UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA

FABIO DA SILVA PIÑEIRO

COCRIAÇÃO DE VALOR NO ENSINO SUPERIOR:
Um estudo sobre a relação entre a cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição

Rio Grande – RS
2020

FABIO DA SILVA PIÑEIRO

COCRIAÇÃO DE VALOR NO ENSINO SUPERIOR:
Um estudo sobre a relação entre a cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Administração. Área de concentração: Gestão Organizacional. Linha de Pesquisa: Organizações, Mercado e trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Rafael Cunha

Rio Grande – RS
2020

FABIO DA SILVA PIÑEIRO

COCRIAÇÃO DE VALOR NO ENSINO SUPERIOR:
Um estudo sobre a relação entre a cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Administração. Área de concentração: Gestão Organizacional. Linha de Pesquisa: Organizações, Mercado e trabalho.

Aprovado em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Fernando Rafael Cunha

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

_____

Profa. Dra. Lívia Castro D'Avila

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

_____

Prof. Dr. Flávio Régio Brambilla

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

Dedico este trabalho a cada acadêmico e docente que entende o valor do ensino e percebe que só a educação pode realmente mudar nossa sociedade.

AGRADECIMENTOS

Os obstáculos que enfrentamos só são superados com muita garra, determinação e coragem. Nesta jornada de aprendizado, muitas pessoas fizeram parte. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a uma energia maior que muitos denominam de Deus. Acredito que a fé nesse ser superior muitas vezes me fez vencer alguns obstáculos.

O mestrado, com certeza, foi um dos maiores desafios que enfrentei. Nunca acreditei que chegaria tão longe, que conseguiria cursar um mestrado em uma universidade pública. Tenho a convicção que, se realmente queremos algo e lutamos para isso, certamente seremos abençoados e conquistaremos nossos objetivos mais difíceis. Acredito que faltarão agradecimentos, mas, no momento, preciso salientar pessoas que foram muito importantes nesta trajetória.

Gostaria de agradecer à minha família, em especial, aos meus país, que sempre foram um exemplo de empreendedorismo, e que ajudaram muito na minha formação profissional. Agradeço imensamente à minha mulher e à minha filha por fazerem parte de toda minha trajetória acadêmica, em que muitas vezes precisei me ausentar para poder concluir meus trabalhos e sempre obtive, nesses momentos, muita tranquilidade por parte delas.

Agradeço a todos os professores do mestrado que estão empenhados em fornecer um ensino de qualidade. Obrigado aos membros da minha banca de qualificação e dissertação Profa. Dra. Lívia D'Avila e Prof. Dr. Flávio Régio Brambilla que contribuíram de forma admirável para a melhoria do trabalho.

Agradeço muito também ao meu professor orientador, Fernando Rafael Cunha, que acreditou no projeto, colocando-se à disposição para auxiliar e acompanhar todo o processo. Enfrentei muitas dificuldades neste trabalho, mas meu orientador esteve sempre disponível e empenhado em ajudar a solucionar todos os problemas. Obrigado professor, o senhor, com certeza, faz a diferença na sua profissão.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que acreditaram que eu conseguiria chegar aonde estou hoje (família, alunos, amigos e professores). A todos vocês, meu muito obrigado, de coração!

“O homem não teria alcançado o possível se, repetidas vezes, não tivesse tentado o impossível”.

Max Weber

PIÑEIRO, Fabio da Silva. **Cocriação de valor no ensino superior**: um estudo sobre a relação entre a cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição. 2020. 145f. Dissertação. Mestrado em Administração (Programa de Pós-Graduação em Administração). Universidade Federal do Rio Grande, 2020.

RESUMO

A cocriação de valor vem sendo analisada pela academia de forma teórica e empírica a quase 20 anos. Muitos acadêmicos e profissionais se debruçaram sobre este assunto, justamente para entender o aspecto relacional que vem modificando o mundo. A interação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e os alunos se tornou um desafio na área. Neste trabalho, optou-se por investigar o ambiente educacional com o intuito de compreender a relação entre a cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição. Duas IES foram objeto deste estudo, localizadas na região sul do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas. O estudo contou com uma amostra de 243 alunos distribuídos entre as duas instituições. A pesquisa indicou que, a cocriação de valor em determinado momento, pode ser insuficiente para determinar um bom relacionamento entre IES e acadêmicos. Os resultados demonstram que a cocriação de valor tem pouco poder de explicação sobre a satisfação, porém, essa premissa é estatisticamente aceita, ou seja, a relação existe e é suportada. No que tange aos outros objetivos, os resultados indicaram relação positiva e significativa entre a cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição. Todas as relações abordadas foram suportadas estatisticamente. Os resultados indicaram também, que 67% da imagem da instituição pode ser justificada pela relação entre a cocriação de valor, satisfação e a lealdade do aluno. É possível afirmar que, a cocriação de valor se tratada de forma isolada, pode não explicar de forma plena algumas manifestações, porém, se combinada com outros constructos os resultados podem levar a percepções positivas do aluno quanto a imagem que ele tem da instituição. Portanto, o modelo proposto que analisa a cocriação de valor, permite identificar que as relações existentes entre aluno e instituição de ensino superior precisam gerar valor, que, a combinação entre os constructos tem o intuito de melhorar o relacionamento entre as partes.

Palavras-chave: Cocriação de Valor; Satisfação; Lealdade; Imagem da Instituição.

PIÑEIRO, Fabio da Silva. Co-creation of value in higher education: a study on the relationship between co-creation of value, satisfaction, loyalty and image of the institution. 2020. 145f. Dissertation. Master's in administration (Graduate Program in Administration). Federal University of Rio Grande, 2020.

ABSTRACT

Value co-creation has been analyzed by the academy in a theoretical and empirical way for almost 20 years. Many academics and professionals have studied this subject, precisely to understand the relational aspect that has been changing the world. The interaction between Higher Education Institutions (HEIs) and students has become a challenge in the area. In this work, we chose to investigate the educational environment in order to understand the relationship between the co-creation of value, satisfaction, loyalty and image of the institution. Two HEIs were the object of this study, a requirement in the southern region of Rio Grande do Sul, the Federal University of Rio Grande (FURG) and the Senac Pelotas Faculty of Technology. The study had a sample of 243 students distributed between the two institutions. Research has indicated that a co-creation of value at a given time may be insufficient to determine a good relationship between HEIs and academics. The results demonstrate that the co-creation of value has little explanatory power on satisfaction, however, this premise is statistically accepted, that is, the relationship exists and is supported. Not with regard to the other objectives, the results indicated a positive and significant relationship between the co-creation of value, satisfaction, loyalty and image of the institution. All the relationships addressed were supported statistically. The results also indicated that 67% of the institution's image can be justified by the relationship between the co-creation of value, satisfaction and student loyalty. It is possible to affirm that the co-creation of value if treated in isolation, may not fully explain some manifestations, however, if combined with other constructs the results can lead to positive perceptions of the student regarding the image he has of the institution. Therefore, the proposed model that analyzes a co-creation of value, allows to identify which existing relationships between student and higher education institution generate value, which, a combination between the constructs is intended to improve the relationship between the parties.

Keywords: Value Co-creation; Satisfaction; Loyalty; Institution image.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Organização do estudo 21
Figura 2 Modelo DART 27
Figura 3 Transformação do Relacionamento entre Empresas e Consumidores 28
Figura 4 Conceito tradicional do mercado 34
Figura 5 Estrutura conceitual para o processo de criação de valor 35
Figura 6 Modelo conceitual 54
Figura 7 Modelo de mensuração 92
Figura 8 Modelo de mensuração reespecificado 97
Figura 9 Modelo Estrutural (ME) 98
Figura 10 Modelo Rival (MR) 102
Figura 11 Modelo teórico proposto (simplificado) 105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para cocriação de valor	72
Tabela 2	Autovalores, variância acumulada para cocriação de valor	73
Tabela 3	Cargas fatoriais rotacionadas dos itens da escala de cocriação de valor	73
Tabela 4	KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para satisfação	74
Tabela 5	Autovalores, variância acumulada para satisfação	74
Tabela 6	KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para lealdade	75
Tabela 7	Autovalores, variância acumulada para lealdade	75
Tabela 8	KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para imagem da instituição	75
Tabela 9	Autovalores, variância acumulada para imagem da instituição	76
Tabela 10	KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para cocriação de valor	78
Tabela 11	Comunalidades dos itens da escala cocriação de valor	78
Tabela 12	Autovalores, variância acumulada para cocriação de valor	79
Tabela 13	Cargas fatoriais rotacionadas dos itens da escala de cocriação de valor	79
Tabela 14	Comparativo entre o modelo com todos os itens e o modelo adequando as escalas.....	80
Tabela 15	Alfa de Cronbach das dimensões da escala de cocriação de valor.....	81
Tabela 16	KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para satisfação	82
Tabela 17	Comunalidades dos itens da escala satisfação	82
Tabela 18	Autovalores, variância acumulada para satisfação	82
Tabela 19	Alfa de Cronbach da escala de satisfação	82
Tabela 20	KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para lealdade	83
Tabela 21	Comunalidades dos itens da escala lealdade	83
Tabela 22	Autovalores, variância acumulada para lealdade	83
Tabela 23	Alfa de Cronbach da escala de lealdade	83
Tabela 24	KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para imagem da instituição	84
Tabela 25	Comunalidades dos itens da escala imagem da instituição	84
Tabela 26	Autovalores, variância acumulada para imagem da instituição	84
Tabela 27	Alfa de Cronbach da escala de imagem da instituição	84
Tabela 28	Validade convergente dos itens do constructo	89
Tabela 29	Alfa de Cronbach (α), confiabilidade composta (CC) e variância extraída (VE).....	90
Tabela 30	Matriz de correlação entre os constructos	91

