

Cocriação de Valor em Sala de Aula como um Antecedente do Engajamento dos Estudantes de Ensino Superior

Autoria

Clecio Falcão Araujo - clecioa@bol.com.br

Prog de Mestr em Admin e Negócios/Faculdade de Admin, Contab e Economia - PPGAd/FACE/PUCRS - Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul
outro/outro

Ricardo Saraiva Frio - ricardo.frio@yahoo.com.br

Professor de graduação no ICEAC/Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Caroline da Rosa - carolinedarosa91@gmail.com

Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional/Unijuí

Patricia Rodrigues da Silva - silva.pati_22@hotmail.com

Mestrado em Desenvolvimento Regional/UNIJUI

Resumo

A concepção da lógica dominante de serviço pode ser compreendida a partir do contexto do ensino superior. Em um ambiente de sala de aula, alunos e professores podem cocriar valor contribuindo com um melhor aproveitamento das disciplinas e, conseqüentemente, maior engajamento dos alunos e melhor resultado para as universidades. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi analisar o efeito da cocriação de valor em sala de aula como um antecedente do engajamento dos estudantes de ensino superior. Com base em uma amostra de 320 estudantes, de universidades brasileiras localizadas no sul do País, e usando a modelagem de equações estruturais, os resultados apontam que a cocriação de valor aumenta o engajamento do estudante com a disciplina. As descobertas também fornecem apoio empírico, demonstrando que o tipo de metodologia aplicada pelo professor exerce um papel moderador na relação entre a coprodução e o engajamento do aluno com a disciplina. Os resultados têm implicações para as universidades e professores ao desenvolver novas metodologias que sejam centradas no aluno.

Cocriação de Valor em Sala de Aula como um Antecedente do Engajamento dos Estudantes de Ensino Superior

Resumo: A concepção da lógica dominante de serviço pode ser compreendida a partir do contexto do ensino superior. Em um ambiente de sala de aula, alunos e professores podem cocriar valor contribuindo com um melhor aproveitamento das disciplinas e, conseqüentemente, maior engajamento dos alunos e melhor resultado para as universidades. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi analisar o efeito da cocriação de valor em sala de aula como um antecedente do engajamento dos estudantes de ensino superior. Com base em uma amostra de 320 estudantes, de universidades brasileiras localizadas no sul do País, e usando a modelagem de equações estruturais, os resultados apontam que a cocriação de valor aumenta o engajamento do estudante com a disciplina. As descobertas também fornecem apoio empírico, demonstrando que o tipo de metodologia aplicada pelo professor exerce um papel moderador na relação entre a coprodução e o engajamento do aluno com a disciplina. Os resultados têm implicações para as universidades e professores ao desenvolver novas metodologias que sejam centradas no aluno.

Palavras-chave: Cocriação de valor, Coprodução, Valor em uso, Engajamento, Ensino superior

Introdução

A concepção da lógica dominante de serviço pode ser compreendida a partir do contexto do ensino superior (Dollinger, Lodge & Coates, 2018). As metodologias ativas vêm sendo utilizadas dentro das universidades, transformando o estudante no protagonista da sua aprendizagem (Elsharnoub, 2015; Paiva, Parente, Brandão & Queiroz, 2016). O uso de metodologias ativas transforma o ambiente de sala de aula, propiciando uma maior troca de conhecimentos e experiências entre alunos e professores (Dollinger *et al.*, 2018). Para um melhor aprendizado, diversas técnicas de ensino-aprendizagem vêm sendo empregadas, fazendo com que o aluno tenha um papel crucial no seu próprio aprendizado. Por outro lado, o valor percebido por este estudante só é observado quando o aluno está disposto a participar e contribuir nas atividades propostas.

Grönroos (2008) define valor para os clientes como estar ou se sentir melhor após ter sido assistido por um processo de autosserviço ou um processo de serviço completo. O valor em uso, como o próprio nome pressupõe, advém dos processos geradores de valor dos consumidores. O foco muda, portanto, do que um produto ou serviço (aula) pode oferecer a um cliente (aluno) para as interações entre cliente e organização (universidade) e, mais especificamente, funcionários de linha de frente (professores) e os benefícios advindos desses processos.

Identificar o aluno como protagonista da sua aprendizagem (Paiva *et al.*, 2016) é também o identificar como coprodutor e/ou cocriador dos resultados das dinâmicas da sala de aula. Ressalva-se que os conceitos de coprodução e cocriação, apesar de relacionados, são distintos (Vargo & Lusch, 2016). A coprodução pressupõe uma atividade normativa do consumidor durante os processos com a organização, sendo um componente formativo à cocriação de valor (Busser & Shulga, 2018; Ranjan & Read, 2016; Yi & Gong, 2013).

O uso de metodologias ativas tem-se o potencial de estimular nos alunos o sentimento de engajamento com as disciplinas (Berbel, 2011). O engajamento pode ser compreendido como um estado psicológico que ocorre em virtude de experiências interativas e cocriativas dos clientes com um agente (Brodie, Hollebeek, Jurić & Ilić, 2011). Na medida em que um aluno esteja mais engajado com uma disciplina, poderá oferecer uma melhor contribuição para a sua

dinâmica e, conseqüentemente, para o seu aprendizado e satisfação com o encontro de serviço (Grillo, Nascimento, Damacena & Brasil, 2014).

Parte-se neste estudo, portanto, da concepção de que o aluno, ao ter um papel ativo em sala de aula, está contribuindo à cocriação de valor do ensino oferecido nas universidades. Diante do exposto, este estudo tem como objetivo analisar o efeito da cocriação de valor em sala de aula como um antecedente do engajamento dos estudantes de ensino superior. O presente estudo foi conduzido com 320 estudantes de universidades brasileiras do sul do País. Os resultados indicam que os elementos formadores da cocriação de valor auxiliam no aumento do engajamento do aluno.

