

PUCRS

ESCOLA DE NEGÓCIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

BRUNA SILVA DE MELO

**O EFEITO MODERADOR DA COCRIAÇÃO DE VALOR NA RELAÇÃO ENTRE
MOTIVAÇÃO DE APRENDIZAGEM AUTODETERMINADA E MOTIVAÇÃO PARA
EMPREENDER: UM ESTUDO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS DE ENSINO
SUPERIOR**

Porto Alegre
2022

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

BRUNA SILVA DE MELO

**O EFEITO MODERADOR DA COCRIAÇÃO DE VALOR NA RELAÇÃO ENTRE
MOTIVAÇÃO DE APRENDIZAGEM AUTODETERMINADA E MOTIVAÇÃO PARA
EMPREENDER: UM ESTUDO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS DE ENSINO
SUPERIOR**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Hoffmann Sampaio

Porto Alegre

2022

Ficha Catalográfica

M528e Melo, Bruna Silva de

O efeito moderador da cocriação de valor na relação entre motivação de aprendizagem autodeterminada e motivação para empreender : um estudo em ambientes educacionais de ensino superior / Bruna Silva de Melo. – 2022.

136 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Hoffmann Sampaio.

1. Cocriação de valor. 2. Aprendizado autodeterminado. 3. Motivações extrínsecas. 4. Motivações intrínsecas. 5. Motivação para empreender. I. Sampaio, Cláudio Hoffmann. II. Título.

BRUNA SILVA DE MELO

**O EFEITO MODERADOR DA COCRIAÇÃO DE VALOR NA RELAÇÃO ENTRE
MOTIVAÇÃO DE APRENDIZAGEM AUTODETERMINADA E MOTIVAÇÃO PARA
EMPREENDER: UM ESTUDO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS DE ENSINO
SUPERIOR**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Administração.
Linha de pesquisa: Marketing
(Comportamento do Consumidor).

Aprovada em 23 de março de 2022.

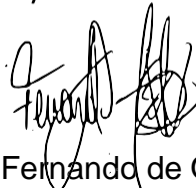
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Cláudio Hoffmann Sampaio
Orientador e presidente da sessão



Prof. Dr. Éder Henriqson



Prof. Dr. Fernando de Oliveira Santini

Porto Alegre

2022

AGRADECIMENTOS

E os quatro anos que pareciam uma eternidade foram enfim concluídos. De fato, parece que tudo começou ontem. Lembro-me do primeiro dia de aula e dos meus dias de estudo na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que se iniciavam às 8h e se estendiam até as 20h. Se valeu a pena? Cada minuto, com certeza. Tudo o que eu concluo aqui foi escolhido com muita força e amor ao longo da minha trajetória, sempre tendo em vista meu propósito de carreira. Portanto, não poderia deixar de fazer alguns agradecimentos.

À PUCRS, agradeço pela acolhida e por me oferecer sempre a melhor estrutura, as tecnologias mais avançadas e os professores mais qualificados para que minha formação tivesse a maior qualidade possível. Quanto aos professores, agradeço a todo o corpo docente, que sempre esteve disponível para me auxiliar. Contudo, faço agradecimento especial ao Prof. Dr. Cláudio Damacena, que não integra mais o corpo docente, mas que me orientou durante os três primeiros semestres do curso. Seu suporte e seu apoio durante a formulação do conteúdo desta tese foram fundamentais. Ademais, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Cláudio Hoffmann Sampaio, pela acolhida e pelo interesse em me conduzir nas melhores condições mesmo em meio às dificuldades e adversidades oriundas da pandemia de Covid-19. Agradeço também ao querido Prof. Dr. Éder Henriqson pelas aulas inspiradoras e pela prontidão para ajudar sempre que necessário. No primeiro dia de aula do doutorado, comentei que estava lá para ampliar meus conhecimentos, e ele prontamente me respondeu que isso provavelmente não aconteceria e que eu teria ainda mais vontade e necessidade de aprender. Você estava absolutamente certo, professor. Por fim, agradeço à Prof.^a Dr.^a Maira Petrini e à Prof.^a Dr.^a Mirian Oliveira.

Agradeço aos meus colegas de turma Maria Amália, Rafael e Bernardo: dividir o espaço da sala de aula com vocês foi um prazer e uma experiência de grande valia para a minha formação. Obrigada também à Jana, sempre rápida nas respostas e auxílios, pelo suporte na secretaria do curso. Enfim, obrigada, PUCRS, por ser minha casa durante esses quatro anos e tornar a minha experiência de aprendizado ainda mais apaixonante. Agradeço à PUCRS e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudos que custeou integralmente os meus quatro anos de doutorado. Esse suporte foi fundamental e me motivou a seguir em frente.

Agradeço à minha amada família, nas figuras de meu pai, Carlos, minha mãe, Dóris, e meu irmão, Anderson, por todo o amor e dedicação em todos os anos da minha existência. O amor e a fé de vocês sempre me inspiraram e me deram forças para acreditar na vida, no amor, na família e em mim mesma. Vocês realmente sempre acreditaram em mim e me conduziram, com amor, nos melhores caminhos possíveis para meu aprendizado, aprendizado esse pautado em respeito, honestidade, bondade e amor. Sim: aprender com amor torna o caminho mais bonito. Eu amo vocês com todo o meu coração.

À minha companheira, Cristiane Frohlich, agradeço por estar segurando a minha mão em boa parte desta jornada. Teu amor, apoio e compreensão foram fundamentais para que eu pudesse conduzir esta trajetória da forma mais leve e tranquila possível. Obrigada por estar ao meu lado e pelo amor depositado em mim. Te amo demais.

Aos demais membros da minha família, avós, tios, dindos, primos e afilhados: obrigada por sempre me amarem, me admirarem e confiarem em mim. Eu fui a primeira pessoa na família de minha mãe e a segunda na família de meu pai a cursar a universidade, bem como a primeira de ambas a cursar e concluir um doutorado. Todas as pessoas que amo estiveram mais longe de mim durante o doutorado por conta da pandemia de Covid-19, mas sempre permaneceram profundamente imersas em meu coração. Faço aqui uma dedicatória especial à minha amada tia Laina (*in memoriam*), que está sempre viva em meu coração. Te amo, tia!

Aos meus amigos, alunos, colegas e parceiros de trabalho: muito obrigada pelas trajetórias compartilhadas.

Chego ao fim do doutorado com a certeza de que tudo valeu a pena. A escolha do doutorado foi, desde o final de 2016, uma motivação intrínseca. Preparei-me e me permiti viver esses anos de estudo com intensidade. Muitos foram os obstáculos e as dificuldades ao longo do trajeto, mas tudo me fez mais forte e confiante de que a luz e a coragem vencem os medos e adversidades. Obrigada, Deus, Cristo, mentores e espíritos de luz que me acompanham nesta jornada. Deus é fundamental na minha vida, e a minha fé e a força do meu pensamento sempre me ajudaram a vencer. Obrigada!

RESUMO

A cocriação de valor vem buscando respostas em estudos científicos para reforçar a importância do serviço focado nas habilidades e conhecimentos dos clientes, gerando criação conjunta de valor. Em ambientes acadêmicos, por exemplo, a cocriação vem sendo abordada de diversas perspectivas; em suma, o interesse é evidenciar que, quando os acadêmicos participam de forma ativa do processo de aprendizagem, a cocriação acontece. Estudos no campo das motivações de aprendizado explicam os motivos que conduzem os acadêmicos ao aprendizado efetivo. A teoria da autodeterminação explica as motivações extrínsecas e intrínsecas de acadêmicos, demonstrando como o *continuum* do aprendizado mais ou menos autônomo interfere em suas motivações. Explica ainda que as motivações extrínsecas geram menor autonomia dos acadêmicos no processo de aprendizagem e que as motivações intrínsecas geram maior autonomia. Essas motivações têm sido estudadas sob a perspectiva da influência na motivação para empreender, mas têm sido obtidos resultados que não colaboram para as intenções das instituições de fomentar o empreendedorismo. Embora os ambientes acadêmicos sejam voltados ao desenvolvimento empreendedor, os acadêmicos refutam essa possibilidade e, quando empreendem, fazem-no por motivos externos à universidade. Na busca por preencher a lacuna entre essas motivações, e utilizando método quantitativo, uma pesquisa foi aplicada a 426 acadêmicos de uma escola de negócios de Porto Alegre (RS). O objetivo foi avaliar o efeito da cocriação na relação entre as motivações extrínsecas e intrínsecas e a motivação para empreender. Os resultados indicam boas relações entre os construtos e boa capacidade explicativa do modelo. A moderação evidenciou resultados ainda não encontrados na literatura, sobretudo no que tange à relação entre motivações intrínsecas e motivação para empreender. Com esses resultados, lacunas foram preenchidas, o que contribui para a área de Marketing e para aplicações nos ambientes de ensino de escolas de negócios que visam ao desenvolvimento do empreendedorismo.

Palavras-chave: Cocriação de valor; aprendizado autodeterminado; motivações extrínsecas; motivações intrínsecas; motivação para empreender.

ABSTRACT

The value co-creation has been seeking answers in scientific studies to reinforce the importance of the service focused on customer's skills and knowledge, generating joint value creation. In academic environments, for instance, the co-creation has been addressed from different perspectives; all things considered, the desire is to show that, when academics actively participate in the learning process, the co-creation happens. Studies on the field of learning motivations explain the motives that conduct academics for effective learning. The self-determination theory describes the extrinsic and intrinsic motivations of academics, demonstrating how the continuum of mostly autonomous learning interferes with their motivations. It further explains that extrinsic motivations generate less autonomy for academics in the learning process and intrinsic motivations generate greater autonomy. These motivations have been studied from the perspective of influence on entrepreneurial motivation, but the results that have been obtained do not contribute to the intentions of institutions of fomenting entrepreneurship. Although academic environments are aimed toward the development of entrepreneurship, academics refute this possibility and, when they endeavor on entrepreneurship, they do so for motives outside the university. In the quest to fill the gap between these motivations, and using a quantitative method, a survey was applied to 426 academics from a business school in Porto Alegre (RS). The goal was to evaluate the effect of co-creation on the relationship between extrinsic and intrinsic motivations and on entrepreneurial motivation. The results indicate good relationships among the constructs and a good explanatory capacity of the model. The moderation showed results not yet found in the literature, especially regarding the relationship between intrinsic motivations on entrepreneurial motivation. With these results, gaps were filled, which contribute to the Marketing area and the applicability in the teaching environments of business schools that aim the development of entrepreneurship.

Keywords: Value co-creation; self-determined learning; extrinsic motivation; intrinsic motivations; entrepreneurial motivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Continuum</i> da motivação na escala das motivações acadêmicas	23
Figura 2 – Mecanismo de rede da cocriação.....	38
Figura 3 – Apresentação do modelo do estudo.....	43
Figura 4 – Como funciona o método <i>service learning</i> nas disciplinas	51
Figura 5 – Modelo de mensuração completo	60
Figura 6 – Gênero dos respondentes.....	64
Figura 7 – Idade dos respondentes.....	65
Figura 8 – Perfil de renda familiar dos respondentes	65
Figura 9 – Nível escolar dos respondentes	66
Figura 10 – Quantidade de disciplinas cursadas pelos respondentes.....	66
Figura 11 – Modelo estrutural da relação entre motivações acadêmicas e motivações para empreender.....	83
Figura 12 – Modelo estrutural completo	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões da escala de motivação acadêmica.....	25
Quadro 2 – Motivações empreendedoras	27
Quadro 3 – Resumo das hipóteses	44
Quadro 4 – Cocriação de valor	57
Quadro 5 – Motivação acadêmica no aprendizado autodeterminado	58
Quadro 6 – Motivação para empreender	59
Quadro 7 – Resultados para os efeitos hipotetizados sem a moderação	88
Quadro 8 – Resultados para os efeitos hipotetizados com a moderação	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Construto coprodução: conhecimento	67
Tabela 2 – Construto coprodução: equidade	68
Tabela 3 – Construto coprodução: interação	68
Tabela 4 – Construto valor em uso: experiência	69
Tabela 5 – Construto valor em uso: personalização	69
Tabela 6 – Construto valor em uso: relacionamento	70
Tabela 7 – Escala de motivação acadêmica: regulação externa.....	71
Tabela 8 – Escala de motivação acadêmica: introjeção.....	72
Tabela 9 – Escala de motivação acadêmica: identificação	72
Tabela 10 – Escala de motivação acadêmica: conhecimento	73
Tabela 11 – Escala de motivação acadêmica: experiências estimulantes	74
Tabela 12 – Escala de motivação acadêmica: realização	74
Tabela 13 – Escala de motivação acadêmica: desmotivação	75
Tabela 14 – Motivação para empreender: necessidade de independência	75
Tabela 15 – Motivação para empreender: desenvolvimento pessoal.....	76
Tabela 16 – Motivação para empreender: instrumentalidade da riqueza	77
Tabela 17 – Motivação para empreender: necessidade de aprovação	77
Tabela 18 – Matriz de correlações entre variáveis latentes do modelo completo	79
Tabela 19 – Relevância preditiva e utilidade do construto	81
Tabela 20 – Coeficiente de determinação (R^2) para a variável dependente	85
Tabela 21 – Significância nas relações hipotetizadas	86
Tabela 22 – Significância nas relações hipotetizadas com a cocriação de valor	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	16
3	OBJETIVOS	20
3.1	OBJETIVO GERAL.....	20
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
4.1	TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E MOTIVAÇÕES ACADÊMICAS.....	21
4.2	MOTIVAÇÃO PARA EMPREENDER	25
4.3	LÓGICA DOMINANTE DO SERVIÇO	33
4.4	COCRIAÇÃO DE VALOR.....	36
4.4.1	Cocriação de valor no ensino superior	39
5	MÉTODO	46
5.1	ABORDAGEM DO ESTUDO	46
5.2	CONTEXTO DE <i>SERVICE LEARNING</i>	47
5.3	DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	52
5.4	TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS.....	53
5.4.1	Operacionalização das variáveis	54
5.5	TÉCNICAS PARA ANÁLISE DE DADOS	61
5.5.1	Análise preliminar dos dados	62
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
6.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	64
6.2	ANÁLISE UNIVARIADA DAS VARIÁVEIS	67
6.3	ANÁLISE MULTIVARIADA DAS VARIÁVEIS.....	78
6.4	VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES DO MODELO.....	85
6.5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	90
6.5.1	Discussão das hipóteses antes da moderação	91
6.5.2	Discussão das hipóteses com moderação da cocriação de valor	94
7	CONCLUSÕES	96
7.1	IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS E GERENCIAIS	98
7.2	LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES A FUTURAS PESQUISAS	101
	REFERÊNCIAS	103
	ANEXO A – Instrumento de pesquisa	121

1 INTRODUÇÃO

No Marketing, o conceito de valor centrado nas interações com o cliente foi proposto pela lógica dominante do serviço (LDS) (*service-dominant logic* — SDL), cunhada por Vargo e Lusch (2004). Nesse contexto, compreende-se que a presença do cliente no ambiente de serviço torna-o um provedor de valor, pois, segundo os autores, em maior ou menor grau de envolvimento, o cliente estará sempre interagindo por meio de suas habilidades e conhecimentos. Tais atribuições fazem do cliente um cocriador de valor.

Entende-se a cocriação de valor como o valor criado a partir da interação entre empresas, clientes e demais *stakeholders* (VARGO; LUSCH, 2016); eles somam suas experiências com a finalidade de criar valor e entregá-lo ao mercado (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004). O valor cocriado entre cliente e empresa vem sendo alvo de interesse de diferentes áreas do conhecimento, inclusive da área de ensino (VARGO; LUSCH, 2016, 2017).

Na Educação, a cocriação tem buscado compreender como o ambiente de ensino e todos os atributos relacionados a ele podem interferir nas experiências dos acadêmicos. Diante disso, autores da área consideram que, quanto mais os acadêmicos se envolvem no processo de aprendizagem e, portanto, fazem parte do processo do serviço, mais positivos são os resultados, a motivação, a sensação de pertencimento, as experiências, o aprendizado, o encantamento e a satisfação (TSOURELA *et al.*, 2015; CHEMI; KROGH, 2017; BLAU; SHAMIR-INBA, 2018; SEHGAL; GUPTA, 2019; RUSKIN; BILOUS, 2020; MCQUILLAN *et al.*, 2021).

No que tange aos processos de aprendizagem, a partir da lente da cocriação, propõe-se que, por meio das interações, os acadêmicos adquirem mais autonomia, pois se estabelece que a criação de valor nos ambientes de ensino pode ser conjunta e altamente colaborativa (BOWDEN; D'ALESSANDRO, 2011; BLAU; SHAMIR-INBA, 2018; RANJBARFARD; SURESHJANI, 2017).

Ainda quanto à autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, estudos da área de motivação vêm buscando compreender e potencializar relações e resultados no ambiente de ensino (RYAN; DECI, 2000; VALLERAND *et al.*, 1992; DAVOGLIO; SANTOS; LETTNIN, 2016; BIZARRIA; BARBOSA; SOUSA, 2019). A teoria da autodeterminação (TAD) (*self-determination theory* — SDT) explica, a partir de um processo contínuo, que existem motivações extrínsecas e intrínsecas que

motivam os acadêmicos no processo de aprendizagem, e cada uma delas se relaciona de forma distinta com a autonomia dos acadêmicos (RYAN; DECI, 2000). Nesse *continuum*, a motivação extrínseca trata de motivos existentes fora do ambiente acadêmico e da sala de aula, como *status*, riqueza e poder. Conforme o modelo e grande parte da literatura, alunos com maior grau de motivação extrínseca possuem, por consequência, menor autonomia no seu processo de aprendizagem. Já a motivação intrínseca é relacionada com motivos internos e amplamente vinculados ao ambiente acadêmico, em especial o desejo pelo saber e pelo conhecimento. Nesse sentido, alunos com maior grau de motivação intrínseca possuem, por consequência, maior autonomia no seu processo de aprendizagem (COKLEY, 2015; STOVER *et al.*, 2012; BARROS, 2015; DAVOGLIO; SANTOS; LETTNIN, 2016; MORRIS; SHIROKOVA; TSUKANOVA, 2017; BIZARRIA; BARBOSA; SOUSA, 2019).

No que se refere ainda à autonomia dos acadêmicos, considera-se que as instituições de ensino superior focadas, por exemplo, na formação comportamental voltada ao empreendedorismo, como é o caso das escolas de negócios na atualidade, têm um importante papel de estímulo e fomento da autonomia (por meio de atividades que permitam o seu desenvolvimento). Desse modo, quanto mais os acadêmicos forem estimulados a desenvolver sua autonomia, maior será a possibilidade de esse comportamento proativo ser de fato exercido em suas vidas profissionais (GAGNÉ; DECI, 2005).

Alguns autores defendem que o ambiente acadêmico ainda não explora de forma significativa as expectativas e motivações dos acadêmicos no decorrer de sua formação (HYTTI *et al.*, 2010) e que a relação entre educação e empreendedorismo não tem a devida abrangência nos estudos. Nesse sentido, seria necessário um foco mais centrado em compreender a intenção dos acadêmicos em relação ao empreendedorismo e as suas motivações para empreender (ATHAYDE, 2009; WANG *et al.*, 2016).

A formação para uma educação empreendedora não tem garantido uma relação totalmente positiva com a motivação dos acadêmicos para empreender (FARHANGMEHR; GONÇALVES; SARMENTO, 2016). Contudo, alguns estudos inferem que analisar a motivação dos acadêmicos para o empreendedorismo pode melhorar a eficácia dos processos pedagógicos dos cursos, uma vez que alunos que apresentam diferentes níveis motivacionais respondem de formas também distintas aos cursos que realizam (HYTTI *et al.*, 2010; MORRIS; SHIROKOVA; TSUKANOVA,

2017). Nesse âmbito, identifica-se a necessidade de compreender a relação entre as motivações dos acadêmicos, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas, e as motivações para empreender.

Contudo, os estudos já desenvolvidos que demonstraram os efeitos e resultados dessas relações indicam que elas não contribuem positivamente para os espaços acadêmicos que estimulam e aprimoram a educação empreendedora. Diante disso, postula-se que há uma relação negativa e não produtiva entre a motivação intrínseca e a motivação para empreender. Isso acontece porque, segundo autores que estudaram essa relação, os acadêmicos inclinados à motivação intrínseca não se sentem motivados a empreender. Em comparação, os acadêmicos inclinados à motivação extrínseca apresentam níveis significativos de motivação para empreender (COKLEY, 2015; STOVER *et al.*, 2012; BARROS, 2015; DAVOGLIO; SANTOS; LETTNIN, 2016; MORRIS; SHIROKOVA; TSUKANOVA, 2017; BIZARRIA; BARBOSA; SOUSA, 2019).

Em situações de motivação extrínseca, os acadêmicos percebem o curso a partir de seu valor instrumental, relacionado mais diretamente com a simples necessidade de conclusão ou com questões de *status*, riqueza e sucesso. Nesse sentido, o importante, para eles, é finalizar as tarefas e obter resultados que os conduzam ao final do curso (HYTTI *et al.*, 2010; MORRIS; KURATKO; COVIN, 2010; MORRIS; SHIROKOVA; TSUKANOVA, 2017). Por outra vertente, em situações de motivação intrínseca, os acadêmicos têm necessidades de aprendizagem que não são supridas pela grade curricular do curso. Essa realidade leva à percepção de que o curso não aprimora as habilidades necessárias para a criação de um negócio (HYTTI *et al.*, 2010; MORRIS; KURATKO; COVIN, 2010; MORRIS; SHIROKOVA; TSUKANOVA, 2017). Nessa relação entre motivação intrínseca e motivação para empreender, foi constatada uma lacuna significativa, sobretudo pelo fato de que, seguindo essa linha teórica, os alunos não se motivam ao empreendedorismo devido ao conhecimento compartilhado no ambiente acadêmico, o que provoca questionamentos sobre qual é, de fato, o papel das escolas de negócios no estímulo e no desenvolvimento de carreiras empreendedoras.

A fim de preencher essa lacuna, este estudo se propõe a investigar o lócus em que o aprendizado ocorre para, assim, encontrar relações mais significativas entre as motivações extrínsecas e intrínsecas e a motivação para empreender — com ênfase nas motivações intrínsecas, pois foram elas que não obtiveram respostas positivas

em estudos anteriores sobre motivações para empreender. Para que se estabeleça tal entendimento, o estudo propõe que a cocriação de valor pode ser a solução para que haja maior estímulo comportamental entre essas motivações acadêmicas e a motivação para empreender. Com isso, se estabeleceria um novo olhar das escolas de negócios para o estímulo da cocriação no ambiente acadêmico, com foco na geração de maiores resultados no ensino empreendedor.

Diante disso, a partir de um estudo quantitativo de natureza descritiva aplicado aos acadêmicos de uma escola de negócios de uma universidade privada de Porto Alegre (RS), este trabalho tem o objetivo de analisar o efeito moderador da cocriação de valor na relação entre as motivações extrínseca e intrínseca e a motivação para empreender. A seguir, apresenta-se o Capítulo 2, que contém a delimitação do tema e a definição do problema de pesquisa; o Capítulo 3, que apresenta os objetivos; o Capítulo 4, com a fundamentação teórica; o Capítulo 5, que apresenta o método; o Capítulo 6, com a análise dos resultados; e, por fim, o Capítulo 7, com as conclusões e implicações acadêmicas e gerenciais, além das limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2 DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O ambiente de serviço no qual o aprendizado acontece é permeado por inúmeras interações entre os diferentes atores, sendo os principais deles os professores e os alunos em sala de aula. Ao longo dos anos, pesquisadores passaram a se interessar em compreender a proposta de valor relacionada com a área da Educação, sobretudo nas interações provenientes de um aprendizado diferenciado no ambiente educacional (BOWDEN; D'ALESSANDRO, 2011; TSOURELA; PASCHALLOUDIS; FRAGIDIS, 2014; TSOURELA *et al.*, 2015; RIBES-GINER; PERELLO-MARÍN; DÍAZ, 2016; BLAU; SHAMIR-INBA, 2018; CHEMI; KROGH, 2017; RANJBARFARD; SURESHJANI, 2017). Assim, defende-se que, nos encontros de serviço, professores e alunos têm conjuntamente a capacidade de criar valor, o que, conseqüentemente, resulta em maior autonomia e aprendizado mais significativo. Paralelamente, isso vai ao encontro do serviço principal oferecido pelas universidades, que é o aprendizado.

As atribuições de autonomia dos acadêmicos em sala de aula vão ao encontro da proposta de criação conjunta de valor, inclusa nos princípios da cocriação de valor a partir dos pressupostos da LDS. Cunhada por Vargo e Lusch (2004), a nova LDS encara o cliente como ator central no desenvolvimento de produtos e serviços, para o qual ele contribui com seus conhecimentos e habilidades em diferentes etapas (ideação, desenvolvimento ou consumo). Assim, atribui-se aos clientes a criação conjunta de valor com a empresa e os demais *stakeholders*. Para os autores e demais pesquisadores da LDS, a cocriação resulta da avaliação de duas variáveis: coprodução e valor em uso (RANJAN; READ, 2016). A coprodução trata-se da ação efetiva do cliente no ambiente do serviço, e o valor em uso é o resultado do valor construído entre as partes envolvidas. Juntos, eles descrevem a cocriação de valor.

A cocriação de valor na educação vem sendo amplamente estudada na literatura. Autores que escrevem sobre o tema têm buscado evidenciar, ao longo do tempo, que a interação dos acadêmicos imersos em um ambiente de cocriação gera respostas positivas não apenas no aprendizado, mas também na autonomia desses acadêmicos, ampliando sua sensação de pertencimento e gerando melhores experiências, além de encantamento, satisfação e retenção (TSOURELA *et al.*, 2015; RIBES-GINER; PERELLO-MARÍN; DÍAZ, 2016; BLAU; SHAMIR-INBA, 2018; CHEMI; KROGH, 2017; MCQUILLAN *et al.*, 2021). Esses aspectos geram um interesse não

apenas teórico, mas também gerencial, pois em cursos de ensino superior a cocriação pode contribuir com boas soluções, por exemplo, para o empreendedorismo.

No curso de Administração de Empresas, as denominadas “escolas de negócios” na atualidade incentivam os acadêmicos a desenvolver competências e habilidades que estimulem comportamentos de inovação e empreendedorismo, sobretudo para fins de negócios. Para isso, muitos cursos têm mudado suas grades de disciplinas com o intuito de incluir aquelas que possam desenvolver tais comportamentos. Essas disciplinas estimulam o protagonismo dos acadêmicos a partir da metodologia de aprendizado, que parte da mudança de cultura, do treinamento de professores e de atividades diferenciadas, tais como aprendizagem híbrida, estudos de caso e desenvolvimento de projetos. Esses estímulos permitem que os acadêmicos tenham maior autonomia no aprendizado em sala de aula (MCQUILLAN *et al.*, 2021), e tal autonomia pode ser explicada pela perspectiva da TAD.

A TAD (RYAN; DECI, 2000) tem sido amplamente discutida no campo das motivações para o aprendizado, sendo uma teoria robusta e replicada, citada em inúmeros trabalhos acadêmicos em todo o mundo. Segundo essa teoria, existe um *continuum* de autodeterminação que indica alguns tipos de motivação que conduzem o aluno à aprendizagem autodeterminada. Fundamentalmente, existe a desmotivação, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. A motivação intrínseca é aquela que provém de um interesse pessoal e espontâneo pela tarefa, enquanto a motivação extrínseca demanda recompensas para realizar algo (DECI; RYAN, 2000, 2008). Por meio da associação de tais atributos do campo das motivações ao processo de aprendizagem, é possível compreender a importância das motivações para que os alunos aprendam de forma mais significativa e autônoma.

A relação entre aprendizagem autodeterminada e empreendedorismo, porém, não é suficientemente clara na literatura, em especial porque os estudos divergem quanto à efetividade e à real atuação das instituições de ensino quando associam educação e empreendedorismo (COLETTE, 2015; JOENSUU-SALO; VARAMÄKI; VILJAMAA, 2015). O entendimento central dessa relação se pauta na necessidade de compreender que as motivações dos acadêmicos são distintas e influenciam não apenas o modo como aprendem, mas também a maneira como apreendem o empreendedorismo e o aplicam (HYTTI *et al.*, 2010; MORRIS; SHIROKOVA; TSUKANOVA, 2017).

Isso se torna necessário porque, de acordo com a literatura, a motivação extrínseca (baixo nível de autodeterminação/autonomia) tem mais relação com a motivação para empreender, mas seu foco central é apenas a tarefa, e isso não estaria associado, *a priori*, com o conhecimento adquirido no curso. Já a motivação intrínseca (alto nível de autodeterminação/autonomia) está diretamente ligada ao conhecimento e ao desejo de aprender, porém tem menos relação com a motivação para empreender. Por fim, em caso de desmotivação, ainda existe o risco de o acadêmico abandonar o curso (HYTTI *et al.*, 2010; MORRIS; KURATKO; COVIN, 2010; MORRIS; SHIROKOVA; TSUKANOVA, 2017).

Fundamentalmente, torna-se relevante aprofundar a compreensão sobre a eficácia da aprendizagem focada no empreendedorismo levando-se em conta o grau de motivação dos acadêmicos para tornar tal aprendizagem eficaz. Afirma-se tal posicionamento com base no fato de que o empreendedorismo é uma forma não apenas de trabalho, mas também de carreira profissional (FARHANGMEHR; GONÇALVES; SARMENTO, 2016; MORRIS; KURATKO; PRYOR, 2013; MORRIS; SHIROKOVA; TSUKANOVA, 2017; WANG *et al.*, 2016). Isso estaria alinhado, portanto, com os interesses das escolas de negócios, que objetivam, com o ensino voltado ao empreendedorismo, estimular carreiras empreendedoras e a abertura de novos negócios.

No entanto, para estabelecer mais relações entre a aprendizagem autodeterminada, definida pelas motivações extrínsecas e intrínsecas, e a motivação para empreender, este estudo contextualiza o cerne do serviço educacional de sala de aula, representado aqui pelas disciplinas focadas na metodologia *service learning* (aprendizado de serviço). O *service learning* é uma abordagem de educação experiencial ancorada em aprendizado recíproco (SIGMON, 1979). Assim, os encontros de serviço devem oferecer interações com fluidez, de modo que provedores e receptores aprendam de forma experiencial.

Disciplinas de *service learning* fomentam a vivência de situações do mundo real no intuito de que os acadêmicos realmente possam contribuir com suas habilidades, experiências e conhecimentos para as empresas e a sociedade de forma geral. Assim, desenvolve-se não apenas a aprendizagem dos acadêmicos, mas também o seu engajamento em outros âmbitos que transpõem a universidade (HOLLANDER; MEEROPOL, 2006; SVINICKI, 2004; WELLS; GRABERT, 2004).

Considerando esse cenário, este estudo busca entender a influência dos

atributos da cocriação de valor (coprodução e valor em uso) sobre as relações entre as motivações extrínsecas e intrínsecas e a motivação para empreender dos acadêmicos de uma escola de negócios. Ademais, busca-se encontrar caminhos e orientações distintas daquelas já encontradas na literatura, sobretudo quanto às motivações intrínsecas, que, em estudos anteriores, não foram associadas positivamente com as motivações para empreender. Foca-se, portanto, em posicionar a cocriação de valor como parte fundamental do ambiente de serviço em disciplinas de *service learning*, mais especificamente como moderadora das relações propostas.

Com este estudo, pretende-se preencher lacunas teóricas gerenciais por meio da indicação de novos caminhos pelos quais as motivações para o empreendedorismo possam ser estimuladas de forma mais significativa em sala de aula, sobretudo para que os alunos desenvolvam e percebam sua autonomia, seu desejo e/ou sua necessidade de empreender em suas carreiras. Além disso, na tentativa de atingir o objetivo apresentado, este estudo é norteado pelo seguinte questionamento: *a cocriação de valor é capaz de moderar positivamente a relação entre as motivações extrínseca e intrínseca de acadêmicos no processo de aprendizagem e a sua motivação para empreender?*

3 OBJETIVOS

A seguir, são apresentados os objetivos que norteiam este estudo na investigação e no teste de suas hipóteses.