Tabela 31 Teste de validade discriminante de Fornell e Larcker (1981) 91
Tabela 32 Teste de validade discriminante de Bagozzi e Phillips (1982) 91
Tabela 33 Valores recomendados para índices de ajuste e valores estimados para o modelo de mensuração 93
Tabela 34 Valores dos índices de ajuste para o modelo de mensuração original e/para o modelo de mensuração reespecificado 97
Tabela 35 Índices de ajuste do modelo estrutural (ME) 98
Tabela 36 Teste das hipóteses de pesquisa do modelo proposto 99
Tabela 37 Comparação dos índices de ajuste do ME e do MR 102
Tabela 38 Teste das hipóteses do MR 103
Tabela 39 Comparação de % de parâmetros significativos e de coeficientes de determinação (R^2) entre o ME e MR 104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Migrando para experiência de cocriação	28
Quadro 2	O conceito de cocriação	29
Quadro 3	Conceito de cocriação desenvolvido por outros autores	30
Quadro 4	Relação teórica entre: cocriação e outros constructos	31
Quadro 5	O mercado como um alvo para as ofertas da empresa versus o mercado como um fórum para experiências de cocriação	32
Quadro 6	Valor com o foco no indivíduo e valor com foco no mercado	33
Quadro 7	Estruturas conceituais que definem a cocriação de valor	37
Quadro 8	Definições de satisfação	45
Quadro 9	Definições de lealdade	47
Quadro 10	Modelo de lealdade e suas vulnerabilidades	49
Quadro 11	Definição conceitual e de mensuração do constructo (cocriação de valor), escalas e autores	60
Quadro 12	Definição conceitual e de mensuração do constructo (satisfação), escalas e autores	60
Quadro 13	Definição conceitual e de mensuração do constructo (lealdade), escalas e autores	61
Quadro 14	Definição conceitual e de mensuração constructo (imagem da instituição), escalas e autores	61
Quadro 15	Diferença entre as instituições pesquisadas	64
Quadro 16	Coleta de dados do pré-teste	67
Quadro 17	Coleta de dados do teste	70
Quadro 18	Análise dos especialistas	71
Quadro 19	Características da amostra	77
Quadro 20	Dimensões do constructo cocriação de valor	81
Quadro 21	Índices de parcimônia	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIC	*Akaike Information Criterion*
AFE	Análise Fatorial Exploratória
ADF	*Asymptotically Distribution-Free*
CV	Cocriação de Valor
CFI	*Comparative Fit Index*
CC	Comportamento Conjunto
CI	Comportamento de Interação
CC	Confiabilidade Composta
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
COVID-19	*Coronavirus Disease* 2019
DART	*Dialogue, Access, Risk Assessment and Transparency*
ECVI	*Expected Cross-Validation Index*
GLS	*Generalized Least Square*
II	Imagem da Instituição
IFI	*Incremental Fit Index*
IES	Instituição de Ensino Superior
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
L	Lealdade
MLE	*Maximum-Likelihood Estimation*
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
MI	*Modification Indices*
PNFI	*Parcimonious Normed Fit Index*
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração
REUNI	Programa de apoio aos planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RMSEA	*Root Mean Square Error of Approximation*
S	Satisfação
SEM	*Structural Equation Model*
TLI	*Tucker-Lewis Index*

UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
VE	Variância Extraída
WLS	*Weighted Least Squares*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	**16**
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.2	OBJETIVO GERAL	18
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
1.4	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	18
1.5	ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	20
2	**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**	**22**
2.1	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	22
2.2	COCRIAÇÃO DE VALOR	26
2.3	COCRIAÇÃO DE VALOR NO ENSINO SUPERIOR	39
2.4	SATISFAÇÃO	43
2.5	LEALDADE	47
2.6	IMAGEM DA INSTITUIÇÃO	51
2.7	MODELO CONCEITUAL	54
2.8	DESENVOLVIMENTO DAS HIPÓTESES	54
2.8.1	**Cocriação de valor e satisfação**	**54**
2.8.2	**Cocriação de Valor e imagem da instituição**	**56**
2.8.3	**Satisfação e Lealdade**	**57**
2.8.4	**Lealdade e Imagem da instituição**	**57**
3	**MÉTODO**	**59**
3.1	DEFINIÇÃO CONCEITUAL E DE MENSURAÇÃO DOS CONSTRUCTOS DO MODELO PROPOSTO	59
3.2	MÉTODO DE PESQUISA	62
3.3	POPULAÇÃO E AMOSTRA	63
3.4	VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO DAS ESCALAS (JUÍZES ACADÊMICOS)	64
3.5	TRATAMENTO DOS DADOS	65
3.6	PRÉ-TESTE	65
3.7	TESTE FINAL	68
4	**ANÁLISE DOS RESULTADOS**	**71**
4.1	ETAPA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO DAS ESCALAS POR JUÍZES ACADÊMICOS	71
4.2	PRÉ-TESTE QUANTITATIVO	72

4.2.1 Análise Fatorial Exploratória e Confiabilidade das Escalas 72
4.2.2 AFE e confiabilidade para o constructo cocriação de valor 72
4.2.3 AFE e confiabilidade para o constructo satisfação 74
4.2.4 AFE e confiabilidade para o constructo lealdade 75
4.2.5 AFE e confiabilidade para o constructo Imagem da Instituição 75
4.3 TESTE QUANTITATIVO 76
4.3.1 Dados perdidos 78
4.3.2 Análise Fatorial Exploratória e Confiabilidade das Escalas 78
4.3.3 AFE e confiabilidade para o constructo satisfação 82
4.3.4 AFE e confiabilidade para o constructo lealdade 83
4.3.5 AFE e confiabilidade para o constructo imagem da instituição 83
4.4 TESTE DAS HIPÓTESES DE PESQUISA 84
4.4.1 Outliers 85
4.4.2 Complexidade do modelo 85
4.4.3 Variância média de erro de itens 86
4.4.4 Distribuição multivariada e univariada dos dados 86
4.4.5 Técnica de estimação 87
4.4.6 Modelo de Mensuração 87
4.4.7 Validade de conteúdo e validade nomológica 88
4.4.8 Validade convergente 89
4.4.9 Validade discriminante 90
4.5 TESTE DO MODELO RIVAL 100
5 CONCLUSÃO 105
5.1 ANÁLISE DO OBJETIVO GERAL 105
5.2 ANÁLISE DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS 106
5.3 IMPLICAÇÕES TEÓRICAS DO ESTUDO 109
5.4 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS DO ESTUDO 110
5.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO 111
5.6 SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS 112
REFERÊNCIAS 113
APÊNDICES 126

1 INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil, tem passado por várias transformações, as quais delimitam novos contextos do segmento. Do mesmo modo, a relação dos alunos com a academia também está em constante mudança.

Muitas inovações têm modificado a sociedade e o aspecto comportamental dos estudantes, obrigando as instituições de ensino a adotar novas abordagens pedagógicas no intuito de melhorar o seu relacionamento com os alunos. Conforme Healey (2014), o engajamento dos estudantes e dos colaboradores no processo de aprendizagem se torna uma das questões mais importantes que o ensino superior enfrentará no século XXI. Bovill (2014), por sua vez, destaca que o envolvimento dos estudantes nas formulações dos novos currículos torna-os atores cada vez mais ativos tanto da sua própria aprendizagem, quanto dos outros alunos envolvidos no processo.

A interação, com efeito, começa a ser estudada por vários pesquisadores. O entendimento de que esse processo pode ser cocriativo modifica as formas de envolvimento entre os indivíduos e as organizações. Neste sentido, Prahalad e Ramaswamy (2000) destacam o aumento das relações cocriativas. Dentro desta perspectiva, o estudo do planejamento curricular inovador e a participação ativa dos estudantes nos processos de cocriação de valor motiva o estudo dentro da academia. Barnett e Coate (2004), por exemplo, já pontuavam sobre os aspectos inovadores do planejamento curricular. Recentemente, Foroudi, Yu, Gupta e Foroudi (2019) destacaram a importância dos processos de criação de valor, nos quais a relevância está justamente na experiência e no envolvimento que o aluno tem com a instituição nesse novo contexto educacional.

