

# **A lógica dominante de serviço na cocriação no ensino superior: Impactos da orientação dominante de serviço no ensino e aprendizagem**

**Maria de Fátima Pires da Cruz**

Tese para obtenção do Grau de Doutor em  
**Gestão**  
(3<sup>o</sup> ciclo de estudos)

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Doutora Helena Maria Batista Alves  
Co-orientador: Prof. Doutor Ricardo Gouveia Rodrigues

Júri:  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Zélia Maria da Silva Serrasqueiro Teixeira  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Cláudia Maria Neves Simões  
Prof. Doutor Emerson Wagner Mainardes  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Helena Maria Batista Alves  
Prof. Doutor Carlos Henrique Figueiredo e Melo de Brito  
Prof. Doutor Filipe Jorge Fernandes Coelho  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Paula Rodrigues  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Carla Alexandra Barbosa Pereira

**17 de junho de 2024**



## **Declaração de Integridade**

Eu, Maria de Fátima Pires da Cruz, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição D2601 de/o doutoramento em gestão da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e 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 02 /07 /2024

A handwritten signature in blue ink that reads "Maria de Fátima Pires da Cruz". The signature is written in a cursive style.

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



# **Dedicatória**

Ao meu pai, Pedro, e aos meus avós, Bia e João, meus eternos guias.

Ao meu filho, Pablo, meu presente de Deus.

A mudança não virá se esperarmos por outra pessoa ou outros tempos. Nós somos aqueles por quem estávamos esperando. Nós somos a mudança que procuramos.  
(Barack Obama)



# Agradecimentos

Esta tese emerge de um processo de cocriação desde a formulação do projeto até a sua defesa, estendendo a sua contribuição prática para os diferentes atores interessados no valor do ensino superior. Nesta perspectiva, desde já, agradeço a mesa do júri pelas contribuições que poderão enaltecer este documento.

São muitas as pessoas a quem devo um especial agradecimento por terem contribuído de forma decisiva para que tivesse terminado mais esta jornada da minha formação académica. Afinal, como veremos num dos capítulos da tese, a cocriação e o engajamento do aluno no processo de aprendizagem apesar de depender do esforço físico, cognitivo e emocional do aluno, depende, e muito, de vários outros fatores incluindo os recursos disponíveis e o contexto sociopolítico em que este processo se desenvolve.

Portanto, antes dos agradecimentos, é importante realçar que este projeto investigativo foi desenvolvido sem financiamento e durante um longo período de tratamento visual, incluindo transplante e cirurgias, circunstâncias que aumentaram significativamente o esforço financeiro e físico.

Nessas circunstâncias, apesar do meu enorme prazer em estudar, aprender e ensinar, essa jornada constituiu um grande desafio durante a qual cada palavra de incentivo teve um enorme efeito motivacional.

Começo por agradecer antes de tudo, à Deus, por estar sempre comigo em todos os percursos da minha vida. No contexto familiar, agradeço imenso o meu companheiro, Eduíno Reis, pelas palavras constantes de motivação e todo o suporte. Ao meu adorado filho, Pablo, que, não obstante, estar constantemente a perguntar como consigo estar sempre a estudar, deu-me todo o apoio por ver o quão feliz sou quando estudo.

Aos meus orientadores, professora Helena Alves por todo o suporte e carinho proporcionado no desenvolvimento da minha tese de mestrado há 10 anos, e agora no desenvolvimento desta tese de doutoramento. Ao professor Ricardo

Gouveia, sem palavras para expressar a minha gratidão, pelo suporte em momentos de fragilidade emocional e acompanhamento no processo de tratamento. Agradeço igualmente todo o aprendizado proporcionado no que se refere aos procedimentos de submissão e revisão de artigos científicos.

Ao Presidente e ao Reitor das duas IES participantes no estudo, pela autorização concedida e a todos os alunos das duas IES que fizeram parte tanto do estudo qualitativo como do quantitativo. A esses últimos um agradecimento especial, pelo acolhimento e palavras encorajadoras durante o processo cansativo de recolha dos dados.

Aos meus professores da UBI, por todo o aprendizado, principalmente por me orientarem na produção de artigos científicos, algo que é uma carência no contexto do meu país, Cabo Verde. De todos, para além dos meus dois orientadores, não poderia deixar de destacar aqui dois professores, que se pudesse também teriam sido os meus orientadores. Ao Professor João Ferreira, por ser um dos melhores professores que já tive o privilégio de conhecer, pela sua forma humana e exigente de conduzir os doutorandos. À professora Maria do Céu pela sua forma excepcional de ensinar e orientar os alunos e pela vontade que despertou em mim de realizar a tese na área da contabilidade, uma outra área pela qual também sou apaixonada.

Aos alunos das diversas unidades curriculares que ministrei, em paralelo a este processo investigativo, principalmente aos que fizeram parte desta jornada e com os quais partilhei conhecimentos e sentimentos. A todos os meus colegas do doutoramento e outros investigadores, com quem partilhei experiências, angústias, frustrações e realizações. Aos amigos e familiares que também tiveram uma palavra de incentivo, em especial à Alice Monteiro, por todo o suporte emocional durante esta caminhada.

A todos um muito, muito obrigada. Gratidão!



# Resumo

A cocriação de valor, na perspectiva da lógica dominante de serviço (LDS), posiciona a cocriação do valor do serviço educacional como um fenómeno que ocorre independentemente das estratégias adotadas. Entretanto, pode-se alcançar melhores resultados para todas as partes envolvidas, quando: (i) existe um maior entendimento das partes sobre o ecossistema no qual emerge o valor e (ii) são desenvolvidas normas, práticas e capacidades para fomentar a cocriação do valor do serviço educacional, e consequentemente os benefícios para as partes interessadas.

Esta perspectiva posiciona no centro das estratégias do ensino superior, o papel do aluno como ator e cocriador e a aprendizagem do aluno como o primeiro resultado do valor do ensino superior. Em consequência, após décadas em que a *marketisation* no ensino superior despertou uma forte discussão entre a literatura educacional e a literatura de marketing, sobre o papel do aluno no serviço do ensino superior, na última década alguns autores tem vindo a sustentar que a perspectiva da LDS, parece convergir os interesses do marketing e os interesses da literatura educacional. Em paralelo, não obstante, os avanços numa maior compreensão sobre o fenómeno da cocriação de valor na perspectiva da LDS, os autores Vargo et al.( 2017) alertam pela necessidade de reforçar a compreensão sobre a forma como o valor emerge e como é determinado numa perspectiva de ecossistema baseado no serviço.

Nesse contexto, o objetivo geral desta tese é conceptualizar e propor medidas estratégicas sobre o fenómeno da cocriação no ecossistema de serviço do ensino superior utilizando as lentes da LDS. Assim, como contribuição para a literatura, estabeleceu-se como objetivos específicos: (i) propor um modelo conceptual sobre o fenómeno da cocriação no ecossistema de serviço do ensino superior, combinando a literatura de marketing e gestão com a literatura educacional; (ii) desenvolver e validar um instrumento que permita mensurar as capacidades de cocriação do docente no ensino superior, recorrendo ao conceito de orientação dominante de serviço (iii) explorar o impacto da orientação dominante de serviço do docente nos mecanismos de cocriação do aluno no ensino superior, recorrendo aos constructos de engajamento do aluno na aprendizagem e comportamento de participação ativa do aluno em sala, respetivamente.

Com recurso a pesquisa nas bases de dados da *Web of Science* e da *Scopus*, identificamos cinco linhas de investigação no estudo da cocriação no contexto do ensino superior. Com

esta identificação, elaboramos um modelo conceptual explicativo do processo de emersão de valor do ensino superior. Após a revisão da literatura, apresentamos uma proposta de diferenciação dos conceitos de cocriação do serviço educacional e cocriação do valor do serviço educacional, culminando com a apresentação de um modelo que exemplifica esses dois fenómenos colocando no centro o processo de ensino aprendizagem.

A literatura sugere ser estrategicamente importante desenvolver capacidades que possam fomentar a cocriação de valor em qualquer sistema de serviço. Assim, o segundo objetivo específico foi alcançado num processo desenvolvido em seis etapas, através das quais desenvolvemos e validamos uma escala de mensuração da orientação dominante de serviço do docente no ensino superior denominada *Teacher-S-D Orientation*. Tanto quanto é do nosso conhecimento trata-se da primeira proposta de mensuração da ODS do docente.

Para alcançar o terceiro objetivo específico da tese, procedeu-se a uma nova recolha de dados quantitativos, aplicando a escala desenvolvida no estudo anterior. Os resultados sugerem que a orientação dominante de serviço do docente tem impacto, positivo e significativo, em todos os constructos do engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação ativa do aluno no ensino superior.

No geral, como implicações estratégicas sugere-se que em paralelo a adoção de estratégias de melhoria da qualidade do serviço de ensino, as IES adotem uma nova perspetiva sobre o processo de aprendizagem dos alunos no contexto do ensino superior, apoiando e fomentando a integração dos recursos de todos os atores envolvidos. Aos docentes sugere-se que investam em aprimorar as capacidades de interação como ferramenta estratégica de fomento da cocriação no contexto do ensino superior, em paralelo com o desenvolvimento das competências técnicas e implementação de metodologias que fomentam a cocriação com os alunos.

## **Palavras-chave**

cocriação;valor; ensino superior;lógica dominante de serviço;orientação dominante de serviço;engajamento;comportamento de participação;ensino; aprendizagem



# Abstract

Value co-creation, from the perspective of service-dominant logic (SDL), positions the co-creation of educational service value as a phenomenon that occurs independently of the strategies adopted. However, better results can be achieved for all parties involved when: (i) there is a greater understanding by the parties about the ecosystem in which value emerges; (ii) norms, practices, and capabilities are developed to foster the co-creation of educational service value, and consequently the benefits for all stakeholders.

This perspective places the role of the student as an actor and co-creator at the centre of higher education strategies, and student learning as the primary outcome of the value of higher education. As a result, after decades in which the marketisation of higher education sparked an intense discussion between the educational literature and the marketing literature, about the student's role in the higher education service, in the last decade, some authors have argued that the SDL perspective seems to converge the interests of marketing and those of the educational literature. At the same time, despite the advances in a greater understanding of the phenomenon of value co-creation from the SDL perspective, the authors Vargo et al. (2017) warn of the need to strengthen the knowledge of how value emerges and how it is determined from a service-based ecosystem perspective.

In this context, the general aim of this thesis is to conceptualise and propose strategic measures on the phenomenon of co-creation in the higher education service ecosystem using the SDL lens. Thus, as a contribution to the literature, the following specific objectives were established: (i) to propose a conceptual model on the phenomenon of co-creation in the higher education service ecosystem, combining marketing and management literature with educational literature; (ii) to develop and validate an instrument to measure teachers' co-creation capabilities in higher education, using the concept of service-dominant orientation; (iii) to explore the impact of teachers' service-dominant orientation on student co-creation mechanisms in higher education, using the constructs of student engagement in learning and student active participation behaviours in class, respectively.

By searching the Web of Science and Scopus databases, we identified five research lines addressed in the study of co-creation in the context of higher education. Based on this, we have drawn up a conceptual model explaining the process of value emergence in higher education. After reviewing the literature, we offer a proposal for differentiating the

concepts of co-creation of the educational service and the co-creation of the educational service value, ending with the presentation of a model that exemplifies these two phenomena by placing the teaching-learning process at the centre.

The literature suggests that it is strategically important to develop capabilities that can foster value co-creation in any service system. Thus, we achieved the second specific objective through a six-stage process in which we developed and validated a scale to measure teachers' service- dominant orientation in higher education, called Teacher-SD Orientation. As far as we know, this is the first proposal to measure teachers' SD-Orientation.

To achieve the third specific objective of the thesis, we collected new quantitative data, applying the scale developed in the previous study. The results suggest that teachers' service- dominant orientation has a positive and significant impact on all the constructs of student engagement in learning and the student's active participation behaviour in class.

Overall, as strategic implications, we recommend that, in addition to adopting strategies to improve the quality of teaching service, HEIs adopt a new perspective on the student learning process in the context of higher education, supporting and fostering the resources integration of all the actors involved. We also recommend that teachers invest in improving their interaction skills as a strategic tool for fostering co-creation in the context of higher education, alongside the development of technical competencies and the implementation of methodologies that foster co-creation with students.

## **Keywords**

co-creation;value;higher education;service;service-dominant logic;service-dominant orientation; engagement; participation behaviour; teaching; learning



# Índice

Capítulo I. Introdução Geral.....	1
1.1. Enquadramento geral da temática .....	2
1.2. Importância do estudo da cocriação no contexto do ensino superior.....	4
1.3. Objetivos específicos da tese.....	8
1.4. Abordagens, metodologia e estrutura da tese.....	10
1.5. Originalidade da tese e contribuições gerais esperadas .....	12
Capítulo II. A cocriação no ensino superior: revisão da literatura e proposta de conceptualizações.....	14
2.1. Introdução.....	15
2.2. Revisão da literatura.....	16
2.2.1. As perspetivas da cocriação de valor na literatura de marketing .....	16
2.2.2. A cocriação no contexto do ensino superior .....	19
2.3. Métodos.....	20
2.3.1. Planificação da Pesquisa .....	21
2.3.2. Desenvolvimento da Pesquisa.....	22
2.4. Resultados .....	23
2.4.1. Análise Descritiva .....	23
2.4.2. Linhas de Investigação .....	25
2.4.2.1. O papel do aluno no serviço educacional .....	26
2.4.2.2. As expectativas do valor educacional .....	28
2.4.2.3. Facilitadores, antecedentes e barreiras a cocriação.....	29
2.4.2.4. Benefícios e impactos da cocriação .....	32
2.4.2.5. Ferramentas e práticas de fomento da cocriação .....	34
2.5. Discussão dos resultados .....	36
2.6. Conclusões, implicações e limitações .....	42
Capítulo III – A orientação dominante de serviço do docente no ensino superior: uma proposta de mensuração.....	46
3.1. Introdução.....	47
3.2. Revisão da literatura.....	49

3.2.1.	A orientação dominante de serviço.....	49
3.2.2.	As capacidades de interação do docente.....	50
3.3.	Processo de adaptação da escala.....	51
3.3.1.	Etapa 1. Conceptualização do constructo e suas dimensões.....	51
3.3.2.	Etapa 2 – Geração dos itens.....	53
3.3.3.	Etapa 3 – Avaliação dos peritos.....	56
3.3.4.	Etapa 4 – Recolha de dados quantitativos .....	58
3.3.5.	Etapa 5 – Purificação dos itens .....	60
3.3.6.	Etapa 6 – Especificação e validação da escala .....	62
3.3.6.1.	Hipóteses de Validação externa da escala de ODS .....	62
3.3.6.1.1.	ODS do docente e qualidade do relacionamento .....	62
3.3.6.1.2.	ODS do docente e confiança do aluno no docente.....	64
3.3.6.1.3.	ODS do docente e comprometimento afetivo .....	65
3.3.6.2.	Procedimentos de especificação e avaliação da escala.....	66
3.3.6.3.	Resultados.....	71
3.3.6.3.1.	Avaliação dos modelos de medida de 1ª ordem.....	71
3.3.6.3.2.	Avaliação do(s) modelo(s) de 2ª ordem .....	75
3.3.6.3.3.	Avaliação da validade externa da escala da ODS do docente.....	78
3.4.	Conclusões .....	80
3.4.1.	Implicações .....	82
3.4.2.	Limitações e linhas futuras de investigação .....	83
Capítulo IV – Impacto da orientação dominante de serviço do docente nos mecanismos de cocriação do aluno .....		85
4.1.	Introdução .....	86
4.2.	Revisão da literatura .....	89
4.2.1.	O engajamento do aluno .....	89
4.2.1.1.	Evolução do estudo do engajamento do aluno .....	89
4.2.1.2.	Perspetivas de estudo do fenómeno do engajamento do aluno .....	90
4.2.1.3.	Conceptualizações e instrumentos de mensuração.....	92
4.2.1.4.	Antecedentes e consequências do engajamento do aluno .....	94
4.2.1.5.	Conceito de engajamento na aprendizagem e termos relacionados ..	96
4.2.1.6.	O Papel do docente no engajamento do aluno na aprendizagem .....	99
4.2.2.	O comportamento de participação do aluno .....	101
4.2.2.1.	Perspetiva educacional .....	102
4.2.2.2.	Perspetiva do marketing .....	104
4.3.	Teorias de Suporte, Hipóteses e Modelos Conceptuais.....	106
4.4.	Métodos .....	111
4.4.1.	Cenário de aplicação do estudo .....	111
4.4.2.	Recolha dos dados .....	111
4.4.3.	Mensuração das variáveis .....	112
4.4.4.	Procedimentos de análise.....	114

4.5.	Resultados .....	117
4.5.1.	Caracterização do perfil da amostra .....	117
4.5.2.	Modelo 1 – Impacto da ODS no EAA e no CP do aluno em sala.....	118
4.5.2.1.	Avaliação dos modelos de medida 1ª ordem .....	118
4.5.2.2.	Avaliação dos modelos de medida de 2ª ordem.....	120
4.5.2.3.	Avaliação do modelo estrutural .....	121
4.5.3.	Modelo 2 – Impacto da ODS no EAA e no CP com a mediação da QR	123
4.5.3.1.	Avaliação dos modelos de medida 1ª ordem .....	123
4.5.3.2.	Avaliação dos modelos de medida de 2ª ordem.....	126
4.5.3.3.	Avaliação do modelo estrutural .....	129
4.6.	Discussão dos resultados .....	133
4.7.	Conclusões, limitações e implicações do estudo.....	137
4.7.1.	Contribuições para a literatura .....	139
4.7.2.	Implicações práticas .....	140
4.7.3.	Limitações e linhas futuras de investigação .....	141
Capítulo V.	Conclusão .....	143
5.1.	Considerações finais.....	144
5.2.	Concretização dos objetivos gerais e específicos.....	149
5.3.	Contribuições .....	152
5.4.	Implicações.....	152
5.4.1.	Implicações para os docentes .....	153
5.4.2.	Implicações para a gestão das IES .....	153
5.4.3.	Implicações para os governos .....	154
5.5.	Limitações e linhas futuras de investigação .....	155
Referencias bibliográficas	.....	157
Apêndices	.....	181
Apêndice I - Guião das entrevistas aos alunos	.....	182
Apêndice II – Nota enviada aos peritos	.....	183
Apêndice III - Questionário.....	.....	184
Apêndice IV – Carta de pedido de autorização às IES	.....	187
Apêndice V – Dimensões e itens finais da escala <i>Teacher-S-D Orientation</i>	.....	189





# Lista de Figuras

Figura 1. Síntese das abordagens, objetivos, capítulos e metodologias adotadas.....	12
Figura 2. Síntese do processo de procura e seleção das evidências.....	23
Figura 3. Evolução do número de publicações.....	24
Figura 4. Estrutura de análise do fenómeno da cocriação no ensino superior.....	37
Figura 5. A cocriação do serviço e do valor do serviço educacional.....	40
Figura 6. Avaliação da potência estatística.....	71
Figura 7. 1ª Fase de especificação do modelo utilizando a abordagem de duas etapas desagregadas.....	72
Figura 8. Modelo 1 - Relação entre ODS e QR.....	76
Figura 9. Modelo 2 - Relação entre ODS, confiança e comprometimento afetivo.....	77
Figura 10. Modelos finais 1 e 2 com os respetivos coeficientes, cargas e loading.....	80
Figura 11. Modelo conceptual de engajamento do aluno, antecedentes e consequências de Kahu( 2013).....	95
Figura 12. Proposta de modelo conceptual de diferenciação e interligação dos conceitos de engajamento na aprendizagem e engajamento em sala.....	104
Figura 13. Modelos de análise do impacto da ODS do docente.....	110
Figura 14. Análise da Potência estatística (com recurso ao G*POWER 3.1.9.7).....	116
Figura 15. Modelo 1 completo com os loadings, pesos e coeficientes estruturais.....	123
Figura 16. Modelo 2 completo com os loadings, pesos e coeficientes estruturais.....	133



# Lista de Tabelas

Tabela 1. Número de publicações por revista .....	24
Tabela 2. Identificação dos artigos por temática.....	25
Tabela 3. Facilitadores e antecedentes da cocriação com os alunos.....	29
Tabela 4. Barreiras à cocriação com os alunos .....	30
Tabela 5. Facilitadores e barreiras a cocriação com empresas e entidades de acolhimento .....	31
Tabela 6. Benefícios e impactos da cocriação do ensino superior .....	32
Tabela 7. Proposta de conceptualização da ODS do docente adaptado de Karpen et al.(2015).....	52
Tabela 8. Variáveis observadas identificadas nas entrevistas em profundidade .....	55
Tabela 9. Variáveis latentes de 1ª ordem e variáveis observadas resultantes da avaliação dos peritos.....	57
Tabela 10. Avaliação da representatividade da amostra .....	59
Tabela 11. Caracterização da amostra participante no estudo .....	60
Tabela 12. AFC da ODS do docente no contexto do ensino superior.....	61
Tabela 13. Avaliação dos modelos com construtos de 2ª ordem aplicando a abordagem de duas etapas desagregadas. ....	70
Tabela 14. Avaliação da Confiabilidade e validade convergente dos construtos de 1º ordem .....	73
Tabela 15. Validade discriminante dos construtos de 1ª ordem- Critério de Fornell-Larcker .....	74
Tabela 16. Validade discriminante dos construtos de 1ª ordem segundo rácio HTMT .	75
Tabela 17. Avaliação da Confiabilidade e validade convergente do constructo de 2º ordem QR.....	77
Tabela 18. VIF, Peso e loading dos construtos de 1º ordem formativos da ODS .....	78
Tabela 19. Validade externa da escala da ODS do docente (n=321) .....	79
Tabela 20. Propostas recentes de mensuração do engajamento do aluno na aprendizagem .....	93
Tabela 21. Premissas e axiomas da Lógica dominante de serviço .....	107
Tabela 22. Avaliação da representatividade da amostra.....	112
Tabela 23. Construtos e respetivas variáveis utilizadas no estudo .....	113
Tabela 24. Critérios de avaliação dos modelos com construtos de 2ª ordem com a abordagem de duas etapas desagregadas. ....	115

Tabela 25. Caracterização da amostra (n=353) .....	117
Tabela 26. Avaliação da confiabilidade e validade convergente dos construtos de 1ª ordem.....	118
Tabela 27. Validade discriminante - Critério de Fornell-Larcker .....	120
Tabela 28. Validade discriminante segundo rácio HTMT .....	120
Tabela 29. Avaliação da colineariedade, peso e loadings dos construtos de 1ª ordem na formação do construto de 2ª ordem da ODS .....	121
Tabela 30. Avaliação das hipóteses e capacidade explicativa do modelo 1.....	122
Tabela 31. Avaliação da confiabilidade e validade convergente dos construtos de 1ª ordem.....	124
Tabela 32. Validade discriminante - Critério de Fornell-Larcker .....	125
Tabela 33. Validade discriminante segundo rácio HTMT .....	126
Tabela 34. Avaliação da confiabilidade e validade convergente do construto de 2ª ordem QR .....	127
Tabela 35. Validade discriminante do construto de 2ª ordem QR segundo critério Fornell-Larcker .....	127
Tabela 36. Validade discriminante do construto de 2ª ordem QR segundo rácio HTMT .....	128
Tabela 37. Avaliação do VIF, Peso e loadings dos construtos de 1ª ordem na formação do construto de 2ª ordem ODS .....	128
Tabela 38. Avaliação dos efeitos diretos.....	129
Tabela 39. Avaliação dos efeitos indiretos e totais.....	130
Tabela 40. Avaliação da capacidade explicativa do modelo .....	131
Tabela 41. Avaliação das hipóteses do modelo conceptual.....	132



# Lista de Acrónimos

ARES	Agência de Regulação do Ensino Superior de Cabo Verde
AVE	<i>Average variance extracted</i>
CA	Comprometimento afetivo
CB-SEM	Covariance-based structural equation modeling
CID	Capacidade de interações de desenvolvimento
CIE	Capacidade de interações éticas
CIEM	Capacidade de interações de empoderamento
CII	Capacidade de interações individuais
CIR	Capacidade de interações relacionais
CP	Comportamento de participação ativa do aluno em sala
DWLS	<i>Diagonally weighted least squares</i>
EAA	Engajamento do aluno na aprendizagem
ECS	Engajamento cognitivo em sala
ECO	Engajamento cognitivo fora de sala
EE	Engajamento emocional
EF	Engajamento físico
HTMT	<i>Heterotrait-Monotrait</i>
IES	Instituição de ensino superior
INE	Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde
LDS	Lógica dominante de serviço
ODS	Orientação dominante de serviço
PLS	<i>Partial least squares</i>
PLS-SEM	<i>Partial least squares structural equation modeling</i>
QR	Qualidade do relacionamento
RSL	Revisão sistemática da literatura
VIF	<i>Variance inflation factor</i>





# Capítulo I. Introdução Geral

## Resumo

Este capítulo tem como objetivo enquadrar o contexto, a importância, os objetivos e a estrutura dos trabalhos realizados no âmbito desta tese. Na primeira secção faz-se a apresentação e o enquadramento geral da temática em investigação, realçando a importância e os desafios de estudos sobre a cocriação de valor, assim como a linha de pesquisa em que a tese se insere e o objetivo geral deste trabalho investigativo. A segunda secção posiciona e justifica o estudo da cocriação de valor e dos serviços do ensino superior, desde uma perspectiva micro a uma perspectiva macro, destacando a função das Instituições de Ensino Superior na definição do valor gerado no ecossistema do crescimento económico. Nesta secção destaca-se igualmente a pertinência do estudo da cocriação no contexto do ensino aprendizagem, as suas implicações para o engajamento do aluno na aprendizagem e o comportamento de participação ativa do aluno em sala. Em decorrência, na terceira secção apresentam-se os objetivos específicos dos estudos realizados. Segue-se a explanação das abordagens, metodologia e estrutura da tese e para finalizar apresentam-se os argumentos de originalidade da tese e as contribuições gerais esperadas.

## 1.1. Enquadramento geral da temática

Esta tese emerge do apelo de Vargo et al. (2017) de reforçar a compreensão sobre a forma como o valor emerge e como é determinado numa perspetiva de ecossistema baseado no serviço. A perspetiva de que o valor será sempre cocriado, num contexto que envolve várias camadas de sistemas de serviço emerge fundamentalmente da linha de pesquisa liderada por Vargo & Lusch (2004, 2008a, 2016) que denominaram a lógica dominante de serviço (LDS). Na perspetiva da LDS, o cerne dos estudos de marketing está na necessidade de compreender e explicar como o valor é criado conjuntamente por e para múltiplos atores e as suas interações contínuas, através de sistemas dinâmicos de troca (Akaka et al., 2021). Nesse contexto, como contribuição esta tese tem como objetivo geral conceptualizar e propor medidas estratégicas sobre o fenómeno da cocriação no ecossistema de valor do ensino superior utilizando as lentes da LDS.

A cocriação de valor é um tópico que vem despertando o interesse dos investigadores com o foco em entender (visão positiva), identificar e propor estratégias (visão normativa) para que as organizações possam fomentar a troca e o valor de “algo” para “alguém”. Desde a perspetiva de que este valor é cocriado como resultado da participação do consumidor na esfera de configuração, produção e entrega dos outputs da empresa (Prahalad & Ramaswamy, 2000, 2004b, 2004a), passando pela perspetiva de que a cocriação emerge da participação da empresa na esfera de consumo (Grönroos & Voima, 2013) até a perspetiva de que a cocriação emerge da integração de recursos provenientes de vários atores e sistemas, incluindo sempre os dos beneficiários (Vargo & Lusch, 2016).

Entretanto, o grande desafio desta tese, inserido na discussão sobre o fenómeno da cocriação de valor, reside (i) no conceito que é atribuído às palavras “cocriação”, “valor” (Ramaswamy & Ozcan, 2018) e “serviço” (Vargo & Lusch, 2008b), (ii) na contradição de muitos pesquisadores que misturam as diferentes perspetivas emergentes de posições ontológicas diferentes (Vargo et al., 2023) (iii) a adoção da perspetiva da LDS, por ser uma perspetiva que assume uma visão positiva e não normativa sobre as trocas (Akaka et al., 2021) e pelo fato da LDS ser bastante desafiante ao ponto de estar, inclusive, a desafiar a “norma” institucionalizada do marketing (Pop et al., 2018).

Segundo (Vargo et al., 2017) no trabalho de Adam Smith (1776) este último argumentava que valor no uso representava o “valor real” e o valor na troca representava “o valor nominal” baseado no preço que uma pessoa está disposta a pagar. Entretanto, muitos dos que estudam a natureza e a criação de valor apreciam a relativa simplicidade da medição do valor na troca e, por isso, a sua popularidade cresceu (Vargo et al., 2008)

Nesta tese o interesse reside no “valor real” do ensino superior e de como este valor emerge, utilizando como lentes de análise a perspectiva da LDS.

A divergência de entendimento relativamente ao conceito de serviço, emerge fundamentalmente das pesquisas na área do marketing de serviços onde os investigadores tem dificuldade em diferenciar o conceito de serviço como output das empresas de serviços, do conceito de serviço perspectivado e defendido pelos promotores da proposta da LDS. Numa tentativa de diferenciar esses conceitos principalmente para os pesquisadores das áreas do marketing de serviços, Vargo & Lusch (2008b) observam que utilizam o termo serviço no singular para se referirem à "aplicação de competências especializadas (recursos operacionais - conhecimentos e aptidões), através de atos, processos e desempenhos em benefício de outra entidade ou da própria entidade" e utilizam a palavra serviços (serviço no plural) para se referirem a unidades de outputs intangíveis. Reforçam que enquanto os pesquisadores da área do marketing de serviços utilizam o termo “serviço(s)”, como unidades de output intangíveis, para destacar os desafios que os profissionais de marketing das empresas de serviços enfrentavam dada a especificidade deste sector, a LDS não acopla um novo significado para o conceito de “serviço” (Vargo & Lusch, 2008b). Argumentam que pelo contrário, a LDS recupera um significado antigo e amplia o apelo à compreensão da sua função central no intercâmbio económico e social (Vargo & Lusch, 2008b). Em linha com os autores Vargo & Lusch (2008b) advoga-se que não existe necessidade de procurar equivalência dos dois conceitos. Se atentarmos às definições, faz sentido que falemos de cocriação do serviço (como unidade de output) mas não faz sentido falarmos de cocriação de serviço tal como definido na LDS, pois nesta perspectiva o serviço é o ato de um ator em benefício próprio ou de outrem, muitas vezes sem conhecimento do outro, e não é um ato cocriado. Na perspectiva da LDS, o foco da cocriação é o valor (que será sempre cocriado) e em nenhum momento a cocriação do serviço (como unidade de output intangível). Assim, pontua-se que, nesta tese, a expressão “cocriação do serviço” refere-se à cocriação do serviço enquanto unidade de output intangível.

Um outro conceito que dificulta o entendimento do fenómeno em estudo é a “cocriação”, resultante de pesquisas com base ontológicas diferentes (Vargo et al., 2023). Apesar da proliferação do termo “cocriação” em muitas áreas de estudo, é surpreendente que exista pouco consenso no que significa a palavra “cocriação” (Ramaswamy & Ozcan, 2018). No contexto da cocriação de valor, para alguns “cocriação” significa um ato colaborativo das partes, implicando que existe um contato direto ou colaborativo entre as partes envolvidas no processo de “produção do valor” (Prahalad & Ramaswamy, 2000, 2004b, 2004a) ou no processo de emersão deste valor (Grönroos & Voima, 2013). Para outros

significa um fenómeno derivado da dependência de recursos de outras partes (Vargo & Lusch, 2016).

Independentemente da perspectiva, do ponto de vista do marketing é certo que as organizações procuram perceber como podem maximizar o valor para o consumidor/beneficiário, numa perspectiva de resultados positivos para os consumidores/beneficiários (traduzidos na satisfação, realização, sensação de bem estar) e resultados positivos para as organizações (traduzidos na imagem positiva, na lealdade do consumidor, no passapalavra positivo, no envolvimento das partes interessadas, na rentabilidade e sustentabilidade das organizações). Dai a importância de reforçar a compreensão sobre a forma como o valor emerge e como é determinado num ecossistema de serviço (Vargo et al., 2017). Para além disso, este entendimento, permitirá aos diferentes atores que o integram adquirir e manter uma compreensão mais holística e reflexiva dos ecossistemas de serviço de que fazem parte (Vargo et al., 2023). Uma compreensão holística, neste contexto, reside no facto de que um conjunto amplo de atores participam na formação dos ecossistemas de que fazem parte, enquanto uma compreensão reflexiva reside na compreensão do papel das suas práticas nos processos emergentes nestes ecossistemas (Wieland et al., 2021).

## **1.2. Importância do estudo da cocriação no contexto do ensino superior**

A cocriação tem vindo a ser abordada na literatura relacionada com a perspectiva das ciências de serviços, que vem sendo fortemente dominada pela LDS (Galvagno & Dalli, 2014). Nesta linha de pesquisa, a importância do estudo da cocriação no contexto do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior (IES) reside não só no facto de contribuir para uma melhor compreensão sobre a forma como o valor emerge e como é determinado no ecossistema do ensino superior (Vargo et al., 2017), como no facto de constituir um contexto que vem sendo utilizado para exemplificar o fenómeno da cocriação de valor na perspectiva da LDS (Iyanna, 2016; Lusch & Wu, 2012), assim como o estudo da complexidade e interligação dos fenómenos emergentes das diferentes camadas que integram um ecossistema de serviço (Sim et al., 2018; Sim & Plewa, 2017).

No contexto das IES, apesar das diferenças nas interpretações quanto ao seu propósito e de assistirmos, em alguns casos, à negligência do ensino em prol da pesquisa (Juhl & Buch, 2019), os serviços de ensino continuam a ser o *core business* das IES, contribuindo para a construção da competitividade das mesmas (Cavallone et al., 2020). O sector do ensino superior, ao nível mundial, tem enfrentado nas últimas décadas, uma série de

desafios, resultantes de uma desregulação substancial e da transformação do serviço educacional como um serviço global oferecido por várias IES com foco num mercado cada vez mais competitivo e complexo (Pucciarelli & Kaplan, 2016; Ranjbarfard & Heidari Sureshjani, 2018). Consequentemente, a necessidade de aumentar o nível de prestígio e quota de mercado, desenvolver uma cultura empreendedora e a intensificação das interações e cocriação de valor com os principais *stakeholders*, constituem os principais desafios que as IES enfrentam atualmente (Pucciarelli & Kaplan, 2016). Nesse contexto, à semelhança das outras organizações com foco no mercado, as instituições de ensino, cada vez mais devem estar conscientes de que o valor é cocriado por múltiplos atores incluindo sempre o beneficiário (Vargo & Lusch, 2016) e não emerge das atividades mas sim das interações (Ramaswamy & Ozcan, 2018) e integração dos recursos operantes (Vargo & Lusch, 2016). Este contexto desafiante foi acentuado pelas mudanças comportamentais rápidas e abruptas que ocorreram durante a contingência sanitária internacional devido à covid-19, com mudanças na configuração das interações e no contexto de competitividade global a acentuarem a questão da sustentabilidade das IES (Zamora-Ramos et al., 2023)

Quer seja do ponto de vista da ciência dos serviços como da ciência educacional, a literatura evidencia um conjunto de benefícios da cocriação no ensino superior quer seja para as IES como para os alunos (Billett & Martin, 2018; S. Cho et al., 2020; Clothier & Matheson, 2019; Dollinger et al., 2018; Dollinger & Lodge, 2020; Duque, 2014; Foroudi et al., 2019, 2020; Pappalepore & Farrell, 2017; Perello-Marín et al., 2018; Sutarso et al., 2017) o que demonstra a importância da cocriação no contexto do serviço educacional.

Nas últimas décadas, com a introdução dos conceitos e estratégias de marketing quer na literatura quer na gestão das IES com foco no mercado, emergiu um forte debate sobre se o aluno pode ser visto como consumidor ou não (Guilbault, 2016). Entretanto pode-se considerar que este debate surge enquadrado na perspectiva de um modelo de serviço tradicional, onde o fornecedor cria e entrega o valor e o consumidor “consome” o serviço (Karpen et al., 2015). Em contraste com este modelo tradicional, novos desenvolvimentos têm aparecido na gestão dos serviços, numa lógica dominante de serviço (LDS) com foco na “cocriação de valor” (Vargo & Lusch, 2004, 2008a). Esta abordagem configura-se como sendo a mais adequada e em linha com as novas teorias no ensino superior (Duque, 2014; Guilbault, 2016) uma vez que o valor surge mediante a integração de recursos, provenientes não exclusivamente do fornecedor, mas também das outras partes envolvidas no processo de emergência do valor (Vargo & Lusch, 2004, 2008a). No contexto das IES, os alunos possuem recursos valiosos, tais como as suas personalidades, conhecimentos, opiniões e capacidades intelectuais que, alinhados com

os recursos das IES, criam e oferecem valor mútuo, tanto para os alunos como para a IES (Dollinger et al., 2018). Assim, esta corrente de pensamento sustenta a visão do aluno nesta proposta de investigação, onde o mesmo não é encarado nem como simplesmente aluno e nem como consumidor, mas numa prisma de cocriador, parceiro, agente de mudança (Dollinger & Mercer-mapstone, 2019) e ator nos ecossistemas de valor (Vargo & Lusch, 2016).

A academia de marketing continua a debater-se com questões de relevância para a gestão derivadas essencialmente pela diferença das lentes que os diferentes intervenientes (incluindo profissionais e académicos do marketing) utilizam para observar e fomentar os fenómenos que ocorrem no mercado/ marketing (Wieland et al., 2021). Inserido nesta problemática, a cocriação no contexto do ensino superior ainda não é um tópico de fácil pesquisa considerando, por um lado, a existência de várias perspetivas (Alves et al., 2016) e alguma controvérsia em torno do conceito (Wang et al., 2019). Por outro lado, assistimos nas últimas décadas a mudanças nas missões das IES (Etzkowitz et al., 2000) com impacto no modelo de negócio, como resposta às pressões dos *stakeholders* (Miller et al., 2014). Apesar do serviço oferecido no ensino superior, apresentar todas as características de uma organização do setor dos serviços, trata-se de um serviço bastante peculiar, pelo que, a simples aplicação das práticas de gestão tradicionais, como aplicadas no sector empresarial, no contexto das IES tendem a simplificar a complexidade do serviço de ensino superior (Díaz-Méndez et al., 2019; Ng & Forbes, 2009). Um outro aspeto que deve ser considerado atendendo às características do ensino superior enquanto oferta, reside no fato da cocriação do ensino assim como a cocriação da aprendizagem (valor real do ensino) serem objeto de interesse também dos praticantes e dos investigadores da área educacional. No estudo sobre a cocriação de valor, a LDS vem sendo considerada como a perspetiva que permite uma convergência entre os interesses de marketing e os interesses educacionais (Díaz-Méndez et al., 2019; Guilbault, 2016). Assim, considera-se justificada a pertinência de realização de um mapeamento do estado da arte do estudo do fenómeno da cocriação de valor e cocriação do serviço no ensino superior, convergindo a literatura de marketing e gestão com a literatura educacional, a partir do qual possa ser possível apresentar um modelo conceptual deste fenómeno, utilizando as lentes da LDS.

Não obstante a cocriação de valor, na perspetiva da LDS, ser um fenómeno que irá ocorrer sempre, independente das estratégias a serem adotadas pelos atores envolvidos no ecossistema de serviço do valor do ensino superior (Lusch & Wu, 2012; Vargo & Lusch, 2016), o desenvolvimento de capacidades estratégicas de cocriação pode fomentar este processo e levar a melhores resultados para todos os atores envolvidos (Karpen et al.,

2012, 2015). Como contribuição para o estudo da cocriação na perspectiva da LDS, Karpen et al.(2012, 2015) propõem a orientação dominante de serviço (ODS) como um constructo capaz de operacionalizar e fomentar a cocriação de valor. Esta proposta conceptual considerada uma teoria intermédia e normativa da LDS no domínio do marketing estratégico (Vargo et al., 2023) agrega a teoria da LDS com as práticas de serviços (Li et al., 2022). A ODS surge assim como uma opção estratégica que consiste no desenvolvimento de um conjunto de capacidades estratégicas de interação capazes de fomentar e potenciar as interações e a integração de recursos nos processos de cocriação (Karpen et al., 2012, 2015). A obtenção da excelência no contexto do ensino superior depende da capacidade das IES em envolverem os alunos e os académicos na cocriação de valor e na coprodução do serviço (Cavallone et al., 2020). Entretanto, apesar da cocriação de valor nesse contexto, tal como noutros contextos, se configurar um fenómeno natural, é necessário que seja perspectivado sob o ponto de vista estratégico de forma a possibilitar aos decisores das IES disporem de ferramentas que permitam a criação de uma cultura, processos e plataformas colaborativas de cocriação de valor (Ranjbarfard & Heidari Sureshjani, 2018). Nesse contexto as IES devem identificar e desenvolver capacidades e recursos apropriados para facilitar este fenómeno. Assim, perspectivamos que o desenvolvimento de capacidades capazes de potenciar os processos de cocriação de valor, independentemente dos níveis em que a mesma ocorra, possa afetar e potenciar os recursos colocados pelos outros atores, nomeadamente os alunos, nas interações e integração de recursos no fenómeno da cocriação. Com foco no microsistema de serviço que ocorre durante o processo de ensino aprendizagem e nos principais atores (aluno – docente), emerge a necessidade de apresentação de uma proposta de um instrumento de mensuração das capacidades de cocriação dos docentes no ensino superior.

O engajamento dos atores no processo de emersão do valor determina os benefícios que este processo trará para o ator em particular, mas igualmente para os restantes atores envolvidos. Porquanto, o processo de engajamento dos atores requer a integração de recursos e conduz à aprendizagem e a partilha do conhecimento (Hollebeek et al., 2019). Inserido no contexto amplo do estudo da cocriação, na literatura dos serviços, o papel do “engajamento do consumidor” na cocriação da experiência e do valor está a receber cada vez mais atenção dos gestores e dos pesquisadores (Brodie et al., 2011). No contexto das IES há muito que, na literatura educacional, o engajamento do aluno é amplamente reconhecido como um importante influenciador nos resultados de aprendizagem e desenvolvimento do aluno no ensino superior (Kahu, 2013). Na literatura de gestão, considerando o significativo peso dos resultados do processo de ensino aprendizagem nas métricas das IES, o engajamento do aluno continua a ser o ponto focal do negócio do

ensino superior (Burch et al., 2015), constituindo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos o *core business* das IES (Coates, 2010). Vários estudos sugerem que a cocriação no processo de ensino aprendizagem gera nos alunos independência, envolvimento, satisfação, partilha e construção sólida de conhecimentos (Billett & Martin, 2018; Fillery-Travis, 2014; Moerkerke, 2015; Pappalepore & Farrell, 2017). e as pesquisas em engajamento do aluno assumem que é possível identificar atividades e condições associadas a uma aprendizagem efetiva (Coates, 2007).

Entretanto, a visão do engajamento do aluno numa perspetiva de ator dentro de um ecossistema de emersão de valor, suporta a necessidade de uma nova abordagem do fenómeno do engajamento do aluno, a sua definição, os seus antecedentes e as suas consequências, visto que, nesta perspetiva o engajamento de certa forma coincide com o ato do ator integrar recursos (Hollebeek et al., 2019). Inserido no sistema de serviço emergente do processo de ensino aprendizagem, o engajamento do aluno na aprendizagem e em sala, resulta assim importante tanto para a literatura educacional como para a literatura do marketing. Outrossim, embora a aplicabilidade do engajamento dos atores na perspetiva da LDS tenha sido reconhecida, pouco ainda se sabe sobre esta interligação (Hollebeek et al., 2019). Portanto, considera-se justificada a realização de mais estudos que explorem o fenómeno do engajamento do aluno, utilizando as lentes da LDS, numa convergência das duas literaturas.

### **1.3. Objetivos específicos da tese**

Não obstante a importância da cocriação de valor no contexto do ensino superior e a sua relevância para os demais ecossistemas de valor onde emerge o desenvolvimento económico e social, existe ainda a necessidade de mais estudos que permitam uma melhor compreensão deste fenómeno assim como a identificação de opções estratégicas capazes de conduzir a resultados que potenciem o bem-estar e os recursos dos diferentes atores envolvidos. Inserida no apelo de Vargo et al.(2017) esta tese tem como objetivo geral conceptualizar e propor medidas estratégicas sobre o fenómeno da cocriação no ecossistema de valor do ensino superior, utilizando as lentes da LDS.

Para concretizar este objetivo geral, o primeiro objetivo específico desta tese consiste em apresentar um modelo conceptual sobre o fenómeno da cocriação no ecossistema de serviço do ensino superior, aplicando uma convergência da literatura de marketing e gestão com a literatura educacional, e apresentar uma proposta de conceptualização da cocriação do valor e do serviço educacional utilizando a perspetiva da LDS, contribuindo assim para reforçar a compreensão sobre a forma como o valor emerge e como é determinado numa perspetiva de ecossistema (Vargo et al., 2017).

Apesar de na perspectiva da LDS, a cocriação de valor ser um fenómeno natural, é necessário a adoção de estratégias que potenciem os resultados esperados deste fenómeno, em todos os níveis de sistemas de serviço. No contexto do sistema de serviço emergente do processo de ensino aprendizagem, os docentes assumem um papel de líder deste processo, podendo desenvolver capacidades que facilitem e promovam a maximização do processo de integração de recursos por parte dos alunos tanto no processo de ensino, como no processo de aprendizagem. Karpen et al.( 2012, 2015) propõem a orientação dominante de serviço (ODS) como o conjunto de capacidades estratégicas de interação capazes de fomentar e potenciar as interações e a integração de recursos nos processos de cocriação. Não obstante a disponibilidade do instrumento de Karpen et al.( 2015) há que considerar que (i) este instrumento tem o foco organizacional (ii) o rigor na definição das variáveis que possam captar um constructo depende do objeto, do atributo e da entidade avaliadora do constructo (Rossiter, 2002), portanto considera-se não ser adequado uma simples transposição das variáveis do instrumento da ODS para o contexto do ensino aprendizagem. Assim, surge o segundo objetivo específico da tese que consiste na apresentação de um instrumento que permita mensurar a orientação dominante de serviço do docente no ensino superior, partindo da proposta de Karpen et al.(2012, 2015). Esta proposta permitirá, entre outros, desenvolver estudos que possam explorar o impacto destas capacidades interativas na cocriação de valor tendo o aluno como beneficiário (por meio da aprendizagem) e na cocriação do ensino entre aluno e docente em contexto de sala de aula (através do comportamento de participação ativa do aluno em sala).

Nesse pressuposto é expectável que a ODS do docente no processo de ensino aprendizagem tenha um impacto significativo no processo de integração dos recursos por parte dos alunos, quer seja no ensino como na aprendizagem. A literatura sugere que, na perspectiva da LDS o engajamento dos atores, de uma certa forma coincide com o ato do ator integrar recursos (Hollebeek et al., 2019). Embora a aplicabilidade do engajamento dos atores na perspectiva da LDS tenha sido reconhecida, pouco ainda se sabe sobre esta interligação (Hollebeek et al., 2019). Assim, visando contribuir para o reforço do entendimento da relação entre essas duas teorias intermédias (Vargo et al., 2023), num contexto onde as interações diretas desempenham um papel central, sustentada pelo axioma 5 da LDS (Vargo & Lusch, 2016), surge o terceiro objetivo específico da tese que visa explorar o impacto da ODS do docente nos mecanismos de cocriação do aluno.

## **1.4. Abordagens, metodologia e estrutura da tese**

A tese está estruturada em cinco capítulos, sendo o segundo, o terceiro e o quarto destinados a apresentar as pesquisas realizadas para alcançar cada um dos objetivos específicos. Dentro de qualquer ecossistema de serviço, qualquer fenómeno daí emergente, poderá ser analisado numa perspetiva de um sistema micro, meso, macro ou numa perspetiva que abrange todo o ecossistema, ou seja uma visão meta, entretanto independentemente do nível de análise torna-se necessário que haja um entendimento da interligação recursiva entre esses sistemas (Vargo et al., 2023). Assim, no capítulo da revisão da literatura apresentaremos esta perspetiva integradora e abrangente do ecossistema de serviço do ensino superior, desde uma perspetiva micro até uma perspetiva macro, destacando o longo processo de cocriação do valor do ensino superior assim como função do ensino superior na definição do valor gerado no ecossistema do crescimento económico. Entretanto nos capítulos subsequentes da tese, focalizaremos no microsistema de serviço emergente do processo de ensino aprendizagem, explorando a operacionalização da LDS neste sistema restrito e os seus impactos. Nesses capítulos adota-se uma abordagem teórica e empírica. A investigação empírica é sustentada por uma abordagem positiva do fenómeno que antecede uma abordagem normativa do fenómeno (Vargo et al., 2023). Uma abordagem positiva dos fenómenos que emergem nos mercados está fundamentada em perceber por exemplo o que configura os mercados e as trocas e como funcionam, enquanto que uma abordagem normativa se centra por exemplo em perceber o que as empresas fazem nos mercados (Akaka et al., 2021).

O capítulo I “Introdução geral “- apresenta o enquadramento geral da temática em estudo, contextualizando os desafios do estudo da cocriação de valor e posicionado a tese em termos da linha de pesquisa adotada para análise do fenómeno em estudo, seguido da exploração da importância do estudo da cocriação no contexto do ensino superior e a contextualização dos objetivos. Segue-se a exposição dos objetivos específicos, a explanação das abordagens, metodologias e estrutura da tese e para finalizar apresentam-se os argumentos de originalidade da tese e as contribuições gerais esperadas.

O capítulo II “A cocriação no ensino superior: revisão da literatura e proposta de conceptualizações “- resulta da pesquisa realizada com o objetivo de evidenciar o estado da arte do estudo da cocriação no contexto do ensino superior e apresentar uma proposta de modelo de análise e conceptualizações utilizando as lentes da LDS. Para alcançar esse objetivo recorreu-se à metodologia de revisão sistemática da literatura (RSL) convergindo a literatura de marketing com a literatura educacional. A pesquisa foi

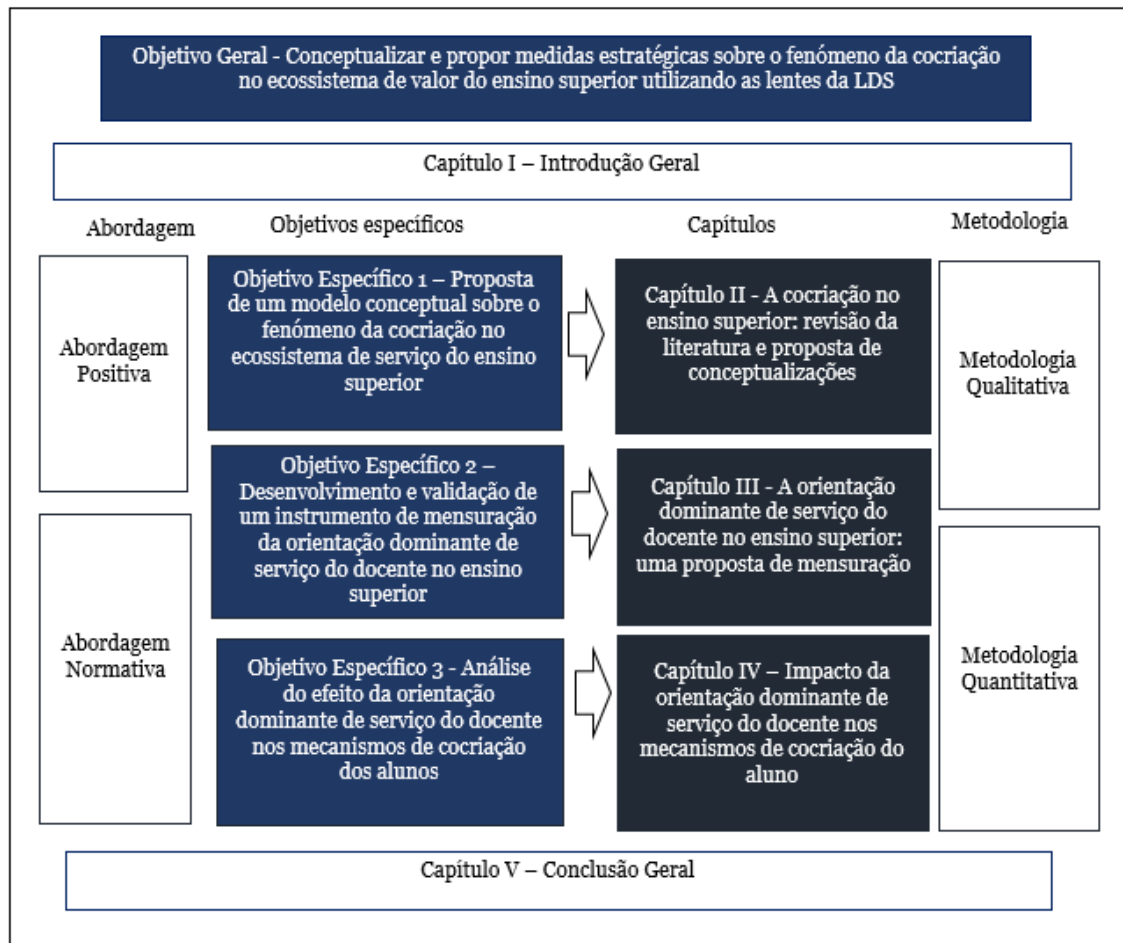
realizada nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science* observando a metodologia sugerida por Tranfield et al. (2003). Para analisar as amostras recolhidas, em consonância com a abordagem, foi adotada uma metodologia qualitativa, assente na análise de conteúdo dos artigos recolhidos.

O capítulo III - “A orientação dominante de serviço do docente no ensino superior: uma proposta de mensuração” decorre do objetivo de desenvolver e validar um instrumento de mensuração da orientação dominante de serviço do docente no ensino superior. Para o efeito recorreu-se à adaptação da escala de Karpen *et al.*(2015). Esta proposta foi operacionalizada recorrendo à revisão da literatura, abordagens empíricas qualitativas e quantitativas, envolvendo seis etapas. Recorreu-se à abordagem qualitativa na fase 2 e 3, que consistiu na geração dos itens e na avaliação dos peritos respetivamente. A abordagem quantitativa foi adotada nas fases 4, 5 e 6 que consistiram na recolha dos dados, purificação dos itens e validação das propriedades psicométricas da escala, respetivamente.

O capítulo IV “ Impacto da orientação dominante de serviço do docente nos mecanismos de cocriação do aluno ” advém da concretização do último objetivo específico da tese que visa explorar o impacto da ODS do docente no engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação ativo do aluno em sala, o que permitirá explorar o impacto das capacidades de cocriação dos docentes na cocriação dos serviços e do valor do ensino superior no contexto do ecossistema micro que emerge do processo de ensino aprendizagem. Em simultâneo, com base na literatura educacional e na teoria da qualidade do relacionamento (QR) explora-se a QR como mediadora desta relação. A secção teórica deste capítulo centra-se em (i) apresentar uma revisão da literatura sobre o engajamento do aluno na aprendizagem e o comportamento de participação ativa em sala, integrando tanto a perspectiva da literatura educacional como a literatura de marketing, culminando com a proposta de definição de conceitos (ii) apresentação das teorias de base, modelos de análise e hipóteses. As seções empíricas assentam na metodologia quantitativa, resultante da aplicação de um inquérito com recurso a questionários estruturados, seguido da avaliação das hipóteses definidas.

Para finalizar, o capítulo V – “Conclusão geral” decorre do objetivo de apresentar uma apreciação geral do tema em estudo e as interligações entre os diferentes estudos realizados. Portanto, neste capítulo são apresentadas as considerações finais da tese, as conclusões, implicações, contribuições e limitações gerais do processo investigativo realizado.

A figura 1 apresenta uma visão sintética das abordagens, objetivos, capítulos, e metodologias adotadas neste processo investigativo.



**Figura 1.** Síntese das abordagens, objetivos, capítulos e metodologias adotadas.

## 1.5. Originalidade da tese e contribuições gerais esperadas

Tanto quanto é do nosso conhecimento, a originalidade desta tese reside fundamentalmente em quatro aspetos: (i) posicionamento claro sobre a perspetiva da cocriação de valor adotado na exploração e análise desta temática no contexto do ensino superior; (ii) apresentação de uma revisão da literatura convergindo a literatura do marketing com a literatura educacional; (iii) desenvolvimento e validação da primeira proposta de um instrumento de mensuração da orientação dominante de serviço do docente no ensino superior; (iv) exploração do impacto da orientação dominante de serviço do docente nos mecanismos de cocriação do aluno.

Assim, espera-se contribuir para um melhor entendimento do fenómeno da cocriação de valor no contexto do ensino superior, que tal como em outros contextos, na perspetiva

da LDS é um fenômeno natural, mas passível de adoção de estratégias e ações que possam conduzir a potencialização dos benefícios esperados. Espera-se igualmente contribuir para o avanço da consciencialização da importância e dos benefícios das IES desenvolverem capacidades que potenciam os processos de integração de recursos e cocriação de valor.

## Capítulo II. A cocriação no ensino superior: revisão da literatura e proposta de conceptualizações

### RESUMO

No cenário atual de elevada competitividade no setor do ensino superior e cada vez maior pressão dos vários *stakeholders*, o estudo sobre a cocriação do ensino superior tem despertado cada vez mais interesse dos investigadores tanto na literatura de marketing como na educacional. Neste contexto, este capítulo tem dois objetivos subsequentes (i) apresentar um modelo conceptual sobre o fenómeno da cocriação no contexto do ecossistema de serviço do ensino superior; (ii) apresentar uma proposta de conceptualização e diferenciação dos conceitos da cocriação do valor e da cocriação do serviço educacional utilizando a perspetiva da lógica dominante de serviço (LDS)

Para alcançar esses objetivos recorreu-se a metodologia de revisão sistemática da literatura (RSL), resultante na análise de 62 artigos obtidos nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*. Mediante a RSL realizada foi possível identificar cinco temáticas abordadas no contexto da cocriação do ensino superior: (i) o papel do aluno no serviço e na gestão das IES; (ii) as expectativas de valor dos diferentes *stakeholders* envolvidos; (iii) as barreiras e facilitadores da cocriação; (iv) os impactos e benefícios da cocriação; e (v) as ferramentas e métodos de fomento à cocriação. Apesar da maior parte dos estudos não definirem o conceito de cocriação ou cocriação de valor adotado, a RSL sugere-nos que, na literatura de marketing, a cocriação no ensino superior envolve tanto a cocriação do serviço (entendido serviço como *output*) como a cocriação do valor do serviço educacional, levando-nos a propor uma diferenciação desses conceitos, utilizando as lentes da LDS. A contribuição deste capítulo reside na identificação das linhas de investigação, apresentação de uma estrutura conceptual de análise do fenómeno, apresentação de uma proposta de diferenciação dos conceitos de cocriação do serviço e cocriação do valor do serviço educacional e a apresentação de um conjunto de linhas futuras de investigação.

**Palavras-chave:** cocriação, valor, serviço, revisão, ensino superior

## 2.1. Introdução

O sector do ensino superior, ao nível mundial, tem enfrentado nas últimas décadas uma série de desafios resultantes de uma desregulação substancial e da transformação do serviço educacional como um serviço global oferecido por várias Instituições de Ensino Superior (IES) com foco num mercado cada vez mais competitivo e complexo (Pucciarelli & Kaplan, 2016; Ranjbarfard & Heidari Sureshjani, 2018).

Apesar das diferenças nas interpretações, o serviço educativo continua a ser o *core business* das IES, contribuindo para a construção da competitividade das mesmas (Cavallone et al., 2020). Nesse contexto, observa-se que o valor incorporado no serviço educativo é, cada vez mais, essencialmente cocriado através de uma complexa rede de *stakeholders* que interagem com as universidades (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012). Assim, o ensino superior pode ser visto como um serviço altamente complexo (Burford & Chan, 2017) com características únicas (Celuch et al., 2018) configurando assim a intensificação das interações e a cocriação de valor com os principais *stakeholders* um dos principais desafios que as IES enfrentam atualmente (Pucciarelli & Kaplan, 2016)

O serviço central da experiência universitária é a experiência de aprendizagem (Ng & Forbes, 2009), e a valorização da cocriação permite, por um lado, colocar o aluno como participante ativo na sua própria aprendizagem num contexto de aulas mais interativas e mais inclusivas e, por outro lado, obter o apoio dos alunos na configuração e implementação dos planos de curso e dos currículos (Ribes-giner et al., 2018). Assim sendo, a simples aplicação das práticas de gestão tradicionais, como aplicadas no sector empresarial, no contexto das IES tendem a simplificar a complexidade do serviço de ensino superior (Díaz-Méndez et al., 2019; Ng & Forbes, 2009) daí justificar-se uma revisão da literatura sobre o fenómeno da cocriação do ensino superior, aplicando uma convergência da literatura de marketing e gestão com a literatura educacional.

