas do que perguntar aos professores na hora.</i> ”
Não se sente confortável	E07, E08, E20	E20: “ <i>Eu não me sinto à vontade em procurar o professor, eu só procuro o professor se eu não tiver mesmo outro jeito, mas normalmente tem... Não me sinto confortável da mesma forma como não me sinto confortável quando alguém, quando o professor me pergunta diretamente alguma coisa.</i> ”

Fonte: Elaboração própria.

No ambiente de sala de aula existem aqueles estudantes, entre a maioria dos entrevistados, que sempre expõem opinião ou dúvidas como é o caso do E10, citado na tabela 9. Ele interage com o professor sempre que achar necessário, sem se sentir constrangido com o que vão pensar a respeito da sua dúvida ou opinião.

Estudantes assim, conseguem agregar muito no processo de ensino aprendizagem, conseguindo expor suas experiências à medida que lança uma dúvida. Dessa maneira eles acabam ajudando outros colegas que não se sentem tão à vontade em fazer perguntas, com isso todos ganham e assim a cocriação de valor vai se fazendo presente no ambiente de sala de aula (Nielsen et al., 2015; Podsakoff et al., 2000). O *feedback*, na sua forma mais proativa, também é realizado quando existe uma interação com o representante da organização (Yi & Gong, 2013), no caso, o professor.

Há também aqueles estudantes que não expõem sua opinião ou dúvida, eles até fazem seus próprios questionamentos, mas não têm o hábito de explicar ao professor. Alguns deles

chegam a conversar com colegas, já outros, como por exemplo o E03, na tabela 9, não costumam agir dessa maneira, preferem guardar para si a dúvida ou procurar sozinho outros meios de saná-la. No entanto, pode-se considerar que apenas dois dos entrevistados têm esse comportamento, conforme se pode observar na tabela 9.

Outros só expõem quando é solicitado, ou seja, eles até costumam comentar suas dúvidas ou dar alguma opinião sobre o assunto estudado, mas para isso eles precisam ser instigados pelo professor. O E06, como se pode perceber na tabela 9, até gostaria de estar mais à vontade para expor suas dúvidas e colocar suas opiniões, mas se pega a um entrave pessoal. Ele se sente mais seguro em tirar suas dúvidas ou opinar algo com seus colegas após a aula, não se sentindo à vontade para fazer algum tipo de questionamento ao professor.

É perceptível aqui, que o estudante não se sente desconfortável se ele for solicitado a expor algo, porém não o faz de forma espontânea, preferindo entrar em contato com os colegas posteriormente. Não se pode deixar de perceber que, embora a cocriação de valor ocorra em uma rede estendida de *stakeholders*, no ensino superior o relacionamento central ocorre entre o estudante e o professor (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012).

Outros estudantes, no entanto, não se sentem confortáveis em expor suas dúvidas ou opiniões em sala de aula, mesmo quando é solicitado pelo professor. Pode se constatar no caso do E20, descrito na tabela 9, que afirma sempre ter outras maneiras de tirar suas dúvidas, sem que para isso recorra ao professor. Agindo assim, ele acaba levando a dúvida para casa, pois não se sente à vontade em procurá-lo quando precisa.

Para que haja a cocriação de valor no ensino superior é importante saber que os estudantes e professores desempenham dois papéis importantes nesse processo, sendo a troca de informações um processo de interação entre o estudante e o professor. A partir do momento em que os estudantes não se sentem confortáveis em expor sua opinião de forma espontânea, eles acabam limitando a cocriação de valor (Dziewanowska, 2018).

Em todo o caso, apesar de alguns estudantes se sentirem desconfortáveis em expor suas opiniões ou dúvidas, grande parte deles estão envolvidos nesse processo. Percebe-se que, seja de forma voluntária ou instigados a fazer isso, os estudantes conseguem transmitir informações que podem agregar valor ao processo de aprendizagem, cocriando valor.

4.5 Dimensão Relação

A relação é uma dimensão que envolve as interações interpessoais (Ennew & Binks, 1999). Nela será analisado como os estudantes interagem entre si e com os professores e demais colaboradores da universidade.

Para chegar aos resultados foi desenvolvida a pergunta 05 do guião de entrevista, apêndice I deste estudo. Após as entrevistas três UR foram registradas: interage com todos, interage com pessoas mais próximas e baixa interação, seguidas dos entrevistados correspondentes a cada UR e de uma resposta representativa, conforme exposto na tabela 10.

Tabela 10: Síntese dos resultados da dimensão relação.

RELAÇÃO		
PERGUNTA 05: Como avalia a sua interação com os demais? Como é que isso acontece?		
Termo Referido (UR)	Entrevistados	Resposta Representativa
Interage com todos	E01, E02, E04, E05, E08, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17 E18, E20	E04: “tenho uma interação muito boa, quer com os colegas, temos trabalhos, temos grupos... quer com os professores, quer com os funcionários, tenho uma ótima relação”.
Interage com pessoas mais próximas	E03, E19,	E03: “É, há uma interação. Costumo conviver mais com pessoas mais próximas. Assim, dos meus grupos de pares dos meus colegas, mas se tiver, por exemplo, que falar, que pedir ajuda para alguma coisa falo, não é? Não vou ficar com dúvidas ou com alguma coisa por resolver relativo à matéria se a única coisa que tem que fazer é falar para eu perceber, é o que eu irei fazer.”
Baixa interação	E06, E07, E09,	E09: “Eu não me dou com muita gente, mas com quem me dou é boa, e lá está a partilhar matérias de assuntos para os trabalhos. É tranquilo. Com os professores eu acho que também, só que eu não procuro muito, não me sinto à vontade, mas se for preciso procuro, mas se pude evitar....”

Fonte: Elaboração própria.

Após análise dos dados obtidos, identificou-se que a maioria dos entrevistados possui uma boa relação, interagindo com todos. Essa boa relação é percebida com o exemplo do E04, na tabela 10 e com o que diz o E16: “A minha relação com meus colegas eu acho que é boa, eu tive muita sorte com os colegas que tinha ao meu lado, damos muita ajuda uns aos outros. Há sempre alguma coisa, por exemplo, eu não sou tão boa numa matéria e sou melhor na outra, então eu e meu colega trocamos informações. Ele é melhor naquilo que eu sou má e pronto. Acho que é boa, pelo menos na UBI, ela dá muito essa facilidade, que a UBI é uma universidade que permite que nós consigamos falar facilmente e fazer amigos facilmente, na minha opinião.” A relação de companheirismo entre os estudantes, com ajuda, troca de informação. Relacionamento e colaboração resultam na própria capacitação,

o que faz com que os laços se fortaleçam criando um ambiente propício à cocriação de valor (Podsakoff et al., 2000).

O E16 é um bom exemplo dessa interação, pois consegue trocar informações, beneficiando o colega e se auto beneficiando. Durante uma interação, ambas as partes podem também obter informações sobre os processos da outra parte e utilizar essas informações de várias maneiras, quer em benefício próprio, quer em benefício da outra parte (Grönroos, 2008).

O E14 diz: *“É uma interação pessoal... tentamos sempre partilhar informações que são para aprender mais um com o outro. Eu acho que isso é muito importante para o nosso processo de aprendizagem”*. A boa relação entre os estudantes consolida o processo de cocriação de valor, pois além de fortalecer os laços, corrobora para o fortalecimento de outras dimensões neste processo (Bonsu & Darmody, 2008).

Uma reduzida parte dos entrevistados considera que tem uma boa relação, porém só interage com pessoas mais próximas. Isso faz com que a informação circule, apenas, em um pequeno grupo específico. O relevante para esse processo é propagar a informação para todos os envolvidos, que possa gerar uma discussão maior e uma dinâmica mais ampla para cocriar valor naquilo que está sendo debatido (Ennew & Binks, 1999; Podsakoff et al., 2000).

Na tabela 10, o E03 costuma se relacionar mais com seus grupos de pares, porém não está fechado a possibilidades de interagir com um grupo maior de pessoas, talvez lhe falte a oportunidade de se envolver mais. Pode-se perceber que, os que estão nessa UR não deixam de se relacionar, embora seja uma relação mais discreta, eles acabam trocando informações, já que não estão fechados a uma possível interação em um grupo maior. A cocriação de valor se dá através de processos conjuntos, recíprocos e interativos, que são a base da relação entre o consumidor e o objeto de debate, criando um ambiente de comunicação e engajamento (Ranjan & Read, 2016).

Outro pequeno grupo de três entrevistados possui uma baixa interação tanto entre os colegas como com os professores. O E09, como se pode ver na tabela 10, possui uma dificuldade de relacionamento, afirmando que se dá com pouca gente e que se precisar consultar o professor até o faz, mas tenta evitar.

Esse tipo de comportamento dificulta o processo de cocriação de valor, que requer uma boa relação entre estudantes e professores. Onde os estudantes são atores chaves, juntamente

com os professores, na participação do processo de cocriação de valor (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012). A interação é o principal ponto de contato entre esses atores nesse processo (Ranjan & Read, 2016) em que o compartilhamento do conhecimento, através das relações, é um elemento importante para o processo de cocriação de valor (Prahalad & Ramaswamy, 2004b).

4.6 Dimensão Busca

Neste tópico será discutida a dimensão de busca de informação que está representada pelas perguntas 01 e 04 do guião de entrevista, apêndice I deste estudo. Nesta dimensão busca-se analisar o comportamento dos estudantes no processo de cocriação de valor, relevante para o seu desenvolvimento pessoal ou profissional, através da busca de informação (Elsharnouby, 2015). Na tabela 11, são destacadas as UR referentes a cada pergunta e destacadas as respostas consideradas mais representativas para cada uma das UR desenvolvidas.