Atualmente, as IES manifestam grande interesse no futuro dos novos ingressantes que preencherão as vagas no mercado, de modo que a relevância mercantilista começa a ser testada. De acordo com Arum e Roksa (2011), as experiências acadêmicas do aluno não necessariamente fornecem habilidades que o impulsionarão no mercado de trabalho. Os autores pontuam que parte da dificuldade encontrada pelos estudantes está nas constantes distrações que envolvem a socialização acadêmica e o emprego de culturas institucionais que colocam o aprendizado em planos menos priorizados, reforçando assim a mercantilização da educação.

As IES, portanto, estão inseridas em um ambiente de desafios, no qual, novos comportamentos surgem aumentando a complexidade das estratégias que permeiam o bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino. A cocriação de valor surge com a premissa de

estimular um novo contexto de comportamento dentro das organizações; o valor proposto pelas empresas, por exemplo, passa por transformações, surgindo da colaboração entre empresa e cliente. Assim sendo, a mudança permite que o cliente, o consumidor ou o usuário do serviço seja um cocriador de valor. O aspecto experiencial começa a pautar de forma enfática todas as relações de interação entre cliente e empresa (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2000; 2004b).

A experiência passa a ser um fator estratégico para as IES, nessa conjuntura, Bowden e D'Alessandro (2011) expressam a importância do valor percebido, da satisfação e, consequentemente, da lealdade na experiência positiva que o aluno pode ter com a instituição. Os autores encontram subsídios importantes que destacam o valor das interações no âmbito da cocriação de valor.

Além da satisfação e da lealdade, outro constructo começa a ser discutido dentro do contexto educacional; a imagem surge como um princípio importante nas relações entre instituição e aluno. Schlesinger, Cervera e Pérez-Cabañero (2017) conseguem relacionar de forma positiva os três constructos, destacando que aumentar a satisfação pode trazer impactos positivos na lealdade e que medir e entender realmente a imagem da instituição de ensino pode projetar estratégias competitivas relevantes para o segmento.

Conhecer o aluno se torna um fator complexo e desafiante, os provedores de serviço precisam expandir suas perspectivas com o intuito de conhecer cada vez mais quem realmente é impactado pelo serviço. Heinonen, Strandvik, Mickelsson, Edvardsson, Sundström e Andersson (2010) destacam também a importância desse conhecimento como base fundamental e essencial para nortear as estratégias. Portanto, o estímulo que se teve ao longo dos anos de entender a cocriação de valor no ensino superior colaboram com a compreensão das relações existentes entre instituição e aluno.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Diante desse cenário desafiador em que se encontram as IES, emerge o seguinte problema de pesquisa: qual a relação entre a cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição nas IES?

1.2 OBJETIVO GERAL

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender a relação entre a cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição no ensino superior.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para tanto, alguns objetivos específicos devem ser definidos a fim de oferecer os elementos que nortearão o desenvolvimento da investigação. São eles:

(a) Propor um modelo de análise da cocriação de valor no ensino superior;
(b) Analisar a relação entre a cocriação de valor e a satisfação do estudante;
(c) Analisar a relação entre a cocriação de valor e imagem da instituição;
(d) Analisar a relação entre a satisfação e a lealdade do aluno à instituição;
(e) Analisar a relação entre lealdade do aluno e a imagem da instituição;
(f) Testar modelo rival da relação entre a cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição.

Todos os objetivos específicos propostos buscam dar base para o contexto geral do trabalho.

1.4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A interação entre os indivíduos tem se modificado durante os anos. Muitas transformações aconteceram por causa dos avanços tecnológicos e da comunicação mundial. A evolução das organizações seguiu no mesmo compasso, de maneira que modificações estratégicas permearam todo seu contexto. As relações entre empresa e cliente ou cidadão e instituição também se modificaram, tendo como fundamentação a melhoria das interações entre as partes.

Muitos autores estudaram de forma teórica e empírica a cocriação de valor, consolidando os conceitos fundamentais do tema. Os contextos de engajamento, experiência, valor da experiência, por exemplo, foram amplamente estudados (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2000, 2004b; VARGO; LUSCH, 2004; VARGO; MAGLIO; AKAKA, 2008; RAMASWAMY; OZCAN, 2014).

No entanto, quando a abordagem se volta para o ensino superior, Tsourela, Garifallos, Dimitrios e Tarabanis (2015) destacam que os novos métodos educacionais estão em fase inicial. Nesse sentido, o redesenho dos métodos; a utilização das tecnologias de forma

assertiva; a quebra de paradigmas em relação às atividades dos orientadores educacionais; a garantia de que o aluno, além do certificado, tenha a educação necessária par se desenvolver; a criação de uma vantagem competitiva por parte da instituição através das habilidades e conhecimentos de todos os envolvidos no processo de cocriação; enfim, todos esses elementos pontuam para um contexto moderno, no qual a participação de todos os envolvidos alimenta um novo comportamento. Assim, a cocriação de valor torna-se parte de um processo de transformação educacional. O segmento de educação foi escolhido neste trabalho com o intuito de entender o processo de cocriação de valor nas IES e como ele pode se relacionar com a satisfação, lealdade, compreendendo também como isso impacta na imagem da instituição.

O ensino superior tem enfrentado muitos desafios. Segundo a Agência Brasil (2018), órgão que promove as informações do governo, a evasão dos cursos do ensino superior no país atingiu 30,1% na rede privada e 18,5% na rede pública no ano de 2016. Dias (2010) apontava para um contexto de mercantilização do ensino superior, fator que muitas vezes afasta o aluno da instituição. O autor também destacava em seus estudos o aumento da evasão como sendo um dos fatores críticos para ensino superior no país. Uncles (2018), por sua vez, aponta para problemas que envolvem a educação voltada estrategicamente para as grandes massas, ou seja, para uma educação que não se importa individualmente com o aluno, que não pensa na experiência e no valor das relações.

De acordo com Uncles (2018), os alunos começaram a ver a instituição como uma experiência total, onde todos os atributos que existem na universidade precisam ser pensados cuidadosamente, assim como, as interações que envolvem o aluno. O autor ainda pontua que a proposta de valor está muito alinhada com a parceria que existe entre as partes, e não só com o diploma que será entregue no final do curso. Portanto, os desafios que se colocam diante das IES são muitos. Nesse sentido, esta dissertação pretende examinar espaços não explorados por outros trabalhos.

Uma característica distinta que o trabalho pretende explorar, está relacionada à imagem da instituição. Muitos estudos identificam relações positivas entre a satisfação e a lealdade no ambiente educacional, porém não exploram a imagem da instituição como referência positiva nas futuras relações. Alguns autores apontam em seus trabalhos que a satisfação do aluno está diretamente relacionada à lealdade (HELGESEN; NESSET, 2007; ROJAS-MÉNDEZ; VÁSQUEZ; KARA, 2009). Outros verificaram que existe uma conexão positiva entre a cocriação de valor e a satisfação (CHAN; YIM; LAM, 2010; YIM; CHAN; LAM, 2012). Giner e Rillo (2016) confirmaram que quanto maior for a satisfação do aluno,

mais leal ele será à instituição. Assim sendo, este trabalho pretende explorar o papel da imagem da instituição no ambiente da cocriação de valor, seguindo o contexto de relação estabelecida nos objetivos específicos. Desta forma, o estudo procurará apresentar um modelo de análise da cocriação de valor no ensino superior, contendo o constructo imagem da instituição, diferentemente de outros estudos (GINER; RILLO, 2016; MAXWELL-STUART; TAHERI; PATERSON; GORMAN; JACKSON, 2016).

Outra característica explorada será a limitação identificada por Dziewanowska (2018), autor que pesquisou alunos somente do curso de Administração. Em contrapartida, este estudo pretende ampliar a pesquisa para alunos de Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Tecnólogo em Marketing e Processos Gerenciais. De acordo com o Conselho Federal de Administração (2019) os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação uma das modalidades de nível superior estabelecidas pelo art. 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) possuindo assim, características profissionalizantes, assim como os cursos de bacharelado em Administração. O trabalho segue um contexto de aplicação somente em alunos de graduação, distinto do trabalho de Grillo *et al.* (2014) que explorou alunos de pós-graduação e do artigo de Foroudi *et al.* (2019) que aplicou sua pesquisa em alunos de graduação e pós-graduação.

O estudo pretende também fornecer subsídios para que as instituições alvo possam traçar um planejamento acadêmico e institucional que contemple a melhoria das relações e interação entre aluno e instituição.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo encontra-se organizado da seguinte forma: após esta introdução, problema de pesquisa, objetivo geral, objetivo específicos e justificativa, o capítulo dois onde estão apresentados a fundamentação teórica, que contempla os contextos do ensino superior, bem como os constructos que direcionam o trabalho e suas conexões com o ensino superior (cocriação de valor, cocriação de valor no ensino superior, satisfação, lealdade e imagem da instituição) e também, o modelo conceitual e as respectivas hipóteses.