O artigo está organizado da seguinte maneira: a próxima seção fornece uma breve discussão sobre o engajamento do acadêmico com a disciplina, a cocriação de valor em sala de aula e a coprodução e o engajamento do estudante com a disciplina. A seguir, é apresentada uma explicação do método de pesquisa, que leva à discussão dos resultados. O artigo conclui com implicações teóricas e educacionais, bem como um esboço das direções futuras da pesquisa.

2 Referencial Teórico

2.1 Engajamento do estudante com a disciplina

O conceito de engajamento é recente na literatura de marketing. Brodie *et al.* (2011) exploraram os fundamentos teóricos do Engajamento do Consumidor (EC). Da análise teórica derivaram cinco proposições fundamentais da lógica dominante do serviço (Vargo & Lusch, 2004), as quais foram utilizadas para desenvolver uma definição geral de EC. Para os autores, o engajamento do consumidor diz respeito a um estado psicológico que ocorre em virtude de experiências interativas e cocriativas dos clientes com um agente. Nesse sentido, os conceitos de “envolvimento” e “participação” podem ser vistos como antecedentes do EC.

Hollebeek, Glynn e Brodie (2014), percebendo uma lacuna na literatura e buscando gerar maior conhecimento gerencial e *insights* teóricos, desenvolveram e validaram uma escala sobre engajamento da marca do consumidor (*Consumer brand engagement* - CBE). Os autores definem engajamento da marca do consumidor como uma atividade cognitiva, emocional e comportamental, relacionada positivamente com a marca pelo consumidor.

Vivek, Beatty, Dalela e Morgan (2014) desenvolveram uma conceituação tridimensional do construto de engajamento do consumidor (composto de atenção consciente, participação entusiasmada e conexão social). Com o estudo, identificaram que o constructo tem uma relação positiva com percepções de valor, percepções de benevolência, intenções futuras e comprometimento afetivo com a organização.

Como afirmam Vivek *et al.* (2014) somente iniciando e gerenciando conexões contínuas com os clientes, marcas e empresas podem esperar um engajamento mais profundo com os clientes, levando a relacionamentos duradouros. Clientes engajados não apenas auxiliam outros clientes a reconhecer as suas necessidades, mas também auxiliam a perceber como uma marca pode atendê-las, ofuscando os limites entre o papel de uma empresa e o papel de um cliente e constituindo a voz mais credível da marca.

Os autores supracitados corroboram no sentido de compreender o engajamento do consumidor como um processo que transcende o seu envolvimento com organizações e marcas. Um contexto que tem sido estudado por pesquisadores interessados na temática de serviços é o do ensino superior. A sala de aula tem sido interpretada como um ambiente de encontro de serviço altamente propício à cocriação de valor (Grillo *et al.*, 2014). Nesse sentido, o engajamento emerge como uma “mola propulsora” que faz o estudante, por meio de processos interativos com professor e outros alunos, auxiliar no seu próprio aprendizado e na melhoria dos encontros de serviços da sala de aula.

2.2 Cocriação de valor em sala de aula

A cocriação de valor oferece às organizações e à sua rede de atores oportunidades significativas de inovação a partir do processo de integração de recursos oferecidos pelos atores (Frow, Nenonen, Payne & Storbacka, 2015). De acordo com a perspectiva da lógica dominante em serviços, o papel dos clientes transformou-se de uma audiência passiva para um participante ativo na cocriação da experiência de serviço (Lusch, Vargo, & O'Brien, 2007). Nesse sentido, o agir conjunto de alunos, corpo docente e funcionários de uma universidade permite a criação de resultados superiores do que se a instituição agisse no modelo tradicional, como a única geradora de valor para o usuário (aluno) (Frow *et al.*, 2015; Dollinger *et al.* 2018).

No contexto do ensino superior, um espaço de cocriação deve estar estruturado com o educador, o aluno, o clima educacional e também as técnicas ou programas criativos, para que este universo educacional possa proporcionar riqueza de estímulos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e criativas, utilizando técnicas e ferramentas de suporte e reprodução de ideias por meio de uma apropriada comunicação (Torre, 2006).

Dollinger *et al.* (2018) apresentaram o primeiro modelo conceitual de cocriação de valor no ensino superior. O modelo inclui os componentes de cocriação de valor, coprodução e valor em uso e pode ser utilizado para orientar a prática do corpo docente e da administração no contexto do ensino superior. Para Ranjan e Read (2016) a cocriação de valor é um conceito bidimensional, o qual inclui a coprodução de valor, isto é, a proposição de valor criada ao lado do consumidor; e valor além da produção para o consumo de tal valor (valor em uso), conceito subjacente à lógica dominante de serviço.

O estudo de Dollinger *et al.* (2018) parte da análise de Ranjan e Read (2016) para a cocriação de valor e aplica uma compreensão diferenciada da cocriação para o setor de ensino superior, modificando as duas dimensões de cocriação (coprodução e valor em uso). O objetivo dos autores tem como foco analisar como o valor dessa coprodução afeta o valor que ele vê ou usa e não como o aluno coproduziu proposições de valor dentro do ensino superior.

2.3 A Coprodução e o Engajamento do Estudante com a Disciplina

A coprodução de valor indica ações esperadas dos consumidores durante o processo de interação com a empresa, sendo facultado ao estudante realizar ou não essas atividades (Vargo & Lusch, 2016). A coprodução se refere então a atividades parciais realizadas pelo usuário (Ranjan & Read, 2016). Fundamental à cocriação de valor do consumidor é a sua ativa participação (coprodução) durante a interação com as empresas (Yi & Gong, 2013).