Na pergunta 01 foram desenvolvidas as seguintes UR: pesquisa na internet, fontes confiáveis, pergunta aos professores e pergunta aos colegas, conforme destacado na tabela 11, seguidas dos entrevistados correspondentes a cada UR e uma resposta representativa.

Tabela 11: Síntese dos resultados da dimensão busca (1).

BUSCA		
PERGUNTA 01: Qual a sua atitude quando percebe que precisa de informações adicionais sobre um determinado assunto? Como faz para as obter?		
Termo Referido (UR)	Entrevistados	Resposta Representativa
Pesquisa na internet	E01, E02, E03, E05, E07, E09, E12, E13, E14, E17, E20	E12: “Na internet, é onde há mais coisas e onde vou pesquisar.... Não utilizo a base de dados da universidade, só uso a internet mesmo, vou ao google, pesquisar o que quero saber e é isso.”
Fontes confiáveis	E08, E11, E18	E11: “Fora do contexto da aula o que eu normalmente faço, eu tento procurar informação validada cientificamente. Procuo em bases de dados conhecidas e em revistas científicas acreditáveis.”
Perguntar aos professores	E04, E10, E15, E16, E19	E15: “O que eu faço é perguntar aos professores, ao meu coordenador de estágio, nós aqui neste departamento temos uma grande proximidade com os professores, então podemos mandar um e-mail a perguntar... eles têm a possibilidade de nos marcar uma hora e nos falarem sobre aquilo e explicar tudo. Isso já aconteceu e vai me acontecer hoje à tarde, portanto é isso.”
Pergunta aos colegas	E06	E06: “Normalmente eu pergunto aos meus colegas, sim. Por acaso, não costumo recorrer aos professores, é mesmo a falar com meus colegas e depois ler opiniões e pronto, é basicamente isso.”

Fonte: Elaboração Própria.

A principal fonte de busca de informação de acordo com os estudantes é a pesquisa na internet. Grande parte dos entrevistados a citou como primeira opção de busca, sendo o *Google* a principal fonte utilizada pelos estudantes, como podemos ver na tabela 11 a resposta do E12. O entrevistado relata que vai à internet, mais especificamente ao Google, e que não utiliza a base de dados da universidade.

Os estudantes também citaram canais de comunicação como o YouTube para realização dessas buscas, o E02 diz “*normalmente vou à internet, tento procurar tese de mestrado ou coisa parecida sobre o assunto, ou mesmo vídeos no YouTube*”.

Há os que têm uma preocupação mais relevante na busca dessas informações, priorizando fontes confiáveis, como é o caso do E11, citado na tabela 11. O entrevistado diz que busca informação em revistas científicas acreditáveis e bases de dados, no entanto não ficou claro se essa base de dados é a oferecida pela universidade. Percebe-se que há uma preocupação por parte do estudante de saber a origem dessa informação para poder repassá-la aos colegas, com informações fidedignas.

Outra maneira utilizada pelos estudantes na busca de informações é perguntando aos professores, como registrado pelo E15, na tabela 11. Eles se informam, através dos professores, formas de obter informações válidas e confiáveis. Outros estudantes também citam o professor como uma fonte de busca de informação, no entanto, não é considerado como primeira opção.

É o caso do E03: “*Normalmente ou pesquisa na internet, ou procurar livros na biblioteca, ou me informo com o professor*”. Salienta-se que esses estudantes utilizam outras fontes de busca, não descartando o professor. Para se ter informações confiáveis, a busca deve ser ampla e segura (Elsharnouby, 2015). Buscar informações com o professor é uma das maneiras de se obter essa segurança, o que além de manter a confiança da informação, fortalece a relação estudante-professor, que também é considerada relevante para o processo de cocriação de valor (Bovill et al., 2016).

Apenas o E06, como se pode observar na tabela 11, citou que busca informação com os colegas, como sendo sua principal forma de busca de informação, descartando a possibilidade de buscá-las com o professor. Apesar de utilizar os colegas como primeira opção, admite ser possível buscar outras fontes. Percebe-se aqui uma fragilidade na relação estudante-professor, quando se fala em busca de informações, mas uma forte relação entre os estudantes.

No entanto, outros estudantes tiveram os colegas como fonte de busca de informação, porém não sendo sua primeira opção de busca, como a exemplo o E19: “*eu costumo muitas vezes procurar o professor da área, ...vou buscar informações com os colegas... vou à biblioteca... consulto a internet*”. A busca de informação entre os colegas é importante para o processo de cocriação de valor pois fortalece as relações estudante-estudante (Elsharnouby, 2015; Elsharnouby & Mahrous, 2015). Ela é considerada uma predileção do consumidor para esclarecer suas dúvidas ou até mesmo buscar melhores maneiras de aprender a realizar suas tarefas (Yi & Gong, 2013).

A pergunta 04 também foi indagada aos estudantes para apurar a maneira como eles buscam informações adicionais. Identificar se eles seguem exclusivamente as orientações dos professores como forma de cocriar valor, ou se utilizam outras maneiras de buscar informações para cocriar valor, fortalecendo o processo de aprendizagem.

As UR: sempre procura informação adicional, às vezes procura informação adicional e segue somente as informações do professor foram desenvolvidas em conformidade com as respostas dos estudantes, seguida dos entrevistados e uma resposta representativa para cada UR, como se pode observar na tabela 12.

Tabela 12: Síntese dos resultados da dimensão busca (2).

BUSCA		
PERGUNTA 04: As orientações ou explicações dos docentes são seguidas ou ouvidas por si quando são fornecidas ou prefere, depois, procurar mais informações?		
Termo Referido (UR)	Entrevistados	Resposta Representativa
Procura informação adicional	E04, E05, E08, E10, E11, E13	E05: “ <i>Procuro também informações porque acho que é sempre necessário termos mais informações do que é transmitido nas aulas, por que nem tudo é transmitido, então procuro por fora, mas também dou muita atenção ao que os professores disponibilizam</i> ”
Às vezes procura informação adicional	E03, E07, E14, E15, E17, E19	E17: “ <i>Eu posso ter em conta aquilo que o professor diz, mas se sentir que posso procurar mais coisas, eu procuro</i> ”
Segue as informações do professor	E01, E02, E06, E09, E12, E16, E18, E20	E12: “ <i>Quando são eles a dar uma informação prefiro seguir a deles à da internet, confio mais neles do que na internet.</i> ”

Fonte: Elaboração própria.

A busca de informação é relevante por dois motivos principais. Primeiro, as informações reduzem a incerteza e permitem aos estudantes entender e controlar seus ambientes de cocriação (Fagerstrøm & Ghinea, 2013; Yi & Gong, 2013). Segundo, a busca de informação permite que os estudantes dominem o seu papel de cocriadores de valor e se entreguem ao processo de cocriação de valor (Yi & Gong, 2013).

Os consumidores estão se tornando buscadores ativos de informações (Elsharnouby, 2015), como a exemplo do entrevistado E05, tabela 12, que considera relevante obter informações além das transmitidas em sala de aula. Ele tem consciência de que nem tudo pode ser transmitido em uma aula, sem descartar a importância do que é dito pelo professor. As informações buscadas fora do ambiente de sala de aula são para agregar valor aos seus conhecimentos (Fagerstrøm & Ghinea, 2013).

No entanto, há aqueles que as vezes procuram informações adicionais, como é o caso do E17, tabela 12. Quando ele percebe aquilo que é dito pelo professor, contenta-se e não busca mais informações, ou só busca se achar que deve. Nota-se aqui uma limitação na busca das informações, pois nem tudo consegue ser transmitido pelo professor em sala de aula (Elsharnouby & Mahrous, 2015).

O E07 busca a informação quando ele não dá a devida atenção a aula que está sendo ministrada. Ele diz: *“muitas vezes tenho que ir buscar informação fora da aula porque não prestei a atenção”*. Isso pode ter relação com a aptidão do estudante por determinado assunto, ou pelo método utilizado pelo professor para envolver o estudante na sala de aula.

O E17 diz: *“Quando a matéria costuma ser interessante ...fico atento a aula..., mas quando acaba por ser desmotivante acabo por não ficar atento...procuro informação em outros sítios”*. Percebe-se que quando o tema não desperta interesse, alguns costumam não dar atenção ao que está sendo dito pelo professor. Esses estudantes acabam por precisar buscar informações para realização de um trabalho ou até mesmo da frequência. O que se pode observar é que só busca a informação quando sente que não percebeu aquilo que o professor fala em sala de aula, seja por desinteresse do assunto, por distração ou por não se identificar com o método utilizado pelo professor.

A cocriação de valor está a acontecer em diversas áreas, inclusive na área dos serviços educacionais (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012; Dollinger et al., 2018; Elsharnouby, 2015; Navarro-García et al., 2015). Perceber que o uso da tecnologia, principalmente das redes sociais, está a impulsionar a transição de uma sociedade hierárquica para uma sociedade em rede. É *mister* atualmente, por isso, é salutar que os professores se concentrem no comportamento dos estudantes, acompanhando a evolução (Xie et al., 2008). Pois há aqueles estudantes que seguem somente as informações do professor, como diz o entrevistado E12, tabela 12, que transmite a responsabilidade da informação apenas para o professor.