Na sequência, o capítulo três expõe o método, descritos da seguinte forma: método de pesquisa, estrutura das instituições, população, amostra, definição conceitual e de mensuração dos constructos do modelo proposto. O quarto capítulo contempla as análises de resultado, onde, se encontra a validação de conteúdo (juízes acadêmicos), pré-teste quantitativo, teste quantitativo, teste de hipóteses de pesquisa e testes do modelo rival. Por fim, a conclusão

apresenta a análise do objetivo geral, análise dos objetivos específicos, implicações teóricas do estudo, implicações práticas do estudo, limitações do estudo e sugestões de estudos futuros. A figura 1 apresenta de forma estruturada o direcionamento desta dissertação.

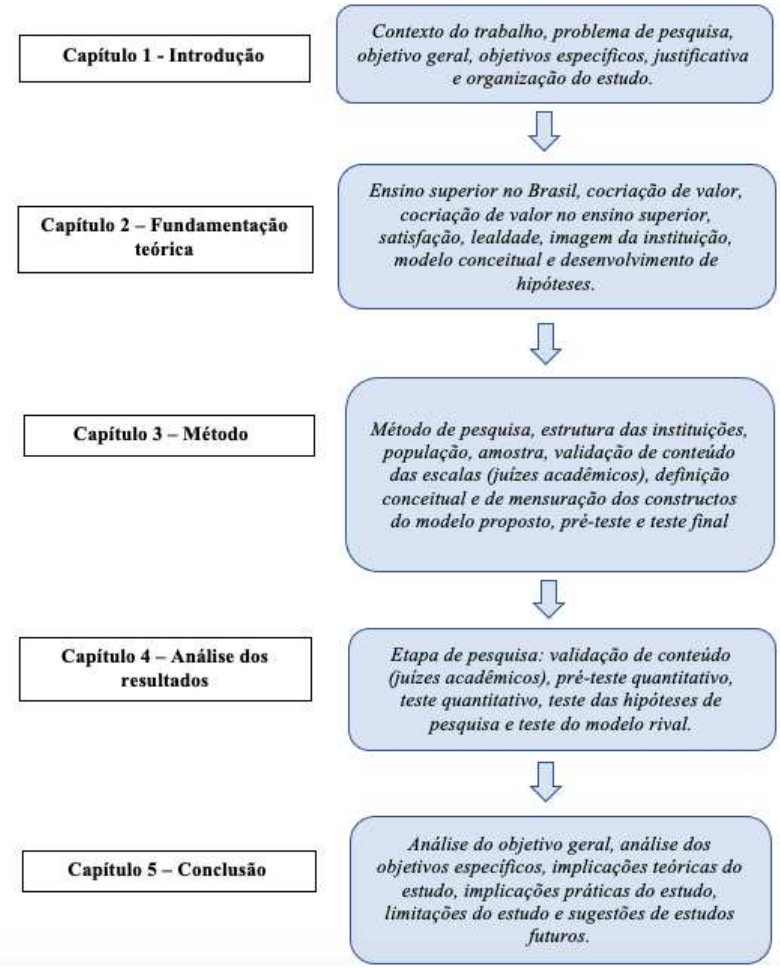


Figura 1 – Organização do estudo.
Fonte: Próprio autor.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica permitirá, que os conceitos sejam explorados com o intuito de subsidiar a pesquisa, as análises e conclusões posteriores. Neste capítulo, será explorado primeiramente o ensino superior no Brasil, de forma subsequente a abordagem se volta para a cocriação de valor, cocriação de valor no ensino superior, satisfação, lealdade e por fim, a imagem da instituição.

2.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Se comparado a alguns países mais desenvolvidos, o Brasil possui uma estrutura de ensino muito jovem. De acordo com Durham (2003), uma das características do ensino superior no Brasil é justamente o caráter tardio. Segundo a autora, em 1808 as instituições de ensino foram criadas. Conforme Cunha (2007), entre 1891 e 1910 foram geradas 27 escolas superiores, porém, só na década de 30 as universidades começaram a se consolidar no país. Durham (2003) destaca que alguns setores da sociedade se organizaram para constituir universidades com o intuito de não serem apenas instituições de ensino, mas sobretudo centros de saber "desinteressados", como se afirmava na época.

Durham (2003) destaca que uma ampla reforma do sistema de ensino superior aconteceu. O intuito era justamente formar grandes universidades que desempenhassem as ciências básicas, pesquisas e a formação de profissionais qualificados. A autora aborda que o modelo era semelhante ao do sistema italiano, com inspirações provenientes dos Estados Unidos.

Na década de 1950 nasceram duas instituições-chave para o processo de formação de pesquisadores e professores: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Durham (2003) reforça que, desde então, a pesquisa se intensifica com o intuito de fortalecer o ensino superior no país.

Durham (2003) relata ainda que o ensino superior no Brasil continuou crescendo de forma lenta até 1960, época em que foi criada uma rede de universidades federais. Segundo a autora, de 1946 a 1960, foram criadas 18 universidades públicas e 10 particulares. Àquela época, as universidades públicas já começaram a não conseguir atender a demanda existente, gerando um colapso do ensino superior no país.

Prado e Earp (2003) afirmam que a expressão “milagre econômico” foi usado pela primeira vez na Alemanha Ocidental, proveniente da rápida recuperação do país após Segunda Guerra Mundial. Os autores relatam que a expressão foi utilizada pelo Japão na década de 60 e pelo Brasil nos anos 70, onde também foi utilizada a expressão “milagre brasileiro”. Durham (2003) evidencia que essa prosperidade beneficiou justamente as classes médias, que cresceram impulsionando a demanda por acesso ao ensino superior. Segundo a autora, a participação privada também cresceu, sendo capaz de absorver uma demanda excedente. A autora afirma que o ensino superior privado se tornou um excelente negócio, de modo que as instituições privadas passaram a adotar estratégias de preço baixo atrelado a menores exigências acadêmicas.

Nas décadas de 80 e 90 o sistema de ensino no Brasil começou a estabelecer novas tendências. De acordo com Velloso (2004), o número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país subiu expressivamente. Paralelamente a isso, Macedo, Trevisan, Trevisan e Macedo (2005) assinalam que entre 2000 e 2005 o número de IES chegou à expressiva marca de 2.260 em atividade. Segundo Velloso (2004), houve um momento em que se formaram 23 mil mestres e 8 mil doutores, com um grupo de estudantes que beirava a 110 mil. A grande maioria dos professores que se formavam nesses cursos trabalhavam diretamente em instituições públicas.

Martins (2009) destaca que, indiscutivelmente, as instituições de ensino privado cresceram de forma acelerada após a década de 90. O autor salienta que de 1990 a 2002, a demanda por educação superior aumentou de forma gradativa e, devido a retração das vagas na rede federal, a absorção dessa demanda foi realizada pelas instituições privadas.

Quando o governo mudou, em 2003, a política educacional, possibilitou novos reflexos na educação. De acordo com Martins (2009), a intensão de fortalecer o ensino público começou a se estabelecer. Com efeito, foram implantadas algumas práticas e ações para reverter as situações adversas do passado. Naquele ano o orçamento foi recuperado, houve implantação de novas unidades, contratação de novos docentes e funcionários, bem como foi estipulado pelo governo federal um reajuste de salários.

Em 2004, também foram estabelecidas algumas estratégias para democratizar o acesso e a permanência dos alunos nas IES. Martins (2009) frisa que embora tenha sido fruto de várias críticas, o governo criou o Programa Universidade para todos (PROUNI), justamente para melhorar as condições de entrada dos estudantes no contexto acadêmico. O autor destaca também, que em 2007, o governo federal instituiu o Programa de Apoio aos planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI), com o intuito de aumentar a

qualidade dos cursos de ensino superior, bem como melhorar o aproveitamento das estruturas físicas e rever a arquitetura acadêmica.

Embora tenham tido apoio federal, as instituições públicas continuaram enfrentando vários problemas de ordem estrutural e institucional. Durham (2003) aborda que paralelamente às poucas iniciativas de se desenvolver das instituições públicas, as instituições privadas começaram a crescer exponencialmente atendendo uma demanda expressiva do público acadêmico. A autora destaca também, que por consequência da falta de estrutura das instituições públicas, as instituições privadas cresceram em um mercado muito lucrativo.

Conforme Dias (2010), em 2007, do montante de IES no Brasil, 89% eram privadas, sendo que nos últimos anos o sistema cresceu por conta do desenvolvimento dos cursos de tecnologia e educação a distância. Segundo o autor, o mercado de ensino superior brasileiro se expandiu com reflexos negativos. Mesmo com o crescimento do número de vagas, apenas 52,5% das vagas totais foram ocupadas pelos estudantes em 2007. Atrelado a isso, uma taxa altíssima de evasão começou a ser destacada no segmento.