Estes processos de interatividade podem ser observados no contexto de provisão de serviço de universidades, analisando a dinâmica existente em sala de aula entre professor (es) e alunos. Neste ambiente, os alunos cocriam valor, uma vez que podem apresentar questionamentos e contribuições pessoais, apresentar seminários e trabalhos em grupos, apresentar sugestões ao processo avaliativo da disciplina e ao funcionamento geral da universidade por meio de ouvidorias e avaliações e participação de um modo geral no decorrer das aulas (Mavondo, Tsarenko, & Gabbott, 2004).

Ranjan e Read (2016) identificaram, após rigorosa revisão de literatura, que o conceito de cocriação de valor possui duas dimensões conceituais primárias: coprodução e valor em uso. Cada uma dessas dimensões, por sua vez, possui três elementos conceituais subjacentes. A dimensão da coprodução é formada pelos elementos de conhecimento compartilhado, equidade e interação; já a dimensão do valor em uso é composta pelos elementos de experiência, personalização e relacionamento.

O **conhecimento compartilhado** constitui a base da vantagem competitiva e do crescimento econômico (Vargo & Lusch, 2004). O compartilhamento de conhecimento entre

organizações e consumidores ocorre por diversos mecanismos para permitir que a organização colete e analise as opiniões e o conhecimento dos consumidores em relação à proposta de valor (Dollinger *et al.*, 2018). O gerenciamento do conhecimento dos clientes possibilita maior percepção acerca das oportunidades de mercados emergentes, melhoria de processos estabelecidos e maior criação de valor para a organização, acionistas e consumidores (Gibbert, Leibold & Probst, 2002).

O papel da empresa é servir como facilitador de valor (Grönroos, 2008). Nesse sentido, ao fornecer aos clientes produtos e serviços facilitadores de valor como recursos de entrada para os processos de geração de valor dos clientes, a empresa envolve-se indiretamente na criação de valor dos clientes. A **equidade** é necessária, portanto, para que possam ocorrer os processos de cocriação de valor. Em um contexto de ensino superior, significa afirmar que os alunos possuem igual acesso para compartilhar seu conhecimento, tanto em relação de empresa-consumidor como entre os grupos de alunos (Dollinger *et al.* 2018).

Uma lógica de negócios baseada em serviços vai incluir, portanto, **interações** que ocorrem entre a universidade e os alunos em suas ofertas de mercado (Grönroos, 2008). O relacionamento é um dos pilares fundamentais dessa concepção (Vargo & Lusch, 2004). Nesse sentido, para que possa haver a coprodução no ensino superior é necessária a equidade (acesso) e o compartilhamento de conhecimento entre os alunos e o professor (que está representando a universidade, como funcionário de linha de frente), e mesmo entre os alunos, por meio das interações (Dollinger *et al.*, 2018).

O denominador comum do foco central no relacionamento com o cliente é uma visão de troca impulsionada pelos benefícios percebidos pelo consumidor (Vargo & Lusch, 2004). No que se refere à coprodução, como visto, é necessário existir a equidade (acesso) para que os conhecimentos dos alunos sejam compartilhados com os professores e demais alunos em sala de aula (interações). O engajamento do aluno, portanto, pode ocorrer em virtude de experiências interativas e cocriativas com a universidade. Diante do exposto, tem-se como hipótese deste estudo:

H₁: A coprodução tem um efeito positivo no engajamento do estudante com a disciplina.

2.4 Valor em uso e o Engajamento do Estudante com a Disciplina

A coprodução, no entanto, não é suficiente para descrever o processo de cocriação de valor (Dollinger *et al.*, 2018). A discussão também precisa incluir as proposições de valor dos consumidores sobre os produtos e serviços e como estes são usados. Se a coprodução é o processo que ocorre entre usuários e organizações na concepção e entrega da proposta de valor dos produtos e serviços, o valor em uso pode ser compreendido como o valor atribuído pelos usuários uma vez que começam a utilizar o produto ou serviço coproduzido (Dollinger *et al.*, 2018).

Em um encontro de serviço, usuários utilizam suas habilidades e conhecimentos para cocriar valor. As pessoas têm recursos operantes físicos e mentais, porém limitados ao suprimento de todas as suas necessidades (Vargo & Lusch, 2004). Precisam, portanto, realizar trocas dos seus diferentes serviços, a partir dessas habilidades. Considerando uma sala de aula, significa compreender que os alunos não são sujeitos passivos, mas contribuem com o melhor aproveitamento e dinâmica das aulas em conjunto com o professor. No marketing pensado como processos contínuos, o consumidor é sempre envolvido na produção de valor (Vargo & Lusch, 2004). Ranjan e Read (2016) identificaram que três elementos compõem o valor em uso: experiência, personalização e relacionamento.

A **experiência** dos consumidores com suas proposições de valor é importante tanto para a organização como para os consumidores (Dollinger *et al.*, 2018). O valor está na experiência

de cocriação, que decorre da interação do consumidor com todos os elementos inerentes ao processo de consumo (Prahalad e Ramaswamy, 2004). Assim, a criação de valor é definida pela experiência de consumidores específicos, em um ponto específico no tempo e no local, no contexto de um evento específico. Considerando essas características, os indivíduos e suas interações vão definir tanto a experiência quanto o valor derivado dela. No caso do ensino superior, as experiências dos alunos podem ser um importante mecanismo para entender a qualidade do serviço (Dollinger, Lodge & Coates, 2018).