3.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo é analisar o efeito moderador da cocriação de valor na relação entre as motivações extrínseca e intrínseca e a motivação para empreender.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos são:

- a) investigar o efeito das motivações acadêmicas sobre a motivação para empreender;
- b) avaliar o efeito moderador da cocriação de valor sobre a relação entre as motivações extrínsecas ao aprendizado e a motivação para empreender;
- c) avaliar o efeito moderador da cocriação de valor sobre a relação entre as motivações intrínsecas ao aprendizado e a motivação para empreender.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os principais temas que contextualizam o estudo e propõe, assim, uma base teórica para os construtos envolvidos nele. Por se tratar de um estudo da área de Marketing, busca-se também evidenciar a relação desta com as demais áreas apresentadas. Em um primeiro momento, aborda-se o aprendizado autodeterminado, que determina a motivação autônoma dos acadêmicos de forma extrínseca ou intrínseca. Posteriormente, discute-se as motivações para empreender, com ênfase no ambiente de ensino. Ademais, apresenta-se um panorama da lógica dominante do serviço como importante abordagem do fenômeno central do estudo, o valor. Por fim, discorre-se sobre a cocriação de valor e a sua relação com a área da Educação.

4.1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E MOTIVAÇÕES ACADÊMICAS

A motivação no contexto acadêmico vem sendo estudada em diferentes campos do conhecimento. O objetivo central dos estudos é compreender os mecanismos que influenciam os estudantes a se envolver mais nas atividades de aprendizado (GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002). A motivação dos alunos é considerada um catalisador do processo de ensino-aprendizagem: ela atinge todos os níveis acadêmicos e interfere no tempo, na disposição e nas realizações dos estudantes, bem como na sua satisfação com a própria vida (LENS; MATOS; VANTEENKISTE, 2008). Algumas teorias têm evidenciado novos caminhos para os estudos do tema, como as teorias sociocognitivas (BANDURA, 1999), a autorregulação (KANFER; HEGGESTAD, 1997) e a autodeterminação (RYAN; DECI, 2000). Este estudo dá ênfase à teoria da autodeterminação.

A teoria da autodeterminação (TAD) é amplamente discutida no campo das motivações para a aprendizagem. Cunhada por Ryan e Deci (2000), ela é uma teoria difundida, sendo aplicada no estudo das motivações e do desenvolvimento da personalidade e do bem-estar. A teoria se iniciou com foco preciso nas motivações intrínsecas, mas ampliou seus estudos para abranger as motivações extrínsecas e as relações com bem-estar, qualidade e objetivos de vida, entre outros aspectos (RYAN; DECI, 2009).

Muitos dos estudos asseveram que a motivação pode ter efeitos no

aprendizado e no desempenho dos estudantes e que o oposto também ocorre, isto é, a aprendizagem pode ter efeitos sobre a motivação (WECHSLER, 2006; NETTO, 1987; SCHUNK, 1991; MITCHELL JR., 1992). A TAD postula ainda que as motivações das pessoas são distintas, bem como determinadas e orientadas por contextos que conduzem a necessidades psicológicas com diferentes resultados. Isso torna a motivação para o aprendizado um fenômeno complexo e multideterminado, que pode sofrer interferência apenas a partir da observação do comportamento em situações reais ou autorrelato (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

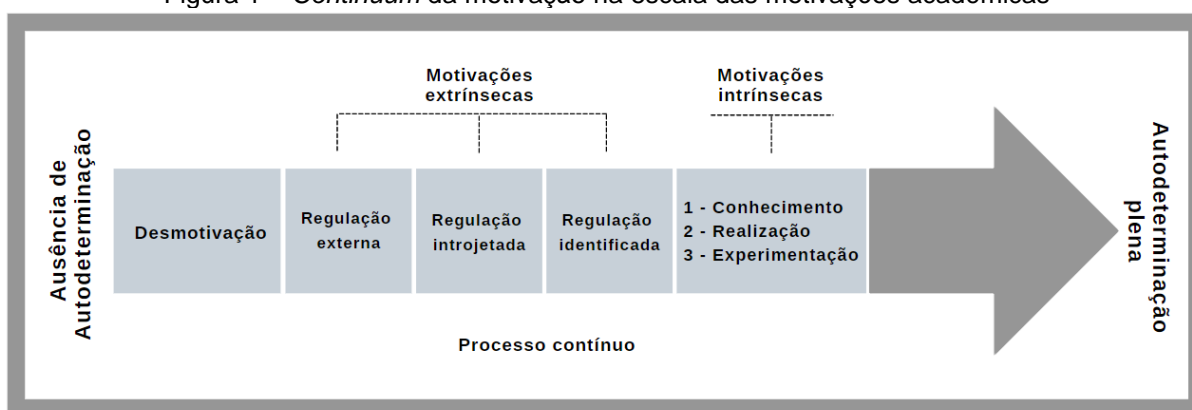
A autodeterminação é uma característica de disposição dos indivíduos. Já o comportamento autodeterminado é definido como “ações volitivas que permitem agir como um agente causal primário na vida de alguém e manter ou melhorar sua qualidade de vida” (WEHMEYER, 2006, p. 117). Portanto, o comportamento autodeterminado relaciona-se com ações identificadas a partir destas quatro características básicas: (a) ação autônoma do indivíduo; (b) comportamento; (c) o indivíduo inicia e responde aos eventos de maneira psicologicamente capacitada; e (d) o indivíduo age de forma autorrealizável (WEHMEYER; GARNER, 2003).

A teoria ainda postula que a autodeterminação surge ao longo da vida dos indivíduos, na medida em que aprendem e desenvolvem habilidades e atitudes. Isso permite que sejam agentes causais em suas vidas, agindo voluntariamente. Habilidades e atitudes são, *a priori*, os elementos centrais para o comportamento autodeterminado. Esse comportamento inclui habilidades diversas, como as implicadas na tomada de decisão, na resolução de problemas, na definição e na conquista de objetivos, no automonitoramento, no *locus* interno de controle, nas percepções de autoeficácia, na autoconsciência e no autoconhecimento (WEHMEYER, 1996). Assim, a autodeterminação emerge desses múltiplos elementos, que se encontram inter-relacionados (WEHMEYER; SCHWARTZ, 1997). Após o ano 2000, as pesquisas que se apoiam na TAD tiveram maior avanço.

A TAD explica que os indivíduos apresentam uma orientação para o crescimento e o envolvimento pessoal, tendo como objetivo satisfazer as necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento e indo, assim, ao encontro da motivação autodeterminada. As necessidades expressas pela TAD envolvem o indivíduo em relacionamentos mais saudáveis e afetivos em relação ao meio ambiente. Isso seria, portanto, a construção dos fatores psicológicos que dão origem às motivações (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2009).

O estudo da motivação é oriundo da análise das dimensões intrínseca e extrínseca, que são direcionadas para diferentes níveis de intensidade e de tipos motivacionais (COKLEY, 2015; GAGNÉ; DECI, 2005). A Figura 1, a seguir, apresenta o *continuum* da autodeterminação. A desmotivação é caracterizada pela ausência total de autodeterminação (autonomia), e ao final do processo está a motivação intrínseca, que é caracterizada pela autodeterminação plena (autonomia total). Esse nível máximo significa que as ações do acadêmico são desencadeadas por necessidades de regulação interna, alinhando-se com decisões de interesse pessoal (GAGNÉ; DECI, 2005).

Figura 1 – *Continuum* da motivação na escala das motivações acadêmicas



Fonte: adaptada de Zhang *et al.* (2016).

A motivação intrínseca está associada a níveis mais elevados de autodeterminação. Ela se caracteriza como a disposição que o indivíduo tem para agir de forma a obter sensações agradáveis. Existe, nesse sentido, uma satisfação que é espontânea (DECI; RYAN, 2000). A dimensão da motivação intrínseca foi analisada por alguns autores como construto único (RYAN; DECI, 2000; VALLERAND *et al.*, 1992) e subdividida em: para saber, para realizar coisas e para experimentar estímulos. O saber é associado com a proposta de que o impulso do indivíduo à ação advém do prazer pessoal e individual de realizar algo e obter novos conhecimentos. O realizar dá-se a partir da satisfação percebida mediante a realização de atividades novas. Por fim, o experimentar afirma o desejo de participar, de modo que o indivíduo se envolve em atividades que são capazes de estimulá-lo e gerar sensações agradáveis (COKLEY, 2015; STOVER *et al.*, 2012).

A motivação extrínseca está associada a níveis mais baixos de autodeterminação. Nesse caso, a recompensa assume o papel central de estímulo à

ação (GAGNÉ; DECI, 2005). Essa dimensão é subdividida em: regulação externa (menor nível de autodeterminação, de acordo com a Figura 1), regulação introjetada e regulação identificada (DECI; RYAN, 2000). A regulação externa afirma que o indivíduo age em função do resultado proveniente da ação. Assim, as recompensas ou restrições vão se moldando de acordo com elementos de contingência externa. A regulação introjetada caracteriza-se por comportamentos negativos, tais como ansiedade e culpa, em que o indivíduo tende a manter o sentimento de valorização de sua autoestima a partir de controles determinados como autoimpostos. A regulação identificada é caracterizada pela busca de um objetivo, e o indivíduo acredita que a ação é relevante para o seu alcance. Por fim, a desmotivação resulta da ausência de motivação e, paralelamente, da ausência de regulação intencional, ocasionando menores níveis de autonomia e autodeterminação (GAGNÉ; DECI, 2005; RYAN; DECI, 2000).

Para avaliar essas motivações, diferentes escalas surgiram na literatura. Especificamente no âmbito das motivações acadêmicas, apresenta-se a escala de motivação acadêmica (EMA), de Vallerand *et al.* (1992), que aborda a TAD no contexto educacional. Essa escala foi testada em diferentes países e contextos e, após algumas adaptações, foi reelaborada. Ela contém sete dimensões, separadas em três tipos de motivação: desmotivação, motivação intrínseca e motivação extrínseca. Essas são, portanto, as dimensões adotadas neste estudo para abordar a escala de motivação acadêmica, seguindo as considerações de Vallerand *et al.* (1992, 1993) e Davoglio, Santos e Lettnin (2016). O Quadro 1, a seguir, apresenta cada dimensão com suas respectivas definições.

Quadro 1 – Dimensões da escala de motivação acadêmica

Dimensões do <i>continuum</i>	Descrição das definições
Motivação intrínseca (conhecimento/saber)	O estudante se engaja em atividades voltadas à aprendizagem, aprendendo pelo prazer e pela satisfação decorrentes de explorar ou entender algo novo.
Motivação intrínseca (realização)	Realizar ou criar algo, superando os limites conhecidos, produz satisfação e prazer, levando o estudante a engajar-se nas atividades.
Motivação intrínseca (experiência/experimentar)	O estudante investe nas atividades a fim de experimentar sensações estimulantes e desafiadoras, de natureza sensorial ou estética.
Motivação extrínseca (regulação identificada)	O estudante tem um nível razoável de percepção da importância de suas ações e de aceitação da responsabilidade própria, envolvendo-se com grau maior de volição e menor sensação de pressão/controlado externo.
Motivação extrínseca (regulação introjetada)	Baseia-se em contingências externas, sendo controlada por pressões externas como ofertas implícitas de engrandecimento ou ameaças implícitas de constrangimento. O estudante age de acordo com certas normas ou expectativas, visando a evitar constrangimentos que geram culpa e vergonha ou buscando autoavaliação positiva.
Motivação extrínseca (regulação externa)	O estudante sente-se pressionado pelos demais a agir de determinado modo. Essa pressão se manifesta na forma de expectativas de recompensa ou punição concreta ou objetiva.
Desmotivação	Há interesse ou inspiração, fomentados interna ou externamente, para que o estudante aja em direção a um objetivo acadêmico manifestando indiferença ou desinteresse.

Fonte: adaptado de Davoglio, Santos e Lettnin (2016).

No entanto, diversas são as lacunas na compreensão das motivações dos acadêmicos, sobretudo quando os motivos extrínsecos e intrínsecos são relacionados e comparados. Ademais, as escalas de motivações acadêmicas já foram largamente estudadas na literatura, em diferentes âmbitos. Devido ao interesse deste estudo em elucidar o estímulo ao empreendedorismo no ambiente acadêmico, a próxima seção esclarece as motivações para empreender e busca relacioná-las com motivos extrínsecos e intrínsecos no ambiente de ensino.

4.2 MOTIVAÇÃO PARA EMPREENDER

Os estudos sobre empreendedorismo encontram-se presentes em diversas áreas do conhecimento, tais como Economia, Psicologia, Sociologia e Gestão Estratégica (ACHCHUTHAN; NIMALATHASAN, 2012; SIVARAJAH; ACHCHUTHAN,

2013). Essas contribuições distintas subsidiam os aportes teóricos necessários para discussões de cunho epistemológico, que permitem a busca de compreensão e maior aprofundamento sobre o conhecimento do comportamento empreendedor (BARLACH, 2011; NASSIF; GHOBIL; SILVA, 2010). Como é do interesse deste estudo, investigam-se as motivações empreendedoras e seu reflexo no sucesso dos negócios. Considera-se o impacto do empreendedorismo nas atuais transformações do mercado, em contextos sociais e econômicos.

Os aspectos comportamentais impulsionam a motivação empreendedora. Isso acontece devido ao reflexo de valores associados com independência, autonomia do indivíduo, reconhecimento e, adicionalmente, devido às expectativas que o indivíduo tem quanto aos resultados esperados (SIVAPALAN; BALASUNDARAM, 2012; TOWNSEND; BUSENITZ; ARTHURS, 2010).

A motivação empreendedora colabora não apenas para a intenção de empreender em um novo negócio, mas também para que o indivíduo possua os mecanismos adequados para manter o negócio, a partir da percepção da energia e dos esforços necessários para tais inclinações. Isso está diretamente relacionado com o interesse em buscar efetivamente o sucesso do negócio, com disposição para enfrentar os desafios do caminho (ROBICHAUD; MCGRAW; ROGER, 2001; ARSHAD; FAROOQ; FAROOQ, 2019; WACH *et al.*, 2020; MESHAM; RAWANI, 2022). Tais características comportamentais exploram e delineiam a proposta de que as motivações não estariam relacionadas apenas com o retorno financeiro, pois antes disso há um caminho longo a ser percorrido pelo empreendedor (RINDOVA; BARRY; KETCHEN, 2009; CLAEYÉ; BOUGHATTAS; TORNIKOSKI, 2022).

O comportamento empreendedor também inclui aspectos relacionados com os valores do indivíduo, o ambiente ao seu redor (SIVARAJAH; ACHCHUTHAN, 2013) e as emoções e paixões que o conduzem em seu negócio (BARLACH, 2011). Os empreendedores lidam com algumas situações que não são habituais no trabalho formal, pois as atividades empreendedoras não se encaixam em moldes semelhantes às rotinas organizacionais. Com isso, eles desenvolvem autonomia e autoridade para lidar com adaptações a essa realidade (CARVALHO; GONZÁLEZ, 2006). Portanto, a criação e o desenvolvimento de um novo negócio impulsionariam o empreendedor para o exercício da autonomia e da independência (CARVALHO, 2004; CARVALHO; GONZÁLEZ, 2006).

No que tange à decisão de criar um novo negócio, alguns aspectos

motivacionais podem assumir papel preponderante no comportamento do indivíduo. Alguns deles são: o reconhecimento pessoal, a percepção da instrumentalidade da riqueza e a necessidade de aprovação social (VECIANA, 1999). No campo da Psicologia, os motivos que impulsionam o indivíduo a atividades produtivas associam-se com as necessidades de realização, afiliação e poder. Todos esses aspectos estariam, portanto, alinhados com atributos de caráter intrínseco (MCCLELLAND; BURNHAM, 1995). A necessidade de realização está associada à superação de desafios que conduzem à autorrealização e ao reconhecimento; a afiliação refere-se à necessidade social de ter uma rede de relacionamentos positivos; e, por fim, o poder está ligado à necessidade do sujeito de exercer poder sobre as pessoas com as quais se relaciona (BARBA-SÁNCHEZ; ATIENZA-SAHUQUILLO, 2012; SIVARAJAH; ACHCHUTHAN, 2013).

Os motivos para empreender foram agrupados por Carvalho (2004) e Carvalho e González (2006) em quatro dimensões conceituais, que são apresentadas no Quadro 2. Os seguintes autores contribuíram para a elaboração das descrições das dimensões: Carvalho (1997), Pereira (2001), Dubini (1988), Scheinberg e MacMillan (1988), Alänge e Scheinberg (1988), Jesuíno, Reis e Cruz (1988).

Quadro 2 – Motivações empreendedoras

Fatores	Aspectos avaliados
Necessidade de independência	Pôr em prática as minhas próprias ideias; ter mais autonomia no trabalho; ter mais flexibilidade na vida privada; tirar vantagem das novas tecnologias.
Necessidade de desenvolvimento pessoal	Implementar um negócio de sucesso; implementar um negócio inovador; obter realização pessoal.
Percepção da instrumentalidade da riqueza	Ter mais rendimentos; ser rico; fugir do desemprego; ter mais segurança no futuro; beneficiar-me de subsídios para a criação de uma empresa.
Necessidade de aprovação	Adquirir prestígio na sociedade; realizar algo e ser reconhecido por isso; ter mais influência na sociedade; ser mais respeitado pelos meus amigos e colegas; seguir o exemplo de empresários que admiro; dar continuidade à tradição empresarial da minha família.

Fonte: adaptado de Carvalho (2004).

Esses fatores, cunhados pelos autores supracitados, foram amplamente utilizados na literatura e são considerados elementos relevantes na determinação dos motivos que conduzem os indivíduos a empreender. Estudos recentes também comungam interesses por esses fatores, tais como os de Krüger e Ramos (2020),

Paiva, Lima e Rebouças (2021) e Margaça *et al.* (2021). Portanto, pela sua relevância e pelos interesses deste estudo, esses fatores são assumidos como componentes da variável de resposta.

Em suma, a necessidade de independência (ou de autonomia) tem relação com a busca de realização pessoal. Tal busca é associada com a capacidade de dar subsídios às próprias ideias, transformando-as em um processo criativo (CARVALHO, 2004). A necessidade de desenvolvimento pessoal enfatiza a busca pela excelência no desenvolvimento de atividades para alcançar não só a realização profissional, mas também a pessoal. Essa dimensão tem suporte nos estudos de McClelland *et al.* (1953) e McClelland e Burnham (1995). A percepção da instrumentalidade da riqueza indica que a obtenção de lucro é um estímulo potencial para a criação de novos negócios (CARVALHO, 2004). Por fim, a necessidade de aprovação vincula-se ao reconhecimento social do empreendedor. Assim, ele é visto como um indivíduo importante na sociedade (CARVALHO, 2004; CARVALHO; GONZÁLEZ, 2006). Para Carvalho (2004) e Carvalho e González (2006), sua perspectiva enfatiza que essas quatro dimensões aumentam a probabilidade de o indivíduo ter intenção favorável ao empreendedorismo.

Contudo, os estudos sobre as motivações de aprendizado que conduzem os acadêmicos às motivações empreendedoras não abrangem de forma ampla as justificativas para um posicionamento assertivo nas tomadas de decisão das instituições de ensino — para o desenvolvimento, por exemplo, de metodologias focadas na educação empreendedora, que seriam um modo de fomentar a abertura de novos negócios. Estudos encontrados apontam para a relação entre a motivação autodeterminada (aprendizado autônomo) e as motivações para empreender, porém sem verificar especificidades sobre outras variáveis que poderiam determinar caminhos distintos e contributivos às inferências até então elucidadas na literatura. Esse é o caso de Hytti *et al.* (2010), Morris, Shirokova e Tsukanova (2017), Barros (2015) e Bizarria, Barbosa e Sousa (2019). Justifica-se, portanto, que tais variáveis poderiam potencializar o efeito entre a aprendizagem autodeterminada (motivações extrínsecas e intrínsecas) e a motivação dos acadêmicos para empreender, permitindo suprir lacunas e encontrar respostas que ainda não foram formuladas sobre essa relação. Tais respostas, por sua vez, poderiam contribuir para novos modelos de aprendizado e de incentivo do empreendedorismo no ambiente educacional, sobretudo no ensino superior.

Ademais, em estudo exploratório sobre carreiras, considerando as variáveis de aprendizagem autodeterminada e a motivação empreendedora, Hanhisalo (2017) constatou que pessoas que estimulam esse aprendizado — desenvolvendo projetos pessoais de carreira em mídias sociais, por exemplo — percebem melhor o resultado de seu valor profissional. Já ao relacionar a aprendizagem autodeterminada com as motivações para empreender, Chen, Tseng e Teng (2020) perceberam que a TAD, vinculando a motivação empreendedora ao bem-estar no processo de busca de oportunidades empresariais, causa uma mediação de efeito positivo no relacionamento entre as capacidades de reconhecimento de oportunidades e a capacidade de absorção do aprendizado.

Yeh *et al.* (2020) examinaram as motivações empreendedoras de pessoas no ambiente digital, especificamente no YouTube. Os resultados das análises de 304 entrevistas revelaram que disposições interpessoais envolvidas (ou seja, extroversão e aceitação) têm melhor previsibilidade de motivação extrínseca, enquanto disposições pessoais envolvidas (ou seja, abertura à experiência) contribuem para a motivação intrínseca. Tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca levam positivamente à motivação empreendedora. Contudo, os efeitos da motivação extrínseca são duas vezes maiores do que os da motivação intrínseca. No estudo, as intervenções educacionais falharam em aumentar as relações entre os dois tipos de motivação e a motivação empreendedora.

O estudo no ambiente educacional realizado por Al-Jubari, Hassan e Liñán (2019) avaliou os processos motivacionais envolvidos no comportamento empreendedor intencional. Os autores testaram o papel das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, conforme definido pela TAD, na moldagem das atitudes e motivações dos estudantes universitários em relação ao empreendedorismo. Os resultados do estudo mostram que o modelo explica consistentemente cerca de 71% da variação na motivação para empreender.

Ao comparar as motivações intrínsecas e extrínsecas, o estudo exploratório de Shir, Nikolaev e Wincent (2019) analisou as competências e necessidades autopercebidas (criativas e empreendedoras) dos entrevistados (por autonomia e relacionamento) em relação à sua motivação para executar o trabalho criativo. Os autores concluíram que, embora a motivação intrínseca seja muito alta entre os empresários que trabalham nas indústrias criativas e culturais, aqueles que têm uma estima relativamente alta de suas capacidades criativas também esperam

recompensas externas. Tal conclusão afetaria a noção de que os acadêmicos se tornam empreendedores unicamente pelo retorno financeiro, e não pela influência do aprendizado do ambiente educacional (por paixão ao conhecimento).

Em cenário semelhante, Arshad, Farooq e Farooq (2019) investigaram como e quando as metas intrínsecas (crescimento pessoal, afiliação, contribuição da comunidade, saúde) e extrínsecas (sucesso financeiro, fama, aparência física) afetam as motivações empreendedoras dos indivíduos graduados em Administração de Empresas em uma universidade no Paquistão. Sucesso financeiro e fama demonstraram ser os determinantes mais importantes.

Ramsay *et al.* (2017) conduziram estudo quantitativo associando carreira e liderança com as variáveis motivacionais. Os autores explicam que pesquisas anteriores indicaram relações robustas entre, de um lado, motivos implícitos e vários índices de preferência e desempenho na carreira e, de outro, a necessidade implícita de poder e de realização, estes últimos elementos sendo associados à liderança e ao empreendedorismo, respectivamente. Eles concluem que a necessidade de poder prediz positivamente a motivação para empreender e negativamente a intenção profissional, enquanto a necessidade de postos de poder mais altos foi positivamente associada à escolha de carreira empreendedora e de liderança.

Outros estudos ainda salientam a relevância da aprendizagem autodeterminada para as motivações para empreender. É o caso do estudo de Iremadze (2016), que concluiu que a motivação empreendedora de um indivíduo é moldada por sua exposição à atividade empreendedora parental e totalmente mediada pelo desenvolvimento dos tipos de motivação, regulados internamente como indicativos de sua orientação autônoma à causalidade. Lichtenstein, Abbott e Rechavi (2015) realizaram um estudo exploratório e concluíram que a autonomia dos acadêmicos é um fator psicológico relevante para conduzir à motivação para empreender e ao envolvimento com atividades educacionais. Bizarría, Barbosa e Sousa (2019), que estudaram a relação entre os motivos extrínsecos e intrínsecos e a motivação para empreender, não encontraram, por exemplo, uma resposta significativa nessa relação no que tange aos motivos intrínsecos para empreender.

Todavia, não foram encontradas evidências científicas de mudanças de rota entre as motivações extrínsecas e intrínsecas, proporcionado diferentes análises e conclusões sobre os motivos para empreender. Alguns estudos associam a aprendizagem autodeterminada a outros elementos no ambiente educacional, como

a cocriação de valor. Na relação existente, Ahmad (2016) conclui que a motivação autônoma é um preditor válido do comportamento de coprodução do cliente. As descobertas do autor também mostraram que recompensas intrínsecas tinham um relacionamento positivo como resultado do comportamento de coprodução do cliente. Esse estudo concluiu que a TAD e a perspectiva da LDS são úteis para explicar o papel principal do comportamento de coprodução dos clientes na oferta principal de produtos.

Contudo, não foram encontradas avaliações da variação das motivações extrínseca e intrínseca em um cenário que receba a interferência da cocriação de valor, seja como variável dependente, independente, mediadora ou moderadora; também não foram encontradas avaliações do quanto essa influência impacta a motivação para empreender. Se validada, essa relação poderia indicar, por exemplo, quais fatores, se exaltados no ambiente educacional, motivariam os alunos ao empreendedorismo a partir do próprio interesse nos estudos e no conhecimento (em detrimento de fatores externos ao ambiente educacional).

Em estudo exploratório, Flemig e Osborne (2019) afirmam que a coprodução se concentrou no aumento da autonomia pessoal e na autodeterminação do usuário do serviço. No entanto, os autores colaboram com o avanço dos estudos ao explicar que existem poucas evidências empíricas sobre a forma como a coprodução interage com outras políticas sociais, como a personalização (em serviços públicos). Em estudo quantitativo na área da saúde, Osei-Frimpong (2017) encontrou resultados que sugerem que os comportamentos participativos dos pacientes são influenciados por regulamentos controlados e autônomos, levando à obtenção de valor. Os resultados revelam que a adesão do paciente é motivada em grande parte pela regulamentação autônoma, conforme proposto pela TAD (aprendizagem autodeterminada).

Neste estudo, devido à intenção de compreender as mudanças nos caminhos do *continuum* da autodeterminação e a interferência desse movimento na motivação dos acadêmicos para empreender, foi proposto que as sete hipóteses iniciais corroborassem os testes de estudos anteriores realizados em ambientes educacionais. Além disso, considerou-se resultados de estudos anteriores que comprovam, por exemplo, que a motivação intrínseca, ligada ao conhecimento acadêmico, não influencia a motivação para empreender. Com tais testes, a intenção foi demonstrar que os resultados deste estudo estão alinhados com os de estudos anteriores e que as variáveis seguem suas relações já hipotetizadas. Assim, permite-

se falsear as hipóteses que envolvem motivação acadêmica de autodeterminação (extrínseca e intrínseca) e motivação para empreender.

Nessa linha, as sete hipóteses apresentadas a seguir representam esses objetivos. A primeira é relacionada com a desmotivação, as três seguintes são relacionadas com a motivação extrínseca e as três últimas são relacionadas com a motivação intrínseca. Essa ordem segue o *continuum* da autodeterminação (ver Figura 1).

- H1: a desmotivação acadêmica, que pressupõe nenhuma autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender.
- H2a: a regulação externa (ação em função do resultado proveniente da ação), que pressupõe menor autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender.
- H2b: a regulação introjetada (ação é relevante para atingir um objetivo), que pressupõe autonomia mediana no aprendizado, influencia a motivação para empreender.
- H2c: a regulação identificada (disposição para a ação do indivíduo em relação às consequências e assimilação de diversos aspectos externos que impulsionariam a satisfação mais espontânea), que pressupõe autonomia regular no aprendizado, influencia a motivação para empreender.
- H3a: o conhecimento/saber (aprendizado por prazer e satisfação), que promove maior ou total autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender.
- H3b: a realização (engajamento), que promove maior ou total autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender.
- H3c: a experimentação (sensações estimulantes e desafiadoras), que promove maior ou total autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender.

A partir desses testes, e buscando caminhos e resultados distintos nas relações entre as motivações extrínsecas e intrínsecas e a motivação para empreender, este estudo busca preencher algumas lacunas nessas relações, sobretudo relativas à baixa influência da motivação intrínseca na motivação para empreender. Dessa forma, pretende-se potencializar o aprendizado acadêmico e promover maior entendimento sobre práticas acadêmicas que fomentem a inovação, a colaboração e, conseqüentemente, o empreendedorismo.

Nesse caminho, considera-se com potencial para elucidar e resolver essas lacunas a inclusão da cocriação de valor como elemento-chave para alternar os motivos que conduzem os acadêmicos ao empreendedorismo como carreira, sobretudo no que tange às motivações intrínsecas. Pela relevância da cocriação para este estudo, discorre-se sobre o assunto. A próxima seção faz uma breve introdução sobre a LDS para, posteriormente, explicar a cocriação de valor.

4.3 LÓGICA DOMINANTE DO SERVIÇO

Em sua abordagem tradicional, o Marketing se concentra basicamente nas unidades de troca, sendo considerados os seguintes aspectos: (1) o objetivo de toda atividade econômica é distribuir conteúdos que possam ser vendidos; (2) para que sejam vendidos, os conteúdos devem ter utilidade e valor (aspectos que são gerados nos processos de produção e distribuição), oferecendo ao cliente um valor superior ao dos concorrentes; (3) a empresa, por sua vez, deve procurar sempre maximizar os lucros da venda de sua produção; (4) o bem produzido deve ser padronizado; e (5) o bem produzido poderá ser inventariado até que seja entregue ao consumidor, garantindo o lucro (VARGO; LUSCH, 2004). Essa foi a lógica dominante voltada ao produto por muito tempo, pois antes de 1960 o Marketing era baseado em transferências de propriedade (SAVITT, 1990). Em raras situações, a literatura existente naquele período mencionava “produtos intangíveis” ou “serviços” (VARGO; LUSCH, 2004), referindo-se a algo que “auxiliava a produção e comercialização de bens” (CONVERSE, 1921, p. VI; FISK; BROWN; BITNER, 1993).

Quando avaliado sob o ponto de vista do serviço, o Marketing reforça que há uma série de processos sociais e econômicos atentos aos recursos operantes e que a empresa está constantemente criando medidas para melhorar as propostas de valor por meio dos *feedbacks* que recebe do mercado (VARGO; LUSCH, 2004). A visão centrada no serviço defende que: (1) deve-se identificar ou desenvolver competências essenciais, conhecimentos e habilidades fundamentais de uma entidade econômica que represente potencial de vantagem competitiva; (2) deve-se identificar outras entidades (clientes potenciais) que possam se beneficiar dessas competências; (3) deve-se cultivar relacionamentos que envolvam os clientes no desenvolvimento de propostas de valor customizadas e competitivamente atraentes para atender a necessidades específicas; e (4) deve-se avaliar o *feedback* do mercado analisando o

desempenho financeiro da troca para aprender como melhorar a oferta aos clientes e o desempenho da empresa.

Essa divisão da literatura também pode ser compreendida com base na diferença entre valor de troca e valor em uso (que mais tarde evoluiu para valor em contexto). Vargo e Lusch (2004), desde seu artigo inicial, no qual cunharam a lógica dominante do serviço (LDS), reforçam a premissa de que o valor é sempre cocriado (criado conjuntamente) entre empresa e cliente a partir dos conhecimentos e habilidades despendidos por eles nas relações de serviço. Segundo essa lógica, o valor em uso é o ponto crucial de análise. Considera-se, quanto a esse aspecto, que o mercado substituiu uma visão tradicional de valor de troca por uma nova abordagem de valor em uso. O valor de troca e o valor em uso refletem formas diferentes de pensar sobre a criação de valor (VARGO; LUSCH, 2004; VARGO; MORGAN, 2005).