Corroborando com os estudos de Dias (2010), Bergamo, Farah e Giuliani (2007) salientam que o ingresso do aluno no ensino superior não garante que ele tenha sucesso na conclusão de seus estudos. Os autores ainda pontuam que se comparado com os índices brasileiros, os Estados Unidos registram menos da metade da porcentagem de evasão registrada no Brasil.

Dias (2010) aponta alguns motivos que geram a evasão dos estudantes do ensino superior: a baixa qualidade do ensino nas formações de base; a precarização das estruturas físicas; o grande contingente de professores improvisados e sem formação adequada ao magistério superior; a desigualdade nas mais variadas regiões do país. Todos esses fatores, dentre outros, levam a um conjunto de situações que resultam num quadro de desafios e problemas que o segmento precisa enfrentar nas próximas décadas.

Paralelamente aos problemas de evasão, o país enfrenta a mercantilização do ensino superior. Dias (2010) destaca que inúmeras IES há muito tempo tratam o estudante como cliente, seguindo a lógica do mercado que busca gerar lucro. O autor aponta que a competitividade, o custo-benefício, a escalabilidade de vendas e outros quesitos mercadológicos surgem como objetivo fundamental das estratégias de crescimento. O estudante passou a ser considerado um consumidor, suas necessidades passaram a ser supridas, bem como seus desejos por obter um certificado de graduação que o coloca em uma situação atraente no mercado. Dias (2010) ressalta que o objetivo do estudante é o título ou o diploma que lhe dará condições de competir no mercado de trabalho, de modo que a ênfase é

atribuída ao certificado de conclusão e não às competências técnicas adquiridas ao longo do curso.

A heterogeneidade e a globalização que atingem não apenas as instituições de ensino, mas também os estudantes, têm transformado o contexto do segmento. Segundo Uncles (2018), a perspectiva de um acesso mais amplo às IES do mundo inteiro aumentou a disputa no mercado da educação. Paralelo a isso, o autor destaca que muitos estudantes percebem que estão sendo tratados como números, o que prejudica consideravelmente as relações entre instituição e aluno.

Nesse novo contexto, o aluno percebe as mudanças globais e começa a entender que o ensino superior é uma experiência plena. Uncles (2018) salienta que o universo de atividades que envolve a educação terciária pode ser capaz de influenciar de forma expressiva as ações dos estudantes. O autor acentua que a prestação personalizada dos serviços educacionais é mais evidente, de modo que diferentes metodologias atreladas a diferentes resultados esperados possibilita uma nova formatação acadêmica. Com efeito, o estudante tem mais possibilidade de estudar e concluir seus estudos.

Uncles (2018) sustenta ainda que o aprendizado ativo pode possibilitar um maior envolvimento do aluno com a instituição. As aulas passivas e extremamente formais passaram a ser predominantemente interativas e flexíveis. O autor destaca que o ensino superior está sendo preparado para atender um novo tipo de aluno, contexto no qual o valor pode ser percebido em variados tipos de interação.

O aspecto contemporâneo mostra que o ensino superior se tornou um mecanismo dentro de um sistema muito mais amplo. Segundo Magalhães (2006), os interesses econômicos e políticos se fixaram dentro das estruturas educacionais, desviando assim, os objetivos básicos que a educação superior buscou ao longo dos anos. De acordo com Dollinger, Lodge e Coates (2018), a educação em nenhum momento foi um produto independente. A interação entre o aluno e a instituição de forma cocriada sempre teve como base o relacionamento. Segundo Dollinger *et al.* (2018), aplicar e identificar a cocriação em alguns tipos de organização pode ser uma tarefa difícil. De forma semelhante, Prahalad e Ramaswamy (2004b) já apontavam para tal dificuldade.

Portanto, Rieckmann (2012) defende que o ensino superior terá a obrigação de promover a capacidade de analisar os sistemas sociais, econômicos e políticos, do contexto no qual está inserido. Assim, a necessidade de oferecer uma formação mais ampla e multidisciplinar que possibilite ao aluno as capacidades necessárias para se desenvolver no

mercado, surge como um desafio nessa nova formatação acadêmica, na qual o aluno se torna parte operante do contexto estratégico da instituição.

2.2 COCRIAÇÃO DE VALOR

No início do século XXI, novos contextos organizacionais surgiram, modificando todo o cenário mercadológico. As organizações perceberam que a forma de oferecer valor para seu público se tornou um diferencial perante a concorrência. Neste cenário, a experiência começou a ser a base das relações e firmou novas composições estratégicas (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004a; VARGO; MAGLIO; AKAKA, 2008).

A expressão "cocriação" foi apresentada pela primeira vez na década de 1990, quando Kambil, Friesen e Sundaram (1999) perceberam que a interação entre cliente e empresa começava a mudar radicalmente. Posteriormente, em 2000, um artigo intitulado "*Co-opting customer competence*" foi desenvolvido por Coimbatore Krishnarao Prahalad e Venkat Ramaswamy, no âmbito das dimensões do marketing e da gestão, dando os primeiros direcionamentos que ampliaram o tema.

Prahalad e Ramaswamy (2000) começaram abordando a mudança no comportamento dos clientes. Os autores identificaram que a participação do consumidor dentro das estruturas organizacionais estava mudando, de maneira que o cliente se tornava cada vez mais um cocriador. Os autores pontuaram ainda a utilização das competências do cliente, o gerenciamento das experiências personalizadas, a estrutura de clientes como concorrentes e a preparação da organização para entender a competência do cliente na nova economia. Posteriormente, no livro "*The Future of Competition: Co-Creating Unique Value With Customers*", Prahalad e Ramaswamy (2004a) analisaram os elementos básicos da cocriação, que se configuram no diálogo, acesso, avaliação do risco e transparência, elementos esses definidos pelos autores com a sigla DART (*Dialogue, Access, Risk Assessment* e *Transparency*), caracterizados na figura 2.



Figura 2 – Modelo DART.
Fonte: Prahalad e Ramaswamy (2004b).

De acordo com Prahalad e Ramaswamy (2002) o diálogo assume um significado de compartilhamento entre empresa e cliente, segundo os autores o diálogo oferece aos consumidores mais oportunidades de adicionar sua visão de valor no processo de cocriação. Já no que se refere ao acesso, Prahalad e Ramaswamy (2002) colocam essa perspectiva como desejável para os consumidores e pode trazer consequentemente muitos lucros para as empresas, ampliando a visão de mercados potenciais. No que tange a redução de risco, os autores colocam que, o envolvimento do cliente nas experiências de cocriação podem aumentar a responsabilidade pelo gerenciamento das exposições ao risco, paralelamente a isso, as empresas revelam mais informações sobre os riscos que os produtos e serviços podem apresentar, com o intuito de estreitar o relacionamento. Por fim, a transparência é discutida por Prahalad e Ramaswamy (2002) indicando a importância desse fator dentro das condições de cocriação.

Uma transformação da relação entre os consumidores e as empresas começa a modificar o mercado, Prahalad e Ramaswamy (2004b) abordam que a cocriação estimula o mercado para um diálogo entre o consumidor, a empresa, as comunidades de consumo e as redes de empresas. Na figura 3, esse processo é demonstrado com clareza:

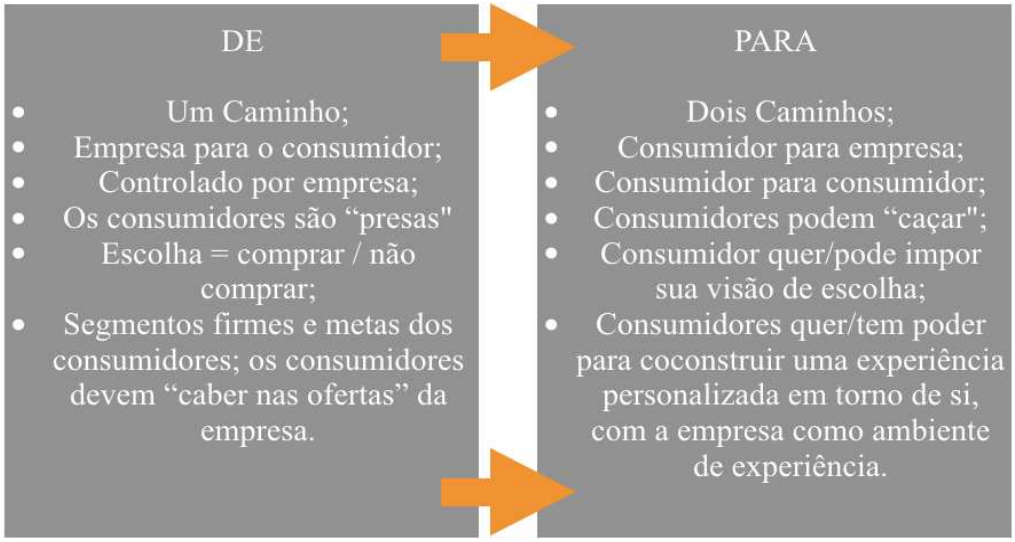


Figura 3 – Transformação do Relacionamento entre Empresas e Consumidores.
Fonte: adaptado de Prahalad e Ramaswamy (2004b).