A **personalização** diz respeito à singularidade do processo de uso real ou percebido do produto ou serviço, que depende das características individuais do consumidor (Ranjan & Read, 2016). A proposta personalizada amplia a dimensão do valor percebido pelo consumidor (Ranjan & Read, 2016). Os consumidores podem se utilizar do consumo para sentirem-se bem sobre sua singularidade e sobre si mesmos (DeBerry-Spence, 2008). Quando o valor em uso é percebido pelo cliente a criação de valor torna-se um processo contínuo e personalizado, o qual enfatiza as experiências (Grönroos & Voima 2013).

O **relacionamento** exerce um papel fundamental na relação entre a organização e seus clientes (Dollinger, *et al.*, 2018). A cocriação envolve a busca de relações mutuamente benéficas entre profissionais de marketing e clientes, capacitando-os a colaborar no processo de produção (Bonsu & Darmody, 2008). No contexto do ensino superior, diz respeito às relações entre alunos e professores, que devem permitir o espaço para o compartilhamento de conhecimento visando a cocriação de valor. A partir do tipo de relação que tem com o professor, o aluno pode ter diferentes proposições de valor (Dollinger *et al.*, 2018).

O conceito de valor em uso, portanto, é o valor que o consumidor atribui ao serviço em seu processo de cocriação de valor, uma vez que os atores não podem criar valor sozinhos, e sim, propor o valor (Vargo & Lusch, 2016). O ambiente de sala de aula tem sido interpretado como altamente propício à cocriação de valor (Grillo *et al.*, 2014), que pode se dar a partir do engajamento dos alunos. Diante do exposto, supõe-se que:

H₂: O valor em uso tem um efeito positivo no engajamento do estudante com a disciplina.

2.5 Efeito moderador da metodologia de ensino

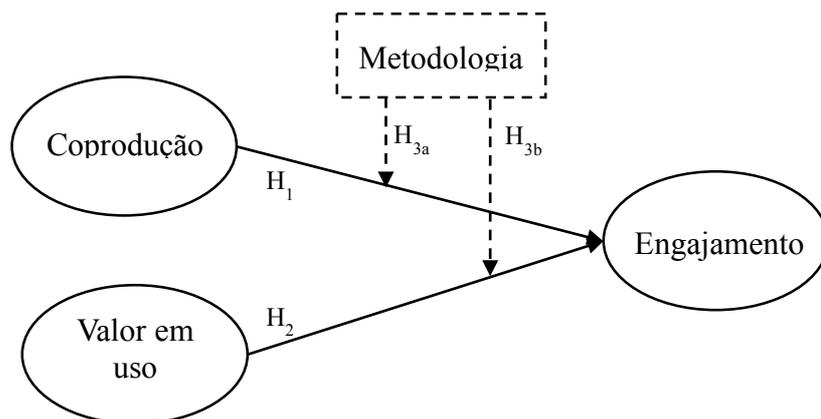
A presente pesquisa avaliou dois tipos de metodologias de ensino: metodologia ativa e metodologia não ativa na disciplina. A metodologia ativa corresponde a aulas mais interativas, com uso de seminários, pesquisas e estudo de caso, por exemplo. Metodologia não ativa sugere aulas expositivas em sua totalidade. A lógica de serviço dominante pressupõe que a empresa deve fazer a oferta de valor e o consumidor vai aceitar (ou não) cocriar valor com a organização (Vargo & Lusch, 2016). Nota-se que ambas metodologias apontam para uma oferta de valor. A metodologia ativa pressupõe um maior envolvimento do estudante. Contudo, espera-se que a metodologia não ativa gere um maior impacto da coprodução no engajamento.

O consumidor deseja participar dos processos da empresa e busca sempre um papel ativo (Prahalad & Ramaswamy, 2004). Uma vez que, por meio da cocriação, os diferentes conhecimentos e recursos que os alunos possuem, podem auxiliar a interagir em conjunto com os professores da universidade para criar resultados mais integrados e superiores do que se apenas um grupo tentasse satisfazer as necessidades do outro (Dollinger *et al.*, 2018). Dessa forma, quando aplicada a metodologia ativa, o estudante deve apresentar um papel ativo, não levando o aluno a exercer o papel de protagonista na coprodução na disciplina. Quando existe a utilização de uma metodologia não ativa, o papel do consumidor torna-se passivo, incentivando que o mesmo busque maior preponderância na disciplina. Assim:

H₃: O tipo de metodologia modera a efeito entre (a) valor em uso e (b) coprodução no engajamento do estudante. As relações propostas são mais salientes para metodologia não ativa do que ativas.

As hipóteses apresentadas, que configuram o modelo teórico da pesquisa, podem ser observadas na Figura 1.

Figura 1 - Modelo teórico da pesquisa



3 Método

3.1 Coleta de dado e amostra

A coleta de dados deste estudo empírico teve um corte transversal. A pesquisa foi realizada nos meses de junho e agosto (2019) abrangendo três diferentes universidades brasileiras do sul do País. A pesquisa foi baseada na participação voluntária e todas as respostas foram anônimas. Uma versão preliminar do instrumento de coleta de dados foi pré-avaliado por um grupo de estudantes. Foi solicitado que eles fornecessem um *feedback* sobre a clareza, abrangência, adequação, validade de face e legibilidade.

Para a obtenção da amostra, inicialmente utilizou-se um *mailing* disponibilizado pela universidade. Devido à baixa taxa de adesão dos respondentes, uma segunda estratégia foi adotada com uma coleta através de caneta e papel em sala de aula. A amostra obtida válida foi de 320 estudantes de graduação e de pós-graduação. O perfil da amostra é apresentado na tabela 1.