De acordo com a visão tradicional de mercado, a lógica dominante do produto (bens) leva em consideração o valor de troca. Nessa perspectiva, o valor é produzido (criado) pela empresa e distribuído ao mercado normalmente por meio da troca de mercadorias por dinheiro. Para essa abordagem, os papéis da empresa e do consumidor são distintos; e o valor, criado pela empresa e entregue ao consumidor, é medido na transação de troca (VARGO; MAGLIO; AKAKA, 2008). Já segundo a LDS, o valor em uso é o aspecto fundamental. Os papéis da empresa e do consumidor não são distintos, o que promove a concepção de que o valor é sempre criado em conjunto, a partir das interações entre ambas as partes; reúne-se, para isso, recursos e aplicações de competências, sobretudo conhecimentos e habilidades (VARGO; LUSCH, 2008; VARGO; MAGLIO; AKAKA, 2008). Portanto, empresa e cliente criam o valor que, posteriormente, é distribuído ao mercado.

Nessa nova abordagem, Vargo e Lusch (2004) definem o serviço como uma aplicação de competências (conhecimentos e habilidades) por meio de ações, processos e desempenho para benefício próprio ou de outros. Embora esse conceito seja semelhante aos demais existentes, sua abordagem é mais ampla, capturando funções fundamentais para todas as empresas. Assim, a proposta é de uma reorganização do conceito para que ele seja aplicável a todas as ofertas de marketing, sejam elas tangíveis ou intangíveis (VARGO; LUSCH, 2004).

A ciência do serviço vem se desenvolvendo ao longo do tempo motivada pela proposta da LDS (VARGO; LUSCH, 2004), que é uma abordagem adicional à tradicional lógica centrada nos produtos (bens). Trata-se de uma alternativa centrada

no serviço que propõe a substituição do paradigma tradicional focado nos bens por um em que a criação de valor esteja em posição central (VARGO; AKAKA, 2009). Essa nova lógica considera que o serviço, a partir da aplicação de benefícios ao outro, é a base fundamental da criação de valor. Os bens, quando envolvidos na proposta, são suporte para a prestação de serviço, o que não ocorre na lógica tradicional de bens, em que o serviço é algo complementar. A posição do serviço, a partir do estudo inicial de Vargo e Lusch (2004), inverte a ordem de importância entre bens e serviços, permitindo que as empresas analisem sua proposta de valor de forma diferenciada.

Desde o início da proposta da nova lógica, muitos autores apresentaram contribuições ao meio acadêmico visando à maior aceitação da LDS e ao seu envolvimento como disciplina de Marketing. Nesse período, também se constatou maior entendimento sobre a modificação da expressão “valor de uso” para “valor em contexto” (CHANDLER; VARGO, 2011). A respeito desse avanço, houve também a proposição do “valor em contexto social” (EDVARDSSON; TRONVOL; GRUBER, 2011), e foi dada atenção ao aprofundamento da cocriação de valor (PAYNE; STORBACKA; FROW, 2008) e das proposições de valor (CHANDLER; LUSCH, 2015).

Ademais, estudos ainda deram espaço a outras relações com a LDS, como pesquisas sobre marca (MERZ; HE; VARGO, 2009; PAYNE *et al.*, 2009), ecossistemas de serviço (VARGO; LUSCH, 2011) e ciência de serviço (SPOHRER; MAGLIO, 2008). Outras relações com o campo também foram identificadas nos estudos das áreas de Logística (RANDALL; POHLEN; HANNA, 2010), Tecnologia da Informação (YAN *et al.*, 2010) e Gerenciamento Hospitalar (SHAW; BAILEY; WILLIAMS, 2011).

O valor é sempre cocriado por meio de esforços oriundos da empresa, dos clientes, dos funcionários e de outros atores da rede. A necessidade de mudança na compreensão sobre o valor em uso (em contexto), voltada à integração de recursos proposto pela LDS, é um movimento importante para o desenvolvimento e o amadurecimento da ciência de serviços. Essa ciência tem como objetivo estudar os aspectos relacionados à inovação em serviço e ao aprimoramento das relações de prestação de serviços (CHESBROUGH; SPOHRER, 2006; SPOHRER *et al.*, 2006).

Há de se compreender a diferença entre coprodutor e cocriador de valor na perspectiva de Vargo e Lusch (2006). Para os autores, o coprodutor atua apenas na produção junto à empresa, mas não necessariamente cria valor em todas as etapas.

Já na cocriação, ele interage com a empresa em diferentes momentos e estabelece a construção do valor conjunto. A cocriação de valor, como objeto central da LDS, é estudada de forma mais ampla na literatura, e sua abordagem a respeito do valor tem sido explorada em diferentes contextos, não se restringindo apenas à área de Marketing.

Ademais, como este estudo foi desenvolvido durante a pandemia de Covid-19, cabe salientar que pesquisas atuais foram realizadas com o intuito de buscar alinhamento quanto à LDS em período pandêmico. O estudo de Ng (2021), por exemplo, propõe discutir os papéis, a sobrevivência e a recuperação de ambientes acadêmicos a partir da LDS, enquanto Salam e Bajara (2021) discutem a interferência da pandemia de Covid-19 em ambientes de saúde. Sharma (2021), por sua vez, estudou o impacto da digitalização e da participação do cliente em ambientes sociais, educacionais, de negócios e outros. Em todos os estudos mencionados, a cocriação de valor é evidenciada no lócus do serviço. Portanto, devido à relevância da cocriação, discute-se esse construto na próxima seção.

4.4 COCRIAÇÃO DE VALOR

De acordo com os estudos de Vargo e Lusch (2004, 2006, 2008, 2016, 2017), a cocriação de valor é a base central da LDS. Portanto, a cocriação é compreendida como a união de experiências entre empresa e consumidor com a finalidade de criar valor para ambos (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004). A cocriação também é conceituada como o desenvolvimento colaborativo de novos produtos, em que consumidores contribuem ativamente e selecionam vários elementos em uma oferta de produto (O'HERN; RINDFLEISCH, 2009).

A cocriação de valor consiste, nesse sentido, em práticas colaborativas realizadas entre empresas e clientes de modo que, juntos, possam desenvolver produtos mais alinhados às necessidades e desejos dos consumidores (HOYER *et al.*, 2010). Prahalad, Hamel e Ramaswamy (2000) asseveram que a cocriação gera uma mudança no papel do consumidor, que passa de isolado a conectado e de passivo a ativo. Portanto, como corroboram Brambilla e Damacena (2012), a cocriação não é apenas um desejo, e sim uma etapa fundamental para que haja criação de valor.

Ainda, a cocriação pode ser compreendida como um processo em que bens e

serviços são desenvolvidos por empresas e seus diversos *stakeholders* (RAMASWAMY, 2009). Grönroos e Voima (2013) argumentam sobre a possibilidade de compreender a cocriação como metodologia contínua dentro de uma organização, uma vez que ela permite evidenciar, ao longo do tempo, as experiências do cliente e sua capacidade de extrair valor dos produtos e recursos de forma sistematizada.

Prahalad e Ramaswamy (2004) afirmam que a cocriação acaba por ter mais força devido ao desejo do consumidor de interagir, mesmo que de forma básica. Ainda para os autores, a cocriação não é algo novo; a novidade reside na participação ativa do cliente, possibilitando desempenho mais elevado e proposições de valor superiores. A interação comentada por Prahalad e Ramaswamy (2004) potencializa a geração de valor. Lusch (2006) explica que, quando as pessoas interagem e trocam umas com as outras, elas geram mudanças diferenciadas, cocriadas e com valor superior, denotando certo nível de envolvimento entre as partes.

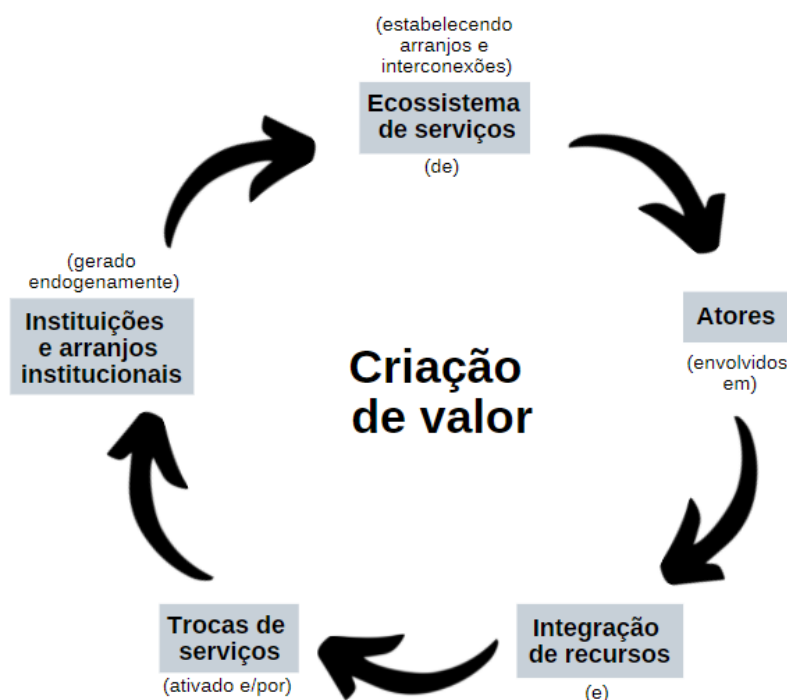
Vargo, Maglio e Akaka (2008) corroboram argumentando que criar valor sempre exige envolvimento, e esse envolvimento acarreta o uso do talento dos clientes. Para Bendapudi e Leone (2003), o talento pode ser um recurso para a empresa produzir produtos e serviços com grau elevado de características específicas e superiores, assumindo possivelmente maior vantagem competitiva em relação à concorrência.

Para Grönroos (2006), o valor é criado parcialmente por meio da relação com o consumidor, em interações entre ele e o fornecedor. Nesse caso, o foco estaria não nos produtos ou serviços em si, mas nos processos de criação de valor. Assim, o valor surge do próprio consumidor, sendo percebido por ele durante o desenvolvimento dos processos.

A cocriação de valor, dessa forma, assume o papel de desenvolvimento colaborativo de novos produtos, e nessa situação o cliente deve obrigatoriamente contribuir de forma ativa ao longo do processo (O'HERN; RINDFLEISCH; 2009). Ademais, com a atuação do consumidor desde o início do processo de desenvolvimento, é possível que o produto final atenda de forma mais personalizada às suas necessidades e desejos (HOYER *et al.*, 2010).

Vargo e Lusch (2016) apresentaram um mecanismo para compreender as redes e as possíveis relações da cocriação em todas as extensões, indicando o papel de todos os atores envolvidos, como apresenta a Figura 2.

Figura 2 – Mecanismo de rede da cocriação



Fonte: adaptada de Vargo e Lusch (2016).

O modelo apresenta a interpretação da cocriação dentro do ecossistema de serviço. Os atores são os clientes e demais *stakeholders*. No modelo, é possível notar a importância das interações ao longo da produção de valor. Lusch (2006) corrobora ao explicar que as pessoas interagem e trocam, gerando mudanças e, com isso, proporcionando valor superior às suas experiências.

Nas definições de cocriação de valor, a maioria dos estudos inclui a coprodução e o valor em uso como os aspectos de maior relevância para que ela aconteça. O estudo de Ranjan e Read (2016) encontrou semelhança entre esses dois fatores, considerados determinantes para definir a cocriação. Os autores propõem um modelo que define a coprodução e o valor em uso para resultados de cocriação. Na escala, a coprodução é definida por conhecimento, equidade e interação. Já o valor em uso é definido por experiência, personalização e relacionamento. Juntos, os construtos de primeira ordem determinariam o que é a cocriação de valor.

A cocriação de valor vem sendo aplicada em grandes empresas, como a Fiat, a Nike, a Starbucks e a Wikipedia (LUSCH; VARGO, 2006; LUSCH; VARGO; O'BRIEN, 2007), para nortear estratégias e táticas. Tais estudos têm sido realizados também em diferentes setores organizacionais, como o de supermercados (ALEXANDER *et al.*, 2009), o hoteleiro (CHATHOT *et al.*, 2012; SHAW; BAILEY;

WILLIAMS, 2011), o de serviços médicos (DELLANDE; GILLY; GRAHAM, 2004; GALLAN *et al.*, 2013; MCCOLL-KENNEDY *et al.*, 2012), o da internet (FULLER *et al.*, 2009; GRANT; CLARKE; KYRIAZIS, 2010; MARANDI; LITTLE; HUGUES, 2010) e o de serviços financeiros (AUH *et al.*, 2007).

Nesse sentido, cabe ressaltar que a cocriação é de interesse de estudos empíricos. Shamim, Ghazali e Albinsson (2017), por exemplo, propuseram uma escala de atitudes de cocriação de consumidores; Merz, Zarantonello e Grappi (2018) estudaram a cocriação em relação à marca; Sembada (2018) e Zhang *et al.* (2018) cunharam pesquisas sobre o empoderamento do consumidor perante as oportunidades de cocriar valor. Além disso, a cocriação vem sendo aplicada em estudos atuais sobre transformações digitais (BREIDBACH; KEATING; LIM, 2019), *design* de serviços para problemas organizacionais (SUDBURY-RILEY *et al.*, 2020), gestão em serviços públicos (ERIKSSON *et al.*, 2019), hospitalidade (LIU; JO, 2020), identidade de marca (KRISTAL; BAUMGARTH; HENSELER, 2020) e serviços de cuidados de saúde (SEHGAL; GUPTA, 2019).

A cocriação é de interesse de diferentes campos do conhecimento. Entre eles, é possível destacar as seguintes áreas: Saúde, Sistemas de Informação, Educação, Inovação, Administração Pública, Ciências da Computação e Turismo. Este estudo situa-se no setor educacional. Na área de Educação, o número de pesquisas relacionadas com a cocriação de valor em distintas áreas do conhecimento vem crescendo paulatinamente nos últimos anos, conforme evidências de bancos de dados de estudo. Na Web of Science (2021), por exemplo, que é uma das fontes que corrobora essa afirmação, constata-se que a partir de 2016 houve um crescimento maior no número de publicações em comparação com os anos anteriores; constata-se também que as áreas de maior interesse nos estudos são Educação, Negócios e Gestão. Em outras bases de dados, essas informações também podem ser verificadas com resultados similares.

Dada essa relevância e oportunidade, a próxima subseção discorre sobre a cocriação de valor em ambientes de ensino, mais propriamente no ensino superior, área de interesse deste estudo.

4.4.1 Cocriação de valor no ensino superior

Os pressupostos da lógica dominante do serviço (LDS) (VARGO; LUSCH,

2004) têm aderência ao contexto educacional, pois o ensino é uma atividade de serviço na qual se relacionam atributos de competências, habilidades e conhecimentos, sendo essas as bases da nova lógica do serviço (VARGO; MORGAN, 2005). No ambiente educacional, quando a cocriação de valor é compreendida, obtêm-se resultados positivos, uma vez que se estimula o comprometimento do aluno ao longo do processo de aprendizagem (HOFSTATTER, 2010).

É notório o interesse de pesquisadores em compreender o lócus da educação em relação à criação de valor, sobretudo no ensino superior, em que existe mais autonomia no processo de aprendizagem. Autores como Bowden e D'Alessandro (2011), Tsourela, Paschaloudis e Fragidis (2014), Tsourela *et al.* (2015), Ribes-Giner, Perello-Marín e Díaz (2016), Blau e Shamir-Inba (2018), Chemi e Krogh (2017), Ranjbarfard e Sureshjani (2017) vêm seguindo as orientações de Vargo e Lusch (2004, 2006, 2008, 2011) e de Prahalad e Ramaswamy (2004) ao estudar o tema e aplicar pesquisas sobre suas relações.

Na atualidade, as instituições de ensino têm repensado seus papéis como agentes integradoras do ensino e do conhecimento para os alunos, contribuindo a partir de novos caminhos para o aprendizado, novas atividades no ambiente acadêmico, aprendizados mais expressivos, foco em pesquisa etc. Além disso, o foco na experiência também se mostra relevante no que tange a aspectos emocionais, afetivos, psicológicos e sensoriais relacionados com o aprendizado (TSOURELA; PASCHALLOUDIS; FRAGIDIS, 2014; TSOURELA *et al.*, 2015).

A nova perspectiva para o ensino cria ambientes que se posicionam perante as mudanças do mundo contemporâneo, incluindo fatores tecnológicos e com foco no desenvolvimento de novas habilidades para gerenciar e vencer desafios pessoais e profissionais (CHEMI; KROGH, 2017). Ademais, promover um ensino capaz de cocriar o aprendizado com o aluno gera um serviço educacional em que a participação ativa do aluno é fundamental (DÍAZ-MÉNDEZ; GUMMESSON, 2012).

Partindo desse entendimento, assevera-se que a relação entre instituição de ensino e aluno seria, *a priori*, pautada na identificação de que uma é a provedora do serviço e o outro é o seu receptor. Contudo, em ambientes em que a cocriação impera, as práticas da LDS são determinantes para a inversão desses papéis; e em alguns momentos esses papéis são intercambiáveis, o que permite compreender o aluno não como um mero consumidor, mas como um cocriador de valor.

O aluno, portanto, envolve-se de forma ativa em seu processo de ensino

(SVENSSON; WOOD, 2007). Ao longo de sua interação em sala de aula com o professor, seu papel como aluno cocriador vai evoluindo e, com isso, evolui também sua própria percepção sobre seu importante papel no processo de aprendizagem (HALBESLEBEN; WHEELER, 2009; BOWDEN; D’ALESSANDRO, 2011; RIBESGINER; PERELLO-MARÍN; DÍAZ, 2016; BLAU; SHAMIR-INBA, 2018; RANJBARFARD; SURESHJANI, 2017; RUSKIN; BILOUS, 2020; MCQUILLAN *et al.*, 2021).

Três ênfases podem ser identificadas nas orientações de sala de aula: a primeira é pautada no ensinar; a segunda, no ensinar e no aprender; e a terceira, no aprender. A ênfase no aprender está ligada à cocriação na aprendizagem: em vez de o professor lecionar para os alunos, os alunos interagem de forma produtiva (RAMSEY; FITZGIBBONS, 2005). Encontra-se a referência de que estudantes e instituições, no ambiente educacional, cocriam boa parte do conteúdo de seus cursos, sendo o ensino o resultado de um esforço conjunto entre as partes (PELTIER; SCHIBROWSKY; DRAGO, 2007). Tais aspectos caracterizam um encontro de serviço, evidenciando a cocriação e permitindo o surgimento de condições favoráveis à geração de valor. A cocriação, nesse aspecto, advém do valor originário da interatividade e resulta no aprendizado, que é o serviço principal de uma instituição de ensino (NG; FORBES, 2009).

Nessas relações, existem fatores determinantes para que os alunos interajam mais ou menos em sala de aula. As motivações dos alunos, por exemplo, são aspectos estudados à luz do contexto de aprendizado e do ambiente de aprendizagem. Especificamente na área da Educação, as motivações extrínsecas e intrínsecas que interferem no aprendizado dos acadêmicos são estudadas em modelos como a teoria da autodeterminação (TAD). Nesse âmbito, embora a educação já tenha sido relacionada com a cocriação de valor, não foram encontradas pesquisas que posicionem a cocriação de valor como variável de influência para alterar caminhos e resultados na relação entre, por exemplo, aprendizado autodeterminado — a partir das motivações extrínseca e intrínseca — e outras variáveis.

Na atualidade, em escolas de negócios, é possível perceber um intenso movimento de busca pela formação empreendedora. Além disso, os acadêmicos desejam possuir habilidades e comportamentos empreendedores e transitar no ambiente de negócios. As motivações que conduzem esses acadêmicos para

empreender em suas carreiras foram exploradas na literatura, mas com resultados menos favoráveis a esses ambientes educacionais. Portanto, a cocriação de valor aplicada à educação pode se tornar uma relevante alternativa aos caminhos encontrados em estudos anteriores.

O caminho comum apontado pelos estudos que relacionam essas variáveis indica que a motivação para empreender está mais atrelada à desmotivação acadêmica e às motivações extrínsecas, que são aquelas relacionadas com motivos externos e que geram menor autonomia dos acadêmicos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, considera-se que o ambiente acadêmico, ao invés de estimular os acadêmicos por meio de suas práticas educacionais, poderia estar desencorajando os alunos ao empreendedorismo ou sendo pouco eficiente ao despertar o desejo dos acadêmicos de empreender a partir do ensino oferecido. Tais constatações poderiam levar à noção de que o ensino empreendedor é ineficiente. Em outra perspectiva, a motivação intrínseca, relacionada com maior interesse interno no ambiente acadêmico e com maior autonomia dos acadêmicos no processo de aprendizagem, não influencia positivamente a motivação para empreender.

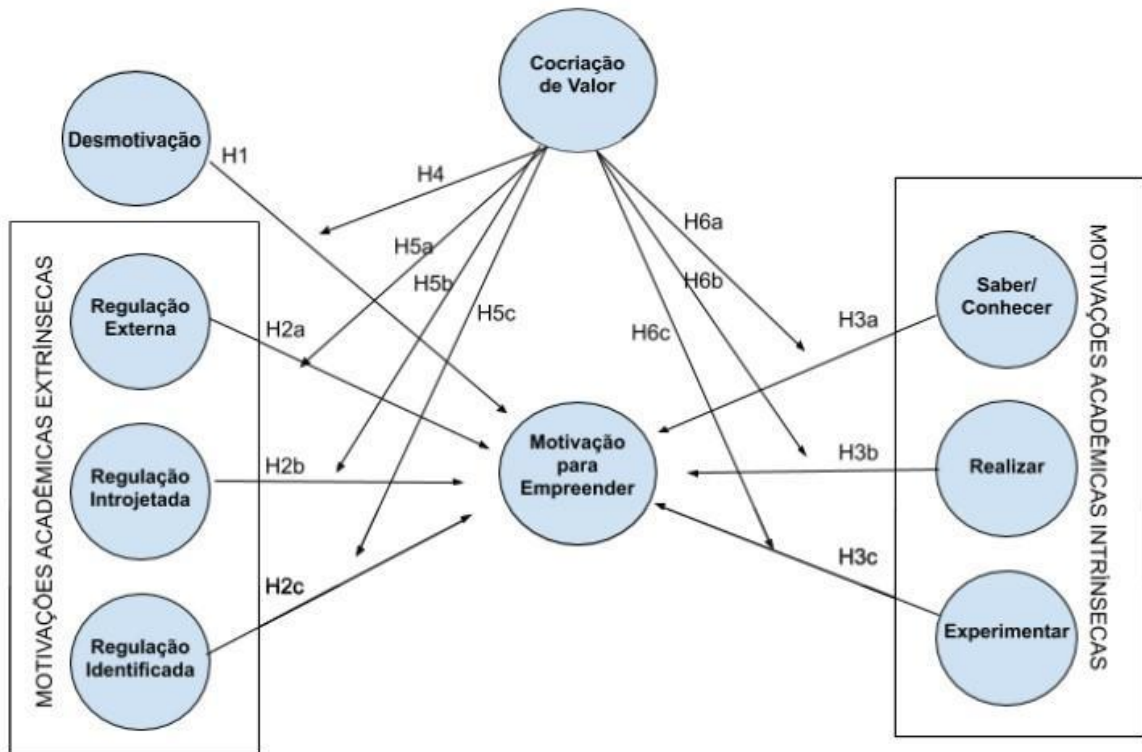
Dessa forma, assume-se neste estudo que a interferência de práticas educacionais voltadas à cocriação de valor pode ser a solução para promover mudanças nesses estímulos e para uma possível modificação na posição da motivação para empreender e em sua relação com motivos extrínsecos e intrínsecos. A partir da relação abordada neste estudo, são apresentadas as hipóteses a seguir.

- H4: a cocriação de valor modera positivamente a relação entre desmotivação acadêmica e motivação para empreender.
- H5a: a cocriação de valor modera positivamente a relação entre regulação externa e motivação para empreender.
- H5b: a cocriação de valor modera positivamente a relação entre regulação introjetada e motivação para empreender.
- H5c: a cocriação de valor modera positivamente a relação entre regulação identificada e motivação para empreender.
- H6a: a cocriação de valor modera positivamente a relação entre conhecimento/saber e motivação para empreender.
- H6b: a cocriação de valor modera positivamente a relação entre realização e motivação para empreender.
- H6c: a cocriação de valor modera positivamente a relação entre experiência e

motivação para empreender.

A Figura 3, a seguir, apresenta o modelo simplificado do estudo.

Figura 3 – Apresentação do modelo do estudo



Fonte: a autora (2021).

Conforme o modelo proposto, a escala de cocriação de valor é definida pela coprodução e pelo valor em uso. A escala de aprendizagem autodeterminada compreende as motivações extrínsecas e intrínsecas, e a motivação para empreender é a variável dependente. É importante salientar que o modelo da Figura 3 é apenas uma forma de apresentação inicial das relações dos construtos. Assim, não apresenta os construtos de primeira ordem do modelo de cocriação de valor e de motivação para empreender. Tais aspectos serão apresentados posteriormente.

Por fim, o Quadro 3, a seguir, apresenta um resumo desta pesquisa.

Quadro 3 – Resumo das hipóteses

Objetivo geral	Objetivos específicos	Hipóteses do estudo
Analisar o efeito moderador da cocriação de valor na relação entre motivação extrínseca, motivação intrínseca e motivação para empreender.	a) Investigar o efeito das motivações acadêmicas sobre a motivação para empreender.	H1: a desmotivação acadêmica, que pressupõe nenhuma autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender.
		H2a: a regulação externa (ação em função do resultado proveniente da ação), que pressupõe menor autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender.
		H2b: a regulação introjetada (ação é relevante para atingir um objetivo), que pressupõe autonomia mediana no aprendizado, influencia a motivação para empreender.
		H2c: a regulação identificada (disposição para a ação do indivíduo em relação às consequências e assimilação de diversos aspectos externos que impulsionariam a satisfação mais espontânea), que pressupõe autonomia regular no aprendizado, influencia a motivação para empreender.
		H3a: o conhecimento/saber (aprendizado por prazer e satisfação), que promove maior ou total autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender.
		H3b: a realização (engajamento), que promove maior ou total autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender.
		H3c: a experiência/experimentação (sensações estimulantes e desafiadoras), que promove maior ou total autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender.
	b) Avaliar o efeito moderador da cocriação de valor sobre a relação entre as motivações extrínsecas ao aprendizado e a motivação para empreender.	H4: a cocriação de valor modera positivamente a relação entre desmotivação acadêmica e motivação para empreender.
		H5a: a cocriação de valor modera positivamente a relação entre regulação externa e motivação para empreender.
		H5b: a cocriação de valor modera positivamente a relação entre regulação introjetada e motivação para empreender.
	c) Avaliar o efeito moderador da cocriação de valor sobre a relação entre as motivações intrínsecas ao aprendizado e a motivação para empreender.	H6a: a cocriação de valor modera positivamente a relação entre conhecimento/saber e motivação para empreender.
		H6b: a cocriação de valor modera positivamente a relação entre realização e motivação para empreender.
		H6c: a cocriação de valor modera positivamente a relação entre experiência e motivação para empreender.

Fonte: a autora (2021).

No próximo capítulo, apresenta-se o método proposto para o alcance dos

objetivos deste estudo e para a condução dos testes das hipóteses.

5 MÉTODO

A seguir, apresenta-se o método de pesquisa adotado neste estudo a fim de testar as hipóteses estabelecidas. Optou-se pela realização de uma pesquisa de natureza descritiva e pelo método quantitativo, buscando assim estabelecer uma relação entre as variáveis do estudo, isto é, entre as motivações para a aprendizagem autodeterminada (envolvendo a motivação extrínseca e a intrínseca), a cocriação de valor e a motivação para empreender. As seções seguintes apresentam a abordagem do estudo, o contexto de *service learning* no qual foi realizada a coleta, a definição da população, as técnicas de coleta e a análise dos dados.

5.1 ABORDAGEM DO ESTUDO

Para identificar o efeito moderador da cocriação de valor sobre as motivações extrínsecas e intrínsecas e a motivação para empreender, foi realizada uma pesquisa quantitativa de natureza descritiva. A abordagem quantitativa consiste em uma pesquisa conclusiva-descritiva que, segundo Malhotra (2019), permite verificar a relação entre todas as variáveis envolvidas e descrever com acuidade os resultados. Associando-se a essa aplicação, o estudo descritivo foi de corte transversal, o que permitiu a análise do relacionamento entre todas as variáveis (MALHOTRA, 2019).

Como contexto de aplicação do estudo, utilizou-se amostra extraída de uma população total de estudantes de graduação do curso de Administração de Empresas que realizaram disciplinas embasadas no método *service learning*. A amostragem foi selecionada por conveniência e bola de neve (*snowball sampling*), de acordo com orientações de Malhotra (2019). As inferências foram avaliadas por meio do teste de hipóteses, conforme orientações de Hair Jr. *et al.* (2016), antecedido por análise fatorial para maior compreensão da relação entre os construtos e para a resolução de questões prévias de *missing* e *outliers*, entre outros aspectos (MALHOTRA, 2019).

Para a testagem das hipóteses propostas, em um primeiro momento, o estudo descritivo foi aplicado em ambiente educacional, para a verificação da relação entre a motivação acadêmica (extrínseca e intrínseca) e a motivação para empreender. Posteriormente, foram averiguados os efeitos de moderação da cocriação sobre as motivações extrínsecas e intrínsecas e a motivação para empreender.

Para o teste das hipóteses delineadas, foi utilizada a modelagem de equações estruturais (MEE). Tal procedimento permitiu a análise das relações simultâneas entre

variáveis independentes e dependentes no mesmo modelo de mensuração (HAIR JR. *et al.*, 2009, 2016). Devido ao número da população, utilizou-se o *software* estatístico Smart PLS® na configuração da modelagem estrutural. Foram considerados os intervalos de confiança de 99%, 95% e 90%, sob a distribuição e a dispersão da amostra. Paralelamente, foram assumidos os índices de significância de 1%, 5% e 10% para sustentação das hipóteses (HAIR JR. *et al.*, 2016).

A análise, conforme parametrizam Hair Jr. *et al.* (2016), foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu na avaliação do modelo de mensuração, considerando os procedimentos de ajustamento pela confiabilidade composta (*composite reliability*), pela validade convergente (*variance extracted*), pela confiabilidade do indicador (*indicator reliability*) e pela validade discriminante (*discriminant validity*). A segunda foi realizada por meio da avaliação do modelo estrutural para teste das hipóteses, pelos ajustamentos dos coeficientes de determinação, validade preditiva, cargas fatoriais padronizadas, entre outros.

5.2 CONTEXTO DE *SERVICE LEARNING*

O estudo utiliza-se da abordagem *service learning* como contexto de aplicação da cocriação de valor no ambiente de sala de aula. Portanto, embora o *service learning* não esteja envolvido com relações hipotetizadas, é o ambiente em lócus que pressupõe uma experiência educacional mais alinhada com os pressupostos da cocriação de valor, em que o cliente interage ativamente no ambiente no qual o serviço acontece. Dessa forma, embora apresente-se a seguir uma linha teórica sobre *service learning*, tal abordagem está relacionada com o método de aplicação deste estudo.

A expressão *service learning* foi difundida inicialmente nos anos 1970, por pesquisadores interessados em unir a prática acadêmica à realidade social. O pesquisador Robert Sigmon é considerado um dos maiores disseminadores do conceito e de suas práticas. Em 1979, ele escreveu o artigo “Service learning: three principles”, que é amplamente difundido nos estudos sobre o tema. Posteriormente, no livro *Journey to service learning* (SIGMON, 1996), o autor destaca experiências em pequenas faculdades particulares nos Estados Unidos que promoveram programas baseados em aprendizado de serviço.

Sigmon (1979) define o aprendizado de serviço como uma abordagem de educação experiencial baseada em “aprendizado recíproco”. O autor sugere que o

aprendizado flui das atividades provenientes dos encontros de serviço e que tanto os provedores quanto os receptores aprendem de forma experiencial. Portanto, no *service learning*, o aprendizado ocorre apenas quando todos os envolvidos se beneficiam das atividades realizadas no ambiente de serviço.

Desde os anos 1970, o *service learning* cresce exponencialmente e é focado pelas instituições de ensino por unificar estudos acadêmicos com serviços que envolvem a comunidade como um todo. Os pioneiros nos estudos do tema relatam que o *service learning* melhora a qualidade do aprendizado e auxilia na reforma educacional e na democratização do ensino. Para Eyler (2009), o *service learning* se destaca em comparação com outros modelos educacionais porque envolve o comprometimento com certos valores e inclui uma reflexão mais estruturada e contínua. Ademais, o *service learning* se encaixa em disciplinas de distintos campos do conhecimento.