De acordo com Prahalad e Ramaswamy (2004b) as empresas podem envolver melhor os clientes como colaboradores, quando acontece a estruturação de processos que envolvem a transparência, avaliação de risco, acesso e diálogo o contexto estratégico pode permitir experiências incontestáveis de cocriação, o quadro 1 apresenta o processo de migração para a experiência de cocriação.

	MUDANÇA TRADICIONAL	EXPERIÊNCIA DE COCRIAÇÃO
Objetivo da interação	Extração de valor econômico.	Cocriação de valor através de cocriação de experiências, bem como da extração de valor econômico.
Lócus da interação	No final da cadeia de valor.	Repetidamente, em qualquer lugar, e a qualquer momento no sistema.
Relação cliente-empresa	Transação como base.	Conjunto de interações e transações com foco em uma série e experiências de cocriação.
Visão de escolha	Variedade de produtos e serviços, recursos e funcionalidades, desempenho do produto, e procedimentos operacionais.	Experiência de cocriação com base em interações de: múltiplos canais, opções, transações e relação preço experiência.
Padrão de interação entre empresa cliente	Passiva, iniciada por empresa, um-a-um.	Ativa, ou iniciada pela empresa ou cliente, um-a-um, ou um-para-muitos.
Foco na qualidade	Qualidade dos processos internos e no que as empresas têm para oferecer.	Qualidade das interações cliente-empresa e experiências de cocriação.

Quadro 1 – Migrando para experiência de cocriação.
Fonte: adaptado de Prahalad e Ramaswamy (2004b).

É importante destacar que a visão de Prahalad e Ramaswamy (2004b) sobre cocriação é muito clara, os autores desenvolveram um quadro no qual é abordado o que a cocriação "é", e o que a cocriação não "é". Os autores ainda pontuam, que as interações de alta qualidade possibilitam que um cliente individual co-crie de forma única, experiências com a empresa, proporcionando assim, novas fontes de vantagem competitiva, essa abordagem é demonstrada no quadro 2 onde Prahalad e Ramaswamy (2004b) denominam como o conceito de cocriação.

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

Quadro 2 – O conceito de cocriação.
Fonte: adaptado de Prahalad e Ramaswamy (2004b).

Os estudos que conceituaram e começaram a estruturar as bases teóricas da cocriação também forneceram subsídios para alguns autores conceituar, o quadro 3 apresenta alguns conceitos de cocriação desenvolvido por outros autores.

Autores	Conceito
Zwass (2010)	Cocriação é a participação dos consumidores, juntamente com os produtores, na criação de valor no mercado.
OHern e Rindfleisch (2010)	A cocriação é uma atividade colaborativa de desenvolvimento de novos produtos, na qual os consumidores contribuem ativamente e selecionam vários elementos de uma nova oferta de produtos.
Ind e Coates (2013)	A cocriação deve ser vista como um processo que oferece uma oportunidade para a interação contínua, em que a organização está disposta a compartilhar seu mundo com partes interessadas externas e pode gerar troca de insight que pode ser derivado do engajamento entre as partes.
Ramaswamy e Ozcan (2014)	Cocriação é a criação e evolução de valor em conjunto com stakeholders, intensificadas e desempenhadas por meio de plataformas de engajamento, virtualizadas e concebidas a partir de ecossistemas de competência e geradas e incorporadas em domínios de experiências, ampliando a riqueza, a prosperidade e o bem-estar.
Arnold (2017)	A cocriação significa incluir partes interessadas bem selecionadas, por exemplo, clientes ou fornecedores, no processo de inovação de forma direcionada.

Quadro 3 – Conceito de cocriação desenvolvido por outros autores.
Fonte: Próprio autor.

É importante destacar, que a teoria também permeou outras contextualizações que ampliaram a essência do tema, no quadro 4, a cocriação se amplia em abordagens amplamente discutidas.

Autores	Constructo	Relação teórica entre: cocriação e outros constructos
Normann e Ramirez (1993)	Co-produção	A coprodução, assim como a cocriação estruturada por Prahalad e Ramaswamy (2004b), abrange os fornecedores, parceiros de negócio, aliados e clientes.
Etgar (2008)	Co-produção	Desenvolvimento de estruturas motivacionais que induzem os consumidores a participar da coprodução. Concomitante com as teorias de Prahalad e Ramaswamy (2004b) que cria um ambiente de experiência em que os consumidores possam ter um diálogo ativo com a empresa construindo experiências.
Sanders e Stappers (2008)	Co-design	Os autores destacam que o co-design é um exemplo específico de cocriação, indicando uma criatividade coletiva à medida que ela é posta ao longo de todo o processo de design.
Payne, Storbacka e Frow (2008)	Co-desenvolvimento	Os autores aprofundaram o tema correlacionando o envolvimento do cliente em todas as etapas do desenvolvimento dos produtos ou serviços. Para Prahalad e Ramaswamy (2004b) o cliente faz parte de todo o processo construindo sua experiência.
O'Hern e Rindfleisch (2010)	Co-design	Segundo os autores um grupo de clientes influencia no projeto que a empresa está desenvolvendo. Prahalad e Ramaswamy (2004b) coloca que na cocriação, o cliente pode construir sua própria experiência, impactando assim, na estrutura do projeto que a empresa está desenvolvendo.
Chathoth, Altinay, Harrington, Okumus e Chan (2013)	Co-produção	Percebem a continuidade da co-produção para a cocriação.

Quadro 4 – Relação teórica entre: cocriação e outros constructos.
Fonte: Próprio autor.

Prahalad e Ramaswamy (2004a) começaram a ver o mercado como um espaço de experiências potenciais de cocriação, no qual, o indivíduo tem a opção de pagar pelas suas experiências de acordo com suas restrições e escolhas individuais. Os autores resumem no quadro 5 os principais pontos de partidas desse aspecto, salientando o mercado como um fórum.

O MERCADO COM UM ALVO	O MERCADO COMO UM FÓRUM
A empresa e o consumidor são separados, com papéis predeterminados distintos.	As empresas e os consumidores convergem; as relativas "funções do momento" não podem ser previstas.
Oferta e demanda são combinadas; preço é o mecanismo de compensação. A demanda está prevista para os produtos e serviços que a empresa pode fornecer.	A oferta e entrega são emergentes e contextuais. A entrega está associada com a facilidade da experiência exclusiva do consumidor na demanda.
O valor é criado pela empresa em sua cadeia de valor. Produtos e serviços são trocados com os consumidores.	O valor é cocriado em múltiplos pontos de interação. A base de valor é a experiência de cocriação.
A empresa divulga informações aos consumidores.	Os consumidores e as comunidades de consumidores também podem iniciar um dialogo ente si.
A empresa escolhe quais segmentos de consumidores servir, e o canal de distribuição para usar na sua oferta.	Consumidor escolhe a empresa nodal e o ambiente de experiência para interagir e cocriar valor. A empresa nodal, seus produtos e serviços, funcionários, múltiplos canais, e as comunidades de consumo vêm perfeitamente em conjunto para constituir o ambiente para os indivíduos coconstruirem suas próprias experiências.
As empresas extraem o excedente do consumidor. Os consumidores são "presas", seja em "grupos" ou "um-a-um." As empresas querem uma visão de 360 graus do cliente, mas permanecem obscuras aos clientes. As empresas querem "se apropriar" do relacionamento com o cliente e da duração do valor.	Os consumidores podem extrair excedente. O valor da empresa é co-extraído. Consumidores esperam ter uma visão 360 graus da experiência que é transparente na linguagem deles. Confiança e adesão dos consumidores emergem de resultados de experiência convincente. Os consumidores são concorrentes na extração de valor.
Empresas determinam, definem e mantem a marca.	A experiência é a marca. A marca é cocriada e integrada com a experiência.

Quadro 5 – O mercado como um alvo para as ofertas da empresa versus o mercado como um fórum para experiências de cocriação.
Fonte: adaptado de Prahalad e Ramaswamy (2004a).

Desta forma, a empresa começa a entender que aumentando as ofertas, proporcionando eficiência, individualizando suas ações e envolvendo os clientes de forma engajada, a criação de valor surge como uma conjuntura estratégica (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004b). O valor foi amplamente estudado por vários pesquisadores, alguns focaram o valor no indivíduo e outros no mercado. O quadro 6 demonstra tais distinções.