Tabela 1 – Perfil da amostra

	Número	Percentual
<i>Curso</i>		
Graduação	303	94.7
Pós-graduação	17	5.3
<i>Tipo</i>		
Tecnólogo	70	21.9
Licenciatura	28	8.8
Bacharelado	205	64.1
Mestrado/Doutorado	17	5.3
<i>Metodologia</i>		
Aulas expositivas	180	56.3
Método ativo	91	28.4
Pesquisas	17	5.3

Seminários	32	10.0
<i>Gênero</i>		
Masculino	122	38.1
Feminino	191	59.7
Não binário	7	2.2
<i>Estado civil</i>		
Solteiro	237	74.1
Casado	63	19.7
Divorciado	5	0.6
Outros	15	4.7

3.2 Medidas

A construção do instrumento de coleta de dados foi elaborada com base na revisão de literatura. A Cocriação em sala de aula foi mensurada por dois construtos reflexivos de segunda ordem, *i*) Valor em uso, e *ii*) Coprodução, baseado no estudo de Ranjan e Read (2016). Coprodução é composta por três construtos de primeira ordem, Conhecimento Compartilhado (4 itens), Equidade (4 itens), Interação (4 itens). Valor em uso por três construtos de primeira ordem, Experiência (3 itens), Personalização (4 itens), Relacionamento (4 itens). Ranjan e Read (2016) conceituam a cocriação como formativa. Contudo, no presente estudo optou-se por adaptar a mensuração para reflexiva. Observa-se que outros autores utilizam a concepção reflexiva para construtos de primeira e segunda ordem (por exemplo, Yi & Gong, 2013). Observa-se ainda que a cocriação faz com que o consumidor avalie vários fatores correlatos, justificando uma escolha reflexiva (Busser & Shulga, 2018). Por fim, medidas formativas são usualmente possuem menos relação entre si e representam a composição dos itens individuais no todo, como por exemplo perfil demográfico (Edwards & Bagozzi, 2000).

A mensuração do Engajamento é com base nos estudos de Vivek, *et al.* (2014) e Grillo *et al.* (2014) composto por três construtos de primeira ordem, Entusiasmo (4 itens), Atenção (4 itens) e Interação social (4 itens). Os construtos foram traduzidos do inglês para o português por dois especialistas e adaptados ao contexto. Utilizou-se uma escala *likert* de 5 pontos, sendo que o ponto 1 expressava “discordo totalmente” e o ponto 5 “concordo totalmente” (Wang & Krosnickb, 2020).

Inicialmente foi solicitado aos estudantes para utilizar como referência uma única disciplina ao responder a pesquisa. O questionário ainda compreendia uma questão inicial sobre a metodologia predominante na disciplina considerada e por fim, questões acerca do perfil dos respondentes.

3.3 Análise de dados

Para testar as hipóteses do modelo de pesquisa, o estudo utilizou da técnica de mínimos quadrados parciais (PLS), um método de modelagem de equações estruturais baseado em variância (SEM). O PLS permite simultaneamente a avaliação da confiabilidade e validade das medidas de construtos teóricos (modelo estrutural) e a estimativa das relações entre esses construtos (modelo medida). O uso do PLS-SEM é a técnica mais apropriada para este estudo, de acordo com os critérios estabelecidos por Roldán e Sánchez-Franco (2012): *i*) o objetivo do estudo é a predição das variáveis dependentes; e *ii*) o modelo de pesquisa é consideravelmente complexo de acordo com o tipo de relacionamento nas hipóteses (primeira ordem e segunda ordem). Este estudo utilizou o software *SmartPLS 2.0* (Hair, Hult, Ringle & Sarstedt, 2014) para a análise PLS.

4 Resultados

4.1 Modelo de mensuração

De acordo com Hair *et al.* (2014), o modelo de mensuração deve ser avaliado inicialmente, buscando-se detectar a validade e confiabilidade dos dados. Os resultados são apresentados na Tabela 2. A confiabilidade dos dados foi atestada com base na confiabilidade composta (CC) e *Alpha de Cronbach* (α). Nota-se que os constructos apresentaram, em sua maior parte, valor superior a .70, recomendado por Hair *et al.* (2014). Ainda de acordo com esses autores, estudos exploratórios aceitam valores superiores a .60 para o *Alpha* (relacionamento). Por se tratar de uma primeira aplicação em uma amostra de estudantes brasileiros, aceita-se esse valor, uma vez que a confiabilidade composta apresentou resultado aceitável.

A validade convergente foi atestada a partir do valor da variância extraída superior a .50 (Hair *et al.*, 2014). Ainda nota-se valores aceitáveis das cargas fatoriais para atestar a validade convergente (Hair *et al.*, 2014).

Tabela 2 – Modelo de mensuração

Variáveis	Carga fatorial
Coprodução	
Conhecimento compartilhado	CC = .907 AVE = .764 α = .846
O professor foi aberto às minhas ideias e sugestões sobre o método de ensino existente.	.858
O professor forneceu ilustrações e informações suficientes para que eu possa entender.	.896
Eu gostaria de contribuir com minhas ideias e sugestões com o professor, a fim de ajudar a melhorar seus métodos de ensino.	*
O professor me proporcionou ambiente e oportunidade adequados para oferecer sugestões e ideias.	.868
Equidade	CC = .917 AVE = .735 α = .880
O professor teve um entendimento fácil sobre minhas preferências.	.832
Os métodos aplicados nas aulas do professor estão alinhados com os meus objetivos (ou seja, do jeito que eu gostaria que eles fossem).	.849
O professor considerou o meu papel tão importante quanto o seu no processo de ensino.	.894
Nós compartilhamos um papel igual na determinação do resultado final do processo.	.853
Interação	CC = .869 AVE = .636 α = .794
Durante o processo, eu pude expressar convenientemente meus conhecimentos específicos.	.863
O professor transmitiu aos seus alunos as informações relevantes relacionadas ao método de ensino utilizado.	.894
O professor permitiu a interação suficiente dos alunos com seu método de ensino e nos processos aplicados (desenvolvimento da aula, assistência a outros alunos, etc.)	.889
Para obter o máximo benefício do método aplicado, tive que desempenhar um papel proativo durante minha interação (ou seja, tive que aplicar minha habilidade, conhecimento, tempo, etc.).	.459
Valor em uso	
Experiência	CC = .838 AVE = .639 α = .713
Foi uma experiência memorável para mim.	.880