Entretanto, a cocriação no contexto das IES não é ainda um tópico de fácil pesquisa, por um lado, dado a necessidade de atender às características específicas e complexas do ensino superior como serviço. Por outro lado, na literatura de marketing e gestão, deparamo-nos com o facto dos pesquisadores utilizarem de forma indiferenciada os termos “cocriação” e “cocriação de valor” (Ramaswamy & Ozcan, 2018). Acrescente-se o fato de existirem várias perspetivas relativamente ao conceito de cocriação de valor (Alves et al., 2016) e alguma controvérsia em torno do conceito (Wang et al., 2019).

Assim, o principal objetivo deste capítulo é a apresentação de uma proposta de modelo conceptual sobre o fenómeno da cocriação no ecossistema de serviço do ensino superior, convergindo a literatura de marketing e gestão com a literatura educacional, com vista a contribuir para o avanço do estudo da cocriação no ensino superior. Esta contribuição reside: (1) na disponibilização, aos futuros investigadores, de uma visão ampla da cocriação no contexto do ensino superior, através da integração da literatura de marketing e gestão com a literatura educacional; (2) apresentação de um quadro conceptual da criação no ensino superior derivado dos temas identificados na revisão da literatura; (3) proposta de conceptualização dos conceitos “criação dos serviços educativos” e “criação de valor dos serviços educativos”, na perspectiva da lógica dominante de serviço; (4) proposta de futuras linhas de investigação que possam contribuir para o avanço do estudo do fenómeno.

Tanto quanto é do nosso conhecimento, esta é a primeira RSL no âmbito da cocriação do ensino superior cujo foco consiste na exploração das temáticas abordadas em torno do conceito da cocriação no ensino superior, envolvendo tanto a literatura de marketing e gestão como a literatura educacional, e, além disso, propõe, para a literatura de marketing, uma diferenciação clara entre os conceitos de criação de valor e de cocriação de serviços no contexto do ensino superior.

As secções seguintes do capítulo encontram-se estruturadas da seguinte forma: (i) breve revisão da literatura (i) métodos, (ii) apresentação dos resultados; (iii) discussão dos resultados; e (iv) apresentação das principais conclusões do estudo e proposta de linhas futuras de investigação.

## **2.2. Revisão da literatura**

### **2.2.1. As perspectivas da cocriação de valor na literatura de marketing**

O conceito de cocriação de valor aparece pela primeira vez na literatura de marketing e gestão no artigo de Prahalad & Ramaswamy (2000) onde os autores defendem que, na economia emergente do século XXI, o paradigma de valor deveria estar centrado na criação de valor com o consumidor. Alertam para o facto de os consumidores se terem tornado uma fonte de "competências" para as empresas, graças aos seus conhecimentos e aptidões, à sua vontade de aprender e experimentar e à sua capacidade de participar num diálogo ativo. Consideram que o valor é criado através da colaboração ativa com parceiros comerciais e consumidores ativos. Como salientaram, "...eles cocriam e extraem valor comercial" (Prahalad & Ramaswamy, 2000, p. 80). Nos trabalhos

seguintes, Prahalad & Ramaswamy (2004b, 2004a) expandem esta linha de pensamento, considerando que, com a experiência do consumidor, as empresas podem aprender mais sobre os consumidores e obter novas ideias para conceber e produzir melhores produtos que satisfaçam as expectativas dos consumidores. Desenvolvem a visão da cocriação de valor na perspectiva da empresa, apresentando o modelo DART que permite compreender como as empresas podem melhorar o processo de cocriação de valor com os consumidores (Prahalad & Ramaswamy, 2004a), preconizando que o diálogo, o acesso, a transparência e a compreensão do risco-benefício são aspectos centrais na criação de valor junto dos consumidores (Prahalad & Ramaswamy, 2004b).

Em simultâneo, Vargo & Lusch (2004) defendem que a visão de valor deve passar de uma orientação centrada nos bens e serviços para uma orientação centrada no serviço, definindo o serviço como a aplicação das competências das partes envolvidas, por meio de ações, processos e desempenhos em benefícios da outra parte ou em benefício próprio. Os autores defendem que a base das trocas é o serviço e introduzem, assim uma nova perspectiva no estudo do marketing, a Lógica Dominante de Serviço (LDS), desenvolvida posteriormente em Vargo & Lusch (2008, 2016). As principais premissas (p) desta perspectiva são as seguintes: (i) o serviço, definido como "a aplicação de competências específicas (recursos operacionais - conhecimentos e capacidades), através de atos, processos e desempenhos em benefício de outra entidade ou da própria entidade", é a base fundamental da troca (p1); (ii) o valor é cocriado por múltiplos atores, incluindo sempre o beneficiário (p6); (iii) todos os atores sociais e económicos são integradores de recursos (p9); (iv) o valor é sempre determinado de forma única e fenomenológica pelo beneficiário (p10); (v) a cocriação de valor é coordenada através de normas, regras e crenças (*institutions*) e acordos (*institutional arrangements*) gerados pelos atores (p11). Vargo & Lusch (2008) diferenciam o conceito de serviço apresentado na perspectiva da LDS do conceito de serviço como output ou prestação de serviços. Referem que utilizam o termo serviço no singular para se referirem à "aplicação de competências especializadas (recursos operacionais - conhecimentos e competências), através de atos, processos e desempenhos em benefício de outra entidade ou da própria entidade" e utilizam a palavra serviços (serviço no plural) para se referirem a unidades de outputs intangíveis. Nesta perspectiva, a cocriação de valor resulta da integração dos recursos de que o beneficiário é proprietário e dos que são disponibilizados por outros intervenientes, sendo que o beneficiário participa sempre na criação do seu próprio valor (Vargo & Lusch, 2008a).

Entretanto, Grönroos & Voima (2013) desenvolvem uma outra perspectiva da cocriação, a teoria da lógica do serviço, que sustenta que a cocriação de valor é um processo

colaborativo, que surge em função das interações diretas entre o consumidor e a empresa, dentro da esfera do consumo. Grönroos e Voima (2013) diferenciam a interação direta da interação indireta, que pode ocorrer entre o consumidor e a empresa na esfera de valor do consumidor. Consideram que as interações indiretas, geradas através de contactos com os recursos ou outputs da empresa, sem que a empresa conduza esses contactos, não são sinónimo de cocriação, porque o consumidor está a criar valor no uso de forma autónoma, sem a participação ativa da empresa. Argumentam que o valor só é cocriado em determinadas situações, que implicam necessariamente uma interação direta. Esses autores frisam esta perspetiva ao salientar que "nas interações diretas com o cliente, a empresa pode ter a oportunidade de participar no processo de criação de valor do cliente e assumir o papel de cocriador de valor" (Grönroos & Voima, 2013, p. 140). Defendem que as interações que geram a cocriação são as que emergem de contactos físicos, virtuais ou mentais em que as empresas criam oportunidades para se envolverem ativamente nas experiências e práticas dos consumidores na sua esfera de consumo, influenciando assim os fluxos e os resultados.

Ambas as perspetivas, a lógica de serviços (Grönroos & Voima, 2013) e a lógica dominante de serviço (Vargo & Lusch, 2004, 2008a, 2016), concordam que o valor só emerge no uso (valor no uso). Entretanto, Grönroos e Voima (2013) assumem que a cocriação emerge sempre no contexto de interações diretas, diferindo de Vargo & Lusch (2004, 2008, 2016). Os últimos defendem que a cocriação surge em qualquer circunstância, independentemente das interações diretas. Vargo & Lusch (2016) defendem uma outra visão das interações, perspetivando-a como "uma ação ou influencia mútua ou recíproca". Nesta perspetiva, a cocriação de valor emerge num contexto caracterizado pela especificidade dos recursos e a existência de uma interdependência na configuração do valor (Vargo & Lusch, 2016). Assim, para Vargo e Lusch (2016), a cocriação sempre ocorrerá porque a empresa (e outros atores) influenciará o processo de surgimento do valor de uso, seja por meio de interações diretas ou indiretas. Assim, estas interações são consequências da integração de recursos das diferentes partes envolvidas no processo de cocriação, provenientes de diferentes fontes e sistemas. Nesta perspetiva, "o valor é sempre cocriado" e "é cocriado por múltiplos atores, incluindo sempre o beneficiário" (Vargo & Lusch, 2016, p. 9).

Essas três perspetivas são dominantes nos estudos que abordam o conceito de cocriação de valor, observando que muitos autores não se posicionam sobre qual perspetiva sustenta os estudos, apesar de existirem aspetos de divergências importantes. Por um lado, na primeira perspetiva o conceito é visto como "práticas de desenvolvimento de sistemas, produtos e serviços por meio de colaboração com consumidores, gestores,

funcionários e outros stakeholders das empresas” (Ramaswamy & Guillard, 2010, p.4), o que implica que as organizações devem envolver os beneficiários no processo conceção e produção do *output* das organizações. Por outro lado, na perspetiva da LDS (Vargo & Lusch, 2004, 2008, 2016) a cocriação de valor é vista como o fenómeno que emerge da integração dos recursos possuídos pelo beneficiário e os disponibilizados pelos outros atores, sendo o beneficiário sempre parte na criação do seu próprio valor (Vargo et al., 2008), não implicando, necessariamente, a participação do beneficiário no processo de criação dos serviços e produtos (Vargo & Lusch, 2016). Enquanto na primeira perspetiva a coprodução pode ser vista como sinónimo da cocriação de valor, na segunda perspetiva existe uma clara separação dos conceitos de cocriação de valor e coprodução do output (bens ou serviço). Na perspetiva da LDS, a coprodução refere-se à participação de diferentes atores na criação da proposta de valor e a cocriação de valor refere-se às ações múltiplas de atores, muitas vezes sem conhecimento uns dos outros, que contribuem para o bem-estar dos outros. (Vargo & Lusch, 2016).

Não obstante, a lógica de serviços (Grönroos & Voima, 2013) e a LDS (Vargo & Lusch, 2004, 2008, 2016) defenderem que o valor emerge no uso, Grönroos & Voima (2013) pressupõem que a cocriação emerge sempre no contexto de interações diretas, diferindo ligeiramente de Vargo & Lusch (2004, 2008, 2016) que sustentam que os beneficiários são cocriadores em qualquer circunstância, independentemente de existirem interações pessoais e diretas, defendendo uma visão de interação numa base de influência.

### 2.2.2. A cocriação no contexto do ensino superior

Cada vez mais, a literatura educacional posiciona a cocriação como uma poderosa ferramenta que melhora as intervenções e os resultados do processo de aprendizagem (Doyle & Buckley, 2020). Alguns autores (ex. Bovill et al., 2016; Godbold et al., 2021) abordam a cocriação no campo de parceria pedagógica entre docente e alunos. Reconhecem, no entanto, que a cocriação do ensino-aprendizagem não ocorre somente por meio dessas parcerias e que a mesma pode ser vista como um espaço entre o envolvimento do aluno e a parceria aluno-docente. Entretanto, outros autores (ex. Nasri et al., 2021) observam que o termo cocriação emerge como uma abordagem pedagógica de empoderamento do aluno e abordam a cocriação como uma forma de promover a inclusão e participação dos alunos nas diversas atividades de tomada de decisões relacionadas com a estrutura, a gestão e o governo das instituições.

Na literatura de marketing e gestão, os estudos abordam a cocriação de valor, mas a maioria não identifica a perspetiva de observação do fenómeno. Entretanto, deparamo-

nos com estudos que percebem a cocriação de valor como a participação ativa dos diferentes participantes no processo de concepção e entrega do serviço educacional (ex. Dollinger & Vanderlelie, 2020; Moerkerke, 2015; Ranjbarfard & Heidari Sureshjani, 2018), outros percebem a cocriação de valor nesse contexto como sendo um processo de integração de recursos das partes envolvidas que visa potencializar a cocriação de um valor único para o beneficiário (ex. Cai et al., 2018; Díaz-Méndez et al., 2019; Iyanna, 2016) e alguns percebem a cocriação como resultado das interações múltiplas e construção de uma relação duradoura entre parceiros que conduza a resultados benéficos para os envolvidos (ex. Tari Kasnakoğlu & Mercan, 2020).

O serviço nuclear da experiência universitária é a aprendizagem (Ng & Forbes, 2009) e na perspectiva do serviço como experiência educacional, a cocriação de valor e LDS têm inspirado alguns docentes a repensarem e reconfigurarem as aulas (Moerkerke, 2015). Nesta perspectiva, observa-se que a integração dos recursos do aluno no contexto do ensino aprendizagem é dependente do contexto e atividade (Iyanna, 2016) e não residem somente no nível individual mas ao nível interpessoal (Tari Kasnakoğlu & Mercan, 2020).

Dollinger et al.(2018) definem a cocriação de valor como o processo mediante o qual o feedback, as opiniões e outros recursos dos alunos, tais como as suas capacidades intelectuais e personalidades, integrados com os recursos das instituições, gera valor tanto para os estudantes como para as instituições. Entretanto, Díaz-Méndez et al.(2019) observam que a cocriação no ensino superior pode ocorrer num nível meso, macro e micro e que o papel do aluno na cocriação de valor é o de estar envolvido no processo educacional e cocriar valor por meio da integração dos seus recursos com os fornecidos pelos diferentes atores do ecossistema das IES.

### **2.3. Métodos**

Para alcançar o primeiro objetivo da tese recorreu-se à revisão da literatura, utilizando a metodologia da revisão sistemática da literatura(RSL). O objetivo de um processo de revisão da literatura é o de (i) possibilitar aos investigadores mapear e ter acesso ao território intelectual existente, e (ii) identificar lacunas e levantar questões que poderão ser respondidas em estudos futuros (Tranfield et al., 2003). A RSL é uma das formas de revisão da literatura que surge com o propósito de assegurar a qualidade e a réplica de estudos que apliquem uma metodologia similar, mediante o uso de um processo, identificado por fases e etapas, que segue um conjunto de protocolos rigorosos (R. F. Sampaio & Mancini, 2007; Snyder, 2019; Tranfield et al., 2003).

A RSL foi conduzida com o propósito de: (i) caracterizar os estudos que abordam a cocriação do ensino superior; (ii) identificar, categorizar e sistematizar as temáticas abordadas, (iii) propor um conjunto de questões que podem constituir linhas futuras de investigação e (iv) propor um modelo conceptual sobre o fenómeno da cocriação no ecossistema de serviço do ensino superior. No decorrer do processo de pesquisa foi aplicada a metodologia sugerida por Tranfield et al. (2003).

### 2.3.1. Planificação da Pesquisa

No processo de planificação da pesquisa das evidências, definiram-se (i) as bases de dados da pesquisa, (ii) palavras-chaves de pesquisa a serem utilizadas e (iii) área científica de pesquisa.

Para assegurar a qualidade das evidências, optou-se por aplicar a pesquisa em duas bases de dados com revisão dos pares; a *Web of Science* e a *Scopus*. A escolha da base de dados *Web of Science* é justificado devido ao facto de ter foco em revistas académicas, com revisão dos pares, de possuir parâmetros objetivos de seleção das revistas e o seu amplo uso no seio da comunidade académica (Klang et al., 2014). De igual forma, escolheu-se a *Scopus*, que apesar de ser relativamente mais recente, tem tido uma ampla difusão na comunidade académica e reivindica ser a maior base de dados de citações e resumos da literatura revista pelos pares (Kellens et al., 2013).

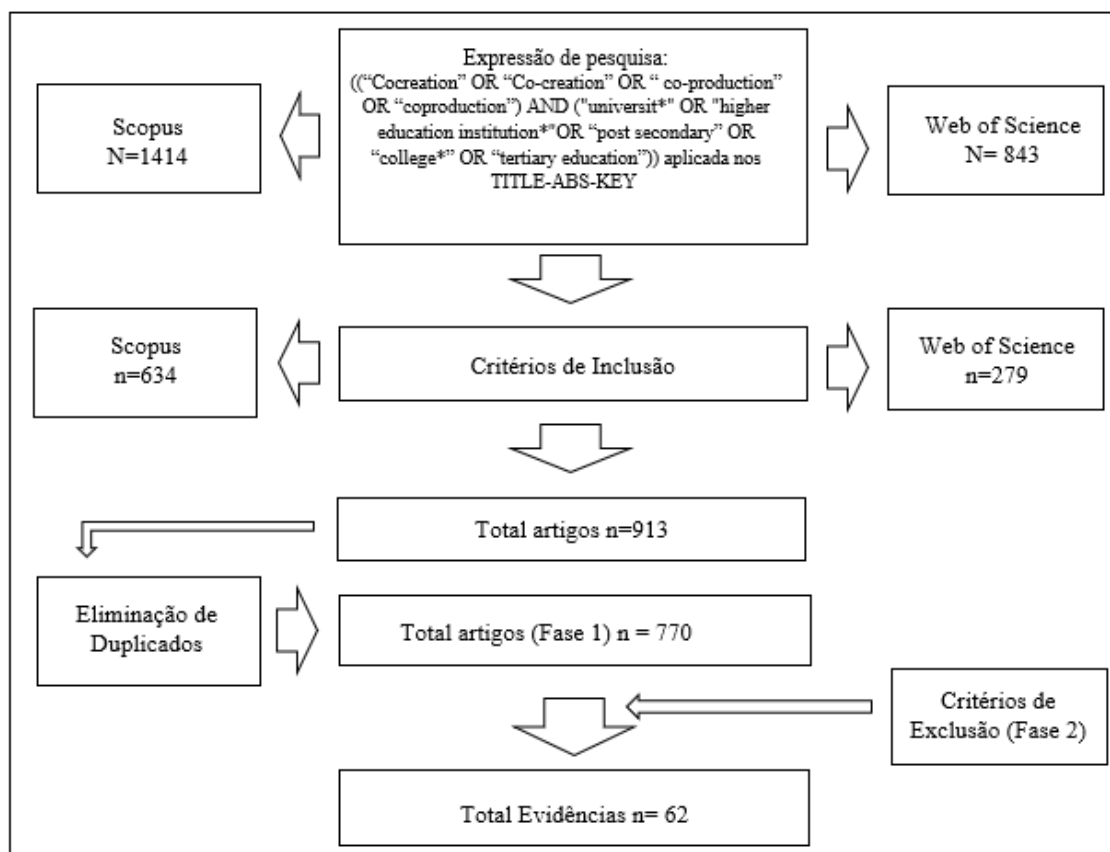
No processo de escolha das palavras-chave, optou-se pelo uso das expressões (“cocreation” OR “co-creation” OR “co-production” OR “coproduction”) tendo como referência revisões sistemáticas da literatura recentes sobre a cocriação (Alves et al., 2016; Campos et al., 2018; Leclercq et al., 2016; Mohammadi et al., 2020; Saha et al., 2020; Saragih, 2019), combinadas com as expressões (“universit\*” OR “higher education institution\*” OR “post secondary” OR “college\*” OR “tertiary education”), tendo como referência revisões da literatura realizadas no contexto das IES (Bazan et al., 2020; Findler et al., 2019; Gander et al., 2019; Paoloni et al., 2020; Rashid & Mustafa, 2020; Sánchez-Caballé et al., 2020).

Relativamente à área científica de pesquisa priorizou-se a integração da literatura de marketing e gestão e a literatura educacional seguindo as observações de Díaz-Méndez et al.(2019) e Ng & Forbes (2009) sobre a importância de uma visão integrada dessas duas áreas do conhecimento, quando se trata de transpor conceitos de gestão para o contexto do ensino superior.

### 2.3.2. Desenvolvimento da Pesquisa

As expressões escolhidas, foram aplicadas no tópico, combinadas por meio da expressão booleana “AND”. Apesar da observação de Khouja, Rodriguez, Halima, & Moalla (2018) de que a pesquisa no tópico da palavra “universit\*” gera muitos resultados não relacionados com as IES, e de termos constatado isso, optámos por incluí-la no tópico e não no título, como forma de minimizar a probabilidade de nos resultados não estarem incluídos artigos relevantes.

Da pesquisa preliminar, realizada no dia 09 de março de 2021, sem restrição temporal, obtiveram-se 1414 artigos na *Scopus* e 843 artigos na *Web of Science*. A seleção das evidências foi feita em duas fases. Na primeira fase foram aplicados como critérios de inclusão dentro da base *Scopus*: (i) área científica: *Social Sciences, business, management and accounting*; (ii) tipo de documento: artigos; (iii) língua de publicação: *English*; resultando em **634** artigos. Na *Web of Science* foram aplicados os mesmos critérios, excetuando a área, que no caso foram: *Education Educational Research e business economic*, obtendo-se **279** artigos. Do total dos **913** artigos resultantes, procedeu-se à eliminação dos duplicados, resultando em 770 artigos. Na fase seguinte, fora das bases de dados, estabeleceram-se os seguintes critérios de exclusão: (i) estudos que abordam conceitos relacionados com a cocriação fora do contexto das IES; (ii) estudos que abordam conceitos relacionados com a cocriação no contexto das IES, mas fora do contexto do ensino. Após leitura dos resumos dos 770 artigos, com aplicação dos critérios de exclusão, obtiveram-se **62** artigos, que constituem a amostra de artigos sobre o fenómeno em estudo. A figura 2 apresenta uma síntese do processo de procura e seleção dos dados.



**Figura 2.** Síntese do processo de procura e seleção das evidências

Os artigos selecionados foram lidos na íntegra, de modo a permitir a recolha das informações necessárias para dar resposta às questões do estudo. Na recolha dos dados recorreu-se ao apoio do MS-Excel, para sistematizar os resultados. Para analisar as amostras recolhidas, foi adotada uma metodologia qualitativa, assente na análise de conteúdo.

## 2.4. Resultados

### 2.4.1. Análise Descritiva

Constata-se que os artigos, resultantes do processo de RSL efetuado, foram publicados no período de 2009 a 2021 (Fig. 3). Os resultados sugerem que a referência dos termos “cocriação” ou “coprodução” no contexto do ensino superior surgem a partir do ano 2009, verificando-se um aumento substancial de número de publicações, por ano, a partir de 2015. Em 2020, publicaram-se nas bases de dados pesquisadas, uma média de uma publicação por mês e a tendência parece manter-se para o ano 2021 (considerando que a pesquisa foi feita em março de 2021). Isso sugere que o desenvolvimento de pesquisas nesta temática, nesse contexto, está em pleno crescimento.



**Figura 3.** Evolução do número de publicações

Relativamente às revistas, os dados demonstram uma grande diversidade de revistas com publicações nesta temática, visto que os 62 artigos analisados foram publicados em 42 revistas diferentes (Tabela 1). Entretanto, constata-se que existem 10 revistas com mais de uma publicação e que representam 47% do total das publicações.

**Tabela 1.** Número de publicações por revista

Revista	Nº artigos	Revista	Nº artigos
Journal of Marketing for Higher Education	8	International Journal of Managerial and Financial Accounting	1
Higher Education	4	Journal for Advancement of Marketing Education	1
Higher Education Research & Development	4	Journal of Business Research	1
Studies in Higher Education	3	Journal of computer assisted learning	1
Interaction Design and Architecture(s)	2	Journal of Further and Higher Education	1
Journal of Higher Education Policy and Management	2	Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education	1
Journal of Teaching in Travel & Tourism	2	Journal of Learning Analytics	1
Sustainability	2	Journal of Marketing Education	1
Teaching & Learning Inquiry	2	Journal of Strategic Marketing	1
Asia Pacific Journal of Education	1	Journal of University Teaching and Learning Practice	1
Asian Social Science	1	Learning Landscapes	1
Computers & Education	1	Marketing Education Review	1
Economics and Sociology	1	Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning	1

Revista	Nº artigos	Revista	Nº artigos
		Research and practice in technology enhanced learning	
European Research Studies Journal	1	South African Journal of Higher Education	1
Frontiers in Education	1	Studies in Continuing Education	1
Innovations in Education and Teaching International	1	Technological Forecasting and Social Change	1
Interactive Learning Environments	1	The Journal of Applied Business Research	1
Interactive Technology and Smart Education	1	The Social Sciences	1
International Journal of Business and Society	1	The TQM Journal	1
International Journal of Engineering Education	1	Total Quality Management & Business Excellence	1
International Journal of Inclusive Education	1		

Do total das evidências, 18% são conceituais (11 artigos) e 82% empíricos (51 artigos). Dos empíricos, 49% utilizaram metodologias qualitativas (25 artigos), 31% metodologias quantitativas (16 artigos) e 20% aplicaram uma metodologia mista (10 artigos).

#### 2.4.2. Linhas de Investigação

A análise de conteúdo dos artigos pesquisados permitiu identificar e categorizar as seguintes linhas de investigação: (i) o papel do aluno no serviço e na gestão das IES; (ii) as expectativas do valor educacional; (iii) barreiras e facilitadores da cocriação; (iv) impactos e benefícios da cocriação; e (v) ferramentas e práticas de fomento da cocriação.

Na tabela 2 apresentam-se os artigos agrupados em cada uma das linhas de investigação (*clusters*). De realçar que alguns artigos abordam mais do que uma temática, mas foram agrupadas no grupo onde se considerou ser a temática mais relevante.

**Tabela 2.** Identificação dos artigos por linhas de investigação

Temática	Artigo: Autor(es) e Ano
O papel do aluno no serviço e na gestão das IES (n= 8)	(Cai et al., 2018; Díaz-Méndez et al., 2019; Dollinger & Mercer-mapstone, 2019; Guilbault, 2016; Mcculloch, 2009; Naylor et al., 2020; Sutarso et al., 2019; Xu et al., 2018)
Expectativas do valor do serviço educacional (n=5)	(Cavallone et al., 2020; Dziewanowska, 2017; Khuziakmetov & Gabdrakhmanova, 2015; Mostafa, 2015; Naylor et al., 2021)
Barreiras e facilitadores da cocriação do ensino superior (n=20)	(Bovill et al., 2016; Carey, 2013; Cavallone et al., 2019; Elsharnouby, 2015; Fleischman et al., 2015, 2019; Godbold et al., 2021; Iyanna, 2016; Magni et al., 2020; Manzoor et al., 2021; Nasri et al., 2021; Owusu-Agyeman &

Temática	Artigo: Autor(es) e Ano
	Fourie-Malherbe, 2019; Pinna et al., 2018; Plewa et al., 2015; Ranjbarfard & Heidari Sureshjani, 2018; Ribes-giner et al., 2018; Robinson & Celuch, 2016; Ruskin & Bilous, 2020; Tari Kasnakoğlu & Mercan, 2020; Wardley et al., 2017)
Benefícios e impactos da cocriação do ensino superior (n=11)	(Billett & Martin, 2018; S. Cho et al., 2020; Clothier & Matheson, 2019; Dollinger et al., 2018; Dollinger & Lodge, 2020; Duque, 2014; Foroudi et al., 2019, 2020; Pappalepore & Farrell, 2017; Perello-Marín et al., 2018; Sutarso et al., 2017)
Ferramentas e práticas de fomento da cocriação do ensino superior (n=18)	(Baumber et al., 2020; Botha & Steyn, 2020; Bowden & Alessandro, 2011; Burford & Chan, 2017; Celuch et al., 2018; Clausen & Andersson, 2018; Dollinger et al., 2019; Dollinger & Vanderlelie, 2020; Doyle & Buckley, 2020; Luckner et al., 2019; Mårell-olsson, 2019; Moerkerke, 2015; Partington, 2020; Poldma, 2016; Timmis, 2012; Uskokovi, 2018; Voropai et al., 2019; Yang et al., 2016)

#### 2.4.2.1. O papel do aluno no serviço educacional

A literatura tem sugerido que no contexto do ensino superior, os alunos assumem múltiplas funções durante os seus estudos (Xu et al., 2018), e ainda há progressos a fazer na integração dos papéis complexos que os estudantes podem assumir nas universidades (Naylor et al., 2020).

Mcculloch (2009) traz a perspetiva do aluno como coprodutor no contexto das IES, apresentando-a como uma contraposição à visão do papel do aluno como consumidor, advogando que tanto os alunos como as IES trazem recursos para o processo educacional, fazem exigências e têm expectativas um sobre o outro durante este processo. Entretanto, o conceito do aluno como “parceiro” tem sido apontado, também, como um contraponto à perspetiva do aluno como consumidor. Numa abordagem de parceria pedagógica aluno-docente, Bovill et al. (2016), indicam que o aluno pode adotar quatro papéis: consultor, pesquisador, *codesigner* pedagógico e/ou representante. Já Guilbault (2016) retoma o debate sobre a visão dos estudantes como consumidores, ou não, no contexto do ensino superior, apresentando os argumentos da perspetiva do aluno como “aluno” e a do aluno como “consumidor”. Sustenta que esta perspetiva do modelo do estudante como consumidor, terá mais sucesso numa abordagem da LDS com a visão do estudante como cocriador do serviço. Entretanto Xu et al. (2018) alertam que a visão do ensino, como uma indústria de negócio, tem tido reflexos nas expectativas, atitudes e no comportamento dos alunos quando interagem com as IES, docentes e funcionários. Os resultados do estudo de Xu et al. (2018) sugerem que os alguns docentes consideram

que os alunos podem ser vistos como um “tipo” de consumidor, principalmente nas IES privadas, enquanto outros não apoiam esta visão, defendendo que os alunos devem ser vistos como alunos e que os docentes desenvolvem um papel para além de fornecedor de serviço, assumindo igualmente o papel de suporte, orientador e de garantia da qualidade da capacitação dos alunos.

Este debate, sobre o papel do aluno no contexto do ensino superior, continua no trabalho de Dollinger & Mercer-Mapstone (2019) que abordam as mudanças nas diferentes terminologias que têm sido utilizadas para posicionar o papel do aluno no que concerne ao seu envolvimento, participação e legitimidade no ensino superior; passando de aluno para consumidor, de consumidor para produtor ou cocriador, parceiro e agente de mudança. Segundo os autores, tais terminologias acabam por moldar as práticas e as pesquisas no contexto do ensino superior, corroborando assim a observação de Xu et al.(2018) de que essas terminologias acabam por traduzir os diferentes papéis esperados dos alunos na sua experiência educacional.

Díaz-Méndez et al.(2019) defendem que a definição do papel do aluno no ensino superior deve ser a de cocriador de valor (muito mais do que o de consumidor) e, por sua vez, o dos docentes o de proponentes de valor. Consideram que o termo “consumidor” pode não ser o mais apropriado para designar o aluno no contexto das IES, mas concordam com Guilbault (2016) de que o entendimento do aluno como consumidor utilizando a perspectiva da LDS permitirá um entendimento mais claro desta questão, bem como, uma visão mais ampla do papel do aluno nesse contexto.

Cai et al. (2018) apresentam oito premissas que permitem conceptualizar os alunos seniores universitários como sendo cocriadores de valor numa perspectiva de ciência de serviço, defendendo que esta conceptualização poderá melhorar a qualidade do serviço educacional e permitir alcançar uma maximização do valor educacional. Já Sutarso et al.(2019) sugerem que, em função do comportamento de cocriação dos alunos, os mesmos podem ser agrupados em 3 grupos: cocriador de alto nível, cocriador irregular e cocriador de baixo nível.

Recentemente, Naylor et al.(2020) advogam que a perspectiva do aluno como colaborador, parceiro, coprodutor ou cocriador do serviço educacional continua a ter uma abordagem, em maior ou menor extensão, do aluno como objeto externo e não como constituinte das IES, pelo que defendem uma abordagem mais ampla e complexa do papel que os alunos podem assumir na estrutura e na sustentabilidade das IES.

#### 2.4.2.2. As expectativas do valor educacional

Khuziakmetov & Gabdrakhmanova (2015) alertam que a percepção do valor do ensino superior nos alunos do primeiro ano é ainda pouco formada e que este fator irá influenciar a adaptação do aluno no processo educacional na universidade. Os resultados do estudo experimental sugerem que a adoção de metodologias de cocriação entre alunos e docentes durante o processo de ensino aprendizagem no primeiro ano, aumenta o valor da coautoria entre docentes e alunos, refletindo nos outros tipos de valor, e aumenta significativamente a percepção do valor educacional como um todo.

Mostafa (2015) explora a percepção de valor dos alunos no envolvimento nas redes sociais das IES, já que ultimamente começa a haver uma tendência para os docentes utilizarem as redes sociais como mais uma ferramenta tecnológica de apoio ao ensino, podendo assim, ter impacto no desempenho acadêmico dos alunos. Os resultados do estudo de Mostafa (2015) sugerem que os alunos que estão mais disponíveis para participarem na criação neste contexto tendem a perceber maior valor do envolvimento nos medias sociais educativos das IES.

Dziewanowska (2017) investiga os valores esperados dos alunos de gestão de quatro universidades da Polónia e os resultados sugerem que o valor funcional, o valor relacional e o valor intrínseco são os valores mais importantes da experiência do ensino superior, na perspectiva dos alunos. Já o estudo de Fleischman et al.(2015) sugere que, para os estudantes internacionais, o envolvimento em experiências que envolvem universidade- estudante-comunidade constitui parte da experiência de ensino superior, considerada por muitos como o maior valor da experiência universitária no contexto internacional.

Cavallone et al.(2020) observam que é de extrema importância o alinhamento das expectativas de valor entre os docentes e os alunos para fomentar a coprodução do serviço e cocriação do valor educacional. Por sua vez, Naylor et al.(2021) exploram as expectativas de comportamento que os alunos e docentes têm um sobre o outro, argumentam que a existência de diferenças é suscetível de conduzir a tensões entre os dois grupos, particularmente em áreas de valor para os indivíduos, sugerindo assim que os docentes adotem uma abordagem de cocriação das expectativas académicas.

Já o estudo de Cavallone et al.(2019) sugere que as empresas interpretam o valor gerado nas IES estritamente na perspectiva de empregabilidade. Os principais valores esperados assentam no fortalecimento das relações bilaterais entre as IES e as empresas, o contacto dos alunos com as empresas durante o desenvolvimento dos planos curriculares, a

capacitação dos alunos em termos teóricos, o desenvolvimento de habilidades e atitudes e o envolvimento da IES com a comunidade local (Cavallone et al., 2019).

#### 2.4.2.3. Facilitadores, antecedentes e barreiras a cocriação

Muitos estudos têm vindo a identificar facilitadores e antecedentes da cocriação com os alunos, quer seja no contexto de ambientes virtuais, quer seja no contexto de cocriação do processo de aprendizagem, assim como a cocriação de forma genérica com as IES. A tabela 3, ilustra os fatores identificados nas evidências.

**Tabela 3.** Facilitadores e antecedentes da cocriação com os alunos

<b>Facilitadores</b>	<b>Contexto de cocriação</b>	<b>Autores</b>
Requisitos de parceria		(Ranjbarfard & Heidari Sureshjani, 2018)
Serviços colaborativos de aprendizagem		
Redes sociais		
Competências dos alunos e docentes	Cocriação em ambientes virtuais	
Recursos disponíveis		
Motivações pessoais e sociais de participação dos atores		
Envolvimento com a comunidade		(Magni et al., 2020)
Utilização eficiente das tecnologias interativas		
Experiências prévias do aluno em atividades semelhantes		
Perspetivas pessoais dos participantes (alunos e docentes)	Atividades de cocriação entre aluno e docentes	(Dollinger & Lodge, 2020)
Perceções, objetivos e motivações quer do aluno como dos docentes		
Suporte tecnológico		
Autenticidade e clareza das atividades		
Cooperação dos grupos	Cocriação do conteúdo programático	(Yang et al., 2016)
Interações múltiplas		
Papel transformador do docente		
Autonomia ou liberdade para expressar sem medo de discriminações		(Wardley et al., 2017)
Variedade das tarefas	Cocriação no processo de aprendizagem	
Feedback detalhado e atempado dos docentes		
Serviços de suporte fora de sala		

<b>Facilitadores</b>	<b>Contexto de cocriação</b>	<b>Autores</b>
Recursos físicos e sociais dos alunos		(Tari Kasnaoğlu & Mercan, 2020)
Força do relacionamento aluno- docente		
Contexto de integração de recursos		(Iyanna, 2016)
Recursos da Universidade	Cocriação no processo de	
Experiências passadas do aluno	aprendizagem	
Alinhamento dos valores esperados das partes envolvidas		(Cavallone et al., 2020)
Nível de engajamento do aluno		(Owusu-Agyeman & Fourie-Malherbe, 2019)
Nível de conhecimentos e habilidades do aluno		
Envolvimento do aluno em experiências com parceiros da comunidade		(Fleischman et al., 2015, 2019)
Comunicação com os alunos		(Ribes-giner et al., 2018)
Participação dos alunos		
Imagem da IES		(Manzoor et al., 2021)
Satisfação com a experiência educacional	Cocriação entre aluno e IES	(Elsharnouby, 2015)
Percepção de facilidade do processo de feedback		(Robinson & Celuch, 2016)
Percepção de utilidade do processo de feedback		
Percepção do grau de orientação para o consumidor		
Comprometimento afetivo aluno – IES		(Pinna et al., 2018)
Identificação aluno – IES		

Porém, a cocriação nos diferentes contextos, quer seja vista como um fenômeno, metodologia ou como processo, enfrenta um conjunto de barreiras. Na tabela 4 apresentamos as barreiras identificadas nas evidências, relacionadas com os principais atores no processo.

**Tabela 4.** Barreiras à cocriação com os alunos

<b>Barreiras à cocriação</b>	<b>Contexto</b>	<b>Autores</b>
Necessidade de suporte no desenvolvimento das atividades		
Inexperiência dos alunos	Atividades de cocriação	(Dollinger & Lodge, 2020)
Tempo necessário	entre aluno e docentes	
Inclusão da avaliação		
Desequilíbrios de poder		
Resistência a abordagem de cocriação		(Bovill et al., 2016)

<b>Barreiras à cocriação</b>	<b>Contexto</b>	<b>Autores</b>
Perceção de que as normas, estruturas e práticas não são compatíveis com a cocriação	Cocriação do ensino aprendizagem por meio de parcerias aluno-docente	
Inexistência de uma abordagem inclusiva de cocriação		
Conflitos socio- cognitivos		
Pseudo envolvimento		(Nasri et al., 2021)
Perspetiva inicial	Cocriação entre alunos e docentes na definição dos programas	
Perceção diferente sobre "curriculum"		
Cultura com base em procedimentos		(Carey, 2013)
Desequilíbrios de poder		
Conflitos internos dos indivíduos		
Conflitos entre alunos		(Godbold et al., 2021)
Conflitos entre alunos e docentes		
Expetativas irrealistas dos alunos		
Tempo necessário		(Billett & Martin, 2018)
Enfase numa abordagem teórica dos programas	Cocriação na implementação dos programas curriculares (processo de ensino aprendizagem)	
Falta de ligação da IES com as empresas e a comunidade local		
Regulamentos rigorosos e encargos burocráticos dos docentes		(Cavallone et al., 2020)
Escassez de recursos para envolver os alunos em atividades práticas		
Enfase da IES no ensino baseado em abordagens antigas		

As empresas estão também fortemente interessadas em cocriar o serviço e o valor educacional participando na definição e implementação dos programas curriculares, visando a melhoria do serviço educacional (Cavallone et al., 2019), e a cocriação de valor para a comunidade empresarial (Plewa et al., 2015). Na tabela 5 apresentamos alguns facilitadores e barreiras identificadas nas evidências.

**Tabela 5.** Facilitadores e barreiras a cocriação com empresas e entidades de acolhimento

<b>Facilitadores</b>	<b>Autores</b>
A presença de académicos na gestão das empresas	(Plewa et al., 2015)
A presença de gestores de empresas na direção das IES	
Desenvolvimento da Rede de <i>alumni</i>	
Comunicação das ações de parceria	

<b>Facilitadores</b>	<b>Autores</b>
Definição de um espaço de contacto entre IES e empresas	(Cavallone et al., 2019)
Participação mais ativa das empresas na definição e implementação dos programas	
Reconfiguração dos estágios numa perspetiva de cocriação	(Ruskin & Bilous, 2020)
<b>Barreiras</b>	<b>Autor (Ano)</b>
Abordagem burocrática e rígida das IES	(Cavallone et al., 2019)
Carência de unidades específicas nas IES que façam a ponte entre IES e as empresas	
Ausência ou limitada prioridade estratégica de envolvimento com o tecido empresarial	

#### 2.4.2.4. Benefícios e impactos da cocriação

A identificação dos impactos e benefícios do fenómeno ou processo de cocriação do serviço e do valor do ensino superior é crucial, não só para entender o impacto deste fenómeno nos diferentes *stakeholders* que participam na cocriação do serviço e do valor do serviço educacional como também para motivar esses mesmos atores a envolverem-se mais neste fenómeno. Os benefícios mais explorados têm sido os relacionados com os alunos e às IES de uma forma genérica, contudo alguns estudos começam a explorar os benefícios para os docentes. Para Dollinger & Lodge (2020), os benefícios dos alunos e docentes, resultantes de atividades de cocriação de valor estão interligados. A tabela 6 apresenta os benefícios da cocriação para os atores envolvidos, identificados nas evidências.

**Tabela 6.** Benefícios e impactos da cocriação do ensino superior

<b>Benefícios para os alunos</b>		
<b>Autores</b>	<b>Contexto</b>	<b>Benefícios</b>
(S. Cho et al., 2020)	Cocriação dos recursos de ensino com alunos graduados	Oportunidade para os alunos graduados aperfeiçoarem habilidades
		Oportunidade de os alunos graduados trazerem novos estilos de ensino para atuais alunos
		Sensação de orgulho por parte dos alunos graduados
		Ensino mais prático para os atuais alunos
(Dollinger & Lodge, 2020)	Atividades de cocriação entre alunos, docentes e staff da IES	Aumento da perceção de empregabilidade Reforço da auto- confiança

(Dollinger et al., 2018)		<p>Aumento do sentimento de pertença à comunidade universitária</p> <p>Engajamento do aluno</p> <p>Qualidade das interações</p> <p>Satisfação com a experiência educacional</p> <p>Capacidades do graduado</p>
(Billett & Martin, 2018)		<p>Maior envolvimento no processo de aprendizagem</p> <p>Desenvolvimento do aluno</p>
(Clothier & Matheson, 2019)	Cocriação na implementação dos programas curriculares	<p>Perceção de empregabilidade</p> <p>Ensino eficaz</p>
(Duque, 2014)		<p>Perceção dos resultados cognitivos</p> <p>Satisfação com o serviço</p> <p>Perceção dos resultados afetivos</p>
(Pappalepore & Farrell, 2017)	Cocriação na definição dos programas curriculares	<p>Promove o engajamento do aluno</p> <p>Promove a Independência dos alunos</p> <p>Promove uma abordagem critica e refletiva do processo de ensino aprendizagem</p>

---

**Benefícios para a IES**

<b>Autores</b>	<b>Contexto</b>	<b>Benefícios</b>
(Foroudi et al., 2019, 2020)		Imagem da IES
(Dollinger et al., 2018; Perello-Marín et al., 2018)	Cocriação do valor entre alunos e IES	<p>Confiança na IES</p> <p>Satisfação com o serviço</p>
(Dollinger et al., 2018)		<p>Lealdade do aluno</p> <p>Identificação aluno – universidade</p>
(Wardley et al., 2017) <sup>1</sup>		Comprometimento organizacional
(Dollinger & Lodge, 2020)	Atividades de cocriação	<p>Reforço das atividades de marketing</p> <p>Melhoria nos serviços</p>
(Sutarso et al., 2017)	entre alunos e docentes	<p>Cocriação do valor do aluno</p> <p>Satisfação dos estudantes com os docentes</p> <p>Confiança dos estudantes nos docentes</p>

---

**Benefícios para os docentes**

<b>Autores</b>	<b>Contexto</b>	<b>Benefícios</b>
(S. Cho et al., 2020)		Experiência de ensino impactante para os docentes

		Liberta tempo para os docentes dedicarem-se mais a ajudar os alunos
	Cocriação dos recursos de ensino com alunos graduados	Oportunidade de personalizar mais a experiência de ensino
		Permite um maior equilíbrio entre as horas de preparação de aulas e horas administrativas
(Sutarso et al., 2017)	Atividades de cocriação entre alunos e docentes	Satisfação dos estudantes com os docentes
		Confiança dos estudantes nos docentes

---

#### 2.4.2.5. Ferramentas e práticas de fomento da cocriação

Celuch et al.(2018) exploram a cocriação como uma metodologia pedagógica e apresentam uma experiência de cocriação no contexto de atividades extracurriculares, como contribuição na criação do valor do serviço educacional das IES. Já os autores Clothier & Matheson (2019), propõem a abordagem de cocriação como metodologia pedagógica no desenvolvimento dos estágios curriculares envolvendo o desenvolvimento de projetos com benefícios para comunidade.

O modelo baseado na resolução de problemas reais, envolvendo a comunidade, é apresentado como uma prática de fomento da cocriação. Clausen & Andersson (2018) sugerem que este modelo possa ser um importante catalisador na cocriação de eventos e conhecimentos envolvendo atores fora da universidade no contexto da aprendizagem, levando os alunos a assumirem a propriedade da experiência de aprendizagem. Esta prática estimula nos alunos a empatia, o desenvolvimento de novas ideias e abordagens alternativas, desenvolvimento do pensamento crítico, ao mesmo tempo que fomenta o envolvimento entre os docentes, os alunos e a comunidade (Poldma, 2016).

Uma outra prática ainda pouco explorada consiste na realização de tutorias personalizadas. Para Partington (2020) as sessões de tutorias personalizadas acrescentam valor à experiência de todos os estudantes, reconhecendo explicitamente a diversidade de competências e conhecimentos que trazem para os seus estudos, permitindo-lhes a utilização destes recursos para cocriar a sua experiência de aprendizagem.

Entretanto relativamente a personalização de programas curriculares, Moerkerke (2015) alerta que a mesma não deve ser implementada sem que antes sejam definidas, entre o aluno e o docente, as fronteiras e os procedimentos de trabalho necessários, nomeadamente em termos de conhecimentos, metodologias e formas de avaliação.

A cocriação de conteúdos de ensino com os alunos também é explorada como um catalisador da cocriação. Para Yang et al. (2016) o ensino com base em conteúdos gerados pelos alunos, oferece aos mesmos a oportunidade de adquirir, partilhar e desenvolver, de forma colaborativa, o conteúdo programático no processo de ensino-aprendizagem. Supletivamente, Botha & Steyn (2020) observam que as habilidades de trabalho em equipa são recursos que os alunos acrescentam no processo de cocriação de conteúdos.

Recentemente, a cocriação da avaliação começa a figurar-se como mais uma prática de cocriação da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Doyle & Buckley (2020) descrevem um estudo de caso de cocriação da avaliação com base no modelo de respostas múltiplas e os resultados sugerem que a cocriação desse tipo de avaliação tem um efeito positivo no desempenho dos alunos, medido em termos de notas.

As aulas invertidas são também apresentadas como uma prática passível de fomentar a cocriação entre alunos e docentes no processo de aprendizagem. Burford & Chan (2017) apontam que este modelo incentiva os alunos a participarem na cocriação da sua própria aprendizagem, num ambiente focalizado na partilha. O referido modelo permite aos alunos um maior controlo no processo educativo e empodera-os para desenvolver as suas capacidades e aprenderem com os desafios que enfrentarão no mercado laboral (Burford & Chan, 2017). Não obstante, Uskokovi (2018) propõe uma alternativa mista entre o modelo tradicional e o modelo das aulas invertidas, que consiste no envolvimento do aluno na produção dos conteúdos de aprendizagem. Os resultados do estudo de Uskokovi (2018) sugerem que os alunos aprendem mais utilizando esta metodologia de cocriação dos conteúdos programáticos do que no modelo tradicional ou no modelo de aulas invertidas.

O uso das medias sociais e as plataformas digitais é explorado como ferramenta de fomento à cocriação tanto no contexto do ensino-aprendizagem como fora dela. Luckner et al. (2019) observam que a aprendizagem com base na tecnologia é uma solução promissora para o ensino superior ao criar uma experiência de aprendizagem colaborativa e envolvente, no contexto de elevado número de estudantes e da falta de feedback e apoio individual. Entretanto os resultados do estudo de Bowden & Alessandro (2011) sugerem que o simples uso das tecnologias interativas no contexto do processo de ensino-aprendizagem podem gerar individualismo e desinteresse nos alunos, diminuindo assim o valor social da experiência educacional, sugerindo que no contexto da cocriação da experiência educacional a metodologia é mais importante do que a tecnologia. Timmis (2012) sugere que as mensagens instantâneas entre os pares possam ser uma ferramenta importante na cocriação de artefactos e do processo de aprendizagem. Através dessas ferramentas, os alunos cocriam artefactos, partilham

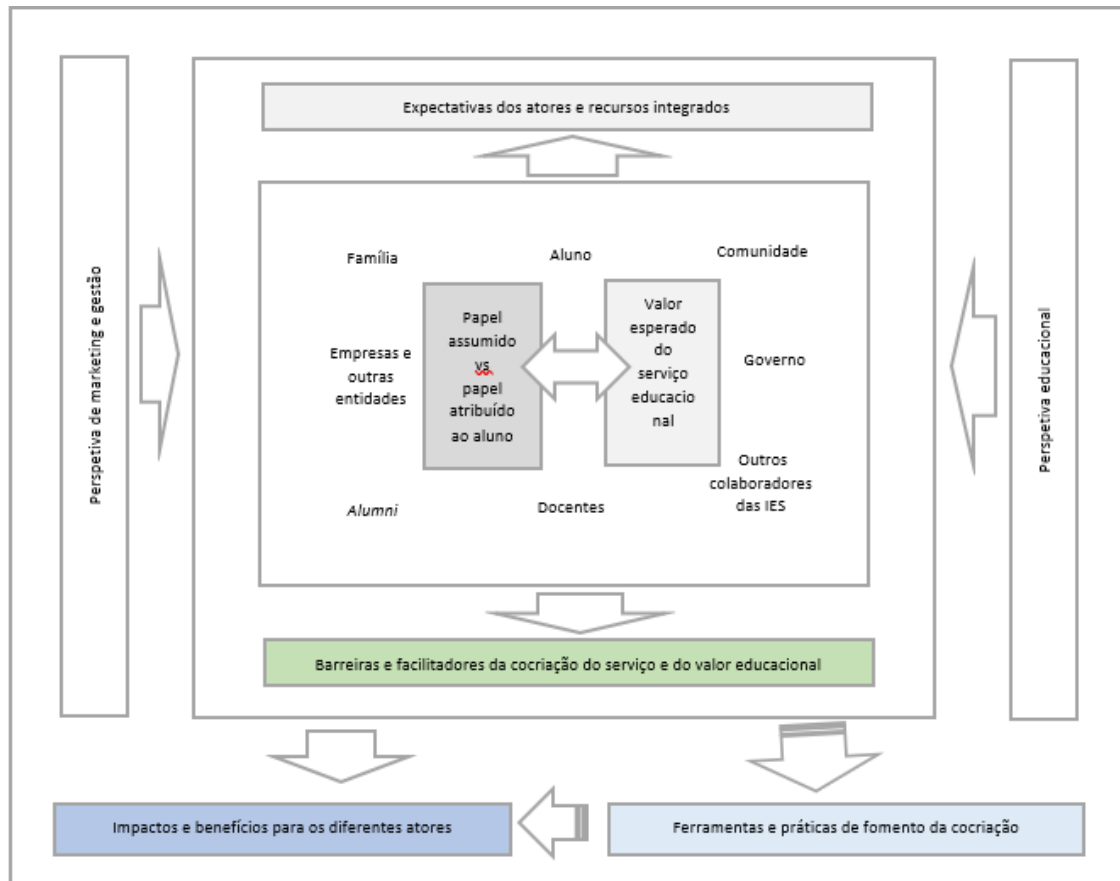
entendimentos, comparam progressos, trocam e partilham tarefas, partilham sentimentos e ideias (Timmis, 2012). Fora do contexto de ensino-aprendizagem, Voropai et al. (2019) advogam que os medias sociais são uma poderosa ferramenta na implementação de estratégias de cocriação de valor no contexto das IES, por várias razões nomeadamente, a familiaridade e a experiência no uso, a igualdade das interações e a autossuficiência. Já os resultados do estudo de Foroudi et al.(2020) sugerem que a configuração das plataformas digitais das IES têm impacto no comportamento de cocriação dos alunos.

Dois artigos exploram a cocriação na configuração das plataformas de gamificação. Dollinger et al.(2019), defendem que não basta introduzir as plataformas de ensino analítico aos docentes e alunos, estes devem fazer parte do processo de criação e configuração dessas plataformas. Entretanto, Mårell-olsson (2019) explora a participação dos alunos como cocriadores na configuração das atividades de gamificação. e os resultados indiciam que se trata de um processo complexo, dada a necessidade de combinar diferentes domínios de conhecimento (tecnológico, pedagógico e de conteúdo).

Numa perspetiva de práticas institucionais, Dollinger & Vanderlelie (2020) apresentam um conjunto de práticas desenvolvidas por meio de *workshops*, como mecanismo que permite às universidades alargar os seus "pontos de contacto" com os estudantes, maior envolvimento na captação da "voz do aluno" e melhorar os serviços oferecidos.

## **2.5. Discussão dos resultados**

A exploração das temáticas abordadas nos artigos revistos, permite-nos apresentar uma proposta de análise do fenómeno da cocriação no contexto do ensino superior (figura 4). Sustentada pela RSL, defendemos que no centro do fenómeno da cocriação deparamo-nos com o papel atribuído versus assumido pelo aluno no contexto do serviço educacional e o valor esperado do serviço educativo por parte dos diferentes *stakeholders*. Em função da dinâmica entre esses dois aspetos centrais, os atores envolvidos geram um conjunto de expectativas que moldarão o envolvimento das partes, os recursos disponibilizados e a troca de recursos. No decorrer desse fenómeno de cocriação do serviço e do valor do serviço educativo, existe um conjunto de fatores capazes de se constituírem como barreiras ou como facilitadores. Esse fenómeno, poderá ser impulsionado por meio da utilização de ferramentas, métodos e práticas capazes de fomentar a cocriação entre as partes envolvidas, potenciando assim os benefícios gerados.



**Figura 4.** Estrutura de análise do fenómeno da cocriação no ensino superior

Observa-se que a RSL revela que no centro da cocriação dos serviços e do valor do ensino superior deparamo-nos com o papel atribuído versus assumido pelo aluno no contexto do serviço educacional e o valor esperado do serviço educativo por parte dos diferentes *stakeholders*. Estes papéis e expectativas são alinhados pelo axioma 5 da IDS (Vargo & Lusch, 2016), ou seja, representam um conjunto de normas, crenças, regras e acordos entre os diferentes *stakeholders* neste ecossistema que moldarão o envolvimento das partes, os recursos disponibilizados e a troca de recursos. Este papel atribuído versus assumido pelo aluno é moldado pelas *institutions* tais como a cultura, a estrutura, os processos, as métricas, a linguagem, práticas, a legislação e crenças no geral (Pop et al., 2018), que irão influenciar e ser influenciados por todos os sistemas de serviço agregados ao serviço do ensino superior desde uma perspetiva micro até uma perspetiva macro (Akaka & Vargo, 2015). O papel do aluno nesse sistema é central, uma vez que é a partir do processo de cocriação que o envolve num sistema micro (processo de ensino aprendizagem) que irá despoletar o processo de cocriação ao nível meso e até ao nível macro, onde o valor do ensino superior em última instância irá emergir.

È importante ter em mente que o valor do ensino superior é a sua contribuição no crescimento e desenvolvimento das economias, e o crescimento social e económico é por

si só, e de forma genérica, um sistema de serviço macro de cocriação de valor (Vargo & Lusch, 2016). Nesta perspectiva, entre outros aspetos, o desenvolvimento de capacidades por parte das IES capazes de fomentar a integração de recursos dos alunos e gerar o valor que se espera do ensino – no caso a aprendizagem - são essenciais.

Um outro aspeto que se realça da RSL reside na fraca definição dos objetos de cocriação e apresentação de definições conceptuais, seguindo assim uma tendência do marketing e de gestão no estudo desta temática. Entretanto, na literatura de marketing e gestão, alguns autores têm apontado para a importância de clarificar o que está a ser cocriado (Saarijärvi et al., 2013). Alerta-se, igualmente, que muitos investigadores não fazem distinção entre os termos "cocriação" e "cocriação de valor" (Ramaswamy & Ozcan, 2018). Apesar da maior parte dos estudos não definirem o conceito de cocriação ou cocriação de valor, a revisão da literatura realizada sugere-nos que a cocriação no ensino superior envolve tanto a cocriação do serviço (entendido serviço como *output*) como a cocriação do valor do serviço educacional, levando-nos a propor uma diferenciação desses conceitos.

Com base na perspectiva da LDS (Vargo & Lusch, 2004, 2008a, 2016), que sustenta o nosso olhar sobre o fenómeno da cocriação de valor no contexto das IES e que tem sido defendido como sendo a perspectiva de cocriação que melhor se adequa ao contexto das IES (Díaz-Méndez et al., 2019; Guilbault, 2016), propomos que haja uma diferenciação dos conceitos de cocriação do serviço (entendendo o serviço como um *output*) e cocriação de valor. Utilizaremos o serviço educativo para ilustrar esta diferença.

O serviço educativo inicia-se com a definição ou configuração dos planos curriculares e é entregue no processo de implementação dos planos curriculares, no qual se desenvolve todo o processo de ensino-aprendizagem. O processo de definição dos programas e planos curriculares poderá ter ou não uma participação ativa dos vários *stakeholders*. Entretanto, no processo de ensino- aprendizagem resulta importante diferenciar o processo de ensino do processo de aprendizagem. Durante o processo de ensino, o aluno cocria o serviço por meio da integração de um conjunto de recursos, nomeadamente do feedback aos docentes, participação em sala com perspectivas semelhantes ou divergentes dos docentes, apoio aos colegas, produção de conteúdos do programa, realização e apresentação de trabalhos práticos, entre outros. E durante o processo de aprendizagem o aluno cocria o valor mediante a integração dos seus recursos nomeadamente recursos físicos, sociais e psicológicos, provenientes de várias fontes, emergindo assim um valor único para cada aluno. No processo de aprendizagem, começa a emergir o valor do serviço educativo, que ocorre de uma forma não estruturada, incerta e interativa (Ng & Forbes, 2009). Essa cocriação do valor surge da integração dos recursos dos docentes,

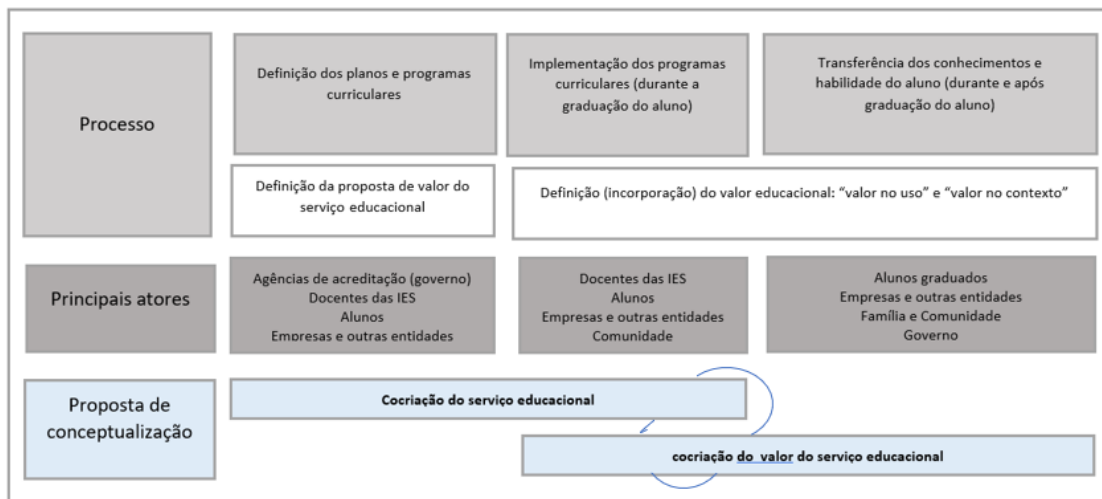
alunos e outros atores que proporcionam recursos aos alunos ou intervêm no processo de aprendizagem (Lusch & Wu, 2012). É importante salientar que nenhum beneficiário do serviço educacional precisa participar de forma ativa na definição dos planos ou programas curriculares para ser cocriador do valor educacional (Vargo & Lusch, 2016) e o valor não é criado como resultado de um processo de produção ou troca (Dziewanowska, 2017). Assim, propomos as seguintes definições:

**Cocriação dos serviços educativos** – é a colaboração ativa de diferentes *stakeholders*, na produção e entrega do serviço educacional. Esta colaboração com os *stakeholders* tradicionais, ou seja, os docentes e *staff* da IES, pode ser definida como a cocriação no processo de configuração dos planos e programas curriculares e/ou a implementação dos programas curriculares.

**Cocriação do valor dos serviços educativos** – é um fenómeno que emerge da integração de recursos dos diferentes beneficiários do serviço das IES, provenientes de várias fontes ou sistemas, com os recursos das IES, ou objetos de interação com o serviço das IES, envolvendo sempre o beneficiário, num determinado contexto de uso, emergindo um valor único para cada beneficiário.

O valor educativo é definido pelos alunos e demais beneficiários do serviço educativo das IES. A cocriação do valor educacional emerge mediante a integração dos recursos dos alunos com recursos de outros *stakeholders* (docentes, empresas, colaboradores, os pares, comunidade, entre outros) iniciado durante o processo de graduação e estendendo-se para além da graduação. O valor do ensino superior continuará a ser cocriado no processo de integração laboral e social do aluno, despoletando igualmente a cocriação de valor com outros *stakeholders* beneficiários do serviço educacional (famílias, empresas, governos e comunidade).