Autores	Individuo	Mercado	Contexto teórico
Smith (1996) Primeira publicação em 1776[1]	-	x	O autor explicava com dois significados diferentes, o primeiro como "valor de uso" que qualifica a utilidade de um determinado objeto e, o "valor de troca", que se determina pelo poder de compra que um determinado objeto possui sobre outros produtos.
Say (1821)	-	x	O valor que as pessoas concedem as coisas tem como primeira abordagem o uso que delas podem fazer, o autor salienta, que o valor das coisas está diretamente relacionado ao uso das mesmas, portanto, criar objetos de utilidade é criar riqueza, uma vez que, a utilidade desses objetos é fonte inicial do real motivo de seu valor.
Jevons e Menger (1983)	x	-	Os autores destacavam, que o valor só existe na consciência das pessoas que estão envolvidas em atividades econômicas, que se desenvolve também, sobre a importância dos bens de que dispõe para a preservação da sua vida e consequentemente do seu bem-estar.
Porter (1986)	-	x	Desenhava uma estrutura que se intitulava "cadeia de valor", na qual o consumidor estava fora de todo o processo de criação de valor, sendo que tudo era formatado estrategicamente dentro da empresa e lançado para o cliente.
Vargo e Lusch (2008)	-	x	Começam a estruturar uma nova lógica dentro do contexto de valor, o serviço passa a ser dominante em uma lógica completamente diferente, tendo o valor como um processo interativo, considerado em um contexto relacional, sendo determinado pelo beneficiário do serviço, totalmente orientado para o cliente.
Vargo, Maglio e Akaka (2008)	x	-	Os autores pontuavam, que o valor se relaciona diretamente com a utilização de objetos tangíveis e intangíveis, de modo que sua essência está inteiramente ligada ao uso e não à criação.

Quadro 6 – Valor com o foco no indivíduo e valor com foco no mercado.
Fonte: Próprio autor.

Prahalad e Ramaswamy (2004a) frisavam também, na mesma perspectiva, que o sistema econômico tradicional, entendia que a empresa era o agente principal na formação de valor, através de seus produtos e serviços, sendo assim, o valor começa a ser extraído da relação e interação entre a empresa e o cliente. Na figura 4, a troca de valor está no centro das relações, porém, a empresa está como fonte de valor e o cliente por sua vez, encontra-se estático no processo.

[1] SMITH, Adam. An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations: volume one.

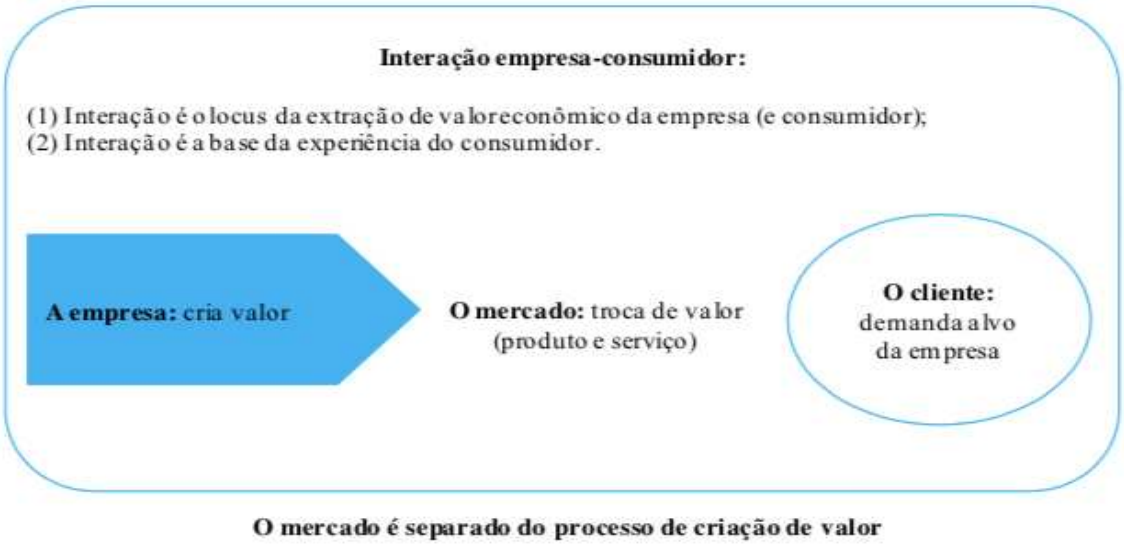


Figura 4 – Conceito tradicional do mercado.
Fonte: Prahalad e Ramaswamy (2004b).

Portanto, quando o valor começa a se estruturar dentro de uma perspectiva de criação, Ramaswamy e Ozcan (2014) abordam 3 sentidos fundamentais que orientam as novas perspectivas de cocriação de valor, no que tange a criação de valor como paradigma, os autores destacam, como é criada a construção intensiva de valor, através das plataformas de engajamento, como é enquadrada a natureza real do valor dentro de domínios dialógicos e, por fim, o aprofundamento das fontes virtuais de valor, emergindo de ecossistemas inclusivos.

De acordo com Payne e Frow (2005), o processo de criação de valor transforma o desenvolvimento da estratégia em programas que extraem e entregam valor. Payne *et al.* (2008) ainda pontuam que, o processo de cocriação de valor possui três elementos importantes, que são: a relação empresa e consumidor, onde, os clientes gerenciam suas atividades, ou seja, o processo de criação de valor dos clientes é estruturado por ele. Já no contexto empresa para empresa, os processos utilizados para gerenciar e se relacionar com os fornecedores são estruturados por ambas. O segundo elemento que Payne *et al.* (2008) colocam, na criação de valor dos provedores, que eles utilizam alguns processos, recursos e práticas com o intuito de gerenciar os negócios e as relações com clientes e de mais *stakeholders*. No último elemento, os autores apontam que nos processos interativos as práticas de interação precisam ser gerenciadas com o intuito de proporcionar uma experiência de cocriação bem-sucedida.

Os processos destacados por Payne *et al.* (2008) constituem a base estrutural de um modelo, onde a natureza da cocriação proporciona novas perspectivas para a gestão do

processo de cocriação de valor. A figura 5 expõe os processos principais abordados por Payne *et al.* (2008), onde o cliente, o provedor e a interação, compõe as bases do conceito.

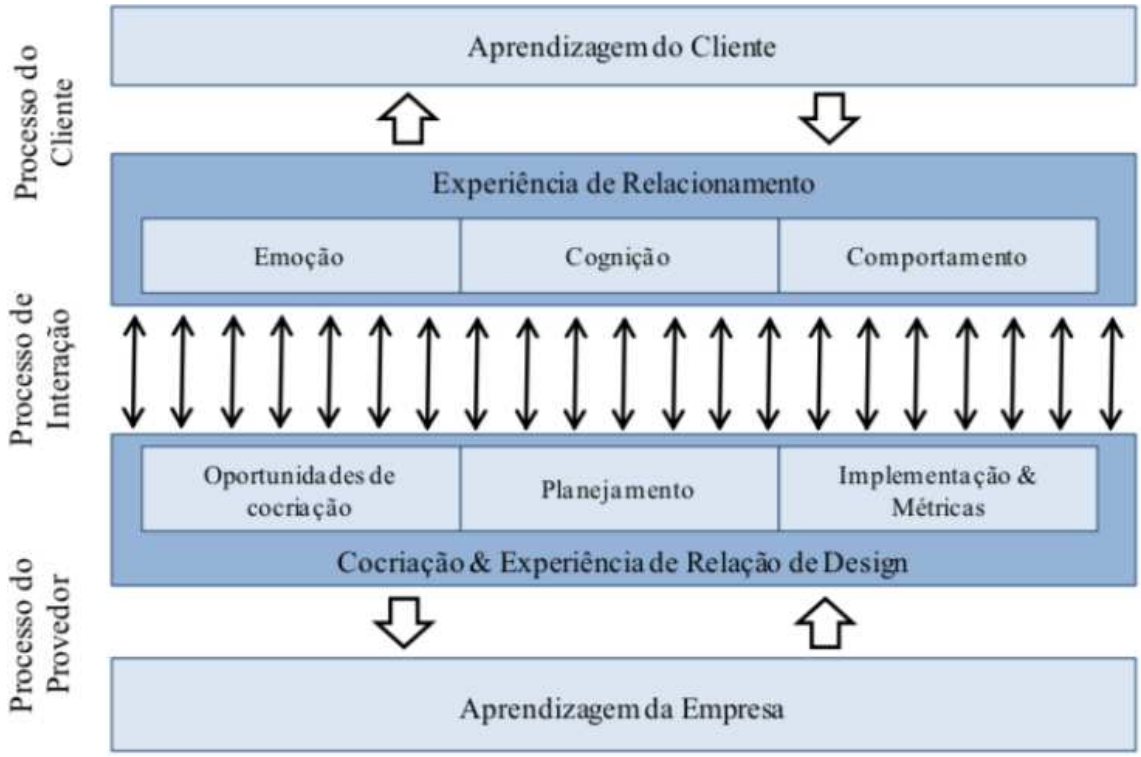


Figura 5 – Estrutura conceitual para o processo de criação de valor.
Fonte: Payne *et al.* (2008).