Dependendo da natureza da minha participação, minhas experiências no processo podem ser diferentes de outros alunos.	.622
Foi possível para os alunos melhorar o processo de aprendizagem experimentando coisas novas.	.868
Personalização	CC = .832 AVE = .558 α = .732
O benefício e o valor do método de ensino dependem do aluno e da condição de exposição pelo professor.	.604
O professor tentou atender às necessidades individuais de cada um de seus alunos.	.830
Diferentes alunos, dependendo de suas preferências se envolvem diferentemente no processo de aprendizagem.	.670
O professor proporcionou uma boa experiência geral, além do benefício de aprendizagem.	.853
Relacionamento	CC = .803 AVE = .509 α = .675
A simplificação do professor é necessária para que os alunos aproveitem plenamente o conteúdo exposto.	.558
Eu senti dedicação do professor na exposição do conteúdo proposto.	.785
Geralmente existia um grupo, uma comunidade ou uma rede de alunos que são fãs do professor.	.694
O Professor foi reconhecido porque seus alunos geralmente divulgam atividades positivas sobre seus métodos de ensino em suas redes sociais.	.792
Engajamento	
Entusiasmo	CC = .893 AVE = .676 α = .838
Gosto de passar boa parte do meu tempo livre pensando sobre a disciplina.	.749
Eu sou entusiasmado em relação às aulas da disciplina.	.877
Vou sentir falta das aulas da disciplina quando estas acabarem.	.886
Eu me sinto bem no ambiente de sala de aula.	.768
Atenção	CC = .914 AVE = .726 α = .874
Eu presto bastante atenção em temáticas relacionadas a esta disciplina.	.827
Eu gosto de saber mais sobre esta disciplina.	.858
Dedico uma porção significativa de atenção a esta disciplina.	.856
Eu me concentro em aspectos relacionados a esta disciplina.	.866
Interação social	CC = .837 AVE = .569 α = .740
De forma geral, eu gosto de me envolver em debates da turma ou do grupo desta disciplina.	.798
Eu gosto de interagir com pessoas que pensam como eu nas aulas desta disciplina.	.805
Em geral, gosto muito de trocar ideias com outras pessoas nesta turma ou no grupo.	.843
As opiniões dos meus colegas me influenciam sobre minha percepção sobre a disciplina.	.529

* Item excluído devida baixa carga fatorial (>.1)

Para testar a validade discriminante dos constructos utilizou-se o critério de Fornell-Larcker, conforme Tabela 3. Nota-se que o valor da raiz da variância extraída foi, em geral, superior ao da correlação entre os constructos (Fornell & Larcker, 1981). Ainda testou-se o critério de cargas cruzadas. Nesse método a carga fatorial de um item deve ser superior em seu constructo do que em outros (Hair *et al.*, 2014). Reitera-se os modelos aqui utilizados são hierárquicos e reflexivos, ou seja, se espera uma elevada correlação entre os itens e os constructos (Edwards & Bagozzi, 2000). Todavia, com base em ambos os critérios sugeridos para modelagem em regressões baseadas na variância se obtém a validade discriminante dos dados.

Tabela 3 – Validade discriminante

Constructos	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 – Atenção	4.01	.82	.852								
2 – Conhecimento	4.20	.89	.378	.874							
3 – Entusiasmo	3.58	.96	.599	.543	.822						
4 – Equidade	3.91	.93	.391	.772	.523	.857					
5 – Experiência	4.08	.81	.370	.664	.527	.670	.799				
6 – Interação	4.18	.75	.420	.759	.555	.796	.706	.798			
7 – Interação social	3.57	.84	.405	.187	.391	.234	.279	.285	.754		
8 – Personalização	4.20	.72	.407	.713	.568	.737	.643	.696	.251	.747	
9 – Relacionamento	3.97	.77	.348	.636	.565	.639	.631	.662	.261	.681	.713

Notas: Valores em negrito na diagonal representam a raiz quadrada da variância média extraída, os valores abaixo da diagonal representam a correlação entre os constructos.

4.2 Modelo estrutural

O resultado do modelo estrutural é representado na tabela 4. Observa-se que todos constructos de primeira ordem apresentaram significância, confirmando assim a estrutura de coprodução, valor em uso e engajamento.

Uma vez que se confirme a estrutura dos dados, através da validade e confiabilidade, se realiza o teste das hipóteses propostas. De acordo com Hair *et al.* (2014) deve-se utilizar a técnica de *Bootstrapping* (5000 *resample*) para gerar erros padrão e estatística t, o que permite avaliar a significância estatística das relações consideradas no modelo. A hipótese 1 aponta que a coprodução aumenta o engajamento. A partir dos resultados do estudo ($\beta = .184$, $t = 2.02$; $p < .05$), a hipótese 1 é confirmada. Da mesma forma, o valor em uso gera um impacto positivo e significativo no engajamento ($\beta = .427$, $t = 4.80$; $p < .001$), confirmando assim a hipótese 2. Ambas as variáveis explicaram 35% do engajamento dos alunos com a disciplina. As variáveis de controle testadas (idade, semestre e gênero) não apresentaram diferenças significantes ($p = ns$).