O aprendizado de serviço representa uma forma potencialmente poderosa de pedagogia, pois fornece um meio de vincular o âmbito acadêmico ao prático. O material mais abstrato e teórico assume um novo significado, pois os acadêmicos “tentam” realizar algo a partir de práticas aplicadas ao mundo real. Ao mesmo tempo, eles se beneficiam da oportunidade de relacionar a experiência do serviço aos conteúdos de sala de aula. Ao enfatizar a cooperação, a cidadania democrática e a responsabilidade moral por meio do *service learning*, o ensino superior se conecta à comunidade em geral e permite que os acadêmicos contribuam para o atendimento das necessidades urgentes da sociedade (VOGELGESANG; ASTIN, 2000).

Embora esse não seja um tema novo, os estudos de *service learning* são recentes na literatura. Ainda assim, muitos autores já evidenciaram a eficácia do aprendizado de serviço nos cursos de graduação (ASTIN; SAX; AVALOS, 1999; BATCHELDER; ROOT, 1994; EYLER; GILES JR.; BRAXTON, 1997; EYLER; GILES JR., 1999; HESSER, 1995; RHOADS, 1997; GRAY *et al.*, 1996).

Em busca no portal Web of Science (2022), por exemplo, é possível encontrar 102.618 estudos sobre o tema, 39.220 dos quais relacionam o *service learning* diretamente com o contexto educacional. Entre os anos 2019 e 2021, a média de publicações no referido portal e em outros semelhantes foi de mais de 4.300 publicações por ano. Adicionalmente, desde o início da pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2022, passaram a constar no Web of Science 775 estudos que discorrem sobre o aprendizado pelo método *service learning* a partir da interferência do vírus em

contexto mundial. Esses números são semelhantes aos encontrados em outras bases de dados.

Os contextos nos quais o *service learning* vem sendo abordado nos estudos são diversos. Chiva-Bartoll, Capella-Peris e Salvador-García (2020), em um estudo quase-experimental, analisaram os efeitos de um programa de *service learning* sobre as percepções de felicidade subjetiva, comportamento pró-social e aprendizagem profissional de estudantes de Educação Física. Os resultados indicaram que o *service learning* só teve influência sobre a felicidade subjetiva quando os estudantes se compararam aos seus pares. Por outro lado, o efeito sobre o comportamento pró-social e a aprendizagem profissional foi significativo em várias das dimensões. A aprendizagem profissional, que está vinculada com a relação entre o aprender de sala de aula e a realidade na vida profissional, mostrou-se mais correlacionada ao comportamento pró-social do que à felicidade subjetiva.

Traver-Martí, García e Ciges (2019) analisaram o planejamento e a implementação de um programa de *service learning* na prática curricular de instituições de ensino. O objetivo consistia em mostrar a importância do *service learning* como estratégia educacional para alunos mais envolvidos com a experiência de aprendizado. Os resultados, obtidos por meio de um estudo de caso com abordagem etnográfica, reforçaram aspectos de aprendizagem cooperativa, diagnóstico social participativo e dinâmica cooperativa entre toda a comunidade educacional. Os autores enfatizaram ainda a necessidade de maiores iniciativas de *service learning* para aumentar o valor educacional e a democracia no ambiente de aprendizado.

Contudo, existem ainda inúmeras resistências à incorporação de tal abordagem no ambiente acadêmico. Nas instituições de ensino superior, o desenvolvimento de modalidades curriculares voltadas ao *service learning* depende do corpo docente. Portanto, para suscitar interesse pelo seu desenvolvimento, são necessárias atividades fornecidas pelas instituições de ensino objetivando o engajamento dos educadores e um entendimento comum sobre *service learning*. Estabelecer esse método e efetivamente mantê-lo é um incentivo para que o corpo docente se sinta confiante para atuar no novo modelo pedagógico. Tais ações auxiliam na expansão do *service learning* no ensino superior (BRINGLE; HATCHER, 1995).

Em estudo conduzido por Folgueiras *et al.* (2020), os resultados evidenciaram a relevância do método *service learning* para a criação de cenários pedagógicos

ampliados, o que melhorou os *feedbacks* entre teoria e prática em aplicações reais. Os autores concluem que a preocupação com aprendizagens mais experienciais pautadas nessa metodologia auxilia na análise da realidade e, sobretudo, em ações que ressaltam o desenvolvimento do compromisso social.

Com a disseminação da Covid-19 em âmbito global, a área de ensino viu-se forçada a introduzir novos métodos e abordagens de ensino. A partir disso, diversos estudos internacionais abordaram a força e a expressividade do *service learning* como potencializador do aprendizado autônomo e experiencial dos alunos. Entre eles, estão os estudos de Heim *et al.* (2021), Camilleri (2021), Leung, Shek e Dou (2021) e Badger *et al.* (2022).

Além disso, alguns estudos têm buscado esclarecer a relação entre *service learning* e cocriação de valor. Entre eles, destacam-se aqueles com foco, por exemplo, em: projetos acadêmicos que favorecem a comunidade a partir de experiências de *service learning* desenvolvidas para resolver problemas reais da sociedade (HAMBLY; BRINBERG, 2016); treinamentos de professores com métodos de *service learning* para a obtenção de melhores resultados no desenvolvimento de habilidades dos estudantes e melhores experiências acadêmicas (MTAWA; FONGWA; WILSON-STRYDOM, 2019); aprendizado organizacional baseado em métodos de *service learning* para melhorar o engajamento entre equipes e potencializar a gestão e o desenvolvimento de inovação em serviços (SJÖDIN *et al.*, 2020).

Os ambientes de *service learning* são ancorados em aspectos do serviço, que é a parte intangível da oferta. Contudo, considerando os fenômenos estudados mais recentemente na literatura de Marketing — *service learning* e cocriação de valor —, torna-se relevante compreender o real papel do *service learning* em ambientes educacionais que visam a estabelecer a participação ativa do aluno. Nesse cenário, considera-se, de acordo com a literatura, que a cocriação de valor pode se tornar uma aliada nas estratégias de disciplinas pautadas em *service learning*. A cocriação, se bem apropriada e compreendida no ambiente de sala de aula, pode ser mais efetiva quando as estratégias de *service learning* norteiam o processo de aprendizagem.

Diante do conteúdo abordado, estando a cocriação de valor pautada na relação entre coprodução e valor em uso, e somando-se a isso a necessidade de esclarecer o potencial do aprendizado ancorado nos pressupostos do *service learning*, torna-se imperativo validar a cocriação de valor em ambiente educacional, o que implica comprovar a existência da cocriação e verificar como ela potencializa outras variáveis.

Com isso, este estudo colabora para o avanço desses temas na área de Marketing de Serviços na Educação.

Na instituição de ensino superior objeto deste estudo, as práticas de *service learning* acontecem em diversos cursos, e há uma área específica na Administração dedicada à estruturação, à aplicação e ao treinamento de professores. No estudo, especificamente, a aplicação acontece na escola de negócios, mais precisamente no curso de Administração de Empresas. No curso, em cada um dos oito semestres, os acadêmicos realizam disciplinas baseadas na abordagem *service learning*. Na prática de *service learning*, os alunos vivenciam ambientes reais e de interação direta com a gestão de diferentes empresas, apropriando-se de problemas e auxiliando em sua resolução, isto é, atuando como reais empreendedores dos negócios. A abordagem de *service learning* aplicada na instituição compreende os elementos apresentados na Figura 4.

Figura 4 – Como funciona o método *service learning* nas disciplinas



Fonte: *site* da instituição de ensino (2021).

Toda a abordagem do *service learning* é conduzida para que os acadêmicos experienciem vivências reais do mundo dos negócios e compreendam a atuação empreendedora. Contudo, a instituição ainda não possui registros do impacto dessa abordagem na determinação e na motivação dos acadêmicos para empreender em negócios reais ao longo ou ao final do curso. Como o foco da escola de negócios é o desenvolvimento da carreira empreendedora de seus acadêmicos, é relevante entender os resultados reais dessas práticas na educação e o modo como elas motivam os estudantes a empreender. A metodologia *service learning* começou a ser

utilizada na instituição em 2016 e, até o segundo semestre de 2019 (período anterior à pandemia de Covid-19), registrou-se a experiência para 4.925 alunos da graduação. Este estudo foi, portanto, aplicado a 8,65% desse público.

5.3 DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA

Para as determinações sobre a população, este estudo considera as indicações de Fávero *et al.* (2009). De acordo com esses autores, a amostra deve possuir no mínimo cinco vezes mais observações em relação ao número total de indicadores presentes. Por se tratar de 69 indicadores entre as três escalas, a amostra ideal seria, portanto, composta por 345 acadêmicos. Com os testes adequados de amostra, buscou-se a obtenção de resultados válidos para o coeficiente de determinação (R^2), gerando poder explicativo entre as variáveis correlacionadas (COHEN, 1988).

Para contextualizar o ambiente de *service learning* proposto neste estudo, a amostra foi composta por acadêmicos do curso de Administração de Empresas de uma instituição de ensino superior privada da cidade de Porto Alegre. Todos os participantes, independentemente do semestre em que se encontram, cursam semestralmente disciplinas que seguem a proposta de *service learning*. Portanto, nesse quesito, seguem-se as recomendações de estudos anteriores mencionados neste trabalho.

Como suporte, o estudo utiliza-se da amostragem não probabilística por conveniência e bola de neve (MALHOTRA, 2019). Para enquadramento adequado nas avaliações fatoriais e para modelagem de equações estruturais, procedimentos de *missing* e *outliers* foram avaliados na composição das respostas da amostragem, a partir das indicações de Hair Jr. *et al.* (2009).

Integraram a amostra do estudo acadêmicos que concluíram disciplinas de *service learning* na escola de negócios selecionada até o segundo semestre de 2019. Os períodos de cronograma letivo acadêmico entre os anos de 2020 e 2021 foram refutados da análise, uma vez que a pandemia de Covid-19 interferiu nas metodologias, procedimentos e avaliações dos alunos nas disciplinas que utilizam o método *service learning*. A aplicação do estudo obteve, ao final da coleta, 426 amostras válidas.

5.4 TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS

Foi utilizado um instrumento estruturado composto por 69 itens, transformados em perguntas. Todas foram elaboradas com base nas três escalas que compreendem os três construtos do estudo. As opções de resposta foram do tipo escala Likert (FAUL *et al.*, 2007) de cinco pontos, com exceção das perguntas de caracterização da amostra. A coleta aconteceu por meio de uma *survey on-line*, com apoio da ferramenta Google Formulário. A *survey* possibilita a obtenção de dados para posterior quantificação, levando em consideração aspectos de atitudes, tendências e opiniões de uma população a partir de sua amostragem (CRESWELL, 2003). O questionário foi submetido à tradução e à tradução reversa das escalas de cocriação, ainda não utilizadas em contexto brasileiro, seguindo assim o sugerido na literatura. Posteriormente, foi realizado pré-teste com 20 respondentes a fim de testar o instrumento e compreender se o valor semântico e gramatical das escalas se manteve inteligível. Os resultados apontaram para a necessidade de pequenas correções em algumas frases, mas nada que pudesse comprometer a validade do instrumento.

Ademais, três variáveis são propostas: a variável independente, a variável dependente e a variável moderadora. A variável independente refere-se ao construto de motivação dos estudantes para o aprendizado autônomo. Nesse contexto, o estudo se utiliza da escala de motivação acadêmica, proposta inicialmente por Vallerand *et al.* (1989) e utilizada por Guimarães e Bzuneck (2008), entre outros pesquisadores; ela também foi adaptada ao contexto brasileiro por Leal, Miranda e Carmo (2013). No modelo, existe um conjunto de itens e são considerados três tipos de motivação: motivação intrínseca (saber, realizar e experimentar estímulos), motivação extrínseca (externa, introjeção e identificação) e desmotivação. As questões relacionadas aos tipos de motivação estão compreendidas na teoria da autodeterminação (TAD). Por fim, a avaliação foi realizada por meio de 28 indicadores em uma escala Likert de cinco pontos, em que 1 significa “discordo totalmente” e 5 significa “concordo totalmente”.

A variável dependente refere-se à motivação para empreender. A escala proposta por Carvalho (2004) e Carvalho e González (2006) é composta por quatro fatores: necessidade de aprovação, instrumentalidade da riqueza, necessidade de independência e desenvolvimento pessoal. Juntos, esses elementos compõem a motivação para empreender e totalizam 18 indicadores. Nas relações existentes entre

a motivação do aprendiz e a motivação para empreender, há lacunas relativas à compreensão do que realmente motiva o aluno — no que tange a aspectos intrínsecos e extrínsecos — para o empreendedorismo. O estudo buscou elucidar esses aspectos utilizando como base a moderação da cocriação de valor.

Por fim, a cocriação de valor é definida por Ranjan e Read (2016) como um construto de segunda ordem, atuando no modelo como variável moderadora. Os construtos de primeira ordem associados com a cocriação são: coprodução e valor em uso. A coprodução é determinada pelos seguintes fatores: conhecimento, equidade e interação, que totalizam 12 indicadores. O valor em uso é determinado pelos seguintes fatores: experiência, personalização e relacionamento, que totalizam 11 indicadores. Juntos, coprodução e valor em uso deram subsídios à escala de cocriação, que é de suma importância para este estudo, totalizando 23 indicadores.

A coleta transcorreu de julho a novembro de 2021, sendo a sua postergação necessária devido à dificuldade de acesso a alguns professores e aos alunos respondentes. Isso também se deveu ao fato de que foram considerados apenas alunos que cursaram as disciplinas em período anterior à pandemia de Covid-19, ou seja, até o segundo semestre de 2020. Os alunos foram localizados em grupos de estudantes da instituição nas redes sociais Instagram e Facebook. Além disso, foi solicitado aos alunos que indicassem *e-mails* de colegas que cursaram as disciplinas (a partir de grupos de *e-mail* organizados durante as atividades das disciplinas); também foi solicitado auxílio de alguns professores para que, oportunamente, auxiliassem indicando alunos. Esse auxílio foi necessário, e os potenciais respondentes foram contatados inúmeras vezes a fim de que se disponibilizassem a auxiliar no estudo.

5.4.1 Operacionalização das variáveis

Este estudo é constituído de um construto de segunda ordem denominado “cocriação de valor”, que atua no modelo como variável moderadora da relação entre os construtos de motivação de aprendiz (extrínseca e intrínseca) e motivação para empreender. Assim, o estudo se constitui com uma variável independente, uma variável dependente e uma variável moderadora. Juntas, as variáveis constituem 17 fatores e 69 indicadores, sendo: uma escala de cocriação de valor composta pelos construtos de segunda ordem coprodução e valor em uso, proposta por Ranjan e Read

(2016); uma escala de motivação acadêmica ancorada nos pressupostos da teoria da autodeterminação (TAD), cunhada por Vallerand *et al.* (1989, 1992) e utilizada aqui na versão de Carmo, Miranda e Leal (2012), que traduziram e adaptaram a escala em contexto brasileiro e em realidades educacionais semelhantes às deste estudo; e uma escala de motivação para empreender desenvolvida por Carvalho (2004) e Carvalho e González (2006), já utilizada em contextos brasileiros semelhantes ao deste estudo. Os delineamentos das escalas são apresentados a seguir.

a) Escala de cocriação de valor proposta por Ranjan e Read (2016) — 23 itens

A escala proposta por Ranjan e Read (2016) responde mais amplamente às necessidades do estudo. O construto cocriação de valor foi mensurado por dois construtos formativos de segunda ordem. Os construtos de segunda ordem — coprodução e valor em uso — também são mensurados de modo formativo, como sugere a escala original. O construto de segunda ordem coprodução é composto pelos construtos conhecimento, equidade e interação. Já o construto de segunda ordem valor em uso é composto pelos construtos experiência, personalização e relacionamento. Embora Hair Jr. *et al.* (2018) afirmem que medidas formativas tendem a apresentar menor relação entre seus itens, este estudo optou por manter a utilização proposta na escala original. Corroborando as medidas adotadas, enfatiza-se que não foi de interesse deste estudo avaliar os construtos da cocriação de forma individualizada; portanto, a totalidade do modelo atuou como variável moderadora nos interesses do estudo. Por fim, assevera-se que a escala de Ranjan e Read (2016), antes das devidas traduções e adaptações realizadas por este estudo (2020), não foi testada anteriormente em estudos brasileiros. Contudo, posteriormente ao período de adaptações da escala, foram encontrados estudos brasileiros que também a traduziram e adaptaram para o contexto educacional, por exemplo, o de Araujo *et al.* (2021).

b) Escala de motivação acadêmica para o aprendizado de Vallerand *et al.* (1992, 1993), adaptada para o português em contextos semelhantes ao deste estudo por Davoglio, Santos e Lettnin (2016) — 28 itens

Na escala, o construto motivação acadêmica é composto por: um construto reflexivo de primeira ordem, três construtos reflexivos de primeira ordem que determinam as motivações extrínsecas e três construtos reflexivos de primeira ordem

que determinam as motivações intrínsecas. A dimensão das motivações extrínsecas é composta, portanto, pelos construtos de regulação externa, regulação introjetada e regulação identificada. Já a dimensão das motivações intrínsecas é composta pelos construtos conhecimento, realização e experiência (ou experimentação). A desmotivação, embora esteja mais próxima das motivações extrínsecas, avalia uma dimensão de ausência total de motivação e, conseqüentemente, de nenhuma autonomia dos acadêmicos no processo de aprendizagem. A escala utilizada segue as indicações dos autores da escala original.

c) Escala de motivação para empreender desenvolvida por Carvalho (2004) e Carvalho e González (2006) — 18 itens

A escala proposta pelos autores responde mais amplamente às necessidades do estudo. O construto reflexivo de primeira ordem foi mensurado por quatro construtos reflexivos de segunda ordem. Os construtos de segunda ordem são compostos por necessidade de aprovação, instrumentalidade da riqueza, necessidade de independência e desenvolvimento pessoal.

Os Quadros 4, 5 e 6, a seguir, apresentam as escalas individuais utilizadas na composição do instrumento da pesquisa.

Quadro 4 – Cocriação de valor

Coprodução	Conhecimento	As aulas foram abertas às minhas ideias e sugestões sobre o conteúdo existente ou o desenvolvimento de novas propostas e conteúdos.
		As aulas me forneceram ilustrações, exemplos e informações suficientes.
		Eu, de bom grado, economizava tempo e esforço para compartilhar minhas ideias e sugestões nas aulas, a fim de ajudá-la a melhorar seus conteúdos, processos e projetos.
		As aulas proporcionaram ambiente e oportunidade adequados para eu oferecer sugestões e ideias.
	Equidade	As aulas proporcionaram fácil acesso a informações sobre minhas preferências.
		Os procedimentos das aulas estão alinhados com meus requisitos (ou seja, são da maneira que desejo que sejam).
		As aulas consideraram meu papel tão importante quanto os processos e projetos estabelecidos pela disciplina.
		Compartilhamos um papel igual na determinação do resultado final do processo de aprendizagem.
	Interação	Durante as aulas, eu pude expressar convenientemente meus requisitos e preferências.
		As aulas transmitiram aos alunos informações relevantes relacionadas ao conteúdo da disciplina e ao seu processo metodológico.
		As aulas permitiram interação suficiente dos alunos em seus processos de desenvolvimento dos projetos propostos (desenvolvimento de produtos, marketing, ajuda a outros clientes etc.).
		Para obter o máximo benefício do processo de aprendizagem, eu tive que desempenhar um papel proativo durante minha interação (ou seja, eu tive que aplicar minha habilidade, meu conhecimento, meu tempo etc.).
Valor em uso	Experiência	Foi uma experiência memorável para mim (isto é, a memória do processo durou um bom tempo).
		O meu nível de participação e experiência no processo pode ser diferente do de outros alunos da disciplina.
		Foi possível para os alunos melhorar o processo de aprendizagem experimentando coisas novas.
	Personalização	O benefício, o valor ou a diversão do processo dependia do aluno e da forma como atuava nas aulas.
		As aulas tentaram atender às necessidades individuais de cada um dos alunos.
		Alunos distintos, dependendo de seu gosto, escolha ou conhecimento, envolvem-se diferentemente no processo de aprendizagem e interação nessas aulas.
		De forma geral, as aulas proporcionaram uma boa experiência, além do benefício “funcional”.
	Relacionamento	A facilitação/condução por parte do(a) professor(a) é necessária para que os alunos aproveitem ao máximo o processo e as propostas da disciplina.
		Eu me senti apegado e com forte vínculo de relacionamento com a proposta da disciplina durante as aulas.
		Percebo que houve um grupo de alunos que se tornaram fãs das aulas dessa disciplina.
		As aulas normalmente ficam famosas porque seus alunos espalham percepções positivas sobre elas em suas redes sociais de alguma forma (postagens, textos, fotos, compartilhamento das experiências vividas etc.).

Fonte: a autora (2020).

A segunda escala (Quadro 5) refere-se à motivação acadêmica.

Quadro 5 – Motivação acadêmica no aprendizado autodeterminado

		Sobre as razões pelas quais você vem à universidade:
Desmotivação		Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo.
		Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.
		Não atino (percebo) por que venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso.
		Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade.
Motivação extrínseca	Regulação externa	Porque preciso do diploma, ao menos, para conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro.
		A fim de obter um emprego de prestígio no futuro.
		Porque quero levar uma boa vida no futuro.
		A fim de ter uma boa remuneração no futuro.
	Regulação introjetada	Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de completar o curso.
		Porque me sinto importante quando sou bem-sucedido(a) na universidade.
		Para mostrar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente.
		Porque quero mostrar a mim mesmo(a) que posso ter sucesso nos meus estudos.
	Identificação	Porque acho que a formação universitária me ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi.
		Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho em uma área de que eu gosto.
		Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional.
		Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional.
Motivação intrínseca	Conhecimento/saber	Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.
		Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas, que nunca tinha visto ou conhecido antes.
		Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.
		Porque meus estudos permitem que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.
	Experiências/experimentação	Porque gosto muito de frequentar a universidade.
		Porque, para mim, a universidade é um prazer.
		Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.
		Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.
	Realização	Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo(a) nos estudos.
		Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo(a) em alguma de minhas realizações pessoais.
		Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.
		Porque a universidade me permite sentir satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.

Fonte: adaptado de Carmo, Miranda e Leal (2012).

A terceira escala (Quadro 6) refere-se à motivação para empreender.

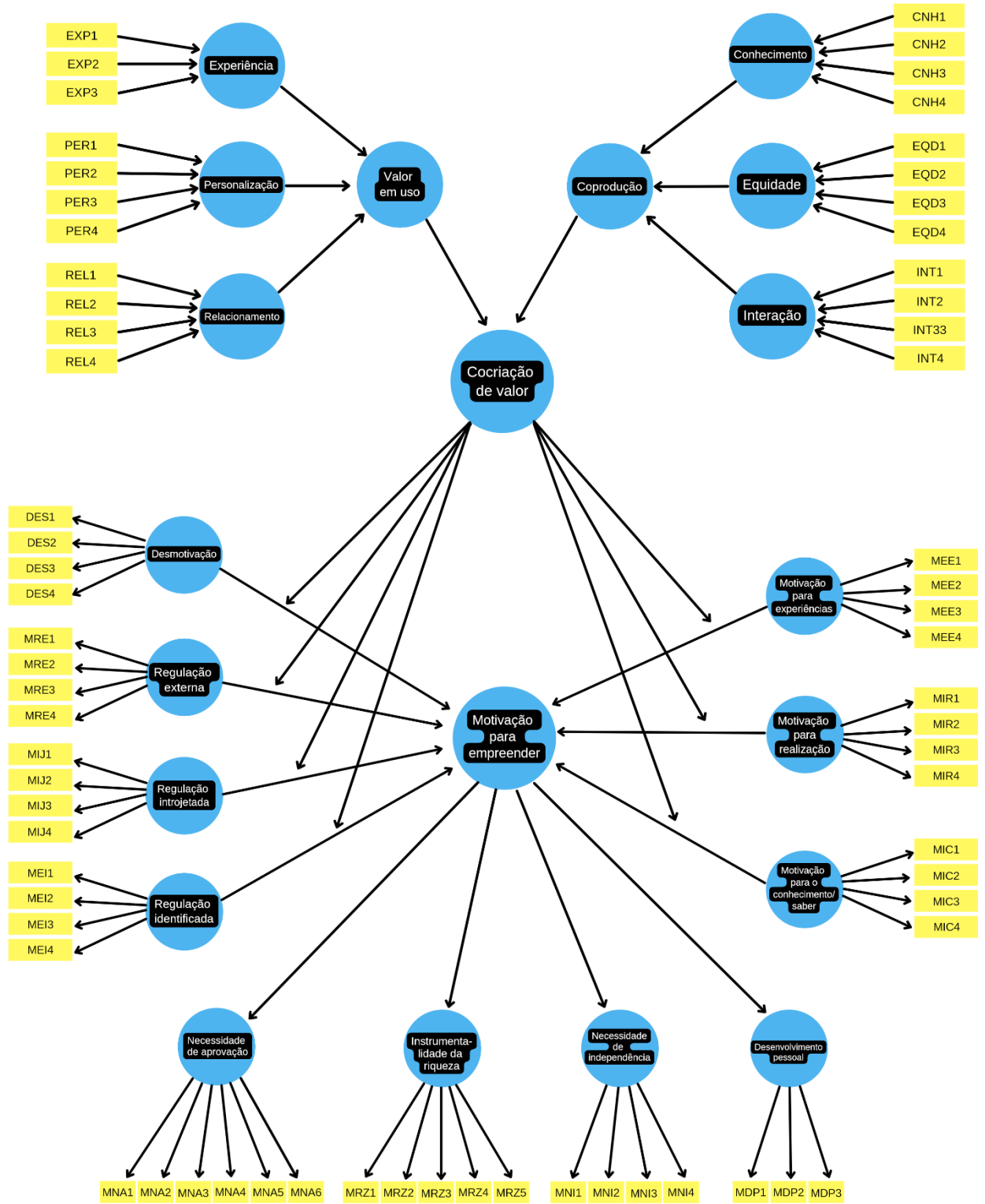
Quadro 6 – Motivação para empreender

	Eu criaria a minha própria empresa para:
Necessidade de independência	Pôr em prática as minhas próprias ideias.
	Ter mais autonomia no trabalho.
	Ter mais flexibilidade na vida privada.
	Tirar vantagem das novas tecnologias.
Desenvolvimento pessoal	Implementar um negócio de sucesso.
	Implementar um negócio inovador.
	Obter realização pessoal.
Instrumentalidade da riqueza	Ter mais rendimentos.
	Ser rico.
	Fugir do desemprego.
	Ter mais segurança no futuro.
	Beneficiar-me de subsídios para a criação de uma empresa.
Necessidade de aprovação	Adquirir prestígio na sociedade.
	Realizar algo e ser reconhecido por isso.
	Ter mais influência na sociedade.
	Ser mais respeitado pelos meus amigos e colegas.
	Seguir o exemplo de empresários que admiro.
	Dar continuidade à tradição empresarial da minha família.

Fonte: adaptado de Carvalho (2004) e Carvalho e González (2006).

A Figura 5 apresenta o modelo de mensuração completo.

Figura 5 – Modelo de mensuração completo



Fonte: a autora (2021).

O questionário com nove perguntas iniciais — três de filtro e seis de caracterização da amostra — e 69 perguntas envolvendo as três escalas foi coletado de forma *on-line*. O início da coleta, o tempo de coleta e o acesso aos dados das disciplinas correspondentes foram severamente afetados devido à pandemia de Covid-19, uma vez que o acesso aos acadêmicos e professores dentro do *campus* da instituição foi dificultado pelo distanciamento social exigido pelos órgãos de saúde.

5.5 TÉCNICAS PARA ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta, foi realizada uma análise preliminar dos dados e, posteriormente, uma análise univariada e multivariada. Nesse sentido, foi realizada uma verificação das relações entre as variáveis a partir de uma análise fatorial com o apoio do *software* SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences). Por fim, foi realizada a modelagem de equações estruturais, seguindo as recomendações de Hair Jr. *et al.* (2016).

Nas análises, foram avaliados valores de: validade convergente (*average variance extracted*), segundo Fornell e Larcker (1981); consistência interna (alfa de Cronbach); e confiabilidade composta (*reliability composite*), segundo Hair Jr. *et al.* (2016). Para as cargas fatoriais do modelo de análise, consideram-se as recomendações de Savelsberg, Van Der Eijden e Poell (2009). Para a capacidade explicativa do modelo, segue-se o coeficiente de determinação (R^2), de acordo com Hair Jr. *et al.* (2016). Após a realização da análise fatorial exploratória (AFE) e da análise fatorial confirmatória (AFC), foram aplicados os procedimentos de modelagem de equações estruturais para avaliação do modelo de mensuração e avaliação de *path model* para validação do modelo (BIDO *et al.*, 2012).

De acordo com Hair Jr. *et al.* (2009, p. 468), a modelagem de equações estruturais é

[...] uma técnica de análise multivariada que combina aspectos da regressão múltipla (examinando relações de dependência) e da análise fatorial (representando fatores não diretamente medidos — as variáveis latentes ou construtos) para estimar uma série de relações de dependência simultaneamente.

No campo da Administração, a modelagem de equações estruturais permite avaliações de propriedades psicométricas e estudos da relação entre conceitos ou construtos não observáveis (CHIN, 1998; HAIR JR. *et al.*, 2016).

Para fins de testes das relações hipotetizadas, além de recorrer ao método de modelagem de equações estruturais (MEE), este estudo utilizou-se da técnica *partial least square* (PLS), isto é, “mínimos quadrados parciais”. O PLS permite avaliações simultâneas entre o modelo estrutural e o modelo de mensuração. O estudo sustenta, portanto, a utilização de PLS-MEE em suas análises, em conformidade com as colocações de Hair Jr. *et al.* (2016), que consideram o PLS-MEE uma opção viável nos modelos que compreendem construtos de primeira e segunda ordem nas relações hipotetizadas. O estudo utilizou-se do *software* Smart PLS 2.0[®] para a análise dos dados. As explicações mais detalhadas são discutidas a seguir.

5.5.1 Análise preliminar dos dados

Nas análises preliminares para fins de verificação da relação entre os construtos mensurados, utilizou-se o *software* SPSS[®]. Nessa etapa, seguiu-se as recomendações de Hair Jr. *et al.* (2009) na intenção de garantir a maior qualidade das medidas e o melhor preparo dos dados para as análises posteriores.

Para aumentar a segurança dos dados apurados, aplicou-se verificação de *missing* e *outlier*, fazendo os devidos ajustes de forma manual e como sugerido nas pesquisas (HAIR JR. *et al.*, 2009), pois os casos de *missing* e *outliers* não significaram um percentual indicado para cortes. Após ajustes, atingiu-se o número válido de 426 questionários, sendo que quatro questionários foram excluídos da análise por determinação de *outliers*. Anteriormente aos testes de ajuste, oito questionários foram excluídos por não passarem nas perguntas de filtro do instrumento.

A análise de normalidade foi aplicada entre os dados, assim como a verificação de multicolinearidade, objetivando averiguar a proximidade dos valores encontrados entre os indicadores do mesmo construto (HAIR JR. *et al.*, 2009). De acordo com as recomendações de Hair Jr. *et al.* (2009), essas verificações são de suma relevância quando se pretende realizar posteriormente a modelagem de equações estruturais. Isso é devido à sensibilidade do modelo aos casos de ausência de respostas ou aos casos extremos.

Para a análise de multicolinearidade dos dados, buscou-se uma relação linear entre as variáveis explicativas do modelo (GUJARATI, 2000). Nesse estudo, realizou-se a análise de correlação para compreender o grau de associação entre as variáveis métricas. O limite máximo de correção sugerido por Hair Jr. *et al.* (2009) é de 0,85,

sendo que números maiores do que esse índice indicam multicolinearidade, sugerindo redundância nos construtos do estudo. Todos os índices do estudo ficaram dentro da normalidade.

Posteriormente, realizou-se o cálculo do fator de inflação da variância (FIV) para identificar o quanto a variância dos coeficientes de regressão foi afetada por questões de multicolinearidade. Especificamente para FIV, admite-se o valor máximo de 5,0 (HAIR JR. *et al.*, 2009). Assim, a partir dessa verificação, constatou-se que todos os valores alcançados ficaram dentro dos parâmetros aceitáveis, atingindo um valor mínimo de 1,82 e um valor máximo de 4,17.