A implantação da cocriação de valor nas empresas se utiliza de modo progressivo uso de ambientes virtuais para o consumidor. Demonstrando, assim, a incorporação da tecnologia no processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento de produtos ou serviços (Fagerstrøm & Ghinea, 2013; Nambisan & Nambisan, 2009).

Baseado nisso, a universidade oferece o ambiente *Moodle* e uma base de dados, no intuito de oferecer informações confiáveis e seguras aos estudantes. Mantendo uma interação maior entre os professores, estudantes e a própria universidade, aperfeiçoando o processo de cocriação de valor. Percebe-se que, apesar do conhecimento da existência dessa ferramenta, ela é pouco utilizada pelos estudantes. A maioria prefere procurar informações na internet de um modo geral, ao invés de utilizar a base de dados da universidade.

A busca de informação é o fator que manifesta o grau em que um estudante procura e compartilha informações. Ela é composta de atividades como pedir a um professor para fornecer informações sobre o curso, a matéria, sobre os exercícios, comunicando as suas dificuldades (Sutarso et al., 2019).

Assim, analisando as respostas dos entrevistados, pode-se perceber que a busca de informação através do professor e até mesmo na internet tende a ser uma característica presente na maioria dos entrevistados. O estudante tem buscado informações adicionais para complementar ou reforçar aquilo que é dado em sala de aula, cocriando valor.

4.7 Dimensão Participação

A dimensão participação envolve os deveres e obrigações enquanto estudante na participação individual e em grupos das atividades solicitadas pelo professor (Ennew & Binks, 1999; Sutarso et al., 2019). Para buscar os resultados dessa dimensão foi feita a pergunta 03 do guião de entrevista, apêndice I deste estudo, do qual teve como resultado as seguintes UR: todas, algumas e relação com a nota. Na tabela 13, além da UR, é mostrado os entrevistados que se relacionam com cada uma das UR, seguido de uma resposta representativa.

De acordo com a tabela 13, pode-se perceber que grande parte dos entrevistados, de alguma forma, participam das atividades que são solicitadas pelos professores. A maioria deles participa de todas as atividades (em aula e fora de aula), considerando que elas são importantes para o processo de aprendizagem.

Tabela 13: Síntese dos resultados da dimensão participação.

PARTICIPAÇÃO		
PERGUNTA 03: Como considera a sua ação quanto à participação nas atividades solicitadas pelo docente? Costuma realizá-las todas ou algumas?		
Termo Referido (UR)	Entrevistado	Resposta Representativa
Todas	E01, E04, E05, E06, E08, E10, E11, E13, E16, E17, E19	E19: “Sim, independente se vale ponto ou não o importante é que estou sempre a aprender algo novo, sempre a fomentar o conhecimento.”
Algumas	E02, E07, E09, E12, E14, E15	E07: “Dentro de sala de aula eu costumo participar em todas, mas se o professor mandar fazer atividade fora da aula, não costumo fazer.”
Relação com a nota	E03, E18, E20	E03: “Normalmente se forem atividades relacionadas com a nota procuro fazê-las todas, mas se forem normalmente, assim, facultativas, principalmente se houver participação, eu tenho alguma dificuldade, então acabo por me retrair um bocadinho, não participo tanto...”

Fonte: Elaboração própria.

A exemplo temos o E09, tabela 13, que realiza todas as atividades solicitadas pelo professor e considera sempre aprender algo com os trabalhos ou exercícios, promovendo o conhecimento. O E05 diz: “*tento realizar todas, mas as vezes o tempo não dá pra conseguir realizar tudo..., mas depois tenho que tirar um dia para conseguir pôr tudo em dia*”. Vê-se aqui que, mesmo que o estudante não consiga realizar no prazo, não deixam de resolver as questões que são solicitadas pelo professor.

Dentro desta mesma UR ainda existem aqueles que, apesar de fazer tudo o que é solicitado pelo professor, acham que a demanda é grande e que não conseguem se aprofundar nos assuntos o quanto gostariam. É o caso do E08 que diz: “*Realizo todas... não estou satisfeita com minha atuação, por que sinto que a demanda é muito grande...nós temos seis disciplinas num único semestre...a carga é muito pesada*”. Apesar de considerar que o número de disciplinas no semestre é muito alto, tem a consciência de que é seu dever como estudante participar de todas as atividades. Por conta disso, não fica satisfeito com sua própria atuação, tendo a sensação de que poderia ter feito melhor e que acaba ficando na superficialidade.

Há também aqueles estudantes que só participam de algumas atividades, porque acreditam que somente a participação em sala é o suficiente para si. Esse estudante só procura atividades fora desse ambiente, quando é para trabalhos em grupo, não especificamente para a nota, mas é estimulado pelo trabalho em grupo. O E7, conforme a tabela 13, só realiza trabalhos dentro de sala de aula e não costuma fazer quando está fora desse ambiente.

Com os relatos dos entrevistados, percebe-se estudantes que só realizam as atividades se elas tiverem alguma relação com a nota ou com algum tipo de pontuação, seja para trabalhos ou frequências, em outro caso, não costumam realizar as atividades. À vista disso, nota-se o exemplo o E03, na tabela 13, que só se envolve em atividades que irão lhe gerar alguma pontuação, fora isso relata que tem dificuldades de relacionamento, por isso acaba se retraindo, não se envolvendo no processo. Outros, no entanto, são bem categóricos como o caso do E20: *“Se for obrigatório realizo, se for opcional, realizo não, é sempre assim”*. Neste caso o obrigatório tem a ver com algum tipo de relação com a nota.

Percebe-se que a participação é uma dimensão corrente no processo de cocriação de valor no ensino superior. Todos os estudantes, participam das suas atividades, alguns de maneira mais intensa, outros mais moderados. A participação significa o grau em que o estudante assume a responsabilidade de realizar suas tarefas para fomentar sua aprendizagem, como concluir todo o curso ministrado pelo professor, atingindo um nível mínimo de presença nas aulas (Sutarso et al., 2019). Como uma ação necessária para a cocriação de valor, a participação é perceptível entre os estudantes, tornando o ambiente propício para a cocriação de valor (Yi & Gong, 2013).

4.8 Dimensão Recomendação

Esta dimensão está relacionada com o ato de recomendar o serviço a outras pessoas, como a recomendação dos estudantes diante da instituição, professores, ao curso e aos próprios serviços ofertados pela instituição (Brodie et al., 2013). Na tabela 14, podemos observar as UR: costuma recomendar e não costuma recomendar, que foram desenvolvidas através da pergunta 07 do guia de entrevista, apêndice I deste estudo, seguidas dos entrevistados correspondentes a cada UR e uma resposta representativa.

Descrevendo a tabela 14 é perceptível que a maioria dos estudantes costuma recomendar. O E02, citado na tabela 14, costuma recomendar a instituição aos seus colegas, até mesmo aqueles que já estejam a frequentar outra instituição de ensino. Ele acredita que a informação boca a boca tem maior relevância do que as que são expostas na internet. O ato de recomendar é considerado uma ação voluntária, mas que fortalece o processo de cocriação de valor (Yi & Gong, 2013).

Tabela 14: Síntese dos resultados da dimensão recomendação.

RECOMENDAÇÃO		
PERGUNTA 07: Costuma recomendar algum serviço, professor ou até mesmo a Universidade a alguém? A quem? Que relevância acha que isso tem?		
Termo Referido (UR)	Entrevistados	Resposta Representativa
Costuma recomendar	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E10, E11, E12, E13, E15, E16, E19, E20	E02: “Sim, aos outros colegas que estejam noutras universidades ou mesmo em politécnicos. Minha universidade é boa e eu gosto de cá andar... Isso tem relevância porque quando uma pessoa fala... a outra acaba por armazenar essa informação, mais do que ver na internet... o boca a boca é mais forte porque eu sou real, eu tenho a experiência... por internet só se sabe por um comentário, não se sabe quem é aquela pessoa por que só tem uma foto.”
Não costuma recomendar	E08, E09, E14, E17, E18	E17: “Eu não gosto de influenciar a opinião dos outros, no máximo digo prós e contras das coisas. Acho que é isso, não gosto de estar a influenciar alguém a tomar uma decisão.”

Fonte: Elaboração própria.

Outros costumam recomendar professores, o E03 diz: “é comum os estudantes comentarem entre si, sobre os professores, pois há professores que estão mais adaptados a sua profissão, de explicar com melhor certeza, da melhor forma as coisas... é normal que esses professores sejam mais recomendados... e sim, eu recomendo”. Segundo Alves et al., (2016), a ação de palavras positivas não decorre diretamente da satisfação do estudante, mas sim de uma consequência da sua lealdade.

Observa-se que nessa dimensão, a recomendação é um comportamento de ação dos estudantes, considerando-se um fator de lealdade e uma ação totalmente voluntária (Podsakoff et al., 2000). No entanto, a recomendação também está ligada a satisfação (Celuch et al., 2018), fazendo com que os estudantes acabem recomendando a instituição e os próprios professores a outros colegas.

Nota-se que apenas cinco estudantes, dos vinte entrevistados, não costumam recomendar a instituição e/ou professores. Percebe-se que a recomendação é uma característica presente entre a maioria dos estudantes e que a cocriação de valor está inserida neste aspecto. Como exemplo dessa não recomendação, O E17, como visto na tabela 14, justifica essa não recomendação pelo fato de não gostar de influenciar nas opiniões dos outros, o que deve ser respeitada a sua opinião.