Tabela 4 – Teste de hipótese

	Relação	B	SE	β	t-value	Sig.	R ²
2ª ordem Coprodução	Conhecimento	.903	.016	.903	58.09	.001	.815
	Equidade	.939	.008	.938	117.28	.001	.881
	Interação	.924	.011	.923	84.05	.001	.853
2ª ordem Valor em uso	Experiência	.853	.020	.853	43.84	.001	.727
	Personalização	.896	.013	.897	68.48	.001	.803
	Relacionamento	.879	.015	.879	59.98	.001	.772
2ª ordem Engajamento	Entusiasmo	.859	.017	.861	50.53	.001	.739
	Interação social	.665	.042	.667	15.93	.001	.442
	Atenção	.866	.019	.866	45.77	.001	.750
Hipótese 1	Coprodução → Engajamento	.184	.091	.182	2.02	.05	.302
Hipótese 2	Valor em uso → Engajamento	.427	.089	.430	4.80	.001	.341

Notas: $p < .05$. $t(.05, 4999) = 1.645$; $p < .01$. $t(.01, 4999) = 2.327$; $p < .001$. $t(.001, 4999) = 3.092$. R² = coeficiente de determinação.

A terceira hipótese foi testada realizando-se regressões por grupos (metodologia ativa vs. não ativa), para posteriormente se comparar as regressões (Hair *et al.* 2014). Nota-se que a

relação entre valor em uso e engajamento não apresentou diferença significativa ($p = ns$) em ambas metodologias, levando a rejeição da H_{3a} . Contudo, a relação entre coprodução e engajamento apresentou resultados distintos conforme a metodologia de ensino ($p < .001$). Para metodologia ativa os resultados foram, inclusive insignificantes ($\beta = .064$, $t = .647$; $p = ns$), apresentando-se suporte para a H_{3b} .

4.3 Discussão

A primeira contribuição da presente pesquisa é demonstrar a eficácia de uma mensuração reflexiva à formulação de Ranjan e Read (2016). Com isso, amplia-se a oportunidade de distintas mensurações para novas pesquisas. Outra contribuição do estudo foi demonstrar que os constructos formadores da cocriação são influenciadores do engajamento dos estudantes. Observa-se uma série de comportamentos decorrentes do engajamento, que são benéficos à empresa, por exemplo valor intrínseco, extrínseco (Vivek *et al.*, 2014) e *feedback* (Grillo *et al.*, 2014). Identifica-se uma cadeia na qual a partir do incentivo à cocriação de valor, além dos benefícios já conhecidos, por exemplo satisfação, lealdade e valor do consumidor (Frio & Brasil, 2016; Yi & Gong, 2013), irá gerar um maior engajamento dos estudantes e por consequência outros ganhos à empresa.

Os resultados demonstram ainda que uma metodologia de ensino não ativa leva ao estudante uma maior busca pela coprodução para se engajar na disciplina e melhorar o desempenho geral. Nota-se que o estudante, em geral, não busca um papel passivo e sim, ativo nos processos de ensino, devendo essa visão imperar nas relações de cocriação de valor (Pralhad & Ramaswamy, 2004; Vargo & Lusch, 2016). Por esse motivo, é importante que as instituições de ensino superior tenham um profundo entendimento da responsabilidade compartilhada entre os participantes (estudantes e professores) e enfatizem ainda mais a importância da responsabilidade do aluno ao desempenhar um papel ativo na definição do valor de suas experiências (Dollinger *et al.*, 2018).

5 Considerações finais

O presente estudo buscou analisar o efeito da cocriação de valor em sala de aula como um antecedente do engajamento dos estudantes de ensino superior. O estudo permitiu identificar como os alunos cocriam valor para a melhoria da experiência de sala de aula e sua percepção acerca das metodologias utilizadas pelos professores. O ensino nunca foi percebido como um produto independente; sempre foi uma interação cocriada entre o aluno e o professor e, como tal, tem uma fundamentação baseada em relacionamento (Kelly, Donnelly, & Skinner, 1990).

É possível observar que os comportamentos de cocriação dos alunos (coprodução e valor em uso) auxiliam no aumento do engajamento com a disciplina. O maior engajamento dos estudantes na disciplina auxilia na construção de melhor dinâmica e desempenho dos acadêmicos. O modelo detalha especificamente como a cocriação de valor pode agregar valor ao engajamento na disciplina, tanto para o professor quanto para os alunos nos quais a instituição depende (Dollinger *et al.*, 2018).

Além disso, o presente estudo foi a análise baseada em dados da cocriação, um axioma da lógica de serviço dominante. Nota-se que Vargo e Lusch (2016) acreditam que lógica de serviço dominante está avançando para o desenvolvimento de uma teoria geral de mercado. Esse estudo contribui à construção dessa perspectiva.

Do ponto de vista metodológico, este estudo amplia as possibilidades de utilização da escala de Ranjan e Read (2016). Nota-se que a mesma foi testada e validada usando mensurações reflexivas e não formativa, conforme originalmente concebido. Da mesma forma,

se demonstrou que coprodução e valor em uso podem ser utilizados de maneira independente e também reflexiva. Os dados do presente estudo confirmaram a estrutura proposta por Vivek *et al.* (2014) para mensurar o engajamento. Essa estrutura já havia sido validada no Brasil (Grillo *et al.* 2014) e demonstrou novamente sua eficácia e estrutura.