Na figura 5 espelhamos o nosso entendimento, utilizando as lentes da LDS, sobre o conceito de cocriação do serviço (entendido serviço como *output*) e cocriação do valor.



**Figura 5.** A cocriação do serviço e do valor do serviço educacional

Como podemos observar na figura 5, a nossa proposta de modelo conceptual de diferenciação dos dois conceitos no contexto dos serviços de ensino superior sugere que existem momentos em que apenas ocorre a cocriação dos serviços educativos, momentos em que apenas ocorre a cocriação do valor dos serviços educativos e momentos em que ambos ocorrem simultaneamente.

Embora durante a graduação do aluno, no processo de ensino-aprendizagem, a cocriação dos serviços educativos e a cocriação de valor dos serviços educativos possam ocorrer em simultâneo, defendemos que são dois fenómenos diferentes, com implicações diversas ao nível das estratégias a adotar. Para uma melhor compreensão, faremos uma separação entre os serviços de ensino e a experiência de aprendizagem, ambos parte do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, para fomentar a cocriação dos serviços de ensino, as IES podem incentivar uma participação mais ativa dos estudantes durante as aulas, com a produção de conteúdos programáticos, participação na discussão de temas, entre outros. Alertamos para o facto de que alguns alunos podem não estar muito dispostos a desempenhar um papel ativo na cocriação dos serviços de ensino, podendo inclusive levantar questões de inclusão e conflitos, tal como alertado em artigos sobre a parceria alunos e professores (Bovill et al., 2016; Godbold et al., 2021; Nasri et al., 2021)

No entanto, independentemente do nível de participação do estudante na cocriação dos serviços de ensino, no processo de aprendizagem, o estudante é um cocriador da experiência de aprendizagem e, a partir desse momento, começa sempre o fenómeno de cocriação de valor dos serviços educativos, que se estenderá para além da graduação. Para maximizar a cocriação de valor dos serviços educativos, as IES devem valorizar os recursos que os estudantes trazem de outros sistemas, apoiar a maximização dos recursos, por exemplo, através da oferta de bolsas de estudo para estudantes

carenciados, disponibilidade de cursos de extensão, tutoriais personalizados, maior suporte aos alunos com dificuldades, entre outros, e incentivar os estudantes a incorporar o máximo dos seus recursos no desempenho acadêmico.

No caso das empresas, as IES podem maximizar a cocriação dos serviços educativos durante a configuração dos planos e programas curriculares de forma a incorporar as expectativas e experiências das empresas, considerando o limite de riscos destas práticas, já identificados na literatura. No entanto, a cocriação de valor só surgirá quando as empresas se tornarem beneficiárias dos serviços educativos. Isto ocorre, por exemplo, na integração de estudantes graduados nas empresas ou na aquisição de empreendimentos académicos. Com a integração dos estudantes nas empresas, após a conclusão da licenciatura, as empresas integram os recursos provenientes das IES - veiculados através dos estudantes - bem como os recursos captados pelos estudantes noutros sistemas que não os captados no sistema de ensino-aprendizagem, com os recursos da empresa. Os recursos das empresas, nomeadamente a remuneração dos diplomados, o processo de integração dos diplomados, a disponibilização de formação contínua, entre outros, interagindo com os recursos das IES, vinculados através dos alunos, resultará num valor único para essa empresa em particular, num novo valor dos serviços educativos para o estudante, e em novos recursos para outros *stakeholders* e/ou outros sistemas. Para as IES, a maximização da cocriação de valor dos serviços educativos pode gerar novos recursos que podem ser incorporados na proposta de valor, tais como a confiança, a reputação e a imagem positiva, estudantes capacitados que podem trazer as suas experiências para as IES como professores, por exemplo. Este fenómeno deve, igualmente, ser conduzido para gerar o empoderamento financeiro das famílias e recursos para o desenvolvimento da comunidade.

Por analogia com a cocriação no contexto da parceria aluno-professor, a cocriação dos serviços educativos engloba a cocriação dos programas e conteúdos programáticos e a cocriação na implementação dos programas de conteúdos programáticos (Bovill & Woolmer, 2018). No entanto, salientamos que a nossa proposta de concetualização da cocriação dos serviços educativos é mais ampla do que a cocriação no contexto da parceria professor-aluno, incluindo a colaboração que ocorre por meio da participação ativa do aluno em sala.

Na nossa perspetiva, a cocriação do serviço é um processo mais visível e quiçá mais fácil de observar, que ocorre essencialmente na esfera das IES e termina com a graduação do aluno. Já a cocriação do valor educacional é um processo mais extenso que iniciará no processo de ensino-aprendizagem e vai-se construindo anos ou décadas depois da graduação, ultrapassando as fronteiras do processo de ensino-aprendizagem

Como implicações, as IES devem procurar não só potenciar os recursos dos alunos e fomentar a integração dos mesmos durante a graduação, como assegurar que a integração de recursos dos outros *stakeholders* durante e após a graduação dos alunos, seja otimizada para que a cocriação de valor seja bem-sucedida. Após a graduação, as IES devem procurar potenciar a formação contínua dos alunos, apoiar na integração no mercado laboral ou na constituição de empreendimentos, criar uma rede de suporte aos *alumni*, entre outros. No caso das empresas, outras organizações e a comunidade, as mesmas são beneficiárias do serviço das IES mesmo sem participarem do serviço de ensino-aprendizagem, e a integração dos recursos das mesmas pode ocorrer simplesmente após a graduação do aluno, que constituirá o objeto de interação com o serviço das IES. Nesse processo, as IES também devem procurar assegurar que os recursos que esses atores integrarão potenciem o valor do serviço educacional. Por exemplo, no caso das empresas, o valor das remunerações, as técnicas e estratégias de integração dos formandos, a capacitação dos formandos ao longo da vida, terão fortes impactos no resultado do valor educacional do ensino superior das IES.

## **2.6. Conclusões, implicações e limitações**

Nesta RSL foi identificada cinco linhas de investigação no contexto da cocriação do ensino superior: (i) o papel do aluno no serviço e na gestão das IES; (ii) as expectativas de valor dos diferentes *stakeholders* envolvidos; (iii) as barreiras e facilitadores da cocriação; (iv) impactos e benefícios da cocriação e; (v) ferramentas e práticas de fomento à cocriação. Isso permitiu-nos apresentar uma estrutura conceptual de análise do fenómeno da cocriação do ensino superior.

No contexto da cocriação, a identificação do papel do aluno no serviço educacional torna-se crucial para as IES (Cai et al., 2018). Tanto os estudos conceptuais como os empíricos têm demonstrado que os alunos podem desempenhar vários papéis em simultâneo no contexto do serviço educacional. Esses papéis não são mutuamente exclusivos (Xu et al., 2018), mas as terminologias utilizadas para defini-los acabam por moldar as práticas e as pesquisas no contexto do ensino (Dollinger & Mercer-mapstone, 2019). Assim, importa realçar que poderá existir um *gap* entre o papel ou papéis que as IES atribuem aos alunos e o papel ou papéis que os alunos aspiram a desempenhar no contexto do valor e do serviço educacional, e este *gap* poderá ter forte impacto na expectativa de valor, no comportamento e no processo de cocriação do serviço e do valor educacional.

A análise realizada sugere igualmente que a cocriação do ensino superior envolve a cocriação do serviço (entendendo serviço como *output*) e a cocriação do valor do serviço educacional. Todavia, sugerimos a necessidade de diferenciar esses dois conceitos, daí a

nossa contribuição na apresentação de uma proposta de conceptualização, com base nas lentes da LDS. A clarificação dos conceitos em torno da cocriação no contexto do ensino superior torna-se uma tarefa muito sensível, não só pela especificidade do contexto, mas também pelas várias abordagens ao conceito de cocriação de valor na literatura de marketing e gestão, pelo que apelamos a estudos futuros que discutam as implicações destes conceitos no contexto do ensino superior. A diferenciação do conceito de cocriação de serviços e de cocriação de valor, em particular no contexto dos serviços de ensino superior, é relevante por várias razões: (1) porque é necessário procurar uma harmonização na utilização dos termos para que haja um melhor entendimento entre os investigadores; (2) muitos autores referem o ensino superior como contexto de referência para a emergência destes dois fenómenos, sem os diferenciar; (3) embora estes dois fenómenos possam potenciar o valor a obter pelos diferentes *stakeholders*, a sua maximização requer estratégias de marketing diferentes.

Entendemos que a estratégia para melhorar a cocriação dos serviços educativos implica incentivar a participação ativa dos diferentes intervenientes no processo de definição e implementação dos currículos. Por outro lado, a estratégia para fomentar a cocriação de valor dos serviços educativos implica reconhecer os recursos dos diferentes intervenientes, valorizar esses recursos e incentivar a maximização da incorporação desses recursos no processo de criação de valor. Embora a promoção destes dois fenómenos exija estratégias de marketing diferentes, eles devem ser vistos numa perspectiva de complementaridade, uma vez que ambos podem aumentar o valor a obter pelos diferentes beneficiários.

Adicionalmente, A RSL revela que praticamente não existem estudos que explorem a perspectiva de valor de outros *stakeholders* importantes na definição do valor do serviço educacional, para além dos alunos, docentes e empresas. Neste sentido, sugerimos que estudos futuros explorem as expectativas de valor da família, da comunidade, dos agentes associativos e dos governos. Sugerimos igualmente que, com base na LDS, os estudos futuros explorem os recursos e o envolvimento desses *stakeholders* na integração dos seus recursos para cocriar o valor do serviço educacional. Se, por um lado, isso irá permitir-nos ter um melhor conhecimento sobre se o valor educacional gerado está efetivamente a contribuir para a finalidade última das IES, que é a do desenvolvimento social e económico das regiões, por outro lado, contribuirá de forma idêntica, para a definição de estratégias que possam fomentar esta cocriação.

As pesquisas futuras devem focalizar-se igualmente nos mecanismos adotados pelos atores para fomentar este valor, como os atores avaliam o peso da sua participação, bem como a dos outros atores no valor educacional gerado durante e após a graduação. Apesar

de tanto a literatura de marketing como a educacional estarem muito interessadas no fenómeno da cocriação do ensino superior, deparamo-nos com uma grande lacuna nos estudos ao não haver estudos que explorem as capacidades que os docentes e o *staff* das IES devem desenvolver de forma a fomentar a cocriação de valor quer seja com os alunos como com os demais *stakeholders*. Isso é particularmente relevante quando a literatura nos sugere que a estrutura, a cultura e as práticas dentro das IES possam estar a constituir-se barreiras ao fenómeno da cocriação desde o ponto de vista meso, macro e micro.

A literatura sugere também que a mudança de paradigma de produção e entrega de valor para o paradigma de cocriação de valor tem demonstrado ter impactos e benefícios significativos para os alunos, os académicos, para a IES e para todos os *stakeholders* envolvidos, quer seja do ponto de vista educacional como do ponto de vista de gestão do negócio das IES. No entanto, a sistematização demonstra-nos, igualmente, que ainda há muito caminho a percorrer no estudo da cocriação de valor no contexto das IES, fundamentalmente por nos depararmos com alguma resistência na mudança da perspetiva de valor, deslocando-a do produtor, no caso as IES, para posicioná-la na esfera dos beneficiários. Concordamos com Díaz-Méndez et al.(2019) de que as IES devem mudar o foco do valor na troca para o foco do valor no uso.

Igualmente observamos que o estudo da cocriação do serviço e valor educacional resulta em algo bastante complexo, e tal como defendido por Díaz-Méndez et al.(2019) consideramos que o estudo deste fenómeno neste contexto não pode ser feita com uma simples transposição das teorias de cocriação que podem ser adotadas no contexto do mercado empresarial, alertando os pesquisadores a atentar às características específicas e complexas do serviço educacional.

Defendemos que o avanço de estudos no contexto do serviço das IES, assentes na LDS poderá ser mais útil na gestão das IES, uma vez que esta perspetiva parece permitir uma maior convergência entre os objetivos de marketing e os objetivos de uma aprendizagem efetiva. Isso refletirá ao nível das práticas dentro das IES, pois, por um lado, incentivará os docentes, administrativos e gestores a reconhecerem e valorizarem mais os recursos dos alunos e a potenciar tais recursos para uma maximização do valor educacional. Por outro permitirá uma maior consciencialização dos alunos sobre o papel e a responsabilidade dos mesmos no valor educacional gerado, durante e após o serviço de graduação. Igualmente, esta perspetiva enaltece a importância dos recursos dos diferentes *stakeholders* (não só os alunos e académicos) nos resultados do valor do ensino superior gerado.

Consideramos que este estudo apresenta duas grandes contribuições à literatura. Em primeiro lugar, a exploração dos temas abordados nos artigos analisados permitiu-nos apresentar uma proposta de análise do fenómeno da cocriação no contexto do ensino superior. Em segundo lugar, verificámos na RSL que muitos autores se referem ao termo cocriação de forma muito ligeira e confusa, não diferenciando os termos cocriação e cocriação de valor. Ao utilizar o termo cocriação, verificámos que alguns autores se referem à cocriação de valor e outros à cocriação de serviços (serviço como *output*). Assim, o segundo contributo deste estudo foi o de reforçar a diferenciação dos dois conceitos e apresentar uma visão integradora dos mesmos.

Quanto às limitações do estudo podemos identificar as seguintes: (i) a utilização de somente duas bases de dados; (ii) a não precisão dos resultados das bases de dados. Ainda assim, considerando que o foco da RSL foi uma análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, consideramos que essas limitações não superam os contributos a que a mesma se propôs.

Para os futuros pesquisadores, a sistematização realizada permite ter uma visão ampla e integrada de como o fenómeno da cocriação tem vindo a ser estudado no contexto do ensino superior, facilitada pela integração da literatura de marketing e gestão com a literatura educacional. Para os gestores das IES, além desta visão integrada, o estudo permite uma maior consciencialização sobre a importância de adotarem abordagens que permitam fomentar a cocriação do serviço e a cocriação do valor educacional, incentivando assim o desenvolvimento de uma orientação para a cocriação. Mediante esta consciencialização, as IES poderão estar melhor capacitadas para responder aos desafios de potenciar as interações e cocriação de valor com os diferentes *stakeholders* (Pucciarelli & Kaplan, 2016) e podem ser a figura de autoridade responsável por iniciar e estabelecer um ecossistema baseado na abordagem da cocriação (Tari Kasnakoğlu & Mercan, 2020).

## **Capítulo III – A orientação dominante de serviço do docente no ensino superior: uma proposta de mensuração**

### **Resumo**

A literatura sugere que a cocriação do valor do ensino superior, na perspectiva da lógica dominante de serviço, inicia-se no processo de ensino aprendizagem e os resultados desse processo moldam todo o ecossistema do valor do ensino superior para o desenvolvimento económico e social. Com esta perspectiva, torna-se importante a identificação de ferramentas estratégicas capazes de fomentar a cocriação dos serviços e do valor durante o processo de ensino aprendizagem. Como contribuição, este capítulo propõe uma adaptação do constructo e da escala de Karpen et al. (2012, 2015), apresentando a primeira proposta de uma escala de mensuração da orientação dominante de serviço (ODS) do docente no ensino superior. Esta proposta foi operacionalizada recorrendo a revisão da literatura, abordagens empíricas qualitativas e quantitativas, envolvendo seis etapas e suportada por três estudos. Conceptualizada como um portfolio de capacidades de interação que os docentes, estrategicamente, podem desenvolver para fomentar a cocriação no contexto do processo de ensino aprendizagem, apresenta-se a escala *Teacher-S-D Orientation*, formada por 5 dimensões: capacidade de interações individuais, capacidade de interações relacionais, capacidade de interações éticas, capacidade de interações de empoderamento e capacidade de interações de desenvolvimento. Os resultados sugerem a fiabilidade, a validade convergente e discriminante dessas dimensões. Com a identificação da ODS do docente como um constructo de segunda ordem, tipo II – refletivo- formativo, procedeu-se igualmente à validação externa do constructo de 2ª ordem. Considerando que no contexto da cocriação na perspectiva da LDS, a força do relacionamento aluno- docente constitui um fator decisivo na cocriação durante o processo de ensino aprendizagem, a validação externa da escala da ODS foi assegurada com os resultados a sugerirem que a ODS do docente tem um impacto significativo na qualidade do relacionamento, o que sugere a adequação da escala no contexto em estudo.

**Palavras-chave:** cocriação; ensino aprendizagem; orientação dominante de serviço; ensino superior; docente

### 3.1. Introdução

Na última década, um grupo de investigadores vêm apelando a introdução da Lógica Dominante de Serviço (LDS) (Vargo & Lusch, 2004, 2008a, 2016) como estrutura conceptual para entender e analisar as atividades das instituições do ensino superior, posicionando-a como a perspetiva de cocriação que melhor se adequa ao contexto (Cai et al., 2018; Cruz et al., 2022; Díaz-Méndez et al., 2019; Dziewanowska, 2017).

Alguns autores apontam o ensino superior como um dos melhores exemplos da abordagem da cocriação e integração de recursos (Iyanna, 2016; Lusch & Wu, 2012), assim como o estudo do engajamento enquanto mecanismo intermédio (Sim et al., 2018; Sim & Plewa, 2017). Assim, cada vez mais, assiste-se a um maior interesse no estudo do fenómeno da cocriação focalizado no processo do serviço central das IES que é o processo de ensino-aprendizagem. O serviço central refere-se ao serviço que justifica a existência da organização (Pérez Rave & Muñoz Giraldo, 2016). Considerando que o serviço educacional continua a ser o *core business* das IES (Cavallone et al., 2020) não basta observar que o valor incorporado no serviço educacional é, cada vez mais, essencialmente cocriado através de uma complexa rede de *stakeholders* que interagem com as universidades (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012), é necessário mais estudos empíricos que aprofundem esta temática (Cruz et al., 2022).

O entendimento que começa a surgir na literatura sobre a cocriação como uma abordagem que permite convergir os interesses do marketing com os interesses educacionais (Cruz et al., 2022; Díaz-Méndez et al., 2019; Dollinger & Lodge, 2020; Guilbault, 2016) permite-nos avançar em estudos que aprofundam a importância, os antecedentes e os impactos desta abordagem no contexto do ensino superior. A LDS sustenta uma visão em que o aluno não configura simplesmente como estudante ou como consumidor, mas sim como cocriador e um dos atores principais do processo de emersão do valor do ensino superior (Vargo & Lusch, 2016), que se inicia no processo de ensino aprendizagem (Cruz et al., 2022). A literatura sugere que o fomento da cocriação no processo de ensino aprendizagem gera um maior nível de envolvimento do aluno (Billett & Martin, 2018) e uma maior perceção dos resultados afetivos e cognitivos (Duque, 2014), resultando assim num ensino mais eficaz (Clothier & Matheson, 2019), um aumento da autoconfiança do aluno e um aumento da perceção de empregabilidade (Dollinger & Lodge, 2020). Igualmente a literatura sugere que o fomento da cocriação no processo de ensino aprendizagem gera uma maior confiança dos alunos nos docentes (Sutarso et al., 2017) e satisfação com a experiência educacional (Dollinger et al., 2018).

Assim, torna-se relevante a realização de estudos que explorem a cocriação na perspectiva da LDS, durante o ensino aprendizagem, no ensino superior.

No processo de ensino aprendizagem, os docentes assumem a liderança deste processo, resultando assim estrategicamente importante identificar e mensurar as capacidades que os docentes podem estrategicamente desenvolver para estimular a integração de recursos e a participação dos alunos nos processos de cocriação do valor e do serviço do ensino superior. Os alunos precisam envolver-se com os docentes para integrar os seus recursos de uma forma construtiva e esperam o mesmo comportamento de cocriação por parte dos docentes (Tari Kasnakoğlu & Mercan, 2020). A revisão sistemática da literatura realizada por Cruz et al.(2022) sugere explorar as capacidades de cocriação dos docentes assim como os seus impactos como uma das linhas de investigação futura. Com base nas lentes da LDS, Karpen *et al.*(2012) propõe o constructo da orientação dominante do serviço assim como a respetiva escala de mensuração (Karpen *et al.*2015) como um conjunto de capacidades de interação do prestador de serviço capaz de operacionalizar a LDS e potenciar a cocriação (Alves et al., 2020). Assim, com base no gap identificado na literatura e seguindo a linha de pesquisa de exploração das capacidades de cocriação dos docentes, este artigo tem como objetivo desenvolver e validar uma escala de mensuração da ODS dos docentes das instituições de ensino superior, com foco no processo de ensino aprendizagem, adaptando a escala de ODS proposta por Karpen *et al.*(2015).

Os constructos diferem na forma como descrevem e atribuem significado a um fenómeno de interesse teórico (Edwards & Bagozzi, 2000). Apesar de na fase inicial do desenvolvimento da escala os autores Karpen *et al.*(2015), terem partido do contexto universitário, a escala final foi concebida para ser aplicado no contexto organizacional. Dada a especificidade do ensino superior como serviço e principalmente a especificidade do serviço central: ensino-aprendizagem (Ng & Forbes, 2009), consideramos importante propor a adaptação da escala de Karpen *et al.*(2015) para o contexto de ensino aprendizagem. Assim, este capítulo tem como objetivo propor uma escala de mensuração da ODS dos docentes das instituições de ensino superior, com foco no processo de ensino aprendizagem, designada como *Teacher S-D orientation*. Tanto quanto é do nosso conhecimento, trata-se da primeira proposta de conceptualização e mensuração da ODS do docente no processo de ensino aprendizagem.

Nas seções seguintes apresenta-se uma breve revisão da literatura abordando a ODS e as capacidades de interação do docente. Segue-se a exposição do processo de adaptação da escala e por fim a apresentação das conclusões, limitações e linhas futuras de investigação.

## 3.2. Revisão da literatura

### 3.2.1. A orientação dominante de serviço

A ODS foi introduzida como um modelo conceptual que agrega a teoria da LDS com as práticas de serviços (Li et al., 2022). Para transpor a LDS para a prática, enquanto orientação estratégica de negócio, Karpen et al.(2012) defendem ser necessária a definição de capacidades que facilitem e promovam os processos de cocriação de valor. Com base nos trabalhos prévios de Vargo & Lusch (2004) e Vargo & Lusch, (2008), os autores definem a ODS como sendo uma opção estratégica que consiste no desenvolvimento de um conjunto de capacidades estratégicas capazes de fomentar e potenciar as interações e a integração de recursos nos processos de cocriação. Assim, atualmente a ODS é considerada uma teoria intermédia da LDS, originária do marketing estratégico (Vargo et al., 2023). O constructo da ODS engloba seis capacidades que a organização deve desenvolver no processo de cocriação de valor: capacidade de interação individual; capacidade interação relacional; capacidade ética de interação; capacidade de interações de desenvolvimento; capacidade de interações empoderadas; e capacidade de interações concertadas (Karpen et al., 2012, 2015). Os resultados de Karpen et al.(2015) sugerem o impacto direto e positivo da ODS tanto em métricas relacionados com o consumidor, como métricas relacionados com o prestador do serviço (Wilden & Gudergan, 2017). Após a definição deste constructo, alguns estudos têm-no utilizado para explorar os seus impactos, nomeadamente na performance das organizações, nas mais diversas dimensões (Alves et al., 2020; Wilden & Gudergan, 2017; Yiu et al., 2020). Na área dos serviços de cuidados de saúde, Hau et al.(2017) exploram o impacto da ODS dos médicos na ativação do comportamento de participação dos pacientes. Recentemente, em paralelo à nossa pesquisa, Li *et al.*(2022) foram os primeiros a investigar o impacto da ODS dos agentes turísticos no comportamento de cocriação e qualidade de vida dos turistas, mediado pela satisfação de necessidades psicológicas. No contexto das IES, Conduit et al.(2017) realizam um dos poucos estudos que utilizam a escala de ODS nesse contexto e exploram o impacto das motivações individuais e de grupo na perceção da ODS dos grupos de estudo.

Destacamos, entretanto que a ODS pressupõe que a cocriação é essencialmente despoletada por meio de interações diretas e pessoais entre o consumidor e a organização, restringindo a visão das interações defendida pelos autores Vargo & Lusch (2004, 2008, 2016) na LDS. Assim sendo, a adoção deste constructo pode limitar a operacionalização da LDS em outros setores que não a dos serviços. Mesmo estando ciente disto, considerando que o contexto em estudo se insere no setor dos serviços, onde

as interações diretas, quer seja por via virtual ou presencial, estão na base do processo, este constructo pode ser adotado para explorar as capacidades que os docentes podem desenvolver para fomentar tanto a cocriação do serviço como a cocriação do valor.

### 3.2.2. As capacidades de interação do docente

O fato das IES serem espaços sociais e culturais que permitem às pessoas interagirem uma com as outras (Tari Kasnakoglu & Mercan, 2020) impõe a gestão das interações nas IES como um aspeto crítico na gestão do processo e do resultado do serviço oferecido pelas IES. Na perspetiva da LDS, o estudo sobre as capacidades de interação do docente resulta importante considerando que, para além dos recursos dos alunos e do contexto de integração desses recursos, a força do relacionamento aluno-docente constitui um fator decisivo na cocriação do processo de ensino aprendizagem (Iyanna, 2016). Assim, o estudo da cocriação sugere a necessidade de uma nova abordagem sobre a importância das interações aluno-docente, e consequentemente das capacidades de interação das partes, no processo de emersão de valor no contexto do ensino aprendizagem.

A literatura vem sugerindo que relações positivas entre docente-aluno são importantes para o bem-estar de professores e alunos e para processos e resultados de ensino e aprendizagem de alta qualidade (Hagenauer et al., 2023). Os resultados do estudo de O'Brien & Iannone (2018), sugerem que quando os alunos refletem sobre o ensino nas IES, os temas que realçam são: (i) a visão do aluno sobre o papel das interações no engajamento em sala; (ii) as características dos docentes; (iii) as atividades pedagógicas desenvolvidas; e (iv) a experiência do aluno em sala. Assim, interações positivas entre o aluno e o docente devem ser um objetivo a ser alcançado no contexto educacional (Hagenauer et al., 2023), principalmente num contexto de ensino superior cada vez mais desafiante em termos financeiros e emocionais (Guzzardo et al., 2021). Consequentemente, a dimensão afetiva e o desenvolvimento de capacidades de interação merece um outro olhar por parte dos docentes (Asikainen et al., 2018; Grantham et al., 2015).

Apesar da interação entre o docente e o aluno ser um processo bidirecional, com responsabilidades de ambas as partes (O'Brien & Iannone, 2018), o docente tem um papel fulcral neste processo (Pedler et al., 2020). Essas interações, relacionadas ou não com o contexto académico, quando são de qualidade são a base para a construção de relações fortes entre alunos e docente (Öz & Boyacı, 2021). Destaca-se que, segundo o estudo qualitativo realizado por Guzzardo et al. (2021), para os alunos que enfrentam desafios académicos, pessoais e/ou financeiros, as práticas dos docentes que podem reforçar a qualidade das interações entre o docente e o aluno são: (i) criação de um

ambiente pedagógico apropriado, (ii) ser inclusivo e cuidadoso, (iii) estar engajado e engajar o aluno (iv) fazer mais do que ensinar. Isso sugere que, principalmente para os alunos com dificuldades de captação de recursos em outros sistemas de serviço, as capacidades de interação do docente são fundamentais na integração de recursos dos alunos no processo de cocriação do valor do ensino superior.

### **3.3. Processo de adaptação da escala**

A proposta de adaptação da escala de Karpen *et al.*(2015) foi realizada seguindo as orientações de conceptualização de escalas (Churchill, 1979; Clark & Watson, 1995; Diamantopoulos & Winklhofer, 2001; Edwards & Bagozzi, 2000; Gerbing & Anderson, 1988; Rossiter, 2002) e revisões sobre as práticas de desenvolvimento de escalas no contexto organizacional (Hinkin, 1995; Schriesheim et al., 1999; Wright et al., 2017). Em alguns aspetos de orientações sobre os detalhes do processo recorreu-se igualmente a um conjunto de exemplos de escalas propostas na literatura de marketing nos últimos anos, com base numa amostra retirada da literatura (Akbulut & Sahin, 2016; Amin et al., 2021; Gill et al., 2022; Gunawan et al., 2019; Rodríguez-González & Segarra, 2016).

Com base nessas orientações, o procedimento da adaptação da escala seguiu as seguintes fases: conceptualização do constructo e suas dimensões; geração dos itens; avaliação dos peritos dos itens e dimensões; recolha de dados quantitativos; purificação dos itens; avaliação da fiabilidade e validade psicométrica da escala de medida proposta e validação externa do constructo.

#### **3.3.1. Etapa 1. Conceptualização do constructo e suas dimensões**

Para desenvolver o melhor instrumento de mensuração de um constructo a primeira tarefa consiste em especificar o domínio do constructo. (Churchill, 1979). O constructo é “ um termo conceptual utilizado para descrever um fenómeno de interesse teórico” (Edwards & Bagozzi, 2000; p. 156 ) e apesar de não ser algo real como o fenómeno que descreve, o constructo é um conjunto de elementos do discurso científico que servem de substitutos verbais para o fenómeno de interesse (Edwards & Bagozzi, 2000). Para um maior rigor da definição ou descrição de um constructo é importante defini-lo em termos de (1) o objeto – entidade que será avaliada, (2) o atributo – definido como sendo a dimensão sobre o qual o objeto está a ser avaliado - e (3) a entidade avaliadora do constructo (Rossiter, 2002). No caso o docente foi definido como objeto focal, o atributo genérico será a orientação dominante de serviço no processo de ensino aprendizagem, e a entidade avaliadora desta orientação serão os alunos envolvidos no processo de ensino aprendizagem com o objeto focal.

Considerando que o objetivo não é o de propor uma escala nova da orientação dominante de serviço, mas sim adaptar a existente para o contexto do ensino superior, optou-se pela adaptação dos conceitos propostos por Karpen *et al.*(2015) para a esfera do domínio do ensino superior, avaliados a posteriori por um painel de peritos. Sendo a ODS definido como um constructo formativo de segunda ordem (Jarvis et al., 2003; Karpen et al., 2015), o primeiro desafio na construção do constructo consistiu na definição do âmbito da variável latente, ou seja o domínio do conteúdo compósito que se pretende capturar (Diamantopoulos & Winklhofer, 2001).

Na tabela 7 ilustramos a definição do constructo de orientação dominante de serviço – variável latente de segunda ordem -, assim como as seis dimensões – variáveis latentes de primeira ordem - proposta por Karpen *et al.*(2015) seguida da nossa proposta de adaptação para o contexto do serviço restrito de ensino aprendizagem. Com diferentes objetos e diferentes perspectivas de avaliação este constructo não é o mesmo, pelo que não pode ser definido de forma vaga (Rossiter, 2002). Assim, seguindo as orientações do modelo C-OAR-SE proposto por Rossiter (2002) enfatizamos que o fenómeno que pretendemos descrever com este constructo é a orientação dominante para o serviço do docente no ensino superior, na perspectiva dos alunos.

**Tabela 7.** Proposta de conceptualização da ODS do docente adaptado de Karpen et al.(2015)

<b>Variável latente</b>	<b>Definição no contexto de um sistema de serviço de uma organização segundo Karpen <i>et al.</i> (2015) - ODS da organização</b>	<b>Proposta de definição no contexto do sistema de serviço restrito do ensino superior - processo de ensino aprendizagem do ensino superior – ODS do docente</b>
<b>Orientação dominante de Serviço</b>	A perceção do cliente da capacidade de uma organização de facilitar e melhorar os processos de interação e integração de recursos mutuamente benéficos com atores individuais dentro do sistema de serviços.	A perceção do aluno da capacidade do docente de facilitar e melhorar os processos de interação e integração de recursos mutuamente benéficos com os alunos no processo de ensino aprendizagem no ensino superior.
Capacidade de interações individuais	A perceção do cliente da capacidade de uma organização de compreender os processos de integração de recursos, contextos e resultados desejados de atores individuais dentro do sistema de serviços.	A perceção do aluno da capacidade do docente de entender o processo de integração de recursos, contexto e resultados desejados de cada aluno no processo de ensino aprendizagem no ensino superior.
Capacidade de interações relacionais	A perceção do cliente da capacidade de uma organização de fomentar a conexão social e emocional com atores individuais dentro do sistema de serviços.	A perceção do aluno da capacidade do docente de fomentar a conexão social e emocional com os alunos no processo de ensino aprendizagem no ensino superior.
Capacidade de interações éticas	A perceção do cliente da capacidade de uma organização de agir de uma forma justa e não oportunista em relação aos atores individuais dentro do sistema de serviços	A perceção do aluno da capacidade do docente de atuar de uma forma justa e não oportunista em relação aos alunos, no contexto de ensino aprendizagem no ensino superior

<b>Variável latente</b>	<b>Definição no contexto de um sistema de serviço de uma organização segundo Karpen <i>et al.</i> (2015) - ODS da organização</b>	<b>Proposta de definição no contexto do sistema de serviço restrito do ensino superior - processo de ensino aprendizagem do ensino superior – ODS do docente</b>
Capacidade de interações empoderadas	A percepção do cliente da capacidade de uma organização de permitir aos atores individuais dentro do sistema de serviços moldar a natureza e o conteúdo do intercâmbio	A percepção do aluno da capacidade do docente de permitir aos alunos moldarem a natureza e conteúdo do processo de ensino aprendizagem no ensino superior
Capacidade de interações de desenvolvimento	A percepção do cliente da capacidade de uma organização de apoiar o desenvolvimento dos próprios conhecimentos e competências dos atores individuais no âmbito do sistema de serviços.	A percepção do aluno da capacidade do docente de apoiar os alunos no desenvolvimento dos seus próprios conhecimentos e competências no processo de ensino aprendizagem no ensino superior
Capacidade de interações concertadas	A percepção do cliente da capacidade de uma organização de facilitar processos de serviço coordenados e integrados com atores individuais dentro do serviço	A percepção do aluno da capacidade do docente em facilitar a coordenação com docentes das demais unidades curriculares no contexto de ensino aprendizagem no ensino superior

A definição do constructo e as suas possíveis dimensões ajudam a determinar o tipo de constructo para efeito de modelagem (Jarvis *et al.*, 2003). No caso dos constructos com modelagem formativa esta perspetiva deve ser concebida desde a definição operacional do modelo (Diamantopoulos & Winklhofer, 2001). Seguindo estas orientações, iniciamos a conceptualização do constructo da ODS do docente como sendo uma orientação formada pelas capacidades de interações individuais, relacionais, éticas, empoderadas, de desenvolvimento e coordenação do docente que facilitam e melhoram os processos de interação e integração de recursos mutualmente benéficos com os alunos durante o processo de ensino aprendizagem, promovendo assim a cocriação do serviço e do valor do serviço nesse processo. Uma vez feita a descrição do constructo e os diferentes componentes formativos que o definem, a etapa seguinte foi identificar os itens (variáveis observadas) que pudessem mensurar as dimensões latentes de primeira ordem, seguida da avaliação, dos itens e das dimensões, por parte dos peritos.

### 3.3.2. Etapa 2 – Geração dos itens

Para operacionalizar um constructo é necessário identificar e desenvolver uma medida capaz de mensurar o constructo. Apesar do constructo ser algo distinto da medida, uma medida é um registro quantificado tomado como um análogo empírico de um constructo (Edwards & Bagozzi, 2000). Na literatura de marketing e gestão, esta medida é construída por meio da geração dos itens que podem descrever este constructo (Churchill, 1979). A geração dos itens pode ser feita com base em abordagens dedutiva e / ou indutivas (Hinkin, 1995), recorrendo a várias técnicas nomeadamente revisão da literatura, incidentes críticos, pesquisas experimentais, *focus group*, entrevistas individuais, opinião de peritos (Churchill, 1979). A geração dos itens pode ser

considerada como a etapa mais importante no desenvolvimento de escalas (Hinkin, 1995).

O método dedutivo ajuda a criar uma compreensão clara do fenômeno em investigação, para desenvolver um entendimento teórico através de uma profunda revisão bibliográfica (Amin et al., 2021). A geração dos itens pelo método indutivo permite a geração de itens através de entrevistas direcionadas a partir dos inquiridos reais que se encontram sob investigação do fenômeno (Amin et al., 2021), solicitando aos inquiridos que forneçam exemplos do que constitui o constructo em questão (Wright et al., 2017).

Para o efeito, recorremos à abordagem indutiva para inventariar itens que pudessem refletir melhor essas dimensões no contexto do ensino superior. A geração dos itens pelo método indutivo pressupõe a identificação dos itens junto de uma amostra de indivíduos que podem oferecer ideias e percepções sobre o fenômeno (Churchill, 1979). De entre as várias técnicas do método indutivo, seguindo a recomendação de Rossiter (2002), optou-se pela realização de entrevistas em profundidade com uma amostra da entidade avaliadora (indivíduo que fará avaliação do objeto relativamente ao atributo em análise), seguida da avaliação de um painel de peritos. As entrevistas em profundidade envolveram 16 alunos, matriculados no 3º e 4º ano dos cursos de licenciatura nas áreas económicas de uma IES privada e uma IES pública. Optou-se por incluir somente os alunos do 3º e 4º ano por considerar que esses alunos, ao contrário dos alunos do 1º ano e 2º ano, pelo fato de já terem tido vários tipos de interações com vários docentes ao longo de mais de dois anos, estariam em melhores condições de fornecer mais ideias e percepções sobre o fenômeno em estudo. A entrevista dividiu-se em três partes (Apêndice I). Após uma breve introdução com explicação dos conceitos de cocriação do serviço e cocriação do valor do ensino superior, na primeira parte foi solicitado aos entrevistados que abordassem (i) a sua visão sobre o conceito de cocriação do valor e do serviço do ensino superior (ii) o papel do docente e do aluno no processo. Na segunda parte, após apresentação da definição de cada uma das capacidades descritas na tabela 1, foi solicitado que descrevessem as práticas de um docente que melhor exemplificasse as capacidades em análise. Na terceira parte foi solicitado aos alunos que explicassem em que medida essas capacidades poderiam impactar no engajamento do aluno. Essas entrevistas foram gravadas, transcritas e utilizadas como referência indutiva na geração de itens (Gunawan et al., 2019). Na tabela 8 ilustramos os itens gerados neste processo para cada uma das variáveis latentes previamente definidas. Observamos que dos 61

itens gerados, só foram considerados 39, uma vez aplicado o critério de identificação em mais do que uma entrevista.

**Tabela 8.** Variáveis observadas identificadas nas entrevistas em profundidade

<b>Variável latente / Variáveis observadas</b>	<b>Entrevistas</b>						
<b>Capacidade de interações individuais</b>							
Tenta conhecer e entender os alunos individualmente	E1	E3	E9	E12			
Preocupa-se em identificar as características individuais de cada aluno	E2	E5	E6	E13	E15		
Interage com os alunos fora de sala	E4	E5	E7	E8	E13		
Fala com os alunos individualmente	E7	E15					
Não compara os alunos	E9	E15					
<b>Capacidade de interações relacionais</b>							
Demonstra verdadeiro interesse no aluno como pessoa	E3	E5	E6	E7	E9	E13	E16
Cria momentos de descontração dentro de sala	E5	E7	E8	E9	E10	E15	
Traz uma energia alegre e positiva para a sala de aula	E5	E9	E12	E13	E14	E15	E16
Tenta entender a situação social, económica e psicológica individual dos alunos	E3	E9					
Tenta conectar os conteúdos às vivências dos alunos	E2	E3	E6	E10	E13		
Mostra disponibilidade em ouvir os alunos	E4	E5	E7	E13	E14		
Não mostra atitude de superioridade	E7	E9					
Mostra empatia ao aluno	E9	E13					
<b>Capacidade de interações éticas</b>							
É amigo dos seus alunos dentro da esfera do respeito	E1	E2	E6				
Não tem um comportamento diferenciado no tratamento aos alunos	E4	E9	E10	E12			
Não privilegia os alunos com mais "aptidão"	E2	E4					
Não negligencia os alunos com mais dificuldades	E2	E9	E13				
Não comenta a situação individual de um aluno em público	E2	E15					
Garante o cumprimento das regras estabelecidas inicialmente	E3	E5					
Não desrespeita os alunos	E9	E14					
Não mostra que tem o poder na avaliação dos alunos	E7	E8	E10				
Não faz comentários inapropriados na avaliação dos alunos	E10	E14					
Não cria rótulos aos alunos	E7	E13					
<b>Capacidade de interações empoderadas</b>							
Demonstra como a unidade curricular terá impacto na vida social ou profissional dos alunos	E3	E9	E12				
Acompanha os alunos nos trabalhos práticos	E4	E7	E9	E10	E13		
Dialoga com os alunos	E7	E10					
Dá conselhos aos alunos	E1	E4	E6	E7	E10	E11	E12
Exige resultados aos alunos	E5	E11	E14				
Reforça (incentiva) a autonomia do aluno	E1	E8	E10	E12			
Está disposto a fazer coisas diferentes	E6	E8	E13				
Ensina aos alunos técnicas de aprendizagem	E14	E15					
Cria momentos de debate em sala de aula	E2	E5	E12	E16			

<b>Variável latente / Variáveis observadas</b>	<b>Entrevistas</b>					
<b>Capacidade de interações de desenvolvimento</b>						
Cultiva nos alunos a curiosidade	E1	E8	E9	E12	E13	E16
Mostra-se efetivamente preocupado com a aprendizagem do aluno	E2	E6				
Incentiva o uso de fontes alternativas de estudo	E2	E3	E4	E5	E6	
Valoriza as participações dos alunos em sala	E8	E9				
Incentiva a participação em eventos de desenvolvimento técnico e pessoal	E6	E14				
Transmite a sua experiência profissional e pessoal	E1	E5	E14			
<b>Capacidade de interações concertadas</b>						
Tenta perceber se um determinado conteúdo já foi ministrado em outra UC	E2	E3				

Adicionalmente, os itens propostos na escala de Karpen *et al.*(2015), foram adaptadas em termos semânticos para adequar-se ao contexto do serviço de ensino aprendizagem, totalizando 24 itens. A esses itens foram adicionados os 39 itens decorrentes da abordagem indutiva recorrendo às técnicas qualitativas de entrevistas em profundidade, totalizando 63 itens (Rodríguez-González & Segarra, 2016).

### 3.3.3. Etapa 3 – Avaliação dos peritos

Os 63 itens gerados na etapa anterior foram submetidos à avaliação de validade de conteúdo por dez membros do corpo docente, peritos na área de marketing (Apêndice II). Aos peritos foi fornecido a definição do constructo e as respectivas dimensões, quer seja da escala original como da proposta de adaptação da escala no contexto das IES. De seguida foi solicitado que identificassem: (1) o grau de adequação dos itens numa escala de 1 a 5, sendo 1 nada adequado e 5 totalmente adequado; (2) os itens redundantes, colocando um X no respetivo quadrante de eliminar e (3) proposta de alteração semântica (Gill et al., 2022; Gunawan et al., 2019). Na análise da resposta dos peritos, estabeleceu-se como critério manter os itens com mais de 90% de concordância nos níveis 5 e 4 (E. Sharma & Sharma, 2018), eliminando igualmente os itens que mais de 20% consideraram que deveriam ser eliminados por serem considerados confusos, ambíguos ou repetitivos (Gill et al., 2022). Foi igualmente solicitado aos peritos a avaliação da pertinência das diferentes dimensões do constructo e eventual alteração da afetação dos itens aos constructos.

Cerca de 60% dos peritos consideraram que a dimensão “capacidade de coordenação do docente “não se adequaria para uma escala que se pretende adaptar a várias tipologias de áreas científicas, visto que existem áreas científicas onde a estreita coordenação entre os docentes pode ter efeito significativos nos resultados do aluno e noutras não é um

requisito. Uma outra razão apontada foi o fato dos alunos terem dificuldade em perceber a existência ou não de coordenação entre docentes, algo que foi evidenciado no processo de levantamento dos itens. Com base nesta avaliação, decidiu-se eliminar esta dimensão. Foi feita, igualmente uma análise das sugestões de redundância e reescrita dos itens, resultando em ligeiras alterações. Aplicado esses critérios, os itens foram reduzidos para 31. Na tabela 9 apresentamos as variáveis latentes de 1º ordem e variáveis observadas resultantes do processo de avaliação dos peritos, com indicação das respectivas fontes.

**Tabela 9.** Variáveis latentes de 1ª ordem e variáveis observadas resultantes da avaliação dos peritos

Variável latente	Código	Variáveis observadas	Fonte
<b>Capacidade de interações individuais</b>		<b>Este docente...</b>	
	cii1	esforça-se para compreender as minhas necessidades individuais de aprendizagem.	Karpen et al.(2015)
	cii2	está interessado em identificar as características individuais de cada aluno	Entrevistas
	cii3	encoraja todos os alunos a participar.	Entrevistas
	cii4	tenta encontrar a melhor forma de interagir com cada aluno.	Entrevistas
	cii5	demonstra disponibilidade em apoiar os alunos individualmente.	Entrevistas
	cii6	mostra empatia ao aluno	Entrevistas
<b>Capacidade de interações relacionais</b>	<b>cir1</b>	faz-me sentir à vontade durante as aulas.	Karpen et al. (2015) adaptado e entrevistas
	<b>cir2</b>	encoraja a comunicação nos dois sentidos.	Karpen et al. (2015) adaptado
	<b>cir3</b>	mostra um interesse real no aluno como pessoa.	Entrevistas
	<b>cir4</b>	proporciona momentos de alegria dentro de sala.	Entrevistas
	<b>cir5</b>	traz uma energia alegre e positiva para a sala de aula.	Entrevistas
<b>Capacidade de interações éticas</b>	cie1	não coloca os seus interesses à frente dos interesses dos alunos.	Karpen et al. (2015) adaptado e entrevistas
	cie2	não discrimina os alunos.	Entrevistas
	cie3	assegura o cumprimento das regras previamente estabelecidas.	Entrevistas
	cie4	respeita os alunos em todas as situações.	Karpen et al.(2015) adaptado e Entrevistas
<b>Capacidade de interações de empoderamento</b>	ciem1	encoraja-me a dar ideias e sugestões.	Karpen et al. (2015) adaptado
	ciem2	encoraja-me a adequar a minha experiência de ensino aprendizagem ao meu contexto.	Karpen et al. (2015) adaptado e entrevistas
	ciem3	ajuda-me no controlo do processo de ensino aprendizagem.	Karpen et al. (2015) adaptado
	ciem4	exige aos alunos resultados.	Entrevistas
	ciem5	encoraja os alunos a serem autónomos.	Entrevistas
	ciem6	ensina aos alunos técnicas de aprendizagem.	Entrevistas
	ciem7	cria oportunidades de debate na aula.	Entrevistas

<b>Variável latente</b>	<b>Código</b>	<b>Variáveis observadas</b>	<b>Fonte</b>
<b>Capacidade de interações de desenvolvimento</b>	cid1	partilha informações úteis.	Karpen et al. (2015)
	cid2	dá-me conselhos necessários para ter os resultados esperados na UC.	Karpen et al. (2015) adaptado e entrevistas
	cid3	estimula a curiosidade dos alunos.	Entrevistas
	cid4	mostra-se preocupado com a aprendizagem do aluno.	Entrevistas
	cid5	Incentiva o uso de fontes alternativas de estudo.	Entrevistas
	cid6	valoriza a participação dos alunos na aula.	Entrevistas
	cid7	incentiva a participação em eventos de desenvolvimento técnico e pessoal.	Entrevistas
	cid8	partilha a sua experiência profissional e pessoal.	Entrevistas
	cid9	mostra a importância da unidade curricular.	Entrevistas

#### 3.3.4. Etapa 4 – Recolha de dados quantitativos

Recorreu-se ao questionário estruturado, como instrumento de recolha dos dados quantitativos para efeito de avaliação psicométrica da escala, seguida da avaliação da sua relação com outras variáveis de interesse (Hinkin, 1995). O questionário (Apêndice III) incluiu uma seção com os 31 itens para avaliar a proposta da ODS do docente resultante da última etapa, 4 item para avaliar a confiança no docente (Hennig-Thurau et al., 2001) e 5 item para avaliar o comprometimento afetivo para com o docente (Cownie, 2019b) e uma secção com questões de caracterização dos respondentes. Os itens para mensurar a confiança no docente e o comprometimento afetivo foram introduzidas, nesta fase, com a finalidade de efetuar a validade externa da escala da ODS do docente. Os itens foram avaliados numa escala tipo likert de 5 pontos, partindo de 1 como “discordo totalmente” a 5 como “concordo totalmente”. As escalas do tipo Likert são as mais utilizadas nas ciências organizacionais, sendo as escalas de 5 pontos e 7 pontos especialmente populares (Wright et al., 2017). Antes da aplicação do questionário procedeu-se a um pré-teste com 28 alunos com o objetivo de determinar o tempo de resposta e melhorar a facilidade de compreensão e leitura. A pesquisa foi aplicada nos cursos das áreas económicas e empresariais de duas instituições de ensino superior em Cabo Verde, um instituto privado e uma universidade pública. Antes da aplicação da escala foi obtido a aprovação por parte do Reitor da universidade pública e do Presidente da instituição privada (Akbulut & Sahin, 2016) (Apêndice IV).

Os questionários foram aplicados recorrendo ao método de autopreenchimento, com recurso a papel e caneta. Para minimizar possíveis problemas de honestidade na respostas foi assegurado o anonimato nas respostas (Fredricks & McColskey, 2012) e os

questionários foram aplicados diretamente pela pesquisadora ou invés de recorrer a docentes das diferentes turmas. Antes de distribuir os questionários aos alunos foram informados de que os dados serviriam apenas para efeitos de análise estatísticas e que não obstante o consentimento dos responsáveis das IES para aplicação do mesmo, a participação dos alunos seria voluntária. Assim os alunos participantes foram os que, após a solicitação verbal do consentimento informado, manifestaram interesse em participar na pesquisa. Os dados foram recolhidos na ilha de São Vicente, Cabo Verde, nos dois Polos das duas IES participantes, decorrido mais de 2 meses do início das aulas, entre 08 e 14 de dezembro de 2022 e 04 a 06 de janeiro de 2023.

Dos questionários recolhidos foi feita a análise dos dados em falta. O teste MCAR não foi significativo, ou seja, não foi possível assegurar que os dados em falta são completamente aleatórios. Em resultado e considerando que a literatura não é muito clara sobre os métodos de imputação quando os dados em falta não são aleatórios, procedeu-se a análise do impacto de utilizar somente os dados completos. Do total dos questionários recebidos, 321 resultaram completos. Assim, antes de avançar para a análise dos dados, fez-se uma avaliação da representatividade da amostra. A avaliação da representatividade da amostra foi feita tanto ao nível das IES como dos cursos objeto do estudo. A tabela 10 apresenta o total do universo, a amostra necessária para um nível de confiança de 95% e um nível de erro de 5%, assim como a amostra recolhida. Conforme pode ser observado a amostra resultante dos questionários completos está em conformidade com o nível de representatividade definido relativamente à tipologia de IES assim como os cursos oferecidos na área científica definida para a investigação.

**Tabela 10.** Avaliação da representatividade da amostra

<b>IES</b>	População (N)		Amostra (n)	
	N <sup>a</sup> Alunos	% Peso	Necessária	Recolhida
Pública	208	35,1%	82	119
Privada	384	64,9%	152	202
Total	592	100,0%	234	321
<b>Curso</b>				
Ciências Empresariais e Organizacionais	116	19,6%	46	69
Relações Públicas e Secretariado Executivo	92	15,5%	36	50
Gestão	96	16,2%	38	56
Contabilidade	154	26,0%	61	79
Marketing. Gestão Comercial e Empreendedorismo	99	16,7%	39	50
Gestão e Planeamento em Turismo	35	5,9%	14	17
Total	592	100,0%	234	321

Assim, os procedimentos de análises a seguir foram efetuados com os dados completos. Conforme pode ser observado na tabela 11, a amostra participante no estudo é maioritariamente feminina (69,5%), tem o estatuto de estudante exclusivo (78,2%), não possui bolsa de estudo (66,7%) e encontra-se na faixa etária dos 17 aos 25 anos (86,9%).

**Tabela 11.** Caracterização da amostra participante no estudo

Instituição de Ensino superior			Género		
UNICV	119	37,1	Feminino	223	69,5
ISCEE	202	62,9	Masculino	98	30,5
Bolsa de estudo			Estatuto		
Sim	107	33,3	Estudante	251	78,2
Não	214	66,7	Estudante-trabalhador	70	21,8
Ano Curricular			Faixa etária		
1º ano	94	29,3	17-25 anos	279	86,9
2º ano	84	26,2	26-35 anos	38	11,8
3º ano	85	26,5	36 - 45 anos	4	1,3
4º ano	58	18,0			
Curso					
Ciências Empresariais e Organizacionais	69	21,5	Contabilidade	79	24,6
Relações Públicas e Secretariado Executivo	50	15,6	Marketing, Gestão Comercial e Empreendedorismo	50	15,6
Gestão	56	17,4	Gestão e Planeamento em turismo	17	5,3

### 3.3.5. Etapa 5 – Purificação dos itens

Após recolha dos dados quantitativos, a etapa seguinte consistiu na purificação dos itens da escala proposta de ODS do docente. Considerando a relação entre os constructos de primeira ordem e as variáveis observadas como refletivas, recorreu-se à avaliação da carga fatorial de cada item ao seu respetivo constructo de 1º ordem, com vista a avaliar a fiabilidade e validade estatística dos itens e a eventual necessidade de redução dos mesmos. Optou-se por realizar uma análise fatorial confirmatória e não exploratória, porque as dimensões foram definidas previamente, conforme indicado para constructos de 2º ordem refletivos- formativos (J. M. Becker et al., 2022; Diamantopoulos & Winklhofer, 2001). O objetivo da análise fatorial confirmatória é confirmar as

propriedades de medição de um conjunto de itens para medir um constructo latente específico definido operacionalmente (Hair et al., 2020). Nesta fase, e porque avaliaremos somente os itens atribuídos aos constructos de 1º ordem da ODS, definindo a relação entre esses constructos e os seus itens como refletivos, optamos pelo software livre JASP (JASP Team, 2020). Este software realiza a análise confirmatória com base em fatores, recorrendo a abordagem da modelagem da covariância. A abordagem da modelagem com base na covariância estima, sistematicamente, melhor os parâmetros de um modelo de fatores do que as abordagens com base em compósitos / componentes (G. Cho et al., 2022; Sarstedt et al., 2016) o que justifica a escolha deste método nesta fase. Na estimação dos parâmetros no JASP foi utilizado o método *diagonally weighted least squares* (DWLS) robusto (Savalei, 2014). O método de estimativa DWLS permite lidar com escalas ordinais, como é o caso da escala likert, e a opção robusto permite lidar com variáveis que possam não ter distribuição normal.

Na análise fatorial confirmatória procedeu-se a um processo iterativo de eliminação de itens tendo como critério a carga fatorial inferior a 0.6 (Karpen et al., 2015). Na dimensão “capacidade de interações individuais” (CII) foram eliminados os itens *cii5* e *cii6*. Na dimensão “capacidade de interações relacionais” (CIR) foi eliminada a variável *cir3*, e na dimensão “capacidade de interação ética” (CIE) foi eliminada a variável *cie1*. Nas dimensões “capacidade de interação de empoderamento” (CIEM) e “capacidade de interação de desenvolvimento” (CID) foram eliminados os itens *ciem4*, *ciem5*, *ciem6* e *ciem7* e os itens *cid2*, *cid4*, *cid5*, *cid7* e *cid8*, respetivamente. A tabela 12 apresenta os itens resultantes deste processo e as respetivas cargas fatoriais.

**Tabela 12.** AFC da ODS do docente no contexto do ensino superior

(com base no JASP, n= 321)

n= 321	Este docente...	CII	CIR	CIE	CIEM	CID
<i>cii1</i>	esforça-se para compreender as minhas necessidades individuais de aprendizagem.	0,625				
<i>cii2</i>	está interessado em identificar as características individuais de cada aluno	0,628				
<i>cii3</i>	encoraja todos os alunos a participar.	0,690				
<i>cii4</i>	tenta encontrar a melhor forma de interagir com cada aluno.	0,669				
<i>cir1</i>	faz-me sentir à vontade durante as aulas.		0,736			
<i>cir2</i>	encoraja a comunicação nos dois sentidos.		0,801			
<i>cir4</i>	proporciona momentos de alegria dentro de sala.		0,658			
<i>cir5</i>	traz uma energia alegre e positiva para a sala de aula.		0,714			
<i>cie2</i>	não discrimina os alunos.			0,601		

cie3	assegura o cumprimento das regras previamente estabelecidas.	0,692
cie4	respeita os alunos em todas as situações.	0,760
ciem1	encoraja-me a dar ideias e sugestões.	0,785
ciem2	encoraja-me a adequar a minha experiência de ensino aprendizagem ao meu contexto.	0,795
ciem3	ajuda-me no controlo do processo de ensino aprendizagem.	0,715
cid1	partilha informações úteis.	0,665
cid3	estimula a curiosidade dos alunos.	0,732
cid6	valoriza a participação dos alunos na aula.	0,664
cid9	mostra a importância da unidade curricular.	0,633

### 3.3.6. Etapa 6 – Especificação e validação da escala

Considerando que a escala de ODS foi definida nas etapas anteriores como um constructo de 2ª ordem tipo II refletivo na relação entre o constructo e as suas dimensões (Jarvis et al., 2003), a validação externa configura um requisito imprescindível de avaliação do instrumento de mensuração, relacionando-o com constructos considerados resultados relevantes do mesmo (Diamantopoulos & Winklhofer, 2001; Karpen et al., 2015). Assim, antes de apresentar os procedimentos de especificação e validação da escala de 2º ordem da ODS, apresenta-se o suporte teórico que sustenta a possível relação entre a ODS e a qualidade do relacionamento (QR), assim como a relação entre a ODS e as respetivas dimensões da QR definidas para o efeito.

#### 3.3.6.1. Hipóteses de Validação externa da escala de ODS

##### 3.3.6.1.1. ODS do docente e qualidade do relacionamento

A literatura da cocriação na perspetiva da LDS sugere que as crenças e valores que facilitam o fenómeno da cocriação de valor estão relacionados com o respeito mútuo, o empoderamento e a confiança mútua (S. Sharma & Conduit, 2016). Assim, durante o processo de ensino aprendizagem a força do relacionamento aluno- docente constitui um fator decisivo na cocriação (Iyanna, 2016).

Relações positivas docente-aluno são importantes para o bem-estar de professores e alunos, e para processos e resultados de ensino aprendizagem de alta qualidade (Hagenauer et al., 2023) visto configurar-se um pilar essencial na criação de ambientes de confiança e cooperação na sala de aula (Quinlan, 2016). O relacionamento entre o professor e o aluno acarreta uma dimensão afetiva e outra de suporte, ou numa outra

perspetiva, tem uma dimensão interpessoal e outra profissional (Hagenauer et al., 2016).

A qualidade do relacionamento pode ser vista como um meta – constructo composto por um conjunto amplo de dimensões que reflete de forma geral a natureza (Hennig-Thurau et al., 2002) e a força do relacionamento (Roberts et al., 2003). No contexto do ensino superior a qualidade do relacionamento aluno-docente, na perspetiva do aluno, também pode ser definido como um constructo multidimensional que captura as perceções dos estudantes sobre a qualidade da sua relação com o seu corpo docente (Snijders et al., 2017).

Enquanto que na literatura do marketing, a qualidade do relacionamento vem sendo estudada essencialmente como antecedente da lealdade dos alunos (Carvalho & de Oliveira Mota, 2010; Cownie, 2019a; Hennig-Thurau et al., 2001; C. H. Sampaio et al., 2012; Schlesinger et al., 2017), na literatura educacional a preocupação tem sido no sentido de entender a natureza deste fenómeno, as perspetivas das partes envolvidas e os possíveis determinantes do mesmo (M. Cho & Auger, 2013; Guzzardo et al., 2021; Hagenauer et al., 2016, 2023). Reforça-se, assim, a importância da qualidade do relacionamento na integração de recursos das partes envolvidas, durante o processo de ensino aprendizagem no ensino superior, quer seja para a literatura do marketing como para a literatura educacional.

A literatura educacional, sugere que na perspetiva do aluno a qualidade do relacionamento é determinada pelas interações entre o docente e o aluno, a perceção do investimento das partes no relacionamento e o empoderamento do aluno (M. Cho & Auger, 2013). Na perspetiva do docente, a qualidade do relacionamento, manifesta e reflete-se na proximidade, no tratamento interpessoal justo, no cuidado, na acessibilidade, no suporte, no respeito e na tolerância mútua (Hagenauer et al., 2023).

Na literatura de gestão e marketing, Crosby et al.(1990) observam que a qualidade do relacionamento deve ser constituída no mínimo por dois constructos. Décadas depois do estudo de Morgan & Hunt (1994) que posiciona a qualidade do relacionamento como um constructo explicada pela confiança e comprometimento afetivo, e do estudo de Hennig-Thurau et al.(2001), um dos primeiros estudos sobre qualidade do relacionamento no contexto das IES, Snijders et al.(2022) reforça que para a construção de um relacionamento de qualidade no contexto do ensino superior, a confiança e a afetividade são dois aspetos essenciais.