4.9 Dimensão Tolerância

A tolerância é uma dimensão que está ligada diretamente à reação dos estudantes em relação ao que já estava programado (Mazen et al., 2008). A pergunta 09 do guião de entrevista, apêndice I deste estudo, é voltada para identificar o nível de tolerância desses

estudantes. Para isso foram desenvolvidas três UR denominadas de: pouco tolerante, tolerante e nada tolerante, seguida da resposta que mais se relaciona com cada UR e dos respectivos entrevistados, conforme descrito na tabela 15.

Tabela 15: Síntese dos resultados da dimensão tolerância.

TOLERÂNCIA		
PERGUNTA 09: Como reage quando são feitas alterações em relação a algo que já estava combinado ou programado?		
Termo Referido (UR)	Entrevistados	Resposta Representativa
Pouco tolerante	E01, E06, E13, E14, E18	E01: “Se for com antecedência não há problema, agora se for muito em cima da hora, às vezes é chato, porque como nós temos mais cadeiras, mais trabalhos e às vezes combinamos em trabalhar em grupo, pode calhar mal, mas pronto. O que interessa é a prioridade, temos sempre que arranjar tempo, independente de ficarmos chateados ou não, não temos escolha, por isso...”
Tolerante	E02, E04, E07, E09, E11, E12, E14, E15, E19	E14: “O segredo é tentar adaptar-me a todas as situações a que nós vamos estar sujeitos, porque se nós não conseguirmos nos adaptar é uma regressão para a nossa aprendizagem.”
Nada tolerante	E03, E05, E08, E10, E16, E20	E05: “Se está programado nos critérios, tem que ser conforme os critérios... Se for um assunto que muda de um dia para o outro, aí tem que ser falado com o docente e se não for resolvido, falar diretamente com o diretor do curso.”

Fonte: Elaboração própria.

Analisando a UR pouco tolerante, foi percebido que alguns estudantes, apesar de não ficarem totalmente satisfeitos com as mudanças na programação do desenvolvimento da disciplina prevista nos primeiros dias de aula, entendem, caso a mudança seja feita com antecedência e tenha motivos plausíveis para tal.

Embora alguns estudantes tenham uma rotina de trabalho, acabam aceitando que precisam se adequar às mudanças que não estavam previstas no decorrer da disciplina. É o que afirma o E01, na tabela 15, quando diz que não há problemas quando as mudanças são feitas com antecedência e que, independentemente de ficar ou não chateado com a informação, precisa arranjar tempo para se adequar a essas mudanças.

Há também nessa dimensão aqueles estudantes que se denominam tolerantes às mudanças, porque conseguem adaptar-se às diversas situações que não estavam previstas e tentam tirar o melhor proveito disso. O E14, citado na tabela 15, é um bom exemplo quando percebe que a não adaptação às situações podem afetar o processo de aprendizagem.

A tolerância é o fator que significa o comportamento de um estudante em relação ao seu grau de tolerância no processo de aprendizagem (Sutarso et al., 2019). Esse comportamento mostra o quanto o estudante está disposto a se enquadrar nas diversas situações que possam

ocorrer no seu processo de aprendizagem. Fica considerado como alguém que consegue cocriar valor sendo tolerante com a situação. Tentar entender quando uma aula é remarcada por um professor, ser paciente quando o professor toma alguma ação inadequada e ajustar quando o professor adia uma aula, são consideradas ações tolerantes por parte dos estudantes (Mazen et al., 2008; Sutarso et al., 2019).

Porém, existem aqueles estudantes que não são nada tolerantes com esse tipo de situação, o que pode afetar o seu processo de aprendizagem ou até mesmo a sua relação com o professor quando se torna intolerante às situações. O E05, na tabela 15, é um exemplo disso, quando afirma que questiona o professor quando mudanças são feitas e que não se pode haver mudanças repentinas nos critérios do que estava programado, chegando à coordenação do curso para resolver problemas que, *a priori*, poderiam ser resolvidos em sala de aula.

Esse tipo de comportamento mostra uma certa dificuldade do estudante em relação às mudanças que podem ocorrer, afetando diretamente a relação estudante-professor e consequentemente o seu processo de aprendizagem (Mazen et al., 2008). Em todo o caso, apesar de alguns estudantes não entenderem as mudanças, eles só são totalmente intolerantes quando acontecem de forma repentina, ou seja, quando o professor não consegue discutir isso com o estudante para chegar a um denominador comum em relação às alterações. No mais, pode-se considerar que, apesar das dificuldades, os estudantes têm um bom nível de tolerância, conseguindo cocriar valor neste aspecto.



5 Discussão dos Resultados

Este estudo tem como objetivo geral perceber as diversas facetas do papel do estudante no processo de cocriação de valor no ensino superior. Nesta etapa, pretende-se fazer a discussão dos resultados encontrados através da análise dos dados coletados, aproximando esses resultados aos objetivos do estudo.

Para tal, neste estudo, a cocriação de valor no ensino superior foi dividida em dois temas: Aprendizagem colaborativa que compreende as dimensões ajuda, compartilhamento, experiência, relação e *feedback*; e o tema: Comportamento, que compreende as dimensões busca, participação, recomendação e tolerância.

Para uma melhor explanação dos resultados, apresenta-se na tabela 16, um esquema com as principais facetas utilizadas pelos estudantes para cocriar valor no ensino superior na FCSH da UBI, obtidos através da análise dos dados coletados.

Tabela 16: Esquema das principais facetas dos estudantes da FCSH da UBI para cocriar valor.

TEMA		DIMENSÃO	PRINCIPAL FACETA	RECURSOS	
Aprendizagem Colaborativa	+		Compartilhamento	Compartilha materiais como: exercícios, apontamentos e informações, principalmente em conversas de grupo e através das redes sociais.	Operacionais Operantes
			Relação	Interagem com todos, colegas, professores, colaboradores, demonstrando companheirismo, através de troca de informações e ajuda.	Operantes
			Ajuda	Através da ajuda mútua, tirando dúvidas, compartilhando material.	Operacionais Operantes
			Experiência	Através do ambiente universitário os estudantes conseguem interagir entre si, trocando suas experiências através dos trabalhos em grupo onde eles partilham de informações, opiniões e trocam <i>feedback</i> .	Operacionais Operantes
			<i>Feedback</i>	Interação nas aulas com os colegas e professores, expondo suas dúvidas e opiniões sem se sentir constrangido.	Operantes
Comportamento	+		Recomendação	Costumam recomendar boca a boca professores, o curso e a universidade aos colegas mais próximos e a familiares.	Operantes
			Busca	A principal fonte de busca entre os estudantes é a internet através da ferramenta google.	Operacionais Operantes
			Participação	A maior parte dos estudantes realizam as atividades solicitadas pelo professor independente de valer nota.	Operantes
			Tolerância	Mudanças feitas com antecedência são mais aceitas e assim os estudantes tentam adaptar-se a elas.	Operantes
					-

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 16 mostra as dimensões de cocriação de valor e estão relacionadas de acordo com a intensidade das respostas dos entrevistados, destacando a principal faceta dos estudantes em cada dimensão e os recursos utilizados, considerando que a SDL postula que, as empresas e os consumidores utilizam recursos operacionais e recursos operantes, para produzir serviços realizados por meio de processos de cocriação de valor (Hsiao, 2022). Para chegar a esses resultados, foram analisadas e consideradas as respostas dos entrevistados, dando ênfase àquelas que mais se aproximam de uma cocriação de valor bem-sucedida.

Partindo do tema aprendizagem colaborativa, tem-se a dimensão compartilhamento. Para se ter compartilhamento é necessário que os estudantes procurem informações sobre as matérias dos cursos, informem ao professor sobre suas tarefas, comunique dificuldades na compreensão (Sutarso et al., 2019). Os resultados mostram que a maioria dos estudantes compactua que compartilhar a informação é muito importante para o aprendizado, e com isso eles cocriam valor.

O compartilhamento de informações aparece com muita intensidade entre os entrevistados. As conversas de grupo são muito presentes, assim como a partilha de materiais, através de seus apontamentos, resumos, resolução de exercícios e através das redes sociais. O compartilhamento corresponde à execução do serviço, que acontece com base nas informações prestadas pelos estudantes (Yi & Gong, 2013). Assim, baseados nos estudos de Yi e Gong (2013) e (Azambuja et al., 2021), o compartilhamento de informações é uma dimensão presente neste estudo.

A relação entre os estudantes é também uma forma encontrada por eles para adquirir conhecimento, sendo uma característica muito presente entre os estudantes. A maneira como eles se relacionam contribui para o processo de aprendizagem (Dollinger et al., 2018). As relações fortalecem os laços de amizade e de confiança entre o grupo (Ranjan & Read, 2016; Yi & Gong, 2013) e isso faz com que eles se sintam mais à vontade para trocar informações e deste modo cocriar valor no processo de aprendizagem.

A relação com maior presença entre os estudantes é a entre si. No entanto, estabelecer relações com os professores e demais prestadores de serviços junto às IES, é necessário e eficaz para que se tenha qualidade no processo de ensino-aprendizagem (Foroudi et al., 2019). Neste caso, a relação desses estudantes com os professores fica um pouco a desejar, o que pode afetar o processo de cocriação de valor (Dollinger et al., 2018), mas não significa diretamente que não exista a presença da cocriação. Embasado no estudo de Dziewanowska (2018) a dimensão relação está presente no processo de cocriação de valor.