Os resultados da pesquisa auxiliam os gestores universitários e professores demonstrando que o incentivo à cocriação de valor pode ser benéfico a uma melhor dinâmica da disciplina. O valor é cocriado por uma rede de atores, sendo que nesse caso universidade deve fazer a oferta a ser avaliada pelos alunos (Vargo & Lusch, 2016), correspondendo assim a uma contribuição para ambos.

A presente pesquisa se limita a uma análise de uma disciplina e com coleta transversal. Sugere-se que novas pesquisas comparem os resultados entre disciplinas com mesmo conteúdo e que empregam metodologias diferentes. Outra limitação se relaciona com as medidas utilizadas. Nota-se que existem distintas concepções de cocriação de valor e engajamento. Futuros estudos devem tentar confirmar os resultados achados com base em modelos distintos. Outras variáveis dependentes devem ser testadas, especialmente se sugere relacionar o impacto da cocriação no desempenho dos alunos – quando verificadas as notas nas disciplinas, bem como, como analisar os efeitos do engajamento dos estudantes na reputação e identificação com a instituição de ensino superior.

Referências

- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40.
- Bonsu, S. K., & Darmody, A. (2008). Co-creating second life: Market—consumer cooperation in contemporary economy. *Journal of Macromarketing*, 28(4), 355–368.
- Brodie, R. J., Hollebeek, L. D., Jurić, B., & Ilić, A. (2011). Customer engagement: Conceptual domain, fundamental propositions, and implications for research. *Journal of service Research*, 14(3), 252-271.
- Busser, J. A., & Shulga, L. V. (2018). Co-created value: Multidimensional scale and nomological network. *Tourism Management*, 65, 69-86.
- Deberry- Spence, B. (2008). Consumer creations of product meaning in the context of African-style clothing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36 (3), 395-408.
- Dollinger, M., Lodge, J., & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 210-231.
- Edwards, J. R., & Bagozzi, R. P. (2000). On the nature and direction of relationships between constructs and measures. *Psychological Methods*, 5(2), 155.
- Elsharnoub, T. H. (2015). Student co-creation behavior in higher education: the role of satisfaction with the university experience. *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(2), 238-262.
- Frio, R. S., & Brasil, V. S. (2016). Comportamento de cocriação de valor do consumidor como antecedente da satisfação e lealdade. *REG-Revista de Gestão*, 23(2), 135-147.
- Fornell, C., & Larcker, D.F., (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39–50.
- Frow, P., Nenonen, S., Payne, A., & Storbacka, K. (2015). Managing co-creation design: A strategic approach to innovation. *British Journal of Management*, 26(3), 463–483.
- Gibbert, M., Leibold, M., & Probst, G. (2002). Five styles of customer knowledge management, and how smart companies use them to create value. *European Management Journal*, 20(5), 459–469.
- Grillo, T. L. H., Do Nascimento, T. M., Damacena, C., & Brasil, V. S. (2014). Cocriação de valor com alunos: uma análise da influência social e do engajamento na disciplina como

- anteriores de feedback do estudante. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 15(3), 533-559.
- Grönroos, C. (2008). Service logic revisited: who creates value? And who co-creates? *European business review*, 20(4), 298-314.
- Grönroos, C., & Voima, P. (2013). Critical service logic: making sense of value creation and co-creation. *Journal of the academy of marketing science*, 41(2), 133-150.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage publications.
- Hollebeek, L. D., Glynn, M. S., & Brodie, R. J. (2014). Consumer brand engagement in social media: Conceptualization, scale development and validation. *Journal of interactive marketing*, 28(2), 149-165.
- Kelly, S. W., Donnelly, J. H., & Skinner, S. J. (1990). Customer participation in service production and delivery. *Journal of Retailing*, 66(3), 315-336.
- Lusch, R. F., Vargo, S. L., & O'Brien, M. (2007). Competing through service: Insights from service – dominant logic. *Journal of Retailing*, 83(1), 5–18.
- Mavondo, F., Tsarenko, Y., & Gabbott, M. (2004). International and local student satisfaction: Resources and capabilities perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 41–60.
- Paiva, M. R. F., Parente, J. R. F., Brandão, I. R., & Queiroz, A. H. B. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE-Revista de Políticas Públicas*, 15(2).
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004). Cocreation experiences: The next practice in value creation. *Journal of Interactive Marketing*, 18(3), 5-14.
- Ranjan, K. R., & Read, S. (2016). Value co-creation: concept and measurement. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44(3), 290-315.
- Roldán, J. L., & Sánchez-Franco, M. J. (2012). Variance-based structural equation modeling: Guidelines for using partial least squares in information systems research. In Mora, M., Gelman, O., Steenkamp, A., & Raisinghani, M. (Eds.), *Research methodologies in engineering of software systems and information systems: Philosophies, methods, and innovations* (pp. 193–221). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Torre, S. D. L. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Volumen 2. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a new dominant logic for marketing. *Journal of marketing*, 68(1), 1-17.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2016). Institutions and axioms: an extension and update of service-dominant logic. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44(1), 5-23.
- Vivek, S. D., Beatty, S. E., Dalela, V., & Morgan, R. M. (2014). A generalized multidimensional scale for measuring customer engagement. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 22(4), 401-420.
- Wang, R., & Krosnick, J. A. (2020). Middle alternatives and measurement validity: a recommendation for survey researchers. *International Journal of Social Research Methodology*, 23(2), 169-184.
- Yi, Y., & Gong, T. (2013). Customer value co-creation behavior: Scale development and validation. *Journal of Business Research*, 66(9), 1279-1284.