Não obstante, o resultado da qualidade do relacionamento depender das duas partes envolvidas, a literatura sugere que o docente tem o papel de líder do processo. Assim,

considerando a QR percebido pelo aluno, manifestada através da confiança no docente e comprometimento afetivo para com o docente, como um resultado das capacidades de interação entre as partes, estabelecemos a seguinte hipótese para avaliação da validade externa da escala da ODS do docente:

*H1: A ODS do docente afeta de forma positiva e significativa a QR percebida pelo aluno.*

### 3.3.6.1.2. ODS do docente e confiança do aluno no docente

O contexto educacional é caracterizado por interações repetidas entre pessoas que ocorrem num longo período, o que torna a confiança nos relacionamentos estabelecidos, um processo dinâmico (Bormann et al., 2021). Nesse contexto, a crença e a observância da confiança no relacionamento é o que distancia o relacionamento de poder e controlo de um relacionamento de qualidade (Moorman et al., 1992). Inserido no seu papel dentro de um relacionamento, a confiança envolve quatro aspetos importantes: respeito (em relação ao papel desempenhado pelos outros), competência (a confiança nas capacidades da outra parte), consideração pessoal pelos outros (demonstrar bondade e preocupação pelos outros), e integridade (constância do comportamento de cada um) (Shayo et al., 2021).

Platz (2021) observa que a confiança só pode ser vista numa perspetiva relacional, como uma característica inerente ou propriedade de um relacionamento. A confiança emerge do relacionamento (Platz, 2021) e sem confiança não há relacionamento (Snijders et al., 2022). Seguindo esta linha de pensamento Romero (2015) observa que existe um consenso generalizado de que a confiança é relacional, envolvendo uma pessoa que confia e outra a quem se faz confiança, e tem um papel particularmente importante em contextos que envolvem vulnerabilidade, como é o caso do contexto do ensino aprendizagem. Segundo Moorman et al.(1992) a confiança pode ser vista como uma crença, sentimento ou expectativa sobre a fiabilidade de um parceiro de intercâmbio que resulta da experiência, fiabilidade, ou intencionalidade do parceiro e/ou pode ser perspetivada como uma intenção comportamental ou comportamento que reflete uma dependência de um parceiro e envolve vulnerabilidade e incerteza por parte do indivíduo que confia.

A confiança pode ser definida como “a vontade de um indivíduo ou grupo de ser vulnerável a outra parte - quer seja outra pessoa ou uma instituição - cujo comportamento não é inteiramente controlável ou previsível” (Bormann et al., 2022, p. 122). Assim, um aluno que confia no seu professor está otimista de que o professor atuará de uma certa forma, mesmo que o aluno não saiba se o professor o fará (Platz, 2021).

Numa visão holística a confiança no contexto educacional pode ser definida como “em que medida a pessoa que confia está disposto a arriscar um determinado especto ou grau de vulnerabilidade, desencadeado pela propensão para a confiança, objetivos partilhados, a relação entre as partes, e a confiança de que a pessoa em que se confia é digno de confiança” (Shayo et al., 2021, p.11).

Considerando o fato do aluno escolher a IES, mas não os docentes afetos, torna o relacionamento aluno docente num relacionamento potencial de riscos e conflitos. Neste cenário, a confiança é uma das dimensões deste relacionamento que pode minimizar esses riscos (Roberts et al., 2003). Em consequência, a confiança é experienciada como uma qualidade do relacionamento que conecta os dois e, com isso é algo que perdura com o tempo (Platz, 2021).

Assim, considerando a confiança do aluno no docente como reflexo da QR percebido pelo aluno, resultante das capacidades de interação entre as partes, estabelecemos a seguinte hipótese para avaliação da validação externa da escala:

*H1a: A ODS do docente afeta de forma positiva e significativa a confiança do aluno no docente.*

### 3.3.6.1.3. ODS do docente e comprometimento afetivo

Moorman et al.(1992) definem o comprometimento com o relacionamento como “um desejo continuo de manter uma relação valorizada “p.316. O comprometimento na relação pressupõe, assim, um desejo voluntario de perpetuar o relacionamento que se considera importante e valioso. Assim, na literatura de marketing, o comprometimento no relacionamento pode configura-se em duas vertentes : comprometimento calculista ou comprometimento afetivo (Bowden, 2011). Uma vez que o aluno pode até escolher a IES, mas não escolhe os docentes como prestadores do serviço, o comprometimento do aluno para com o docente pode ser um comprometimento calculista ou afetivo. Neste caso estamos interessados no comprometimento afetivo porque apenas o comprometimento afetivo influencia o grau em que o aluno deseja de forma livre e verdadeira manter uma relação com o prestador de serviço (Roberts et al., 2003). Assim, nesse contexto, o comprometimento afetivo pode ser definido como uma ligação emocional que um aluno desenvolve com um prestador de serviços que expressa a sua proximidade psicológica com esse prestador (Bowden, 2011). Por outras palavras, é o sentimento de ter uma ligação ou de estar emocionalmente ligado e de apreciar verdadeiramente a relação que se experiencia com o seu corpo docente/ pessoal educativo (Snijders et al., 2022).

Assim, considerando o comprometimento afetivo do aluno para com o docente como um reflexo da QR percebido pelo aluno, resultante das capacidades de interação entre as partes, estabelecemos a seguinte hipótese para avaliação da validação externa da escala:

*H1b: A ODS do docente afeta de forma positiva e significativa o comprometimento afetivo do aluno para com o docente.*

### 3.3.6.2. Procedimentos de especificação e avaliação da escala

Na segunda fase das análises da escala proposta, aplicamos a modelagem de equações estruturais e recorreremos ao método do *partial least squares* (PLS), com o propósito de: (i) definir o constructo de 2ª ordem formativo da ODS e (ii) avaliar a validade externa do constructo de 2ª ordem da escala proposta ao relacioná-lo com dois constructos que podem ser considerados como resultados da ODS como sejam a confiança no docente e o comprometimento afetivo para com o docente, ambos reflexos da qualidade do relacionamento docente e aluno, conforme advertência de Jarvis et al.(2003) relativamente a proposta de escalas hierárquicas de modelos compósitos ou formativos. Nesta fase a melhor opção é a abordagem com base em variância, uma vez que são considerados superiores à abordagem com base na covariância no cálculo dos parâmetros de um modelo de componentes (G. Cho et al., 2022; Sarstedt et al., 2016).

Para um melhor entendimento sobre a escolha do método PLS nesta segunda fase da validação da escala, nos próximos parágrafos debruçar-nos-emos sobre a diferenciação das duas abordagens de modelagem de equações estruturais mais utilizadas na literatura, a importância de uma correta identificação dos modelos de medida, as motivações e os propósitos para o uso do PLS, tentando evidenciar em todo o momento a conceptualização da escala proposta.

A modelagem de equações estruturais, está incluída na categoria de técnicas de análise de dados multivariadas de segunda geração, que permite incorporar variáveis não observadas, mensuradas indiretamente por meio de variáveis observadas (Hair et al., 2014). Até o momento existem dois principais métodos para realizar a modelagem por equações estruturais: o método baseado na covariância, o *covariance-based structural equation modeling* (CB-SEM) e o método com base na variância, o *partial least squares structural equation modeling* (PLS- SEM) (Hair et al., 2019). Enquanto que o CB-SEM utiliza a matriz de covariância dos dados e estima os parâmetros do modelo, considerando apenas a variância comum, o PLS- SEM contabiliza a variância total e utiliza a variância total para estimar os parâmetros (Hair, Hult, Ringle, Sarstedt, et al., 2017).

Até meados de 2010, a modelação de equações estruturais baseada na covariância (CB-SEM) foi o método dominante para analisar as inter-relações complexas entre as variáveis observadas e as variáveis latentes (Hair et al., 2019). Entretanto, os avanços desenvolvidos na última década no método do PLS e nos softwares disponíveis, fez transitar o PLS-SEM de uma alternativa à SEM baseada na covariância (CB-SEM) a uma ferramenta quase-padrão para analisar relações complexas entre variáveis observadas e variáveis latentes (Hair et al., 2021).

A partir de 2015 observou-se um crescimento exponencial do uso do PLS em estudos de modelagem por equações estruturais, convertendo-a numa técnica popular, em estudos realizados por pesquisadores da área do marketing e noutras áreas (Sarstedt & Cheah, 2019) e cada vez mais vem sendo utilizado nas pesquisas aplicadas ao ensino superior (Ghasemy et al., 2020). Entre várias razões, destaca-se: (i) a natureza causal - preditiva que estabelece um equilíbrio entre explicação e previsão; (ii) a oferta de portfólio de técnicas de análise avançadas e métodos complementares que facilitam o tratamento de tarefas analíticas complexas e constelações de modelos e (iii) a disponibilidade de vários pacotes de software de código aberto, tais como *matrixpls*, *cSEM*, e *SEMInR*, bem como software comercial, tais como *SmartPLS*, *XLSTAT*, e *WarpPLS* (J. M. Becker et al., 2022).

Tradicionalmente muitos investigadores sustentavam que o PLS-SEM era quase semelhante ao CB-SEM, com algumas vantagens e desvantagens em certas condições. Seguiu-se um período em que os investigadores advogavam o distanciamento do PLS do CBSEM como um método baseado puramente em compósitos (Sarstedt et al., 2016). Entretanto, recentemente Henseler et al. (2016) sustentaram que a modelagem pelo método do PLS pode aceitar dois tipos diferentes de especificação de constructos: especificação com base em fatores e especificação com base em compósitos. Supletivamente, Hair et al. (2019) argumentam que, entre outras circunstâncias, o pesquisador deve escolher o PLS-SEM quando o modelo inclui um ou mais constructos formativos.

A construção adequada e válida e a estimativa do modelo de medição e dos caminhos no modelo estrutural são condições para que os estudos que os utilizam apresentem resultados precisos, significativos e úteis (Van Riel et al., 2017). Igualmente, é importante conceptualizar cuidadosamente a relação não só entre as construções de primeira ordem e os seus indicadores, mas também entre as construções de ordem inferior e a construção de ordem superior (Polites et al., 2012). No caso a escala da ODS é definido como uma escala Tipo II, caracterizado como um constructo hierárquico de segunda ordem com variáveis latentes de primeira ordem formativos e as variáveis latentes de primeira

ordem têm indicadores reflexivos (Jarvis et al., 2003). Um constructo é hierárquico quando um constructo não é medido por meio de variáveis manifestas, mas por meio de outras variáveis latentes (Van Riel et al., 2017).

Entretanto, recentemente, há uma maior consciência por parte dos investigadores da existência de dois subtipos de medidas de especificação formativos: o modelo formativo causal e o modelo formativo compósito (Van Riel et al., 2017). A escolha da tipologia do modelo de mensuração, refletivo, compósito, ou formativo-causal, depende fundamentalmente da natureza do constructo, ou seja se estamos perante um constructo que revela ser uma mistura de elementos ou um constructo comportamental (Henseler, 2017). Considerando as orientações de Jarvis et al.(2003) e de Henseler (2017), consideramos que a relação entre as variáveis latentes de primeira ordem e a de segunda ordem é do tipo formativo compósito. A conceptualização do constructo de segunda ordem da ODS iniciou-se com a conceptualização das dimensões, validada pelos peritos, seguida da identificação dos itens que os compõem. Ou seja em linha com a abordagem *top-down*, também recomendado por J. M. Becker et al. (2022)

Atualmente , tanto nos estudos confirmatórios como nos explicativos, o PLS revela ser uma técnica adequada se o modelo estrutural contem um ou mais constructos operacionalizados como compósitos (Henseler, 2018). Em consequência, apoiamo-nos na recomendação de que a melhor opção para a modelagem que inclui a variável latente de segunda ordem formativa- compósita, é a abordagem com base em variância, uma vez que são considerados superiores à abordagem com base na covariância no cálculo dos parâmetros de um modelo de componentes (G. Cho et al., 2022; Sarstedt et al., 2016).

Depois de justificar a tipologia do constructo definida para a escala de ODS do docente, por se tratar de um constructo de segunda ordem, é necessário definir a abordagem a ser adotada no PLS-SEM para identificar e estimar este constructo (Sarstedt et al., 2019). Sarstedt et al. (2019) observa que as duas abordagens mais utilizadas para identificar e estimar modelagens com constructos de 2<sup>a</sup> ordem tem sido a abordagem de repetição de indicadores e a abordagem de duas etapas. Entretanto cada uma dessas abordagens pode ser subdividida em duas tipologias diferentes, o que leva J. M. Becker et al. (2022) a argumentar que existem quatro principais abordagens. A abordagem de repetição de indicadores pode ser desagregada em duas tipologias, a proposta inicial e a proposta alargada de Becker et al.( 2012) apresentada com o objetivo de lidar com a situação em que o constructo de segunda ordem refletivo- formativo ou formativo- formativo é um constructo dependente no modelo estrutural (Sarstedt et al., 2019). Ainda segundo Sarstedt et al.(2019) a abordagem de duas etapas, apresentada como alternativa das anteriores, pode ser desagregada em duas tipologias: a abordagem de duas etapas

“embutida” e a abordagem de duas etapas “desagregada”. As duas tipologias de abordagens de duas etapas diferem ligeiramente nas duas etapas (Sarstedt et al., 2019). Na primeira fase, na abordagem “embutida” o constructo de segunda ordem é incluída, com repetição dos indicadores dos constructos de primeira ordem, enquanto que na abordagem “desagregada”, ao invés de repetir os indicadores, considera-se apenas os constructos de ordem inferior (sem o constructo de ordem superior) ligados aos outros constructos a que este constructo de ordem superior está teoricamente ligado (J. M. Becker et al., 2022). Nessa fase, apura-se e salva-se os *scores* dos constructos (Sarstedt et al., 2019) e avalia-se os modelos de mensuração dos constructos de 1º ordem (J. M. Becker et al., 2022). Entretanto, na segunda fase, na abordagem “desagregada” são utilizadas somente os *scores* dos constructos de ordem inferior para medir o constructo de ordem superior mantendo os outros constructos do modelo estrutural medidos através dos seus itens iniciais. Na abordagem “embutida”, nesta fase, os outros constructos do modelo estrutural não hierárquico também são mensurados através dos *scores* produzidos na primeira fase por meio de um único item criado a partir desses (Sarstedt et al., 2019). Entre a abordagem de repetição de indicadores e a abordagem de duas etapas, J. M. Becker et al. (2022) recomendam a abordagem de duas etapas. Neste estudo optamos por utilizar a abordagem de duas etapas “desagregada”.

Para além de identificar a abordagem para estimar e validar o constructo de segunda ordem, é necessário especificar os modos de estimação utilizados para definir a relação entre os itens e as variáveis de 1º ordem e entre os constructos de ordem inferior e o de ordem superior. O algoritmo PLS-SEM usa dois modos diferentes para estimar os modelos de medição; modo A e modo B (Sarstedt et al., 2019) utilizada tipicamente para modelos de medida refletiva e formativa respetivamente. No modo A (correlação dos pesos) as correlações bivariadas entre cada indicador e o constructo determinam os pesos dos indicadores utilizados para calcular os *scores* do constructo. Em contraste, o modo B (regressão dos pesos) calcula os pesos dos indicadores, fazendo a regressão de cada construção sobre os seus indicadores associados. No caso dos modelos hierárquicos a escolha de modo de estimativa dos constructos nos diferentes níveis é condicionada pelo tipo de abordagem de especificação do modelo de ordem superior escolhido pelo investigador (Sarstedt et al., 2019). Sendo o constructo da ODS do docente definido como um constructo de segunda ordem refletivo- formativo, e uma vez escolhido a abordagem de duas etapas “desagregada” para a especificação do modelo de segunda ordem, utilizamos o modo A para especificar os constructos de primeira ordem que são reflexivos e o modo B para especificar o modelo de segunda ordem que é formativo.

Relativamente a avaliação da modelagem de equações estruturais, existem dois tipos de avaliações a serem feitas: avaliação dos modelos de medida e avaliação do modelo estrutural (Hair et al., 2019). Para avaliar o nosso modelo, considerando que optamos pela especificação do constructo de segunda ordem recorrendo a abordagem de duas etapas desagregadas, na primeira fase procederemos à avaliação dos modelos de medida de primeira ordem e na segunda fase procederemos à avaliação do(s) modelo(s) de medida de segunda ordem e à avaliação do modelo estrutural (J. M. Becker et al., 2022). Para além disso, há que considerar que os critérios de avaliação dos modelos de medida diferem se são reflexivos ou formativos (Hair et al., 2019). Na tabela 13 espelhamos os critérios de avaliação a serem considerados em cada uma das etapas.

**Tabela 13.** Avaliação dos modelos com constructos de 2ª ordem aplicando a abordagem de duas etapas desagregadas.

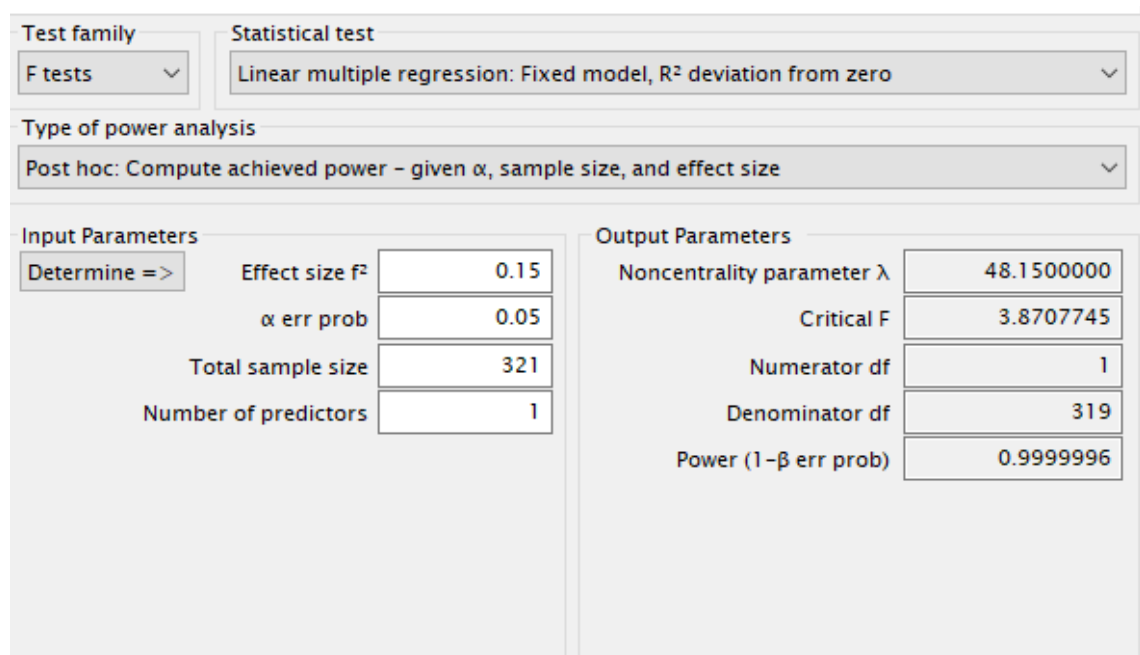
<b>1ª Fase</b>	<b>2ª Fase</b>
<p><b>Avaliação dos modelos de medida - constructos de 1ª Ordem</b></p> <p>a) Constructos Reflexivos de 1ª ordem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da Fiabilidade</li> <li>• Avaliação da validade convergente</li> <li>• Avaliação da validade discriminante</li> </ul> <p>b) Constructos Formativos de 1ª ordem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Validade convergente (método de redundância)</li> <li>• Avaliação da colineariedade dos itens (VIF)</li> <li>• Avaliação da importância absoluta e relativa dos itens (<i>loading</i> e pesos dos itens respetivamente)</li> </ul>	<p><b>1. Avaliação dos modelos de medida - constructos de 2ª ordem</b></p> <p>a) Constructos Reflexivos de 2ª ordem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da fiabilidade do construto</li> <li>• Avaliação da validade convergente do construto</li> <li>• Avaliação da validade discriminante do construto de 2º ordem face os outros construtos refletivos em análise</li> </ul> <p>b) Constructos formativos de 2ª ordem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da colineariedade dos construtos de 1ª ordem que o formam</li> <li>• Avaliação da importância absoluta e relativa dos construtos de 1ª ordem que o formam (peso e <i>loading</i> respetivamente)</li> </ul> <p><b>2. Avaliação do modelo estrutural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da colineariedade entre os construtos preditores</li> <li>• Avaliação dos coeficientes estruturais</li> <li>• Avaliação da capacidade explicativa do modelo</li> </ul>

Fonte: Elaborada com base nos artigos de J. M. Becker et al. (2022), Sarstedt et al.(2019) e Hair et al.(2019)

De realçar que, considerando que o PLS não assume pressupostos sobre a distribuição dos resíduos, recorre-se ao procedimento *bootstrapping* para efetuar os testes de inferência dos parâmetros do modelo assim como do teste HTMT (J. M. Becker et al., 2022). Para a realização das análise de PLS, optamos pelo programa SMARTPLS versão

4.0 (Ringle et al., 2022) considerado um programa de software compreensivo com uma interface gráfica de utilizador intuitiva (Sarstedt & Cheah, 2019).

Antes de proceder a especificação e avaliação da escala, procedeu-se à análise da potência estatística da amostra para estimar o modelo proposto. Para o efeito procedeu-se a análise pós-hoc da potência estatística, recorrendo ao software G\*Power 3.1.9.7 (Faul et al., 2007). A análise da potência estatística explora a relação entre quatro variáveis envolvidas na inferência estatística: tamanho da amostra, nível de significância, o tamanho do efeito da população e a potência estatística (Cohen, 1992). Os critérios utilizados foram: tamanho do efeito ( $f^2$ ) 0.15 considerado um efeito médio, e nível de significância de 0.05 (Cohen, 1992). Observa-se que no modelo em análise consta somente uma variável preditiva. Assim conforme podemos observar na figura 6, com esses critérios e com o tamanho amostral obtido ( $n = 321$ ) o modelo alcança uma potência estatística de 0.99, excedendo o valor recomendado de 0.8 (Cohen, 1992).



Test family		Statistical test	
F tests		Linear multiple regression: Fixed model, R <sup>2</sup> deviation from zero	
Type of power analysis			
Post hoc: Compute achieved power - given $\alpha$ , sample size, and effect size			
Input Parameters		Output Parameters	
Determine =>	Effect size $f^2$	Noncentrality parameter $\lambda$	48.1500000
	$\alpha$ err prob	Critical F	3.8707745
	Total sample size	Numerator df	1
	Number of predictors	Denominator df	319
		Power (1- $\beta$ err prob)	0.9999996

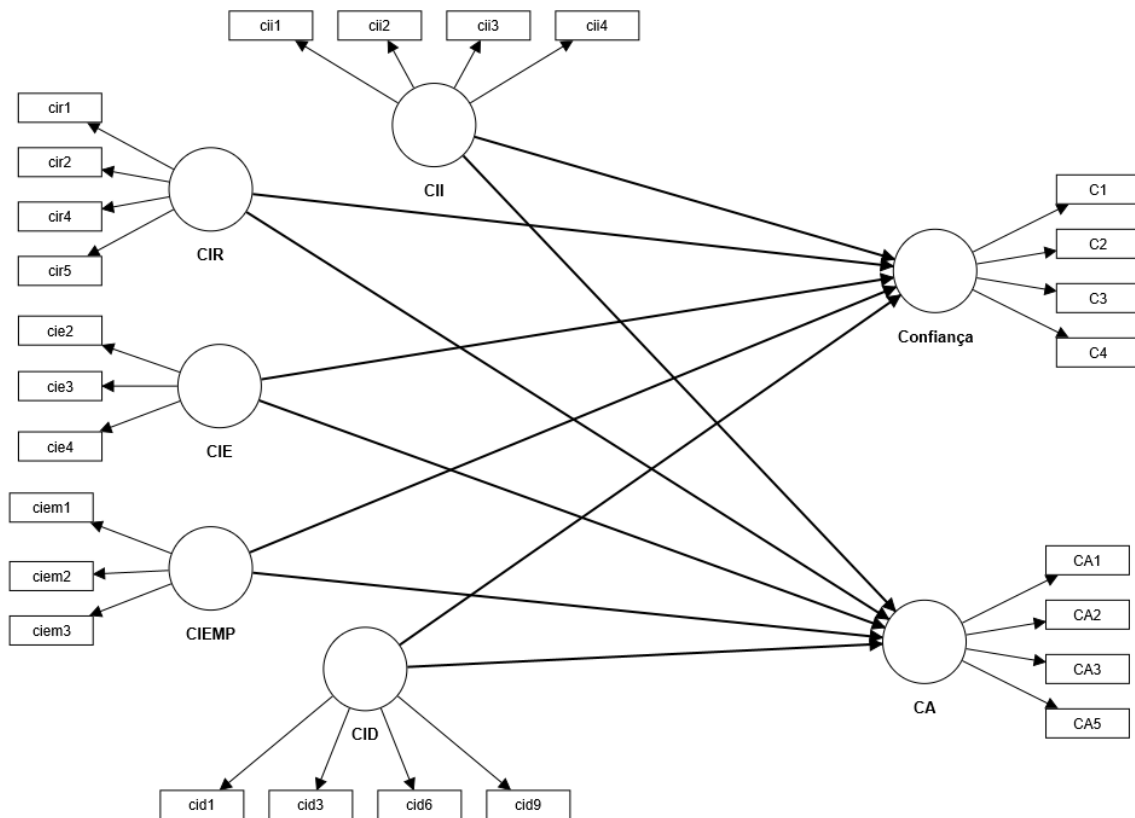
**Figura 6.** Avaliação da potência estatística

### 3.3.6.3. Resultados

#### 3.3.6.3.1. Avaliação dos modelos de medida de 1<sup>a</sup> ordem.

Na primeira etapa da abordagem “desagregada” (Figura 7) considera-se apenas os constructos de ordem inferior (sem o constructo de ordem superior) ligados aos outros constructos a que este constructo de ordem superior está teoricamente relacionado (J. M. Becker et al., 2022). Nesta fase considerou-se a segunda ronda da mesma, visto que na primeira ronda foi eliminada o item CA4 do constructo do “comprometimento

afetivo” justificada pelo resultado da carga fatorial de 0.4. Considerando que se trata de um constructo que não se encontra na fase exploratória e que os demais itens que compõem este constructo registaram uma carga fatorial entre 0.7 a 0.88, considerou-se que o item CA4 configurou-se confuso para a amostra. Para além disso, durante a aplicação do instrumento alguns alunos manifestaram que se preocupam com o futuro dos docentes que não eram orientados para o serviço tanto como se preocupam com os docentes que são orientados para o serviço. Ou seja, este item foi entendido de forma positiva para alguns e para outros de forma negativa.



**Figura 7.** 1ª Fase de especificação do modelo utilizando a abordagem de duas etapas desagregadas

Nesta etapa para além de apurar os *scores* foi feita a avaliação dos modelos de mensuração dos constructos de primeira ordem (J. M. Becker et al., 2022). No modelo em análise todos os constructos de 1º ordem foram considerados de natureza refletiva, pelo que a avaliação desses constructos foi feita com base nos critérios de avaliação de modelos de medida refletivos. A avaliação dos modelos de medida refletivos inclui a avaliação da confiabilidade interna, a validade convergente e a validade discriminante (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017)

O *Alfa de Cronbachs* ( $\alpha$ ) (Cronbach et al., 1963) representa o critério tradicional de avaliação a confiabilidade interna. Entretanto, dada as limitações do *Alfa de Cronbachs* em termos da distribuição da carga dos itens, tecnicamente é mais apropriado utilizar

outras medidas de consistência interna (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017). O coeficiente de fiabilidade composta (*rho\_c*) (Werts et al., 1974) e o indicador Dijkstra-Henseler (*rho\_a*) (Dijkstra & Henseler, 2015) são outros critérios de referência. O Alfa de Cronbachs é o indicador mais conservador, constituindo assim o teto mínimo e o coeficiente de fiabilidade composta (*rho\_c*) o mais liberal constituindo assim o teto máximo (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017). Não obstante, nesta avaliação considera-se como satisfatório a bom, valores entre 0.7 a 0.90, para pesquisas nas fases iniciais valores entre 0.6 a 07 podem ser considerados aceitáveis, entretanto valores abaixo de 0.6 indicam falta de confiabilidade interna (Hair et al., 2019).

A validade convergente avalia em que medida uma variável se correlaciona positivamente com variáveis alternativas do mesmo constructo (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017). Por conseguinte, as variáveis que são indicadores de um constructo reflexivo específico devem convergir ou partilhar uma elevada proporção de variância. Para avaliar a validade convergente dos constructos reflexivos, os investigadores devem avaliar os *loading* dos indicadores e a *average variance extracted* – AVE (Fornell & Larcker, 1981), sendo que os primeiros devem apresentar valores acima dos 0.708 (Hair et al., 2019) e o segundo valores acima dos 0.5 (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017).

Conforme podemos verificar na tabela 14, os resultados do Alfa de Cronbachs( $\alpha$ ) do coeficiente de fiabilidade composta (*rho\_c*) (Werts et al., 1974) e o indicador Dijkstra-Henseler (*rho\_a*) (Dijkstra & Henseler, 2015) acima dos 0.7 sugerem a fiabilidade de todos os constructos de 1º ordem em análise (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017). O valor AVE acima de 0.5 confere validade convergente dos constructos. Os *loading* acima dos 0.708 conferem fiabilidade dos indicadores (Hair et al., 2019)

**Tabela 14.** Avaliação da Confiabilidade e validade convergente dos construtos de 1º ordem

<b>Construto / Indicador</b>	<b>Loading</b>	<b>(<math>\alpha</math>)</b>	<b>(rho_a)</b>	<b>(rho_c)</b>	<b>AVE</b>
Capacidade de Interações Individuais (CII)		0,750	0,751	0,842	0,571
cii1	0,755				
cii2	0,781				
cii3	0,748				
cii4	0,739				
Capacidade de Interações Relacionais (CIR)		0,821	0,826	0,881	0,650
cir1	0,786				
cir2	0,812				
cir4	0,781				
cir5	0,845				
Capacidade de Interações Éticas (CIE)		0,731	0,745	0,847	0,650
cie2	0,795				
cie3	0,761				

Construto / Indicador	Loading	( $\alpha$ )	(rho_a)	(rho_c)	AVE
cie4	0,860				
Capacidade de Interações empoderadas (CIEM)		0,810	0,810	0,887	0,724
ciem1	0,839				
ciem2	0,872				
ciem3	0,841				
Capacidade de Interações de desenvolvimento (CID)		0,773	0,773	0,855	0,596
cid1	0,806				
cid3	0,783				
cid6	0,732				
cid9	0,766				
Confiança no docente (Confiança)		0,778	0,784	0,857	0,601
C1	0,793				
C2	0,788				
C3	0,808				
C4	0,708				
Comprometimento Afetivo (CA)		0,872	0,873	0,913	0,724
CA1	0,802				
CA2	0,859				
CA3	0,889				
CA5	0,850				

Após a avaliação da consistência interna importa efetuar a validade discriminante dos constructos. A validade discriminante é a medida em que um constructo é verdadeiramente distinto de outros constructos segundo padrões empíricos, ou seja que um constructo é único e capta fenómenos não representados por outros constructos do modelo (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017). O critério de Fornell-Larcker e o rácio de correlação *heterotrait-monotrait* (HTMT) podem ser utilizados para avaliar a validade discriminante dos constructos (Hair et al., 2019). A abordagem de Fornell-Larcker (Fornell & Larcker, 1981) compara a raiz quadrada dos valores da *average variance extracted* (AVE) com as correlações das variáveis latentes. Nesta análise a raiz quadrada da AVE de cada constructo deve ser maior do que a sua maior correlação com qualquer outro constructo (Fornell & Larcker, 1981), o que significa que os constructos compartilham mais variância com os seus respetivos itens do que com outros constructos presentes no modelo. Conforme se pode observar na tabela 15, todos os constructos demonstraram possuir validade discriminante segundo este critério.

**Tabela 15.** Validade discriminante dos constructos de 1ª ordem- Critério de Fornell-Larcker

	CA	CID	CIE	CIEM	CII	CIR	Confiança
<b>CA</b>	<b>0,851</b>						
<b>CID</b>	0,727	<b>0,772</b>					
<b>CIE</b>	0,562	0,600	<b>0,806</b>				

<b>CIEM</b>	0,645	0,643	0,496	<b>0,851</b>			
<b>CII</b>	0,683	0,602	0,477	0,621	<b>0,756</b>		
<b>CIR</b>	0,713	0,664	0,447	0,615	0,711	<b>0,806</b>	
<b>Confiança</b>	0,737	0,645	0,573	0,569	0,578	0,567	<b>0,775</b>

Nota: os valores da raiz quadrada da AVE de cada constructo situam-se na diagonal e as correlações entre os constructos situam-se fora da diagonal.

O rácio *heterotrait-monotrait* (HTMT) constitui um outro critério para avaliação da validade discriminante entre constructos (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017). Através de estudos de simulação, Henseler et al. (2015) argumentam que o critério de Fornell – Larcker não deteta de forma fiável a falta de validade discriminante em algumas situações de investigação, propondo assim este novo rácio (Hair et al., 2019). Henseler et al. (2015) recomendam analisar os valores do rácio *heterotrait-monotrait* (HTMT) das correlações e comprovar através do método de *bootstrapping* que os valores HTMT são significativamente diferentes de 1. Para constructos muito similares admite-se valores próximos de 0.9 (Henseler et al., 2015), Entretanto valores superiores a 0.9 podem significar falta de validade discriminante, que pode ser melhorada por meio de eliminação de itens, ou a existência de constructos de segunda ordem, se sustentado pela literatura (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017). A tabela 16 apresenta os resultados do HTMT dos constructos. Os valores máximos foram aproximados de 0.9 e os resultados do procedimento de *bootstrapping* indicou que todos os intervalos de confiança para as estatísticas HTMT foram significativamente diferentes de 1, estabelecendo assim a validade discriminante segundo este critério (Henseler et al., 2015).

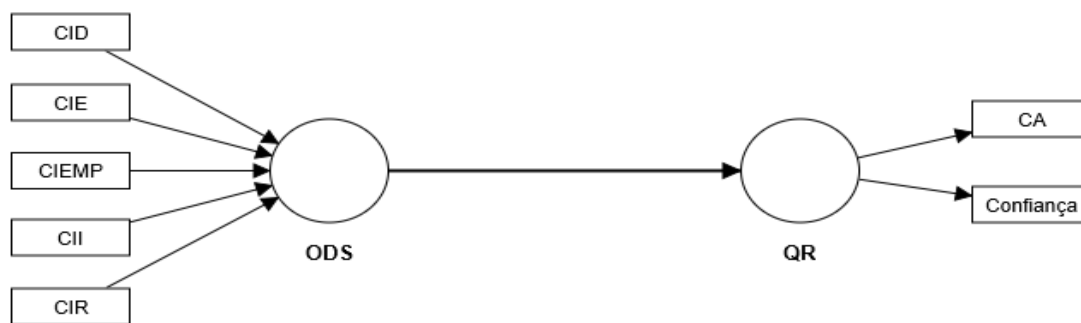
**Tabela 16.** Validade discriminante dos constructos de 1ª ordem segundo rácio HTMT

	CA	CID	CIE	CIEM	CII	CIR	Confiança
CA							
CID	0.883						
CIE	0.698	0.799					
CIEM	0.766	0.812	0.646				
CII	0.844	0.789	0.636	0.799			
CIR	0.837	0.826	0.564	0.752	0.906		
Confiança	0.894	0.826	0.753	0.713	0.753	0.699	

### 3.3.6.3.2. Avaliação do(s) modelo(s) de 2ª ordem

Na segunda fase da especificação do modelo de segunda ordem pelo método de duas etapas desagregadas procede-se à avaliação do(s) modelo(s) de segunda ordem, seguido da avaliação do modelo estrutural (J. M. Becker et al., 2022). Segundo Jarvis et al. (2003) a fiabilidade da consistência interna não é uma norma adequada para avaliar a adequação das medidas em modelos formativos. Ao invés de avaliar a fiabilidade interna

com recursos a técnicas estatísticas, o investigador deve prestar especial atenção à especificação de conteúdo da escala, apurados através da revisão da literatura de suporte e de uma abordagem qualitativa rigorosa (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017). No caso, este processo foi desenvolvido nas fases anteriores. Adicionalmente, considerando que a fiabilidade e consistência interna não é uma norma adequada para avaliar a adequação das medidas em modelos formativos, a literatura sugere que os investigadores devem, igualmente, prestar especial atenção à validade externa ou nomológica (Jarvis et al., 2003). Ou seja, é imprescindível examinar o efeito deste constructo em outros constructos que são resultados do constructo latente formativo. Para o efeito avaliamos o impacto da ODS na QR docente- aluno, medido por meio da confiança do aluno no docente e o comprometimento afetivo do aluno para com o docente. Na segunda fase da especificação e validação do constructo de 2º ordem da ODS, foram elaborados dois modelos ligeiramente distintos para poder testar as hipóteses H1, H1a e H1b. No modelo 1 (Figura 8) procurou-se relacionar a ODS com o constructo QR, testando assim a H1 para aferir a validade externa ou nomológica do constructo da ODS. O constructo de 2ª ordem da ODS foi definido como compósito, constituído pelos cinco constructos de 1ª ordem anteriormente validados, sendo esses obtidos por meio dos scores produzidos na 1ª fase. Neste modelo, o constructo da QR, conforme sugerido pela literatura e suportada pelos valores do HTMT, foi conceptualizada como um constructo de 2ª ordem que se manifesta na “confiança” do aluno no docente e no “comprometimento afetivo” (CA) do aluno para com o docente. Neste modelo o constructo QR foi aferida por meio dos *scores* da Confiança e do Comprometimento afetivo aferidos na 1ª fase.



**Figura 8.** Modelo 1 - Relação entre ODS e QR

Assim, no modelo 1 procedemos à avaliação dos dois constructos de 2ª ordem emergentes e à avaliação do modelo estrutural. A QR é avaliada com base nos critérios de avaliação de constructos refletivos. Relativamente à avaliação do modelo de medida QR, considerando que nesta fase o modelo estrutural é composto somente pela relação entre a QR e a ODS considerada formativa, não se procede à avaliação discriminante entre esses dois constructos, pelo que se procede unicamente à avaliação da fiabilidade e validade convergente do constructo QR. Na tabela 17 espelhamos esta avaliação.

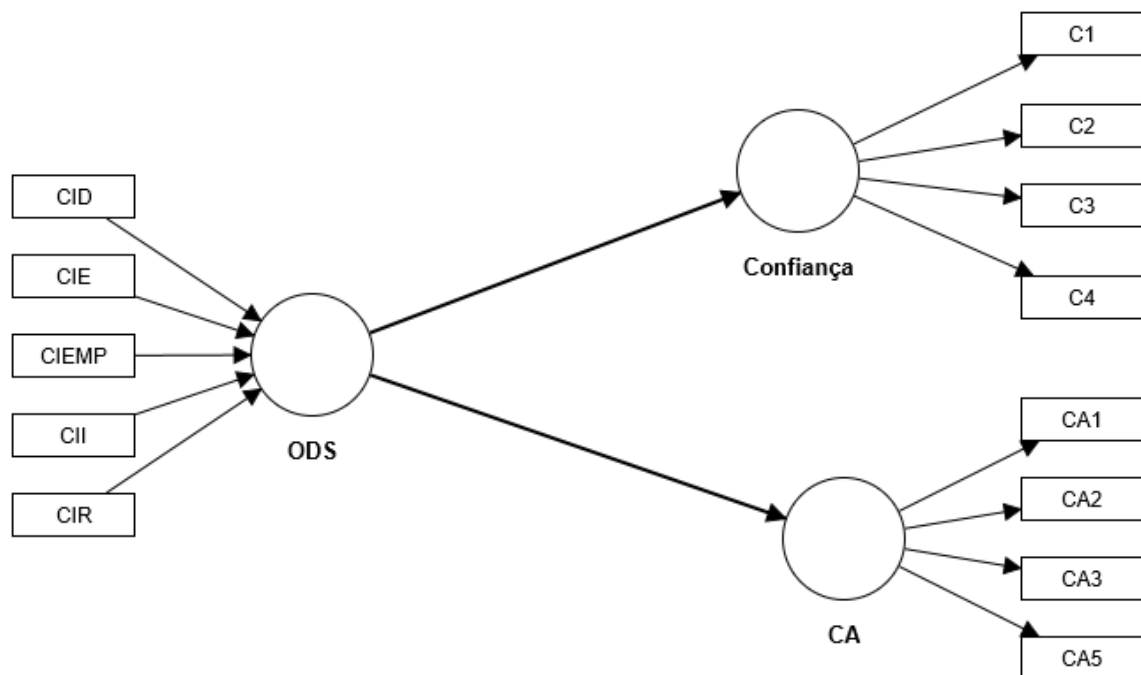
Conforme se pode constatar, os resultados do Alfa de Cronbachs( $\alpha$ ) do coeficiente de fiabilidade composta ( $\rho_c$ ) (Werts et al., 1974) e o indicador Dijkstra-Henseler ( $\rho_a$ ) (Dijkstra & Henseler, 2015) acima dos 0.7 e o valor AVE acima de 0.5 asseguram a fiabilidade e validade convergente do constructo reflexivo de 2ª ordem QR (Sarstedt et al., 2019).

**Tabela 17.** Avaliação da Confiabilidade e validade convergente do constructo de 2º ordem QR

Constructo 2ª ordem / 1ª ordem	Loading	( $\alpha$ )	( $\rho_a$ )	( $\rho_c$ )	AVE
<b>Qualidade do Relacionamento (QR)</b>		0,849	0,859	0,929	0,868
Confiança no docente (Confiança)	0,941				
Comprometimento afetivo (CA)	0,923				

A avaliação do modelo de medida de 2ª ordem ODS é realizada com base nos critérios de avaliação de modelos formativos, e, por uma questão de parcimónia, os resultados desta avaliação são apresentados em conjunto com os resultados do modelo 2.

No modelo 2 (Figura 9) procurou-se relacionar a ODS com os dois constructos da QR em separado, testando assim a H1a e H1b definidas para aferir a validade externa do constructo. No modelo 2 a ODS foi aferida por meio dos *scores* dos cinco constructos de 1º ordem aferidos na 1º fase, enquanto os constructos confiança e CA foram medidos através dos seus itens iniciais. Assim, nessa fase no modelo 2, procede-se exclusivamente à avaliação do modelo de 2ª ordem da ODS e à avaliação do modelo estrutural.



**Figura 9.** Modelo 2 - Relação entre ODS, confiança e comprometimento afetivo

Como já referido, por uma questão de parcimónia, apresenta-se, de forma conjunta, a avaliação do modelo de medida de 2ª ordem da ODS e do modelo estrutural dos dois modelos definidos como modelos 1 e 2. No caso de modelos de 2ª ordem formativos, estatisticamente, importa avaliar: (i) a colinearidade das variáveis (ii) a significância dos pesos e dos *loading* das variáveis que a compõem (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017).

A colinearidade entre os constructos de 1ª ordem que compõem o constructo de 2ª ordem, pode configurar-se num problema visto que uma vez que o cálculo da regressão entre as variáveis latentes de ordem inferior e a variável latente de ordem superior, posiciona as variáveis de ordem inferior como independentes e a variável de ordem superior como dependente, pelo que, a alta colinearidade pode distorcer o tamanho dos pesos (Hair et al., 2020). Assim, avaliação da colinearidade, que pode ser aferida por meio da *variance inflation factor* (VIF) permite averiguar se existem constructos de 1º ordem redundantes. Conforme se pode constatar, na tabela 18, os valores do VIF são inferiores a 3, o que indica a inexistência de colinearidade (Hair et al., 2019).

**Tabela 18.** VIF, Peso e *loading* dos constructos de 1º ordem formativos da ODS

	VIF		Pesos				Loading			
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Valor p	Modelo 2	valor p	Modelo 1	Valor p	Modelo 2	valor p
CID	2,492	2,492	0,361	0,000	0,360	0,000	0,893	0,000	0,893	0,000
CIE	1,640	1,640	0,225	0,000	0,225	0,000	0,735	0,000	0,735	0,000
CIEM	2,087	2,087	0,158	0,006	0,158	0,006	0,790	0,000	0,790	0,000
CII	2,351	2,351	0,234	0,000	0,234	0,000	0,822	0,000	0,822	0,000
CIR	2,527	2,527	0,233	0,001	0,233	0,001	0,837	0,000	0,837	0,000

A avaliação do peso e dos *loadings* dos constructos de 1ª ordem da ODS permite averiguar a importância relativa e absoluta de cada um desses constructos no constructo de 2ª ordem ODS (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017). Conforme pode ser observado na tabela 18, todos os constructos de 1ª ordem revelaram uma relevância relativa e absoluta na construção da ODS do docente nos dois modelos. Entretanto, em termos relativos destaca-se o maior peso das CID, CII e CIR enquanto a CIEM foi o constructo que menos contribui na formação da avaliação percebida da ODS do docente.

### 3.3.6.3.3. Avaliação da validade externa da escala da ODS do docente

Na análise do modelo estrutural, que teve como objetivo explorar a validade externa da ODS, procedeu-se a avaliação (i) dos coeficientes estruturais e a respetiva significância aferindo assim a importância relativa das relações entre os constructos e (ii) do coeficiente de determinação (R<sup>2</sup>) que indica a quantidade de variância de um constructo explicada pelos constructos antecedentes (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017).

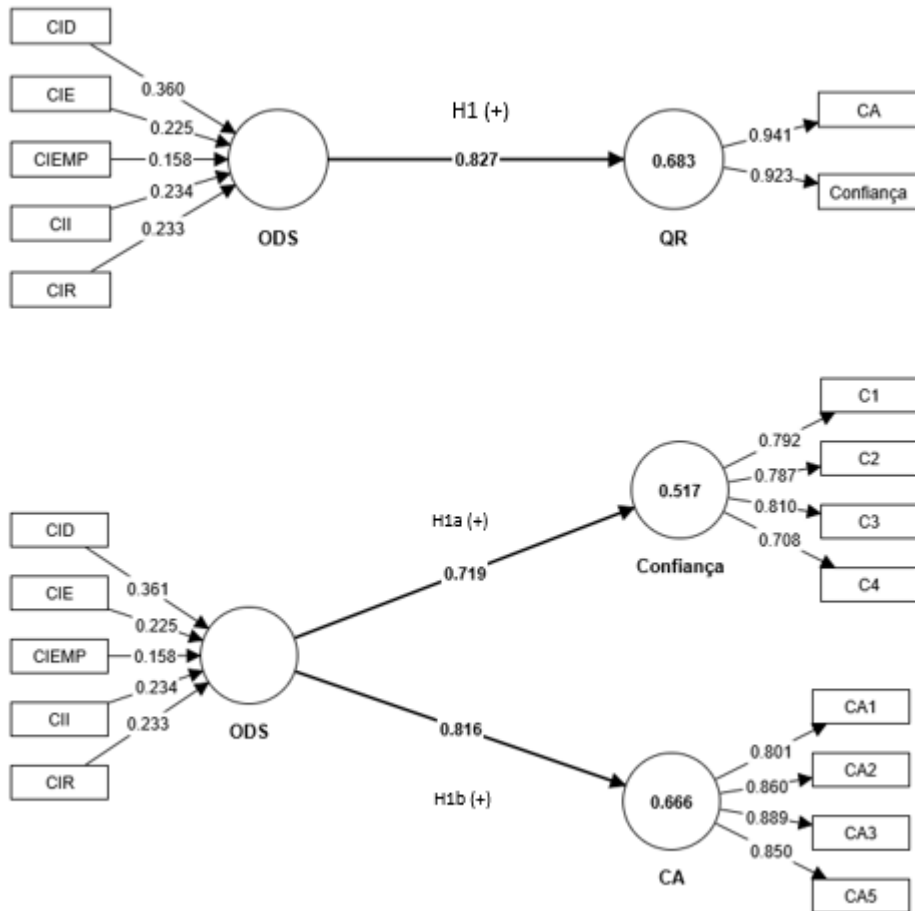
Alertamos que não procedemos a análise da colinearidade no modelo estrutural, visto que o modelo estrutural em análise é constituído por um único constructo preditivo (Hair et al., 2019). O coeficiente estrutural e a respetiva significância permite avaliar as hipóteses plasmadas no modelo conceptual (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017). No caso, para além da significância, foi feita a avaliação do coeficiente estrutural recorrendo ao *bias-corrected bootstrap confidence interval* (Ali et al., 2018; Roldán & Sánchez-Franco, 2012). Os resultados plasmados na tabela 19 sugerem que a ODS tem um impacto direto e significativo na qualidade do relacionamento ( $\beta = 0,827$ ;  $t = 40,356$ ;  $p < 0,05$ ; BCB-CI [0,772; 0,859]), um impacto direto e significativo na confiança do aluno no docente ( $\beta = 0,719$ ;  $t = 22,450$ ;  $p < 0,05$ ; BCB-CI [0,644;0,771]) e um impacto direto e significativo no comprometimento afetivo do aluno para com o docente ( $\beta = 0,816$ ;  $t = 36,282$ ;  $p < 0,05$ ; BCB-CI [0,760;0,852]) suportando assim as hipóteses H1, H1a e H1b, respetivamente, sugeridas nos modelos conceptuais concebidos para avaliar a validade externa do escala proposta.

De acordo com os resultados (tabela 19) do coeficiente de determinação ( $R^2$ ), a escala proposta de ODS do docente explica 68,3 % da variância extraída da qualidade do relacionamento (QR), explicando 51,7% da variância da “confiança” do aluno no docente e 66.6 % da variância do “comprometimento afetivo” do aluno para com o docente, o que pode ser considerado um poder preditivo na amostra substancial (Hair et al., 2011).

**Tabela 19.** Validade externa da escala da ODS do docente (n=321)

		Modelo 1					
		Coeficiente estrutural	erro padrão	valor t	valor p	BCB-CI (2,5%-97,5%)	$R^2$
ODS -> QR	H1(+)	0,827	0,020	40,356	0,000	[0,772; 0,859]	0,683
		Modelo 2					
ODS -> C	H1a (+)	0,719	0,032	22,450	0,000	[0,644; 0,771]	0,517
ODS -> CA	H1b (+)	0,816	0,023	36,282	0,000	[0,760; 0,852]	0,666

Com a análise do impacto da ODS em constructos que, a luz da revisão da literatura, foram considerados resultados/consequências da ODS do docente, realiza-se a validade externa do constructo, finalizando o processo de desenvolvimento e validação da escala proposta. Os modelos finais, resultantes da segunda fase de avaliação da escala proposta de ODS do docente, são apresentados na Figura 10.



**Figura 10.** Modelos finais 1 e 2 com os respectivos coeficientes, cargas e *loading*

### 3.4. Conclusões

Desde há muito a literatura educacional vem alertando para a importância e os impactos das interações aluno-docente em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior. Igualmente a literatura de marketing tem evidenciado o papel da qualidade do relacionamento em diversas esferas de resultados para as IES, nomeadamente na lealdade e comprometimento afetivo para com as IES. Entretanto, com a cada vez maior consciência do aluno de que, o ensino superior configura as características de um serviço, no qual importa a integração de recursos de todas as partes envolvidas, a gestão das interações no contexto do ensino superior ganha uma outra relevância.

Num contexto cada vez mais desafiante, as IES enfrentam um grande desafio de compreender a melhor forma de construir relações contínuas e de comprometimento dos alunos, capazes de resistir aos desafios financeiros e emocionais do ensino superior (Cownie, 2019b). Nesse contexto, as interações pessoais como ponto central ou como facilitador da integração de recursos de todos os atores que integram o sistema de ensino

superior, deve merecer um outro olhar não só dos investigadores, mas principalmente dos docentes e da governação das IES.

Depois de muitos anos em que a marketização, ou seja, a aplicação de conceitos, ferramentas e práticas de marketing no contexto do ensino superior (Díaz-Méndez et al., 2019), acarretou uma forte divergência entre a literatura de marketing e a literatura educacional, a cocriação do ensino e do valor do ensino superior sinaliza a convergência entre a literatura educacional e a literatura de marketing (Cai et al., 2018; Cruz et al., 2022; Díaz-Méndez et al., 2019). Esta convergência deve ser potenciada com estudos empíricos que explorem e comprovem os resultados que daí podem advir tanto para os alunos, como para os docentes, para a própria gestão das IES e para todos os demais atores envolvidos na cocriação do valor do ensino superior.

O objetivo desta pesquisa foi contribuir para o desenvolvimento do estudo do fenómeno da cocriação no contexto do ensino superior, com foco no serviço de ensino aprendizagem. Dentro do vasto fenómeno da cocriação nesse contexto focalizamos no microfenómeno das capacidades de cocriação dos docentes. Para tentar descrever este fenómeno (Edwards & Bagozzi, 2000) recorreremos a adaptação do constructo e escala da ODS desenvolvido por Karpen et al. (2012, 2015). A nossa contribuição foi alcançada através da apresentação de uma conceptualização do constructo da ODS do docente no processo de ensino aprendizagem, tendo como base o constructo de referência, e recorrendo a técnicas qualitativas para recolha dos itens de medida junto dos avaliadores do fenómeno (no caso os alunos) e avaliação de peritos na área de marketing, seguida de recolha de dados quantitativos e análises psicométricas e validade externa da escala de medida. Tanto quanto é do nosso conhecimento trata-se da primeira proposta de constructo de ODS do docente no processo de ensino aprendizagem no ensino superior. Esta proposta de adaptação justifica-se principalmente pelo fato de que o processo de ensino aprendizagem não pode ser perspectivado como outras tipologias de serviço, pelas nuances próprias deste processo como seja o resultado deste processo depender em grande medida do aluno. Assim consideramos ter dado a nossa contribuição para o estudo da cocriação neste contexto, propondo uma escala específica de ODS do docente no ensino superior, denominada *Teacher-S-D Orientation*. Finalizado esse processo, propomos a conceptualização da escala da ODS do docente na perspectiva do aluno como sendo:

*uma orientação do docente, formada pelas capacidades de interações individuais, relacionais, éticas, empoderadas e de desenvolvimento, que facilitam e melhoram os processos de interação e integração de recursos*

*mutualmente benéficos com os alunos, durante o processo de ensino aprendizagem, no ensino superior.*

Assim, a escala proposta da ODS do docente é formada pela capacidade de interações individuais (4 itens), capacidade de interações relacionais (4 itens), capacidade de interações ética (3 itens), capacidade de interações empoderadas (3 itens) e capacidade de interações de desenvolvimento (4 itens) e a explicação de 68,3% da variância da qualidade do relacionamento percebida pelo aluno sugere a validade externa do constructo. Todos os constructos de 1ª ordem revelaram uma relevância relativa e absoluta na construção da ODS do docente. Entretanto em termos relativos destaca-se o maior peso das capacidades de interação individuais, relacionais e de desenvolvimento, enquanto a capacidade de interações de empoderamento foi o aspecto que menos contribuiu na formação da avaliação percebida da ODS do docente. Este resultado sugere que para melhorar a qualidade do relacionamento, aumentar a confiança do aluno no docente e o comprometimento afetivo do aluno para com o docente, os docentes devem prestar mais atenção às suas capacidades de interação individual, relacionais e de desenvolvimento.

#### 3.4.1. Implicações

Apesar de configurar-se intuitivo o impacto das interações no contexto do ensino superior nos mais diversos atores, principalmente nos alunos, pesquisas que explorem os fatores que impactam na qualidade dessas interações continuam escassas. Concordamos com Hagenauer et al.(2023) ao alertar que relacionamento entre aluno-docente continua sendo negligenciada na agenda de pesquisas no contexto do ensino superior. Entretanto, a literatura de cocriação na perspectiva da LDS vem sugerindo que a força do relacionamento aluno- docente constitui um fator decisivo na cocriação no ensino superior (Iyanna, 2016). Assim, contribuímos para esta área de investigação, posicionando a ODS do docente como um fator com um impacto substancial na qualidade do relacionamento percebido pelo aluno.

Por outro lado, mais do que sinalizar que o ensino superior é um dos sectores que melhor pode exemplificar a cocriação tanto do serviço como do valor (Iyanna, 2016; Lusch & Wu, 2012), é necessário que os atores ganhem consciência de que se não forem delineadas estratégias para potenciar da melhor forma estes fenómenos, os resultados não serão os esperados. Nesse contexto, é nossa esperança que esta ferramenta que propomos permita aos docentes: (i) terem uma maior consciencialização da importância de desenvolver um conjunto de capacidades de interação que os permita potenciar a cocriação com os alunos; (ii) identificarem as capacidades que carecem de melhorias e

se focarem em as melhorar e (iii) desenvolverem uma vontade estratégica de potenciar a cocriação no processo de ensino aprendizagem.

A consciencialização da complexidade da cocriação de valor no ensino superior na perspectiva da LDS exige, igualmente, por parte dos gestores uma abordagem ao mesmo tempo ampla e restrita do ensino enquanto serviço, tornando a gestão das IES ainda mais complexa. Nesse contexto, defendemos que a visão restrita, mais concretamente do serviço central, não deve ser negligenciada, pois constitui o ponto inicial da cocriação do valor do ensino superior (Cruz et al., 2022; Ng & Forbes, 2009). Assim, para os gestores das IES, é relevante que também ganhem cada vez mais consciência da importância e impacto do desenvolvimento dessas competências por parte do corpo docente assim como a consciência da exigência pessoal e relacional que recai sobre os docentes decorrentes desse fenómeno. Assim, consideramos que a cada vez maior consciência do impacto das competências de cocriação por parte dos docentes deve conduzir a que: (i) aos docentes seja concedido mais recursos, principalmente em termos de tempo e diminuição de responsabilidades burocráticas, de forma a que possam trabalhar no desenvolvimento e aprimoramento dessas competências; (ii) os programas de capacitação dos docentes incluem o desenvolvimento de competências interpessoais, para além da capacitação técnica e pedagógica e (iii) haja uma intensificação do diálogo entre o corpo diretivo e a equipa docente de forma a garantir uma boa gestão das exigências das áreas de investigação, extensão e ensino, face a complexidade que este último vem apresentando.

#### 3.4.2. Limitações e linhas futuras de investigação

Não obstante as implicações e contribuições plasmada nos parágrafos anteriores, este estudo tem algumas limitações que cabe sinalizar. Este estudo foi aplicado em duas IES de Cabo Verde nas áreas económicas e empresariais, pelo que seria importante avaliar a importância e relevância das dimensões desta escala em amostras de áreas científicas diferentes. Em outras áreas científicas, onde eventualmente as interações pessoais e relacionais possam ser menos relevantes, dada a existência de outros objetos de interação (como sejam laboratórios práticos), a configuração da importância relativa dessas dimensões pode ser diferente. Eventualmente o desenvolvimento de estudos comparativos neste contexto, também poderá nos elucidar sobre os impactos da ODS quando existem outros objetos de interação relevantes para o processo de integração de recursos por parte dos alunos.

Uma outra limitação reside no fato do estudo ter sido realizado num país pequeno, onde a história do ensino superior é de aproximadamente 40 anos. Como referenciado por um

dos alunos durante as entrevistas “o ensino superior em Cabo Verde permite esta maior proximidade entre o aluno e o professor. Isso já não acontece em outros países. Nós aqui, temos a oportunidade de estar cada vez mais próximo dos professores, em qualquer uma das universidades. Desta forma acontece uma maior troca entre aluno e professor. É mais fácil interagir com o professor. O professor conhece a nossa realidade, estamos num meio pequeno, e a resposta que acabamos por dar um ao outro é facilitada. Isso acaba por facilitar o processo de cocriação” (E14). Assim, importa igualmente a realização de estudos em países onde quer seja por existência de uma história de ensino centenária, maior dimensão e densidade populacional ou cultura das IES, possa eventualmente existir um maior distanciamento aluno-docente. Eventualmente esses estudos deveriam focalizar em entender se os alunos consideram a ODS do docente um fator decisivo na integração dos seus recursos na experiência educacional e quais são as dimensões com mais impactos na qualidade do relacionamento aluno-docente. Os resultados da validação da escala proposta sugerem que estamos perante uma escala de medida promissora que poderá ser utilizada para explorar várias questões ligadas a literatura de gestão e marketing e a literatura educacional no contexto do ensino superior. Portanto, igualmente, propomos para a agenda de investigação no contexto do ensino superior, a exploração dos impactos da ODS do docente em outros aspetos, como sejam o engajamento do aluno na aprendizagem, a participação dos alunos nas mais diversas esferas do serviço educacional, o bem-estar dos alunos. Importa igualmente explorar o impacto da ODS no bem-estar dos docentes, na satisfação dos docentes com a função de ensino e a ligação e comprometimento afetivo com a IES. Relativamente à gestão da marca das IES, sugere-se a realização de estudos que explorem o impacto da ODS dos docentes no engajamento dos alunos com a marca e a performance das políticas de marketing, entre outros aspetos. Igualmente, esta proposta poderá facilitar os investigadores explorarem o impacto dessas capacidades na implementação de práticas e metodologias pedagógicas que facilitam a cocriação.