Percebe-se que a ajuda é uma característica presente entre os estudantes e refere-se ao grau em que um estudante está disposto a ajudar o outro no processo de aprendizagem (Sutarso et al., 2019). Apesar de alguns só fazerem quando são solicitados, referem estar sempre dispostos a isso. Como os estudantes possuem uma boa relação entre si, a ajuda é uma característica forte entre eles.

Todos acabam se ajudando, alguns de uma forma mais direta, oferecendo sempre apoio entre si, outros de maneira mais tímida. Para que haja uma cocriação de valor, essa ajuda deve ser oferecida voluntariamente entre os estudantes (Mazen et al., 2008; Podsakoff et al., 2000; Yi & Gong, 2013) e é isso o que ocorre entre a maioria dos estudantes entrevistados. Baseado nos resultados dos estudos de Yi e Gong (2013) e Sutarso et al., (2019), a dimensão ajuda encontra-se presente entre os estudantes da FCSH da UBI.

A experiência está ligada a relações e ao valor em uso dos estudantes quanto às suas experiências vividas, dentro e fora do ambiente universitário (Ranjan & Read, 2016). Para alguns deles, ter uma boa relação com os professores é fundamental, já para outros, não. Analisando a importância das suas experiências para o processo de aprendizagem, os resultados mostram que relacionar-se entre si é mais importante que se relacionar com os professores. No entanto, para que se tenha uma cocriação de valor, a relação estudante-professor é fundamental para este processo (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012).

Quando partimos para o valor em uso fica muito claro que os estudantes sentem muita falta de uma disciplina prática, onde eles possam aplicar a teoria adquirida na universidade, no mercado de trabalho e dividir essas experiências com seus colegas e professores. Essa mentalidade orientada para a práticas evidencia um desejo de conexão entre os estudantes que pode ser útil no futuro (Dziewanowska, 2017). Há uma necessidade que as universidades compreendam que as atividades extracurriculares dos estudantes, atrelados à prática, criam valor na prestação dos serviços educacionais (Celuch et al., 2018).

Os resultados mostram que os estudantes não descartam a importância da teoria, mas acreditam que ambas devem andar lado a lado. Clausen e Andersson (2019) reconhecem que as universidades precisam quebrar, não apenas, as fronteiras disciplinares, mas também a divisão artificial entre teoria e prática, entre sala de aula e trabalho de campo, para que a aprendizagem seja mais fortalecida. Embora esses estudantes não sejam especialistas na disciplina, eles têm a experiência de serem estudantes (Verwoord, 2016) e assim contribuir no processo de cocriação de valor.

O estudante avalia sua experiência além de suas obrigações, mas em consonância com suas ações, competências, inspirações individuais e procedimentos (Ranjan & Read, 2016). Pode-se dizer que a experiência é um ponto positivo a ser observado pela universidade e baseado nos resultados dos estudos de Celuch et al., (2018); Clausen & Andersson, (2019); Díaz-Méndez & Gummesson, (2012); Dziewanowska, (2017); Ranjan & Read, (2016), a experiência agrega valor ao processo de ensino-aprendizagem, e encontra-se presente neste estudo, além de estabelecer mais oportunidade de cocriação de valor com a troca de informações, em relação às experiências vividas *in loco*, resultando na experiência como uma dimensão importante inserida na cocriação de valor.

Os resultados mostram o *feedback* como uma característica que, apesar de estar presente entre os estudantes, ainda assim, não é um forte entre eles. Expor opiniões ou dúvidas de forma voluntária e, ao mesmo tempo, sentir-se confortável em fazer isso agrega muito ao processo de cocriação de valor (Yi & Gong, 2013) e estimula os estudantes a se pronunciarem a dar suas opiniões e dividir experiências (Podsakoff et al., 2000). No entanto, mais uma vez, para isso é preciso que a relação estudante-professor seja mais fortalecida (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012).

Percebe-se que, em consequência da baixa interação estudante-professor, a dimensão *feedback*, apesar de estar presente entre os estudantes, é um ponto que tem que ser observado com cautela. Apesar de ser considerada uma forma voluntária para a cocriação de valor (Yi & Gong, 2013) pode ser que se torne necessário ir além da relação estudante-estudante, o que não deixa de ser um ponto importante, mas é preciso que esse *feedback* também seja dado ao professor que é quem está ali, representando a instituição.

Contrapondo ao ato voluntário do *feedback* de Yi e Gong (2013), o modelo de aprendizagem baseado em problemas, sugerido por Clausen e Andersson (2019), obriga o estudante a dar sua opinião e usar o conhecimento uns dos outros para formular novas ideias e conceitos. De fato, à medida que os estudantes formulam opiniões e interagem com o ambiente e com as pessoas ao seu redor, eles também estão recebendo *feedback* por meio de ideias inovadoras entre o conhecimento prévio e uma nova construção do conhecimento (Clausen & Andersson, 2019). Essa conexão entre os estudantes pode ser útil no futuro (Dziewanowska, 2017).

No entanto, estudante tem a oportunidade de narrar suas experiências e compartilhar seu conhecimento conceitual e individual, em um ambiente colaborativo, tornando o *feedback*

um importante aliado (Podsakoff et al., 2000) no processo de cocriação de valor, pois serve como termómetro para o professor em relação ao aprendizado (Sutarso et al., 2019).

Seguimos que, para que de fato haja uma cocriação de valor bem-sucedida, é preciso que a relação estudante-professor seja fortalecida, de forma voluntária e confortável aos estudantes (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012; Yi & Gong, 2013), sendo eles capazes de dar suas opiniões, expor suas dúvidas e dividir suas experiências. Embora o *feedback* não seja tão efetivo, ele se encontra presente entre os estudantes da FCSH da UBI, apoiando-se nos estudos de Sutarso et al. (2019) e Yi & Gong (2013).

Dentro do tema comportamento, a característica com maior intensidade no processo de cocriação de valor desses estudantes é a recomendação. Eles costumam recomendar professores aos colegas que vão fazer disciplinas que já foram cursadas por eles e costumam recomendar a instituição ou aquilo que eles perceberem que merecem destaque, promovendo a instituição ou o serviço a outros consumidores (Mazen et al., 2008). Percebe-se que é um sentimento que vai além da satisfação (Sultan & Wong, 2019). A lealdade é bem presente e deixa claro que esses estudantes que recomendam a universidade voltariam para fazer outros cursos ou outros graus de escolaridade, alinhado ao pensamento de Alves et al. (2016).

Os que não recomendam alegam motivos pessoais de não interferir na opinião ou na decisão de outras pessoas ou porque ainda não tem uma opinião formada, por isso não se arriscam em opinar. Sultan e Wong (2019) apresentam em seus resultados que as IES devem ter como objetivo aumentar e ganhar a confiança dos estudantes uma vez que essa dimensão é um mediador significativo nas intenções comportamentais dos estudantes. Apesar disso, tendo como base os estudos de Mazen et al. (2008) e Sultan e Wong (2019), percebe-se nos resultados, que a recomendação é uma característica muito presente neste estudo, fortalecendo o processo de cocriação de valor.

A busca é considerada forte entre os estudantes, no entanto, ela deve ser observada com cautela. Percebe-se que a internet é a principal ferramenta utilizada pelos estudantes que sempre buscam informação, e até por aqueles que só buscam informações quando sentem alguma necessidade. Os estudantes podem procurar as informações no sítio da universidade ou em outras plataformas online (Foroudi et al., 2019).

A busca de informações com colegas não é tão utilizada pelos estudantes. Aqui vale ressaltar que apenas um estudante do 1º ciclo relatou perguntar aos colegas. Esta é a principal

diferença encontrada entre os estudantes de 1º e 2º ciclos, talvez por achar que os colegas estejam no mesmo patamar de informação e conhecimento. É importante salientar que poucos estudantes fizeram menção à busca em sites confiáveis, o que pode comprometer o resultado das informações.

Outros estudantes preferem buscar informações diretamente com o professor, fortalecendo a relação estudante-professor (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012), onde os estudantes confiam e seguem as informações transmitidas por eles. Dessa forma, a cocriação de valor ganha força, pois além da busca em uma fonte confiável, que é o professor, ainda fortalece outros pontos importantes para a cocriação de valor, como a relação e o *feedback* (Elsharnouby, 2015). Para Yi e Gong (2013) a busca por reduz as incertezas e tornar os estudantes mais dominantes no seu papel de cocriador de valor, transformando-os mais integrados no processo de cocriação de valor.

A universidade possui uma base de dados muito rica que, apesar de ser conhecida pela maioria dos estudantes, ainda é pouco utilizada por eles, segundo os dados coletados. Isso pode ser consequência da falta de interesse dos próprios estudantes, da falta de incentivo dos professores para uso dessa ferramenta, da dificuldade de acesso na plataforma da instituição, ou ao fato de se ter uma maneira mais fácil de acesso às informações, que é através da ferramenta *Google*, como referido por alguns estudantes. Apesar dessas possibilidades, esta dimensão encontra-se presente neste estudo, através do seu engajamento na busca, onde os estudantes desempenham sua própria aprendizagem (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012)

A participação dos estudantes nas atividades, trabalhos individuais ou em grupos, faz-se presente no processo de cocriação de valor. Completar trabalhos, ouvir os professores, seguir as orientações dadas, são ações inerentes à participação (Sutarso et al., 2019). Os resultados mostram que a maioria dos estudantes realiza todas as atividades solicitadas. Isso torna a participação deles mais ativa, proporcionando-lhes mais conhecimento e informação (Ennew & Binks, 1999). Embora haja aqueles que só participam se a atividade tiver alguma relação com a nota, não corresponde a maioria, fazendo com que, baseados nos estudos de Athanasiou (2007) e Dziwanowska (2018), a dimensão participação se faça presente neste estudo.