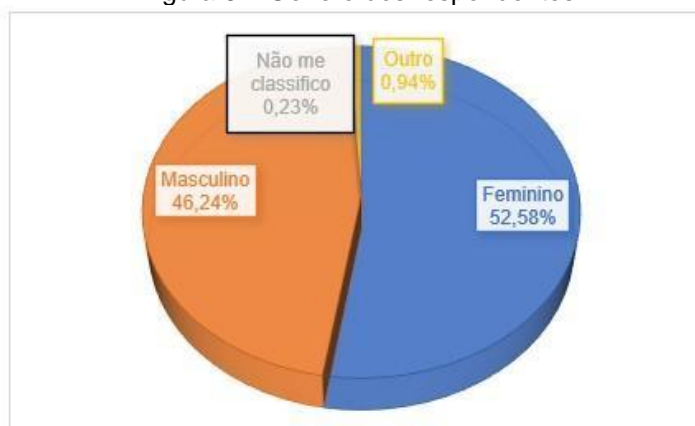
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após as análises preliminares, apresenta-se o perfil da amostra, a análise univariada e multivariada e a verificação das hipóteses do estudo.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A primeira parte deste capítulo apresenta as características da amostra, isto é, dos 426 acadêmicos participantes do estudo. As seis questões iniciais caracterizam os respondentes. A Figura 6, a seguir, diz respeito ao gênero dos respondentes.

Figura 6 – Gênero dos respondentes

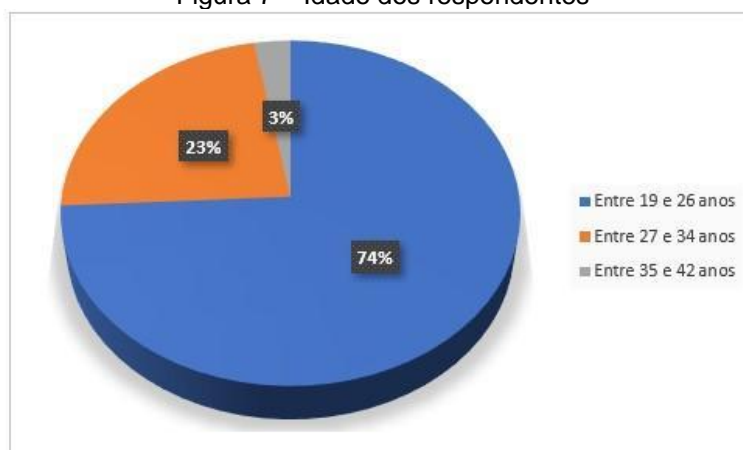


Fonte: a autora (2021).

Observa-se homogeneidade entre os gêneros dos respondentes. Optou-se por incluir alternativas neutras a respeito da questão, embora gênero se diferencie de identidade de gênero. A medida foi adotada a fim de evitar a exclusão de perfis interessantes para o estudo. A frequência dos percentuais foi a seguinte: 224 para o gênero feminino, 197 para o gênero masculino, uma para não me classifico e quatro para outros.

Quanto à idade dos respondentes (Figura 7), embora houvesse seis alternativas, as faixas até 18 anos, entre 43 e 50 anos e mais de 51 anos não obtiveram respostas. As alternativas apontadas na amostra do estudo representam o maior percentual para a faixa entre 19 e 26 anos (frequência de 316 respondentes), seguida da faixa de 27 a 34 anos (frequência de 98 respondentes) e da faixa entre 35 e 42 anos (frequência de 12 respondentes).

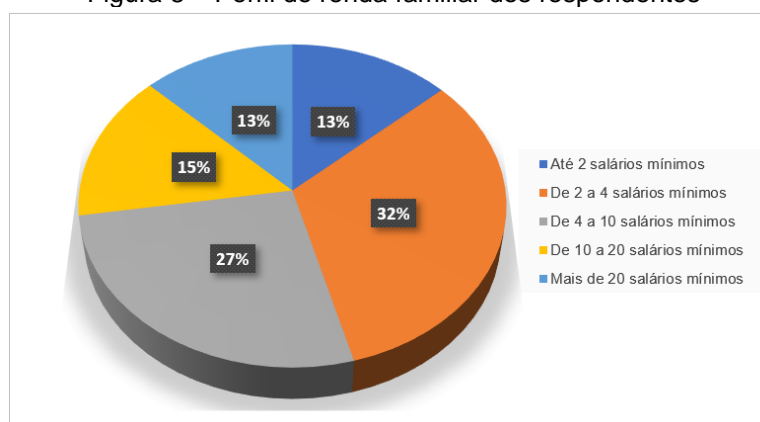
Figura 7 – Idade dos respondentes



Fonte: a autora (2021).

Adicionalmente, no que tange ao perfil de renda familiar dos respondentes, observou-se frequência em todas as alternativas. Os dados, apresentados de acordo com as denominações de classe do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), são mostrados na Figura 8, a seguir.

Figura 8 – Perfil de renda familiar dos respondentes



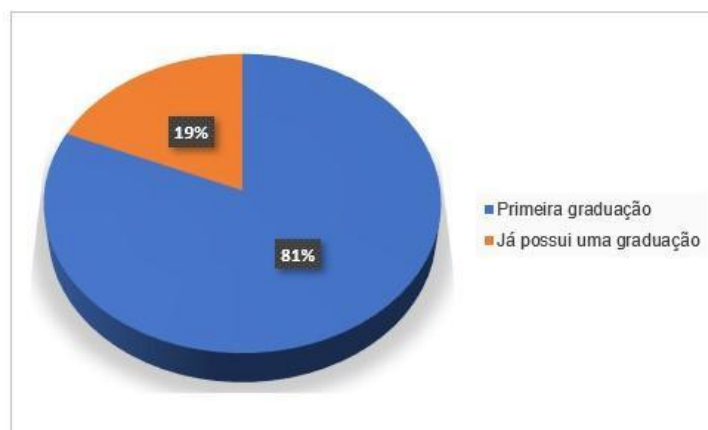
Fonte: a autora (2021).

A renda familiar em destaque no estudo foi aquela entre 2 e 4 salários mínimos, indicada por 138 respondentes (classe D brasileira), seguida da renda entre 4 e 10 salários mínimos, indicada por 114 respondentes (classe C brasileira). Posteriormente, encontram-se os índices de 10 a 20 salários mínimos entre 63 respondentes (classe B brasileira), até dois salários mínimos entre 57 respondentes (classe E brasileira) e, por fim, mais de 20 salários mínimos entre 54 respondentes (classe A brasileira).

Quanto ao nível escolar, foi perguntado se os respondentes estavam realizando

sua primeira graduação ou se já possuíam um diploma acadêmico. No total, 347 respondentes realizam sua primeira graduação; os demais, 79 respondentes, já possuem outros títulos (Figura 9).

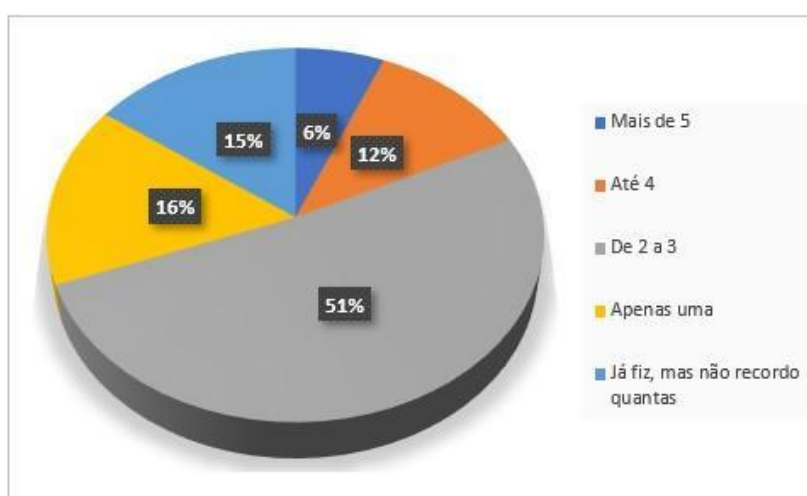
Figura 9 – Nível escolar dos respondentes



Fonte: a autora (2021).

Ademais, foi perguntado aos respondentes sobre quantas disciplinas já cursaram na modalidade de ensino *service learning*. A intenção da pergunta também era reduzir ao máximo o número de *outliers* no estudo. Como é possível observar na Figura 10, a maioria dos respondentes (219) realizou entre duas e três disciplinas na modalidade referida. Vale ressaltar que as disciplinas são obrigatórias no curso em análise e que na sua grade curricular há no mínimo uma disciplina nessa modalidade por semestre.

Figura 10 – Quantidade de disciplinas cursadas pelos respondentes



Fonte: a autora (2021).

A sexta e última pergunta desse bloco foi referente à cidade de residência. No total, 89% dos respondentes residem em Porto Alegre, e os demais vivem na região metropolitana da capital gaúcha.

6.2 ANÁLISE UNIVARIADA DAS VARIÁVEIS

Nesta seção, são apresentados os resultados da análise univariada de cada indicador das variáveis latentes do estudo. Portanto, são descritos os dados referentes às médias e aos desvios-padrão das 69 perguntas divididas entre as três escalas do estudo. Todos os indicadores foram avaliados por uma escala Likert de cinco pontos, com variação entre 1 (“discordo totalmente”) e 5 (“concordo totalmente”).

O primeiro bloco de questões teve como objetivo avaliar a cocriação de valor percebida pelos acadêmicos que realizaram disciplinas com utilização do método *service learning*. Para isso, a escala de cocriação, envolvendo questões sobre coprodução e valor em uso, totalizou 23 perguntas. O construto coprodução envolvia três fatores: conhecimento, equidade e interação. Já o construto valor em uso envolveu três fatores: experiência, personalização e relacionamento. Os resultados relativos ao conhecimento são apresentados na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Construto coprodução: conhecimento

	Indicadores do construto de segunda ordem: conhecimento	Média	Desvio-padrão
CNH1	As aulas foram abertas às minhas ideias e sugestões sobre o conteúdo existente ou o desenvolvimento de novas propostas e conteúdos.	4,47	0,55
CNH2	As aulas me forneceram ilustrações, exemplos e informações suficientes.	4,35	0,70
CNH3	Eu, de bom grado, economizava tempo e esforço para compartilhar minhas ideias e sugestões nas aulas, a fim de ajudá-la a melhorar seus conteúdos, processos e projetos.	4,30	0,62
CNH4	As aulas proporcionaram ambiente e oportunidade adequados para eu oferecer sugestões e ideias.	4,78	0,43

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto conhecimento. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto à coprodução de valor em sala de aula. Os desvios não foram significativos no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral. Os dados relativos à equidade são apresentados na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Construto coprodução: equidade

	Indicadores do construto de segunda ordem: equidade	Média	Desvio-padrão
EQD1	As aulas proporcionaram fácil acesso a informações sobre minhas preferências.	4,20	0,69
EQD2	Os procedimentos das aulas estão alinhados com meus requisitos (ou seja, são da maneira que desejo que sejam).	4,00	0,65
EQD3	As aulas consideraram meu papel tão importante quanto os processos e projetos estabelecidos pela disciplina.	4,30	0,72
EQD4	Compartilhamos um papel igual na determinação do resultado final do processo de aprendizagem.	4,20	0,68

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto equidade, embora as médias tenham sido menores em comparação ao indicador anterior e os desvios tenham se apresentado um pouco maiores. Contudo, as médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto à coprodução de valor em sala de aula. Os desvios, embora maiores, ainda são menos relevantes no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral. Os dados relativos à interação são apresentados na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Construto coprodução: interação

	Indicadores do construto de segunda ordem: interação	Média	Desvio-padrão
INT1	Durante as aulas, eu pude expressar convenientemente meus requisitos e preferências.	4,76	0,50
INT2	As aulas transmitiram aos alunos informações relevantes relacionadas ao conteúdo da disciplina e ao seu processo metodológico.	4,89	0,48
INT3	As aulas permitiram interação suficiente dos alunos em seus processos de desenvolvimento dos projetos propostos (desenvolvimento de produtos, marketing, ajuda a outros clientes etc.).	4,80	0,47
INT4	Para obter o máximo benefício do processo de aprendizagem, eu tive que desempenhar um papel proativo durante minha interação (ou seja, eu tive que aplicar minha habilidade, meu conhecimento, meu tempo etc.).	4,87	0,47

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto interação, evidenciando resultados muito próximos do ponto máximo da escala Likert. As médias denotam boa concordância dos alunos quanto à coprodução de valor em sala de aula. Os desvios não foram

significativos no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral.

As tabelas a seguir descrevem os resultados do construto valor em uso e de seus três construtos de segunda ordem. O primeiro é o construto experiência (Tabela 4).

Tabela 4 – Construto valor em uso: experiência

	Indicadores do construto de segunda ordem: experiência	Média	Desvio-padrão
EXP1	Foi uma experiência memorável para mim (isto é, a memória do processo durou um bom tempo).	4,00	0,88
EXP2	O meu nível de participação e experiência no processo pode ser diferente do de outros alunos da disciplina.	4,89	0,67
EXP3	Foi possível para os alunos melhorar o processo de aprendizagem experimentando coisas novas.	4,76	0,56

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto experiência. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto ao valor em uso em sala de aula. O construto EXP1, embora apresente a menor média, demonstra que os respondentes da pesquisa (que cursaram a disciplina antes da pandemia de Covid-19) lembram-se de sua experiência de sala de aula. Os desvios não foram significativos no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral. O construto personalização é apresentado na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Construto valor em uso: personalização

	Indicadores do construto de segunda ordem: personalização	Média	Desvio-padrão
PER1	O benefício, o valor ou a diversão do processo dependia do aluno e da forma como atuava nas aulas.	3,98	0,89
PER2	As aulas tentaram atender às necessidades individuais de cada um dos alunos.	4,1	0,67
PER3	Alunos distintos, dependendo de seu gosto, escolha ou conhecimento, envolvem-se diferentemente no processo de aprendizagem e interação nessas aulas.	4,69	0,49
PER4	De forma geral, as aulas proporcionaram uma boa experiência, além do benefício “funcional”.	4,82	0,54

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos

indicadores relacionados com o construto personalização. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto ao valor em uso em sala de aula. O indicador PER1 foi a menor média encontrada, mas compreende-se que isso pode estar relacionado com a falta de entendimento dos acadêmicos sobre sua real autonomia em sala de aula, mesmo que ela tenha sido posta em prática nas disciplinas avaliadas. Além disso, a associação com a diversão talvez não seja tão expressiva porque o ambiente acadêmico é associado com certa seriedade, com a carreira e o mercado de trabalho.

Também se observa menor média no indicador PER2, o que pode evidenciar a dificuldade dos acadêmicos em pensar nas atividades da disciplina de forma individual, por entender que, nesse caso, as aulas são voltadas ao coletivo e à colaboração. Os desvios não foram significativos estatisticamente no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral. O construto relacionamento é apresentado na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 – Construto valor em uso: relacionamento

	Indicadores do construto de segunda ordem: relacionamento	Mé- di a	Desvio- padrão
REL1	A facilitação/condução por parte do(a) professor(a) é necessária para que os alunos aproveitem ao máximo o processo e as propostas da disciplina.	4,92	0,89
REL2	Eu me senti apegado e com forte vínculo de relacionamento com a proposta da disciplina durante as aulas.	4,1	0,92
REL3	Percebo que houve um grupo de alunos que se tornaram fãs das aulas dessa disciplina.	3,80	0,53
REL4	As aulas normalmente ficam famosas porque seus alunos espalham percepções positivas sobre elas em suas redes sociais de alguma forma (postagens, textos, fotos, compartilhamento das experiências vividas etc.).	3,90	0,55

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto relacionamento. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto ao valor em uso em sala de aula. Contudo, as médias individuais e geral do construto foram as menores da escala de cocriação. Embora os indicadores REL3 e REL4 tenham apresentado as menores médias, não interferem, de modo geral, na avaliação geral de médias e desvios do construto. Os desvios também não foram significativos no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média

amostral.

A segunda variável analisada no estudo foi a percepção dos acadêmicos quanto às suas motivações no aprendizado autodeterminado, no qual eles têm autonomia no processo de ensino. A escala de motivação acadêmica compreende 28 indicadores, envolvendo os aspectos de desmotivação, motivação intrínseca e motivação extrínseca. Os resultados são apresentados a seguir.

Os construtos apresentados inicialmente nas tabelas a seguir referem-se à motivação extrínseca, e os seus indicadores são relacionados com regulação externa, regulação introjetada e regulação identificada. A Tabela 7 foca a regulação externa.

Tabela 7 – Escala de motivação acadêmica: regulação externa

Construto	N_o	Indicadores	Média	Desvio-padrão	
Motivação extrínseca por regulação externa	1	MRE 1	Porque preciso do diploma, ao menos, para conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro.	3,56	1,10
	8	MRE 2	A fim de obter um emprego de prestígio no futuro.	4,10	0,69
	1	MRE 3	Porque quero levar uma boa vida no futuro.	4,70	0,45
	5	MRE 3	Porque quero levar uma boa vida no futuro.	4,70	0,45
	2	MRE 4	A fim de ter uma boa remuneração no futuro.	4,40	0,53

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto de regulação externa. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto à motivação extrínseca. O construto MRE1 apresenta média inferior e maior dispersão nas médias de respostas. Pode-se interpretar que os acadêmicos, de certa forma, não associam bons empregos e boa remuneração unicamente com o diploma acadêmico. Esses dados podem ser interpretados de forma positiva, uma vez que o empreendedorismo, conforme explicado neste estudo, envolve questões comportamentais que levam o indivíduo a empreender, e não apenas sua formação acadêmica; contudo, as primeiras não excluem a segunda. Os desvios não foram significativos estatisticamente no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral. O construto motivação por introjeção é apresentado na Tabela 8, a seguir.

Tabela 8 – Escala de motivação acadêmica: introjeção

Construto	N ^o	Indicadores	Média	Desvio-padrão	
Motivação extrínseca por introjeção	7	MIJ1	Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de completar o curso.	3,70	0,97
	1	MIJ2	Porque me sinto importante quando sou bem-sucedido(a) na universidade.	4,10	0,89
	4				
	2	MIJ3	Para mostrar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente.	3,90	0,76
	1	MIJ4	Porque quero mostrar a mim mesmo(a) que posso ter sucesso nos meus estudos.	3,89	0,69
2					
8					

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto regulação introjetada. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto à motivação extrínseca. O construto MIJ1 obteve a média menos expressiva entre os indicadores e pode estar evidenciando uma menor preocupação dos acadêmicos em provar sua capacidade de conclusão para si próprios. O MIJ1 difere, por exemplo, do indicador MIJ3, que diz respeito à necessidade dos acadêmicos de provar sua inteligência; o resultado desse indicador demonstra maior preocupação dos acadêmicos com tal aspecto. Os desvios não foram significativos estatisticamente no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral. O construto motivação por identificação é apresentado na Tabela 9, a seguir.

Tabela 9 – Escala de motivação acadêmica: identificação

Construto	N ^o	Indicadores	Média	Desvio-padrão	
Motivação extrínseca por identificação	3	MEI1	Porque acho que a formação universitária me ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi.	4,50	0,56
	1	MEI2	Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho em uma área de que eu gosto.	4,70	0,45
	0				
	2	MEI3	Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional.	4,64	0,55
	4	MEI4	Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional.	4,10	0,59
1					
7					

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos

indicadores relacionados com o construto motivação por identificação. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto à motivação extrínseca. Cabe ressaltar a relevância do indicador MEI2, a partir do qual é possível interpretar que os acadêmicos acreditam na qualificação gerada pela universidade por meio de ferramentas e aulas produtivas. As disciplinas relacionadas ao estudo corroboram essa interpretação. Ademais, os desvios não foram significativos estatisticamente no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral.

Os construtos apresentados a seguir referem-se à motivação intrínseca. Os seus indicadores são relacionados com conhecimento/saber, experiência/experimentação e realização. O primeiro apresentado é o construto conhecimento (Tabela 10).

Tabela 10 – Escala de motivação acadêmica: conhecimento

Construto	N ^o	Indicadores	Média	Desvio-padrão	
Motivação intrínseca para conhecimento	2	MIC 2	Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.	4,30	0,67
	9	MIC 2	Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas, que nunca tinha visto ou conhecido antes.	4,10	0,55
	16	MIC 3	Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.	3,90	1,10
	23	MIC 4	Porque meus estudos permitem que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.	3,95	0,90

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto conhecimento. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto à motivação intrínseca. Os indicadores MIC3 e MIC4 obtiveram as menores médias e os desvios mais elevados, no entanto não interferem nos resultados gerais do construto. No geral, os desvios não foram significativos estatisticamente no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral. O construto experiências estimulantes é apresentado na Tabela 11, a seguir.

Tabela 11 – Escala de motivação acadêmica: experiências estimulantes

Construto	N ^o	Indicadores	Média	Desvio-padrão	
Motivação intrínseca para experiências estimulantes	4	MEE 1	Porque gosto muito de frequentar a universidade.	4,20	0,47
	1	MEE 2	Porque, para mim, a universidade é um prazer.	4,00	0,65
	1	MEE 3	Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	3,90	0,49
	8	MEE 3	Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.	4,10	0,66
	2	MEE 4			

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto experiência. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto à motivação intrínseca. O indicador MEE3 apresentou média significativa e, embora tal média seja menor em comparação com a de outros grupos de indicadores, está dentro dos parâmetros aceitáveis. Os desvios não foram significativos estatisticamente no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral. O construto realização é apresentado na Tabela 12, a seguir.

Tabela 12 – Escala de motivação acadêmica: realização

Construto	N ^o	Indicadores	Média	Desvio-padrão	
Motivação intrínseca para realização	6	MIR 1	Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo(a) nos estudos.	3,95	0,70
	1	MIR 2	Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo(a) em alguma de minhas realizações pessoais.	4,10	0,53
	3	MIR 3	Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.	3,80	0,76
	2	MIR 4	Porque a universidade me permite sentir satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.	4,00	0,80

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto realização. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto à motivação intrínseca. Os indicadores MIR1 e MIR3 obtiveram as menores médias, no entanto não interferem nos resultados gerais do construto. Os desvios não foram

significativos estatisticamente no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral. Por fim, a Tabela 13 apresenta os dados relativos à desmotivação.

Tabela 13 – Escala de motivação acadêmica: desmotivação

Construto	N ^o	Indicadores	Média	Desvio-padrão
Desmotivação	5	DES 1 Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo.	1,98	0,89
	1 2	DES 2 Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.	1,90	0,67
	1 9	DES 3 Não atino (percebo) por que venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso.	1,54	0,43
	2 6	DES 4 Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade.	1,10	0,45

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto desmotivação. Vale ressaltar que a desmotivação é o único construto em que os indicadores são avaliados na escala Likert com interpretação inversa, uma vez que, quanto menor é o valor da média atribuída ao indicador, menor é o nível de desmotivação acadêmica, o que se torna mais positivo para o aprendizado e a permanência dos acadêmicos. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert. No geral, os desvios não foram significativos estatisticamente no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral.

As tabelas a seguir tratam das avaliações da última escala considerada: escala de motivação para empreender. Tal escala compreende 18 indicadores, divididos entre: necessidade de independência, necessidade de desenvolvimento pessoal, necessidade de aprovação e instrumentalidade da riqueza. A Tabela 14 trata da necessidade de independência.

Tabela 14 – Motivação para empreender: necessidade de independência

	Indicadores de necessidade de independência	Média	Desvio-padrão
MNI1	Pôr em prática as minhas próprias ideias.	4,60	0,69
MNI2	Ter mais autonomia no trabalho.	4,80	0,55
MNI3	Ter mais flexibilidade na vida privada.	4,85	0,63
MNI4	Tirar vantagem das novas tecnologias.	4,20	0,59

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto necessidade de independência. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto à motivação para empreender. Cabe observar que os indicadores com as maiores médias são aqueles que associam o ato de empreender com autonomia e flexibilidade na vida pessoal. Tais aspectos corroboram aqueles descritos nas denominações teóricas e empíricas sobre os comportamentos empreendedores. Ademais, os desvios não foram significativos estatisticamente no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral.

A Tabela 15, a seguir, apresenta os dados relativos à necessidade de desenvolvimento pessoal.

Tabela 15 – Motivação para empreender: desenvolvimento pessoal

Indicadores de necessidade de desenvolvimento pessoal		Média	Desvio-padrão
MDP1	Implementar um negócio de sucesso.	3,85	0,82
MDP2	Implementar um negócio inovador.	4,10	0,60
MDP3	Obter realização pessoal.	3,70	0,79

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto necessidade de desenvolvimento pessoal. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto à motivação para empreender. Contudo, dois dos indicadores apresentaram médias abaixo daquelas dos demais grupos de indicadores da escala. Os indicadores MDP1 e MDP3 obtiveram as menores médias e aquelas com os desvios mais elevados, no entanto não interferem nos resultados gerais do construto. Outrossim, cabe considerar que sucesso e realização pessoal são atributos relacionados com os estudos de empreendedorismo, mas não definem isoladamente o resultado final quando o assunto é empreender. No geral, os desvios não foram significativos estatisticamente no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral. A Tabela 16, a seguir, apresenta os dados relativos à percepção da instrumentalidade da riqueza.

Tabela 16 – Motivação para empreender: instrumentalidade da riqueza

Indicadores de percepção da instrumentalidade da riqueza		Média	Desvio-padrão
MRZ1	Ter mais rendimentos.	4,80	0,55
MRZ2	Ser rico.	4,20	0,46
MRZ3	Fugir do desemprego.	3,80	0,57
MRZ4	Ter mais segurança no futuro.	3,95	0,68
MRZ5	Beneficiar-me de subsídios para a criação de uma empresa.	4,00	0,60

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto instrumentalidade da riqueza. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto à motivação para empreender. Os indicadores MRZ3 e MRZ4 obtiveram as menores médias, no entanto não interferem nos resultados gerais do construto. Cabe ressaltar que a autonomia associada ao comportamento empreendedor talvez sugira uma menor preocupação com um emprego formal e, junto a isso, um entendimento sobre a relação entre a própria autonomia e as garantias para o futuro. No geral, os desvios não foram significativos estatisticamente no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral. A Tabela 17, a seguir, apresenta os dados relativos à necessidade de aprovação.

Tabela 17 – Motivação para empreender: necessidade de aprovação

Indicadores de necessidade de aprovação		Média	Desvio-padrão
MNA1	Adquirir prestígio na sociedade.	4,00	0,75
MNA2	Realizar algo e ser reconhecido por isso.	4,50	0,63
MNA3	Ter mais influência na sociedade.	4,80	0,50
MNA4	Ser mais respeitado pelos meus amigos e colegas.	3,75	0,65
MNA5	Seguir o exemplo de empresários que admiro.	4,70	0,51
MNA6	Dar continuidade à tradição empresarial da minha família.	3,60	0,90

Fonte: a autora (2021).

Os dados oriundos da análise apontam para a boa performance dos indicadores relacionados com o construto necessidade de aprovação. As médias se comportaram de forma positiva dentro da escala Likert e denotam boa concordância dos alunos quanto à motivação para empreender. Os indicadores MNA4 e MNA6 foram as menores médias, no entanto não interferem, de modo geral, nos resultados

do construto. Por fim, os desvios não foram significativos estatisticamente no que tange à dispersão ou discrepância de comportamento da média amostral.

Após a verificação de todas as escalas e de seus indicadores, realizou-se o teste e a análise das hipóteses do estudo.

6.3 ANÁLISE MULTIVARIADA DAS VARIÁVEIS

Para atingir todos os objetivos de análise considerados no problema de pesquisa, nas hipóteses delineadas e nos procedimentos de mensuração escolhidos, diversas avaliações internas foram realizadas isoladamente e em relação com os construtos das três escalas. É de interesse deste estudo ressaltar que as constatações de maior valia nos fenômenos observados são aquelas que consideram o construto cocriação de valor a chave para alterar caminhos encontrados em estudos anteriores referentes à relação entre as motivações extrínsecas e intrínsecas dos acadêmicos na sua autonomia de aprendizado — a partir da TAD — e a sua motivação para empreender. Portanto, as análises foram descritas demonstrando esse interesse.

Inicialmente, realizou-se a análise fatorial exploratória para todas as variáveis associadas ao modelo proposto no estudo. A análise dos componentes principais aumentou a segurança da análise. A partir disso, foi realizada a verificação das comunalidades das variáveis do modelo, seguida da análise de confiabilidade das escalas; utilizou-se como parâmetro o coeficiente alfa de Cronbach (HAIR JR. *et al.*, 2009).

Todos os itens foram considerados estatisticamente significativos e satisfatórios, com alfa $> 0,70$. A partir dos resultados apresentados na Tabela 18, é possível constatar que todos os construtos avaliados têm boa confiabilidade e também que há bons níveis de consistência interna entre as escalas. A magnitude dessas relações permite concluir que os instrumentos estão correlacionados de forma satisfatória (CORTINA, 1993). Posteriormente, foram calculadas a confiabilidade composta (CC) e a variância extraída (*average variance extracted* — AVE) para cada construto isoladamente, sendo esses indicadores associados à qualidade do modelo estrutural e do instrumento psicométrico (HAIR JR. *et al.*, 2009).

Tabela 18 – Matriz de correlações entre variáveis latentes do modelo completo¹

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Necessidade de aprovação	0,693												
2 Necessidade de independência	0,553	0,737											
3 Necessidade de desenvolvimento pessoal	0,645	0,602	0,835										
4 Instrumentalidade da riqueza	0,574	0,578	0,464	0,620									
5 Motivação regulação externa	0,445	0,621	0,567	0,586	0,748								
6 Motivação por introyeção	0,573	0,628	0,543	0,618	0,643	0,773							
7 Motivação por identificação	0,625	0,589	0,614	0,622	0,602	0,699	0,843						
8 Motivação para conhecimento	0,628	0,573	0,589	0,597	0,637	0,713	0,796	0,714					
9 Motivação para experiências estimulantes	0,539	0,621	0,587	0,601	0,596	0,687	0,722	0,676	0,746				
10 Motivação para realização	0,587	0,604	0,546	0,588	0,599	0,622	0,677	0,621	0,689	0,795			
11 Desmotivação	0,024	0,231	0,215	0,025	0,243	0,255	0,312	0,384	0,276	0,039	0,743		
12 Valor em uso	0,730	0,791	0,678	0,677	0,532	0,656	0,689	0,677	0,711	0,727	0,673	0,799	
13 Coprodução de valor	0,711	0,600	0,632	0,658	0,531	0,577	0,614	0,588	0,576	0,699	0,566	0,797	0,832
Alfa (<i>Cronbach's Alpha</i>)	0,745	0,857	0,798	0,734	0,758	0,792	0,740	0,813	0,774	0,842	0,778	0,812	0,841
AVE (<i>Average Variance Extracted</i>)	0,598	0,688	0,631	0,563	0,586	0,638	0,562	0,697	0,676	0,792	0,632	0,625	0,700
CC (<i>Composite Reliability</i>)	0,834	0,887	0,905	0,882	0,814	0,876	0,899	0,848	0,835	0,897	0,829	0,837	0,893

Fonte: a autora (2021).

¹ Os valores em negrito apresentam a variância extraída e os demais referem-se à variância compartilhada.

Os resultados encontrados para a confiabilidade composta foram significativos dentro dos parâmetros esperados. Todos os construtos atendem ao critério $0,70 < CC < 0,95$ (HAIR JR. *et al.*, 2009). Já a validade discriminante, extraída das raízes quadradas das AVEs, ficou dentro da sugestão de $AVE > 0,50$ (FORNELL; LARCKER, 1981; BAGOZZI; YI, 1988), demonstrando que os construtos compartilham maior variância com seus indicadores do que com os outros construtos, sendo, portanto, independentes. De forma conclusiva, todos os construtos apresentaram índices aceitáveis de CC, demonstrando boa consistência interna. Os índices de AVE também foram significativos, uma vez que avaliaram o quanto as medidas do mesmo construto estão relacionadas (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994). Quanto à variância extraída, todos os índices foram superiores a 0,5 (HAIR JR. *et al.*, 2016), atestando a validade convergente do modelo. Por fim, os valores das cargas fatoriais foram aceitáveis e também atestam a validade convergente (HAIR JR. *et al.*, 2016).