## **Capítulo IV – Impacto da orientação dominante de serviço do docente nos mecanismos de cocriação do aluno**

### **Resumo**

Este estudo tem como foco o contexto micro do fenómeno da cocriação do ensino superior, incidindo no processo de ensino aprendizagem, respondendo ao apelo do estudo apresentado no capítulo anterior, para a realização de estudos que relacionem a escala *Teacher S-D Orientation* com os mecanismos de cocriação do aluno nesse processo. Com base na teoria intermédia do engajamento de Hollebeek et al. (2019) na perspectiva da lógica dominante de serviço (LDS) (Vargo & Lusch, 2004, 2008a, 2016) e no modelo conceptual sobre a cocriação apresentado por Cruz et al. (2022), perspetivamos o engajamento do aluno na aprendizagem e o comportamento de participação em sala como mecanismos de integração de recursos e ativação da cocriação do valor e do serviço ensino, respetivamente. A sustentação da relação entre a orientação dominante de serviço do docente e os mecanismos de cocriação dos alunos tem por base a visão da cocriação na perspectiva da LDS, com foco no axioma 5 desta perspectiva (Vargo & Lusch, 2016) e na teoria intermédia do engajamento na perspectiva da LDS (Hollebeek et al., 2019). Em simultâneo, explora-se a qualidade do relacionamento como mediadora desta relação. Este estudo aplica a proposta da escala *Teacher S-D Orientation*, nos cursos das áreas económicas e empresariais de duas instituições de ensino superior de Cabo Verde. Tanto quanto é do nosso conhecimento, este é o primeiro estudo que explora o impacto da ODS do docente no engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação ativa em sala, no ensino superior. Os resultados sugerem que a ODS impacta todos os constructos do engajamento do aluno na aprendizagem e o comportamento de participação, sem necessidade de mediação da qualidade do relacionamento. Este resultado reforça a importância do desenvolvimento das competências de interação dos docentes no ensino superior.

**Palavras-chave:** cocriação; engajamento; orientação dominante de serviço; ensino superior; docente; aluno

## 4.1. Introdução

No ecossistema do serviço educacional, o engajamento de cada um dos atores económicos e sociais envolvidos, determinará, a cada momento, o valor do ensino superior para cada um dos beneficiários do mesmo, o que revela a importância do estudo do engajamento no contexto do ensino superior. Portanto, este estudo explora a relação entre a orientação dominante de serviço do docente e o engajamento do aluno, com foco no engajamento na aprendizagem e no comportamento de participação ativa em sala, no ensino superior. O engajamento do aluno no ensino superior é um fenómeno teoricamente diverso (Wong & Liem, 2021), fragmentado (Boekaerts, 2016) e complexo. Este fenómeno pode ser abordado utilizando diferentes perspetivas (Kahu, 2013), com foco em diferentes objetos de engajamento (Conduit et al., 2016; Sim et al., 2018; Wong & Liem, 2021). Não obstante os diferentes objetos de engajamento, o foco continua sendo o engajamento do aluno no contexto de estudo (Sim et al., 2018). No contexto da cocriação do valor do ensino superior, com base na revisão da literatura, Cruz et al.(2022) perspetivam o engajamento do aluno na aprendizagem como um fenómeno que se traduz em benefícios significativos para os diferentes atores envolvidos no ecossistema de valor do ensino superior; aluno, docente, IES, empresas e organizações empregadoras, governos, famílias, entre outros, assumindo assim um papel central no contexto do desenvolvimento social e económico das regiões e na competitividade global. Igualmente importa realçar que do ponto de vista institucional, o engajamento dos alunos nos estudos pode refletir a qualidade dos serviços prestados pela IES (Dužević, 2015), podendo ser utilizado como ferramenta de marketing assim como contribuir para a reputação, rentabilidade e sustentabilidade da IES (Kashif & Basharat, 2014; Trowler, 2010).

O papel do ensino superior no desenvolvimento da sociedade é um fato inquestionável (Díaz-Méndez et al., 2019). Nesse contexto, de entre outros aspetos, o sucesso do aluno está no topo das prioridades das IES (C. Becker et al., 2009), tornando assim o engajamento do aluno um fenómeno bastante sério para as IES (Axelson & Flick, 2010) e um aspeto central da agenda das mesmas (Nauffal, 2012). Com as IES inseridas, cada vez mais, num contexto de grande competitividade e restrição de recursos, é cada vez mais importante atrair, reter e formar cidadãos produtivos e bem-sucedidos (Trowler, 2010). Na perspetiva da lógica dominante de serviço o engajamento reflete a integração de recursos e conduz à aprendizagem e à partilha de conhecimento (Hollebeek et al., 2019). Assim, o fenómeno do engajamento do aluno, apesar de já ser um fenómeno muito

estudado na literatura, continua a merecer a atenção dos investigadores, docentes, gestores das instituições de ensino superior e demais atores do ecossistema de valor do ensino superior.

A literatura posiciona o engajamento do aluno na aprendizagem como elemento central do sucesso académico (Fredricks et al., 2016) uma vez que reflete o esforço do aluno em iniciar e manter as atividades de aprendizagem (Sim et al., 2018). Sugere, igualmente, o impacto no bem-estar físico e emocional dos alunos (Steele & Fullagar, 2009), no estilo de motivação a ser adotado pelo docente (Reeve et al., 2004) e naturalmente nos resultados financeiros e na reputação das IES (Kashif & Basharat, 2014). No entanto, as IES vem enfrentando fortes pressões, exercidas principalmente pelas entidades de regulação, em termos da qualidade dos planos e programas curriculares e têm negligenciado uma parte importante do processo de ensino aprendizagem que são as interações aluno-docentes (Richardson & Radloff, 2014). Apesar de muitos estudos já se terem debruçado sobre o papel do docente no engajamento do aluno na aprendizagem, tendo sido explorado o papel da motivação por parte do docente e o relacionamento de suporte (Shernoff & Ruzek, 2016) e de alguns modelos, que sintetizam a literatura, sugerirem que o docente e o relacionamento estabelecido entre o aluno e a universidade tem o papel de facilitadores psicológicos no engajamento do aluno (ex. Kahu, 2013) e de vários estudos explorarem as metodologias e ferramentas que fomentam a cocriação de valor com o aluno (Botha & Steyn, 2020; Burford & Chan, 2017; Clausen & Andersson, 2018; Clothier & Matheson, 2019; Dollinger & Vanderlelie, 2021; Partington, 2020; Uskoković, 2018), urge a necessidade de explorar o impacto das capacidades de cocriação dos docentes no ensino superior (Cruz et al., 2022).

Assim, este estudo tem como foco o contexto micro do fenómeno da cocriação do ensino superior, incidindo no processo de ensino aprendizagem, respondendo ao apelo do estudo apresentado no capítulo anterior, para a realização de estudos que relacionem a escala *Teacher S-D Orientation*, com o engajamento do aluno na aprendizagem e o comportamento de participação no ensino superior. Com base na teoria intermédia do engajamento de Hollebeek et al. (2019) na perspectiva da lógica dominante de serviço (LDS) (Vargo & Lusch, 2004, 2008a, 2016) e no modelo conceptual sobre a cocriação apresentado por Cruz et al. (2022), perspectivamos o engajamento do aluno na aprendizagem e o comportamento de participação em sala como mecanismos de integração de recursos e ativação da cocriação do valor e do serviço ensino, respetivamente. Em paralelo, com base nas orientações de Karpen et al. (2012, 2015) e no capítulo anterior, a orientação dominante de serviço (ODS) do docente é perspectivada como um mecanismo estratégico de operacionalização da LDS por parte do docente

capaz de fomentar a cocriação de valor no processo de ensino aprendizagem, por meio das interações diretas. Com o objetivo de explorar a relação entre esses fenómenos, este estudo explora a relação entre a ODS e o engajamento do aluno no ensino superior. Assim, tanto quanto é do nosso conhecimento, trata-se do primeiro estudo que explora o impacto da ODS do docente na ativação dos mecanismos associados de cocriação do valor e do serviço do aluno no ensino superior– o engajamento e o comportamento de participação.

Este estudo justifica-se por três grandes razões: (i) o engajamento do aluno nos estudos condiciona todo o ecossistema de valor do ensino superior; (ii) investigações recentes na literatura de marketing no contexto das IES vem alertando que a satisfação do aluno com o ensino superior se relaciona tanto com a qualidade do serviço como com o engajamento do aluno nos seus estudos, sendo este último fator aquele que permite que efetivamente o serviço prestado se traduza em conhecimento, habilidades e competências (Dužević, 2015); (iii) a teoria intermédia do engajamento de Hollebeek et al.(2019) sugere que o engajamento dos diferentes atores aproxima-se muito do fenómeno da cocriação de valor, e com base no axioma 5 da LDS (Vargo & Lusch, 2016), surge a hipótese da orientação dominante de serviço do docente afetar de forma positiva o engajamento do aluno na aprendizagem e na participação ativa em sala.

Este estudo apresenta uma serie de contribuições para a literatura em termos teóricos e empíricos. Relativamente às contribuições teóricas destaca-se: (1) uma combinação da literatura de marketing e da educacional na abordagem dos fenómenos aqui apresentados, algo necessário quando se trata de estudar o processo central do ensino superior; (2) apresentação de um modelo conceptual que permite diferenciar o engajamento em sala do engajamento na aprendizagem; (3) uma clara diferenciação entre a participação ativa em sala e o engajamento do aluno na aprendizagem, com apresentação de duas propostas de definições. Relativamente às contribuições empíricas destacamos, pela primeira vez na literatura, tanto quanto é do nosso conhecimento, a exploração do possível impacto da ODS do docente no engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação ativo do aluno em sala, contribuindo assim para o estudo de uma das lacunas identificadas na revisão da literatura realizada por Cruz et al.(2022).

As secções seguintes deste capítulo, estão estruturadas em cinco partes: a primeira seção apresenta uma revisão da literatura dos fenómenos em estudo, a segunda apresenta as teorias de suporte, as hipóteses e modelos de análise a serem testados, a terceira seção apresenta os métodos, a quarta seção apresenta os resultados e a discussão dos resultados e a quinta seção apresenta as conclusões do estudo.

## 4.2. Revisão da literatura

Dada a necessidade de diferenciação entre o engajamento do aluno na aprendizagem e o comportamento de participação, a revisão da literatura abarca duas subseções, uma contextualizando o fenómeno do engajamento do aluno e outra explorando o conceito de comportamento de participação do aluno.

### 4.2.1. O engajamento do aluno

#### 4.2.1.1. Evolução do estudo do engajamento do aluno

O engajamento dos alunos é uma palavra-chave atual no ensino superior, cada vez mais pesquisada, teorizada e debatida com provas crescentes do seu papel crítico nos resultados e na aprendizagem (Kahu, 2013; Öz & Boyacı, 2021). Este debate tem sido feito tanto numa visão mais restrita no contexto das políticas a serem adotadas pelas IES, assim como numa visão mais ampla considerando o engajamento do aluno como a base da participação social, cultural, política e intelectual na vida do indivíduo dentro e fora da escola (Zyngier, 2008). Os estudos sobre o engajamento do aluno no contexto do ensino superior por ser muito vasto e com várias possibilidades de objetos focais, envolve vários fenómenos como seja o engajamento do aluno na aprendizagem (na unidade curricular, nos estudos), o engajamento com a turma ou na turma, o engajamento com a escola ou na escola, o engajamento com a marca, o engajamento com o docente, entre outras terminologias utilizadas. Entretanto, observa-se que o grande problema reside no fato de poucos investigadores precisarem o contexto e objeto focal do engajamento do aluno (Wong & Liem, 2021).

O interesse dos investigadores, gestores das IES e organismos governamentais no estudo do fenómeno do engajamento do aluno é despoletado nos Estados Unidos em finais de 1970, surgindo assim o *College Student Experience Questionnaire (CSEQ)*, seguido do *the National Survey of Student Engagement (NSSE)* no início dos anos 2000 (Öz & Boyacı, 2021). De realçar, entretanto que segundo Axelson & Flick (2010) e Trowler(2010) a pesquisa moderna sobre o fenómeno do engajamento na literatura educacional e de gestão no contexto das IES, surge em 1980 com a teoria de envolvimento de Alexandre Astin. Enquanto que deparamos com o crescente número de pesquisas sobre o engajamento do aluno, iniciado e desenvolvido essencialmente nos Estados Unidos e na Austrália com a aparecimento das escalas NSSE e AUSSE respetivamente, na europa o constructo de engajamento emergiu principalmente em atividades profissionais e ocupacionais, tendo sido pesquisada principalmente nas organizações empresariais (Maroco et al., 2016).

A discussão sobre o engajamento do aluno no ensino superior, na última década vem merecendo especial atenção da literatura de marketing, inserido no contexto do estudo da cocriação, não obstante ainda serem escassos. Destaca-se, entretanto, os contributos de Sim & Plewa (2017), Sim et al. (2018), Conduit et al. (2017) e Conduit et al. (2016). No contexto da cocriação, na perspetiva da LDS, o engajamento do aluno reflete o processo de integração de recursos por parte dos alunos e conduz ao aprendizado e à partilha do conhecimento (Hollebeek et al., 2019). O estudo de Conduit et al. (2016) sugere que no contexto do ensino superior, o engajamento do aluno pode ocorrer em três níveis diferentes: engajamento com a IES (contexto amplo do serviço), engajamento com o docente (contexto dual aluno-docente) e engajamento com a unidade curricular (contexto micro do serviço), sugerindo que o engajamento pode adotar uma configuração de multiníveis relacionados (Sim et al., 2018). Posteriormente Conduit et al. (2017) alertam que a integração de recursos dos alunos no contexto do processo de ensino aprendizagem envolve igualmente o processo de interação entre os pares, pelo que as capacidades de cocriação dos grupos de trabalho devem merecer um olhar atento por parte dos docentes. Entretanto Sim & Plewa (2017) utilizam o contexto do ensino superior para alertar os pesquisadores da área do marketing de que o foco não deve ser somente no engajamento com a marca (contexto de serviço amplo) devendo o engajamento com o fornecedor do serviço e o engajamento com o contexto (no caso unidade curricular) serem objetos de pesquisa.

#### 4.2.1.2. Perspetivas de estudo do fenómeno do engajamento do aluno

Segundo Kahu (2013) existe na literatura educacional quatro perspetivas dominantes sobre o fenómeno do engajamento do aluno no ensino superior: (1) a perspetiva comportamental, que evidencia o comportamento dos estudantes e a prática institucional; (2) a perspetiva psicológica, que perspetiva o engajamento como um processo individual interno; (3) a perspetiva sociocultural, que realça o papel crítico do contexto sociopolítico; e, finalmente, (4) a perspetiva holística, que tem uma visão mais ampla do engajamento, apresentando uma perspetiva convergente das anteriores.

A perspetiva comportamental iniciou-se, na década de 90 do século XX, nos estados Unidos, (Kahu, 2013) e as duas ferramentas mais utilizadas são o NSSE e o AUSSE (Axelson & Flick, 2010). Nesta perspetiva o engajamento é visto como “o tempo e o esforço que os alunos dedicam às atividades educativas, dentro e fora de sala, assim como as políticas e práticas que as instituições utilizam para induzir os alunos a participar nestas atividades” (Kuh, 2003, p. 25). Assim, segundo Axelson & Flick (2010) a definição do NSSE sobre o engajamento sugere que o mesmo, é em grande parte, uma questão do

comportamento do aluno que pode ser observado, minimizando assim outros aspetos do engajamento, como sejam o cognitivo e o emocional, que não podem ser facilmente observados. Um outro aspeto importante sobre esta corrente de investigação reside no fato de, no NSSE e nos derivados, não haver uma clara diferenciação dos antecedentes e estado do engajamento (Kahu, 2013). De acrescentar que concordamos com Steele & Fullagar (2009) que observou que o NSSE e os seus derivados, configuram ser um instrumento de levantamento das experiências educativas do aluno nas IES e não uma explicação teórica do seu engajamento, alinhado igualmente com a observação de Axelson & Flick (2010) de que o NSSE foi criado para possibilitar às IES efetuarem uma referência das pontuações agregadas do engajamento dos alunos, em áreas semelhantes, de forma a identificar áreas com necessidades de melhorias.

A perspetiva psicológica vê o engajamento como um processo psicológico e social interno do indivíduo, que envolve tempo e varia em intensidade, separando claramente o conceito dos seus antecedentes e consequências (Kahu, 2013). Consequentemente, facilita a investigação sobre os fatores que dificultam ou reforçam o engajamento dos alunos (Zhoc et al., 2019). Esta perspetiva parte da definição de Astin (1984) que sugere que o engajamento dos alunos na experiência académica é tanto física (comportamental) como psicológica (Axelson & Flick, 2010). Astin (1984) esclarece que uma das premissas básicas da teoria do envolvimento do aluno é que o envolvimento se refere ao investimento de energia física e psicológica relativamente a vários objetos (podendo ser este objeto definido de forma ampla como seja a experiência académica do aluno, ou de forma mais restrita como sendo a realização de uma determinada tarefa numa unidade curricular). Em paralelo nesta perspetiva deparamo-nos, com duas propostas provenientes da psicologia ocupacional adaptadas ao contexto do ensino perspectivado o estudo como a função do aluno, como por exemplo a proposta de Schaufeli et al.(2002), que conceptualiza o engajamento do aluno nos estudos como um estado de espírito positivo, gratificante, vivenciado durante o desempenho da função, caracterizado pelo vigor, dedicação e absorção. Igualmente, deparamo-nos com a proposta de Steele & Fullagar (2009) fundamentada na teoria de fluxos e no modelo das características do trabalho, que propõe a fluidez como sinónimo de engajamento.

A perspetiva sócio- cultural foca-se no impacto do amplo contexto social na experiência educacional do aluno, apresentando argumentos sociais, políticos e culturais que explicam o nível de engajamento dos alunos, para além das práticas institucionais e a vontade do aluno (Kahu, 2013). A premissa básica desta perspetiva sustenta que em ambientes sociopolíticos mais favoráveis o aluno consegue ser mais engajado (Kashif & Basharat, 2014) ou obter melhor resultados do engajamento. O estudo do engajamento

do aluno não pode ser separado do contexto cultural, social e político (Zyngier, 2008). O fraco engajamento dos alunos no ensino superior, pode estar relacionado com as mudanças sociais, IES cada vez mais focadas no mercado, mudanças nos valores sociais, aumento da flexibilidade e oferta de cursos online, diferenças geracionais (Mcinnis, 2002). Com esses argumentos esta perspectiva enfatiza a necessidade de as instituições considerarem não só as estruturas de apoio aos estudantes, mas também a cultura da instituição, e o impacto dos debates políticos e sociais no engajamento dos estudantes (Kahu, 2013). Contudo cabe observar que esta perspectiva não focaliza na definição do constructo, concentrando em destacar aspetos externos ao aluno e a própria IES que podem influenciar o engajamento do aluno.

Ainda segundo Kahu (2013) a perspectiva holística conceptualiza o engajamento do aluno como um fenómeno que engloba perceções, expectativas e experiência de ser estudante e a construção de ser estudante, não recomendando a sua mensuração por meio de inquéritos mas sim por meio de abordagens qualitativas envolvendo entrevistas em profundidade. Estudos como o de Kashif & Basharat (2014) ou Zhang et al. (2015) seguem esta linha de abordagem ao estudar o significado e os facilitadores do engajamento num contexto em particular, sendo o primeiro na perspectiva do aluno, e o segundo explorando a perspectiva do aluno e do docente.

Para sintetizar, Kahu (2013) sustenta que o fenómeno do engajamento do aluno deve ser perspectivado como um processo psicológico-social, influenciado por fatores institucionais e pessoais. Deste modo, o engajamento do aluno reflete uma interação individual com um contexto, o que significa que é possível traçar medidas de intervenção que possam melhorar este engajamento (Fredricks & McColskey, 2012),

Wong & Liem (2021) apresenta-nos uma outra revisão da literatura sobre as perspectivas do engajamento do aluno destacando que o primeiro modelo começou por ser o modelo participativo, com uma visão do engajamento do aluno puramente comportamental, consistindo na participação e conduta do aluno na escola. Segue-se o aparecimento do modelo de participação – identificação que introduz a dimensão afetiva, em paralelo com o modelo de autodeterminação e motivação, seguido da teoria de fluxo, onde o engajamento é perspectivado como como um estado dinâmico que engloba o estado afetivo e cognitivo da aprendizagem (Wong & Liem, 2021).

#### 4.2.1.3. Conceptualizações e instrumentos de mensuração

Em consequência da popularidade dos instrumentos NSSE e derivados, na década seguinte muito pesquisadores utilizaram todas as dimensões deste instrumento como

sendo dimensões do constructo de engajamento. Assim, tal como apontado por Kahu (2013), na década a seguir ao surgimento desses instrumentos, existiu um forte debate sobre a natureza exata do constructo, residindo o problema principalmente na falta de diferenciação do estado do engajamento do aluno, as suas consequências e antecedentes.

No início dos anos 2000, testemunhou-se o surgimento de um consenso sobre a natureza do engajamento dos alunos, altura em que os investigadores começaram a reconhecê-lo como um meta-constructo que é simultaneamente multifacetado e maleável (Wong & Liem, 2021). Cada vez mais, os estudos utilizam a perspetiva psicológica, existindo um amplo entendimento de que o engajamento do aluno reflete em manifestações de estados internos de um indivíduo (incluindo as dimensões afetivas e cognitivas), bem como em comportamentos (Zhoc et al., 2019). Assim, atualmente, deparamo-nos com várias propostas de dimensões, sendo que as que prevalecem são a dimensão comportamental, a cognitiva e a emocional (Kahu, 2013). Segundo Wong & Liem (2021) o consenso na utilização dessas três dimensões surge com o trabalho de Fredricks et al. (2004).

O engajamento comportamental ou físico pode ser perspetivado como o reflexo da energia física exercida (Burch et al., 2017) ou da conduta do aluno no desenvolvimento das tarefas inerentes ao processo de aprendizagem (Northey et al., 2015). O engajamento cognitivo reflete o investimento mental na aprendizagem e está associado à autorregulação e à utilização de estratégias de aprendizagem (Wong & Liem, 2021). Já o engajamento emocional pode ser definido como o interesse e o prazer vivenciado pelos alunos durante as atividades de aprendizagem (Reeve & Tseng, 2011).

A visão psicológica, assim como essas três dimensões do engajamento do aluno, estão alinhadas com o entendimento amplamente aceite sobre o engajamento do consumidor/ator num determinado sistema de serviço (Sim et al., 2018). No contexto de um sistema de serviço, o engajamento do consumidor/ator pode ser perspetivado como o estado psicológico que ocorre em virtude das experiências interactivas do consumidor/ator com um objeto focal nas relações de serviço (Brodie et al., 2011; Hollebeek et al., 2019) manifestada nas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental (Conduit et al., 2016). Na tabela 20 identificamos algumas propostas recentes de mensuração do engajamento do aluno na aprendizagem utilizando a perspetiva psicológica.

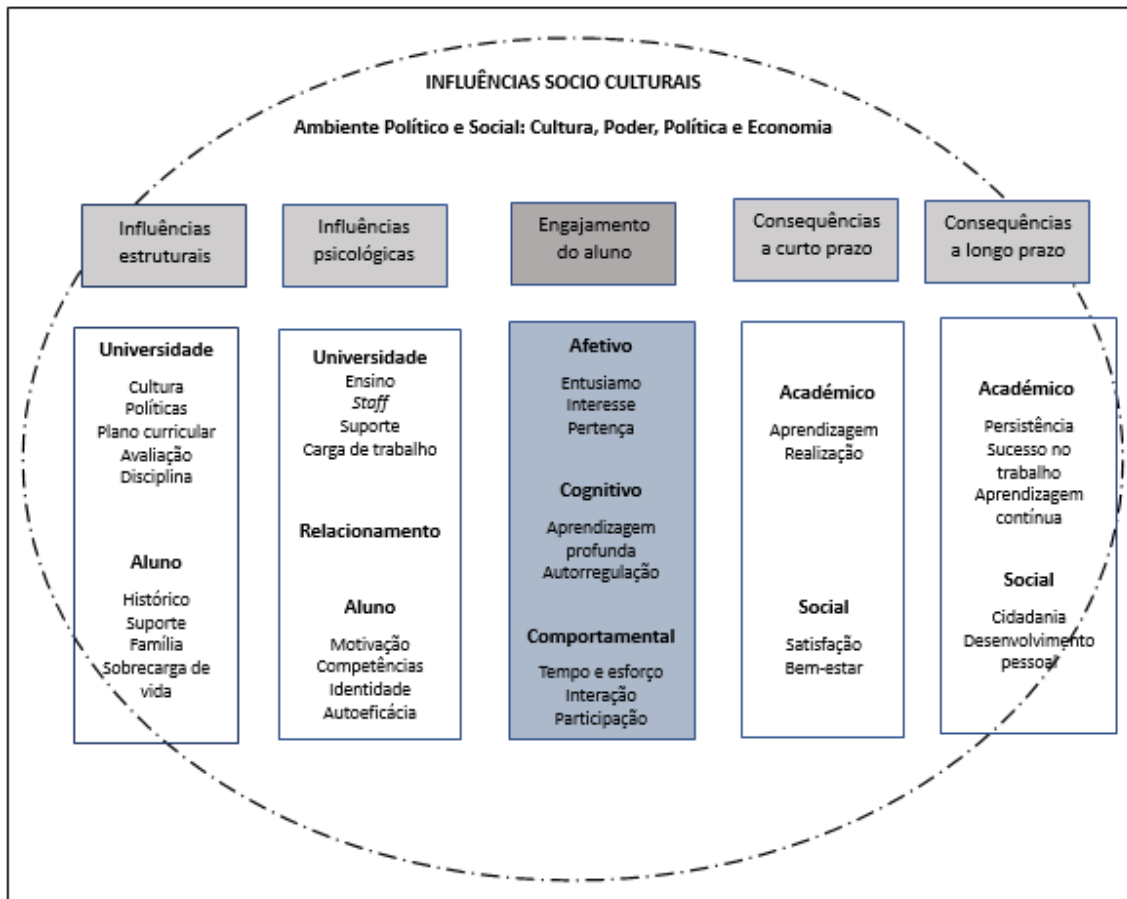
**Tabela 20.** Propostas recentes de mensuração do engajamento do aluno na aprendizagem

<b>Autor (Ano)</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Revista</b>
(Zhoc et al., 2019)	Engajamento académico	<i>Research in Higher Education</i>
	Engajamento cognitivo	
	Engajamento social com os pares	
	Engajamento social com os docentes	

<b>Autor (Ano)</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Revista</b>
	Engajamento emocional	
(Sim et al., 2018)	Afetividade Ativação Processamento cognitivo	<i>Journal of Service Management</i>
(Gunuc & Kuzu, 2015)	Engajamento cognitivo Engajamento emocional I – relação com os pares Engajamento emocional II – relação com os docentes Engajamento comportamental	<i>Assessment &amp; Evaluation in Higher Education</i>
(Burch et al., 2015)	Engajamento físico Engajamento emocional Engajamento cognitivo dentro de sala Engajamento cognitivo fora de sala	<i>Journal of Education for Business</i>

#### 4.2.1.4. Antecedentes e consequências do engajamento do aluno

O estudo dos antecedentes e resultados do engajamento do aluno constitui uma área de pesquisa em crescimento (Burch et al., 2015). Kahu (2013) apresenta uma estrutura conceptual que integra as quatro perspetivas anteriormente explicadas, propondo um modelo que permite a identificação e diferenciação entre as variáveis consideradas antecedentes, o fenómeno do engajamento em si, e as consequências deste fenómeno (Figura 11).



**Figura 11.** Modelo conceitual de engajamento do aluno, antecedentes e consequências de Kahu( 2013)

Dužević (2015) apresenta um modelo conceitual dos influenciadores (antecedentes) do engajamento do aluno, dividido em dois grandes grupos de antecedentes: (1) influenciadores ao nível da instituição, que inclui aspetos institucionais, satisfação com os docentes, perceção geral da qualidade do serviço, média dos resultados académicos e (2) influenciadores individuais do aluno, que inclui características demográficas do aluno, competências de entrada do aluno, experiência na IES, perceção da qualidade do serviço.

De forma sintética, a literatura sugere a existência de três grandes grupos de antecedentes do engajamento: (1) fatores relacionados com o serviço de ensino oferecido pela IES como sejam as infraestruturas e sistemas de suporte, o plano curricular, as práticas e metodologias adotadas pelos docentes e as interações alunos-docente, assim como a cultura e as políticas adotadas pela administração das IES ; (2) os fatores externos tais como o contexto económico, social, político e cultural e (3) os fatores intrinsecamente relacionados com o aluno como indivíduo, tais como a personalidade, as competências académicas, as motivações e expectativas dos alunos.

Inserida no estudo sobre a integração dos recursos, recorrendo ao contexto do ensino aprendizagem, o estudo de Iyanna (2016) corrobora as visões da literatura educacional sobre o engajamento, ao evidenciar que a integração de recursos resulta ser dependente do contexto ou atividade (fortemente determinados pelas políticas da IES e pelo docente), dos recursos que o aluno dispõe e do esforço que coloca nesta integração, assim como os recursos disponibilizados pelas IES e o contexto social.

#### 4.2.1.5. Conceito de engajamento na aprendizagem e termos relacionados

Não obstante este crescente aumento do interesse na pesquisa sobre o engajamento do aluno, Wong & Liem (2021) alertam que se trata de um campo de pesquisa complexo, principalmente pela imprecisão ou opacidade na conceptualização dos conceitos a volta do conceito de engajamento e a própria construção conceptual. Deparamo-nos com: (1) uma generalização exagerada do conceito, ou seja o mesmo é utilizado muitas vezes para explicar a maior parte de variáveis relacionados com a experiência do aluno; (2) uma falácia *jingle-jangle*, ou seja, uma falácia no significado dos conceitos e os eventuais sinónimos, levando a uma falta de consistência na definição e terminologia do constructo; (3) uma ambiguidade dos objetos do engajamento do aluno, ou seja uma falta de definição por parte dos pesquisadores sobre o objeto do engajamento do aluno e (4) um conceito pouco explorado numa perspectiva de discurso teórico (Wong & Liem, 2021)

Axelsson & Flick (2010) sublinha que para que sejam utilizados programas e políticas de melhoria do engajamento do aluno nos estudos, é necessário uma definição mais restrita do termo, de forma a restringi-la ao nível do engajamento do aluno no processo de ensino aprendizagem, não obstante a problemática desta definição derivar-se do fato da manifestação do engajamento do aluno ser diversa, ambígua e elusiva, não havendo manifestações uniformes (Nystrand & Gamoran, 1989).

O termo envolvimento e engajamento têm sido utilizados como sinónimos em pesquisas que abordam o engajamento do aluno. Apesar de alguns pesquisadores na área educacional considerarem que os dois termos não são a mesma coisa, numa entrevista George Kuh considerou que "são representações temporais de praticamente a mesma coisa" (Axelsson & Flick, 2010). Entretanto, segundo Trowler (2010) agir (comportamental) sem sentir-se engajado (psicológica) é simplesmente envolver-se, e sentir-se engajado sem agir é dissociação. No entanto Astin (1984) já tinha esclarecido que na sua visão o envolvimento implicava necessariamente o agir, o pensar e o sentir, e que mais do que o sentir e o pensar, é o agir que dá forma ao envolvimento do aluno. Esta visão é a base moderna do engajamento na perspectiva psicológica. Na era moderna o termo "engajar-se" ou "empenhar-se" está relacionado com "estar ocupado com"

significando o engajamento a condição de estar focalizados, ou seja estamos “engajados” quando estamos inteiramente presentes e não em outro lugar (Axelson & Flick, 2010).

O engajamento é um aspeto inerente ao processo de aprendizagem (Boekaerts, 2016) Assim, aprendizagem constitui um dos termos muito utilizado no contexto do estudo do engajamento do aluno. No entanto, Axelson & Flick (2010) alertam que apesar dos pesquisadores assumirem que o engajamento tem uma relação causal com a aprendizagem, esta relação ainda não é muito clara, pois existem circunstâncias em que alguns alunos altamente engajados aprendem quase nada, em consequência da falta de qualidade e competência do ensino. Estas observações estão alinhados com a visão do modelo de engajamento de Dužević (2015) que alerta que o engajamento do aluno e a qualidade são dois termos essenciais para a avaliação das IES e satisfação dos alunos.

A motivação é outro conceito relacionado com o engajamento (Boekaerts, 2016; Fredricks & McColskey, 2012; Wong & Liem, 2021). A motivação e o engajamento são dois constructos em que alguns autores têm reivindicado uma abordagem integrativa e outros tentam distinguir as componentes chaves de cada uma (Boekaerts, 2016). Segundo Wardley et al.(2017) a motivação está relacionado com o engajamento, por se tratar de uma força que irá desencadear a ação, ou seja o ato de empenhar-se em algo. No entanto Fredricks & McColskey (2012) alertam que embora os termos sejam utilizados alternativamente por alguns, são diferentes e as distinções entre eles são importantes. A motivação refere-se às razões subjacentes a um determinado comportamento e pode ser conceptualizada em termos de direção, intensidade, qualidade e persistência das energias de um individuo, em contraponto o engajamento tende a ser pensado em termos de ação, ou das manifestações comportamentais, emocionais e cognitivas de motivação (Fredricks & McColskey, 2012). Apesar de não estar explícita, todas as teorias sobre motivação, pressupõem a existência de duas fontes de motivação : a motivação interna ou a externa (Singh et al., 2022). Nesta visão vários autores posicionam a motivação como antecedentes do engajamento (Singh et al., 2022). Na mesma linha de pensamento, Wong & Liem (2021) observam que o engajamento na aprendizagem é alimentado pela motivação que o precede e é suscitado quando um estudante participa numa atividade de aprendizagem.

Um outro aspeto importante de diferenciação dentro do próprio constructo de engajamento do aluno, trata-se da diferença entre o engajamento do aluno na aprendizagem e o engajamento do aluno na escola. Nos primeiros modelos de engajamento do aluno não houve a preocupação de diferenciar esses dois aspetos subjacentes ao fenómeno do engajamento do aluno. Estudos mais recentes como por exemplo o trabalho de Gunuc & Kuzu (2015) definem o engajamento do aluno como

sendo “ a qualidade e a quantidade das reações psicológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais dos alunos ao processo de aprendizagem, bem como às atividades acadêmicas e sociais dentro e fora da sala de aula, para alcançar resultados de aprendizagem bem sucedidos” (Gunuc & Kuzu, 2015, p. 588) e efetuam uma separação do engajamento do aluno dentro de sala (engajamento em sala) do engajamento na escola (engajamento no campus universitário). Consideramos que, apesar da definição desses autores destacarem o processo de ensino aprendizagem, os objetos focais do engajamento deste modelo estão relacionados com os ambientes onde se desenvolvem a aprendizagem e não sobre o objeto aprendizagem. Assim, não obstante a contribuição deste estudo, consideramos que este estudo não aborda o conceito do engajamento do aluno na aprendizagem, por duas razões (1) o aluno não aprende somente em sala ou na escola e (2) podemos estar a referir ao engajamento do aluno com ou no contexto “sala” e não ao engajamento do aluno com o objeto “aprendizagem”. Recentemente, Wong & Liem, (2021), aportam uma grande contribuição para o estudo do engajamento do aluno ao diferenciar o engajamento do aluno na aprendizagem do engajamento do aluno com a escola. Esses autores definem o primeiro como sendo “ o estado de atividade psicológica dos estudantes que lhes permite sentir-se ativados, exercer esforço e ser absorvidos durante as atividades de aprendizagem” (Wong & Liem, 2021, p. 14 ), e o segundo como sendo “ o estado de conexão dos estudantes com a comunidade escolar”. Os poucos estudos da literatura do marketing que definem o engajamento do consumidor, definem-no como um estado ou processo psicológico (Brodie et al., 2011). Inserida na teoria intermédia sobre o engajamento do consumidor Brodie et al. (2011) definem o engajamento do consumidor como sendo “um estado psicológico que ocorre em virtude de experiências interativas do cliente com um objeto focal (por exemplo, uma marca) em relações de serviço” (Brodie et al., 2011, p. 260) . Assim a definição de Wong & Liem (2021) sobre o engajamento do aluno na aprendizagem está, igualmente, alinhada com a visão do engajamento do consumidor, inserido em um sistema de serviço, ou seja resulta num estado ou processo psicológico em virtude da experiência interativa com um determinado objeto focal.

Considerando as diferenças, já identificadas, na conceptualização do conceito é importante o investigador, no início do processo investigativo, deixar claro a sua definição e visão do conceito (Boekaerts, 2016). Para além da definição do conceito é importante identificar o objeto de engajamento. Surpreendentemente, deparamo-nos com uma escassez de discurso sobre o objeto de engajamento na literatura de engajamento do aluno, aspeto crucial que não pode ser negligenciado visto que tem ramificações importantes, ao prejudicar a clareza conceptual do constructo e ao gerar inconsistências na sua mensuração (Wong & Liem, 2021). Nesse estudo, como já

referenciado neste capítulo focalizamos no engajamento do aluno na aprendizagem, ou seja, o engajamento do aluno no conjunto de atividades de aprendizagem que o aluno desenvolve durante esse processo, entendendo, igualmente, este processo como o reflexo do processo de integração de recursos por parte dos alunos que conduz à aprendizagem e à partilha do conhecimento (Hollebeek et al., 2019).

Neste capítulo utilizaremos a abordagem psicológica moderna, com base nas propostas de Burch et al. (2015), Wong & Liem (2021) e Brodie et al. (2011). Assim, utilizaremos a seguinte definição do engajamento do aluno na aprendizagem:

*“Um estado de atividade psicológica, vivenciado durante o processo de aprendizagem, que permite e resulta do esforço físico, emocional e cognitivo realizado dentro e fora de sala para alcançar os resultados de aprendizagem desejados”.*

#### 4.2.1.6. O Papel do docente no engajamento do aluno na aprendizagem

Como já evidenciado nos modelos de Dužević (2015) e Kahu (2013) o docente tem um papel fundamental no engajamento do aluno na aprendizagem (Shernoff & Ruzek, 2016), em sala (Kashif & Basharat, 2014) e na escola (Astin, 1984). Os professores não podem controlar diretamente o engajamento do aluno na aprendizagem, mas podem influenciá-lo indiretamente, criando condições no ambiente de aprendizagem que o facilitem (Shernoff & Ruzek, 2016). O engajamento do aluno na aprendizagem requer também docentes engajados. Os docentes devem ser estimulantes, progressistas, pensadores positivos e, acima de tudo, devem parecer motivados e engajados nas salas de aula, o que reforçará o engajamento dos alunos (Kashif & Basharat, 2014). Professores altamente empenhados colocam mais esforço de trabalho e interessam-se mais pelo seu trabalho para além do ensino de conteúdos (Zeng et al., 2019).

Apesar de largamente reconhecido no ensino básico e secundário, no ensino superior o papel do docente no processo de aprendizagem do aluno não é reconhecido ou é visto como algo de importância secundária (Richardson & Radloff, 2014). Nesse cenário, não obstante, a consciência do seu papel e o conhecimento de práticas e atitudes que podem ser desenvolvidas para melhorar o engajamento do aluno, muitos docentes simplesmente os ignoram (Pedler et al., 2020).

A literatura educacional sugere que o engajamento é influenciado pela qualidade do contexto de aprendizagem, por fatores que podem ser agrupados em (i) desafios académicos e (ii) suporte no contexto de aprendizagem (Fredricks, 2011; Shernoff & Ruzek, 2016). O suporte refere-se a um conjunto de recursos emocionais, sociais e

instrumentais disponibilizados para ajudar os alunos a alcançarem os desafios (Zedan, 2010). O docente tem o papel crucial na configuração deste ambiente de suporte (Fredricks, 2011), podendo o seu papel explicar muitas das diferenças normalmente encontradas entre os níveis de engajamento na sala de aula (Hospel & Galand, 2016). O suporte no contexto de aprendizagem, pode ser desagregado em dois grupos: (i) o suporte motivacional, que irá reforçar as motivações intrínsecas do aluno, permitindo-o expressar-se e sentir-se competente e (ii) o suporte relacional, proveniente do docente e dos pares, que terá impacto no bem-estar físico e emocional do estudante (Shernoff & Ruzek, 2016). O ambiente de suporte académico tem um efeito robusto, imediato, e duradouro na diminuição da ansiedade e no aumento da confiança (Voisin et al., 2023).

Há mais de três décadas que Astin (1984) alertou que a interação frequente com o corpo docente está mais fortemente relacionada com a satisfação com a faculdade do que qualquer outro tipo de envolvimento ou, de facto, qualquer outra característica do estudante ou da instituição. Esta preocupação, relativamente as interações quer sejam formais ou informais, continua a ser motivo de pesquisa, derivado essencialmente pelo impacto na motivação académica do aluno (Trolan et al., 2016) e no engajamento do aluno na aprendizagem (M. Cho & Auger, 2013). Apesar da interação entre o docente e o aluno ser um processo bidirecional, com responsabilidades de ambas as partes (O'Brien & Iannone, 2018), o docente tem um papel fulcral neste processo (Pedler et al., 2020). Estudos sugerem que os estudantes que desenvolvem interações positivas com os seus pares, professores e funcionários das IES têm mais probabilidades de persistir e completar um diploma e, no futuro, serão mais capazes de construir relações positivas (Snijders et al., 2017). Os professores podem criar e construir relações fortes com os seus alunos, ouvindo e falando com os seus alunos, demonstrando-lhes que eles têm conhecimento e se preocupam com eles como indivíduos, sendo, igualmente, honestos e justos, considerando as opiniões dos estudantes ao tomarem decisões (Fredricks, 2011). Para além das interações dentro de sala, as interações fora de sala também são importantes. Demonstrar um interesse genuíno em ajudar os estudantes a aprender, bem como um simples interesse nos estudantes a nível pessoal, também afeta o sucesso dos estudantes (Cox et al., 2010). Os alunos que percebem os seus docentes como sendo acessíveis, respeitosos e disponíveis para interações frequentes fora da sala de aula são mais suscetíveis de relatar estarem confiantes nas suas capacidades académicas (Voisin et al., 2023). Alguns estudos vem apontando algumas características de capacidades positivas de interação e suporte do docente, como por exemplo as capacidades comunicacionais (Xie & Derakhshan, 2021), o suporte emocional ao aluno (Cooper, 2014) e o apoio à autonomia (Hospel & Galand, 2016).

Para além do papel do docente e das interações aluno-docente no engajamento do aluno no processo de ensino aprendizagem, é importante realçar a importância das interações e capacidade do docente na perspectiva do aluno sobre a qualidade do docente ou do ensino superior. Por exemplo, o estudo de Morrison & Evans (2018) sugere que na perspectiva do aluno, a interação aluno – professor e as capacidades do docente são mais importante do que os conhecimentos do professor quando se trata de avaliar um bom processo de ensino ou um bom professor. Igualmente, o estudo de Parmenter & Robertson (2022) sugere que a visão de um aluno sobre um docente de excelência está relacionado com: (i) a utilização de uma tipologia de comunicação que facilita a aprendizagem e cria um ambiente positivo; (ii) a clareza na exposição dos conteúdo e importância dos mesmos; (iii) o comprometimento do docente tanto com o conteúdo como com o próprio processo de ensino e (iv) o cuidado do docente para com os alunos, traduzido na abertura e na vontade do docente em conectar com os alunos e ajudá-los.

A literatura sugere igualmente que as interações docente-aluno, sejam elas fora ou dentro de sala, tem um efeito para além do processo de ensino aprendizagem, podendo reforçar o juízo sobre a autoeficácia na carreira, a perceção de empregabilidade e a própria satisfação com a instituição de ensino superior (Chhetri & Baniya, 2022). Importa realçar igualmente que as interações docente-aluno resultam igualmente em benefícios para o docente, principalmente na sua tarefa de engajar os alunos no processo de aprendizagem, ao permitir ao docente adquirir conhecimentos sobre as experiências de aprendizagem dos estudantes, fornecendo-lhes pistas para melhor direccionar o seu ensino (Richardson & Radloff, 2014).

#### 4.2.2. O comportamento de participação do aluno

O comportamento de participação do aluno no contexto da sala de aula, pode ser analisado do ponto de vista da literatura do marketing ou da literatura educacional, tendo como ponto de convergência o fato de ambos o perceberem como um aspeto importante do fenómeno da cocriação entre o aluno e o docente. Entretanto, existem algumas nuances, como o fato poder ser perspectivada como sendo um comportamento dentro de um processo de entrega do serviço ensino (foco da literatura do marketing) ou um comportamento inserido no processo onde se desenvolve parte da aprendizagem do aluno (foco da literatura educacional). Para além disso, da revisão da literatura e da nossa experiência, consideramos que podem ocorrer duas tipologias de comportamentos de participação em sala, no contexto do ensino superior: uma obrigatória, que pode ou não ser exigida pelos docentes como parte das tarefas do aluno, outra voluntária que supõe uma disponibilidade voluntária do aluno de recursos para o processo de ensino em sala de aula. Os próximos parágrafos exploram o conceito de comportamento de participação

com contribuições da literatura educacional e da literatura do marketing, culminando com a apresentação do conceito de comportamento de participação em sala que será explorado neste estudo.

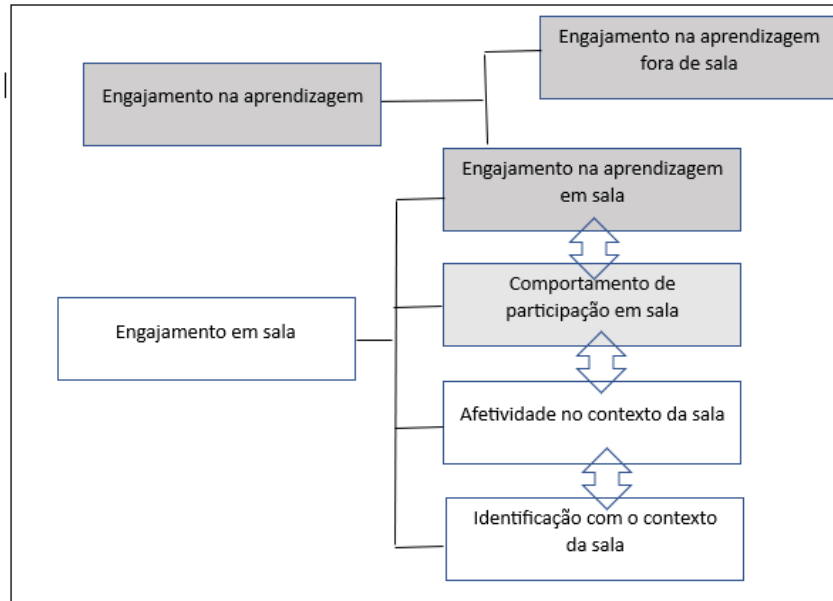
#### 4.2.2.1. Perspetiva educacional

Deparamo-nos que, tal como já referido por Wong & Liem (2021), não tem havido uma clara diferenciação entre o engajamento do aluno na aprendizagem e o engajamento do aluno na escola. Consideramos que eventualmente daí possa surgir a possível confusão entre o engajamento do aluno na aprendizagem e o comportamento de participação do aluno em sala. Da nossa experiência, no ensino superior um aluno pode estar muito engajado na aprendizagem e não ter uma pré-disposição para uma participação ativa nas aulas, ou o contrário, um aluno pode ser muito participativo em sala, e /ou em outras atividades da escola, e não necessariamente estar muito engajado no ato de aprender, apesar das duas poderem beneficiar-se mutuamente, como fonte de recursos. A literatura não se tem debruçado nesta diferenciação eventualmente por causa da diferença relativamente à dimensão comportamental do engajamento. Por exemplo no modelo de Kahu (2013) a dimensão comportamental engloba a participação e as interações numa clara alusão do engajamento do aluno na escola e não o engajamento na aprendizagem. Em contraponto o modelo de Wong & Liem (2021) ao definir o engajamento do aluno na aprendizagem, aborda a dimensão comportamental como o esforço e a persistência do aluno na aprendizagem, ou seja, “a intensidade com que os estudantes exercem intencionalmente o esforço durante as atividades de aprendizagem” (Wong & Liem, 2021, p. 19). Ao diferenciar os fenómenos de engajamento do aluno na aprendizagem e engajamento do aluno na escola Wong & Liem (2021) realça o constructo participação exclusivamente neste último, apesar dos dois formarem o que esses autores designaram como o “engajamento do aluno”. Considerando a sala um objeto do contexto do engajamento do aluno com a escola, a participação em sala, configura-se um elemento do engajamento do aluno com o contexto da sala de aula, visto que muitas vezes para que isso aconteça é necessário que os alunos se sintam ligados aos seus colegas e professores e tenham um sentimento de pertença na sala de aula (Wong & Liem, 2021).

No artigo de Burch et al.(2017) o mesmo já alertava para uma potencial diferença entre participação e engajamento. Concordamos com este autor que realça que apesar dos docentes e a própria instituição estarem muito interessados na participação do aluno, esta participação não é garantia de um maior nível de engajamento na aprendizagem, e uma participação forçada poderá inclusive conduzir uma alteração no engajamento do aluno na aprendizagem de forma não expetável.

É interessante observar que quando se trata do constructo engajamento do aluno, o conceito ou dimensão participação é perspectivado essencialmente numa perspectiva de participação nas atividades da escola. Por exemplo no modelo de Wong & Liem (2021) o engajamento na / com a escola engloba a dimensão participação, definindo-a como “ a forma como os alunos cumprem as regras e expectativas da escola e participam cooperativamente em atividades relacionadas com a escola”. Igualmente no modelo de Gunuc & Kuzu (2015) a participação foi inicialmente perspectivada como uma das dimensões do engajamento com o campus universitário, considerando a participação nas atividades sociais, apesar de referenciar que a participação em sala foi incluída na dimensão engajamento em sala, considerando-a a manifestação da participação do aluno nas atividades propostas pelo docente.

Considerando os aspetos já referenciados, no contexto do ensino superior, perspectivamos que a participação em sala, não obstante poder ser incluída no constructo de engajamento em sala, é um constructo que deve ser analisado em separado do engajamento do aluno na aprendizagem. Nesta linha de pensamento, o comportamento de participação do aluno em sala será perspectivado como um constructo diferente do esforço físico que o aluno realiza no decorrer do processo de aprendizagem. O comportamento de participação ativo nas aulas será perspectivado como a participação ativa do aluno na forma como as aulas são ministradas, ou seja, o comportamento de participação no serviço ensino. Dada a importância que reveste a diferenciação dos conceitos de engajamento do aluno na aprendizagem, engajamento do aluno em sala, e comportamento de participação em sala, com base na revisão da literatura efetuada, com destaque das contribuições de Gunuc & Kuzu (2015) e Wong & Liem (2021), na figura 12 apresentamos uma ilustração da proposta de modelo conceptual que ilustra a diferença e interligação que existe entre esses conceitos, sendo que, os em destaque são os que são objeto de análise neste capítulo.



**Figura 12.** Proposta de modelo conceitual de diferenciação e interligação dos conceitos de engajamento na aprendizagem e engajamento em sala

Esta nossa visão, está em linha com vários aspetos já referenciados por Zyngier (2008) que sugere que o engajamento na escola não é sinónimo de alcançar bons resultados, e que existem alunos que podem ter uma baixa participação nas atividades da escola e no entanto alcançarem bons resultados. O mesmo acontece no contexto da sala de aula, ou seja, um aluno pode estar altamente engajado na aprendizagem e não ter um nível alto de participação em sala e uma alta participação em sala não é sinónimo de um alto engajamento na aprendizagem. Com isso, terminamos a nossa linha de pensamento argumentando que a combinação do engajamento na aprendizagem e a participação em sala, podem conduzir a resultados de aprendizagem ainda maiores.

#### 4.2.2.2. Perspetiva do marketing

Em paralelo à evolução da perspectiva da LDS, no seio da literatura de marketing de serviços, surge o conceito de comportamento de cocriação do consumidor no contexto do processo de entrega dos serviços. A preocupação sobre o estudo do comportamento de participação do consumidor nesse processo surge por duas razões: (i) nas empresas de serviços o consumidor muitas vezes atua como um “funcionário parcial” participando no processo de criação do serviço, por meio da aplicação dos seus conhecimentos e habilidades (Bove et al., 2009) e (ii) com o reconhecimento cada vez maior da importância do *service encounters*, momento de contato entre o funcionário e o consumidor, surge a necessidade de estudos que explorem o comportamento dos funcionários e dos consumidores durante esta interação (Yi et al., 2011).

Inicialmente este conceito, no contexto do *service encounters*, aparece na literatura de marketing por Groth (2005) que transpõe o conceito de comportamento do funcionário para o comportamento do consumidor, abordando este último com duas dimensões distintas: comportamento de coprodução e comportamento de cidadania do consumidor. Entretanto Yi et al.(2011) e Yi & Gong (2013) transformam estas duas tipologias de comportamento do consumidor no conceito de comportamento de cocriação do consumidor. O modelo proposto por Yi & Gong, (2013) centra-se na última fase da cadeia de valor, no caso o processo de entrega do valor ( considerado o valor como sinonimo do *output* do processo produtivo da empresa) e conceptualiza o comportamento de cocriação de valor como sendo um constructo que engloba o comportamento de participação e o comportamento de cidadania (Yi & Gong, 2013). Apesar de invocar a LDS, Yi & Gong (2013) sustentam a sua proposta de escala de comportamento de cocriação de valor argumentando que “como participantes ativos e parceiros de colaboração em intercâmbios relacionais, os clientes cocriam valor com a empresa através do envolvimento em toda a cadeia de valor dos serviços “ (Yi & Gong, 2013, p. 1279). Ou seja, o conceito de comportamento de cocriação do consumidor, surge dentro da literatura de cocriação, numa visão de cocriação do produto ou serviços (*output* da empresa) numa clara associação à coprodução, ou cocriação dos serviços (entendendo serviços como o output das empresas da área dos serviços). Assim, o comportamento de participação ativa do aluno durante as aulas, pode ser perspectivado como um mecanismo de ativação da definição do conceito de cocriação do serviço ensino por parte do aluno durante o processo de ensino aprendizagem, proposta no capítulo II.

A literatura de marketing de serviços refere-se ao comportamento de participação como o comportamento, durante o processo de *service encounters*, necessário para a cocriação de valor com sucesso (Yi & Gong, 2013). No caso, esta tese tem como foco o comportamento de participação do aluno dentro da sala de aula, numa abordagem de participação ativa e colaborativa no processo de ensino. Assim, fazendo uma analogia ao contexto da sala de aula, a participação ativa no processo de ensino por parte do aluno, pode ser vista como uma postura ativa e não passiva do aluno nesse processo (Payne et al., 2008) que, de entre outros aspetos pode conduzir o aluno a um maior controlo do processo e ao reforço dos laços emocionais e relacionais entre o aluno e o docente (Chan et al., 2010), podendo, igualmente, influenciar o desempenho do aluno (Torkzadeh et al., 2020). De realçar, igualmente que este comportamento de participação do aluno também pode ter impacto nas respostas emocionais, produtividade e desempenho no trabalho dos docentes (Chan et al., 2010) e na imagem e reputação do prestador do serviço (Foroudi et al., 2019). Para além disso, este comportamento pode aumentar a satisfação do aluno com a experiência educacional (Díaz et al., 2016), traduzir-se numa

maior percepção relativamente à qualidade técnica e funcional dos cursos (Torkzadeh et al., 2020), o que por sua vez se pode traduzir num maior nível de felicidade do aluno (de Azambuja et al., 2021). No entanto, vale realçar que o comportamento de participação do aluno pode gerar efeitos positivos como efeitos negativos no bem estar do aluno pelo eventual nível de stress que este processo pode desencadear em determinados alunos (Gong et al., 2016).

Numa perspetiva de participação voluntária do consumidor no processo de entrega de serviço, o comportamento de participação voluntária refere-se a comportamentos livres e úteis do consumidor que apoiam a capacidade da empresa no processo de entrega de um serviço de qualidade (Bove et al., 2009). Nesta tese, consideramos que o comportamento de participação do aluno exigidos pelas tarefas inerentes ao processo de aprendizagem estão incluídas no engajamento na aprendizagem, mas o comportamento de participação em sala, aqui referido, refere-se a comportamentos livres e úteis do aluno que apoiam o docente no processo de entrega de um serviço de ensino de qualidade. Chan et al. (2010; p. 49) define o comportamento de participação como sendo “um constructo comportamental que mede em que medida os clientes fornecem/ partilham informações, fazem sugestões e se envolvem na tomada de decisões durante o processo de entrega do serviço”. Tendo essas definições como referência o comportamento de participação ativa do aluno no contexto da sala de aula será definido como:

*“um constructo comportamental que mede em que medida os alunos, de forma livre e útil, partilham informações, fazem sugestões e envolvem, de forma ativa, na forma como a aula é ministrada”*

### **4.3. Teorias de Suporte, Hipóteses e Modelos Conceptuais**

Com base na literatura de marketing apoiar-nos-emos na perspetiva da cocriação da lógica dominante de serviço (Vargo & Lusch, 2004, 2008a, 2016) e na teoria intermédia do engajamento de Hollebeek et al. (2019) para sustentar um impacto direto e significativo da ODS do docente no engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação ativa em sala.

Formalizada como uma teoria geral dos mercados, a teoria da LDS fornece um entendimento de muitos fenómenos psicológicos, sociais e económicos com foco nas trocas, na perspetiva do marketing (Akaka et al., 2021), Para um melhor entendimento da visão da cocriação na perspetiva na LDS no processo de ensino- aprendizagem no ensino superior, na tabela 21, apresentamos as premissas e axiomas considerados mais importantes para este entendimento.

**Tabela 21.** Premissas e axiomas da Lógica dominante de serviço

<b>Premissas (P) e axiomas (A) ( Vargo &amp; Lusch, 2016)</b>	<b>Entendimento no processo de ensino aprendizagem</b>
P1 / A1 - O serviço (entendido como a aplicação de conhecimentos e habilidades específicas) é a base da troca.	O aluno e o docente trocam serviço durante o processo de ensino aprendizagem, cada um aplicando os seus conhecimentos e habilidades específicas.
P4 - Os recursos operantes (conhecimentos e habilidades) são a fonte fundamental de benefícios estratégicos.	Os recursos operantes dos docentes, dos alunos e de outros atores, em outros sistemas de serviço que afetam o processo de ensino aprendizagem, são fundamentais para alcançar os benefícios estratégicos do ensino, que é o de criar valor para todos os envolvidos no ecossistema educacional.
P6 / A2 - Valor é cocriado por múltiplos atores incluindo sempre o beneficiário.	O valor do processo de ensino aprendizagem será sempre cocriado, envolvendo vários atores, incluindo sempre o aluno no momento imediato como beneficiário e os restantes atores beneficiários nos sistemas de serviço adjacentes ( ex: famílias) e a posteriori (ex.: empresas).
P9/ A3 - Todos os atores sociais e económicos são integradores de recursos.	Todos os atores sociais e económicos, que interagem com os docentes e alunos, são integradores de recursos no processo de ensino aprendizagem. Ou seja, os integradores de recursos diretos são os docentes e alunos, entretanto, atores económicos e sociais de outros sistemas integram também recursos no sistema de ensino aprendizagem, quer seja de forma direta ou indireta.
P10/A4- O valor é sempre determinado de forma única e fenomenológica pelo beneficiário.	O valor do processo de ensino aprendizagem será sempre determinado pelo beneficiário, quer seja pelo aluno de forma direta durante e após este processo, quer seja pelas famílias, as empresas e a sociedade durante e após este processo.
P11 /A5 - A cocriação de valor será coordenada por meio de <i>institutions</i> ( regras, normas e crenças) definidos e gerados por cada ator e <i>institutional arrangements</i> ( entendido como lógica de interdependência dessas regras, normas e crenças)	A cocriação de valor no processo de ensino aprendizagem será coordenada por meio de <i>institutions</i> (regras, normas e crenças) geradas por cada um dos intervenientes e / ou influenciadores no processo de ensino aprendizagem, numa lógica de interdependência

Entretanto, tal como em outros contextos, é necessário um melhor entendimento sobre a premissa 6, axioma 2. Tal como os autores já repetiram em vários fóruns, fazendo uma analogia ao contexto, o aluno não precisa participar de forma ativa na definição e configuração das aulas para cocriar o valor do processo de ensino aprendizagem. Esta participação é opcional e deve ser perspectivada como cocriação do *output* (no caso cocriação do ensino) e não como cocriação do valor. Ou seja, para fomentar a cocriação do valor do processo de aprendizagem, o foco dos docentes não passa por envolver os alunos na forma como as aulas são ministradas, mas sim envolver o aluno na integração dos seus recursos no processo de aprendizagem. Não obstante, o envolvimento dos alunos na forma como as aulas são ministradas possa também constituir fonte de recursos para o processo de aprendizagem. Entre outros aspetos referenciados na revisão da literatura, o nosso entendimento da premissa 6, axioma 2, permitiu-nos diferenciar o engajamento do aluno na aprendizagem do comportamento de participação ativa do aluno em sala. Entretanto, o engajamento quer seja na aprendizagem ou no contexto

sala, em paralelo com a tipologia e qualidade dos recursos integrados, determinará o valor emergente do fenómeno de cocriação que ocorre no sistema de serviço de ensino aprendizagem (Cruz et al., 2022).

Hollebeek et al.(2019) propõe na literatura uma teoria intermédia do consumidor fundamentada pela LDS. Para Hollebeek et al.(2019) a integração de recursos tende, de certa forma a coincidir com o engajamento do consumidor, ou seja é por meio desse engajamento que ocorre a integração de recursos e consequentemente a cocriação. Assim, o engajamento reflete a integração de recursos e conduz à aprendizagem e à partilha de conhecimento (Hollebeek et al., 2019). Este argumento, corrobora com a nossa visão de que o engajamento do aluno na aprendizagem e a participação ativa do aluno em sala são dois mecanismos do aluno de integração de recursos no processo de cocriação do valor e no processo de cocriação do serviço ensino.