A tolerância mede o grau em que o estudante está disposto a ser tolerante com mudanças no processo de aprendizagem (Sutarso et al., 2019). Apesar de ser uma característica presente entre os estudantes, os resultados mostram-se bem divididos. Observou-se que os

estudantes pouco tolerantes não descartam a possibilidade de aceitar as mudanças, mas sempre as questionam quando elas acontecem. Embora não sejam bem recebidas e alguns sintam um pouco mais de dificuldade em aceitar de imediato, eles conseguem compreender que de fato a mudança não haveria se não houvesse um motivo plausível para tal, e acabam aceitando.

Os estudantes procuram ser pacientes e tentam se encaixar às mudanças (Foroudi et al., 2019). E mesmo quando elas não vão de encontro com as suas expectativas, esses estudantes demonstram comportamentos tolerantes baseados nos estudos de Yi e Gong (2013). Isso para o processo de cocriação de valor é importante, pois mostra a maturidade dos envolvidos em aceitar mudanças e se adequar a elas (Mazen et al., 2008), fazendo a dimensão tolerância presente neste estudo, embasando-se no de Sutarso et al. (2019).

Após a discussão detalhada dos resultados, por dimensão, fica claro que o objetivo principal desse estudo foi alcançado. Contribuindo para atender a essa proposição, foram cumpridos os três objetivos específicos que se propuseram a constatar o papel dos estudantes no processo de cocriação de valor; perceber a visão dos estudantes no processo de cocriação de valor; e identificar os recursos utilizados pelos estudantes no processo de cocriação de valor no ensino superior. Logrou-se, ainda, classificar as dimensões de cocriação de valor mais presentes no comportamento dos estudantes, de acordo com a intensidade das respostas.

Como primeiro objetivo específico, conseguiu-se, neste estudo, identificar o papel dos estudantes no processo de cocriação de valor através da recomendação, da busca, da participação e da tolerância. Sendo a recomendação o papel de destaque entre os estudantes, em relação ao comportamento, destacou-se como principal faceta a recomendação boca a boca de professores, do curso e da própria universidade a colegas mais próximos e aos próprios familiares. Apesar de ser considerada uma ação voluntária (Podsakoff et al., 2000; Yi & Gong, 2013), essa dimensão encontra-se muito presente no processo de cocriação de valor.

Em sequência aos objetivos específicos, em relação à percepção dos estudantes no processo de cocriação de valor, salientam-se as dimensões de compartilhamento, relação, ajuda, experiência e *feedback*, dando destaque ao compartilhamento de informações. Na visão dos estudantes da FCSH da UBI compartilhar materiais através dos exercícios e apontamentos, além de compartilhar informações com colegas em conversas de grupo e através das redes sociais, é relevante para se fazer presente o processo de cocriação de valor no ensino superior (Dollinger et al., 2018; Ranjan & Read, 2016).

Aponta-se como último objetivo específico a identificação dos recursos operacionais e operantes utilizados pelos estudantes, como sintetizado na tabela 16. Percebeu-se que os recursos operantes estão presentes em todas as dimensões da cocriação de valor. Os estudantes se valem desse recurso para fomentar as suas relações, utilizando-se de seus conhecimentos e habilidades para se fazer presente, dentro do ensino superior, no processo de cocriação de valor (Vargo & Lusch, 2014).

As dimensões descritas neste estudo estão totalmente inseridas no processo de cocriação de valor no ensino superior da FCSH da UBI. Embora o método tivesse previsto uma flexibilidade na estrutura dos termos em relação aos temas e as dimensões, estas se mantiveram após a análise, levando em consideração o perfil dos entrevistados. A distinção entre 1º e 2º ciclos não fez qualquer alteração significativa nos resultados encontrados, eles acabam por ser uma continuidade nas decisões dos estudantes que se envolvem no processo de ensino-aprendizagem, cocriando valor.

A diferença desse estudo se destaca por mostrar a presença dessas dimensões e a intensidade em que elas aparecem, apresentando e caracterizando cada uma delas através das facetas utilizadas pelos estudantes para cocriar valor no ensino superior, identificando os recursos empregados. Dessa forma, a universidade consegue perceber através da aprendizagem colaborativa e do comportamento dos estudantes, quais dessas dimensões estão mais e menos presentes, para desenvolver ações que potencializem o processo de cocriação de valor.

6 Conclusões, limitações e linhas futuras de investigação

Neste capítulo se apresentam as principais conclusões, com as contribuições teóricas e práticas desenvolvidas através deste estudo. Na sequência, serão evidenciadas as limitações decorrentes do estudo, com sugestões para linhas futuras de investigação.

6.1 Principais Conclusões

O objetivo principal deste estudo foi perceber as diversas facetas do papel do estudante no processo de cocriação de valor. Levando em consideração as inferências, aponta-se que tanto a base teórica como o método utilizado para obtenção dos resultados foram adequados e suficientes para o êxito do estudo e a concretização dos objetivos. Ademais, apresentou-se uma discussão mais aprofundada sobre o tema envolvendo o ensino superior, através da pesquisa bibliográfica, realizada com os principais autores do tema.

Como contribuição teórica, por meio de pesquisa qualitativa e empírica, e tal como no estudo de Díaz-Méndez et al. (2019), evidenciou-se que o estudante é um cocriador de valor, através da participação ativa no processo. Baseados nos estudos de Yi e Gong (2013) e Ranjan e Read (2016), consolidou-se as dimensões: ajuda, compartilhamento, experiência, *feedback* e relação, ao tema aprendizagem colaborativa, como visão dos estudantes, no processo de cocriação de valor. Quanto ao tema comportamento estabeleceram-se as dimensões: busca, participação, recomendação e tolerância, como o desenvolvimento do papel do estudante nesse processo. A composição deste estudo agrega a literatura sobre o processo de cocriação de valor no ensino superior.

Como contribuição prática, o estudo revela as dimensões de compartilhamento e relação como as mais presentes no processo de cocriação de valor dos estudantes da FCSH da UBI, quando se trata do tema aprendizagem colaborativa, e a experiência e o *feedback* como as dimensões menos presentes. No tema comportamento, identificou-se que as dimensões recomendação e busca são as mais presentes, enquanto a participação e tolerância estão menos presentes entre os estudantes.

Para fomentar as práticas presentes no processo de cocriação de valor, é considerável que a instituição possa incentivar o uso e investir em programas que fortaleçam o compartilhamento, através das relações, como o *Microsoft Teams* e o *Google Classroom*,

por exemplo. Da mesma forma, como no estudo de Foroudi et al. (2019), a universidade pode desenvolver uma plataforma própria, através de sua página web, que se bem idealizada, pode ser considerada um elemento oportuno, contribuindo na participação e até no comportamento de cidadania dos estudantes.

Não se pode esquecer que as IES compreendem uma empresa diferenciada pelo tipo de serviço que oferecem, de valor intangível, dadas as condições subjetivas da construção do conhecimento (Chung & McLarney, 2000; Dollinger et al., 2018; Dziewanowska, 2018). Esse serviço é chamado de educação, e assim como defende Dziewanowska (2017), os professores não devem deter apenas o conhecimento sobre sua área de atuação relacionada à pesquisa, mas também sobre metodologias de ensino, ratificando que o professor é o proponente desse valor (Díaz-Méndez et al., 2019).

Utilizando como base a SDL, sinalizou-se que as IES precisam estar atentas a tais medidas para a consolidação das dimensões presentes nesse processo, estimulando os estudantes para as práticas de cocriação de valor. Tal como no estudo de Zarandi et al. (2022b), é indispensável a universidade conhecer esta realidade, pois as IES precisam identificar como encorajar os estudantes a se dedicarem no processo de cocriação de valor. Por fim, este estudo denota a determinação dessas práticas e o fortalecimento das dimensões, consolidando a SDL como uma abordagem válida no ensino superior, tal como no estudo de Díaz-Méndez et al. (2019).

6.2 Limitações e linhas futuras de investigação

As limitações deste estudo estão relacionadas com a escolha da população, que se restringiu apenas aos estudantes da FCSH da UBI, ficando limitada a um grupo específico, o que poderia ter se estendido às demais faculdades ou até mesmo o comparativo com outras universidades. Essa lacuna pode ser justificada pelo período em que o estudo foi realizado, levando em consideração que as entrevistas foram realizadas logo após o período de confinamento, onde os estudantes estavam retornando aos poucos de uma quarentena por conta da pandemia da Covid-19.

Outra limitação tem a ver com a indisponibilidade e o receio de alguns estudantes, que se recusaram a participar da entrevista, mas que com persistência e afincou conseguiu-se uma amostra considerável para o estudo, mesmo não conseguindo nenhum estudante do curso de Ciências Políticas e Relações Internacionais, apesar de todo o esforço dado pelo investigador na busca por um contato, através de e-mail e busca de campo.

Como futura linha de investigação, pode-se explorar as experiências vividas na prática por estudantes do ensino superior no processo de cocriação de valor, envolvendo outros cursos. A partir desse estudo, pode-se desenvolver um comparativo com outras universidades, ou ainda pesquisar mais minuciosamente as nuances trazidas pelo *feedback* na relação estudante-professor, como forma de fortalecimento das ações de cocriação de valor no ensino superior. Ademais, também faz sentido explorar as particularidades percebidas pelos estudantes através das dimensões já estabelecidas, podendo encontrar novas dimensões que agreguem ao processo de cocriação de valor no ensino superior.