Ademais, foram avaliados valores de validade preditiva (Q^2) e de tamanho de efeito. A validade preditiva (Q^2) avalia o quanto o modelo hipotetizado se aproxima dos valores esperados e de valores maiores. De acordo com Hair Jr. *et al.* (2016), valores maiores do que zero são considerados adequados. Para a verificação da acurácia do modelo, o índice de f^2 foi capaz de avaliar o quanto cada construto é importante para o ajuste do modelo. Neste estudo, foram obtidos bons índices de f^2 com a inclusão e a exclusão de construtos do modelo. Para os resultados de f^2 , considera-se os seguintes valores, a partir das sugestões de Cohen (1988): 0,02 (baixa utilidade), 0,15 (média utilidade) e 0,35 (grande utilidade). Todos os índices obtidos no modelo mantiveram-se dentro da normalidade para testes anteriores e posteriores à moderação. Alguns índices mantiveram-se como de grande utilidade (acima de 0,35) e outros mantiveram-se como de média utilidade (acima de 0,15). Não foram encontradas alterações relevantes em f^2 no que tange ao grau de utilidade na análise comparativa entre os testes anteriores e posteriores à moderação. Entende-se que os dados se mantiveram significativos e não regrediram em consequência de ajustes no modelo. Os dados são apresentados na Tabela 19, a seguir.

Tabela 19 – Relevância preditiva e utilidade do construto

Variável	Antes da moderação		Após a moderação	
	Q ²	f ²	Q ²	f ²
	0,40	0,43	0,42	0,45
Necessidade de aprovação	3	2	4	3
	0,36	0,32	0,38	0,32
Necessidade de independência	8	7	8	7
	0,41	0,45	0,40	0,47
Necessidade de desenvolvimento pessoal	6	8	3	6
	0,32	0,20	0,30	0,21
Instrumentalidade da riqueza	6	5	5	2
		0,30		0,34
Motivação por regulação externa		2		7
		0,32		0,35
Motivação por introjeção		8		6
		0,25		0,27
Motivação por identificação		6		1
		0,25		0,28
Motivação para conhecimento		9		9
		0,30		0,32
Motivação para experiências estimulantes		4		4
		0,23		0,25
Motivação para realização		3		3
		0,27		0,32
Desmotivação		8		6
	0,15	0,32	0,17	0,36
Motivação para empreender	3	6	2	8
				0,43
Valor em uso				5
				0,44
Coprodução de valor				6
			0,13	0,38
Cocriação de valor			2	9

Fonte: a autora (2021).

Os quatro construtos apresentados inicialmente na Tabela 19 representam a motivação para empreender. Após a moderação, os valores de Q² foram paulatinamente melhorados, com exceção da necessidade de desenvolvimento pessoal e da instrumentalidade da riqueza. Já quanto aos mesmos construtos em f², todos foram paulatinamente melhorados, com exceção da necessidade de independência.

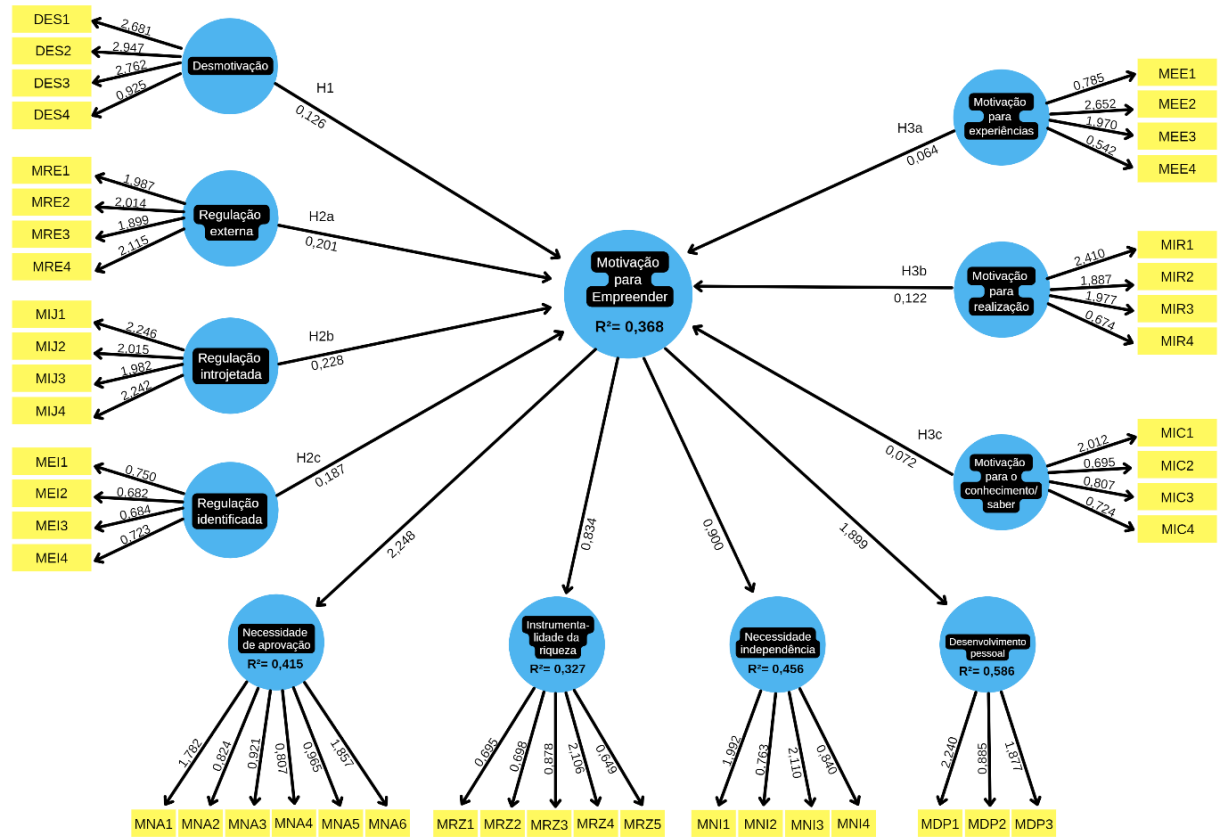
Foram testadas as relações hipotetizadas com o objetivo de verificar a significância dos coeficientes padronizados (*path coefficients*). Nesse caso, aplicou-se o procedimento *bootstrapping* (reamostragem) no Smart PLS® com as 426 amostras válidas.

A seguir, apresenta-se o modelo de teste das hipóteses h1, h2a, h2b, h2c, h3a, h3b e h3c. Essas hipóteses já foram avaliadas em estudos anteriores que

relacionaram a variável independente de motivação acadêmica para o aprendizado (extrínseca e intrínseca) à variável dependente de motivação para empreender. Pretende-se, portanto, confirmar o que já foi testado anteriormente, reforçando a relação entre tais construtos e seus indicadores e demonstrando também que as lacunas encontradas em estudos anteriores poderiam se repetir nos testes deste estudo.

Posteriormente, apresenta-se o modelo de teste das hipóteses de moderação h4, h5a, h5b, h5c, h6a, h6b e h6c. Essas hipóteses de moderação não foram testadas em estudos anteriores e pretendem indicar alguns possíveis caminhos distintos daqueles das variáveis envolvidas na relação hipotetizada. Tais constatações podem evidenciar mudanças de comportamento em relação ao empreendedorismo em contextos de sala de aula em que imperam os métodos envolvidos com cocriação de valor, incentivando tais aplicações e ampliando as afirmações de Vargo e Lusch (2004) a respeito da LDS. Busca-se, de forma mais expressiva, compreender caminhos potenciais para as motivações intrínsecas, uma vez que elas estão mais associadas ao ambiente educacional e à autonomia dos acadêmicos em seus aprendizados, mas sem influências positivas de efeito em relação à motivação para empreender. Apresenta-se, na Figura 11, o modelo estrutural com os testes de efeito direto entre as motivações extrínsecas e intrínsecas e a motivação para empreender. O detalhamento do modelo será apresentado na próxima seção.

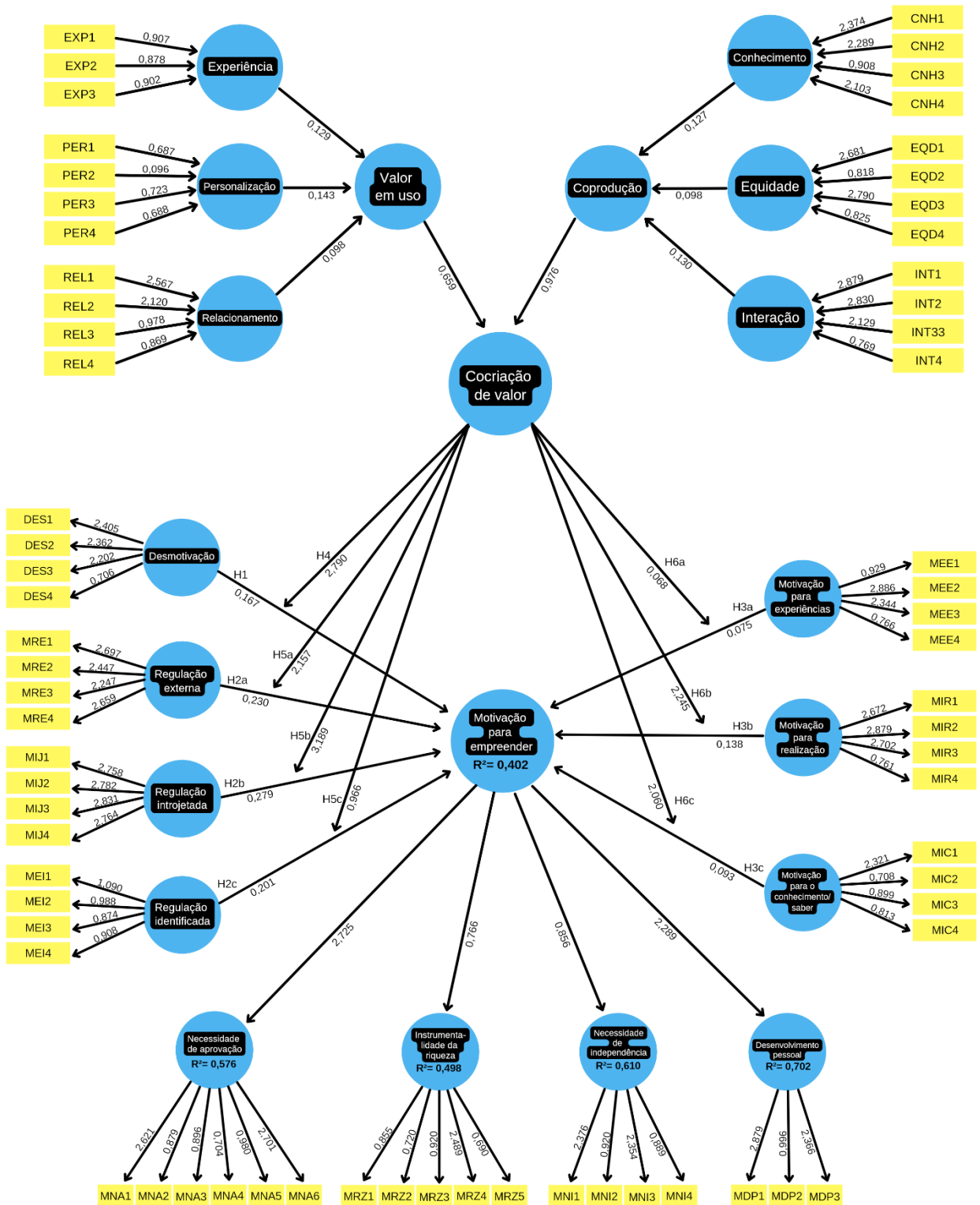
Figura 11 – Modelo estrutural da relação entre motivações acadêmicas e motivações para empreender



Fonte: a autora (2021).

A Figura 12 mostra o modelo estrutural com os testes de efeito moderador da cocriação de valor nas motivações extrínsecas e intrínsecas e na motivação para empreender. O detalhamento do modelo será apresentado na próxima seção.

Figura 12 – Modelo estrutural completo



Fonte: a autora (2021).

As discussões a respeito dos resultados obtidos são apresentadas na seção a seguir.

6.4 VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES DO MODELO

Na análise de regressão por meio de *analysis of variance* (ANOVA), avaliou-se a qualidade explicativa do modelo. Portanto, testes de qualidade de ajustes foram realizados para a interpretação do coeficiente de determinação (R^2). O R-quadrado trata-se de uma medida estatística que resulta na variação explicada ou variação total e está sempre entre 0 e 100%. Quanto mais próximo de 0% ele está, mais correta é a interpretação de que o modelo não explica a variabilidade dos dados. Outrossim, quanto mais próximo de 100% ele está, maior é a capacidade do modelo de explicar toda a variabilidade dos dados.

Tal parâmetro demonstra a combinação de efeitos das variáveis exógenas sobre as variáveis endógenas, explicando, portanto, o quanto a variação no construto endógeno é justificada pelos construtos exógenos (HAIR JR. *et al.*, 2016). Trata-se de uma interpretação relevante para a modelagem de equações estruturais e, de acordo com Cohen (1988), os valores podem variar de 0 a 1; ele sugere que $R^2 = 2\%$ indica efeito explicativo pequeno, $R^2 = 13\%$ indica efeito explicativo médio e $R^2 = 26\%$ indica efeito explicativo grande. Os valores do coeficiente de determinação foram avaliados em dois momentos: antes e depois da moderação.

São apresentados a seguir os valores do R-quadrado para os dois testes realizados: com e sem a moderação da variável cocriação de valor. É possível notar, na Tabela 20, que as distribuições para valores de R^2 se mantiveram dentro dos parâmetros desejados e apontados pela literatura. Internamente, foram encontradas melhorias no poder explicativo do modelo após a moderação.

Tabela 20 – Coeficiente de determinação (R^2) para a variável dependente

Variável	R^2	
	Antes da moderação	Após a moderação
Motivação para empreender	0,368	0,402
Necessidade de aprovação	0,415	0,576
Instrumentalidade da riqueza	0,327	0,498
Necessidade de independência	0,456	0,610
Desenvolvimento pessoal	0,586	0,702

Fonte: a autora (2021).

Após a validação do modelo de mensuração, foram realizados os testes e análises de cargas fatoriais padronizadas ($\beta =$ Beta) e *t-values* para cada construto

em sua hipótese de referência. Os valores de β foram utilizados para avaliar a força nas relações entre os indicadores e seus construtos (HAIR JR. *et al.*, 2009). Para *t-value*, visando à compreensão do nível de significância, foram assumidos três valores de referência — conforme as recomendações de Hair Jr. *et al.* (2016):

- superior a 1,65 → assume-se a significância estatística de 90% com erro de dispersão de 10% ($p < 0,10$)
- superior a 1,96 → assume-se a significância estatística de 95% com erro de dispersão de 5% ($p < 0,05$)
- superior a 2,57 → assume-se a significância estatística de 99% com erro de dispersão de 1% ($p < 0,01$)

Os dados apresentados referem-se a antes e depois da moderação da cocriação de valor, respectivamente. Abaixo dos resultados dos testes (Tabelas 21 e 22) são apresentados os quadros de resumo das hipóteses testadas (Quadros 7 e 8). Cabe ressaltar que os testes de hipóteses foram realizados sem e com a moderação da variável cocriação de valor e que eles permitiram falsear as 14 hipóteses do modelo. De acordo com Popper (1963), uma teoria só é considerada científica quando é falseável, o que prova, portanto, que ela pode ser falsa.

Tabela 21 – Significância nas relações hipotetizadas

	β (Beta)	Erro padrão	T Statistic s	Sign.
Desmotivação	0,126	0,054	2,720	$p < 0,01$
Motivação por regulação externa	0,201	0,081	2,590	$p < 0,01$
Motivação por introjeção	0,228	0,099	3,720	$p < 0,01$
Motivação por identificação	0,187	0,076	1,945	$p < 0,10$
Motivação para conhecimento	0,072	0,102	1,573	NS
Motivação para realização	0,122	0,075	1,629	NS
Motivação para experiências estimulantes	0,064	0,116	1,485	NS

Legenda: NS = não significativo

Fonte: a autora (2021).

O primeiro grupo de construtos avaliados refere-se às sete hipóteses iniciais e trata da relação entre motivação no aprendizado (extrínseca e intrínseca) e motivação para empreender. Essa relação já foi verificada em estudos anteriores e mencionada neste estudo.

Quanto às cargas fatoriais padronizadas (β), considera-se que, quanto maiores forem os seus índices dentro dos construtos nas relações de efeito, maior será a

correlação entre os construtos (HAIR JR. *et al.*, 2009). Cargas fatoriais indicam, *a priori*, o quanto uma variável contribui para o fator, sendo que as contribuições podem ser maiores ou menores (MATOS; RODRIGUES, 2019). Assim, neste estudo, os índices de β encontrados na motivação extrínseca sugerem maior efeito em relação aos índices para a motivação intrínseca, evidenciando, para as motivações intrínsecas, que a força nas relações é mais sutil. Tais apontamentos confirmaram-se posteriormente nos testes de *T Statistics*.

Seguindo a ordem do *continuum* da TAD, os construtos de desmotivação, que implicam zero ou menor propensão ao aprendizado autônomo e às motivações extrínsecas (regulação externa, introjeção e identificação), foram significativos em totalidade. Com exceção apenas do construto de identificação, que teve seu nível de significância em 90% ($p < 10$), todos os demais foram confiáveis em 99%, com apenas 1% de dispersão na média estatística ($p < 0,01$). Já nas motivações intrínsecas, que são aquelas mais próximas do aprendizado autônomo, nenhum construto obteve significância estatística. Os construtos conhecimento, realização e experiências, que transpõem as motivações intrínsecas, não foram significativos e reforçaram o que estudos anteriores postularam.

Com tais resultados, é reforçada a lacuna existente entre aprendizado autônomo (motivação intrínseca) e motivação para empreender. Isso ressalta a necessidade de dirigir novos olhares a essas variáveis e de atentar aos aspectos acadêmicos relacionados ao ensino empreendedor. Para as considerações da tabela anterior, apresenta-se no Quadro 7 o resultado do teste das hipóteses.

Quadro 7 – Resultados para os efeitos hipotetizados sem a moderação

Cód.		Descrição das hipóteses	Resultado
H1	Desmotivação	A desmotivação acadêmica, que pressupõe nenhuma autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender .	Aceita
H2a	Motivações extrínsecas	A regulação externa (ação em função do resultado proveniente da ação), que pressupõe menor autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender .	Aceita
H2b		A regulação introjetada (ação é relevante para atingir um objetivo), que pressupõe autonomia mediana no aprendizado, influencia a motivação para empreender .	Aceita
H2c		A regulação identificada (disposição para a ação do indivíduo em relação às consequências e assimilação de diversos aspectos externos que impulsionariam a satisfação mais espontânea), que pressupõe autonomia regular no aprendizado, influencia a motivação para empreender.	Aceita
H3a	Motivações intrínsecas	O conhecimento/saber (aprendizado por prazer e satisfação), que promove maior ou total autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender.	Refutada
H3b		A realização (engajamento), que promove maior ou total autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender .	Refutada
H3c		A experiência/experimentação (sensações estimulantes e desafiadoras), que promove maior ou total autonomia no aprendizado, influencia a motivação para empreender .	Refutada

Fonte: a autora (2021).

A Tabela 22, a seguir, apresenta os testes com a inclusão da variável moderadora cocriação de valor.

Tabela 22 – Significância nas relações hipotetizadas com a cocriação de valor

	β (Beta)	Erro padrão	<i>T</i> Statistics	Sign.
Desmotivação/cocriação de valor	0,167	0,061	2,920	p < 0,01
Motivação por regulação externa/cocriação de valor	0,230	0,056	3,140	p < 0,01
Motivação por introjeção/cocriação de valor	0,279	0,073	3,870	p < 0,01
Motivação por identificação/cocriação de valor	0,201	0,054	2,300	p < 0,05
Motivação para conhecimento/cocriação de valor	0,093	0,106	1,986	p < 0,05
Motivação para realização/cocriação de valor	0,138	0,072	2,090	p < 0,05
Motivação para experiências estimulantes/cocriação de valor	0,075	0,087	1,872	p < 0,10

Fonte: a autora (2021).

Para os coeficientes de padronização encontrados no modelo com moderação, todos os construtos hipotetizados na relação moderada obtiveram melhoras em seus efeitos e nos valores de *T Statistics*. Na ordem em que os construtos são apresentados

nas Tabelas 21 e 22, é possível perceber melhoras percentuais nas qualificações dos β encontrados. Na ordem descrita, constata-se as seguintes melhorias percentuais na comparação de cada construto antes e após a moderação: 32,53%, 14,42%, 22,36%, 7,48%, 29,16%, 13,11% e 17,18%. Para os valores de *T Statistics*, os resultados também foram significativos. Com tal moderação, hipóteses relacionadas com as motivações intrínsecas refutadas nos estudos anteriores e mencionadas na revisão de literatura atingiram valores significativos para a relação de influência positiva entre as variáveis medidas.

Os testes de moderação, que compreendem as sete hipóteses finais, apresentam os resultados de significância. Seguindo a ordem do *continuum* da TAD, o construto desmotivação, que é a menor propensão ao aprendizado autônomo e às motivações extrínsecas (regulação externa, introjeção e identificação), foi significativo em totalidade. Com exceção do construto identificação, que teve seu nível de significância em 95% ($p < 0,5$), todos os demais construtos das moderações extrínsecas foram confiáveis em 99%, com apenas 1% de dispersão na média estatística ($p < 0,01$). Já nas motivações intrínsecas, que são aquelas mais próximas do aprendizado autônomo, os construtos conhecimento e realização foram significativos em 95% ($p < 0,05$) de confiança. O construto experiências foi significativo, porém em 90% ($p < 0,10$) de confiança. Portanto, destaca-se que as lacunas existentes entre as motivações intrínsecas e a motivação para empreender encontraram caminhos alternativos e potenciais nessas relações; assim, preenche-se lacunas de estudos anteriores e evidencia-se contribuições ao campo acadêmico e gerencial.

Para as considerações da tabela anterior, apresenta-se o resultado do teste das hipóteses no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Resultados para os efeitos hipotetizados com a moderação

Cód.		Descrição das hipóteses	Resultado
H4	Desmotivação	A cocriação de valor modera positivamente a relação entre desmotivação acadêmica e motivação para empreender .	Aceita
H5a	Motivações extrínsecas	A cocriação de valor modera positivamente a relação entre regulação externa e motivação para empreender .	Aceita
H5b		A cocriação de valor modera positivamente a relação entre regulação introjetada e motivação para empreender .	Aceita
H5c		A cocriação de valor modera positivamente a relação entre regulação identificada e motivação para empreender .	Aceita
H6a	Motivações intrínsecas	A cocriação de valor modera positivamente a relação entre conhecimento/saber e motivação para empreender .	Aceita
H6b		A cocriação de valor modera positivamente a relação entre realização e motivação para empreender .	Aceita
H6c		A cocriação de valor modera positivamente a relação entre experiência e motivação para empreender .	Aceita

Fonte: a autora (2021).

A seguir, apresenta-se a discussão dos resultados obtidos nos testes de hipóteses.

6.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são discutidos os resultados dos testes das 14 hipóteses que compreendem o estudo. Os resultados encontrados vão ao encontro da literatura vigente, promovem novos olhares da pesquisa científica sobre a cocriação de valor como moderadora (interferindo positivamente em resultados e relações entre as demais variáveis) e, por fim, contribuem de forma satisfatória para os estudos de Marketing e cocriação de valor e para aplicações na área da Educação, sobretudo para a análise da relação entre os motivos extrínsecos e intrínsecos que instigam os acadêmicos a empreender.

A análise e a contextualização das hipóteses foram divididas em dois momentos, sendo as hipóteses h1, h2a, h2b, h2c, h3a, h3b e h3c realizadas antes da moderação, e as hipóteses h4, h5a, h5b, h5c, h6a, h6b e h6c, com a moderação da variável cocriação de valor. Essas hipóteses já foram avaliadas em estudos anteriores que relacionaram a variável independente motivação acadêmica para o aprendizado à variável dependente motivação para empreender. Este estudo pretende, portanto,

confirmar o que já foi testado anteriormente, reforçando a relação entre tais construtos e seus indicadores. Além disso, e em especial, pretende-se apontar caminhos distintos para as motivações intrínsecas associadas à motivação para empreender a partir da moderação da cocriação de valor. Tal interesse decorre de que nenhum estudo anterior evidenciou relações positivas entre motivações intrínsecas e motivação para empreender; ademais, a cocriação de valor nunca foi relacionada aos construtos como forma de alterar esses caminhos. As motivações intrínsecas determinam maior grau de autonomia dos acadêmicos no processo de aprendizagem, mas permanecem distantes dos motivos para empreender. Neste estudo, os resultados encontrados evidenciam oportunidades para a educação a partir da introdução de modelos educacionais que incentivem a cocriação dos acadêmicos.

O estudo busca avançar na discussão da literatura sobre o fato de que o aprendizado, tal como é praticado de forma habitual nas instituições de ensino, não supre as motivações dos acadêmicos para empreender. Com isso, busca sugerir, a partir da aplicação em uma escola de negócios de ensino superior focada em empreendedorismo, que cursos voltados também ao empreendedorismo reforcem aspectos adicionais no ensino, objetivando mudanças nas motivações para empreender.

6.5.1 Discussão das hipóteses antes da moderação

Este estudo, a partir de suas sete hipóteses iniciais, corrobora estudos anteriores e valida as correções existentes entre as variáveis que suportam o *continuum* de autodeterminação. Outrossim, valida as relações existentes em estudos anteriores no que tange à influência das motivações de aprendizado, intrínsecas e extrínsecas, sobre a motivação para empreender. Inicialmente, considera-se que o estudo vai ao encontro de pesquisas anteriores que testaram a relação entre as variáveis de motivações acadêmicas e motivações para empreender, como as de Hytti *et al.* (2010), Morris, Shirokova e Tsukanova (2017) e Bizarria, Barbosa e Sousa (2019).

A teoria da motivação de Vroom (1964) já abordava as motivações a partir da divisão entre motivação intrínseca e extrínseca. A primeira postula que as pessoas se motivam por considerarem determinada atividade importante para suas vidas, sentindo, em consequência, uma satisfação espontânea por seu desempenho. A

segunda, diferentemente da anterior, postula que existe uma instrumentalidade entre a atividade realizada e a sua consequência para o indivíduo, como recompensas tangíveis ou intangíveis. Nesse caso, a satisfação não pressupõe a atividade, e sim a consequência na vida do sujeito (GAGNÉ; DECI, 2005; PORTER; LAWLER, 1968). A TAD corrobora essas constatações, uma vez que defende a distinção entre os motivos pelas quais as pessoas realizam alguma atividade (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

Estudos posteriores encontraram bons resultados no que tange, por exemplo, à motivação intrínseca, que implica o desejo de aprender e obter conhecimento, entre outros fatores internos. O estudo de Engelmann (2010), por exemplo, constata que essa motivação instiga os alunos a aprender mais, influencia sua intenção de permanecer no curso e também os torna mais autônomos na aprendizagem, indo ao encontro da TAD.

Estudos da área salientam ainda a importância das motivações no contexto do empreendedorismo. Hytti *et al.* (2010) buscaram identificar a relação da motivação extrínseca e intrínseca com o empreendedorismo e a eficácia no processo de aprendizagem. Já foi mencionado que, de acordo com estudos sobre as motivações, a motivação intrínseca gera maior autonomia dos acadêmicos, contudo, nos estudos que consideram o empreendedorismo, as rotas sugerem alterações significativas. A motivação intrínseca, nesse contexto, tem uma relação negativa com o empreendedorismo, e a eficácia no aprendizado efetivamente se relaciona com o alto nível de determinação postulado no *continuum* da autodeterminação. Esses acadêmicos, portanto, consideram que os cursos não contribuem para o desenvolvimento de habilidades que permitam a criação de um negócio (HYTTI *et al.*, 2010; MORRIS; SHIROKOVA; TSUKANOVA, 2017). Ao contrário, a motivação extrínseca, que apresenta baixos níveis de autodeterminação, demonstra que os alunos buscam a formação pela sua instrumentalidade. Assim, a necessidade deles é concluir o curso e obter o título (HYTTI *et al.*, 2010; MORRIS; SHIROKOVA; TSUKANOVA, 2017).

Estudos que relacionam as motivações dos acadêmicos com as motivações para empreender têm concluído que, mesmo que a motivação intrínseca evidencie maior autonomia no aprendizado (GAGNÉ; DECI, 2005) e justifique maior qualidade na aprendizagem (NIEMIEC; RYAN, 2009), ela está mais associada com o prazer pelo conhecimento do que com o desejo ou a necessidade de empreender (DECI; RYAN, 2008).

Dessa forma, entende-se que, quanto menor for o nível de autodeterminação, evidenciando menor autonomia dos acadêmicos na aprendizagem, maior será a sua motivação para empreender. Por outro lado, maiores níveis de autodeterminação, evidenciando maior autonomia dos acadêmicos na aprendizagem, estão associados a uma menor motivação para empreender.

Portanto, as hipóteses h1, h2a, h2b e h2c foram aceitas no mesmo sentido indicado por estudos anteriores, suportando a noção de que a desmotivação e as motivações extrínsecas, que pressupõem menor autonomia no aprendizado, influenciam de forma mais expressiva a motivação dos acadêmicos para o empreendedorismo. Da mesma forma, as hipóteses h3a, h3b e h3c foram refutadas, corroborando os resultados encontrados em estudos anteriores, segundo os quais as motivações intrínsecas, que pressupõem maior autonomia no aprendizado, não motivam significativamente os acadêmicos para empreender.

Contudo, os resultados encontrados — conjuntamente com estudos anteriores — deixam uma lacuna, pois a autonomia é um aspecto central para a ação empreendedora (BARROS, 2015; BIZARRIA; BARBOSA; SOUSA, 2018), e a ação autônoma prepara os acadêmicos para as demandas do mundo do trabalho de forma mais qualificada (GIBB, 2002). Assim, quanto maior for o estímulo à autonomia dos acadêmicos, maiores serão as chances de que eles pensem de forma criativa na solução de problemas do mundo do trabalho (GAGNÉ; DECI, 2005). No entanto, o modelo tradicional de estudo nas instituições de ensino ainda caminha ao revés desses estímulos, sobretudo ao considerar que a formação empreendedora é, de certa forma, ineficiente (FERREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2016) e restritiva para o desenvolvimento dos comportamentos empreendedores (MORRIS; SHIROKOVA; TSUKANOVA, 2017). Como resultado, os estudos apontam para uma relação negativa dessa autonomia com a motivação para empreender, o que se torna objeto central nos testes das sete hipóteses posteriores.

A relação entre empreendedorismo e educação ainda apresenta lacunas nos estudos, sendo necessária uma investigação mais aprofundada no âmbito de motivações e empreendedorismo (WANG *et al.*, 2016). Adicionalmente, entende-se que a educação empreendedora, *a priori*, não melhora, de forma isolada, a motivação dos acadêmicos de ensino superior. Nesse caso, o estudo do empreendedorismo não os torna, necessariamente, empreendedores (FARHANGMEHR; GONÇALVES; SARMENTO, 2016).

6.5.2 Discussão das hipóteses com moderação da cocriação de valor

Este estudo, a partir de suas sete hipóteses de moderação, indica novos caminhos para as relações entre as variáveis de motivação de aprendizado (intrínseca e extrínseca). Para tais resultados, inclui a cocriação como variável moderadora, objetivando delinear resultados ainda não encontrados na literatura e que permitam estabelecer mais relações entre a autonomia dos acadêmicos e a sua motivação para empreender.

Aspectos comportamentais — oriundos, por exemplo, de habilidades pessoais, questões econômicas e valores associados à autonomia, ao reconhecimento e à independência — fomentam a motivação para empreender (TOWNSEND; BUSENITZ; ARTHURS, 2010). Ademais, constatou-se que os motivos que conduzem e orientam para atividades empreendedoras consideram o desenvolvimento de valores que, *a priori*, estariam condicionados ao sistema indivíduo-relação-ambiente (SIVARAJAH; ACHCHUTHAN, 2013). Também estariam atrelados ao empreendedorismo os motivos relacionados a emoções e paixões (BARLACH, 2011). Carvalho e González (2006) concluem que as motivações para empreender estão diretamente associadas à necessidade do indivíduo de exercer autonomia e autoridade, o que aumenta sua resistência a trabalhos rotineiros e padronizados. Diversos aspectos podem estar atrelados a essa autonomia, como o reconhecimento pessoal, a percepção da instrumentalidade da riqueza e a aprovação social, que são alguns dos aspectos determinantes para a decisão de empreender (VECIANA, 1999).