Paralelamente e inserida nesta perspetiva, a ODS constitui um mecanismo estratégico de operacionalização da lógica dominante de serviço (Karpen et al., 2012, 2015) a ser desenvolvido pelo docente nas suas interações diretas com os alunos durante o processo de ensino aprendizagem, visando potenciar a cocriação de valor e a cocriação de serviço. A premissa 11, axioma 5 da LDS sustenta que a cocriação de valor e a troca são coordenadas através de regras, normas e crenças concebidas pelo homem que permitem e limitam a ação e tornam a vida social previsível e significativa, assim como a interdependência dessas regras, normas e crenças(Vargo & Lusch, 2016), que criam expectativas estáveis em relação ao comportamento dos outros (Pop et al., 2018). Assim, podemos perspetivar que quanto maior for a crença por parte do aluno relativamente ao engajamento do docente nesses processos, por meio do desenvolvimento das capacidades da ODS, maior será o engajamento do aluno nos objetos focais envolvendo a unidade curricular, o curso e a própria IES.

Com base no exposto, e desconhecendo a existência de estudos que tenham explorado esta relação de forma empírica, formula-se a primeira hipótese deste estudo:

*H1: A orientação dominante de serviço (ODS) do docente, conceptualizada como um conjunto de capacidades de interação do docente, tem um impacto direto e positivo no engajamento do aluno na aprendizagem.<sup>1</sup>*

H1a: A ODS tem um impacto direto, positivo e significativo no engajamento físico do aluno na aprendizagem

---

<sup>1</sup> As hipóteses expressas em itálico não serão objetos de análise no modelo conceptual, visto que o engajamento do aluno na aprendizagem não será especificado como um construto de 2ª ordem.

H1b: A ODS tem um impacto direto, positivo e significativo no engajamento emocional do aluno na aprendizagem

H1c: A ODS tem um impacto direto, positivo e significativo no engajamento cognitivo do aluno em sala

H1d: A ODS tem um impacto direto, positivo e significativo no engajamento cognitivo do aluno fora de sala

O comportamento de participação ativa do aluno em sala de aula, definido como “um constructo comportamental que mede em que medida, de forma voluntária, os alunos partilham informações, fazem sugestões e se envolvem, de forma ativa, na forma como a aula é ministrada”, constitui um mecanismo de cocriação do serviço ensino entre o aluno, o docente e os pares. Não obstante este comportamento não ser um comportamento necessário à cocriação do valor do ensino (no caso a aprendizagem) a mesma traz vários benefícios aos participantes do processo de ensino, assim como recursos e valor para o processo de aprendizagem do aluno.

Considerando que a orientação dominante de serviço, surge essencialmente numa tentativa de operacionalizar a LDS para as empresas da área de serviços, onde o processo de entrega do *output* ocorre essencialmente por meio das interações pessoais é expectável que possa existir uma relação entre a orientação dominante de serviço e o comportamento de participação ativa do aluno. Tanto quanto é do nosso conhecimento, até este momento, somente Li et al.(2022) exploraram esta relação, no caso na indústria do turismo, com recurso à teoria da autodeterminação. Assim, e desconhecendo a existência de estudos que tenham explorado esta relação no contexto das IES, formula-se a segunda hipótese desta investigação:

H2: A orientação dominante de serviço do docente tem um impacto direto e positivo na participação ativa do aluno em sala de aula.

Apoiar-nos-emos no modelo conceptual de Kahu (2013), na teoria da qualidade do relacionamento de Morgan & Hunt, (1994) e nos resultados do estudo anterior, que posicionaram a qualidade do relacionamento (QR) como um resultado imediato da ODS do docente, para supor um impacto positivo da ODS do docente no engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação em sala mediado pela QR percebida pelo aluno. Assim, e desconhecendo a existência de estudos que tenham explorado esta relação no contexto das IES, formula-se a terceira e quarta hipótese desta investigação:

*H3: A qualidade do relacionamento (QR) resultante das interações entre os alunos e o docente tem um papel mediador no impacto da orientação dominante de serviço do docente no engajamento do aluno na aprendizagem.*<sup>2</sup>

H3a: A QR tem um efeito mediador na relação entre a ODS e o engajamento físico do aluno na aprendizagem

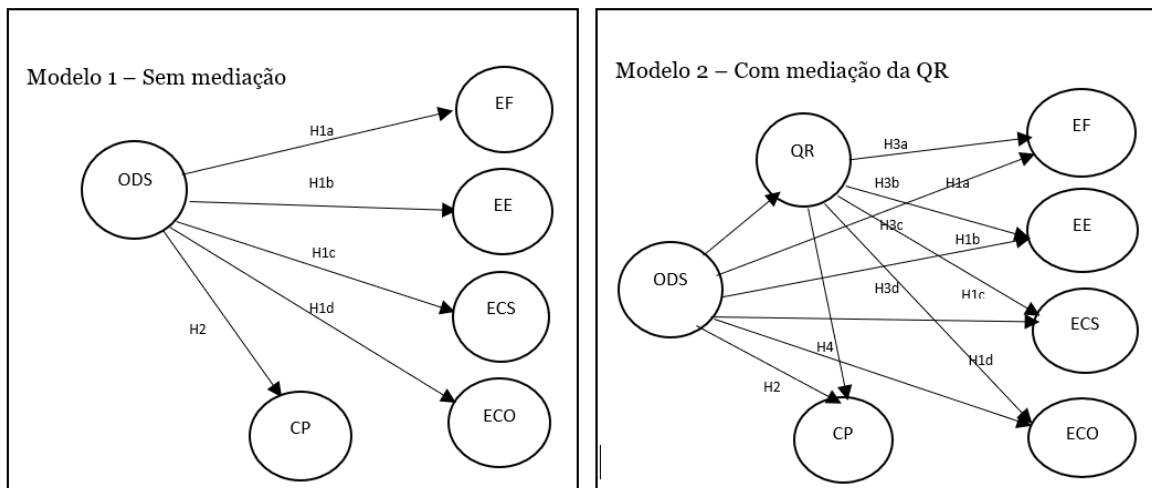
H3b: A QR tem um efeito mediador na relação entre a ODS e o engajamento emocional do aluno na aprendizagem

H3c: A QR tem um efeito mediador na relação entre a ODS e o engajamento cognitivo do aluno em sala

H3d: A QR tem um efeito mediador na relação entre a ODS e o engajamento cognitivo do aluno fora de sala

H4: A qualidade do relacionamento resultante das interações entre os alunos e o docente tem um papel mediador no impacto da orientação dominante de serviço do docente no comportamento de participação em sala.

A figura 13 apresenta os dois modelos de análise resultantes das hipóteses formuladas, sendo o primeiro visando testar o impacto direto da ODS do docente nos mecanismos de cocriação do valor e do serviço do aluno e o segundo modelo visando explorar o efeito mediador da QR nesta relação.



**Figura 13.** Modelos de análise do impacto da ODS do docente

<sup>2</sup> As hipóteses expressas em itálico não serão objetos de análise no modelo conceptual, visto que o engajamento do aluno na aprendizagem não será especificado como um construto de 2ª ordem.

## 4.4. Métodos

Para testar as hipóteses recorreu-se à realização de um estudo quantitativo aplicado no contexto do ensino superior em Cabo Verde. Nas subsecções a seguir é apresentado uma breve apresentação do contexto de aplicação do estudo, o processo de recolha dos dados, as variáveis utilizadas para mensurar os fenómenos em estudo e os procedimentos de análise adotados.

### 4.4.1. Cenário de aplicação do estudo

Cabo Verde é um país arquipelágico do continente africano, situado a 455 Km da Costa africana, com uma área de 4033 Km<sup>2</sup>, distribuída por 10 ilhas<sup>3</sup>. Segundo os dados do relatório de estado e estrutura da população do Censo de 2021, Cabo Verde contava em 2021 com uma população residente de 491.233 indivíduos, com uma média de idade de 30 anos e uma taxa de alfabetização de 88,9% (INE, 2022). O sistema de ensino superior em Cabo Verde compreende o ensino superior público e privado e integra as instituições de ensino universitário e as instituições de ensino politécnico<sup>4</sup>. Segundo os dados da agência de regulação do ensino superior em Cabo Verde (ARES) no ano letivo 2022/23, o ensino superior em Cabo Verde contava com 9.193 alunos distribuídos por duas instituições de ensino superior públicas e oito privadas.<sup>5</sup>

### 4.4.2. Recolha dos dados

Os dados foram recolhidos por meio de aplicação de um questionário estruturado, no qual constava as variáveis observadas dos constructos em análise, assim como parâmetros para efetuar a caracterização da amostra. O universo do estudo corresponde aos alunos dos cursos de licenciaturas das áreas económicas e empresariais de duas IES de Cabo Verde, sendo uma universidade pública e outra um instituto de ensino superior privado. Os questionários foram aplicados e recolhidos pela própria investigadora, nos Polos desses dois institutos situados na ilha de Santiago, no arquipélago de Cabo Verde, decorridos mais de 2 meses do início do 1<sup>a</sup> Semestre, entre 09 a 17 de janeiro de 2023. Para além da autorização do Presidente e do Reitor para aplicação dos questionários, foi solicitado a autorização e consentimento dos alunos para participação. Dos questionários recolhidos foi feita a análise dos dados em falta. O teste MCAR não foi significativo, ou

---

<sup>3</sup> Fonte: <https://www.governo.cv/o-arquipelago/geografia/> acessado em 10/06/2023

<sup>4</sup> Fonte: Decreto-lei n<sup>o</sup> 20/ 2012 que regula o regime jurídico das instituições de ensino superior, acessado em <https://kiosk.incv.cv/1.1.41.1563/>, 10 /06/2023

<sup>5</sup> Fonte: <https://www.ares.cv/informacoes/estat%C3%ADsticas-estudantes-do-ensino-superior/> acessado em 10/06/2013

seja, não foi possível assegurar que os dados em falta são completamente aleatórios. Considerando que a literatura não é muito clara sobre os diferentes métodos de imputação quando o teste MCAR sugere que os dados não são aleatórios, considerou-se a possibilidade de efetuar as análises somente com os dados completos. Do total dos questionários recebidos 353 resultaram completos. Assim, antes de avançar para a análise dos dados, fez-se uma avaliação da representatividade da amostra e da potência estatística da amostra para estimar o modelo proposto. A avaliação da representatividade da amostra foi feita tanto ao nível das IES como dos cursos da área científica objeto do estudo. A tabela 22 apresenta o total do universo, a amostra necessária para um nível de confiança de 95% e um nível de erro de 5%, assim como a amostra recolhida. Conforme pode ser observado a amostra resultantes dos questionários completos está em conformidade com o nível de representatividade definido relativamente a tipologia de IES assim como os cursos ministrados nas áreas económicas e empresariais.

**Tabela 22.** Avaliação da representatividade da amostra

IES	População (N) <sup>6</sup>		Amostra (n)	
	N <sup>a</sup> Alunos	% Peso	Necessária	Recolhida
Pública	539	64,2%	169	197
Privada	301	35,8%	95	156
<b>Total</b>	<b>840</b>	<b>100,0%</b>	<b>264</b>	<b>353</b>
<b>Curso</b>				
Ciências Empresariais e Organizacionais	186	22,1%	58	74
Economia	124	14,8%	39	54
Gestão Comercial e Marketing	109	13,0%	34	37
Relações Públicas e Secretariado Executivo	120	14,3%	38	32
Contabilidade	118	14,0%	37	70
Gestão	107	12,7%	34	45
Marketing. Gestão Comercial e Empreendedorismo	76	9,0%	24	41
<b>Total</b>	<b>840</b>	<b>100,0%</b>	<b>264</b>	<b>353</b>

#### 4.4.3. Mensuração das variáveis

A ODS do docente foi mensurada com os constructos e itens resultantes da proposta apresentada no capítulo III. O engajamento do aluno na aprendizagem foi mensurado de acordo com a definição apresentada na revisão da literatura, recorrendo portanto à escala de Burch et al.(2017), que envolve o engajamento físico, o engajamento emocional, o engajamento cognitivo em sala e o engajamento cognitivo fora de sala. O comportamento de participação em sala também foi mensurado de acordo com a

<sup>6</sup> Os dados da população referem-se ao número de alunos inscritos no ano letivo 2022/23 e foram fornecidos pelos gabinetes de qualidade das duas IES em estudo

definição defendida na revisão da literatura, recorrendo portanto à escala de Chan et al.(2010), com ligeira adaptação para o contexto. A qualidade do relacionamento foi mensurada recorrendo ao constructo de confiança no docente e comprometimento afetivo para com o docente, recorrendo às escalas de Hennig-Thurau et al.(2001) e Cownie (2019) respetivamente. Todas as variáveis foram mensuradas recorrendo a escala de likert de 5 pontos. Na tabela 23 apresentamos os constructos e as respetivas variáveis.

**Tabela 23.** Constructos e respetivas variáveis utilizadas no estudo

<b>Código – Constructos</b>	<b>Tipo</b>	<b>Código</b>	<b>Variável</b>
<b>ODS - Orientação dominante de serviço do docente</b>	<b>2ª Ordem (F)</b>		<b>este docente ...</b>
CII - Capacidade de interações individuais	1ª Ordem (R)	cii1	esforça-se para compreender as minhas necessidades individuais de aprendizagem.
		cii2	está interessado em identificar as características individuais de cada aluno
		cii3	encoraja todos os alunos a participar.
		cii4	tenta encontrar a melhor forma de interagir com cada aluno.
CIR - Capacidade de interações relacionais	1ª Ordem (R)	cir1	faz-me sentir à vontade durante as aulas.
		cir2	encoraja a comunicação nos dois sentidos.
		cir4	proporciona momentos de alegria dentro de sala.
		cir5	traz uma energia alegre e positiva para a sala de aula.
CIE - Capacidade de interações éticas	1ª Ordem (R)	cie2	não discrimina os alunos.
		cie3	assegura o cumprimento das regras previamente estabelecidas.
		cie4	respeita os alunos em todas as situações.
CIEM- Capacidade de interações de empoderamento	1ª Ordem (R)	ciem1	encoraja-me a dar ideias e sugestões.
		ciem2	encoraja-me a adequar a minha experiência de ensino aprendizagem ao meu contexto.
		ciem3	ajuda-me no controlo do processo de ensino aprendizagem.
CID - Capacidade de interações de desenvolvimento	1ª Ordem (R)	cid1	partilha informações úteis.
		cid3	estimula a curiosidade dos alunos.
		cid6	valoriza a participação dos alunos na aula.
		cid9	mostra a importância da unidade curricular.
<b>QR - Qualidade do relacionamento</b>	<b>2ª Ordem (R)</b>		
C - Confiança no docente	1ª Ordem (R)	C1	Integridade é uma palavra que eu usaria ao descrever este professor.
		C2	Tenho a certeza de que este professor age sempre considerando os meus interesses.
		C3	Confio completamente neste professor.
		C4	Este professor sempre cumpre as suas promessas.

<b>Código – Constructos</b>	<b>Tipo</b>	<b>Código</b>	<b>Variável</b>
CA - Comprometimento afetivo para com o docente	1ª Ordem (R)	CA1	Gosto muito da minha relação com este professor.
		CA2	A imagem que tenho deste professor é muito positiva.
		CA3	Estudar com este professor é agradável.
		CA4	Preocupo-me com o futuro deste professor.
		CA5	Este professor motiva-me a ser um bom aluno.
EF - Engajamento físico	1ª Ordem (R)	EF1	Coloco todo o meu esforço nesta UC
		EF2	Dedico muito energia a esta UC
		EF3	Esforço-me ao máximo por ter um bom desempenho nesta UC
EE - Engajamento emocional	1ª Ordem (R)	EE1	Sinto-me motivado quando estou nesta aula.
		EE2	Sinto-me bem com as tarefas que realizo nesta UC.
		EE3	Sinto-me animado por vir a esta aula. Quando estou na sala de aula desta UC, a minha mente está focada na discussão e nas atividades da mesma.
ECS - Engajamento cognitivo em sala	1ª Ordem (R)	ECS1	Quando estou na sala de aula desta UC, presto muita atenção à discussão e atividades da mesma.
		ECS2	Quando estou na sala de aula desta UC, concentro-me na discussão e atividades da mesma.
		ECS3	Quando estou a ler ou a estudar material relacionado com esta UC, a minha mente está focada na discussão e nas atividades da turma.
ECO - Engajamento cognitivo fora de sala	1ª Ordem (R)	ECFS1	Quando estou a ler ou a estudar material relacionado com esta UC, presto muita atenção à discussão e às atividades da turma.
		ECFS2	Quando estou a ler ou a estudar material relacionado com esta UC, concentro-me na discussão e nas atividades da turma.
		ECFS3	Quando estou a ler ou a estudar material relacionado com esta UC, concentro-me na discussão e nas atividades da turma.
CP - Comportamento de participação	1ª Ordem (R)	CP1	Passo muito tempo partilhando as minhas opiniões com este professor durante as aulas.
		CP2	Esforço-me muito em expressar as minhas dificuldades ao professor, durante as aulas.
		CP3	Dou sugestões ao professor para melhorar o resultado do serviço de ensino.
		CP4	Participo ativamente nas aulas.
		CP5	Estou muito envolvido na forma como a aula decorre.

#### 4.4.4. Procedimentos de análise

Considerando o constructo da ODS do docente como um constructo de segunda ordem formativo – compósito, para analisar o modelo proposto recorreu-se à abordagem de equações estruturais assente no método com base na variância, o *partial least Squares structural equation modeling* (PLS- SEM). Esta escolha justifica-se pelo fato de tanto no estudos confirmatórios como nos explicativos, o PLS revelar ser uma técnica adequada se o modelo estrutural contém um ou mais constructos operacionalizados como compósitos (Henseler, 2018). Foi adotada a abordagem de duas etapas desagregadas para especificar e avaliar o constructo da ODS e a sua relação com os demais constructos do modelo estrutural proposto (Sarstedt et al., 2019). Nesta abordagem, na primeira fase consideram-se apenas os constructos de ordem inferior (sem o constructo de ordem

superior) ligados aos outros constructos a que este constructo de ordem superior está teoricamente ligado (J. M. Becker et al., 2022), apuram-se e salvam-se os scores dos constructos (Sarstedt et al., 2019) e avaliam-se os modelos de mensuração dos constructos de 1ª ordem (J. M. Becker et al., 2022). Na segunda fase, na abordagem “desagregada” são utilizadas somente os scores dos constructos de ordem inferior para medir o constructo de ordem superior, mantendo os outros constructos do modelo estrutural medidos através dos seus itens iniciais. Na segunda fase realiza-se a avaliação do(s) modelo(s) de mensuração de 2ª ordem e avalia-se o modelo estrutural (J. M. Becker et al., 2022). Na tabela 24 apresentam-se os critérios de avaliação a serem considerados em cada uma das etapas.

**Tabela 24.** Critérios de avaliação dos modelos com constructos de 2ª ordem com a abordagem de duas etapas desagregadas.

<b>1ª Fase</b>	<b>2ª Fase</b>
<p><b>Avaliação dos modelos de medida - constructos de 1ª Ordem</b></p> <p>a) Constructos Reflexivos de 1ª ordem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da Fiabilidade</li> <li>• Avaliação da validade convergente</li> <li>• Avaliação da validade discriminante</li> </ul> <p>b) Constructos Formativos de 1ª ordem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Validade convergente (método de redundância)</li> <li>• Avaliação da colineariedade dos itens (VIF)</li> <li>• Avaliação da importância absoluta e relativa dos itens ( <i>loading</i> e pesos dos itens respetivamente)</li> </ul>	<p><b>1. Avaliação dos modelos de medida - constructos de 2ª ordem</b></p> <p>a) Constructos Reflexivos de 2ª ordem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da fiabilidade do construto</li> <li>• Avaliação da validade convergente do construto</li> <li>• Avaliação da validade discriminante do construto de 2ª ordem face os outros construtos refletivos em análise</li> </ul> <p>b) Constructos formativos de 2ª ordem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Validade convergente</li> <li>• Avaliação da colineariedade dos construtos de 1ª ordem que o formam</li> <li>• Avaliação da importância absoluta e relativa dos construtos de 1ª ordem que o formam (peso e <i>loading</i> respetivamente)</li> </ul> <p><b>2. Avaliação do modelo estrutural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da colineariedade entre os construtos preditores</li> <li>• Avaliação dos coeficientes estruturais</li> <li>• Avaliação da capacidade explicativa do modelo</li> </ul>

Fonte: Elaborada com base nos artigos de J. M. Becker et al. (2022), Sarstedt et al.(2019) e Hair et al.(2019)

De realçar que, considerando que o PLS não assume pressupostos sobre a distribuição dos resíduos, recorre-se ao procedimento *bootstrapping* para efetuar os testes de inferência dos parâmetros do modelo assim como do teste HTMT (J. M. Becker et al., 2022). Na avaliação dos coeficientes estruturais, para além da significância, recorreu-se ao *bias-corrected bootstrap confidence interval* (Ali et al., 2018; Roldán & Sánchez-Franco, 2012).

Concordamos com a observação de Nitzl et al( 2016) de que não é necessário avaliar um modelo sem o constructo mediador para poder obter o efeito total da ODS do docente nas demais variáveis de resultado do aluno. Entretanto nesta investigação não estamos interessados somente na validação das hipóteses. Para além disso estamos interessados em avaliar o peso relativo dos constructos de 1ª ordem da ODS na formação do constructo de 2ª ordem. Hair et al. (2017) alertam que (i) quando estamos perante constructos de 2ª ordem formativos, a inclusão de outros constructos na modelagem pode afetar o peso dos constructos de 1ª ordem, (ii) a variância explicada pode aumentar com a inclusão de variáveis mediadoras. Assim, por ser o primeiro estudo em que se explorará o efeito da ODS do docente nos constructos de resultado no aluno, procederemos à especificação e avaliação dos dois modelos para explorar o máximo este fenómeno: modelo 1 sem mediação e modelo 2 com mediação da QR.

Antes de efetuar as análises, procedeu-se à análise da potência estatística da amostra para estimar os modelos proposto. Para o efeito procedeu-se a análise pos-hoc da potência estatística, recorrendo ao software G\*Power 3.1.9.7 (Faul et al., 2007). A análise da potência estatística explora a relação entre quatro variáveis envolvidas na inferência estatística: tamanho da amostra, nível de significância, o tamanho do efeito da população e a potência estatística(Cohen, 1992). Os critérios utilizados foram: tamanho do efeito ( $f^2$ ) 0.15 considerado um efeito médio, e nível de significância de 0.05 (Cohen, 1992). Observa-se que no modelo 2 em análise são duas as variáveis preditivas. Assim conforme podemos observar na figura 14, com esses critérios e com o tamanho amostral obtido ( $n = 353$ ) o modelo alcança uma potência estatística de 0.99, excedendo o valor mínimo recomendado de 0.8 (Cohen, 1992).

The screenshot shows the G\*Power software interface with the following settings and results:

Test family		Statistical test	
F tests		Linear multiple regression: Fixed model, R <sup>2</sup> deviation from zero	
Type of power analysis			
Post hoc: Compute achieved power - given $\alpha$ , sample size, and effect size			
Input Parameters		Output Parameters	
Determine =>	Effect size $f^2$	Noncentrality parameter $\lambda$	52.9500000
	$\alpha$ err prob	Critical F	3.0215204
	Total sample size	Numerator df	2
	Number of predictors	Denominator df	350
		Power ( $1 - \beta$ err prob)	0.9999995

**Figura 14.** Análise da Potência estatística (com recurso ao G\*POWER 3.1.9.7)

Para a realização das análises do PLS, optamos pelo programa SMARTPLS versão 4.0 (Ringle et al., 2022) considerado um programa de software com uma interface gráfica de utilizador intuitiva (Sarstedt & Cheah, 2019).

## 4.5. Resultados

### 4.5.1. Caracterização do perfil da amostra

A amostra participante no estudo revela o perfil constante na tabela 25. Conforme se pode observar, dos participantes no estudo cerca de 65% são femininos, a maioria tem o estatuto de estudante exclusivo (72,5%), não possui bolsa de estudo (67,4%) e encontra-se na faixa etária dos 17 aos 25 anos (78,5%). Cerca de um terço frequentam o 2º ano. Os cursos de Ciências Empresariais e Organizacionais (21%), Contabilidade (19,8%) e Economia (15,3%) representam os cursos predominantes na amostra.

**Tabela 25.** Caracterização da amostra (n=353)

Instituição de Ensino superior			Género		
UNICV	197	55,8	Feminino	229	64,9
ISCEE	156	44,2	Masculino	124	35,1
Bolsa de estudo			Estatuto		
Sim	115	32,6	Estudante	256	72,5
Não	238	67,4	Estudante – trabalhador	97	27,5
Ano Curricular			Faixa etária		
1º ano	95	26,9	17-25 anos	277	78,5
2º ano	120	34,0	26-35 anos	61	17,3
3º ano	54	15,3	36 - 45 anos	12	3,4
4º ano	84	23,8	45-55 anos	3	0,8
Curso					
Ciências Empresariais e Organizacionais	74	21,0	Gestão	45	12,7
Relações Públicas e Secretariado Executivo	32	9,1	Contabilidade	70	19,8
Gestão Comercial e Marketing	37	10,5	Marketing, Gestão Comercial e Empreendedorismo	41	11,6

#### 4.5.2. Modelo 1 – Impacto da ODS no EAA e no CP do aluno em sala

Este modelo foi especificado com o objetivo de testar o impacto da ODS do docente no engajamento do aluno na aprendizagem (EAA) e no comportamento de participação ativo em sala (CP), sem mediação de outras variáveis. Para além disso, a especificação deste modelo tem como objetivos secundários (i) avaliar o peso dos constructos de 1ª ordem da ODS nesta ligação direta, (ii) identificar o grau de explicação da ODS do docente na variância do EAA e no CP em sala.

##### 4.5.2.1. Avaliação dos modelos de medida 1ª ordem

Para o modelo1, na primeira fase procedemos a conexão de todos os constructos de 1ª ordem da ODS com cada um dos constructos do EAA e com o constructo de CP do aluno em sala. Na primeira ronda desta fase foram eliminados os itens CP2 e CP3 do constructo de CP do aluno em sala por apresentarem *loadings* abaixo dos 0.6. Segundo Hair et al.(2017), quando este valor está abaixo dos 0.7 e acima dos 0.4, esta decisão cabe ao investigador, caso não afete a fiabilidade do constructo. Após decisão de eliminar os itens CP2 e CP3, voltou-se a efetuar esta fase. Nesta fase procedemos à obtenção dos scores dos constructos de 1ª ordem da ODS e realizou-se a avaliação dos constructos de 1ª ordem. Neste modelo, todos os constructos de 1ª ordem são especificados como reflexivos. A avaliação dos modelos de medida refletivos inclui a avaliação da confiabilidade interna, a validade convergente e a validade discriminante (Hair et al., 2017).

Conforme podemos verificar na tabela 26, os resultados do Alfa de Cronbachs( $\alpha$ ) do coeficiente de fiabilidade composta (*rho\_c*) (Werts et al., 1974) e o indicador Dijkstra-Henseler (*rho\_a*) (Dijkstra & Henseler, 2015) acima dos 0.7 sugerem a fiabilidade de todos os constructos de 1ª ordem em análise (Hair et al., 2017). O valor AVE acima de 0.5 confere validade convergente dos constructos. Os *loadings* acima dos 0.708 conferem fiabilidade dos indicadores (Hair et al., 2019)

**Tabela 26.** Avaliação da confiabilidade e validade convergente dos construtos de 1ª ordem

<b>Constructo / Indicador</b>	<b>Loading</b>	<b>(<math>\alpha</math>)</b>	<b>(rho_a)</b>	<b>(rho_c)</b>	<b>AVE</b>
Cap. de Interações Individuais (CII)		0,821	0,822	0,882	0,651
cii1	0,832				

<b>Constructo / Indicador</b>	<b>Loading</b>	<b>(<math>\alpha</math>)</b>	<b>(rho_a)</b>	<b>(rho_c)</b>	<b>AVE</b>
cii2	0,765				
cii3	0,830				
cii4	0,799				
Cap. de Interações Relacionais (CIR)		0,854	0,856	0,901	0,696
cir1	0,822				
cir2	0,809				
cir4	0,823				
cir5	0,881				
Cap. de Interações Éticas (CIE)		0,721	0,727	0,843	0,643
cie2	0,824				
cie3	0,749				
cie4	0,830				
Cap. Interações empoderadas (CIEM)		0,794	0,795	0,880	0,709
ciem1	0,844				
ciem2	0,870				
ciem3	0,811				
Cap. Interações de desenvolvimento (CID)		0,733	0,741	0,833	0,555
cid1	0,730				
cid3	0,785				
cid6	0,708				
cid9	0,755				
Engajamento físico (EF)		0,840	0,847	0,903	0,757
EF1	0,886				
EF2	0,882				
EF3	0,840				
Engajamento emocional (EE)		0,883	0,893	0,928	0,811
EE1	0,934				
EE2	0,846				
EE3	0,919				
Engajamento cognitivo dentro de sala (ECS)		0,888	0,888	0,931	0,817
ECS1	0,872				
ECS2	0,925				
ECS3	0,914				
Engajamento cognitivo fora de sala (ECO)		0,913	0,918	0,945	0,851
ECO1	0,909				
ECO2	0,943				
ECO3	0,916				
Comportamento de participação (CP)		0,739	0,746	0,852	0,657
CP1	0,759				
CP4	0,852				
CP5	0,818				

O critério de Fornell-Larcker e o rácio de correlação *heterotrait-monotrait* (HTMT) podem ser utilizados para avaliar a validade discriminante dos constructos (Hair et al., 2019). Na tabela 27 observamos que a raiz quadrada da AVE de cada constructo (valor

na diagonal) é maior do que a sua maior correlação com qualquer outro constructo (valores abaixo da diagonal), assegurando assim a validade discriminante de cada constructo a luz do critério de Fornell & Larcker(1981).

**Tabela 27.** Validade discriminante - Critério de Fornell-Larcker

	<b>CID</b>	<b>CIE</b>	<b>CIEM</b>	<b>CII</b>	<b>CIR</b>	<b>CP</b>	<b>ECO</b>	<b>ECS</b>	<b>EE</b>	<b>EF</b>
<b>CID</b>	<b>0,745</b>									
<b>CIE</b>	0,600	<b>0,802</b>								
<b>CIEM</b>	0,673	0,493	<b>0,842</b>							
<b>CII</b>	0,637	0,446	0,692	<b>0,807</b>						
<b>CIR</b>	0,610	0,523	0,661	0,722	<b>0,834</b>					
<b>CP</b>	0,468	0,245	0,526	0,445	0,487	<b>0,811</b>				
<b>ECO</b>	0,399	0,306	0,381	0,332	0,288	0,414	<b>0,923</b>			
<b>ECS</b>	0,486	0,363	0,451	0,398	0,389	0,533	0,582	<b>0,904</b>		
<b>EE</b>	0,561	0,406	0,613	0,544	0,635	0,603	0,433	0,616	<b>0,901</b>	
<b>EF</b>	0,330	0,245	0,344	0,216	0,254	0,462	0,302	0,440	0,466	<b>0,870</b>

A tabela 28 apresenta os resultados do rácio HTMT dos constructos. Os valores do rácio abaixo de 0.9 e os resultados do procedimento de *bootstrapping* indicando que todos os intervalos de confiança para as estatísticas HTMT são significativamente diferentes de 1, sugere a validade discriminante de todos os constructos de 1ª ordem segundo este critério (Henseler et al., 2015).

**Tabela 28.** Validade discriminante segundo rácio HTMT

	<b>CID</b>	<b>CIE</b>	<b>CIEM</b>	<b>CII</b>	<b>CIR</b>	<b>CP</b>	<b>ECO</b>	<b>ECS</b>	<b>EE</b>	<b>EF</b>
<b>CID</b>										
<b>CIE</b>	0,834									
<b>CIEM</b>	0,876	0,648								
<b>CII</b>	0,822	0,577	0,853							
<b>CIR</b>	0,767	0,659	0,800	0,857						
<b>CP</b>	0,622	0,330	0,683	0,570	0,608					
<b>ECO</b>	0,485	0,376	0,447	0,382	0,324	0,503				
<b>ECS</b>	0,599	0,454	0,536	0,464	0,443	0,648	0,647			
<b>EE</b>	0,688	0,509	0,731	0,633	0,727	0,732	0,475	0,688		
<b>EF</b>	0,411	0,315	0,419	0,262	0,299	0,576	0,344	0,509	0,540	

#### 4.5.2.2. Avaliação dos modelos de medida de 2ª ordem

Os scores das variáveis latentes “capacidade de interações individuais” (CII), “capacidade de interações relacionais” (CIR), “capacidade de interações éticas” (CIE), “capacidade de interação empoderadas” (CIEM) e “capacidade de interações de desenvolvimento” (CID)

foram utilizados para mensurar o modelo de medida de 2ª ordem da ODS do docente. Os restantes modelos de medida tais como “comportamento de participação” (CP) do aluno em sala, “engajamento físico” (EF), “engajamento emocional” (EE), “engajamento cognitivo dentro de sala” (ECS) e “engajamento cognitivo fora de sala” (ECO) foram mensurados através das variáveis observadas. A ODS foi especificada na segunda ordem como formativo –compósito. Para avaliar este constructo procede-se a avaliação da (i) colineariedade e (ii) a significância dos pesos e dos *loadings* dos constructos de 1ª ordem que o compõem.

A tabela 28 revela que os valores do VIF são inferiores a 3 o que indica a inexistência de multicolineariedade (Hair et al., 2019), sugerindo que nenhum dos constructos de 1ª ordem é redundante. Os valores dos testes de inferência dos *loadings* sugerem que todos os constructos de 1ª ordem revelarem importância absoluta no constructo da ODS, contudo, os valores dos testes de inferência dos pesos sugerem que os constructos CII e CIE não revelaram ser estatisticamente relevantes em termos de importância relativa no constructo da ODS quando relacionado com o EEA e o CP em sala.

**Tabela 29.** Avaliação da colineariedade, peso e *loadings* dos constructos de 1ª ordem na formação do constructo de 2ª ordem da ODS

	VIF	Peso	Valor p	Loading	valor p
CID -> ODS	2,416	0,397	0,000	0,876	0,000
CIE -> ODS	1,673	-0,010	0,905	0,606	0,000
CIEM -> ODS	2,470	0,458	0,000	0,912	0,000
CII -> ODS	2,643	-0,004	0,968	0,773	0,000
CIR -> ODS	2,510	0,293	0,002	0,830	0,000

#### 4.5.2.3. Avaliação do modelo estrutural

Nesse modelo, por existir somente um constructo preditor, a avaliação do modelo estrutural é feita recorrendo à avaliação (i) dos coeficientes estruturais e (ii) avaliação da capacidade explicativa do modelo recorrendo ao coeficiente de determinação (R<sup>2</sup>) (Hair et al., 2019).

Conforme se observa na tabela 30, os resultados sugerem que a ODS tem um efeito positivo e significativo no engajamento físico do aluno ( $\beta = 0.360$ ;  $t = 7,801$ ;  $p < 0,05$ ; BCB-CI [0.254;0.439]), suportando assim a H1a do nosso modelo conceptual. Relativamente ao impacto da ODS no engajamento emocional os resultados sugerem um efeito positivo e significativo ( $\beta = 0,684$ ;  $t = 21,470$ ;  $p < 0,05$ ; BCB-CI [0,612; 0,738]), o que suporta a H1b do nosso modelo conceptual. Observa-se igualmente um efeito positivo e significativo da ODS do docente no engajamento cognitivo dentro de sala ( $\beta =$

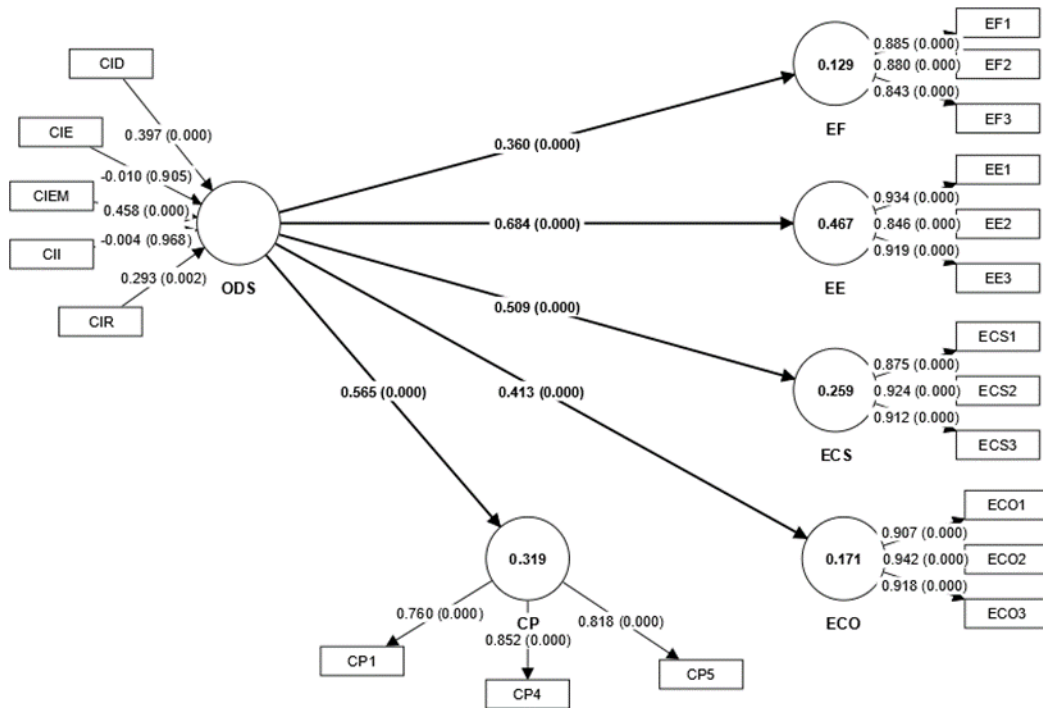
0,509;  $t = 11,617$ ;  $p < 0,05$ ; BCB-CI [0,409; 0,583]), assim como um efeito positivo e significativo no engajamento cognitivo fora de sala ( $\beta = 0,413$ ;  $t = 8,748$ ;  $p < 0,05$ ; BCB-CI [0,311; 0,495]), suportando assim a H1c e H1d respectivamente. Em relação ao comportamento de participação ativa do aluno em sala os resultados sugerem um efeito positivo e significativo da ODS ( $\beta = 0,565$ ;  $t = 14,943$ ;  $p < 0,05$ ; BCB-CI [0,479; 0,630]) o que suporta a H2.

**Tabela 30.** Avaliação das hipóteses e capacidade explicativa do modelo 1

Estrutura relacional	Hipóteses	Coeficiente estrutural	Valor t	Valor p	BCB CI		R <sup>2</sup>
					2,50%	97,50%	
ODS -> EF	H1a (+)	0,360	7,801	0,000	0,254	0,439	0,129
ODS -> EE	H1b (+)	0,684	21,470	0,000	0,612	0,738	0,467
ODS -> ECS	H1c (+)	0,509	11,617	0,000	0,409	0,583	0,259
ODS -> ECO	H1d (+)	0,413	8,748	0,000	0,311	0,495	0,171
ODS -> CP	H2 (+)	0,565	14,943	0,000	0,479	0,630	0,319

Os resultados do coeficiente de determinação ( $r^2$ ) sugerem que a ODS do docente explica 46,7% da variância do engajamento emocional do aluno, 31,9% da variância do comportamento de participação ativa do aluno em sala, 25,9% da variância do engajamento cognitivo do aluno em sala. Entretanto a ODS explica em menor proporção a variância do engajamento cognitivo fora de sala e do engajamento físico do aluno na aprendizagem (17,1% e 12,9% respectivamente).

Para finalizar na figura 15 apresenta-se a modelagem final completa resultante da 2<sup>a</sup> fase da especificação e validação do modelo 1.



**Figura 15.** Modelo 1 completo com os *loadings*, pesos e coeficientes estruturais

#### 4.5.3. Modelo 2 – Impacto da ODS no EAA e no CP com a mediação da QR

Este modelo foi especificado com o objetivo de avaliar o papel da qualidade do relacionamento (QR) como mediador do impacto da ODS do docente no engajamento do aluno na aprendizagem (EAA) e no comportamento de participação ativa do aluno em sala (CP). Nesse modelo o constructo QR foi especificado como sendo de 2ª ordem refletivo – refletivo, que se reflete na “confiança” do aluno no docente e no “comprometimento afetivo” (CA) do aluno para com o docente.

##### 4.5.3.1. Avaliação dos modelos de medida 1ª ordem

Seguindo as orientações de J. M. Becker et al. (2022) na primeira fase, da abordagem duas etapas desagregada, fez-se a ligação de todos os constructos de 1ª ordem. Na primeira ronda desta fase foi eliminada o item CA4 do constructo do CA e os itens CP2 e CP3 do constructo CP do aluno em sala por apresentarem *loadings* abaixo dos 0.6. Após a decisão de eliminar os itens C4, CP2 e CP3, voltou-se a efetuar esta fase.

Conforme podemos verificar na tabela 31, os resultados do Alfa de Cronbachs( $\alpha$ ), do coeficiente de fiabilidade composta ( $\rho_c$ ) (Werts et al., 1974) e o indicador Dijkstra-Henseler's ( $\rho_a$ ) (Dijkstra & Henseler, 2015) acima dos 0.7 sugerem a fiabilidade de todos os constructos de 1ª ordem em análise (Hair et al., 2017). O valor AVE acima de

0.5 confere validade convergente dos constructos. Os *loading* acima dos 0.708 conferem fiabilidade dos indicadores (Hair et al., 2019)

**Tabela 31.** Avaliação da confiabilidade e validade convergente dos constructos de 1ª ordem

<b>Constructo / Indicador</b>	<b>Loading</b>	<b>(<math>\alpha</math>)</b>	<b>(rho_a)</b>	<b>(rho_c)</b>	<b>AVE</b>
Cap. de Interações individuais (CII)		0,821	0,823	0,882	0,651
cii1	0,831				
cii2	0,760				
cii3	0,834				
cii4	0,801				
Cap. de Interações relacionais (CIR)		0,854	0,857	0,901	0,696
cir1	0,821				
cir2	0,808				
cir4	0,824				
cir5	0,882				
Cap. de Interações éticas (CIE)		0,721	0,726	0,843	0,643
cie2	0,817				
cie3	0,754				
cie4	0,832				
Cap. Interações empoderadas (CIEM)		0,794	0,795	0,880	0,709
ciem1	0,843				
ciem2	0,871				
ciem3	0,811				
Cap. Interações de desenvolvimento (CID)		0,733	0,737	0,833	0,555
cid1	0,719				
cid3	0,775				
cid6	0,728				
cid9	0,757				
Confiança no docente (C)		0,795	0,799	0,867	0,619
C1	0,805				
C2	0,756				
C3	0,819				
C4	0,766				
Comprometimento Afetivo (CA)		0,882	0,883	0,919	0,739
CA1	0,836				
CA2	0,876				
CA3	0,884				
CA5	0,842				
Engajamento físico (EF)		0,840	0,846	0,903	0,757
EF1	0,884				
EF2	0,883				
EF3	0,842				
Engajamento emocional (EE)		0,883	0,894	0,928	0,811
EE1	0,935				
EE2	0,845				

Constructo / Indicador	Loading	( $\alpha$ )	(rho_a)	(rho_c)	AVE
EE3	0,919				
Engajamento cognitivo dentro de sala (ECS)		0,888	0,888	0,931	0,817
ECS1	0,873				
ECS2	0,925				
ECS3	0,913				
Engajamento cognitivo fora de sala (ECO)		0,913	0,915	0,945	0,852
ECO1	0,911				
ECO2	0,941				
ECO3	0,916				
Comportamento de participação (CP)		0,739	0,748	0,852	0,657
CP1	0,755				
CP4	0,854				
CP5	0,820				

O critério de Fornell-Larcker e o rácio de correlação heterotrait-monotrait (HTMT) podem ser utilizados para avaliar a validade discriminante dos constructos (Hair et al., 2019). Na tabela 32 observamos que a raiz quadrada da AVE de cada constructo (valor na diagonal) é maior do que a sua maior correlação com qualquer outro constructo (valores abaixo da diagonal), assegurando assim a validade discriminante de cada constructo à luz do critério de Fornell & Larcker (1981).

**Tabela 32.** Validade discriminante - Critério de Fornell-Larcker

	C	CA	CID	CIE	CIEM	CII	CIR	CP	ECO	ECS	EE	EF
<b>C</b>	<b>0,787</b>											
<b>CA</b>	0,768	<b>0,860</b>										
<b>CID</b>	0,597	0,627	<b>0,745</b>									
<b>CIE</b>	0,572	0,557	0,603	<b>0,802</b>								
<b>CIEM</b>	0,587	0,678	0,673	0,494	<b>0,842</b>							
<b>CII</b>	0,590	0,659	0,641	0,448	0,693	<b>0,807</b>						
<b>CIR</b>	0,614	0,707	0,610	0,522	0,660	0,723	<b>0,834</b>					
<b>CP</b>	0,394	0,550	0,466	0,245	0,526	0,444	0,487	<b>0,811</b>				
<b>ECO</b>	0,396	0,405	0,398	0,306	0,381	0,331	0,288	0,414	<b>0,923</b>			
<b>ECS</b>	0,419	0,472	0,485	0,363	0,452	0,398	0,389	0,534	0,582	<b>0,904</b>		
<b>EE</b>	0,555	0,684	0,560	0,407	0,613	0,545	0,635	0,605	0,432	0,617	<b>0,900</b>	
<b>EF</b>	0,235	0,325	0,325	0,245	0,343	0,215	0,255	0,463	0,302	0,440	0,466	<b>0,870</b>

A tabela 33 apresenta os resultados do rácio HTMT dos constructos. Os valores do rácio abaixo de 0.9 e os resultados do procedimento de *bootstrapping* indicando que todos os

intervalos de confiança para as estatísticas HTMT são significativamente diferentes de 1, sugere a validade discriminante de todos os constructos de 1ª ordem segundo este critério (Henseler et al., 2015). O valor de 0.914 entre Comprometimento afetivo (CA) e Confiança (C) estatisticamente sugere a existência de um constructo de segunda ordem entre esses dois constructos (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017), igualmente sustentado pela literatura.

**Tabela 33.** Validade discriminante segundo rácio HTMT

	C	CA	CID	CIE	CIEM	CII	CIR	CP	ECO	ECS	EE	EF
<b>C</b>												
<b>CA</b>	0,914											
<b>CID</b>	0,781	0,777										
<b>CIE</b>	0,757	0,698	0,834									
<b>CIEM</b>	0,734	0,809	0,876	0,648								
<b>CII</b>	0,729	0,773	0,822	0,577	0,853							
<b>CIR</b>	0,739	0,814	0,767	0,659	0,800	0,857						
<b>CP</b>	0,506	0,676	0,622	0,330	0,683	0,570	0,608					
<b>ECO</b>	0,462	0,450	0,485	0,376	0,447	0,382	0,324	0,503				
<b>ECS</b>	0,498	0,530	0,599	0,454	0,536	0,464	0,443	0,648	0,647			
<b>EE</b>	0,655	0,770	0,688	0,509	0,731	0,633	0,727	0,732	0,475	0,688		
<b>EF</b>	0,282	0,373	0,411	0,315	0,419	0,262	0,299	0,576	0,344	0,509	0,540	

#### 4.5.3.2. Avaliação dos modelos de medida de 2ª ordem

Na segunda fase da especificação de modelos com constructos de segunda ordem, é feita a avaliação dos modelos de medida dos constructos de 2ª ordem e a avaliação do modelo estrutural (J. M. Becker et al., 2022). Nesta fase os scores das variáveis latentes “capacidade de interações individuais” (CII), “capacidade de interações relacionais” (CIR), “capacidade de interações éticas” (CIE), “capacidade de interações empoderadas” (CIEM) e “capacidade de interações de desenvolvimento” (CID) foram utilizados para mensurar o modelo de medida de 2ª ordem da ODS do docente. Os scores das variáveis latentes “confiança” (C) do aluno no docente e “comprometimento afetivo” (CA) do aluno para com o docente, foram utilizados para mensurar o modelo de medida de 2ª ordem da “qualidade do relacionamento” (QR). Os restantes modelos de medida tais como “Comportamento de participação” (CP) do aluno em sala, “engajamento físico” (EF), “engajamento emocional” (EE), “engajamento cognitivo dentro de sala” (ECS) e “engajamento cognitivo fora de sala” (ECO) foram mensurados através das variáveis observadas. A ODS foi especificada ao nível da segunda ordem como formativo – compósito e a QR foi especificada em segunda ordem como sendo reflexiva.

No caso do modelo de 2ª ordem da QR, especificado como reflexivo na relação entre este constructo e os constructos de 1ª ordem que o refletem, importa avaliar a fiabilidade do constructo, a validade convergente e a validade discriminante deste constructo (Sarstedt et al., 2019) comparativamente aos outros constructos do modelo (com exceção do modelo de 2ª ordem formativo – ODS do docente) de acordo com os parâmetros de avaliação dos modelos reflexivos.

Conforme se pode observar na tabela 34, os valores do *Alfa de Cronbachs* ( $\alpha$ ) (Cronbach et al., 1963), o coeficiente de fiabilidade composta ( $\rho_c$ ) (Werts et al., 1974) e o indicador Dijkstra-Henseler ( $\rho_a$ ) (Dijkstra & Henseler, 2015) acima dos 0.7 revelam que o constructo de 2ª ordem da QR possui fiabilidade (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017). Os valores dos *loadings* dos constructos de 1ª ordem (CA e C) superiores a 0.7 conferem fiabilidade dos constructos de 1ª ordem, como unidades de mensuração do constructo de 2ª ordem QR e AVE superior a 0.5 confere validade convergente do constructo de 2ª ordem (Sarstedt et al., 2019).

**Tabela 34.** Avaliação da confiabilidade e validade convergente do constructo de 2ª ordem QR

Constructo 2ª ordem / 1ª ordem	Loading	( $\alpha$ )	( $\rho_a$ )	( $\rho_c$ )	AVE
<b>Qualidade do Relacionamento (QR)</b>		0,869	0,887	0,938	0,884
Confiança no docente (C)	0,930				
Comprometimento afetivo (CA)	0,950				

Relativamente à validade discriminante com base na abordagem de Fornell & Larcker, (1981), na tabela 35, observamos que a raiz quadrada da AVE de cada constructo (valor na diagonal) é maior do que a sua maior correlação com qualquer outro constructo (valores abaixo da diagonal), assegurando assim a validade discriminante do constructo de 2ª ordem QR relativamente aos outros constructos reflexivos presentes no modelo.

**Tabela 35.** Validade discriminante do constructo de 2ª ordem QR segundo critério Fornell-Larcker

	CP	ECO	ECS	EE	EF	QR
<b>CP</b>	<b>0,810</b>					
<b>ECO</b>	0,415	<b>0,923</b>				
<b>ECS</b>	0,534	0,582	<b>0,904</b>			
<b>EE</b>	0,604	0,432	0,617	<b>0,900</b>		
<b>EF</b>	0,462	0,302	0,440	0,466	<b>0,870</b>	
<b>QR</b>	0,510	0,426	0,476	0,664	0,301	<b>0,940</b>

A tabela 36 apresenta os resultados da avaliação da validade discriminante do constructo segundo o rácio HTMT das correlações (Henseler et al., 2015) entre o constructo de 2ª ordem QR e os outros constructos refletivos presentes no modelo. Os valores do rácio abaixo de 0.9 e os resultados do procedimento de *bootstrapping* indicando que todos os

intervalos de confiança para as estatísticas HTMT são significativamente diferentes de 1, sugere a validade discriminante deste constructo face aos outros constructos reflexivos.

**Tabela 36.** Validade discriminante do constructo de 2ª ordem QR segundo rácio HTMT

	rácio HTMT das correlações	Intervalo de Confiança	
		2.5%	97.5%
QR <-> CP	0,622	0,521	0,718
QR <-> ECO	0,478	0,362	0,583
QR <-> ECS	0,539	0,437	0,631
QR <-> EE	0,749	0,671	0,820
QR <-> EF	0,345	0,233	0,451

Relativamente à avaliação do modelo de mensuração da ODS de 2ª ordem especificado como formativo na relação entre este constructo e os constructos de primeira ordem que o compõem, nesta seção é avaliada (i) a colineariedade e (ii) a significância dos pesos e dos *loadings* dos constructos de 1ª ordem que o compõem.

A tabela 37 revela que os valores do VIF são inferiores a 3 o que indica a inexistência de multicolineariedade, sugerindo que nenhum dos constructos de 1ª ordem são redundantes (Hair et al., 2019). Entretanto, conforme se pode observar, neste modelo que relaciona a ODS do docente com o EAA e o CP mediado pela QR, apesar de todos os constructos de 1ª ordem revelarem importância absoluta no constructo da ODS, os constructos CII e CIE não revelaram ser estatisticamente relevantes em termos de importância relativa.

**Tabela 37.** Avaliação do VIF, Peso e *loadings* dos constructos de 1ª ordem na formação do constructo de 2ª ordem ODS

	VIF	Peso	Valor p	Loading	valor p
CID -> ODS	2,440	0,317	0,000	0,863	0,000
CIE -> ODS	1,682	0,080	0,166	0,658	0,000
CIEM -> ODS	2,467	0,396	0,000	0,899	0,000
CII -> ODS	2,664	0,058	0,419	0,801	0,000
CIR -> ODS	2,505	0,317	0,000	0,856	0,000

Feita a avaliação dos modelos de medida dos constructos de 2ª ordem, passamos a avaliar o modelo estrutural, que de forma comutativa permitirá (i) testar as hipóteses do modelo de análise proposto no modelo conceptual e (ii) efetuar mais uma validade externa da escala proposta no capítulo anterior.

#### 4.5.3.3. Avaliação do modelo estrutural

A avaliação do modelo estrutural envolve avaliar a capacidade explicativa do modelo e a relação entre os constructos, implicando as seguintes fases: (i) avaliação da colineariedade dos constructos preditores; (ii) avaliação do (s) coeficientes (s) estruturais e (iii) avaliação da capacidade explicativa do modelo. Considerando que as estimativas dos coeficientes estruturais no PLS são realizadas por meio de uma regressão, pode ocorrer enviesamento se existir um nível crítico de colineariedade entre os constructos preditores. No caso do modelo 2 todos os constructos endógenos (no caso, todos os constructos do engajamento e o constructo de comportamento de participação em sala) tem dois preditores: a ODS e a QR. Conforme os resultados obtidos o VIF entre esses dois constructos é 1, valor muito abaixo dos tetos máximos recomendados.

O coeficiente estrutural representa as relações hipotéticas entre os constructos (Hair et al., 2017). No modelo 2, considerando a análise do efeito mediador, importa avaliar (i) o efeito direto da ODS nos demais constructos e o efeito direto da QR no engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação em sala (i) o efeito indireto da ODS, resultante da mediação da QR, no engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação (iii) o efeito total da ODS no engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação.

Na tabela 38 apresentam-se os efeitos diretos, acompanhados dos valores t. Para avaliar a significância desses efeitos apresenta-se, igualmente, os valores p e os coeficientes de confiança resultantes do procedimento do *bootstrapping*. Os resultados dos efeitos diretos sugerem que a ODS tem um impacto direto, positivo e significativo em todos os constructos do engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação do aluno em sala. Os resultados sugerem igualmente um alto impacto da ODS na QR. Entretanto, os resultados sugerem que a QR tem impacto no comportamento de participação do aluno em sala e em todos os constructos do engajamento do aluno, com exceção do engajamento físico.

**Tabela 38.** Avaliação dos efeitos diretos

Estrutura relacional	Coeficiente estrutural	Valor t	Valor p	BCB CI	
				2,50%	97,50%
ODS -> CP	0,407	5,376	0,000	0,252	0,549
ODS -> ECO	0,202	2,248	0,025	0,011	0,366
ODS -> ECS	0,350	3,994	0,000	0,162	0,506
ODS -> EE	0,428	6,549	0,000	0,295	0,548
ODS -> EF	0,301	3,423	0,001	0,114	0,462
ODS -> QR	0,785	34,284	0,000	0,735	0,825

QR -> CP	0,191	2,489	0,013	0,042	0,341
QR -> ECO	0,268	2,837	0,005	0,091	0,460
QR -> ECS	0,202	2,397	0,017	0,042	0,376
QR -> EE	0,328	4,958	0,000	0,197	0,464
QR -> EF	0,065	0,739	0,460	-0,108	0,241

Na tabela 39 apresentam-se os efeitos indiretos e totais da ODS do docente nos diferentes constructos do EAA e no CP do aluno em sala, acompanhados dos valores t. Para avaliar a significância desses efeitos apresentam-se, igualmente, os valores p e os coeficientes de confiança resultantes do procedimento do *bootstrapping*. Relativamente à função mediadora da QR, os resultados sugerem que a QR exerce um papel mediador positivo e significativo na relação entre a ODS e o engajamento emocional ( $\beta = 0,258$ ;  $t = 4,764$ ;  $p < 0,05$ ; BCB-CI [0,155;0,368]) o que suporta a H3b. Exerce igualmente um efeito mediador, positivo e significativo tanto na relação entre a ODS e o engajamento do cognitivo do aluno em sala ( $\beta = 0,159$ ;  $t = 2,349$ ;  $p < 0,05$ ; BCB-CI [0,034;0,303]) assim como no engajamento cognitivo do aluno fora de sala ( $\beta = 0,210$ ;  $t = 2,771$ ;  $p < 0,05$ ; BCB-CI [0,070;0,368]) corroborando as hipóteses H3c e H3d respetivamente. Os resultados sugerem igualmente que a QR tem um efeito mediador positivo e significativo na relação entre a ODS e o comportamento de participação ativo do aluno em sala ( $\beta = 0,150$ ;  $t = 2,451$ ;  $p < 0,05$ ; BCB-CI [0,033; 0,271]) o que suporta H4b. Entretanto, os resultados revelam um efeito não significativo da QR como mediador da relação entre a ODS e o engajamento físico do aluno na aprendizagem ( $\beta = 0,051$ ;  $t = 0,737$ ;  $p > 0,05$ ; BCB-CI [0,084; 0,193]), não suportando assim a H3a do modelo conceptual.

**Tabela 39.** Avaliação dos efeitos indiretos e totais

		Coeficiente estrutural	Valor t	Valor p	BCB CI		VAF
					2,50%	97,50%	
<b>Engajamento físico</b>							
Efeito Indireto	ODS -> QR -> EF	0,051	0,737	0,461	-0,084	0,193	----
Total Efeito		0,352	7,618	0,000	0,249	0,433	
<b>Engajamento emocional</b>							
Efeito Indireto	ODS -> QR -> EE	0,258	4,764	0,000	0,155	0,368	0,376
Total Efeito		0,685	21,920	0,000	0,614	0,740	
<b>Engajamento Cognitivo em sala</b>							
Efeito Indireto	ODS -> QR -> ECS	0,159	2,349	0,019	0,034	0,303	0,312
Total Efeito		0,508	11,558	0,000	0,409	0,583	
<b>Engajamento cognitivo fora de sala</b>							
Efeito Indireto	ODS -> QR -> ECO	0,210	2,771	0,006	0,070	0,368	0,510
Total Efeito		0,412	8,688	0,000	0,310	0,496	
<b>Comportamento de participação em sala</b>							
Efeito Indireto	ODS -> QR -> CP	0,150	2,451	0,014	0,033	0,271	0,269
Total Efeito		0,556	14,570	0,000	0,472	0,624	

Quando perspetivamos um modelo com mediação, importa avaliar a magnitude da força do constructo mediador na relação em estudo (Nitzl et al., 2016) e para o efeito, o investigador pode recorrer ao cálculo do *Variance Accounted For* (VAF), daí estar incluindo nesta análise. Um constructo mediador pode ter um efeito nulo, um efeito total ou um efeito parcial. Como pode ser constatado na tabela 39, no caso do engajamento físico detetou-se um efeito indireto insignificante e um efeito direto da ODS significante, sugerindo que neste constructo em concreto o efeito mediador da QR é nulo (Nitzl et al., 2016). O efeito mediador total pode ocorrer quando (i) o efeito indireto resulta significativo e o efeito direto resulta não significativo, ou (ii) o efeito indireto é muito grande em comparação com ao efeito direto, sugerindo que é necessário este constructo mediador para assegurar a relação entre os constructos. No caso em análise, em nenhum constructo endógeno isto ocorre, sugerindo que a relação entre ODS do docente e o EAA e entre a ODS do docente e o CP do aluno não ocorre necessariamente por meio da QR.

Para todos os efeitos indiretos considerados significativos, a magnitude do efeito do constructo da QR revelou ser parcial, visto que os valores VAF se situaram entre 0.2 e 0.8 (Nitzl et al., 2016). O efeito mediador parcial pode ser dividido entre efeito complementar ou competitivo. Considerando que nesta magnitude de efeito parcial, o efeito direto e o efeito indireto apontam para a mesma direção, considera-se a existência de um efeito mediador parcial complementar, ou seja a QR complementa o efeito da ODS no EE, ECS, ECO e no CP (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017).