Referências Bibliográficas

- Agrawal, A. K., & Rahman, Z. (2015). Roles and resource contributions of customers in value co-creation. *International Strategic Management Review*, 3(2), 144–160. <https://doi.org/10.1016/j.ism.2015.03.001>
- Albinsson, P. A., Perera, B. Y., & Sautter, P. T. (2016). DART scale development: Diagnosing a firms readiness for strategic value co-creation. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 24(1), 42–58. <https://doi.org/10.1080/10696679.2016.1089763>
- Alves, H., Fernandes, C., & Raposo, M. (2016). Value co-creation: Concept and contexts of application and study. *Journal of Business Research*, 69(5), 1626–1633. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.029>
- Athanasiou, A. (2007). Developing learner autonomy through collaborative learning in a higher education context. *Journal of Business and Society*, 20(1), 115–129.
- Azambuja, G. P., Rodríguez-Peña, G., & Vargas, E. T. (2021). The role of value co-creation in the happiness of the students. *Journal of Promotion Management*, 27(6), 900–920. <https://doi.org/10.1080/10496491.2021.1880522>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (3rd ed.). Edições 70.
- Bendapudi, N., & Leone, R. P. (2003). Psychological implications of customer participation in co-production. *Journal of Marketing*, 67(1), 14–28.
- Bonsu, S. K., & Darmody, A. (2008). Co-creating second life: Market – consumer cooperation in contemporary economy. *Journal of Macromarketing*, 28(4), 355–368. <https://doi.org/10.1177/0276146708325396>
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195–208. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Brambilla, F. R. (2016). Exploring the co-creation of value in the brazilian private higher educational service. *R. Adm. FACES Journal*, 15(4), 80–99. <https://doi.org/10.21714/1984-6975FACESoVoNoART3542>
- Brodie, R. J., Ilic, A., Juric, B., & Hollebeek, L. (2013). Consumer engagement in a virtual brand community : An exploratory analysis. *Journal of Business Research*, 66(1), 105–114. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.07.029>
- Celuch, K., Bačić, D., Chen, M. W., & Maier-lytle, J. (2018). The potential of student co-

- creation in extracurricular experiences. *Marketing Education Review*, 28(3), 230–243. <https://doi.org/10.1080/10528008.2017.1419432>
- Chung, E., & McLarney, C. (2000). The classroom as a service encounter: Suggestions for value creation. *Journal of Management Education*, 24(4), 484–500. <https://doi.org/10.1177/105256290002400407>
- Clausen, H. B., & Andersson, V. (2019). Problem-based learning , education and employability: A case study with master’s students from Aalborg University , Denmark. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(2), 126–139. <https://doi.org/10.1080/15313220.2018.1522290>
- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2nd ed.). Artmed.
- Cruz, M. D. F., Alves, H., & Rodrigues, R. G. (2022). A service-dominant logic of co-creation in higher education: Emerging topics and conceptualizations. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2134957>
- Díaz-Méndez, M., & Gummesson, E. (2012). Value co-creation and university teaching quality: Consequences for the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Service Management*, 23(4), 571–592. <https://doi.org/10.1108/09564231211260422>
- Díaz-Méndez, M., Paredes, M. R., & Saren, M. (2019). Improving society by improving education through service-dominant logic: Reframing the role of students in higher education. *Sustainability (Switzerland)*, 11(19), 1–14. <https://doi.org/10.3390/su11195292>
- Dollinger, M., Lodge, J., & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: Towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 210–231. <https://doi.org/10.1080/08841241.2018.1466756>
- Dziewanowska, K. (2017). Value types in higher education—students’ perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(3), 235–246. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1299981>
- Dziewanowska, K. (2018). Value Co-creation Styles in Higher Education and Their Consequences. The Case of Poland. *Research & Occasional Paper Series*, 10(18), 1–11. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1299981>
- Edvardsson, B., Gustafsson, A., & Roos, I. (2005). Service portraits in service research: A critical review. *International Journal of Service Industry Management*, 16(1), 107–121. <https://doi.org/10.1108/09564230510587177>
- Elsharnouby, H. (2015). Student co-creation behavior in higher education: The role of satisfaction with the university experience. *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(2), 238–262. <https://doi.org/10.1080/08841241.2015.1059919>
- Elsharnouby, H., & Mahrous, A. (2015). Customer participation in online co-creation

- experience: The role of e-service quality. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 9(4), 313–336. <https://doi.org/10.1108/JRIM-06-2014-0038>
- Ennew, C. T., & Binks, M. R. (1999). Impact of participative service relationships on quality, satisfaction and retention: An Exploratory Study. *Journal of Business Research*, 46(2), 121–132. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(98\)00016-2](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(98)00016-2)
- Fagerstrøm, A., & Ghinea, G. (2013). Co-creation of value in higher education: Using social network marketing in the recruitment of students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 45–53. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.748524>
- Fisher, D., & Smith, S. (2011). Cocreation is chaotic: What it means for marketing when no one has control. *Marketing Theory*, 11(3), 325–350. <https://doi.org/10.1177/1470593111408179>
- Ford, R. C., & Bowen, D. E. (2008). A service-dominant logic for management education: It's time. *Academy of Management Learning and Education*, 7(2), 224–243. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2008.32712620>
- Foroudi, P., Yu, Q., Gupta, S., & Foroudi, M. M. (2019). Enhancing university brand image and reputation through customer value co-creation behaviour. *Technological Forecasting & Social Change*, 138, 218–227. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.09.006>
- Frow, P., Nenonem, S., Payne, A., & Storbacka, K. (2015). Managing co-creation design : A strategic approach to innovation. *British Journal of Management*, 26, 463–483. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12087>
- Frow, P., & Payne, A. (2011). A stakeholder perspective of the value proposition concept. *European Journal of Marketing*, 45(1), 223–240. <https://doi.org/10.1108/0309056111095676>
- Galvagno, M., & Dalli, D. (2014). Theory of value co-creation : A systematic literature review. *Managing Service Quality*, 24(6), 643–683. <https://doi.org/10.1108/MSQ-09-2013-0187>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6th ed.). Atlas.
- Gonçalves, Â. N., Branco, I. V., Couto, P., Leite, F., Abreu, M. I., & Silva, R. (2021). Cursos técnicos superiores. In *Direção-Geral do Ensino Superior* (DGES). www.dges.gov.pt
- Grönroos, C. (2008). Service logic revisited: Who creates value? And who co-creates? *European Business Review*, 20(4), 298–314. <https://doi.org/10.1108/09555340810886585>
- Grönroos, C. (2009). Towards service logic: The unique contribution of value co-creation. *Hanken School of Economics*, 544, 1–31.
- Grönroos, C., & Voima, P. (2013). Critical service logic: Making sense of value creation and co-creation. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 41(2), 133–150.

- <https://doi.org/10.1007/s11747-012-0308-3>
- Gummesson, E. (2008). Extending the service-dominant logic: From customer centricity to balanced centricity. *Academy of Marketing Science*, 36, 15–17. <https://doi.org/10.1007/s11747-007-0065-x>
- Healey M., F. A. & H. K. (2014). Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education. *Mental Handicap Research*, 7(4), 273–285. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.1994.tb00131.x>
- Hole, Y., Pawar, S., & Bhaskar, M. P. (2018). Service marketing and quality strategies. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*, 6(1), 182–196. <https://doi.org/10.21533/pen.v6i1.291>
- Hsiao, M.-H. (2022). An aggregate modelling approach to examine the role of technology in operant and operand resources for value creation. *IIMB Management Review*, 34(3), 278–285. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2022.08.003>
- Jamilena, D., Peña, A., & Molina, M. (2017). The effect of value-creation on consumer-based destination brand equity. *Journal of Travel Research*, 56(8), 1011–1031. <https://doi.org/10.1177/0047287516663650>
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change*, 35(2), 24–32.
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 491–495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>
- Lusch, R. F., & Nambisan, S. (2015). Service innovation. *MIS Trimestral*, 39(1), 155–176. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2015/39.1.07>
- Mai, S.-M., Su, S.-W., & Wang, D. (2020). Patient value co-creation behavior scale based on the DART model. *American Journal of Managed Care*, 26(9), 282–288. <https://doi.org/10.37765/AJMC.2020.88493>
- Mathis, E. F., Lina, H., Uysal, M., Sirgy, J. M., & Prebensen, N. K. (2016). The effect of co-creation experience on outcome variable. *Annals of Tourism Research*, 57, 62–75. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2015.11.023>
- Mazen, A., Herman, S., & Ornstein, S. (2008). Professor delight: Cultivating organizational citizenship behavior. *Journal of Management Education*, 32(5), 563–579. <https://doi.org/10.1177/1052562907307642>
- McColl-Kennedy, J. R., Vargo, S. L., Dagger, T. S., Sweeney, J. C., & van Kasteren, Y. (2012). Health care customer value cocreation practice styles. *Journal of Service Research*, 15(4), 370–389. <https://doi.org/10.1177/1094670512442806>
- Nambisan, P., & Nambisan, S. (2009). Models of consumer value cocreation in health care. *Health Care Management Review*, 34(4), 344–354. <https://doi.org/10.1097/HMR.ob013e3181abd528>