A partir dos resultados anteriores, percebeu-se que, por meio da introdução da cocriação de valor como variável moderadora, este estudo pode indicar novos caminhos para a relação de influência das motivações intrínsecas sobre as motivações para empreender. Diferentemente do que foi encontrado por Hytti *et al.* (2010), Morris, Shirokova e Tsukanova (2017) e Bizarria, Barbosa e Sousa (2019), é demonstrado que o aprendizado é capaz de suprir as expectativas e motivações dos acadêmicos para empreender; esse caminho hipotetizado gerou um bom resultado explicativo no modelo (R^2) e valores consideráveis de significância estatística.

A cocriação, portanto, como variável que em sua essência, desde os pressupostos da LDS (VARGO; LUSCH, 2004), encara como fundamental a participação do cliente no ambiente em que o serviço acontece, pode dar explicações plausíveis para a autonomia dos acadêmicos em seus processos de ensino. Tais

constatações partem dos estudos de Hofstatter (2010), Bowden e D'Alessandro (2011), Tsourela, Paschaloudis e Fragidis (2014), Tsourela *et al.* (2015), Ribes-Giner, Perello-Marín e Díaz (2016), Blau e Shamir-Inba (2018), Chemi e Krogh (2017), Ranjbarfard e Sureshjani (2017).

A cocriação, ainda, como seus construtos de primeira ordem — valor em uso e coprodução de valor (RANJAN; READ, 2016) —, consegue gerar bons índices explicativos no estudo, demonstrando que a escala se aplicou adequadamente aos interesses da pesquisa e às relações hipotetizadas na moderação. A cocriação de valor tem grande potencial para auxiliar estudos sobre motivações no aprendizado e suas relações com as motivações para empreender.

Como fator central de aplicação, este estudo apresenta a metodologia de *service learning* como o ambiente em que o serviço acontece, tal como sugerido no locus de estudo da cocriação de valor (VARGO; LUSCH, 2004; PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004). O *service learning* é uma abordagem focada na autonomia dos estudantes e contribui para os estudos de cocriação no que tange à exemplificação da participação do cliente no ambiente de serviço e também da autonomia no contexto das motivações para empreender (TOWNSEND; BUSENITZ; ARTHURS, 2010).

7 CONCLUSÕES

Este estudo teve como finalidade analisar o papel moderador da cocriação de valor sobre as variáveis de motivação acadêmica no aprendizado (motivos extrínsecos e intrínsecos) e motivação para empreender. A revisão da literatura indicou que os motivos intrínsecos não apresentaram resultados positivos em estudos anteriores no que tange à influência na motivação para empreender. Portanto, este estudo indicou caminhos novos para a relação entre as variáveis estudadas, dado que as relações hipotetizadas com a moderação da cocriação de valor não foram identificadas em estudos anteriores. Assim, conclui-se que o problema de pesquisa foi resolvido de forma positiva para o âmbito científico, que os objetivos foram atingidos em sua totalidade e que os resultados encontrados permitem descortinar novos caminhos e inspirar possíveis pesquisas a evidenciar o potencial da cocriação de valor nos estudos de Marketing.

Ao confirmar quatro das sete hipóteses iniciais, este trabalho corrobora estudos anteriores e salienta a importância das motivações extrínsecas para o desenvolvimento das motivações empreendedoras dos acadêmicos. Ao validar a hipótese h2c, o estudo encontra novos caminhos para um fator com dados menos consistentes nas relações entre motivações extrínsecas e motivações para empreender. Ao refutar as hipóteses h3a, h3b e h3c, o estudo comunga com estudos anteriores e torna possíveis as validações dessas mesmas hipóteses sob a perspectiva da moderação da cocriação de valor. Tal caminho nas hipóteses refutadas é positivo para este estudo e contribui para os dados pós-moderação.

Ao confirmar as sete hipóteses de moderação, este trabalho cumpre seu maior objetivo no campo dos estudos de Marketing e serve como contraponto a pesquisas anteriores. Isso tem a ver com o fato de que as relações entre as motivações intrínsecas e a motivação para empreender não foram positivas em estudos anteriores, uma vez que a autonomia no aprendizado se mostrou distante dos motivos para empreender. Com as descobertas deste estudo, pode-se constatar que a influência da cocriação de valor possibilita o incremento da autonomia dos acadêmicos, exaltando, paralelamente, suas motivações para empreender. Esses são novos achados que relacionam motivações de aprendizado autodeterminado e motivações para empreender, e agora eles passam a integrar a literatura.

Diversos autores propuseram escalas para avaliar e relacionar as motivações

extrínsecas e intrínsecas de alunos em diferentes níveis de aprendizado; é o caso de Yamauchi (1980), Harter (1981), Palenzuela (1987) e Shah (1988). Contudo, Vallerand *et al.* (1989) desenvolveram e validaram uma escala denominada “escala de motivação acadêmica”. Os autores organizaram as motivações no *continuum* e apresentaram-nas em sete subescalas que avaliam motivações internas, externas e desmotivação. Outros diversos estudos propuseram escalas para avaliar as motivações extrínsecas e intrínsecas e conseguiram comprovar a sua validade e a sua confiabilidade (por exemplo, AMABILE *et al.*, 1994; REEVE; SICKENIUS, 1994; GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002; GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2003). Contudo, o estudo de Vallerand *et al.* (1992) validou a escala de motivação acadêmica proposta por Vallerand *et al.* (1989). A escala é amplamente difundida e, no Brasil, foi traduzida, adaptada e utilizada pela primeira vez por Sobral (2003). Posteriormente, Guimarães e Bzuneck (2008) realizaram um estudo para avaliar as propriedades psicométricas da versão brasileira da escala de motivação acadêmica. Todos os construtos obtiveram boa consistência interna, com exceção da motivação extrínseca por regulação identificada. Assim, os resultados encontrados neste estudo suportam o *continuum* da autodeterminação.

Na mesma direção, as contribuições realizadas a partir da abordagem *service learning* corroboram as ações da cocriação de valor e se mostram, portanto, possíveis catalisadoras das ações empreendedoras dos alunos. A cocriação, por fim, se mostra um ponto significativo nas motivações para empreender.

Os resultados encontrados permitem atender em totalidade ao objetivo geral do estudo, e seus objetivos específicos são cumpridos com as 14 hipóteses testadas. De modo geral, os achados deste trabalho evidenciam que a autonomia é um fator importante para a ação empreendedora (BARROS, 2015; BIZARRIA; BARBOSA; SOUSA, 2019), e a ação autônoma desenvolvida pelos acadêmicos prepara-os de forma mais qualificada para as demandas do mundo dos negócios (GIBB, 2002). Outrossim, quanto mais os acadêmicos forem estimulados ao desenvolvimento da autonomia, maior será o seu potencial para solucionar problemas dos contextos de negócios (GAGNÉ; DECI, 2005). Contudo, o que este estudo também busca salientar é que a falta de estímulo real ao empreendedorismo na sala de aula (utilização de métodos ineficientes) (FERREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2016) interfere negativamente no quanto os alunos valorizam o ambiente acadêmico como motivação para empreender. Nesse sentido, os esforços direcionados ao empreendedorismo podem

estar caminhando ao revés dos comportamentos e motivações para empreender. A cocriação contribui sobremaneira para mudanças nos contextos de aprendizado autodeterminado, posicionando, cada vez mais, os acadêmicos como atores centrais no ambiente em que o serviço educacional acontece.

Assim, esta tese atinge os seus objetivos ao apresentar caminhos não encontrados anteriormente para a relação entre aprendizado e motivação empreendedora dentro do *continuum* da autodeterminação. Ademais, ela elucida o papel central da cocriação de valor nesse âmbito e em outros potenciais lócus de aprendizado e ambientes empreendedores. Algumas implicações gerenciais e acadêmicas, bem como limitações e sugestões para estudos futuros, são apresentadas nas seções seguintes.

7.1 IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS E GERENCIAIS

Visando ao preenchimento de algumas lacunas teóricas e gerenciais na relação entre as motivações extrínsecas e intrínsecas para o aprendizado e as motivações para empreender, este estudo analisa o efeito moderador do construto cocriação de valor nessa relação. Portanto, ao alcançar seus objetivos e encontrar soluções oportunas para o preenchimento de tais lacunas, o estudo possibilita o avanço da ciência do serviço no Marketing e também das aplicações da cocriação de valor em ambientes de interação entre empresas e clientes, sobretudo na esfera educacional. Dessa forma, são apresentados caminhos teóricos e gerenciais para os resultados encontrados nas relações hipotetizadas.

O caminho proposto neste estudo pode estender e desenvolver questões teóricas sobre o desenvolvimento da cocriação de valor na academia de Marketing. A cocriação de valor já havia sido estudada em contextos acadêmicos, mas não foram encontrados estudos que promovessem seu efeito moderador a fim de alterar relações de influência até então estabelecidas na literatura. Os campos das motivações acadêmicas e das motivações empreendedoras também adquiriram robustez ao longo dos anos nas pesquisas. Contudo, foi possível apresentar resultados que esses três campos não haviam encontrado.

O progresso nos estudos de cocriação tornou-se possível devido à contribuição de inúmeros estudiosos que buscaram explorar e explicar o fenômeno do serviço suportado pela cocriação de valor no Marketing (WILDEN *et al.*, 2017). Vargo e Lusch

(2008, 2011, 2017) propuseram perspectivas de ecossistema de serviços para que fosse possível englobar todo o potencial de disseminação dos pressupostos da LDS voltado à cocriação de valor. Esses estudos também contribuíram com uma oportuna base teórica para o Marketing, demonstrando uma jornada científica de orientação também à teoria geral de mercado (AKAKA; KOSKELA-HUOTARI; VARGO, 2021). Isso demonstra a evolução da LDS desde a sua concepção (VARGO; LUSCH, 2004) e evidencia que este estudo faz contribuições teóricas relevantes à academia de Marketing.

Na área da Educação, entende-se que o fator-chave na construção do conhecimento e do desenvolvimento dos acadêmicos está fundamentalmente relacionado com sua autonomia e seu protagonismo no processo de aprendizagem (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2009). Assim, é fundamental compreender as nuances das motivações extrínsecas e intrínsecas na condução dos acadêmicos no processo de ensino e verificar o quanto isso potencializa suas ações futuras. Este estudo apresenta possibilidades ainda não descortinadas pela literatura e propõe caminhos potenciais para que estudos posteriores possam analisar essas relações sob diferentes perspectivas.

No que tange às motivações extrínsecas e intrínsecas, este estudo, ao promover caminhos de significância estatística ainda não encontrados na literatura para as motivações intrínsecas, auxilia instituições de ensino a observar com mais atenção as motivações prévias para o aprendizado, possibilitando maior eficácia pedagógica.

Já ao analisar a relação entre as motivações acadêmicas e as motivações para empreender, o estudo dirige um olhar mais específico e novo para as variáveis que podem efetivamente contribuir para o desenvolvimento da educação empreendedora. Isso demanda a atenção das escolas de negócios, que podem investir em estímulos a essas motivações — visando não apenas ao aprimoramento da educação empreendedora, mas também à efetividade da carreira empreendedora e à abertura de novos negócios.

Além disso, no ambiente acadêmico, é possível promover atividades que estimulem os estudantes e possam contribuir para sua maior autonomia na aprendizagem, por exemplo: incentivo à criação de *startups*, competições de tecnologia, *pitches* para apresentações de ideias de negócios, *hackathons*, incubação de projetos e espaços colaborativos para modelagem de negócios. Entende-se que

essas ações podem mudar os caminhos comportamentais, atribuir maior motivação intrínseca aos acadêmicos — o que gera maior autonomia no processo de aprendizagem — e aumentar, de forma paralela, a sua motivação para empreender. Esses são caminhos viáveis para que os ambientes acadêmicos promovam uma educação empreendedora que efetivamente motive os alunos a empreender.

No âmbito gerencial, o estudo promove novos olhares para as instituições de ensino e também para os ambientes de negócios tradicionais que buscam aumentar o empoderamento e o senso de empreendedorismo de seus alunos e colaboradores. O empreendedorismo é o resultado da ação de indivíduos com comportamentos empreendedores, e conclui-se que é possível desenvolver habilidades e comportamentos que potencializem indivíduos para que empreendam em suas carreiras e negócios (SIVARAJAH; ACHCHUTHAN, 2013; MORRIS; SHIROKOVA; TSUKANOVA, 2017; AL-JUBARI; HASSAN; LIÑÁN, 2019; CLAEYÉ; BOUGHATTAS; TORNIKOSKI, 2022).

De acordo com um estudo realizado em parceria pela Endeavor e pelo Sebrae (2016), um em cada quatro alunos universitários deseja ter seu próprio negócio. Além disso, normalmente eles demoram mais para empreender após o término do curso. Em suma, o estudo conclui que apenas 6% dos acadêmicos empreendem após a formação. Esses dados geram um questionamento: se o ensino acadêmico dessas escolas é focado no empreendedorismo, por que os números ainda são baixos? Nesse âmbito, considera-se dois aspectos que carecem de atenção: a forma como os alunos aprendem e sua autonomia no ensino na universidade; e o que conduz a sua motivação para empreender.

Esses aspectos poderiam ser trabalhados com as atividades supracitadas e também com, por exemplo, maior fomento da cultura de *startups* nas disciplinas dos cursos. *Startups* são empresas de base tecnológica criadas para desenvolver produtos ou serviços inovadores a partir de condições de extrema incerteza (RIES, 2012). A forma como a cultura das *startups* se constitui auxiliaria no desenvolvimento de habilidades e comportamentos empreendedores, visto que esses são, por natureza, ambientes de cocriação de valor entre colaboradores e clientes.

No que se refere à aplicação da cocriação de valor, instituições de ensino podem abranger as aplicações das metodologias de *service learning* com o objetivo de incluí-las não apenas em determinadas disciplinas de escolas de negócios, mas em todos os cursos, projetos e outras aplicações em que os acadêmicos possam de

fato praticar a cocriação de valor. Os resultados deste estudo evidenciam o potencial da cocriação de valor e apontam para novas descobertas no ensino pautado na construção de ambientes inovadores, cocriadores de experiências e capazes de motivar os acadêmicos para que empreendam em suas carreiras e em novos negócios. Esse seria um caminho potencialmente relevante para ajustes entre o discurso e a prática do ensino, de modo que ele promova, de fato, o empreendedorismo.

De maneira geral, os resultados desta tese dão impulso aos estudos e aplicações de Marketing focados no serviço; empoderam as relações da cocriação de valor com variáveis motivacionais e empreendedoras no ambiente acadêmico; e contribuem para a discussão da LDS.

7.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES A FUTURAS PESQUISAS

Este estudo foi desenvolvido, no que tange à coleta de dados e à análise, durante a pandemia de Covid-19. Inicialmente, como planejado nos delineamentos da pesquisa e de acordo com orientações de estudos anteriores, as coletas seriam realizadas diretamente em sala de aula, engajando-se com o ambiente acadêmico e os professores das disciplinas. O objetivo era obter o maior número possível de participantes no estudo; afinal, estariam todos em seus horários de aula, dentro das salas de aula das próprias disciplinas que implementavam o método de *service learning*. No entanto, a partir do primeiro semestre de 2020, com a suspensão das atividades presenciais, que se mantiveram em regimes diferenciados até o segundo semestre de 2021, a coleta sofreu intensa adaptação e, em decorrência disso, o seu delineamento e a sua duração foram afetados. Durante o período da pandemia, portanto, as disciplinas não aconteceram no formato desejado, principalmente no ano de 2020. Assim, as coletas foram suspensas e outro método passou a ser delineado para o estudo.

A coleta foi, portanto, realizada com base no esforço da pesquisadora em encontrar e contatar os acadêmicos em redes sociais e grupos de estudantes da instituição de ensino considerada no estudo. O setor de *service learning* da instituição em questão não se prontificou a auxiliar nas tratativas da coleta de dados, não tendo respondido aos inúmeros contatos da pesquisadora. Devido a essa dificuldade, os alunos foram encontrados da forma supracitada e também por meio do modelo bola

de neve, por indicações de conhecidos da instituição. Foi solicitado auxílio aos grêmios estudantis, bem como a outros grupos e movimentos da instituição relacionados à escola de negócios. Essas foram as maiores limitações do estudo, uma vez que a coleta foi adiada, reestruturada e, por fim, executada em um período bem mais longo do que o previsto inicialmente, devido à dificuldade de coletar o número adequado de respondentes.

Para estudos futuros, sugere-se que seja dado foco maior à cocriação de valor não apenas em ambientes voltados tradicionalmente ao empreendedorismo, mas também em outros cursos das instituições de ensino. O empreendedorismo, por ser uma consequência de habilidades e comportamentos empreendedores, pode ser desenvolvido em cursos de diferentes áreas do conhecimento. Esse movimento poderia, inclusive, gerar novos empreendedores e ideias incubadas para o desenvolvimento de novos negócios.

Ademais, sugere-se que outros estudos de Marketing explorem as motivações intrínsecas em ambientes de aprendizado incluindo outras variáveis em conjunto com a cocriação de valor, como experiência de serviço, satisfação e fidelização. Estudos qualitativos, sejam eles positivistas ou interpretativistas, também podem avaliar as motivações dos acadêmicos para o empreendedorismo através da lente da cocriação de valor. Estudos quantitativos, de métodos mistos, experimentos e outros podem explorar de forma mais direcionada alguns comportamentos específicos associados aos motivos da aprendizagem autônoma e às motivações para empreender.

Por fim, outras escalas de cocriação podem ser aplicadas a fim de corroborar ou contestar os resultados encontrados neste estudo. Com isso, multiplica-se o número de estudos focados nessas três variáveis, o que é positivo, uma vez que a área de Marketing carece dessas inclinações.

REFERÊNCIAS

- ACHCHUTHAN, S.; NIMALATHASAN, B. Level of entrepreneurial intention of the management undergraduates in the University of Jaffna, Sri Lanka: scholars and undergraduates' perspective. *South Asian Academic Research Journals*, v. 2, n. 10, p. 24-42, 2012.
- AHMAD, N. The way forward. Customer co-production behaviour. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 224, p. 238-245, 2016.
- AKAKA, M. A.; KOSKELA-HUOTARI, K.; VARGO, S. L. Formalizing service-dominant logic as a general theory of markets: taking stock and moving forward. *AMS Review*, v. 11, n. 3, p. 375-389, 2021.
- ALÄNGE, S.; SCHEINBERG, S. Swedish entrepreneurship in a cross-cultural perspective. In: KIRCHHOFF, B. A. *et al.* (ed.). *Frontiers of entrepreneurship research*. Wellesley: Babson College, 1988. p. 1-15.
- ALDERSON, W. *Marketing behavior and executive action: a functionalist approach to marketing theory*. Homewood, IL: Richard D. Irwin, 1957.
- ALEXANDER, A. *et al.* The co-creation of a retail innovation: shoppers and the early supermarket in Britain. *Enterprise & Society*, v. 10, n. 3, p. 529-558, Sept. 2009.
- AL-JUBARI, I.; HASSAN, A.; LIÑÁN, F. Entrepreneurial intention among university students in Malaysia: integrating self-determination theory and the theory of planned behavior. *International Entrepreneurship and Management Journal*, v. 15, n. 4, p. 1323-1342, Dec. 2019.
- AMABILE, T. M. *et al.* The work preference inventory assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 66, n. 5, p. 950-967, May 1994.
- ANDERSON, J. C., GERBING, D. W. Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, v. 103, n. 3, p. 99-111, 1988.
- ARAUJO, C. F. *et al.* Cocriação de valor em sala de aula como um antecedente do engajamento dos estudantes de instituição de ensino superior. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 256-279, maio/ago. 2021.
- ARSHAD, M.; FAROOQ, O.; FAROOQ, M. The effect of intrinsic and extrinsic factors on entrepreneurial intentions: the moderating role of collectivist orientation. *Management Decision*, v. 57, n. 3, p. 649-668, Mar. 2019.
- ASTIN, A. W.; SAX, L. J.; AVALOS, J. Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *The Review of Higher Education*, v. 22, n. 2, p. 187-202, 1999.
- ATHANASIOU, A. Developing learner autonomy through collaborative learning in a

higher education context. *Journal of Business & Society*, v. 20, n. 1/2, p. 115-129, 2007.

ATHAYDE, R. Measuring enterprise potential in young people. *Entrepreneurship Theory and Practice*, v. 33, n. 2, p. 481-500, 2009.

AUH, S. *et al.* Co-production and customer loyalty in financial services. *Journal of Retailing*, v. 83, n. 3, p. 359-370, 2007.

BADGER, K. *et al.* "More than just a medical student": a mixed methods exploration of a structured volunteering programme for undergraduate medical students. *BMC Medical Education*, v. 22, n. 1, 2022.

BAGOZZI, R.; YI, Y. On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 16, p. 74-94, 1988.

BANDURA, A. Social cognitive theory of personality. *In*: PERVIN, L. A.; JOHN, O. P. (ed.). *Handbook of personality: theory and research*. 2. ed. New York: The Guilford Press, 1999. p. 154-196.

BARBA-SÁNCHEZ, V.; ATIENZA-SAHUQUILLO, C. Entrepreneurial behavior: impact of motivation factors on decision to create a new Venture. *European Research on Management and Business Economics*, v. 18, n. 2, p. 132-138, 2012.

BARLACH, L. Empreendedorismo ou profissão: um desafio para orientadores(as). *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 12, p. 119-125, 2011.

BARROS, A. F. Crisis, what crisis? The life goals of university-aged students during an ongoing economic and financial crisis. *Current Psychology*, v. 34, p. 434-446, 2015.

BARROS NETO, J. P. As vantagens do empreendedorismo versus a dependência do assistencialismo filantropia: por que estimular o empreendedor e evitar o assistido? *Remipe – Revista de Micro e Pequenas Empresas e Empreendedorismo da Fatec Osasco*, v. 1, n. 1, p. 78-94, 2015.

BARRUTIA, J. M.; ECHEBARRIA, C. Greening regions: the effect of social entrepreneurship, co-decision and co-creation on the embrace of good sustainable development practices. *Journal of Environmental Planning and Management*, v. 55, n. 10, p. 1348-1368, 2012.

BATCHELDER, T. H.; ROOT, S. Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, v. 17, n. 4, p. 341-355, 1994.

BENDAPUDI, N.; LEONE, R. P. Psychological implications of customer participation in co-production. *Journal of Marketing*, v. 67, n. 1, p. 14-28, 2003.

BIDO, D. S. *et al.* Qualidade do relato dos procedimentos metodológicos em periódicos nacionais na área de Administração de Empresas: o caso da modelagem

em equações estruturais nos periódicos nacionais entre 2001 e 2010. *Organizações & Sociedade*, v. 19, n. 60, p. 125-144, 2012.

BIZARRIA, F. P. A.; BARBOSA, F. L. S.; SOUSA, A. M. R. Autodeterminação e empreendedorismo com suporte em motivações: análise empírica com universitários do curso de Administração. *RECADM*, v. 18, n. 2, p. 281-304, maio/ago. 2019.

BLAU, I.; SHAMIR-INBA, T. Digital technologies for promoting “student voice” and cocreating learning experience in an academic course. *Instructional Science*, v. 46, p. 315-336, 2018.

BOLLEN, K. A. *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons, 2014.

BOWDEN, J. L.-H.; D’ALESSANDRO, S. Co-creating value in higher education: the role of interactive classroom response technologies. *Asian Social Science*, v. 7, p. 35-49, 2011.

BRAMBILLA, F. R. *Abordagem etnometodológica acerca da cocriação de valor na graduação em Administração do Ensino Superior privado*. 2010. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

BRAMBILLA, F. R.; DAMACENA, C. Cocriação de valor no ensino superior privado: uma análise etnometodológica com alunos de Administração de uma universidade do Sul do Brasil. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 13, n. 3, p. 455-490, 2012.

BREIDBACH, C. F.; KEATING, B. W.; LIM, C. Fintech: research directions to explore the digital transformation of financial service systems. *Journal of Service Theory and Practice*, v. 30, p. 79-102, 2019.

BRINGLE, R. G.; HATCHER, J. A. A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, v. 2, n. 1, p. 112-122, 1995.

CAMILLERI, M. A. Evaluating service quality and performance of higher education institutions: a systematic review and a post-COVID-19 outlook. *International Journal of Quality and Service Sciences*, v. 13, n. 2, p. 268-281, 2021.

CARMO, C. R. S.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Motivação discente para a aprendizagem das disciplinas do curso de Ciências Contábeis. *ReCont: Registro Contábil*, v. 3, n. 3, p. 123-143, 2012.

CARVALHO, P. M. R. Características e motivações dos empresários: o caso dos fundadores de pequenos negócios na cidade da Guarda. *Anais Universitários*, v. 8, p. 107-136, 1997.

CARVALHO, P. M. R. *Competências para o entrepreneurship: um modelo explicativo*. 2004. Tese (Doutorado em Gestão de Empresas) – Universidade de Salamanca, Salamanca, 2004.

CARVALHO, P. M. R.; GONZÁLEZ, L. Modelo explicativo sobre a intenção

empreendedora. *Comportamento Organizacional e Gestão*, v. 12, n. 1, p. 43-65, 2006.

CHANDLER, J.; LUSCH, R. Service systems: a broadened framework and research agenda on value propositions, engagement and service experience. *Journal of Service Research*, v. 18, n. 1, p. 6-22, 2015.

CHANDLER, J.; VARGO, S. Contextualization: network intersections, value-in-context, and the co-creation of markets. *Marketing Theory*, v. 11, n. 1, p. 35-49, 2011.

CHATHOTH, P. *et al.* Co-production versus co-creation: a process based continuum in the hotel service context. *International Journal of Hospitality Management*, v. 32, p. 11-20, 2012.

CHEMI, T.; KROGH, L. (org.). *Co-creation in higher education students and educators preparing creatively and collaboratively to the challenge of the future*. Aalborg: Aalborg University, 2017.

CHEN, M.-H.; TSENG, M.; TENG, M.-J. Creative entrepreneurs' well-being, opportunity recognition and absorptive capacity: self-determination theory perspective. *Entrepreneurship Research Journal*, v. 10, n. 1, Jan. 2020.

CHESBROUGH, H.; SPOHRER, J. A research manifesto for services science. *Communications of the ACM*, v. 49, p. 35-40, 2006.

CHIN, W. W. Issues and opinions on SEM. *Management Information Systems Quarterly*, v. 22, n. 1, p. vii-xvi, Mar. 1998.

CHIVA-BARTOLL, O.; CAPELLA-PERIS, C.; SALVADOR-GARCÍA, C. Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, v. 46, n. 3, p. 395-407, 2020.

CLAEYÉ, F.; BOUGHATTAS, Y.; TORNIKOSKI, E. T. Formation of social entrepreneurial intention: a qualitative grounded approach at the base of the pyramid. *Administrative Sciences*, n. 12, v. 1, 2022.

COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press, 1988.

COKLEY, K. O. Confirmatory factor analysis of the academic motivation scale with black college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, v. 2, n. 48, p. 124-139, 2015.

COLETTE, H. Entrepreneurship education evaluation: revisiting Storey to hunt for the heffalump, *Education + Training*, v. 57, n. 8/9, p. 816-833, 2015.

CONVERSE, P. D. *Marketing methods and politics*. New York: Prentice Hall, 1921.

CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and

applications. *Journal of Applied Psychology*, v. 78, p. 98-104, 1993.

CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S.; LETTNIN, C. C. Validação da escala de motivação acadêmica em universitários brasileiros. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, p. 522-545, jul./set. 2016.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across lifes domains. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 1, p. 14-23, 2008.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Handbook of self-determination research*. Rochester: University Rochester Press, 2004.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, p. 227-268, 2000.

DELLANDE, S.; GILLY, M. C.; GRAHAM, J. L. Gaining compliance and losing weight: the role of the service provider in health care services. *Journal of Marketing*, v. 68, n. 3, p. 78-91, 2004.

DÍAZ-MÉNDEZ, M.; GUMMESSON, M. Value co-creation and university teaching quality: consequences for the European higher education area (EHEA). *Journal of Service Management*, v. 23, n. 4, p. 571-592, 2012.

DUBINI, P. The influence of motivations and environment on business startups: some hints for public policies. *Journal of Business Venturing*, v. 4, p. 11-26, 1988.

EDVARDSSON, B.; TRONVOL, B.; GRUBER, T. Expanding understanding of service exchange and value co-creation: a social construction approach. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 39, n. 2, p. 327-339, 2011.

ENDEAVOR; SEBRAE. Empreendedorismo nas universidades: professores mais satisfeitos que alunos. *Endeavor*, 18 nov. 2016. Disponível em: <https://endeavor.org.br/ambiente/pesquisa-universidades-empreendedorismo-2016/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ENGELMANN, E. *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ERIKSSON, E. *et al.* Collaborative public management: coordinated value propositions among public service organizations. *Public Management Review*, v. 22, n. 6, p. 791-812, May 2019.

EYLER, J. The power of experiential education. *Liberal Education*, v. 95, n. 4, p. 24-

31, 2009.

EYLER, J.; GILES JR., D. E. *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

EYLER, J.; GILES JR., D. E.; BRAXTON, J. The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, v. 4, p. 5-15, 1997.

FARHANGMEHR, M.; GONÇALVES, P.; SARMENTO, M. Predicting entrepreneurial motivation among university students: the role of entrepreneurship education. *Education + Training*, v. 58, n. 7/8, p. 861-881, 2016.

FAUL, F. *et al.* G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, v. 39, p. 175-191, 2007.

FÁVERO, L. P. *et al.* *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERREIRA, A. S. M.; LOIOLA, E.; GONDIM, S. M. G. Individual and contextual predictors of entrepreneurial intention among undergraduates: a literature review. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 15, n. 2, p. 292-308, abr./jun. 2017.

FERREIRA, A. S. M.; LOIOLA, E.; GONDIM, S. M. G. Motivations, business planning, and risk management: entrepreneurship among university students. *INMR – Innovation & Management Review*, v. 14, n. 2, p. 140-150, 2016.

FISK, R. P.; BROWN, S. W.; BITNER, M. J. Tracking the evolution of the services marketing literature. *Journal of Retailing*, v. 69, n. 1, p. 61-103, 1993.

FLEMIG, S. S.; OSBORNE, S. The dynamics of co-production in the context of social care personalisation: testing theory and practice in a Scottish context. *Journal of Social Policy*, v. 48, n. 4, p. 671-697, Oct. 2019.

FOLGUEIRAS, P. *et al.* Service-learning: a survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship, and Social Justice*, v. 15, n. 2, p. 162-180, 2020.

FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, v. 18, p. 39-50, 1981.

FULLER, J. *et al.* Consumer empowerment through internet-based co-creation. *Journal of Management Information Systems*, v. 26, n. 3, p. 71-102, 2009.

GAGNÉ, M.; DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, v. 26, n. 4, p. 331-362, 2005.

GALLAN, A. S. *et al.* Customer positivity and participation in services: an empirical test in a health care context. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 41, n.

3, p. 338-356, 2013.

GIBB, A. In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Review*, v. 4, n. 3, p. 233-269, 2002.

GRANT, R.; CLARKE, R. J.; KYRIAZIS, E. Research needs for assessing online value creation in complex consumer purchase process behavior. *Journal of Retailing and Consumer Services*, v. 17, p. 53-60, 2010.

GRAY, M. J. *et al.* What were LSAHE impacts on student volunteers? In: GRAY, M. J. *et al.* *Evaluation of Learn and Serve America, Higher Education: first year report*. Santa Monica: Rand Corporation, 1996. p. 43-66.

GRÖNROOS, C. Adopting a service logic for marketing. *Marketing Theory*, v. 6, n. 3, p. 317-333, 2006.

GRÖNROOS, C.; VOIMA, P. Critical service logic: making sense of value creation and co-creation. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 41, p. 133-150, 2013.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 17-24, 2003.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, p. 11-19, 2002.

GUJARATI, D. N. *Econometria básica*. [S. l.]: Makron Books, 2000.