Feita a análise dos coeficientes estruturais passamos a avaliar a capacidade explicativa do modelo. recorrendo a indicadores como o coeficiente de determinação (R<sup>2</sup>) e o tamanho do efeito (f<sup>2</sup>). Conforme se pode observar na tabela 40, este modelo explica 50,8% do EE do aluno na aprendizagem, 30.6% do CP do aluno em sala e 26,9 % do ECS. Entretanto este modelo explica em menor proporção o ECO (19,3% da variância) assim como o EF do aluno na aprendizagem (12.1% da variância). Ou seja, este modelo sugere que a ODS tem um efeito substancial na QR e no engajamento emocional do aluno, um efeito moderado no engajamento cognitivo em sala e no comportamento de participação e um efeito fraco na engajamento cognitivo fora de sala e no engajamento físico (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017).

**Tabela 40.** Avaliação da capacidade explicativa do modelo

Painel A: Coeficiente de determinação (R <sup>2</sup> ajustado) do modelo						
	CP	ECO	ECS	EE	EF	QR
R <sup>2</sup> ajustado	0,320	0,193	0,270	0,508	0,120	0,616
Painel B: Tamanho do efeito (f <sup>2</sup> )						
Constructos exógenos	Constructos endógenos					

	CP	ECO	ECS	EE	EF	QR
ODS	0,094	0,019	0,065	0,144	0,040	1,608
QR	0,021	0,034	0,022	0,084	0,002	

Nesse modelo resulta importante avaliar o tamanho do efeito ( $f^2$ ), o que permitirá avaliar a variação no  $R^2$  quanto uma das variáveis independentes (exógenas) é omitida. No caso esta avaliação é revelante considerando a existência de mais do que uma variável independente a explicar a variação na variância das variáveis dependentes. Para avaliação do efeito da omissão de uma variável independente na variância explicada das variáveis dependentes Hair et al. (2017) recomendam fazer uso da referência de Cohen (1992), considerando valores menores de 0.02 como sendo nulos e valores a partir de 0.02, 0.15 e 0.35 como efeitos pequenos, médios e grandes. Conforme se pode observar na tabela 40, a inclusão da QR no modelo como mediadora resulta num efeito grande da ODS na QR. Como resultado observam-se efeitos pequenos ou muito pequenos da omissão de uma das variáveis independentes na explicação de todas as variáveis dependentes, com exceção do engajamento emocional e do engajamento físico. A omissão da ODS tem um efeito médio no engajamento emocional do aluno na aprendizagem e a omissão da QR tem um efeito nulo na explicação da variância do engajamento físico. Isso sugere que tanto a ODS como a QR podem explicar a variação da variância do EE, ECS, ECO e CP. Entretanto, somente a ODS pode explicar o EF do aluno na aprendizagem.

Para efeito de análise das hipóteses do modelo conceptual interessa referenciar o efeito direto da ODS no EAA e no CP e o efeito mediador da QR nesta relação. A tabela 41 resume os resultados de suporte ou não das hipóteses do modelo conceptual.

**Tabela 41.** Avaliação das hipóteses do modelo conceptual

Estrutura relacional	Hipóteses	Coeficiente estrutural	Valor t	Valor p	BCB CI		Avaliação da Hipóteses
					2,50%	97,50%	
ODS -> EF	H1a	0,301	3,423	0,001	0,114	0,462	Suportada
ODS -> EE	H1b	0,428	6,549	0,000	0,295	0,548	Suportada
ODS -> ECS	H1c	0,350	3,994	0,000	0,162	0,506	Suportada
ODS -> ECO	H1d	0,202	2,248	0,025	0,011	0,366	Suportada
ODS -> CP	H2	0,407	5,376	0,000	0,252	0,549	Suportada
ODS -> QR -> EF	H3a	0,051	0,737	0,461	-0,084	0,193	Não suportada
ODS -> QR -> EE	H3b	0,258	4,764	0,000	0,155	0,368	Suportada
ODS -> QR -> ECS	H3c	0,159	2,349	0,019	0,034	0,303	Suportada
ODS -> QR -> ECO	H3d	0,210	2,771	0,006	0,070	0,368	Suportada
ODS -> QR -> CP	H4	0,150	2,451	0,014	0,033	0,271	Suportada

Para finalizar na figura 16 apresenta-se a modelagem final completa resultante da 2ª fase da especificação e validação do modelo 2.

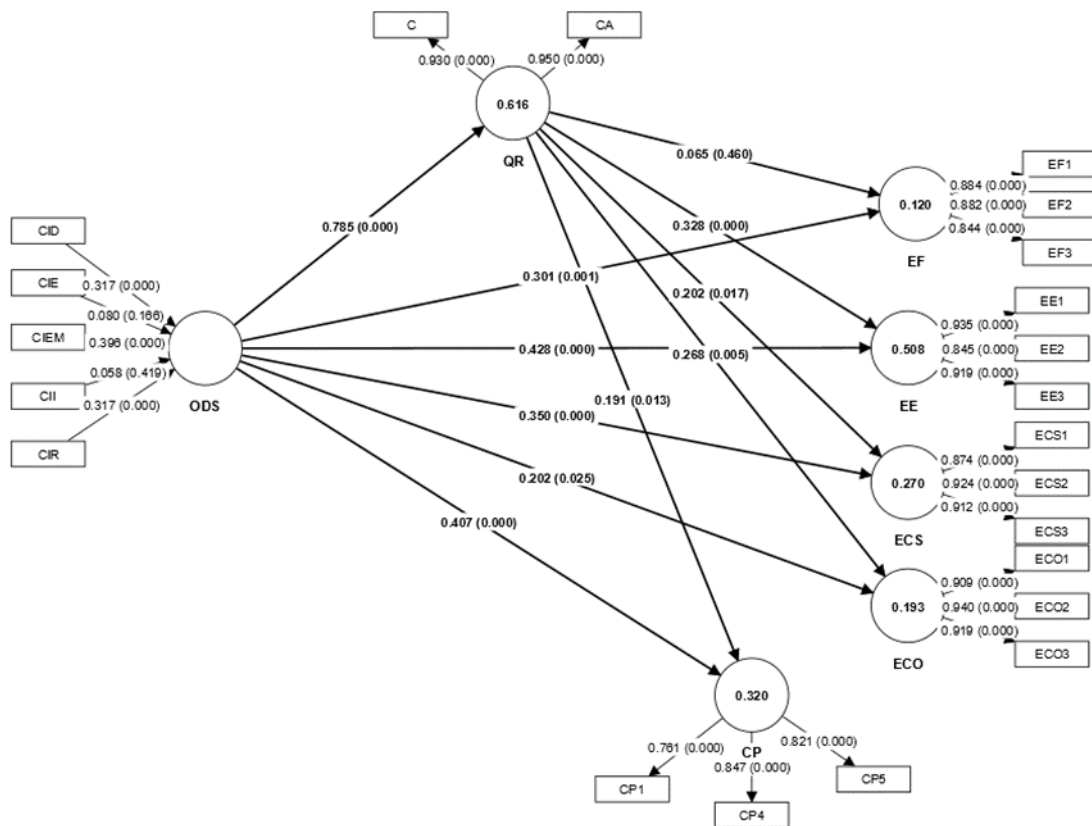


Figura 16. Modelo 2 completo com os loadings, pesos e coeficientes estruturais

#### 4.6. Discussão dos resultados

Um resultado geral deste estudo reside no fato da ODS do docente ter um impacto positivo e significativo em todos os constructos do engajamento do aluno na aprendizagem (EAA) e no comportamento de participação ativa do aluno em sala (CP). Os resultados do modelo 2 sugerem existir uma mediação complementar, ou seja, a QR vem complementar a relação entre a ODS e os demais constructos em análise, com exceção do engajamento físico (EF) do aluno na aprendizagem. Este é um resultado interessante que sugere que a QR não explica o EF do aluno na aprendizagem, mas a ODS pode explicar este engajamento.

O engajamento supõe a integração de recursos e conduz ao conhecimento e partilha do conhecimento (Hollebeek et al., 2019). Assim, o engajamento, quer seja na aprendizagem ou no contexto sala, determinará, em paralelo, com a tipologia e qualidade dos recursos integrados, o valor emergente do fenómeno de cocriação que ocorre no sistema de serviço

de ensino aprendizagem (Cruz et al., 2022). Os resultados sugerem que a ODS explica boa parte da variância dos mecanismos de cocriação do valor educacional (engajamento do aluno na aprendizagem) e cocriação do serviço de ensino em sala (comportamento de participação ativo do aluno em sala). Não obstante o maior impacto da ODS ocorrer nos mecanismos de ativação dos recursos dos alunos em sala, é importante salientar que a ODS do docente explica cerca de 17% da variação do engajamento cognitivo fora de sala (ECO), corroborando assim as observações das entrevistas em profundidade realizadas na fase de identificação dos itens da ODS efetuadas no estudo da proposta da escala de ODS do docente (capítulo III). Um dos entrevistados observou que a capacidade de interação do docente permite-o absorver melhor os conteúdos fora de sala:

*“quando sentimos mais “à-vontade”, participamos mais, interagimos mais, tiramos mais as nossas dúvidas, captamos melhor os conteúdos. Assim, quando estamos sozinhos estudando, lembramos das interações “suaves” ocorridas em sala e isso ajuda-nos a aprender com mais facilidade” (E2).*

Uma outra entrevistada reforça o impacto das interações com os docentes no engajamento cognitivo fora de sala ao observar que as interações com os docentes são fontes de recursos para o processo de aprendizagem:

*“Eu sou do tipo de aluno que precisa desta interação com o docente em sala de aula para poder aprender. Essas interações e participações em sala, facilitam-me no meu estudo. Quando sou privada dessas interações, no momento que estou estudando sozinha sinto-me frustrada, e as minhas notas são muito inferiores ao normal. E eu não gosto de estudar assim. Para mim as interações, as conversas com os professores, são a minha principal fonte de aprendizagem. E quando estudo sozinha nessas condições, fico sempre pensando no professor, nas más interações, nas suas falhas, e acabo por sentir ainda mais frustrada. Quando deveria estar relaxada para poder estudar, fico tensa e isso acaba por influenciar os meus resultados” (E7).*

Esta observação é corroborada por um outro entrevistado da universidade pública, ao referenciar o impacto negativo das más interações, que acabam por ter um papel de bloqueio no processo de ativação dos recursos dos alunos durante o processo de aprendizagem:

*“Quando temos um professor que não estabelece boas interações com os alunos, a tendência é quando formos estudar, ficarmos a pensar no comportamento do professor e deixamos de ter foco. Não temos vontade de estudar a disciplina. Embora não deveria ser, mas na realidade acaba por influenciar.” (E11).*

As capacidades de interação do docente também têm impacto na participação voluntária e ativa do aluno em sala de aula, explicando cerca de 30% do comportamento de participação ativa do aluno em sala (CP). Conforme observado por um entrevistado:

*“Quando a interação é má, nem sentimos vontade de falar ou responder ao professor. Simplesmente passamos a ignorá-lo o máximo possível”* (E6). Esta observação é corroborada por uma outra entrevistada que observa o seguinte:

*“Dessas capacidades vai depender ter alunos motivados em sala, ou ter alunos em sala “frustrados” ou simplesmente “de corpo presente” e isso terá impacto no envolvimento com a disciplina, na taxa e no nível de aprovação da turma”* (E9).

Esta apatia, pode conduzir a um forte impacto no emocional do aluno. Um dos entrevistados pontua que *“quando noto falhas nas capacidades de interação dos docentes, principalmente em termos das capacidades relacionais ou éticas, acabo por me retrair, fico sem vontade de participar em sala, sem vontade de dar a minha opinião. Transformo-me de uma aluna que participa muito a uma aluna que fica só observando, e não me sinto bem dentro de sala. Deixo de ser eu mesma”* (E7). Essas observações estão alinhadas com os resultados de estudos recentes que vem sugerindo que o comportamento de participação do aluno em sala tem impacto no qualidade de vida dos alunos (Bao et al., 2023).

Os resultados sugerem que a ODS explica cerca de 47% do engajamento emocional (EE) dos alunos. Isso pode ser explicado pelo fato dos alunos considerarem que a faceta humana e emocional das interações aluno-docente ser muito importante frente à necessidade de ativação de recursos em contextos muitas vezes desafiantes ao nível emocional. Como referenciado por uma das entrevistadas:

*“Muitos dizem que o professor só deve mostrar mais esta parte humana, no ensino secundário. Eu não concordo. No ensino superior, o aluno lida com muita pressão psicológica, a carga de pressão psicológica é muito maior, e isso exige um maior nível de cuidado”* (E9). Um outro aluno corrobora com esta visão ao destacar que:

*“os professores deveriam ser estimulados a terem um relacionamento mais estreito com os alunos, porque os alunos universitários enfrentam muitos problemas fora do contexto acadêmico, que não lhes permite ter os melhores resultados”* (E15). Ou seja, isso sugere, igualmente, a importância de o docente reconhecer a relevância dos diferentes tipos e fontes de recursos que o aluno obtém de outros sistemas para além do sistema restrito de sala de aula, e de como afetam o sistema de ensino aprendizagem.

Um outro entrevistado destaca o impacto das más interações nos recursos emocionais do aluno afirmando que *“quando não há boas interações com o professor, sentimos ausentes na sala de aula, sentimos sentimentos negativos quando estamos na sala de aula, sentimos presos, sentimos mal.”* (E12). Um outro entrevistado associa a ODS do docente a uma preocupação do docente com o bem-estar do aluno, fora e dentro de sala e sugere uma relação estreita entre o engajamento emocional e o engajamento físico ao referenciar que *“Quando um professor demonstra preocupação pelo nosso bem-estar, nós também retribuimos e retribuimos dando também o nosso melhor na disciplina”* (E16),

É importante realçar que os alunos esperam que os docentes prestem mais atenção aos alunos com menos recursos e capacidades. Alguns referenciaram o comportamento de privilégio dos docentes aos alunos com mais recursos como um comportamento de falta de ética nas iterações.

*“Por exemplo um professor não é ético quando demonstra mais simpatia para com uns alunos do que para com outros, só porque uns sabem mais do que outros... Creio que isto não é ético, pois o professor não deve incentivar uns e não incentivar outros. Nós sentimos isso”* (E4).

Ou seja, consideram que para além do papel do docente de incentivar os alunos a colocarem mais recursos no processo de ensino aprendizagem, o docente tem um papel importante no fornecimento de mais recursos para os alunos em dificuldades no processo. Isso vai em linha com os argumentos de Díaz-Méndez et al. (2019), de que na perspectiva da LDS, considerando que os estudantes podem possuir diferentes níveis de recursos, aqueles que não possuem o nível exigido devem receber atenção especial das instituições de ensino superior e dos professores.

Relativamente ao engajamento físico do aluno (EF) na aprendizagem, a ODS do docente explica 12% da variância do mesmo, a menor variância explicada em comparação com os outros constructos de engajamento em análise. Conseguimos perceber melhor este resultado, considerando a seguinte observação de um entrevistado:

*“há casos, onde o professor sendo mais flexível nas suas interações com os alunos pode não necessariamente levar os alunos a um bom aproveitamento, porque por o professor não “exigir” muito do aluno, ele pode não ter a preocupação de “dar o seu máximo” nesta disciplina... entretanto há casos onde o professor é flexível nas interações e tem impacto muito positivo no rendimento do aluno, porque os alunos sentem-se no dever de responder de forma positiva a esta interação, esforçando mais na disciplina”* (E14). Um outro entrevistado refere, entretanto, que:

*“Quando o professor nos transmite confiança e à-vontade nas interações, sentimos que o professor confia em nós, logo queremos retribuir esta confiança estudando mais, para demonstrar que “consequimos”, que “valeu” ter esta confiança em nós ... dedicamos mais para deixar o professor orgulhoso.” (E15).*

#### **4.7. Conclusões, limitações e implicações do estudo**

Cada vez mais os investigadores observam que mudanças reais no contexto do ensino superior devem partir de dentro do sistema micro de serviço, ou seja o processo de ensino aprendizagem (O'Brien & Iannone, 2018). Nesse contexto o engajamento do aluno é um tópico atual e de grande relevância para as IES a nível internacional (Pedler et al., 2020). A literatura recente vem alertando que o engajamento do aluno e a qualidade são dois termos essenciais para a avaliação das IES e satisfação dos alunos (Dužević, 2015), refletindo assim a importância de estudos sobre o engajamento do aluno em paralelo com estudos sobre a qualidade do ensino superior, quer seja no contexto da cocriação ou não. No contexto da cocriação de valor, o engajamento de cada um dos atores económicos e sociais envolvidos, determinará, a cada momento, o valor do ensino superior para cada um dos beneficiários do mesmo, daí a importância do estudo do engajamento no contexto do ensino superior (Cruz et al., 2022).

Não obstante estarmos gradualmente a compreender melhor o âmbito e o constructo do fenómeno do engajamento do aluno, muito precisa ainda ser feito (Gunuc & Kuzu, 2015). Para a literatura educacional a relevância do estudo do engajamento do aluno está associada aos impactos nos resultados académicos, no bem-estar, no desenvolvimento e na perspetiva de carreira dos alunos. Para a literatura de marketing a sua relevância está associada ao seu papel na qualidade e na cocriação do valor do ensino superior. Como já referenciado, na literatura da cocriação, o papel do aluno na cocriação de valor é o de estar envolvido no processo educacional e cocriar valor por meio da integração dos seus recursos com os fornecidos pelos diferentes atores do ecossistema das IES (Díaz-Méndez et al., 2019).

Nesse capítulo focalizamos no engajamento do aluno na aprendizagem e no contexto de sala de aula, com o objetivo de relacionar a ODS do docente com a engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação ativa em sala, respondendo assim ao apelo feito no capítulo anterior.

Com base na teoria intermédia do engajamento na perspetiva da LDS (Hollebeek et al., 2019) posicionamos o engajamento do aluno na aprendizagem e o comportamento de participação ativa do aluno em sala como dois mecanismos de integração de recursos do

aluno na cocriação do serviço ensino e na cocriação do valor do serviço no processo de ensino aprendizagem. Com base nas orientações de Karpen et al., (2012, 2015) a ODS foi explorada como um mecanismo estratégico de operacionalização da LDS por parte do docente para fomentar a cocriação de valor no processo de ensino aprendizagem, por meio das interações diretas. O axioma 5 da LDS (Vargo & Lusch, 2016) permitiu-nos explorar a relação entre a ODS e o engajamento do aluno. A exploração desta relação revela-se de extrema importância, visto o engajamento e a cocriação serem fenómenos que cada vez mais são motivos de preocupação de todos os atores envolvidos no ecossistema de valor do serviço do ensino superior.

Portanto, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de avaliar o impacto direto e indireto da ODS do docente nos mecanismos de cocriação do valor e do serviço educacional do aluno no ensino superior. Os resultados do estudo sugerem que a ODS do docente tem impacto em todos os constructos do engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação ativa do aluno em sala. Entretanto, os resultados sugerem igualmente que nesta relação, no contexto do ensino superior das ciências empresariais de Cabo Verde, a capacidade de interações individuais e a capacidade de interações éticas têm menor peso relativo na formação da ODS nesta relação. Nesse contexto, a capacidade de interações relacionais, a capacidade de interações de desenvolvimento e capacidade de interações de empoderamento constituem os aspetos da ODS do docente que este deve prestar mais atenção. Para estimular a integração dos recursos dos alunos, as interações devem ter como base a criação de um relacionamento, sólido e de confiança, estimulado através da capacidade do docente de fazer o aluno sentir-se à-vontade durante essas interações, estimulando a comunicação nos dois sentidos, trazendo uma energia alegre e positiva para a sala de aula e proporcionando momentos de descontração durante o processo de ensino aprendizagem. Igualmente para fomentar e estimular a integração dos recursos do aluno durante o processo de ensino aprendizagem, os docentes podem ajudar o aluno no controlo desse processo, encorajá-lo a adequar este processo ao seu contexto e incentivá-lo a dar ideias e sugestões para melhoria e adequação deste processo. A integração dos recursos dos alunos pode ainda ser estimulada através da partilha de informações úteis ao aluno para além dos conteúdos dos programas curriculares, incentivando a curiosidade dos alunos e mostrando a importância da unidade curricular. Não obstante o estudo quantitativo não ter explorado a relação entre os constructos de engajamento na aprendizagem e o comportamento de participação ativa em sala, o estudo qualitativo sugere a existência de uma interdependência desses dois constructos, funcionando ambos como fonte de recurso para o processo de cocriação do valor do ensino. Nesse microsistema de cocriação, o fomento desses mecanismos traduz-se na aquisição de

conhecimentos e habilidades por parte do aluno, que servirão de objetos de interação do serviço educacional das IES com outros atores envolvidos e interessados no valor do ensino superior, em outros sistemas de cocriação (Cruz et al., 2022). Observou-se ainda que o impacto da ODS nesses mecanismos pode ser mediado de forma complementar pela QR, com exceção do impacto da ODS do docente no engajamento físico do aluno na aprendizagem.

#### 4.7.1. Contribuições para a literatura

Estudos empíricos vem revelando que os professores tendem a ter conceptualizações bastante díspares do engajamento dos alunos, bem como a empregar estratégias de envolvimento que são frequentemente contrárias a essas conceptualizações (Pedler et al., 2020). Por outro lado a literatura tem alertado da imprecisão ou opacidade na conceptualização dos conceitos a volta do conceito de engajamento e a própria construção conceptual (Wong & Liem, 2021). Nesse contexto consideramos ter dado a nossa contribuição ao identificar de forma clara o nosso entendimento sobre o conceito do engajamento do aluno na aprendizagem, diferenciando-o do engajamento do aluno em sala e do comportamento de participação ativa em sala.

Há muito que a literatura educacional vem alertando que os professores não podem controlar diretamente o engajamento do aluno na aprendizagem, mas podem influenciá-lo indiretamente, criando condições no ambiente de aprendizagem que o facilitem (Shernoff & Ruzek, 2016). Apesar de largamente reconhecido no ensino básico e secundário, no ensino superior o papel do docente no processo de aprendizagem do aluno não é reconhecido ou é visto como algo de importância secundária (Richardson & Radloff, 2014). No entanto, os resultados deste estudo sugerem existir um impacto significativo das capacidades de interações do docente no contexto do processo de ensino aprendizagem no ensino superior, que não pode ser ignorado.

Este estudo contribui para a literatura de marketing em diferentes aspetos. Ao nível metodológico contribui para: (i) a validação da escala *Teacher-S-D Orientation* numa amostra diferente; (ii) a validação externa da escala ODS do docente, envolvendo outros constructos considerados como resultados desta orientação, no caso, o engajamento do aluno na aprendizagem e o comportamento de participação do aluno e (iii) explora em simultâneo, o efeito direto da ODS nesses dois fenómenos, assim como o efeito indireto mediado pela QR. Empiricamente, este estudo contribui igualmente para sustentar a importância de desenvolvimento da ODS do docente, enquanto mecanismo capaz de fomentar a cocriação do valor e do serviço educacional, no contexto do serviço central das IES, posicionando a ODS do docente como um forte antecedente do engajamento do

aluno enquanto ator no ecossistema de serviço e valor do ensino superior. Na literatura do marketing, este estudo, segue a linha de investigação projetada na última década que aponta o ensino superior como um dos melhores cenários de exemplificação da abordagem da cocriação e integração de recursos (ex: Iyanna, 2016; Lusch & Wu, 2012). Não obstante nos últimos anos a literatura ter sugerido que existe uma interconexão entre a teoria do engajamento e a teoria da LDS, pouco se sabe sobre a forma como essas duas teorias se relacionam (Hollebeek et al., 2019). Nesse contexto, este estudo configura o primeiro estudo que relaciona o constructo de operacionalização da LDS, na perspectiva do marketing estratégico, a ODS, e a teoria intermédia do engajamento na perspectiva da LDS.

O engajamento do aluno no sistema de serviço do ensino superior, pode envolver vários níveis. Segundo Conduit et al. (2016) o engajamento pode ocorrer no contexto do serviço amplo (engajamento com a IES de forma genérica), no contexto do serviço restrito (engajamento com a unidade curricular) e no contexto de engajamento numa relação dual (engajamento com o docente). O engajamento neste contexto torna-se assim um fenómeno mais complexo, não só pela dificuldade de definir exatamente o objeto focal, mas principalmente pelo fato de existir uma interdependência (Sim et al., 2018). No presente estudo sugerimos que no contexto da unidade curricular é importante diferenciar duas tipologias de engajamento que podem complementar-se, mas são diferentes na sua natureza e manifestações: o engajamento na aprendizagem e o engajamento em sala. Suportada fundamentada pela literatura educacional e pelo axioma 2 da LDS (Vargo & Lusch, 2016), apresentamos uma diferenciação entre o engajamento na aprendizagem e comportamento de participação ativa do aluno em sala. Com isso espera-se que estudos sobre o engajamento do aluno no contexto do ensino superior, desenvolvidos na perspectiva do marketing, considerem e explorem esta diferenciação e os seus impactos.

#### 4.7.2. Implicações práticas

Com os resultados deste estudo esperamos contribuir para uma maior consciencialização por parte dos docentes do ensino superior sobre o impacto das suas capacidades de interações no engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação ativa do aluno em sala. Assim espera-se que os docentes investam em aprimorar essas capacidades como ferramenta estratégica de cocriação com os alunos, em paralelo com o desenvolvimento das competências técnicas e implementação de técnicas e metodologias que fomentam a cocriação com os alunos.

Quando os gestores e os decisores políticos desenvolvem uma compreensão dos valores, crenças e normas partilhados (ou seja, *institutions*) da constelação de atores que integram os recursos, permite que as decisões e as políticas sejam mais bem informadas (Vargo & Lusch, 2016). Assim, espera-se que os gestores e decisores do sistema do ensino superior, estejam mais conscientes e partilham as mesmas crenças sobre a importância do desenvolvimento dos recursos de cada ator e o incentivo à integração desses recursos. Espera-se, igualmente, que estejam mais conscientes do papel vital do contexto de ensino aprendizagem no serviço oferecido e na cocriação de valor para todo o ecossistema dependente do serviço proporcionado pelas IES.

#### 4.7.3. Limitações e linhas futuras de investigação

À semelhança da pesquisa do capítulo anterior, este estudo reveste de limitações, essencialmente pelo contexto do estudo e decisões assumidas durante o processo investigativo. O primeiro aspeto reside no fato do estudo ter sido aplicado num país pequeno, arquipelágico, com uma história de ensino superior de aproximadamente 40 anos, o que poderá influenciar a importância das capacidades de interações dos docentes no engajamento do aluno. Outro aspeto reside no fato do estudo ter sido aplicado exclusivamente nos cursos das ciências económicas e empresariais, um contexto em que as interações diretas e pessoais continuam sendo uma das bases fundamentais da transferência de recursos no contexto do ensino presencial ou híbrido. Entretanto, é de realçar que sem esta segunda delimitação do estudo, eventualmente não seria possível adotar a escala da ODS do docente, tal como foi concebida no capítulo anterior.

No contexto do processo de ensino aprendizagem, estudos futuros devem focar-se em identificar os recursos que os alunos captam de outros sistemas de serviço e a relevância dos mesmos. Também se recomenda que estudos futuros explorem o impacto da ODS dos docentes no engajamento com o curso e com a IES enquanto marca, no comportamento de cidadania do aluno e na lealdade dos alunos enquanto estudantes e enquanto *alumni*. Recomenda-se igualmente a realização de mais estudos qualitativos que nos permitam perceber a importância que os alunos atribuem ao desenvolvimento dessas capacidades por parte dos docentes e efetuar igualmente uma comparação com a perceção dos docentes relativamente à importância do desenvolvimento dessas capacidades. Os resultados sugerem ainda que a QR entre o aluno e o docente é fortemente formada pela ODS do docente. Entretanto foi observado o impacto direto da ODS do docente em todos os constructos do engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação ativa do aluno em sala, e a QR não revelou ter impacto no engajamento físico no aluno na aprendizagem. Isso sugere que a QR não é um requisito direto para o engajamento físico do aluno, mas a ODS o é. Eventualmente

a QR afeta o engajamento físico do aluno na aprendizagem através do engajamento emocional, ou seja, o engajamento emocional pode ser um mediador nesta relação, pelo que se sugere que estudos futuros explorem a interligação entre os constructos do engajamento do aluno, no ensino superior.

## **Capítulo V. Conclusão**

### **Resumo**

Este capítulo apresenta primeiramente as considerações finais destacando a conceptualização do valor do ensino superior e a relevância do estudo da cocriação de valor do ensino superior, com recurso às lentes da LDS. Segue-se a apreciação sobre a concretização dos objetivos gerais e específicos propostos na realização de cada um dos estudos que compõem a tese. Feita esta apreciação, apresenta-se as principais contribuições da tese para a literatura em termos teóricos, metodológicos e empíricos, seguido das implicações para os principais decisores da configuração do ensino superior (docentes, gestores e decisores políticos). Para finalizar apresentam-se as principais limitações e linhas futuras de investigação.

## 5.1. Considerações finais

A lógica dominante de serviço (LDS) representa um quadro meta teórico nascido do marketing que fornece um entendimento de muitos fenômenos psicológicos, sociais e econômicos com foco nas trocas, emergente de uma nova visão positiva sobre as trocas (Akaka et al., 2021). Esta perspectiva defende que o valor é sempre cocriado com a integração de recursos de diferentes atores, envolvendo sempre o beneficiário, dentro de um determinado contexto, que inclui *institutions* e *institutional arrangements* que fomentam ou dificultam esta integração de recursos (Vargo & Lusch, 2016). Atualmente a LDS pode ser considerada um paradigma (Brodie & Fehrer, 2022) ou teoria em fase de formalização (Akaka et al., 2021). A adoção da LDS enquanto lente para análise do fenômeno em estudo resulta importante, visto que para adquirir uma melhor compreensão de como podemos fomentar a cocriação de valor, torna-se necessário que os atores intervenientes nesse ecossistema de valor tenham uma visão mais teórica (Wieland et al., 2021) e positiva de como esses fenômenos ocorrem antes de adotarem modelos conceituais normativos (Akaka et al., 2021).

Existem ainda algumas críticas sobre a adoção da LDS como uma “ciência normalizada”, o que ocorre quando a maioria dos investigadores de marketing já não se preocupa com a legitimidade da nova perspectiva, em vez disso, os pressupostos são tomados como dados (Brodie & Fehrer, 2022). Inclusive autores como Möller & Halinen (2022) sustentam que a LDS dificilmente pode ser considerada um paradigma estabelecido. Entretanto, a resistência na observância da LDS tanto no discurso teórico como prático, poderá residir no fato da LDS desafiar a lógica institucionalizada no marketing (Pop et al., 2018).

Reafirmamos que toda a tese foi desenvolvida recorrendo a visão das trocas e cocriação na perspectiva da LDS, pelas seguintes razões: (i) por estar alinhada com a nossa visão sobre o fenômeno da cocriação do valor: (ii) por assumir que a LDS está a tornar-se um paradigma integrador entre os muitos caminhos díspares da investigação de marketing (Brodie & Fehrer, 2022), e (iii) por considerarmos que é a perspectiva que pode gerar maior convergência entre a literatura do marketing e a literatura educacional, quando se trata de abordar o valor do serviço educacional.

Em consonância com a LDS, defendemos que o valor será sempre cocriado porquanto existe uma dependência de recursos no processo de emersão do valor. O valor do ensino superior será sempre cocriado em vários momentos, envolvendo vários atores e vários beneficiários desde o processo de graduação dos alunos até à incorporação dos conhecimentos e habilidades dos alunos no processo de emersão do valor do ensino

superior no ecossistema de desenvolvimento económico e social. Defendemos igualmente que o fenómeno da cocriação do valor do ensino superior se inicia no processo de ensino aprendizagem, daí a importância da literatura do marketing desenvolver mais estudos que abordam a cocriação no processo de ensino aprendizagem.

Na literatura do marketing, onde predominantemente a visão dos pesquisadores sobre o aluno é uma visão de consumidor, o valor no uso do ensino superior para o aluno, tem sido abordado no contexto da experiência educacional, destacando assim várias tipologias de valor, tais como o valor funcional, o valor epistemológico, o valor emocional, o valor social, entre outros (Beier et al., 2022; Dzienanowska, 2017). Já na literatura educacional, com uma visão do aluno como estudante e com foco no resultado esperado deste processo, o foco do valor do ensino superior é a aprendizagem. Assim, para a literatura educacional o valor do serviço do ensino superior reside na aprendizagem, capaz de proporcionar aos alunos competências e habilidades. Na perspectiva da LDS, a aprendizagem resulta da integração de recursos de vários atores, em benefício do aluno dentro do sistema micro do processo de ensino aprendizagem, transformando e potenciando recursos (habilidades e competências) que são incorporados nos e pelos sistemas adjacentes e posteriores ao processo de ensino aprendizagem. Assim, na perspectiva da LDS, na aprendizagem do aluno reside o valor real do ensino superior. Este valor irá emergir da integração de recursos de vários atores, quer seja de forma direta ou indireta, com ou sem conhecimento entre esses atores, em benefício em primeira instância do aluno. Entretanto, essas capacidades e habilidades resultantes desse processo, serão integrados em outros sistemas em benefício das famílias e das empresas, e em última instância no desenvolvimento económico e social. Portanto, defendemos que a perspectiva do aluno/ator num determinado sistema de serviço e cocriador do valor do ensino superior, posiciona a LDS como a perspectiva que melhor se adequa ao contexto do ensino superior.

Como iremos exemplificar, na perspectiva da LDS o valor “real” aporta uma nova complexidade para a gestão das organizações. Por exemplo, uma empresa que vende um automóvel, pode considerar que o valor para o consumidor está nas características e nos benefícios que o produto que está a oferecer pode proporcionar ao consumidor (visão de valor na troca), daí que o foco desta empresa estará em oferecer as características e benefícios que este consumidor procura e a estratégia de cocriação de valor estará focada na integração dos recursos do consumidor no processo produtivo dessas características e benefícios. No entanto, uma outra organização pode perspetivar que este automóvel representa somente mais um recurso que o consumidor irá utilizar para obter um determinado valor (visão de valor real). Para obter o valor “real” deste automóvel, este

consumidor para além desse, necessitará da carta de condução, dos conhecimentos e habilidades de conduzir, que podem ter sido adquiridos na escola de condução e fora dela. Em acrescento, este valor dependerá da qualidade das infraestruturas, dos conhecimentos que tenha do local onde utilizará o automóvel, etc. Ou seja, na primeira perspetiva a abordagem da cocriação é mais simplista e resume a responsabilidade das organizações a um contexto muito bem definido e onde a integração de recursos ocorre na esfera da empresa. Já na última perspetiva, a abordagem da cocriação assume uma perspetiva bastante complexa, onde a integração de recursos ocorre na esfera dos beneficiários, envolvendo vários sistemas. Nesta última perspetiva, a estratégia de fomento da cocriação de valor envolve uma maior interação da organização com os demais sistemas de serviço decisivos no processo de emersão de valor, numa tentativa de incentivar e apoiar na criação e integração de recursos dos outros atores. Esta última perspetiva exige que as organizações assumam também uma responsabilidade na disponibilidade, definição e integração de recursos de outros sistemas, tornando assim a gestão de valor um tema de bastante complexidade e riscos para os gestores na definição de estratégias para maximizar o valor para o consumidor/ beneficiário.

No contexto do ensino superior esta questão pode ser de mais fácil exemplificação e entendimento, não obstante ser igualmente desafiante. Enquanto numa empresa que vende automóveis, na perspetiva de valor na troca, o valor pode ser considerado o que está incorporado neste automóvel, o valor do ensino superior nunca pode ser considerado o que está incorporado no ensino. Considerando o valor na troca, como o preço que se paga por algo (Akaka & Vargo, 2015), o aluno não paga a aprendizagem, mas simplesmente o ensino. No entanto, o ensino não tem qualquer valor para o aluno se não se traduzir na aprendizagem. A aprendizagem do aluno traduzir-se-á no que podemos considerar o valor no uso para o aluno num determinado momento. Entretanto, as IES não conseguem oferecer ou proporcionar a aprendizagem. Assim, considerando que o valor do ensino é a aprendizagem, o contexto do ensino superior é um contexto propício para exemplificar que o valor não reside na troca, mas sim no uso, ou seja o valor nunca pode ser entregue e as unidades de *outputs* – bens e serviços – não são adequados para capturar a essência das trocas económicas e sociais (Vargo, 2020). É por meio da aprendizagem, que emerge o conjunto de conhecimentos e habilidades que o aluno irá adquirir e contribuir para o benefício dele e dos demais atores envolvidos no ecossistema do ensino superior (Cruz et al., 2022). Sem esses conhecimentos e habilidades, o ensino superior não tem valor nem para o indivíduo, nem para as famílias, nem para a economia e a sociedade em última instância, colocando em causa o “valor real” do ensino superior para o desenvolvimento socio económico. Esta aprendizagem é dependente, não só dos recursos da IES, como também dos recursos obtidos pelos alunos

em outros sistemas, antes, durante e após a graduação. Assim, o serviço que o aluno espera das IES, entendido serviço como a aplicação dos recursos das IES em benefício do aluno, irá ser integrado em camada de sistemas sociais e económicos complexo e dinâmico, composto por redes de atores e pelas *institutions* (normas, crenças e significados) que os orientam (Akaka & Vargo, 2015). Portanto, a perspectiva de valor da LDS aporta novos desafios para a gestão do modelo de negócio das IES, exigindo cada vez mais que esses adotem uma visão integradora do fenómeno da cocriação, considerando o papel do ecossistema de valor do ensino superior no ecossistema de valor socioeconómico das regiões.

Não obstante, na perspectiva da LDS, ser lógico que o valor do ensino é a aprendizagem, os decisores na gestão do serviço oferecido pelas IES (gestores e académicos), continuam a ter uma abordagem igual a muitas outras organizações que consideram que o valor resulta do que está incorporado no processo de definição, produção e entrega do *output*. Assim, muitas IES focam-se essencialmente no serviço ensino, ignorando a sua responsabilidade na criação, fomento e integração de recursos de outros sistemas que irão condicionar a aprendizagem do aluno e consequentemente o valor do ensino superior, assim como o valor incorporado por outros atores a montante do processo de ensino aprendizagem (exemplo a remuneração e processo de integração dos graduados nas empresas). Este paradoxo que se observa na prática, também é observado no contexto do discurso teórico e nas pesquisas empíricas que vem sendo realizadas. Por exemplo, existem estudos que definem a perspectiva de cocriação a ser adotado no estudo como sendo a perspectiva da LDS, mas perspectivam que a cocriação de valor só emerge quando existe a participação ativa do consumidor na esfera da empresa. Em consequência, vários autores definem a cocriação de valor no contexto do ensino superior como o envolvimento ativo dos atores no sistema de serviço, nos processos de planeamento, conceção e entrega dos serviços educacionais (Bao et al., 2023).

Outros investigadores encaram a cocriação de valor como um fenómeno que só emerge da interação direta, focalizando no que foi definida como sendo a participação da empresa na experiência do consumidor. No entanto, no contexto do ensino superior, como em qualquer outra organização do sector dos serviços, existe sim um processo de interação direta, mas a cocriação não irá emergir simplesmente desta interação. Na perspectiva da LDS, essas interações diretas, constituem simplesmente mais um mecanismo ou fonte de interação (considerando a interação uma relação de interdependência) que pode fomentar este processo. Contudo, estamos a assistir a uma mudança no sistema de aquisição dos conhecimentos e habilidades que os alunos deveriam adquirir no sistema formal e direto com as IES para o contexto em que muitas

vezes deixa de existir o contato direto e presencial (entre outros aspetos, potenciada pelas ofertas digitais). Não obstante, autores como Ramaswamy & Ozcan, (2018) terem introduzido o conceito de “ criação de valor nas interações”, defendendo uma transição das interações dos atores na geração de valor para as interações através de plataformas interativas, a luz da perspectiva da LDS o desafio da cocriação de valor não se resume às interações diretas sejam por meio presencial ou por meio das plataformas digitais.

Para além disso, em paralelo, também estamos a assistir, em última instância, à transição para o contexto em que o aluno não precisa das IES para adquirir essas habilidades e competências (este contexto, entre outros aspetos, está sendo potenciada pela economia partilhada e pela inteligência artificial). Para as IES das áreas económicas e empresariais, este contexto, poderá reforçar os argumentos dos que não só põem em causa os benefícios de um curso de gestão, como chegam ao ponto de contestar a necessidade de qualquer tipo de ensino superior (Wieland et al., 2021). Este último cenário, resulta num cenário que compromete a sustentabilidade do ensino superior nas IES, e neste contexto a aplicação da perspectiva da LDS ganha mais relevância na gestão do valor do ensino superior. Porquanto, em resposta, para além de garantir a qualidade do ensino, o diferencial do serviço do ensino superior oferecido nas IES passa por apoiar e fomentar a integração de recursos por partes dos diferentes atores deste ecossistema. Nesta perspectiva resulta importante as IES traçarem estratégias para fomentar os recursos das outras partes envolvidas nesse processo e assegurarem que todos obtêm o valor esperado deste ecossistema, assumindo assim o posicionamento de gestor desses recursos ao invés de simplesmente proporcionar recursos para os alunos. Para tal, é importante que os diferentes atores ganhem e mantenham uma visão mais holística e um entendimento reflexivo do ecossistema de serviço do qual fazem parte (Vargo et al., 2023). Entretanto, a dificuldade de transição do paradigma no contexto da cocriação de valor reside essencialmente do fato de, grande parte, da literatura do marketing tradicional estar assente nas teorias económicas, que reforça o foco no valor na troca (Akaka et al., 2021).

Estas reflexões sustentam o nosso posicionamento na linha de pensamento de autores como Díaz-Méndez et al.(2019) que defendem que as IES devem mudar o seu foco de valor na troca para o foco no valor no uso. Defendemos, assim, que: (i) para além dos esforços em assegurar a qualidade do ensino é necessário que, no sistema do ensino superior, a aprendizagem dos alunos seja objeto de um outro olhar por parte dos diferentes atores e (ii) a cocriação de valor na perspectiva da LDS seja adotada para explorar as estratégias que possam fomentar a maximização de valor para todos os atores implicados.

Para finalizar as considerações finais, destacamos de forma muito sintetizada as principais conclusões desta tese: (i) o contexto do ensino superior permite-nos ilustrar e melhor compreender o fenómeno da cocriação de valor na prospetiva da LDS; (ii) é necessária uma clara diferenciação e consciencialização sobre os conceitos de cocriação dos *outputs* (sejam eles produtos ou serviços) e cocriação de valor, para que possam ser definidas e implementadas estratégias diferenciadas e complementares para fomentar ambos os fenómenos e (iii) no contexto do ensino superior, no processo de ensino aprendizagem, o desenvolvimento da orientação dominante de serviço por parte do docente, constitui um mecanismo estratégico para fomentar tanto a cocriação do serviço ensino (ativada por meio do comportamento ativo do aluno em sala) como a cocriação do valor do serviço educacional (ativada por meio do engajamento do aluno na aprendizagem).

## **5.2. Concretização dos objetivos gerais e específicos**

Nesse contexto, face à complexidade da temática da cocriação de valor no contexto do ensino superior, considerando as questões, tanto teóricas como práticas, que a perspetiva da LDS levanta para todos os intervenientes neste ecossistema, o principal contributo da tese residiu em reforçar a compreensão sobre a forma como o valor emerge no ecossistema do ensino superior, assim como na proposta de modelos conceptuais e instrumentos que permitam aos principais atores deste ecossistema tomar decisões lógicas e estratégicas que possam conduzir a processos de cocriação de valor e integração de recursos bem sucedidos.

No capítulo II, considerando a especificidade deste contexto e as diferentes abordagens do conceito de cocriação de valor, estabeleceu-se como objetivo propor um modelo conceptual sobre o fenómeno da cocriação no ecossistema de serviço do ensino superior, utilizando as lentes da LDS. Numa abordagem dedutiva, com recurso a metodologia da RSL, utilizando como fonte de pesquisa as bases de dados *Web of Science* e *Scopus*, alcançamos este objetivo identificando as temáticas que vem sendo alvo de estudo no contexto da cocriação no ensino superior o que permitiu apresentar um modelo de análise sobre o estudo deste fenómeno neste contexto. As linhas de investigação emergentes sugerem que no centro do fenómeno da cocriação deparamo-nos com o papel atribuído versus assumido pelo aluno no contexto do serviço educacional e o valor esperado do serviço educativo por parte dos diferentes *stakeholders*. Em função da dinâmica entre esses dois aspetos centrais, os atores envolvidos geram um conjunto de expectativas que moldarão o envolvimento das partes, os recursos disponibilizados e a troca de recursos. No decorrer desse fenómeno de cocriação do serviço e do valor do

serviço educativo, existe um conjunto de fatores capazes de se constituírem como barreiras ou como facilitadores. Esse fenómeno, poderá ser impulsionado por meio da utilização de ferramentas, métodos e práticas capazes de fomentar a cocriação entre as partes envolvidas, potenciando assim os benefícios gerados. Após a revisão da literatura, utilizando as lentes da LDS, apresentamos uma proposta de diferenciação dos conceitos de cocriação do serviço educacional e cocriação do valor do serviço educacional, culminando com a apresentação de um modelo que exemplifica esses dois fenómenos colocando no centro o processo de ensino aprendizagem.

No capítulo III propusemos desenvolver e validar um instrumento capaz de capturar as capacidades de cocriação dos docentes no processo de ensino aprendizagem. Assim, partindo do trabalho de Karpen et al.(2012, 2015), num processo desenvolvido em seis etapas, desenvolvemos e propusemos a escala de mensuração da orientação dominante de serviço do docente no ensino superior, a que denominamos *Teacher-S-D Orientation*. Como resultado apresentamos uma proposta de conceptualização da ODS do docente no ensino superior, composta por 5 dimensões: capacidade de interações individuais (4 itens), capacidade de interações relacionais (4 itens), capacidade de interações éticas (3 itens), capacidade de interações empoderadas (3 itens) e capacidade de interações de desenvolvimento (4 itens). As propriedades psicométricas e validade externa da escala foram testadas explorando o impacto da ODS do docente na qualidade do relacionamento, perspetivada como resultado imediato das capacidades de interação dos docentes. Os resultados sugeriram a adequação da escala no contexto em estudo.

O capítulo IV, teve como objetivo explorar o impacto da ODS do docente nos mecanismos de cocriação do aluno, recorrendo aos conceitos de engajamento do aluno na aprendizagem e comportamento de participação ativa do aluno em sala. Este estudo resulta importante, considerando que o desenvolvimento das capacidades de cocriação do docente no processo do ensino superior tem como objetivo fomentar o processo de integração de recursos por parte dos alunos, com o objetivo último de potenciar a aprendizagem. A aprendizagem do aluno no ensino superior, emerge fundamentalmente do processo de ensino aprendizagem, durante o período de graduação. Não obstante neste processo, a integração de recursos não se restringir ao processo de ensino aprendizagem que ocorre neste espaço e envolve naturalmente vários atores para além dos docentes e alunos, centramo-nos no espaço de serviço que ocorre entre o docente e os alunos. Outrossim, destacamos que o conceito de engajamento e participação ativa dos atores nos processos da cocriação, ainda constituem um desafio para pesquisas nesta área, derivado da mistura das perspetivas de análise do fenómeno da cocriação de valor. Assim, o primeiro desafio do último estudo residiu na diferenciação do conceito de

engajamento do aluno na aprendizagem e do comportamento de participação ativa do aluno em sala. Com recurso à literatura do marketing e à literatura educacional, o estudo apresentou uma proposta de diferenciação desses dois conceitos.

Destacamos, entretanto, que na perspectiva da LDS, o comportamento de participação ativa do aluno em sala não é um requisito para a cocriação do valor do ensino superior, enquanto o engajamento do aluno na aprendizagem é sim necessário e determinante na cocriação do valor do ensino superior. Entretanto, considerando que o comportamento de participação ativa do aluno em sala resulta na disponibilidade deste colocar um conjunto de recursos à disposição do docente durante o processo de entrega do serviço ensino, este processo despoleta novos recursos tanto para o aluno, como para o docente e os pares, recursos esses que também irão integrar o processo de cocriação de valor deste aluno e os restantes pares. Estes recursos que o aluno coloca a disposição dos docentes e dos pares, mediante o seu comportamento de participação ativa, também estão condicionados pelos recursos despoletados no processo de cocriação do valor do ensino (aprendizagem do aluno). Dai a importância de, também, investigar o impacto da ODS do docente no comportamento de participação ativa do aluno em sala. Com base na teoria intermédia do engajamento na perspectiva da LDS (Hollebeek et al., 2019) posicionamos o engajamento do aluno na aprendizagem e o comportamento de participação ativa do aluno em sala como dois mecanismos de integração de recursos do aluno na cocriação do ensino e na cocriação do valor do serviço no processo de ensino aprendizagem. Com base nas orientações de Karpen et al.(2012, 2015) a ODS foi explorada como um mecanismo estratégico de operacionalização da LDS por parte do docente para fomentar a cocriação de valor no processo de ensino aprendizagem, por meio das interações diretas. O axioma 5 da LDS (Vargo & Lusch, 2016) permitiu-nos explorar a relação entre a ODS do docente, o engajamento do aluno na aprendizagem e o comportamento de participação ativa do aluno em sala. Em simultâneo, com base na teoria da qualidade do relacionamento (Morgan & Hunt, 1994), no modelo de Kahu (2013) e nos resultados do estudo anterior, esse estudo explorou a QR como mediadora desta relação.

Como resultado geral, o último estudo sugere que a ODS do docente tem um impacto positivo e significativo em todos os constructos do engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação do aluno em sala, e que a qualidade do relacionamento tem um papel de mediador complementar nesta relação, com exceção do impacto da ODS do docente no engajamento físico do aluno na aprendizagem. Esses resultados sugerem a relevância das capacidades de cocriação dos docentes no contexto do ensino superior.

### **5.3. Contribuições**

Como contribuições teóricas destacamos: (i) apresentação de uma RSL que identifica as linhas de investigação no estudo da cocriação no ensino superior que permitirá aos futuros investigadores, rapidamente identificarem lacunas e oportunidades de contribuição; (ii) apresentação de um modelo conceptual sobre o fenómeno da cocriação no ecossistema de valor do ensino superior; (iii) apresentação de uma proposta de conceptualização e diferenciação dos conceitos de cocriação do serviço educacional e cocriação do valor do serviço educacional, que poderá clarificar o(s) fenómeno(s) em estudos futuros que utilizem a perspectiva da LDS; (iv) apresentação de uma proposta de conceptualização do constructo da ODS do docente no ensino superior; (v) apresentação de uma proposta de diferenciação dos conceitos engajamento do aluno na aprendizagem e comportamento de participação ativa do aluno em sala.

Como contribuição metodológica destacamos: (i) desenvolvimento e validação de uma proposta de escala de mensuração do constructo da ODS do docente denominada *Teacher-S-D Orientation*; (ii) avaliação das propriedades psicométricas da escala em duas amostras diferentes.

Como contribuição das evidências empíricas dos dois últimos estudos, destacamos a sugestão de que: (i) a ODS do docente tem um impacto positivo e significativo na qualidade do relacionamento percebido pelo aluno; (ii) a ODS do docente tem um impacto direto, positivo e significativo em todas as dimensões do engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento de participação ativa do aluno em sala; (iii) a qualidade do relacionamento tem um papel mediador complementar nesses impactos, com exceção do impacto da ODS do docente no engajamento físico do aluno na aprendizagem.

### **5.4. Implicações**

Todos os atores envolvidos nos sistemas de valor que compõem o ecossistema de valor precisam ganhar uma maior consciência do seu papel no valor real que o ensino superior deve constituir para o desenvolvimento económico e social, de forma a contribuir mais e igualmente apoiar e / ou exigir mais dos outros atores. De uma forma ampla, sugere-se que os investigadores e principais agentes decisores das políticas das IES adotem uma visão diferenciada e integrada dos fenómenos da cocriação do serviço educacional e a cocriação do valor do serviço educacional, identificando e promovendo políticas e estratégias que possam fomentar ambos os fenómenos. Alertamos, igualmente que, na definição dessas estratégias, esses agentes tenham em atenção que nem todos os atores

estão predispostos a participar da cocriação dos serviços, mas que todos os atores beneficiários integram o processo de cocriação de valor. Em acrescento, consideramos que os gestores das IES, numa visão coletivista, podem assumir um papel decisor na formação dos recursos e engajamento de todos os demais atores, assumindo assim o seu papel enquanto agente motor do crescimento e competitividade das economias. O crescimento económico, que de forma ampla pode ser vista como um processo de cocriação de valor (Vargo & Lusch, 2016) depende desta perspetiva.

#### 5.4.1. Implicações para os docentes

Cada vez mais, no ensino superior, os alunos esperam dos docentes, muito mais do que simplesmente ensinar. A literatura e as evidências suportam que os alunos esperam e precisam de docentes capazes de valorizar, apoiar e fomentar a integração dos seus recursos no processo de ensino aprendizagem. Igualmente sugerem que, ao contrário dos docentes dos outros níveis de ensino, os docentes do ensino superior continuam ignorando o impacto das suas capacidades de interação nos resultados dos alunos.

Assim, considerando os resultados dos dois últimos estudos, aos docentes do ensino superior das áreas económicas e empresariais, espera-se que:

- estejam mais conscientes do impacto das suas capacidades de interação no engajamento do aluno na aprendizagem e no comportamento ativo em sala
- melhorem as suas capacidades de interações individuais, relacionais, éticas, de desenvolvimento e de empoderamento
- investam em aprimorar essas capacidades como ferramenta estratégica de cocriação, em paralelo com o desenvolvimento das competências técnicas e implementação de metodologias que fomentem a cocriação com os alunos.
- desenvolvam uma vontade genuína de fomentar a cocriação do valor e do serviço educacional durante o processo de ensino aprendizagem

Reforçamos assim a importância de os docentes do ensino superior desenvolverem a orientação dominante de serviço, aprimorando as capacidades de interações com os alunos.

#### 5.4.2. Implicações para a gestão das IES

A responsabilidade das IES neste ecossistema de valor estende-se para além da graduação dos alunos, o que exige das IES uma outra visão sobre o que configura ser o seu modelo de negócio.

A cocriação de valor e a cocriação dos serviços são dois fenômenos distintos, que exigem estratégias diferentes, mas que podem complementar-se. Consequentemente, sugerimos que o os gestores e os pesquisadores tenham em atenção as diferenças e a complementaridade desses fenômenos.

A estratégia das IES para fomentar o valor do ensino superior, passa por melhorar as suas competências de incorporar recursos no processo de ensino aprendizagem e em todos os outros processos complementares, mas também desenvolver capacidades que permitam fomentar a integração de recursos valiosos dos outros atores.

O aprimoramento das competências da cocriação no contexto do ensino superior por parte dos docentes, exige dos mesmos o envolvimento de recursos pessoais e interpessoais, pelo que à gestão das IES é sugerido, igualmente, definir estratégias de forma a apoiar e fomentar esses recursos, assim como fomentar a disponibilidade dos docentes em trabalhar nesses recursos.

Sugerimos igualmente que a gestão das IES tenha uma maior consciência das exigências das funções de ensino dos docentes e que seja dado uma atenção especial a esta missão, em paralelo às outras missões das IES, apostando no diálogo com a classe docente, capacitação dos docentes em matéria de capacidades de interação, assim como no estímulo e valorização dos mesmos.

Outrossim, as rápidas mudanças que tem desafiado o modelo de negócio das IES, exige das IES uma outra visão sobre a sua oferta ensino, que passa por uma rápida adaptação às tecnologias e a uma nova forma de emersão de valor, cada vez mais dependente da vontade dos alunos em empenhar-se na integração de recursos.

Cada vez mais os alunos esperam igualmente da gestão das IES que apoiem e fomentam a integração dos recursos de outros atores, após a graduação, o que significa que devem ser intensificadas as estratégias de ligação e cooperação com a indústria e com a sociedade no geral.

#### 5.4.3. Implicações para os governos

Apesar de o papel do governo e as agências reguladores no processo de cocriação dos serviços e do valor do ensino superior não terem sido objeto de exploração nesta tese, esses configuram-se num parceiro e apoiam as IES no desiderato que estas têm enquanto catalisadoras das competências necessárias para o desenvolvimento.

Entretanto, a perspetiva da LDS frisa o papel do governo neste processo e as suas responsabilidades não só em promover nas famílias mais recursos, assim como a sua

responsabilidade de consciencializar as famílias sobre o seu papel neste processo. Realça a responsabilidade dos governos em exigir das empresas que coloquem mais recursos no valor do ensino superior emergente do processo de graduação dos alunos, assim como na definição de linhas orientadoras de políticas de integração e remuneração dos técnicos superiores. Acentua igualmente o papel do governo de alinhar as necessidades de conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento económico e social, com as ofertas formativas tanto das IES públicas como das privadas.

## **5.5. Limitações e linhas futuras de investigação**

Não obstante as contribuições, é importante destacar as limitações dos estudos realizados, decorrentes tanto de decisões metodológicas como do contexto de realização das pesquisas.

Na RSL, apresentada no capítulo II, destacamos a decisão de incluir somente as bases de dados *Web of Science* e *Scopus*, essencialmente com objetivo de garantir a qualidade dos estudos que constituem as amostras, entretanto estudos futuros podem considerar alargar esta base de pesquisa. Outra limitação reside nas decisões quanto aos critérios de inclusão e exclusão, assim, como sugestão, estudos futuros podem alterar esses critérios nomeadamente as áreas científicas incluídas e alargar a visão sobre os fenómenos em estudo.

Os dois últimos estudos, plasmados nos capítulos III e IV, revestem de limitações, essencialmente pelo contexto do universo dos estudos. O primeiro aspeto reside no fato de os estudos terem sido aplicados num país pequeno, arquipelágico, com uma história de ensino superior de aproximadamente 40 anos, o que poderá influenciar a importância das capacidades de interações dos docentes no engajamento do aluno. Outro aspeto reside no fato de os estudos terem sido aplicados exclusivamente nos cursos das ciências económicas e empresariais, um contexto em que as interações diretas e pessoais continuam sendo uma das bases fundamentais da transferência de recursos no contexto do ensino presencial ou híbrido. Entretanto, é de realçar que sem esta segunda delimitação do estudo, eventualmente não seria possível conceptualizar a escala da ODS do docente, tal como foi concebida no capítulo III. Realçamos, entretanto, que apesar de limitarem a generalização dos resultados, esses estudos ancoram sugestões importantes que podem nortear pesquisas futuras. Considerando as limitações do contexto de recolha dos dados, propomos que estudos futuros explorem a adequação da escala em outros países e em outras configurações de ensino superior.

A proposta da escala apresentada no capítulo III, para a literatura do marketing, poderá facilitar as pesquisas futuras na exploração do impacto da ODS do docente em outros resultados dos alunos, como sejam o bem-estar e a qualidade de vida do aluno. Igualmente poderá ser explorado o impacto da ODS no próprio docente, como sejam o bem-estar e qualidade de vida do docente, a satisfação do docente com a função de ensino. Sugere-se igualmente que seja explorado o impacto das ODS dos docentes na própria IES, como sejam o engajamento, a identidade e o comprometimento com o curso e com a marca, a imagem da marca, a satisfação e a lealdade dos alunos. Para a literatura educacional, esta proposta poderá incentivar estudos a explorarem a relação entre a ODS e as técnicas e metodologias adotadas para fomentar a cocriação no contexto do ensino aprendizagem. Exortamos igualmente aos pesquisadores da área do marketing para que as pesquisas futuras definam de forma clara o objeto e a perspectiva de cocriação que suportam as pesquisas. Em acrescento, considerando o papel central do aluno no processo de cocriação no ensino superior, sugerimos que seja explorado a conceptualização, desenvolvimento e validação de uma escala de mensuração das capacidades de cocriação por parte dos alunos.