- Navarro-García, A., Peris-Ortiz, M., & Rueda-Armengot, C. (2015). Value co-creation, collaborative learning and competences in higher education. In *Peris-Ortiz, M. and Merigó Lindahl, J. (Eds), Sustainable Learning in Higher Education: Developing Competencies for the Global Marketplace* (pp. 37–45). Cham: Springer international Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_3
- Nielsen, D., Ieromonachou, P., Lin, Y., & White, A. (2015). Revision of curricula in higher education service provision: For better learning engagement and collaborative learning. *Procedia Manufacturing*, 3, 3583–3590. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.723>
- Payne, A. F., Storbacka, K., & Frow, P. (2008). Managing the co-creation of value. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 83–96. <https://doi.org/10.1007/s11747-007-0070-0>
- Peña, A., Jamilena, D., & Molina, M. (2014). Value co-creation via information and communications technology. *The Service Industries Journal*, 34(13), 1043–1059. <https://doi.org/10.1080/02642069.2014.939641>
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Paine, J., & Bacharch, D. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513–563. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(00\)00047-7](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00047-7)
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2002). The co-creation connection. *Strategy and Business*, 27, 50–61.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2000). Co-opting customer competence. *Harvard Business Review*, 78(1), 79–90.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004a). Co-creating unique value with customers. *Strategy & Leadership*, 32(3), 4–9. <https://doi.org/10.1108/10878570410699249>
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004b). Co-creation experiences: The next practice in value creation. *Journal of Interactive Marketing*, 18(3), 5–14. <https://doi.org/10.1002/dir.20015>
- Proetti, S. (2017). As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. *Revista Lumen*, 2(4), 1–23. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.32459/revistalumen.v2i4.60>
- Ranjan, K. R., & Read, S. (2016). Value co-creation: Concept and measurement. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44(3), 290–315. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0397-2>
- Ribes-Giner, G., Perello-Marín, M. R., & Díaz, O. P. (2016). Co-creation impacts on student behavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 72–77. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.011>

- Saarijärvi, H., Kuusela, H., & Kannan, P. K. (2013). Value co-creation: Theoretical approaches and practical implications. *European Business Review*, 25(1), 6–19. <https://doi.org/10.1108/09555341311287718>
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2019). How service quality affects university brand performance, university brand image and behavioural intention: The mediating effects of satisfaction and trust and moderating roles of gender and study mode. *Journal of Brand Management*, 26(3), 332–347. <https://doi.org/10.1057/s41262-018-0131-3>
- Sutarso, Y., Halim, R. E., Balqiah, T. E. & Tjiptoherijanto, P. (2019). Understanding customer co-creation activities in higher education: Groupings, characteristic and implications. *International Journal of Business and Society*, 20(S1), 42–56.
- Taghizadeh, S. K., Jayaraman, K., Ismail, I., & Rahman, S. A. (2016). Scale development and validation for DART model of value co-creation process on innovation strategy. *Journal of Business and Industrial Marketing*, 31(1), 24–35. <https://doi.org/10.1108/JBIM-02-2014-0033>
- Taylor, S. A., & Judson, K. (2014). The nature of stakeholder satisfaction with marketing education. *Higher Education Studies*, 4(4), 89–107. <https://doi.org/10.5539/hes.v4n4p89>
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- Tsourela, M., Garifallos, F., Dimitrios, P., & Tarabanis, K. (2015). Value co-creation in education scope methods and insights. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 1(2), 160–171.
- Vargo, & Lusch, F. (2004). Evolving to a new dominant logic for marketing. *Journal of Marketing*, 68(1), 1–17. <https://doi.org/10.1509/jmkg.68.1.1.24036>
- Vargo, & Lusch, F. (2014). Inversions of service-dominant logic. *Marketing Theory*, 14(3), 239–248. <https://doi.org/10.1177/1470593114534339>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2017). Service-dominant logic 2025. *International Journal of Research in Marketing*, 34(1), 46–67. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2016.11.001>
- Vargo, S. L., Maglio, P. P., & Archpru, A. M. (2008). On value and value co-creation: A service systems and service logic perspective. *European Management Journal*, 26(3), 145–152. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2008.04.003>
- Velasco, M. S. (2014). Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education*, 68(4), 503–523. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9725-1>
- Vergara, S. C. (2017). *Métodos de pesquisa em administração*. Atlas.
- Verwoord, R. (2016). Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 86–89.

- <https://doi.org/10.1080/1360144x.2016.1124967>
- Voropai, O., Pichyk, K., & Chala, N. (2019). Increasing competitiveness of higher education in Ukraine through value co-creation strategy. *Economics and Sociology*, 12(4), 214–226. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2019/12-4/14>
- Xie, C., Bagozzi, R. P., & Troye, S. V. (2008). Trying to prosume: Toward a theory of consumers as co-creators of value. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 109–122. <https://doi.org/10.1007/s11747-007-0060-2>
- Yi, Y., & Gong, T. (2013). Customer value co-creation behavior: Scale development and validation. *Journal of Business Research*, 66(9), 1279–1284. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.02.026>
- Zarandi, N., Soares, A., & Alves, H. (2022a). Strategies , benefits and barriers – a systematic literature review of student co-creation in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/08841241.2022.2134956>
- Zarandi, N., Soares, A. M., & Alves, H. (2022b). Student roles and behaviors in higher education co-creation – a systematic literature review creation. *International Journal of Educational Management*, 36(7), 1297–1320. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2021-0317>
- Zhao, C.-M., & Kuh, G. D. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115–138. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000015692.88534>.

Apêndice

Apêndice I - Guião de Entrevista.

Nome _____

Curso _____

Ciclo de estudos _____ Ano _____

Género _____ Naturalidade _____

Vamos conversar um pouco sobre as suas ações e atitudes no processo de aprendizagem

1. Qual a sua atitude quando percebe que precisa de informações adicionais sobre um determinado assunto? Como faz para as obter?
2. Considera que partilhar informações é importante para aprender? Se sim, pode dar um exemplo de como o faz?
3. Como considera a sua ação quanto à participação nas atividades solicitadas pelo docente? Costuma realizá-las todas ou, apenas, algumas?
4. As orientações ou explicações do docente são seguidas ou ouvidas por si quando são fornecidas ou prefere, depois, procurar mais informações?
5. Como avalia a sua interação com os demais? Como é que isso acontece?
6. Dá a conhecer a sua opinião sobre os temas ensinados de forma ativa ou quando lhe é solicitado? E se tiver dúvidas, coloca-as? Sente-se confortável com a situação?
7. Costuma recomendar algum serviço, professor ou até mesmo a Universidade a alguém? A quem? Que relevância acha que isso tem?
8. Costuma ajudar os outros colegas? De que forma?
9. Como reage quando são feitas alterações em relação a algo que já estava combinado ou programado?
10. Acha que a instituição lhe permite o grau de envolvimento que espera no processo de aprendizagem? Por que da sua resposta? Justifique a sua resposta.
11. De que maneira você acredita que possa melhor contribuir para o processo de aprendizagem?

Apêndice II – Termo de consentimento

CONSENTIMENTO LIVRE, INFORMADO E ESCLARECIDO (CLIE)

Meu nome é Paulo Roberto de Souza Vitoriano, sou estudante do 2º ano do Mestrado em Gestão, da Universidade da Beira Interior – UBI e investigador principal do estudo: **A Cocriação de Valor no Ensino Superior: Um Estudo de Caso com Estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior.** Nesta investigação pretende-se perceber as diversas facetas do papel do estudante no processo de cocriação de valor no ensino superior.

O que solicitamos é a autorização para aplicação de entrevistas junto dos estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) desta Universidade, compreendendo o 1º e 2º ciclos de estudos, a partir do 2º ano de curso, sendo que não existem benefícios, riscos, inconvenientes, muito menos, contrapartidas ou despesas causadas, na participação dos estudantes.

Este trabalho envolve, além do investigador principal, a Doutora Carla Alexandra Barbosa Pereira, como orientadora e a Doutora Helena Maria Baptista Alves, como co-orientadora, não havendo para os envolvidos, nenhum tipo de benefícios, além dos académicos e científicos.

A confidencialidade da informação obtida nas entrevistas, que será gravada, ficará na posse do investigador principal e, apenas, os seus orientadores podem ter acesso aos seus dados pessoais, os quais, em todo o caso, não serão divulgados, pois serão utilizados sob codificação. Após o estudo os dados serão destruídos.

A participação que solicito é voluntária, isto é, não se deve sentir obrigado a participar, podendo, a qualquer momento, assumir não colaborar, sem que daí advenham quaisquer prejuízos para si em qualquer perspectiva.

Uma vez que a sua decisão de participar é voluntária, livre, informada pelo presente documento, mas também esclarecida em tudo o que tiver dúvidas, qualquer pergunta, ou

informação adicional de que necessite para a sua decisão deverá ser-me colocada através do telemóvel 913 494 811 ou endereço de correio eletrónico paulo.vitoriano@ubi.pt.

Covilha, _____ de _____ de 2022.

Investigador Principal

Ao assinar este documento confirmo (em nome da equipa de investigação) que explanei toda a informação nela contida e expliquei e dei resposta a todas as questões e dúvidas apresentadas pelo participante.

Entrevistado

Ao assinar esta declaração assumo que irei colaborar livremente, que li e compreendi a informação e esclarecimentos que me foram dados, e a meu contento, acerca da minha participação, e tive tempo suficiente para me decidir e os ponderar.

Sei também que nada me impede de mudar de posição, sendo que até ao momento da participação poderei manifestar o desejo de não colaborar, sem que tal implique quaisquer perdas de direitos ou acarrete prejuízos pessoais. Tenho conhecimento de que um original deste documento, assinado por ambos os subscritores, fica em minha posse.