HAIR JR., J. F. *et al.* *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. [S. l.]: Sage Publications, 2016.

HAIR JR., J. F. *et al.* *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAIR JR., J. F. *et al.* *Multivariate data analysis*. [S. l.]: Cengage, 2018.

HAKANSSON, H.; SNEHOTA, I. *Developing relationships in business networks*. London: Routledge, 1995.

HALBESLEBEN, J. R.; WHEELER, A. R. Student identification with business education models: measurement and relationship to educational outcomes. *Journal of Management Education*, v. 33, n. 2, p. 166-195, 2009.

HAMBY, A.; BRINBERG, D. International service learning as social value cocreation. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, v. 28, n. 3, p. 209-233, 2016.

HANHISALO, K. Knowledge workers' professional growth and personalized learning in the digital era. *In: INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE*, 11., Valencia, 2017. *Proceedings [...]*. Valencia: Inted, 2017. p. 7017-7023.

HARTER, S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, v. 17, n. 3, p. 300-312, May 1981.

HEIM, S. *et al.* Providing learning success as a service: a structured literature review. *In: IEEE GLOBAL ENGINEERING EDUCATION CONFERENCE (EDUCON)*, 12., 2021, Vienna. *Proceedings [...]*. Vienna: IEEE, 2021. p. 1369-1378.

HESSER, G. Faculty assessment of student learning: outcomes attributed to service-learning and evidence of changes in faculty attitudes about experiential education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, v. 2, p. 33-42, 1995.

HILL, M. M.; HILL, A. *Investigação por questionário*. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

HOFSTATTER, C. R. *Estudo dos efeitos da cocriação de valor no desempenho percebido, satisfação e lealdade*. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2010.

HOLLANDER, E.; MEEROPOL, J. Engagement in teaching and learning. *In: PERCY, S.; ZIMPHER, N.; BRUKARDT, M. J. (ed.). Creating a new kind of university: institutionalizing community-university engagement*. Bolton: Anker, 2006. p. 69-91.

HOYER, W. D. *et al.* Consumer cocreation in new product development. *Journal of Service Research*, v. 13, n. 3, p. 283-296, 2010.

HYTTI, U. *et al.* Perceived learning outcomes in entrepreneurship education: the impact of student motivation and team behaviour. *Education + Training*, v. 52, n. 8/9, p. 587-606, 2010.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

IREMADZE, D. Towards entrepreneurial motivation: the self-determination theory approach. *In: EUROPEAN CONFERENCE ON INNOVATION AND ENTREPRENEURSHIP*, 11., 2016, Jyväskylä. *Proceedings [...]*. Jyväskylä: [s. n.], 2016. p. 960-970.

JARVIS, W. *et al.* A large class engagement (LCE) model based on service-dominant logic (SDL) and flipped classrooms. *Education Research and Perspectives*, v. 41, p.

1-24, 2014.

JESUÍNO, J. C.; REIS, E.; CRUZ, E. Motivações empresariais em Portugal, uma perspectiva transcultural. *Revista de Gestão*, v. 2, n. 3, p. 43-50, 1988.

JOENSUU-SALO, S.; VARAMÄKI, E.; VILJAMAA, A. Beyond intentions: what makes a student start a firm? *Education & Training*, v. 57, n. 8-9, p. 853-873, 2015.

KANFER, R.; HEGGESTAD, E. D. Motivational traits and skills: a person-centered approach to work motivation. *Research in Organizational Behavior*, v. 19, p. 1-56, 1997.

KRISTAL, S.; BAUMGARTH, C.; HENSELER, J. Performative corporate brand identity in industrial markets: the case of German prosthetics manufacturer Ottobock. *Journal of Business Research*, v. 114, p. 240-253, June 2020.

KRÜGER, C.; RAMOS, L. F. Comportamento empreendedor, a partir de características comportamentais e da intenção empreendedora. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, v. 9, n. 4, p. 528-555, set./dez. 2020.

KURATKO, D. F.; HORNSBY, J. S.; NAFFZIGER, D. W. An examination of owner's goals in sustaining entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, v. 33, n. 1, p. 24-33, 1997.

LAVIERI, C. Educação... empreendedora? In: LOPES, R. M. *Educação empreendedora*. Rio de Janeiro: Elsevier Campus, 2010. p. 1-16.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013.

LEE, S.; HERSHBERGER, S. A simple rule for generating equivalent models in covariance structure modeling. *Multivariate Behavioral Research*, v. 25, p. 313-334, 1990.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, v. 31, n. 1, p. 17-10, 2008.

LEUNG, H.; SHEK, D. T. L.; DOU, D. Evaluation of service-learning in Project WeCan under COVID-19 in a Chinese context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 18, n. 7, 2021.

LICHTENSTEIN, Y.; ABBOTT, P.; RECHAVI, A. Engaging students in an MIS course through the creation of e-business: a self-determination theory analysis. *Communications of the Association for Information Systems*, v. 36, p. 157-177, Jan. 2015.

LIU, J.; JO, W. M. Value co-creation behaviors and hotel loyalty program member

satisfaction based on engagement and involvement: moderating effect of company support. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, v. 43, p. 23-31, 2020.

LOVELOCK, C.; GUMMESSON, E. Wither services marketing? *Journal of Service Research*, v. 7, n. 1, p. 20-24, 1994.

LUSCH, R. F. The small and long view. *Journal of Macromarketing*, v. 26, n. 2, p. 240-244, 2006.

LUSCH, R. F.; VARGO, S. L. Service-dominant logic: reactions, reflections and refinements. *Marketing Theory*, v. 6, n. 3, p. 281-288, 2006.

LUSCH, R. F.; VARGO, S. L.; O'BRIEN, M. Competing through service: insights from service-dominant logic. *Journal of Retailing*, v. 83, n. 1, p. 5-18, 2007.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019.

MARANDI, E.; LITTLE, E.; HUGHES, T. Innovation and the children of the revolution: Facebook and value co-creation. *The Marketing Review*, v. 10, n. 2, p. 169-183, 2010.

MARGAÇA, C. *et al.* Impact of the optimistic perspective on the intention to create social enterprises: a comparative study between Portugal and Spain. *Frontiers in Psychology*, v. 12, 2021.

MATLAY, H. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, v. 15, n. 2, p. 382-396, 2008.

MATOS, D. A. S.; RODRIGUES, E. C. *Análise fatorial*. Brasília: Enap, 2019.

MCCLELLAND, D. C.; BURNHAM, D. H. *Power is the great motivator*. Harvard: Harvard Business School Press, 1995.

MCCLELLAND, D. C. *et al.* *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953.

MCCOLL-KENNEDY, J. R. *et al.* Health care customer value cocreation practice styles. *Journal of Service Research*, v. 15, n. 4, p. 370-389, 2012.

MCQUILLAN, N. *et al.* Developing resilient graduates to be future workplace leaders. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, v. 11, n. 1, p. 214-227, 2021.

MERZ, M. A.; HE, Y.; VARGO, S. The evolving brand logic: a service-dominant logic perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 37, n. 3, p. 338-344, 2009.

MERZ, M. A.; ZARANTONELLO, L.; GRAPPI, S. How valuable are your customers in the brand value co-creation process? The development of a Customer Co-Creation Value (CCCV) scale. *Journal of Business Research*, v. 82, p. 79-89, 2018.

- MESHARAM, S.; RAWANI, A. M. Entrepreneurial motivations: evidence from a developing region in India. *International Journal of Process Management and Benchmarking*, v. 12, n. 1, p. 1-12, Jan. 2022.
- MITCHELL JR., J. V. Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic and extrinsic, and self-assessed motivation for learning. *Journal of Research and Development in Education*, v. 25, n. 3, p. 149-155, 1992.
- MORRIS, M. H. *et al.* A competency-based perspective on entrepreneurship education: conceptual and empirical insights. *Journal of Small Business Management*, v. 51, p. 352-369, 2013.
- MORRIS, M. H.; KURATKO, D. F.; COVIN, J. G. *Corporate entrepreneurship & innovation*. Mason: Cengage Learning, 2010.
- MORRIS, N. M.; KURATKO, D. F.; PRYOR, C. G. Building blocks for the development of university-wide entrepreneurship. *Entrepreneurship Research Journal*, v. 4, n. 1, p. 45-68, 2013.
- MORRIS, M. H.; SHIROKOVA, G.; TSUKANOVA, T. Student entrepreneurship and the university ecosystem: a multi-country empirical exploration. *European Journal of International Management*, v. 11, n. 1, p. 65-85, 2017.
- MTAWA, N.; FONGWA, S.; WILSON-STRYDOM, M. Enhancing graduate employability attributes and capabilities formation: a service-learning approach. *Teaching in Higher Education*, v. 26, n. 5, p. 679-695, 2019.
- NASSIF, M. J.; GHOBRI, A. N.; SILVA, S. Understanding the entrepreneurial process: a dynamic approach. *Brazilian Administration Review*, v. 7, n. 2, p. 213-226, 2010.
- NETTO, S. P. A aprendizagem como processamento da informação. In: NETTO, S. P. (org.). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU, 1987. p. 79-109.
- NG, F. Accounting at your service: university survival recovery and revolution from COVID-19. *Pacific Accounting Review*, v. 33, n. 5, p. 652-664, 2021.
- NG, I. C. L.; FORBES, J. Education as service: the understanding of university experience through the service logic. *Journal of Marketing for Higher Education*, v. 19, p. 38-64, 2009.
- NIEMIEC, C. P.; RYAN, R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, n. 7, p. 133-144, 2009.
- NUNNALLY, J. C.; BERNSTEIN, I. H. Construction of conventional test. In: VAICUNAS, J.; BELSER, J. R. *Psychometric theory*. 3. ed. New York: McGraw Hill, 1994. p. 293-334.
- O'HERN, M. S.; RINDFLEISCH, A. Customer co-creation: a typology and research

agenda. *Review of Marketing Research*, v. 6, p. 84-106, 2009.

OSEI-FRIMPONG, K. Patient participatory behaviours in healthcare service delivery. Self-determination theory (SDT) perspective. *Journal of Service, Theory and Practice*, v. 27, n. 2, p. 453-474, 2017.

PAIVA, L. E. B.; LIMA, T. C. B.; REBOUÇAS, S. M. D. P. Intenção empreendedora entre universitários brasileiros e portugueses. *Reuna*, v. 26, n. 1, p. 43-61, jan./mar. 2021.

PALENZUELA, D. L. Teoria y evaluacion de la motivacion intrinseca y la autodeterminacion: hallazgos preliminares. *Psychological Assessment*, v. 3, n. 2, p. 233-263, 1987.

PAYNE, A. *et al.* Co-creating brands: diagnosing and designing the relationship experience. *Journal of Business Research*, v. 62, n. 3, p. 379-389, 2009.

PAYNE, A.; STORBACKA, K.; FROW, P. Managing the co-creation of value. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 36, n. 1, p. 83-96, 2008.

PELTIER, J. W.; SCHIBROWSKY, J. A.; DRAGO, W. The interdependence of the factors influencing the perceived quality of the online learning experience: a causal model. *Journal of Marketing Education*, v. 29, n. 2, p. 140-153, 2007.

PEREIRA, F. C. *Representação social do empresário*. Lisboa: Edições Sílabo, 2001.

POPPER, K. R. *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul, 1963.

PORTER, L. W.; LAWLER, E. E. *Managerial attitudes and performance*. Homewood: Irwin-Dorsey, 1968.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G.; RAMASWAMY, V. Co-opting customer competence. *Harvard Business Review*, v. 78, p. 79-87, 2000.

PRAHALAD, C. K.; RAMASWAMY, V. Co-creation experiences: the next practice in value creation. *Journal of Interactive Marketing*, v. 18, n. 3, p. 5-14, 2004.

RAMASWAMY, V. Leading the transformation to co-creation of value. *Strategy and Leadership*, v. 37, n. 2, p. 32-37, 2009.

RAMSAY, J. E. *et al.* Need for power predicts career intent in university students. *Journal of Career Assessment*, v. 25, n. 3, p. 389-404, Aug. 2017.

RAMSEY, V. J.; FITZGIBBONS, D. E. Being in the classroom. *Journal of Management Education*, v. 29, p. 333-356, 2005.

RANDALL, W.; POHLEN, T.; HANNA, J. Evolving a theory of performance based logistics using insights from service-dominant logic. *Journal of Business Logistics*, v. 31, n. 2, p. 35-61, 2010.

- RANJAN, K. R.; READ, S. Value co-creation: concept and measurement. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 44, n. 3, p. 290-315, 2016.
- RANJBARFARD, M.; SURESHJANI, M. H. Offering a framework for value co-creation in virtual academic learning environments. *Interactive Technology and Smart Education*, v. 15, n. 1, p. 2-27, 2017.
- REEVE, J.; SICKENIUS, B. Development and validation of a brief measure of three psychological needs underlying intrinsic motivation: the AFS scales. *Educational & Psychological Measurement*, v. 54, n. 2, p. 506-516, Sept. 1994.
- RHOADS, R. A. *Community service and higher learning: explorations of the caring self*. Albany: State University of New York Press, 1997.
- RIBES-GINER, G.; PERELLO-MARÍN, M. R.; DÍAZ, O. P. Co-creation impacts on student behavior. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 228, p. 72-77, 2016.
- RIES, E. *A startup enxuta*. São Paulo: Leya, 2012.
- RINDOVA, V.; BARRY, D.; KETCHEN, D. J. Entrepreneurship as emancipation. *Academy of Management Review*, v. 34, p. 477-491, 2009.
- RINGLE, C. M.; SILVA, D.; BIDO, D. D. S. Modelagem de equações estruturais com utilização do SmartPLS. *Revista Brasileira de Marketing*, v. 13, n. 2, p. 56-73, 2014.
- ROBICHAUD, Y.; MCGRAW, E.; ROGER, A. Toward the development of a measuring instrument for entrepreneurial motivation. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, v. 6, n. 2, p. 189-201, 2001.
- RUSKIN, J.; BILOUS, R. H. A tripartite framework for extending university-student co-creation to include workplace partners in the work-integrated learning context. *Journal Higher Education Research & Development*, v. 39, n. 4, p. 806-820, 2020.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Promoting self-determined school engagement: motivation, learning, and well-being. In: WENZEL, K. R.; WIGFIELD, A. (ed.). *Educational psychology handbook series: handbook of motivation at school*. Routledge: Taylor & Francis Group, 2009. p. 171-195.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, v. 55, p. 68-78, 2000.
- SALAM, M. A.; BAJABA, S. The role of transformative healthcare technology on quality of life during the COVID-19 pandemic. *Journal of Enabling Technologies*, v. 15, n. 2, p. 87-107, 2021.
- SAVELSBERGH, C. M. J. H.; VAN DER HEIJDEN, B. I. J. M.; POELL, R. F. The development and empirical validation of a multidimensional measurement instrument for Team Learning Behaviors. *Small Group Research*, v. 40, n. 5, p. 578-607, 2009.

SAVITT, R. Pre-aldersonian antecedents to macro-marketing: insights from the textual literature. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 18, n. 4, p. 293-301, 1990.

SCHEINBERG, S.; MACMILLAN, I. C. An 11-country study of motivations to start a business. *In: FRONTIERS OF ENTREPRENEURSHIP RESEARCH*, 8., 1988, Massachusetts. *Proceedings [...]*. Massachusetts: [s. n.], 1988. p. 669-687.

SCHUMACKER, R. E.; LOMAX, R. G. A beginner's guide to structural equation modeling. 2. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, v. 26, n. 3-4, p. 207-231, 1991.

SEHGAL, S.; GUPTA, G. Converging resources and co-producing for innovation: evidence from healthcare services. *European Journal of Innovation Management*, v. 23, n. 3, p. 429-453, 2019.

SEMBADA, A. The two sides of empowering consumers to co-design innovations. *Journal of Services Marketing*, v. 32, n. 1, p. 8-18, 2018.

SHAH, B. Development of achievement motivation scale. *Indian Journal of Psychometry and Education*, v. 19, n. 1, p. 35-40, Jan. 1988.

SHAMIM, A.; GHAZALI, Z.; ALBINSSON, P. A. Construction and validation of customer value co-creation attitude scale. *Journal of Consumer Marketing*, v. 34, n. 7, p. 591-602, 2017.

SHARMA, P. Customer co-creation, COVID-19 and sustainable service outcomes. *Benchmarking – An International Journal*, v. 28, n. 7, p. 2232-2258, 2021.

SHAW, G.; BAILEY, A.; WILLIAMS, A. Aspects of service-dominant logic and its implications for tourism management: examples from the hotel industry. *Tourism Management*, v. 32, n. 2, p. 207-214, 2011.

SHIR, N.; NIKOLAEV, B. N.; WINCENT, J. Entrepreneurship and well-being: the role of psychological autonomy, competence, and relatedness. *Journal of Business Venturing*, v. 34, n. 5, Sept. 2019.

SIGMON, R. L. Service-learning: three principles. *Synergist*, p. 9-11, Spring 1979.

SIGMON, R. L. *et al. Journey to service-learning: experiences from independent liberal arts colleges and universities*. Washington, DC: Council of Independent Colleges, 1996.

SILVA, J. F.; COSTA, L. S. V.; LANZER, E. A. Considerações sobre a aplicação da modelagem de equações estruturais em estratégia. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO*, 31., 2007, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anpad, 2007.

SIVAPALAN, A.; BALASUNDARAM, N. Level of entrepreneurial intention of the management undergraduates in the University of Jaffna, Sri Lanka: scholars and undergraduates perspective. *South Asian Academic Research Journals*, v. 2, n. 10, p. 24-42, 2012.

SIVARAJAH, K.; ACHCHUTHAN, S. Entrepreneurial intention among undergraduates: review of literature. *European Journal of Business and Management*, v. 5, n. 5, p. 98-124, 2013.

SJÖDIN, D. *et al.* An agile co-creation process for digital servitization: a micro-service innovation approach. *Journal of Business Research*, v. 112, p. 478-491, May 2020.

SMITH, A. *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations (1776)*. London: W. Strahan and T. Cadell, 1904.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.

SPOHRER, J. C. *et al.* NBIC convergence and technology coevolution: towards a services science to increase productive capacity. In: BAINBRIDGE, W. S.; ROCO, M. C. (ed.). *Managing nano-bio-info-cogno innovations: converging technologies in society*. New York: Springer, 2006. p. 227-254.

SPOHRER, J. C.; MAGLIO, P. P. Fundamentals of service science. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 36, n. 1, p. 18-20, 2008.

STOVER, J. B. *et al.* Academic motivation scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, v. 2, n. 5, p. 71-83, 2012.

SUDBURY-RILEY, L. *et al.* The trajectory touchpoint technique: a deep dive methodology for service innovation. *Journal of Service Research*, v. 23, n. 2, p. 229-251, 2020.

SUGATHAN, P.; RANJAN, K. Co-creating the tourism experience. *Journal of Business Research*, v. 100, p. 207-217, 2019.

SVENSSON, G.; WOOD, G. Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all! *International Journal of Education Management*, v. 21, n. 1, p. 17-28, 2007.

SVINICKI, M. D. *Learning and motivation in the postsecondary classroom*. [S. l.]: Anker Publishing Company, 2004.

TOWNSEND, D. M.; BUSENITZ, L. W.; ARTHURS, J. D. To start or not to start: outcome and ability expectations in the decision to start a new venture. *Journal of Business Venturing*, v. 25, n. 2, p. 192-202, 2010.

TRAVER-MARTÍ, J. A.; GARCÍA, O. M.; CIGES, A. S. Negociando el currículum: aprendizaje-servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, v. 14, n. 2, p. 195-206, 2019.

- TSOURELA, M. *et al.* Value co-creation in education: scope, methods and insights. *International Journal of Advanced Research and Innovative Ideas in Education*, v. 1, n. 2, p. 2395-4396, 2015.
- TSOURELA, M.; PASCHALLOUDIS, D.; FRAGIDIS, G. Value co-creation and university teaching services: the case of teachers' evaluation process. *International Journal of Scientific & Technology Research*, v. 3, n. 2, p. 243-249, 2014.
- VALLERAND, R. J. *et al.* Construction and validation of the echelle de motivation en Education (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, v. 3, n. 21, p. 323-349, 1989.
- VALLERAND, R. J. *et al.* On the assessment of intrinsic, extrinsic, and a motivation in Education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, v. 53, p. 159-172, 1993.
- VALLERAND, R. J. *et al.* The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, v. 52, n. 4, p. 1003-1017, 1992.
- VARGO, S. L.; AKAKA, M. Service-dominant logic as a foundation for service science: clarifications. *Service Science*, v. 1, n. 1, p. 32-41, 2009.
- VARGO, S. L.; LUSCH, R. F. Evolving to a new dominant logic for marketing. *Journal of Marketing*, v. 68, p. 1-17, Jan. 2004.
- VARGO, S. L.; LUSCH, R. F. Institutions and axioms: an extension and update of service-dominant logic. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 44, n. 1, p. 5-23, 2016.
- VARGO, S. L.; LUSCH, R. F. It's all B2B... and beyond: toward a systems perspective of the market. *Industrial Marketing Management*, v. 40, n. 2, p. 181-187, 2011.
- VARGO, S. L.; LUSCH, R. F. Service-dominant logic 2025. *International Journal of Research in Marketing*, v. 34, p. 46-67, 2017.
- VARGO, S. L.; LUSCH, R. F. Service-dominant logic: continuing the evolution. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 36, n. 1, p. 1-10, 2008.
- VARGO, S. L.; LUSCH, R. F. Service-dominant logic: what it is, what it is not, what it might be. In: LUSCH, R. F.; VARGO, S. L. (ed.). *The service-dominant logic of marketing: dialog, debate, and directions*. Armonk: ME Sharpe, 2006. p. 43-56.
- VARGO, S. L.; MAGLIO, P. P.; AKAKA, M. A. On value and value co-creation: a service systems and service logic perspective. *European Management Journal*, v. 26, n. 3, p. 145-152, 2008.
- VARGO, S. L.; MORGAN, F. W. An historical reexamination of the nature of

exchange: the service-dominant perspective. *Journal of Macromarketing*, v. 25, n. 1, p. 42-53, 2005.

VECIANA, J. M. Creación de empresas como programa de investigación científica. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, v. 8, n. 3, p. 11-36, 1999.

VIEIRA, V. B. H. A. *A cocriação de valor no ambiente universitário: um estudo sobre os efeitos da satisfação, lealdade e confiança*. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

VOGELGESANG, L. J.; ASTIN, A. W. Comparing the effects of community service and service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, v. 7, p. 25-34, 2000.

VROOM, V. H. *Work and motivation*. New York: Wiley, 1964.

WACH, D. *et al.* Entrepreneurs' achieved success: developing a multi-faceted measure. *International Entrepreneurship and Management Journal*, v. 16, p. 1123-1151, 2020.

WANG, J.-H. *et al.* The contribution of self-efficacy to the relationship between personality traits and entrepreneurial intention. *Higher Education*, v. 72, p. 209-224, 2016.

WEB OF SCIENCE. c2021. Disponível em: <https://www.webofscience.com>. Acesso em: 20 dez. 2021.

WEB OF SCIENCE. c2022. Disponível em: <https://www.webofscience.com>. Acesso em: 10 jan. 2022.

WECHSLER, S. M. *Manual estilos de pensar e criar*. São Paulo: LAMP/PUC, 2006.

WEHMEYER, M. L. Self-determination and individuals with severe disabilities: reexamining meanings and misinterpretations. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, v. 30, p. 113-120, 2006.

WEHMEYER, M. L. Self-determination as an educational outcome: why is it important to children, youth and adults with disabilities? *In: SANDS, D. J.; WEHMEYER, M. L. (ed.). Self-determination across the life span: independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1996. p. 15-34.

WEHMEYER, M. L.; GARNER, N. W. The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, v. 16, p. 255-265, 2003.

WEHMEYER, M. L.; SCHWARTZ, M. Self-determination and positive adult outcomes: a follow-up study of youth with mental retardation and learning disabilities. *Exceptional Children*, v. 63, p. 245-255, 1997.

WELLS, C. V.; GRABERT, C. Service-learning and mentoring: effective pedagogical strategies. *College Student Journal*, v. 38, n. 4, p. 573-579, 2004.

WILDEN, R. *et al.* The evolution and prospects of service-dominant logic: an investigation of past, present, and future research. *Journal of Service Research*, v. 20, n. 4, p. 345-361, 2017.

YAMAUCHI, H. An analysis of scales to measure achievement-related motives. *Japanese Journal of Educational Psychology*, n. 28, v. 4, p. 275-283, Dec. 1980.

YAN, J. *et al.* Ontology of collaborative manufacturing: alignment of service-oriented framework with service-dominant logic. *Expert Systems with Applications*, v. 37, n. 2, p. 2222-2231, 2010.

YEH, C.-H. *et al.* Predicting individuals' digital autopreneurship: does educational intervention matter? *Journal of Business Research*, v. 106, p. 35-45, Jan. 2020.

ZHANG, B. *et al.* The revision and validation of the academic motivation scale in China. *Journal of Psychoeducational Assessment*, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2016.

ZHANG, T. *et al.* Online customer engagement to co-create or co-destruct values in service innovation: an exploratory study. *Journal of Services Marketing*, v. XX, 2018.

ANEXO A – Instrumento de pesquisa

Google Forms

Este é um convite para você preencher o formulário:

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) para participar de um estudo de Doutorado da sua instituição. Trata-se de uma pesquisa para saber sobre como você tem aproveitado e se motivado no curso, dentro de algumas disciplinas com propostas de aprendizado diferenciadas. Também há o intuito de compreender sobre questões de empreendedorismo presentes na formação de seu curso na Escola de Negócios. Então, siga as orientações que serão fornecidas em todos os blocos da pesquisa e procure ser o(a) mais sincero(a) possível em suas respostas. Sua contribuição é de grande valia para este estudo. E fique tranquilo(a), pois suas informações serão mantidas em sigilo e utilizadas unicamente para fins da pesquisa do estudo que está sendo realizado. Em caso de dúvidas contate brunasmelo@gmail.com ou pelo whats app (51) 996796205. Obrigada! Em poucos minutos a pesquisa estará concluída.

PREENCHER FORMULÁRIO

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeLwWxfBoao5O69D0FTzx5GvLIE2mlMHj-odAjqkoZdymw/viewform?vc=0&c=0&w=1&ftr=0&pli=1



Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) para participar de um estudo de Doutorado da sua instituição. Trata-se de uma pesquisa para saber sobre como você tem aproveitado e se motivado no curso, dentro de algumas disciplinas com propostas de aprendizado diferenciadas. Também há o intuito de compreender sobre questões de empreendedorismo presentes na formação de seu curso na Escola de Negócios. Então, siga as orientações que serão fornecidas em todos os blocos da pesquisa e procure ser o(a) mais sincero(a) possível em suas respostas. Sua contribuição é de grande valia para este estudo. E fique tranquilo(a), pois suas informações serão mantidas em sigilo e utilizadas unicamente para fins da pesquisa do estudo que está sendo realizado. Em caso de dúvidas contate brunasmelo@gmail.com ou pelo whats app (51) 996796205. Obrigada! Em poucos minutos a pesquisa estará concluída.

brunasmelo@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)

*Obrigatório

Você é aluno(a) de graduação da Escola de Negócios da Instituição? *

- Sim
- Não

Por gentileza, clique no arquivo em anexo. Você verá a grade curricular de seu curso. Perceba todas as disciplinas marcadas em amarelo e avalie quantas delas você já concluiu. A partir de agora, pense sempre nestas disciplinas para responder as perguntas dessa pesquisa.

<https://bitly.com/gradesdos cursos>

Você cursou alguma destas disciplinas a partir do semestre de 2016/2? *

- Sim, todas foram cursadas a partir de 2016/2
- Sim, algumas foram cursadas a partir de 2016/2
- Não, todas foram cursadas antes de 2016/2

Certamente você cursou diversas destas disciplinas apontadas nas perguntas anteriores em um modelo de sala de aula bem diferente do habitual. Elas tinham um método diferente, você interagiu com pessoas e empresas de fora, desenvolveu projetos com colegas e os professores trabalhavam com ferramentas de interação e avaliações também diferenciadas. Você recorda destas abordagens mencionadas aqui? *

- Sim
- Não

Obrigada por suas respostas iniciais

Agora vamos iniciar as questões que envolvem o estudo. Leia as questões com atenção e, para validar seu questionário, responda todas as perguntas. Obrigada

Estas disciplinas possibilitam que os alunos sintam-se mais envolvidos no processo de sala de aula. Para tal se utilizam de recursos que visam ouvir mais os alunos, ouvir suas ideias e possibilitar que realmente contribuam com a construção e andamento da sala de aula.

A partir disso, e pensando exatamente nas disciplinas com essas abordagens, responda o bloco de perguntas abaixo considerando uma escala que vai de 1 - discordo totalmente, até 5 - concordo totalmente. Pense nessa escala e em quanto sua resposta se aproxima mais ou menos de cada número dela.

Sobre sua participação nas aulas, suas percepções, contribuições e conhecimentos oferecidos e compartilhados, responda:

As aulas foram abertas às minhas ideias e sugestões sobre o conteúdo existente ou no desenvolvimento de novas propostas e conteúdos. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

As aulas me forneceram ilustrações, exemplos e informações suficientes. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

Eu, de bom grado, economizava tempo e esforço para compartilhar minhas ideias e sugestões nas aulas, a fim de ajudá-la a melhorar seus conteúdos, processos e projetos. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

As aulas proporcionaram ambiente e oportunidade adequados para eu oferecer sugestões e ideias. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

As aulas proporcionaram fácil acesso a informações sobre minhas preferências. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

Agora, pensando sobre sua motivação geral com o curso, considerando estas e outras disciplinas, responda:

Por qual razão você frequenta a universidade?

Porque preciso do diploma, ao menos, para conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

A fim de obter um emprego de prestígio no futuro. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

Porque quero levar uma boa vida no futuro. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

A fim de ter uma boa remuneração no futuro. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de completar o curso. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente Concordo totalmente

Porque me sinto importante quando sou bem-sucedido(a) na universidade. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Para mostrar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Porque quero mostrar a mim mesmo(a) que posso ter sucesso nos meus estudos. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Porque quero mostrar a mim mesmo(a) que posso ter sucesso nos meus estudos. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho em uma área de que eu gosto. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas, que nunca tinha visto ou conhecido antes. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Porque meus estudos permitem que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Porque gosto muito de frequentar a universidade. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Porque, para mim, a universidade é um prazer. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo(a) nos estudos. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo(a) em alguma de minhas realizações pessoais. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Porque a universidade me permite sentir satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Não atino (percebo) porque venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Dar continuidade à tradição empresarial da minha família. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

Chegamos ao fim e agradecemos muito por sua participação. Mas ainda precisamos da sua atenção por mais alguns poucos minutos.

Para que possamos concluir o estudo, você precisa responder algumas perguntas de perfil. Você não irá expor seu nome e nem mesmo nenhuma outra informação pessoal. Estas perguntas são essenciais para que suas respostas sejam validadas. Vamos lá?

Seu gênero: *

- Feminino.
- Masculino.
- Não me classifico.
- Outro.

Sua idade: *

- Até 18 anos.
- Entre 19 e 26 anos.
- Entre 27 e 34 anos.
- Entre 35 e 42 anos.
- Entre 43 e 50 anos.
- Mais de 51 anos.

Sua cidade de residência atual: *

- Porto Alegre
- Região metropolitana de Porto Alegre
- Fora da região metropolitana, mas no Estado do RS.
- Fora do Estado do RS.
- Fora do Brasil.

Perfil da renda familiar - em salários mínimos (SM): *

- Até 2 SM.
- De 2 a 4 SM.
- De 4 a 10 SM.
- De 10 a 20 SM.
- Mais de 20 SM.

Sua escolaridade: *

- Cursando a primeira graduação.
- Já possui uma graduação.

Quantas disciplinas já cursou neste modelo de ensino mencionado na pesquisa?

*

- Mais de 5.
- Até 4.
- De 2 a 3.
- Apenas 1 (uma).
- Já fiz, mas não recordo quantas.

Obrigada por participar do estudo!

Pode confirmar seu envio e se puder repassar a pesquisa para amigos, colegas e conhecidos da Escola de Negócios, será de grande valia. Quanto maior o número de questionários respondidos, melhor para o estudo. Obrigada pelo apoio!

Enviar

Limpar formulário

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br