## Referencias bibliográficas

- Akaka, M. A., Koskela-Huotari, K., & Vargo, S. L. (2021). Formalizing service-dominant logic as a general theory of markets: taking stock and moving forward. *AMS Review*, 11(3–4), 375–389. <https://doi.org/10.1007/s13162-021-00214-y>
- Akaka, M. A., & Vargo, S. L. (2015). Extending the context of service: from encounters to ecosystems. *Journal of Services Marketing*, 29(6–7), 453–462. <https://doi.org/10.1108/JSM-03-2015-0126>
- Akbulut, Y., & Sahin, Y. L. (2016). In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings. *Computers in Human Behavior*, 55, 616–625. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.002>
- Ali, F., Rasoolimanesh, M., Sarstedt, M., Ringle, C., & Ryu, K. (2018). An Assessment of The Use of Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) in hospitality research. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 30(1), 514–538. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-10-2016-0568>
- Alves, H., Cepeda-Carrion, I., Ortega-Gutierrez, J., & Edvarsoon, B. (2020). The role of intellectual capital in fostering SD-Oriented and firm performance. *Journal of Intellectual Capital*, 22(1), 57–75. <https://doi.org/10.1108/JIC-11-2019-0262>
- 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>
- Amin, M., Shamim, A., Ghazali, Z., & Khan, I. (2021). Employee Motivation to Co-Create Value (EMCCV): Construction and Validation of Scale. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 58, b. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102334>
- Asikainen, H., Blomster, J., & Virtanen, V. (2018). From functioning communality to hostile behaviour: students' and teachers' experiences of the teacher–student relationship in the academic community. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 633–648. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302566>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 25(4), 518–529.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38–43. <https://doi.org/10.1080/00091383.2011.533096>
- Bao, D. Q., Phong, N. D., & Tho, N. D. (2023). Student participation and quality of college life in Vietnam: the roles of values and negative interactions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/08841241.2023.2219215>

- Baumber, A., Kligyte, G., Bijl-brouwer, M. Van Der, & Pratt, S. (2020). Learning together : a transdisciplinary approach to student – staff partnerships in higher education. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 395–410. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1684454>
- Bazan, C., Gaultois, H., Shaikh, A., Gillespie, K., Frederick, S., Amjad, A., Yap, S., Finn, C., Rayner, J., & Belal, N. (2020). A systematic literature review of the influence of the university’s environment and support system on the precursors of social entrepreneurial intention of students. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s13731-020-0116-9>
- Becker, C., Cooper, N., Atkins, K., & Martin, S. (2009). What Helps Students Thrive? An Investigation of Student Engagement and Performance. *Recreational Sports Journal*, 33(2), 139–149. <https://doi.org/10.1123/rsj.33.2.139>
- Becker, J. M., Cheah, J. H., Gholamzade, R., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). PLS-SEM ’ s most wanted guidance. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 35(1), 321–346.
- Becker, J. M., Klein, K., & Wetzels, M. (2012). Hierarchical Latent Variable Models in PLS-SEM: Guidelines for Using Reflective-Formative Type Models. *Long Range Planning*, 45(5–6), 359–394. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2012.10.001>
- Beier, C. G., Schmidt, S., Froehlich, C., & Bohnenberger, M. C. (2022). What co-creation for what value ? A study at a Brazilian university. *Heliyon*, 8(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11799>
- Billett, P., & Martin, D. (2018). Engaging students in co-creation of sociological knowledge and curriculum design as a form of deep engagement. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 15(5), 1–13.
- Boekaerts, M. (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process. *Learning and Instruction*, 43, 76–83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.001>
- Bormann, I., Niedlich, S., & Würbel, I. (2021). Trust in Educational Settings: Insights and Emerging Research Questions. *European Education*, 53(3–4), 246–259. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080565>
- Bormann, I., Niedlich, S., & Würbel, I. (2022). Trust in Educational Settings — What It Is and Why It Matters . European Perspectives. *European Education*, 53(3–4), 121–136. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080564>
- Botha, A. J. M., & Steyn, A. A. (2020). Student-faculty partnership in design: Evaluating a co-creation practice and sharing of findings within the South African higher education context. *South African Journal of Higher Education*, 34(5), 166–176. <https://doi.org/10.20853/34-5-4270>

- Bove, L. L., Pervan, S. J., Beatty, S. E., & Shiu, E. (2009). Service worker role in encouraging customer organizational citizenship behaviors. *Journal of Business Research*, 62(7), 698–705. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2008.07.003>
- 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>
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2018). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, 78(5), 407–422. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>
- Bowden, J. L.-H. (2011). Engaging the Student as a Customer: A Relationship Marketing Approach. *Marketing Education Review*, 21(3), 211–228. <https://doi.org/10.2753/mer1052-8008210302>
- Bowden, J. L. H., & D’Alessandro, S. (2011). Co-creating value in higher education: The role of interactive classroom response technologies. *Asian Social Science*, 7(11), 35–47. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n11p35>
- Brodie, R. J., & Fehrer, J. A. (2022). Service-dominant logic as mainstream : Integrating apparently disparate marketing paradigms ? A response to Moller and Halinen ( 2022 ). *Industrial Marketing Management*, 107(v), 498–501. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2022.10.023>
- Brodie, R. J., Hollebeek, L. D., Jurić, B., & Ilić, A. (2011). Customer engagement: Conceptual domain, fundamental propositions, and implications for research. *Journal of Service Research*, 14(3), 252–271. <https://doi.org/10.1177/1094670511411703>
- Burch, G. F., Burch, J. J., & Womble, J. (2017). Student Engagement: An Empirical Analysis of the Effects of Implementing Mandatory Web-Based Learning Systems. *Organization Management Journal*, 14(2), 116–125. <https://doi.org/10.1080/15416518.2017.1325349>
- Burch, G. F., Heller, N. A., Burch, J. J., Freed, R., & Steed, S. A. (2015). Student Engagement: Developing a Conceptual Framework and Survey Instrument. *Journal of Education for Business*, 90(4), 224–229. <https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1019821>
- Burford, M. R., & Chan, K. (2017). Refining a strategic marketing course : Is a ‘ flip ’ a good ‘ fit ’? *Journal of Strategic Marketing*, 25(2), 152–163. <https://doi.org/10.1080/0965254X.2016.1182578>
- Cai, J., Sun, M., & Kosaka, M. (2018). Perceiving learner as value co-creator in older

- adult education : from both theoretical and practical perspectives. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(4), 565–581.  
<https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1538871>
- Campos, A. C., Mendes, J., do Valle, P. O., & Scott, N. (2018). Co-creation of tourist experiences: A literature review. *Current Issues in Tourism*, 21(4), 369–400.  
<https://doi.org/10.1080/13683500.2015.1081158>
- Carey, P. (2013). Student as co-producer in a marketised higher education system : a case study of students ' experience of participation in curriculum design. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(3), 250–260.  
<https://doi.org/10.1080/14703297.2013.796714>
- Carvalho, S. W., & de Oliveira Mota, M. (2010). The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 145–165.  
<https://doi.org/10.1080/08841241003788201>
- Cavallone, M., Ciasullo, M. V., Douglas, J., & Palumbo, R. (2019). Framing higher education quality from a business perspective: setting the conditions for value co-creation. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1099-1111.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672644>
- Cavallone, M., Ciasullo, M. V., Manna, R., & Palumbo, R. (2020). A tale of two stakeholders: achieving excellence by merging quality expectations in Higher Education institutions. *Studies in Higher Education*, 47(2), 244–258.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739016>
- Celuch, K., Bačić, D., Chen, M. W., Maier-lytle, J., & Smothers, 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>
- Chan, K. W., Kin, C., Yim, B., & Lam, S. S. K. (2010). Is Customer Participation in Value Creation a Double-Edged Sword ? Evidence from Professional Financial. *Journal of Marketing*, 74(May), 48–64.
- Chhetri, S. B., & Baniya, R. (2022). Influence of student-faculty interaction on graduate outcomes of undergraduate management students: The mediating role of behavioral, emotional and cognitive engagement. *International Journal of Management Education*, 20(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100640>
- Cho, G., Sarstedt, M., & Hwang, H. (2022). A comparative evaluation of factor- and component-based structural equation modelling approaches under (in)correct construct representations. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 75(2), 220–251. <https://doi.org/10.1111/bmsp.12255>
- Cho, M., & Auger, G. A. (2013). Exploring Determinants of Relationship Quality

- between Students and Their Academic Department : Perceived Relationship Investment , Student Empowerment , and Student – Faculty Interaction. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(3), 255–268.  
<https://doi.org/10.1177/1077695813495048>
- Cho, S., Werker, G. R., Liu, A. Y., Moghtader, B., & Huh, W. T. (2020). A Three-Party Case Study : Exploring the Value of Student Work in Co-creation in Teaching and Learning. *Teaching & Learning Inquiry*, 8(2), 200–220.
- Churchill, G. A. (1979). A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(1), 64–73.  
<https://doi.org/10.2307/3150876>
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing Validity: Basic Issues in Objectives Scale Development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309–319.
- Clausen, H. B., & Andersson, V. (2018). 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>
- Clothier, A. T., & Matheson, D. (2019). Using co-creation as a pedagogic method for the professional development of students undertaking a BA ( Hons ) in Education Studies. *Journal of Further and Higher Education*, 43(6), 826–838.  
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1409344>
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121–141.  
<https://doi.org/10.1080/02602930600801878>
- Coates, H. (2010). Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). *Higher Education*, 60(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9281-2>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(July), 155–159.
- Conduit, J., Karpen, I. O., & Farrelly, F. (2016). Student engagement: a multiple layered phenomenon. In *Making a Difference Through Marketing: A Quest for Diverse Perspectives* (pp. 229–245). <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0464-3>
- Conduit, J., Plewa, C., Ho, J., & Lu, V. N. (2017). Facilitating student interaction capabilities: the interplay of individual, group, and course-related factors. *Journal of Strategic Marketing*, 25(2), 114–127.  
<https://doi.org/10.1080/0965254X.2016.1182575>
- Cooper, K. S. (2014). Eliciting Engagement in the High School Classroom: A Mixed-Methods Examination of Teaching Practices. *American Educational Research Journal*, 51(2), 363–402. <https://doi.org/10.3102/0002831213507973>

- Cownie, F. (2019a). How commitment influences students' conversations about higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(10), 1401–1418. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1690641>
- Cownie, F. (2019b). 'What drives students' affective commitment towards their university?'. *Journal of Further and Higher Education*, 43(5), 674–691. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1394988>
- Cox, B. E., McIntosh, K. L., Terenzini, P. T., Reason, R. D., & Lutovsky, B. R. (2010). Pedagogical Signals of Faculty Approachability : Factors Shaping Faculty – Student Interaction Outside the Classroom. *Research in Higher Education*, 51(8), 767–788. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9178-z>
- Cronbach, L. J., Rajaratnam, N., & Gleser, G. C. (1963). Theory of generalizability: A liberalization of reliability theory. *British Journal of Statistical Psychology*, 16(2), 137–163.
- Crosby, L. A., Evans, K. R., & Cowles, D. (1990). Relationship Quality in Services Selling: An Interpersonal Influence Perspective. *Journal of Marketing*, 54(3), 68–81.
- Cruz, M. 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>
- de 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>
- Diamantopoulos, A., & Winklhofer, H. M. (2001). Index construction with formative indicators: An alternative to scale development. *Journal of Marketing Research*, 38(2), 269–277. <https://doi.org/10.1509/jmkr.38.2.269.18845>
- 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). <https://doi.org/10.3390/su11195292>
- Díaz, O. P., Ribes-Giner, G., & Perello-Marin, M. R. (2016). The impact of cocreation on the student satisfaction: Analysis through structural equation modeling. *Abstract and Applied Analysis*, 2016. <https://doi.org/10.1155/2016/3729791>

- Dijkstra, T. K., & Henseler, J. (2015). Consistent partial least squares path modeling. *MIS Quarterly*, 39(2), 297–316.
- Dollinger, M., Liu, D., Arthars, N., & Lodge, J. M. (2019). Working Together in Learning Analytics Towards the Co-Creation of Value. *Journal of Learning Analytics*, 6(2), 10–26.
- Dollinger, M., & Lodge, J. (2020). Student-staff co-creation in higher education : an evidence-informed model to support future design and implementation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(5), 532–546.  
<https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1663681>
- 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>
- Dollinger, M., & Mercer-mapstone, L. (2019). What’s in a Name? Unpacking Students’ Roles in Higher Education through Neoliberal and Social Justice Lenses. *Teaching & Learning Inquiry*, 7(2), 73–89.
- Dollinger, M., & Vanderlelie, J. (2021). Closing the loop: co-designing with students for greater market orientation. *Journal of Marketing for Higher Education*, 31(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1757557>
- Doyle, E., & Buckley, P. (2020). The impact of co-creation : an analysis of the effectiveness of student authored multiple choice questions on achievement of learning outcomes. *Interactive Learning Environments*, 30(9), 1726–1735.  
<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1777166>
- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance : students’ satisfaction , perceived learning outcomes , and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1–2), 1–21.  
<https://doi.org/10.1080/14783363.2013.807677>
- Dužević, I. (2015). A conceptual framework for analysing the impact of influences on student engagement and learning. *Tertiary Education and Management*, 21(1), 66–79. <https://doi.org/10.1080/13583883.2014.1000368>
- 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>
- Edwards, J. R., & Bagozzi, R. P. (2000). On the Nature and Direction of Relationships Between Constructs and Measures. *Psycho- Logical Methods*, 5(2), 155–174.  
<https://doi.org/10.1093/annonc/mdx426.009>
- Elsharnouby, T. 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>
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313–330.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 30(2), 175–191.
- Fillery-Travis, A. J. (2014). The framework of a generic DProf programme - a reflection on its design, the relational dimension for candidates and advisers and the potential for knowledge co-creation. *Studies in Higher Education*, 39(4), 608–620. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.729031>
- Findler, F., Schönherr, N., Lozano, R., Reider, D., & Martinuzzi, A. (2019). The impacts of higher education institutions on sustainable development: A review and conceptualization. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(1), 23–38. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2017-0114>
- Fleischman, D., Raciti, M., & Lawley, M. (2015). Degrees of co-creation : an exploratory study of perceptions of international students ' role in community engagement experiences. *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(1), 85–103.
- Fleischman, D., Raciti, M. M., & Lawley, M. (2019). Examining international students' expectations of third-party community engagement as a value co-creation mechanism. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 27(1), 42–57.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- Foroudi, P., Nazarian, A., Ziyadin, S., Kitchen, P., Hafeez, K., Priporas, C., & Pantano, E. (2020). Co-creating brand image and reputation through stakeholder's social network. *Journal of Business Research*, 114, 42–59. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.03.035>
- Foroudi, P., Yu, Q., Gupta, S., & Foroudi, M. M. (2019). Enhancing university brand image and reputation through customer value co-creation behaviour. *Technological Forecasting and Social Change*, 138, 218–227. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.09.006>
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice*, 50(4), 327–335. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–

109.

- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, Context, And adjustment: Addressing definitional, Measurement, And methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1–4.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. *Handbook of Research on Student Engagement, 763–782*.  
<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- 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>
- Gander, M., Girardi, A., & Paull, M. (2019). The careers of university professional staff: a systematic literature review. *Career Development International, 24(7)*, 597–618. <https://doi.org/10.1108/CDI-07-2018-0191>
- Gerbing, D. W., & Anderson, J. C. (1988). An Updated Paradigm for Scale Development Incorporating Unidimensionality and Its Assessment. *Journal of Marketing Research, 25(2)*, 186–192. <https://doi.org/10.2307/3172650>
- Ghasemy, M., Teeroovengadum, V., Becker, J. M., & Ringle, C. M. (2020). This fast car can move faster: a review of PLS-SEM application in higher education research. *Higher Education, 80(6)*, 1121–1152. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00534-1>
- Gill, S., Dhir, A., Singh, G., & Vrontis, D. (2022). Transformative Quality in Higher Education Institutions ( HEIs ): Conceptualisation , scale development and validation. *Journal of Business Research, 138*, 275–286.
- Godbold, N., Hung, T. A., & Matthews, K. E. (2021). Exploring the role of conflict in co-creation of curriculum through engaging students as partners in the classroom. *Higher Education Research & Development, 41(4)*, 1104–1118.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1887095>
- Gong, T., Choi, J. N., & Murdy, S. (2016). Does customer value creation behavior drive customer well-being? *Social Behavior and Personality, 44(1)*, 59–76.  
<https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.1.59>
- Grantham, A., Robinson, E. E., & Chapman, D. (2015). “That Truly Meant a Lot to Me”: A Qualitative Examination of Meaningful Faculty-Student Interactions. *College Teaching, 63(3)*, 125–132. <https://doi.org/10.1080/87567555.2014.985285>
- 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>
- Groth, M. (2005). Customers as good soldiers: Examining citizenship behaviors in internet service deliveries. *Journal of Management*, 31(1), 7–27.  
<https://doi.org/10.1177/0149206304271375>
- Guilbault, M. (2016). Students as customers in higher education: reframing the debate. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(2), 132–142.  
<https://doi.org/10.1080/08841241.2016.1245234>
- Gunawan, W., Creed, P. A., & Glendon, A. I. (2019). Development and Initial Validation of a Perceived Future Employability Scale for Young Adults. *Journal of Career Assessment*, 27(4), 610–627. <https://doi.org/10.1177/1069072718788645>
- Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587–610.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2014.938019>
- Guzzardo, M. T., Khosla, N., Adams, A. L., Bussmann, J. D., Engelman, A., Ingraham, N., Gamba, R., Jones-Bey, A., Moore, M. D., Toosi, N. R., & Taylor, S. (2021). “The Ones that Care Make all the Difference”: Perspectives on Student-Faculty Relationships. *Innovative Higher Education*, 46(1), 41–58.  
<https://doi.org/10.1007/s10755-020-09522-w>
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., & Volet, S. E. (2016). University teachers’ perceptions of appropriate emotion display and high-quality teacher-student relationship: Similarities and differences across cultural-educational contexts. *Frontline Learning Research*, 4(3), 44–74. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i3.236>
- Hagenauer, G., Muehlbacher, F., & Ivanova, M. (2023). “It’s where learning and teaching begins – is this relationship” – insights on the teacher - student relationship at university from the teachers’ perspective. *Higher Education*, 85(4), 819–835. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00867-z>
- Hair, J. F., Astrachan, C. B., Moisescu, O. I., Radomir, L., Sarstedt, M., Vaithilingam, S., & Ringle, C. M. (2021). Executing and interpreting applications of PLS-SEM: Updates for family business researchers. *Journal of Family Business Strategy*, 12(3). <https://doi.org/10.1016/j.jfbs.2020.100392>
- Hair, J. F., Howard, M. C., & Nitzl, C. (2020). Assessing measurement model quality in PLS-SEM using confirmatory composite analysis. *Journal of Business Research*, 109, 101–110. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.069>
- Hair, J. F., Hult, G. . T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Thiele, K. O. (2017). Mirror , mirror on the wall : a comparative evaluation of composite-based structural equation modeling methods. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 45(5), 616–632. <https://doi.org/10.1007/s11747-017-0517-x>

- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2ª Edição). Thousand Oaks: Sage.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (1ª Edição). Sage Publications.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–152.  
<https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2–24.  
<https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Hau, L. N., Tram Anh, P. N., & Thuy, P. N. (2017). The effects of interaction behaviors of service frontliners on customer participation in the value co-creation: a study of health care service. *Service Business*, 11(2), 253–277.  
<https://doi.org/10.1007/s11628-016-0307-4>
- Hennig-Thurau, T., Gwinner, K. P., & Gremler, D. D. (2002). Understanding Relationship Marketing Outcomes: An Integration of Relational Benefits and Relationship Quality. *Journal of Service Research*, 4(3), 230–247.  
<https://doi.org/10.1177/1094670502004003006>
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., & Hansen, U. (2001). Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality. *Journal of Service Research*, 3(4), 331–344.  
<https://doi.org/10.1177/109467050134006>
- Henseler, J. (2017). Bridging Design and Behavioral Research With Variance-Based Structural Equation Modeling. *Journal of Advertising*, 46(1), 178–192.  
<https://doi.org/10.1080/00913367.2017.1281780>
- Henseler, J. (2018). Partial least squares path modeling: Quo vadis? *Quality and Quantity*, 52(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0689-6>
- Henseler, J., Hubona, G., & Ray, P. A. (2016). Using PLS path modeling in new technology research: Updated guidelines. *Industrial Management and Data Systems*, 116(1), 1–20. <https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2015-0382>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135.  
<https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hinkin, T. R. (1995). A Review of Scale Development Practices in the Study of Organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967–988.

- <https://doi.org/10.1111/j.1745-4603.1989.tb00456.x>
- Hollebeek, L. D., Srivastava, R. K., & Chen, T. (2019). S-D logic–informed customer engagement: integrative framework, revised fundamental propositions, and application to CRM. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 47(1), 161–185. <https://doi.org/10.1007/s11747-016-0494-5>
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>
- INE. (2022). *Censo de Cabo Verde 2021- Estado e estrutura da população*. [https://ine.cv/censo\\_quadros/estado-e-estrutura-da-populacao/](https://ine.cv/censo_quadros/estado-e-estrutura-da-populacao/)
- Iyanna, S. (2016). Insights Into Consumer Resource Integration And Value Co-Creation Process. *The Journal of Applied Business Research*, 32(3), 717–728.
- Jarvis, C. B., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, P. M. (2003). A Critical Review of Construct Indicators and Measurement Model Misspecification in Marketing and Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 30(2), 199–218.
- JASP Team. (2020). *JASP (Version 0.13) [Computer software]*. <https://jasp-stats.org/>
- Juhl, J., & Buch, A. (2019). Transforming academia: The role of education. *Educational Philosophy and Theory*, 51(8), 803–814. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1508996>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Karpen, I. O., Bove, L. L., & Lukas, B. A. (2012). Linking Service-Dominant Logic and Strategic Business Practice: A Conceptual Model of a Service-Dominant Orientation. *Journal of Service Research*, 15(1), 21–38. <https://doi.org/10.1177/1094670511425697>
- Karpen, I. O., Bove, L. L., Lukas, B. A., & Zyphur, M. J. (2015). Service-dominant orientation: Measurement and impact on performance outcomes. *Journal of Retailing*, 91(1), 89–108. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2014.10.002>
- Kashif, M., & Basharat, S. (2014). Factors impacting university students' engagement with classroom activities: Qualitative study. *International Journal of Management in Education*, 8(3), 209–224. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2014.062957>
- Kellens, W., Terpstra, T., & De Maeyer, P. (2013). Perception and Communication of Flood Risks: A Systematic Review of Empirical Research. *Risk Analysis*, 33(1), 24–49. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.2012.01844.x>
- Khuziakhmetov, A. N., & Gabdrakhmanova, R. G. (2015). Educational process: Co-

- authorship of the teacher and the student. *The Social Sciences*, 10(7), 1736–1742.
- Klang, D., Wallnöfer, M., & Hacklin, F. (2014). The business model paradox: A systematic review and exploration of antecedents. *International Journal of Management Reviews*, 16(4), 454–478. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12030>
- Kuh, G. D. (2003). What We're Learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24–32. <https://doi.org/10.1080/00091380309604090>
- Leclercq, T., Hammedi, W., & Poncin, I. (2016). Ten years of value cocreation: An integrative review. *Recherche et Applications En Marketing*, 31(3), 26–60. <https://doi.org/10.1177/2051570716650172>
- Li, M., Huang, S., Deng, A., Bai, B., & Zhou, S. (2022). From service-dominant orientation to positive customer outcomes: a self-determination model in the custom travel service context. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 34(1), 299–320. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-05-2021-0563>
- Luckner, N., Purgathofer, P., & Fitzpatrick, G. (2019). Involving Students in the Co-Creation of a Complex, Evolving Learning Environment. *Interaction Design and Architecture(S)*, 42, 70–92.
- Lusch, R. F., & Wu, C. (2012). *A Service Science Perspective on Higher Education: Linking Service Productivity Theory and Higher Education Reform*.
- Magni, D., Pezzi, A., & Vrontis, D. (2020). Towards a framework of students' co-creation behaviour in higher education institutions. *International Journal of Managerial and Financial Accounting*, 12(2), 119–148. <https://doi.org/10.1504/IJMFA.2020.109129>
- Manzoor, S. R., Ho, J. S. Y., & Al Mahmud, A. (2021). Revisiting the 'university image model' for higher education institutions' sustainability. *Journal of Marketing for Higher Education*, 31(2), 220–239. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1781736>
- Mårell-olsson, E. (2019). University Students as Co-creators in Designing Gamification Teaching Activities using Emergent Technologies in Swedish K-12. *Interaction Design and Architecture(S)*, 42, 47–69.
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexao e Critica*, 29(1). <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>
- Mcculloch, A. (2009). The student as co-producer : learning from public administration about the student – university relationship. *Studies in Higher Education*, 34(2), 171–183. <https://doi.org/10.1080/03075070802562857>

- McCinnis, C. (2002). Signs of Disengagement? The Changing Undergraduate Experience in Australian Universities. In *Inaugural Professorial Lecture*. (pp. 175–189).  
[https://doi.org/10.1007/978-94-010-0579-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0579-1_12)
- Miller, K., Mcadam, M., & Mcadam, R. (2014). The changing university business model: A stakeholder perspective. *R and D Management*, 44(3), 265–287.  
<https://doi.org/10.1111/radm.12064>
- Moerkerke, G. (2015). Modern customers and open universities: can open universities develop a course model in which students become the co-creators of value? *Open Learning*, 30(3), 235–251. <https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1117969>
- Mohammadi, F., Yazdani, H. R., Jami Pour, M., & Soltanee, M. (2020). Co-creation in tourism: a systematic mapping study. *Tourism Review*, 76(2), 305–343.  
<https://doi.org/10.1108/TR-10-2019-0425>
- Möller, K., & Halinen, A. (2022). Clearing the paradigmatic fog — how to move forward in business marketing research. *Industrial Marketing Management*, 102(January), 280–300. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2022.01.021>
- Moorman, C., Zaltman, G., & Deshpande, R. (1992). Relationships Between Providers and Users of Market Research : The Dynamics of Trust Within and Between Organizations. *Journal of Marketing Research*, 29(3), 314–328.
- Morgan, R. M., & Hunt, S. D. (1994). The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing. *Journal of Marketing*, 58(3n), 20–38.  
<https://doi.org/10.15605/jafes.031.01.01>
- Morrison, B., & Evans, S. (2018). University students' conceptions of the good teacher: A Hong Kong perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 42(3), 352–365. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1261096>
- Mostafa, R. B. (2015). Engaging Students via Social Media : Is It Worth the Effort ? *Journal of Marketing Education*, 37(3), 144–159.  
<https://doi.org/10.1177/0273475315585825>
- Nasri, N., Nasri, N. M., & Abd, M. A. (2021). Developing an inclusive curriculum : Uunderstanding co-creation through cultural lens. *International Journal of Inclusive Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1880652>
- Nauffal, D. I. (2012). Assessment of Student Engagement: An analysis of trends. *Tertiary Education and Management*, 18(2), 171–191.  
<https://doi.org/10.1080/13583883.2012.656696>
- Naylor, R., Bird, F. L., & Butler, N. E. (2021). Academic expectations among university students and staff: addressing the role of psychological contracts and social norms. *Higher Education*, 82(5), 847–863. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00668-2>

- Naylor, R., Dollinger, M., Mahat, M., & Khawaja, M. (2020). Students as customers versus as active agents: conceptualising the student role in governance and quality assurance. *Higher Education Research & Development*, 40(5), 1026-1039p. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1792850>
- Ng, I. C. L., & Forbes, J. (2009). Education as service: The understanding of university experience through the service logic. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 38–64. <https://doi.org/10.1080/08841240902904703>
- Nitzl, C., Roldan, J. L., & Cepeda, G. (2016). Mediation Analysis in Partial Least Squares Path Modeling: Helping Researchers Discuss More Sophisticated Models. *Industrial Management & Data Systems*, 116(9), 1849–1864.
- Northey, G., Bucic, T., Chylinski, M., & Govind, R. (2015). Increasing Student Engagement Using Asynchronous Learning. *Journal of Marketing Education*, 37(3), 171–180. <https://doi.org/10.1177/0273475315589814>
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1989). *Instructional Discourse and Student Engagement*.
- O'Brien, B., & Iannone, P. (2018). Students' experiences of teaching at secondary school and university: sharing responsibility for classroom engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 42(7), 922–936. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1332352>
- Owusu-Agyeman, Y., & Fourie-Malherbe, M. (2019). Negotiating co-ownership of learning in higher education: an underexplored practice for adult learning. *Studies in Continuing Education*, 41(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1497591>
- Öz, Y., & Boyacı, A. (2021). The Role of Student Engagement in Student Outcomes in Higher Education: Implications from a Developing Country. *International Journal of Educational Research*, 110, 101880. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101880>
- Paoloni, P., Modaffari, G., & Mattei, G. (2020). Knowledge resources in the university context: an overview of the literature. *Journal of Intellectual Capital*, 22(2), 703-724. <https://doi.org/10.1108/JIC-01-2020-0010>
- Pappaleopore, I., & Farrell, H. (2017). Redressing the balance: Inverted hierarchies in the tourism classroom. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 21, 144–153. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2016.10.001>
- Parmenter, L., & Robertson, N. (2022). Student perspectives on good university teachers: communication, clarity, commitment, care. *European Journal of Engineering Education*, 47(6), 852–864. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2073435>

- Partington, A. (2020). Personalised Learning for the Student-Consumer. *Frontiers in Education*, 5, 1–11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.529628>
- 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>
- Pedler, M., Hudson, S., & Yeigh, T. (2020). The teachers' role in student engagement: A review. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(3), 48–62. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n3.4>
- Perello-Marín, M. R., Ribes-giner, G., & Pantoja, O. (2018). Enhancing Education for Sustainable Development in Environmental University Programmes : A Co-Creation Approach. *Sustainability*, 10(1), 1–17. <https://doi.org/10.3390/su10010158>
- Pérez Rave, J., & Muñoz Giraldo, L. (2016). ClassroomQual: a scale for measuring the use-of-classrooms-for-teaching-learning service quality. *Total Quality Management and Business Excellence*, 27(9–10), 1063–1090. <https://doi.org/10.1080/14783363.2015.1060850>
- Pinna, R., Carrus, P. P., Musso, M., & Cicotto, G. (2018). The effects of students University identification on student ' s extra role behaviours and turnover intention. *The TQM Journal*, 30(5), 458–475. <https://doi.org/10.1108/TQM-11-2017-0153>
- Platz, M. (2021). Trust Between Teacher and Student in Academic Education at School. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4–5), 688–697. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12560>
- Plewa, C., Galán-Muros, V., & Davey, T. (2015). Engaging business in curriculum design and delivery: a higher education institution perspective. *Higher Education*, 70(1), 35–53. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9822-1>
- Poldma, T. (2016). Linking Education to Community in the Context of Learning by Designing Solutions for an Ever-Growing Humanitarian Crisis. *Learning Landscapes*, 10(1), 235–256.
- Polites, G. L., Roberts, N., & Thatcher, J. (2012). Conceptualizing models using multidimensional constructs: A review and guidelines for their use. *European Journal of Information Systems*, 21(1), 22–48. <https://doi.org/10.1057/ejis.2011.10>
- Pop, O. M., Leroi-Werelds, S., Roijackers, N., & Andreassen, T. W. (2018). Institutional types and institutional change in healthcare ecosystems. *Journal of Service Management*, 29(4), 593–614. <https://doi.org/10.1108/JOSM-02-2017-0041>
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2000). Co-opting Customer Competence 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>
- Pucciarelli, F., & Kaplan, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. *Business Horizons*, 59(3), 311–320. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.01.003>
- Quinlan, K. M. (2016). How Emotion Matters in Four Key Relationships in Teaching and Learning in Higher Education. *College Teaching*, 64(3), 101–111. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1088818>
- Ramaswamy, V., & Gouillart, F. J. (2010). *The power of co-creation: Build it with them to boost growth, productivity and profits*. Free Press.
- Ramaswamy, V., & Ozcan, K. (2018). What is co-creation? An interactional creation framework and its implications for value creation. *Journal of Business Research*, 84, 196–205. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.11.027>
- Ranjbarfard, M., & Heidari Sureshjani, M. (2018). Offering a framework for value co-creation in virtual academic learning environments. *Interactive Technology and Smart Education*, 15(1), 2–27. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2017-0040>
- Rashid, S., & Mustafa, H. (2020). Antecedents of corporate reputation with employees in higher education institutions: a systematic review. *International Journal of Educational Management*, 35(1), 297–309. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2020-0310>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Ribes-giner, G., Perello-marin, M. R., & Diaz, O. P. (2018). Co-creation in undergraduate engineering programs : Effects of Communication and Student Participation. *International Journal of Engineering Education*, 34(1), 236–247.
- Richardson, S., & Radloff, A. (2014). Allies in learning: Critical insights into the importance of staff-student interactions in university education. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 603–615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901960>

- Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J.-M. (2022). *SmartPLS 4*.  
<https://www.smartpls.com>
- Roberts, K., Varki, S., & Brodie, R. (2003). Measuring the quality of relationships in consumer services: an empirical study. *European Journal of Marketing*, 37(1–2), 169–196. <https://doi.org/10.1108/03090560310454037>
- Robinson, N. M., & Celuch, K. G. (2016). Strategic and bonding effects of enhancing the student feedback process. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(1), 20–40. <https://doi.org/10.1080/08841241.2016.1146386>
- Rodríguez-González, F. G., & Segarra, P. (2016). Measuring academic service performance for competitive advantage in tertiary education institutions: the development of the TEDPERF scale. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 13(2), 171–183. <https://doi.org/10.1007/s12208-016-0159-6>
- Roldán, J. L., & Sánchez-Franco, M. J. (2012). Variance-based structural equation modeling: Guidelines for using partial least squares in information systems research. In M. Mora, O. Gelman, A. Steenkamp, & M. Raisinghani (Eds.), *Research Methodologies, Innovations and Philosophies in Software Systems Engineering and Information Systems* (Issue May, pp. 193–221).  
<https://doi.org/10.4018/978-1-4666-0179-6.ch010>
- Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215–236. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2013-0079>
- Rossiter, J. R. (2002). The C-OAR-SE Procedure for Scale Development in Marketing. *International Journal of Research in Marketing*, 19(4), 305–335.
- Ruskin, J., & Bilous, R. H. (2020). A tripartite framework for extending university-student co-creation to include workplace partners in the work-integrated learning context. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 806–820.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1693519>
- Saarijärvi, H., Kannan, P. K., & Kuusela, H. (2013). Value co-creation: theoretical approaches and practical implications. *European Business Review*, 25(1), 6–19.  
<https://doi.org/10.1108/09555341311287718>
- Saha, V., Mani, V., & Goyal, P. (2020). Emerging trends in the literature of value co-creation: a bibliometric analysis. *Benchmarking*, 27(3), 981–1002.  
<https://doi.org/10.1108/BIJ-07-2019-0342>
- Sampaio, C. H., Perin, M. G., Simões, C., & Kleinowski, H. (2012). Students' trust, value and loyalty: Evidence from higher education in Brazil. *Journal of Marketing for Higher Education*, 22(1), 83–100.

- <https://doi.org/10.1080/08841241.2012.705796>
- Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Systematic review studies: a guide for careful synthesis of the scientific evidence. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 11(1), 83–89.
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M., & Esteve-Mon, F. (2020). The digital competence of university students: A systematic literature review. *Aloma*, 38(1), 63–74.
- Saragih, H. (2019). Co-creation experiences in the music business: a systematic literature review. *Journal of Management Development*, 38(6), 464–483.  
<https://doi.org/10.1108/JMD-11-2018-0339>
- Sarstedt, M., & Cheah, J. H. (2019). Partial least squares structural equation modeling using SmartPLS: a software review. *Journal of Marketing Analytics*, 7(3), 196–202. <https://doi.org/10.1057/s41270-019-00058-3>
- Sarstedt, M., Hair, J. F., Cheah, J. H., Becker, J. M., & Ringle, C. M. (2019). How to specify, estimate, and validate higher-order constructs in PLS-SEM. *Australasian Marketing Journal*, 27(3), 197–211. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2019.05.003>
- Sarstedt, M., Hair, J. F., Ringle, C. M., Thiele, K. O., & Gudergan, S. P. (2016). Estimation issues with PLS and CBSEM: Where the bias lies! *Journal of Business Research*, 69(10), 3998–4010. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.06.007>
- Savalei, V. (2014). Understanding Robust Corrections in Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling*, 21(1), 149–160.  
<https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824793>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Barker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.  
<https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schlesinger, W., Cervera, A., & Pérez-Cabañero, C. (2017). Sticking with your university: the importance of satisfaction, trust, image, and shared values. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2178–2194.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1136613>
- Schriesheim, C. A., Coglisier, C. wC., Scandura, T. A., Lankau, M. J., & Powers, K. J. (1999). An Empirical Comparison of Approaches for Quantitatively Assessing the Content Adequacy of Paper-and-Pencil Measurement Instruments. *Organizational Research Methods*, 2(2), 140–156.  
<https://doi.org/10.1177/109442819922002>
- Sharma, E., & Sharma, S. (2018). Creativity nurturing behaviour scale for teachers. *International Journal of Educational Management*, 32(6), 1016–1028.

- Sharma, S., & Conduit, J. (2016). Cocreation Culture in Health Care Organizations. *Journal of Service Research*, 19(4), 438–457.  
<https://doi.org/10.1177/1094670516666369>
- Shayo, H. J., Rao, C., & Kakupa, P. (2021). Conceptualization and Measurement of Trust in Home–School Contexts: A Scoping Review. *Frontiers in Psychology*, 12.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742917>
- Shernoff, D. J., & Ruzek, E. A. (2016). The influence of the high school classroom environment on learning as mediated by student engagement. *School Psychology International*, 38(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/0143034316666413>
- Sim, M., Conduit, J., & Plewa, C. (2018). Engagement within a service system: a fuzzy set analysis in a higher education setting. *Journal of Service Management*, 29(3), 422–442. <https://doi.org/10.1108/JOSM-08-2016-0232>
- Sim, M., & Plewa, C. (2017). Customer engagement with a service provider and context: an empirical examination. *Journal of Service Theory and Practice*, 27(4), 854–876. <https://doi.org/10.1108/JSTP-03-2016-0057>
- Singh, M., James, P. S., Paul, H., & Bolar, K. (2022). Impact of cognitive-behavioral motivation on student engagement. *Heliyon*, 8(7).  
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09843>
- Snijders, I., Rikers, R. M. J. P., Wijnia, L., & Loyens, S. M. M. (2017). Relationship quality time : the validation of a relationship quality scale in higher education. *Higher Education Research & Development*, 32(2), 404–417.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1355892>
- Snijders, I., Wijnia, L., Kuiper, R. M., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2022). Relationship quality in higher education and the interplay with student engagement and loyalty. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 425–446. <https://doi.org/10.1111/bjep.12455>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.  
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Steele, J., & Fullagar, C. (2009). Facilitators and outcomes of student engagement in a college setting. *The Journal of Psychology*, 143(1), 5–27.  
<https://doi.org/10.3200/JRLP.143.1.5-27>
- Sutarso, Y., Halim, R. E., Balqiah, T. E., & Tjiptoherijanto, P. (2017). The role of co-creation activities, trust and gender on higher education marketing performance. *European Research Studies Journal*, 20(3), 843–863.  
<https://doi.org/10.35808/ersj/748>
- Sutarso, Y., Halim, R. E., Balqiah, T. E., & Tjiptoherijanto, P. (2019). Understanding

- customer co-creation activities in higher education: Groupings, characteristics and implications. *International Journal of Business and Society*, 20(S1), 42–56.
- Tarı Kasnakoğlu, B., & Mercan, H. (2020). Co-creating positive outcomes in higher education: are students ready for co-creation? *Journal of Marketing for Higher Education*, 32(1), 73–88. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1825031>
- Timmis, S. (2012). Constant companions: Instant messaging conversations as sustainable supportive study structures amongst undergraduate peers. *Computers & Education*, 59(1), 3–18. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.09.026>
- Torkzadeh, S., Zolfagharian, M., & Iyer, P. (2020). Customer value co-creation behaviors and service outcomes: insights from a transformative service. *Journal of Strategic Marketing*, 29(8), 1–23. <https://doi.org/10.1080/0965254X.2020.1777458>
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207–222. <https://doi.org/10.2307/249689>
- Trolian, T. L., Jach, E. A., Hanson, J. M., & Pascarella, E. T. (2016). Influencing academic motivation: The effects of student-faculty interaction. *Journal of College Student Development*, 57(7), 810–826. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0080>
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *Higher Education Academy.*, 11(1), 1–15.
- Uskoković, V. (2018). Flipping the flipped: the co-creational classroom. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(1), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0077-9>
- Van Riel, A. C. R., Henseler, J., Kemény, I., & Sasovova, Z. (2017). Estimating hierarchical constructs using consistent partial least squares: The case of second-order composites of common factors. *Industrial Management and Data Systems*, 117(3), 459–477. <https://doi.org/10.1108/IMDS-07-2016-0286>
- Vargo, S. L. (2008). Customer Integration and Value Creation. *Journal of Service Research*, 11(2), 211–215. <https://doi.org/10.1177/1094670508324260>
- Vargo, S. L. (2020). From promise to perspective : Reconsidering value propositions from a service-dominant logic orientation. *Industrial Marketing Management*, 87, 309–311. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2019.10.013>
- Vargo, S. L., Akaka, M. A., & Vaughan, C. M. (2017). *Conceptualizing Value : A Service-ecosystem View*. <https://doi.org/10.1177/2394964317732861>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. 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, S. L., & Lusch, R. F. (2008a). Service-dominant logic: Continuing the evolution.

- Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 1–10.  
<https://doi.org/10.1007/s11747-007-0069-6>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2008b). Why “service”? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 25–38. <https://doi.org/10.1007/s11747-007-0068-7>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2016). Institutions and axioms: an extension and update of service-dominant logic. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44(1), 5–23. <https://doi.org/10.1007/s11747-015-0456-3>
- Vargo, S. L., Maglio, P. P., & Akaka, M. A. (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>
- Vargo, S. L., Wieland, H., & Brien, M. O. (2023). Service-dominant logic as a unifying theoretical framework for the re-institutionalization of the marketing discipline. *Journal of Business Research*, 164(August 2022), 113965.  
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.113965>
- Voisin, L. E., Phillips, C., & Afonso, V. M. (2023). Academic-Support Environment Impacts Learner Affect in Higher Education. *Student Success*, 14(1), 47–59.
- Voropai, O., Pichyk, K., & Chala, N. (2019). Increasing competitiveness of higher education in ukraine through value co- creation strategy. *Economics and Sociology*, 12(4), 228–240. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2019/12-4/14>
- Wang, X., Wong, Y. D., Teo, C. C., & Yuen, K. F. (2019). A critical review on value co-creation: towards a contingency framework and research agenda. *Journal of Service Theory and Practice*, 29(2), 165–188. <https://doi.org/10.1108/JSTP-11-2017-0209>
- Wardley, L. J., Bélanger, C. H., & Nadeau, J. (2017). A co-creation shift in learning management: work design for institutional commitment and personal growth. *Higher Education*, 74(6), 997–1013. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0090-0>
- Werts, C. E., Linn, R. L., & Jöreskog, K. G. (1974). Intraclass reliability estimates: Testing structural assumptions. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 25–33.
- Wieland, H., Nariswari, A., & Akaka, M. A. (2021). On managerial relevance: reconciling the academic-practitioner divide through market theorizing. *AMS Review*, 11(3–4), 252–271. <https://doi.org/10.1007/s13162-021-00204-0>
- Wilden, R., & Gudergan, S. (2017). Service-dominant orientation, dynamic capabilities and firm performance. *Journal of Service Theory and Practice*, 27(4), 808–832.  
<https://doi.org/10.1108/JSTP-04-2016-0077>
- Wong, Z. Y., & Liem, G. A. D. (2021). Student Engagement : Current State of the Construct , Conceptual Refinement , and Future Research Directions. *Educational*

- Psychology Review Indicators*, 50(1), 1–32.
- Wright, T. A., Quick, J. C., Hannah, S. T., & Blake Hargrove, M. (2017). Best practice recommendations for scale construction in organizational research: The development and initial validation of the Character Strength Inventory (CSI). *Journal of Organizational Behavior*, 38(5), 615–628.  
<https://doi.org/10.1002/job.2180>
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors in the Instructional Context. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>
- Xu, J. (Bill), Lo, A., & Wu, J. (2018). Are students customers? Tourism and hospitality students' evaluation of their higher education experience. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 18(3), 236–258.  
<https://doi.org/10.1080/15313220.2018.1463587>
- Yang, X., Guo, X., & Yu, S. (2016). Student-generated content in college teaching : content quality , behavioural pattern and learning performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/jcal.12111>
- 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>
- Yi, Y., Nataraajan, R., & Gong, T. (2011). Customer participation and citizenship behavioral influences on employee performance, satisfaction, commitment, and turnover intention. *Journal of Business Research*, 64(1), 87–95.  
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2009.12.007>
- Yiu, H. L., Ngai, E. W. T., & Lei, C. F. (2020). Impact of Service-Dominant Orientation on the Innovation Performance of Technology Firms: Roles of Knowledge Sharing and Relationship Learning. *Decision Sciences*, 51(3), 620–654.  
<https://doi.org/10.1111/deci.12408>
- Zamora-Ramos, M., Diaz-Méndez, M., & Chamorra-Mera, A. (2023). Higher Education Student Complaint Behavior in a Complex Service Ecosystem : A Value Co-creation Perspective. *Innovar*, 33(87), 27–42.
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research*, 13(1), 75–88. <https://doi.org/10.1007/s10984-009-9068-5>
- Zeng, G., Chen, X., Cheung, H. Y., & Peng, K. (2019). Teachers' growth mindset and work engagement in the Chinese educational context: Well-being and perseverance of effort as mediators. *Frontiers in Psychology*, 10(MAR), 1–10.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00839>
- Zhang, Z., Hu, W., & McNamara, O. (2015). Undergraduate student engagement at a

- Chinese university: a case study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(2), 105–127. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9213-x>
- Zhoc, K. C. H., Webster, B. J., King, R. B., Li, J. C. H., & Chung, T. S. H. (2019). Higher Education Student Engagement Scale ( HESES ): Development and Psychometric Evidence. *Research in Higher Education*, 60(2), 219–244. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9510-6>
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1765–1776. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.004>

# Apêndices

## Apêndice I - Guião das entrevistas aos alunos

### Guião entrevista aos alunos

---

IES:	Curso:	Ano:	Idade:
------	--------	------	--------

Tipologia do aluno (estudante / estudante – trabalhador):

Outras ligações à IES (por exemplo membro das associações):

Data da entrevista: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

---

**Parte I** - Após descrição dos conceitos de cocriação dos serviços e do valor do ensino superior

- 1.1. Como vê o processo de cocriação do serviço e do valor do ensino superior em Cabo Verde?
- 1.2. Como vê o papel do professor nesse processo?
- 1.3. Como vê o papel do aluno nesse processo?
- 1.4. Como caracterizarias um professor com ótimas competências de interação?

**Parte II** – Cada questão é colocada após descrição de cada uma das capacidades de interação

- 2.1. Pensa num professor com boas capacidades de interação individual. Como o caracterizarias?
- 2.2. Pensa num professor que não tem boas capacidade de interações éticas. Como o descreverias?
- 2.3. Pensa num professor com boas capacidades de interação relacional. Como o caracterizarias?
- 2.4. Pensa num professor com boas capacidades de interação de empoderamento. Como o caracterizarias?
- 2.5. Pensa num professor com boas capacidades de interação de desenvolvimento. Como o caracterizarias?
- 2.6. Como caracterizarias um professor com capacidades de interações de concertação?

**Parte III**

- 3.1. Essas capacidades de interação afetam o engajamento na UC?
- 3.2. Essas capacidades de interação afetam o engajamento com o professor?
- 3.3. Essas capacidades de interação afetam o engajamento com a universidade?

## **Apêndice II – Nota enviada aos peritos**

Prezado investigador Professor Doutor das áreas do marketing e gestão

Solicitamos, com amabilidade, a sua inestimável colaboração no processo de desenvolvimento da nossa proposta de adaptação de uma escala para o contexto do ensino superior.

O projeto de investigação insere-se na linha de investigação sobre a cocriação do ensino superior, assente na Lógica Dominante de Serviço (SD-Logic). O primeiro objetivo desse processo de investigação consistiu em realizar uma revisão sistemática da literatura (RSL) visando perceber como este fenómeno vem sendo estudado envolvendo tanto a literatura de marketing como a educacional. A RSL revelou que ainda não foram realizados estudos que identifiquem quais as capacidades que os docentes podem desenvolver para fomentar a cocriação do valor e do serviço no contexto do ensino aprendizagem. Karpen et al.(2015) propõem o construto da orientação dominante de serviço como um conjunto de capacidades que as organizações podem adotar para fomentar a cocriação do valor dos consumidores e operacionalizar a lógica dominante de serviço. Assim, considerando o gap identificado na literatura, a próxima etapa do nosso estudo consiste em adaptar a escala da orientação dominante de serviço desenvolvida por Karpen et al (2015) para o contexto do ensino aprendizagem. A escala que pretendemos desenvolver consiste num instrumento capaz de recolher a perceção dos alunos relativamente à orientação dominante de serviço do docente. O conceito da orientação dominante de serviço e as respetivas dimensões foram adaptados conforme apresentado na tabela 1, que submetemos para vossa apreciação.

Após a definição dos conceitos, foi realizada 18 entrevistas em profundidade com alunos de uma IES pública e uma privada em Cabo Verde. Finalizado esta etapa aos 24 itens da escala de Karpen foi adicionado mais 39 itens.

Para concluir a fase de geração dos itens, visando a avaliação da adequação de conteúdo, solicitamos, igualmente, a sua inestimável colaboração no sentido de avaliar os itens apresentados na Tabela 2, identificando: (1) o grau de adequação dos itens numa escala de 1 a 5, sendo 1 – nada adequado, 2 – pouco adequado, 3 adequado, 4 muito adequado e 5 totalmente adequado; (2) os itens redundantes, colocando um X no respetivo quadrante de eliminar e; (3) proposta de alteração semântica (reescrita dos itens). No final do documento, remetemos a escala original de Karpen et al (2015).

Obrigada pela inestimável contribuição!

## Apêndice III - Questionário

Bom dia/ Boa tarde. O presente questionário enquadra-se no projeto de doutoramento em gestão de Maria de Fátima Pires da Cruz, orientado pelos docentes da Universidade da Beira Interior, Doutora Helena Alves e Doutor Ricardo Gouveia.

Este questionário tem como objetivo apenas recolher dados para posterior análise estatístico de forma a dar resposta às questões de investigação que se nos coloca relativamente à cocriação de valor no contexto do processo de ensino aprendizagem. Garante-se que os dados recolhidos serão trabalhados de forma anónima e confidencial.

Prevê-se que o tempo médio de preenchimento do questionário seja de 10 minutos. Entretanto, a sua participação é voluntária, podendo a qualquer momento desistir do preenchimento do mesmo. Considerando a relevância da sua participação no projeto investigativo, agradecemos desde já a sua participação e contribuição em prol do desenvolvimento da ciência.

**CÓDIGO:** \_\_\_\_\_ (não preencher)

### 1. Orientação dominante de serviço do docente

Com base nas interações estabelecidas, durante este semestre, com o docente da Unidade Curricular (UC) \_\_\_\_\_ (indicar nome da UC), agradecemos a sua apreciação das seguintes capacidades do docente, indicando o seu grau de concordância com os itens apresentados. Agradecemos a sua máxima sinceridade colocando uma cruz (X) na opção que considerar corresponder, sendo: **1 - discordo totalmente; 2 - discordo; 3 - nem discordo nem concordo; 4- concordo e 5- concordo totalmente.**

	<b>Este docente...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	esforça-se para compreender as minhas necessidades individuais de aprendizagem.					
2	está interessado em identificar as características individuais de cada aluno.					
3	encoraja todos os alunos a participar.					
4	tenta encontrar a melhor forma de interagir com cada aluno.					
5	demonstra disponibilidade em apoiar os alunos individualmente.					
6	faz-me sentir à vontade durante as aulas.					
7	encoraja a comunicação nos dois sentidos.					
8	mostra um interesse real no aluno como pessoa.					
9	proporciona momentos de alegria dentro de sala.					
10	traz uma energia alegre e positiva para a sala de aula.					
11	mostra empatia ao aluno.					
12	não coloca os seus interesses à frente dos interesses dos alunos.					
13	não discrimina os alunos.					
14	assegura o cumprimento das regras previamente estabelecidas.					
15	respeita os alunos em todas as situações.					
16	encoraja-me a dar ideias e sugestões.					
17	encoraja-me a adequar a minha experiência de ensino aprendizagem ao meu contexto.					

18	ajuda-me no controlo do processo de ensino aprendizagem.					
19	mostra a importância da unidade curricular.					
20	exige aos alunos resultados.					
21	encoraja os alunos a serem autónomos.					
22	ensina aos alunos técnicas de aprendizagem.					
23	cria oportunidades de debate na aula.					
24	partilha informações úteis.					
25	dá-me conselhos necessários para ter os resultados esperados na UC.					
26	estimula a curiosidade dos alunos.					
27	mostra-se preocupado com a aprendizagem do aluno.					
28	Incentiva o uso de fontes alternativas de estudo.					
29	valoriza a participação dos alunos na aula.					
30	incentiva a participação em eventos de desenvolvimento técnico e pessoal.					
31	partilha a sua experiência profissional e pessoal.					

## 2. Confiança no docente

Com base na sua avaliação do seu nível de confiança neste docente, indica o seu grau de concordância com os itens apresentados. Agradecemos a sua máxima sinceridade colocando uma cruz (X) na opção que considerar corresponder, sendo: **1 - discordo totalmente; 2 - discordo; 3 - nem discordo nem concordo; 4- concordo e 5- concordo totalmente.**

		1	2	3	4	5
1	Integridade é uma palavra que eu usaria ao descrever este professor.					
2	Tenho a certeza de que este professor age sempre considerando os meus interesses.					
3	Confio completamente neste professor.					
4	Este professor sempre cumpre as suas promessas.					

## 3. Comprometimento afetivo com o docente

Com base na sua avaliação do seu comprometimento afetivo com este docente, indica o seu grau de concordância com os itens apresentados. Agradecemos a sua máxima sinceridade colocando uma cruz (X) na opção que considerar corresponder, sendo: **1 - discordo totalmente; 2 - discordo; 3 - nem discordo nem concordo; 4- concordo e 5- concordo totalmente.**

		1	2	3	4	5
1	Gosto muito da minha relação com este professor.					
2	A imagem que tenho deste professor é muito positiva.					
3	Estudar com este professor é agradável.					
4	Preocupo-me com o futuro deste professor.					
5	Este professor motiva-me a ser um bom aluno.					

## 4. Engajamento na unidade curricular (UC)

Com base na sua avaliação do seu engajamento nesta UC, indica o seu grau de concordância com os itens apresentados. Agradecemos a sua máxima sinceridade colocando uma cruz (X) na opção que considerar corresponder. Sendo: **1 - discordo totalmente; 2 - discordo; 3 - nem discordo nem concordo; 4- concordo e 5- concordo totalmente.**

		1	2	3	4	5
1	Eu dou o melhor de mim nesta UC.					

2	Dedico muito energia a esta UC.					
3	Esforço-me ao máximo para ter um bom desempenho nesta UC.					
4	Sinto-me motivado quando estou nesta aula.					
5	Sinto-me bem com as tarefas que realizo nesta UC.					
6	Sinto-me animado por vir a esta aula.					
7	Quando estou na sala de aula desta UC, a minha mente está focada na discussão e nas atividades da mesma.					
8	Quando estou na sala de aula desta UC, presto muita atenção à discussão e atividades da mesma.					
9	Quando estou na sala de aula desta UC, concentro-me na discussão e atividades da mesma.					
10	Quando estou a ler ou a estudar material relacionado com esta UC, a minha mente está focada na discussão e nas atividades da turma.					
11	Quando estou a ler ou a estudar material relacionado com esta UC, presto muita atenção à discussão e às atividades da turma.					
12	Quando estou a ler ou a estudar material relacionado com esta UC, concentro-me na discussão e nas atividades da turma.					

### 5. Comportamento de participação

Com base na sua avaliação do seu comportamento de participação nas aulas desta UC, indica o seu grau de concordância com os itens apresentados. Agradecemos a sua máxima sinceridade colocando uma cruz (X) na opção que considerar corresponder, sendo: **1 - discordo totalmente; 2 - discordo; 3 - nem discordo nem concordo; 4- concordo e 5- concordo totalmente.**

		1	2	3	4	5
1	Passo muito tempo partilhando as minhas opiniões com este professor durante as aulas.					
2	Esforço-me muito em expressar as minhas dificuldades ao professor, durante as aulas.					
3	Dou sugestões ao professor para melhorar o resultado do serviço de ensino.					
4	Participo ativamente nas aulas.					
5	Estou muito envolvido na forma como a aula decorre.					

Para finalizar, agradecemos que preencha os seguintes dados, que serão utilizados apenas para fins estatísticos.

**Género:** Feminino  Masculino

**Idade:** 17-25  26-35  36-45  46-55  >55

**Estatuto:** Estudante  Estudante-trabalhador

**Possui bolsa de estudo:** Sim  Não

**Instituição de ensino onde estuda:** \_\_\_\_\_

**Curso:** \_\_\_\_\_

**Ano Curricular:** 1º Ano  2º Ano  3º Ano  4º Ano

**Ilha onde estuda:** São Vicente  Santiago

**Ilha de residência permanente:** \_\_\_\_\_

**Agradecemos imenso a sua participação e colaboração!**

## Apêndice IV – Carta de pedido de autorização às IES

Exmo. Senhor

Presidente / Reitor da xxxxxxxx

Mindelo, 10 de fevereiro de 2022

**Assunto:** Participação em estudo sobre a cocriação de valor do ensino superior.

Exmo. senhor,

No âmbito da realização da tese de doutoramento em Gestão, ministrada pela Universidade da Beira Interior (UBI), cuja temática central é a cocriação de valor do ensino superior, vimos por este meio solicitar a vossa inestimável colaboração, autorizando a participação da vossa instituição no referido estudo.

A cocriação de valor enquanto fenómeno ou processo no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) concorre para a obtenção de vários objetivos, de entre outros, maior identificação dos diferentes *stakeholders* com a IES, aumento de níveis de confiança e engajamento, inovação nos serviços e maior eficácia das estratégias de marketing. Nesse contexto, sugere-se que, estrategicamente, as IES desenvolvam um conjunto de capacidades que facilitem e promovam os processos de cocriação de valor em todos os níveis do serviço educacional. Surge assim, a proposta do construto de orientação dominante de serviço (ODS) que é definido como sendo uma opção estratégica que consiste no desenvolvimento de um conjunto de capacidades estratégicas capazes de fomentar e potenciar as interações e a integração de recursos nos processos de cocriação.

Um dos principais objetivos do estudo consistirá em tentar deduzir o efeito da orientação dominante de serviço dos docentes no engajamento dos alunos nos três níveis do serviço educacional; curso, docente e instituição. Para aferir este efeito recorreremos à técnica de equações estruturais. De forma a abranger as duas modalidades de ensino superior existentes em Cabo Verde, público e privado, o estudo pretende envolver a Universidade Pública de Cabo Verde e uma instituição de ensino privada. Para efeito da tese e publicação em revista internacional indexada, os dados serão trabalhados de forma agregada, sem envolver a comparação das duas instituições e focalizando no efeito dos fenómenos em estudo.

Entretanto, caso seja do interesse da instituição, em reciprocidade à colaboração manifestada, a investigadora compromete-se a elaborar um relatório completo e detalhado sobre o estado da instituição relativamente aos fenómenos em estudo, acompanhado de um conjunto de recomendações que permitirão a instituição ter um ponto de partida para traçar estratégias eficientes conducentes a melhorar o grau de orientação de serviço dos docentes assim como fomentar o engajamento do aluno com o curso, com os docentes e com a instituição como marca.

Desde já agradecemos a vossa contribuição para o avanço da ciência, na realização deste que será um estudo que trará contribuições importantes para a comunidade científica internacional e para as políticas de fomento de um serviço de ensino superior de qualidade em Cabo Verde.

Muito obrigada pela atenção dispensada, queira receber as mais cordiais saudações da investigadora e dos docentes orientadores.

Maria de Fátima Cruz

*PhD Candidate*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6306-4904>

Orientadores:

Professora Doutora Helena Alves

Professor Doutor Ricardo Rodrigues Gouveia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5192-2310> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6382-5147>

## Apêndice V – Dimensões e itens finais da escala *Teacher-S-D Orientation*

Dimensão	Item	Fonte
	<b>Este docente...</b>	
<b>Capacidade de interações individuais</b>	esforça-se para compreender as minhas necessidades individuais de aprendizagem.	Karpen et al.(2015)
	está interessado em identificar as características individuais de cada aluno.	Entrevistas
	encoraja todos os alunos a participar.	Entrevistas
	tenta encontrar a melhor forma de interagir com cada aluno.	Entrevistas
<b>Capacidade de interações relacionais</b>	faz-me sentir à vontade durante as aulas.	Karpen et al. (2015) adaptado e entrevistas
	encoraja a comunicação nos dois sentidos.	Karpen et al. (2015) adaptado
	proporciona momentos de alegria dentro da sala de aula.	Entrevistas
<b>Capacidade de interações éticas</b>	traz uma energia alegre e positiva para a sala de aula.	Entrevistas
	não discrimina os alunos.	Entrevistas
	assegura o cumprimento das regras previamente estabelecidas.	Entrevistas
<b>Capacidade de interações de empoderamento</b>	respeita os alunos em todas as situações.	Karpen et al.(2015) adaptado e Entrevistas
	encoraja-me a dar ideias e sugestões.	Karpen et al. (2015) adaptado
	encoraja-me a adequar a minha experiência de ensino aprendizagem ao meu contexto.	Karpen et al.(2015) adaptado e entrevistas
<b>Capacidade de interações de desenvolvimento</b>	ajuda-me no controlo do processo de ensino aprendizagem.	Karpen et al. (2015) adaptado
	partilha informações úteis.	Karpen et al. (2015)
	estimula a curiosidade dos alunos.	Entrevistas
	valoriza a participação dos alunos na aula.	Entrevistas
	mostra a importância da disciplina	Entrevistas