A estrutura desenhada por Payne *et al.* (2008) explica um conjunto interconectado de processos e a natureza desdobrada da cocriação. Os diferentes encontros entre cliente e fornecedor propostos pelos autores ocorrem como resultado de seus respectivos processos de cocriação de valor. Payne *et al.* (2008) explicam que as setas que apontam nas duas direções destacam a natureza interativa dos encontros. Já as setas entre os processos do cliente e o aprendizado do cliente apontam que o cliente se envolve em um processo de aprendizado, que tem como base, o fruto das experiências que o cliente tem ao longo dos relacionamentos com a empresa.

De acordo com Payne *et al.* (2008) o aprendizado do cliente é importante nas atividades de cocriação de valor com o provedor, ou seja, as setas que entre processos do provedor e aprendizado da empresa indicam que quanto mais o provedor apreender sobre o cliente, mais oportunidades na experiência de relação de design e cocriação surgem no processo.

Outra questão importante é aquela desenvolvida por Brodie, Hollebeek, Jurić e Ilić (2011), os quais destacam o envolvimento do cliente com a empresa. Segundo os autores, esse

envolvimento é um estado psicológico que ocorre em razão das experiências de interação e cocriação. A seu ver, o contexto das experiências gera diferentes níveis de envolvimento podendo existir um processo dinâmico e interativo dentro de interações que cocriam valor. Ampliando os estudos, Thomke e Von Hippel (2002) afirmam que as empresas precisam renovar seus modelos de negócio e seu gerenciamento, bem como remodelar seus relacionamentos. O cliente inovador precisa de lugares onde o valor é cocriado de forma individualizada (THOMKE; VON HIPPEL, 2002; VON HIPPEL, 2005).

No mesmo contexto, Clauss, Kesting e Naskrent (2019) também pontuam que os provedores de serviço que estão envolvidos em um novo modelo de negócio assumem um comportamento mais intenso de cocriação de valor. Os autores argumentam que a novidade e a renovação podem ser importantes para sustentar relacionamentos atraentes. Portanto, o envolvimento e a compreensão das pessoas que são envolvidas no processo de modificação do negócio podem favorecer os aspectos que permeiam a cocriação de valor.

Nessa mesma perspectiva, Saarijärvi, Kannan e Kuusela (2013) defendem que para aumentar a compreensão, é essencial entender para quem o valor é cocriado, ou seja, qual valor existe para o cliente e para a empresa. Os autores pontuam que outro entendimento precisa ser esclarecido: que tipo de valor é cocriado. Concomitante com as teorias de Saarijärvi *et al.* (2013), Alves, Fernandes e Raposo (2016) afirmam que as empresas não podem oferecer só o valor, de modo que a proposta de valor deve se relacionar com o cliente ativo, o qual tem de participar como cocriador de valor.

Saarijärvi *et al.* (2013) destacam ainda que é preciso definir os atores e os recursos envolvidos no processo de cocriação de valor. Os autores entendem que diferentes recursos, tais como empresa-cliente, redes e sistemas estão integrados ao processo de cocriação de valor. A seu ver, a criação se refere ao processo de integração de diferentes recursos para diferentes atores que atualizam seu potencial valor.

Ind e Coates (2013) defendem também, que a cocriação de valor não é apenas uma técnica de pesquisa alternativa ou um modo de criar valor através da aceitação das habilidades criativas dos indivíduos. Cova e Salle (2008), por sua vez, identificaram que a cocriação de valor se destina a fornecer soluções para a organização. Ind e Coates (2013) argumentam que as organizações precisam ver a cocriação como um processo que oferece a oportunidade de interação contínua, no qual a disposição em compartilhar seu ambiente com todas as partes interessadas possa gerar uma percepção positiva oriunda do relacionamento. Portanto, ao longo dos anos, alguns autores conceituaram sobre a cocriação de valor, algumas definições são apresentadas no quadro 7.

Autores	Definições
Prahalad e Ramaswamy (2004c)	A cocriação de valor envolve interações personalizadas, significativas e sensíveis a um consumidor específico. A experiência de cocriação (não a oferta) é a base do valor único de cada indivíduo.
Payne, Storbacka e Frow (2008)	A cocriação de valor envolve o fornecedor criando proposições de valor superiores com os clientes, determinando o valor quando um bem ou serviço é consumido.
Vargo, Maglio e Akaka (2008)	A cocriação de valor exige inerentemente a participação de mais de um sistema de serviço, e é através da integração e aplicação dos recursos disponibilizados, através da troca que o valor é criado.
Grönroos (2011)	A cocriação de valor só pode ocorrer se ocorrerem interações entre a empresa e o cliente. Se não houver interações diretas, nenhuma cocriação de valor é possível.
Edvardsson, Tronvoll e Gruber (2011)	A cocriação de valor necessariamente segue estruturas sociais e ocorre nos sistemas sociais em que os atores (clientes e empresas) adotam certas posições e papéis sociais à medida que interagem e reproduzem estruturas sociais.
Mccoll-Kennedy, Vargo, Dagger, Sweeney e Kasteren (2012)	A cocriação de valor envolve o cliente como um benefício obtido com a integração de recursos por meio de atividades e interações com colaboradores na rede de atendimento ao cliente, ou seja, é um processo abrangente e multipartidário, incluindo a empresa focal e potencialmente outras empresas voltadas para o mercado.
Busser e Shulga (2018)	A cocriação de valor como uma avaliação dos atores em relação a importância do serviço, ou seja, avaliam o que é contribuído e o que é realizado por meio de colaboração.

Quadro 7 – Estruturas conceituais que definem a cocriação de valor.
Fonte: Próprio autor.

Quando a cocriação de valor se funde ao ensino superior, as complexidades que envolvem o valor, a lógica do serviço dominante e outras contextualizações (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004a; VARGO; LUSCH, 2004) são direcionadas estrategicamente para um conjunto de teorias interessantes que diferenciam o tema em análise.

Brambrilla (2016) contextualiza em seus estudos que alguns estudantes estão motivados apenas por um certificado. Se as circunstâncias de relacionamento são simplistas, a colaboração teoria e prática estabelecida nas relações pela cocriação de valor (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004a; VARGO; LUSCH, 2004; PAYNE; FROW 2005; GRÖNROOS; RAVALD, 2011; VARGO *et al.* 2008) difere totalmente do desejo final de uma boa parte dos alunos pesquisados por Brambrilla (2016).

O modelo tradicional de ensino, no qual os alunos aprendem sentados, ouvindo os professores, memorizando conteúdos e realizando atividades avaliativas difere dos estudos de Athanasiou (2007), que atribui ênfase ao desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, em que o estudante está completamente inserido em todos os processos educacionais, se tornando um agente ativo e participativo. O autor destaca também que a autonomia do aluno é importante para melhorar o aprendizado.

Muitas instituições de ensino superior estão direcionadas inteiramente para o mercado. Van Fleet (1995) constatou que o direcionamento principal de uma instituição de ensino precisa ser completamente voltado para atender às necessidades do aluno, antes de pensar em uma educação profissional. Judson e Taylor (2014) apontam para aprendizagem, como um dos reais benefícios que o aluno identifica no aspecto educacional.

Judson e Taylor (2014) concluem que a concepção de educação a qual permeia as atividades dos professores precisa ser dimensionada para toda a vida e, não para uma simples oportunidade de mercado extremamente imediatista. Bowden e D'Alessandro (2011) destacam que as experiências educacionais se sobrepõem aos métodos simplistas, de modo que as aulas informativas e as entregas funcionalistas são o fator preponderante. Yeo (2009) contribui afirmando que a experiência de desenvolvimento abrange os contextos dentro e fora da sala de aula, onde as relações são impactadas pelas ações em conjunto.

Na mesma perspectiva, corroborando com os estudos de Van Fleet (1995), Chung e Mclarney (2000) já enfatizavam que o ensino é um encontro de serviços, ou seja, a instituição precisa alinhar muitas atividades para concretizar o ensino em sala de aula. Van Fleet (1995) ainda pontua que os estudantes são o grupo mais importante e precisam ser atendidos com prioridade.

Young (2005) argumentou em seus estudos que o envolvimento dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem promove uma melhoria na adaptação no que tange ao mercado de trabalho. O autor pontua que o desempenho motivacional também aumenta quando os alunos percebem que tem controle sobre suas performances e entendem que são competentes no que estão realizando.

Quando os professores entendem que a motivação do aluno está nas atividades propostas em sala de aula e também no envolvimento deste nos processos educacionais, a motivação intrínseca se torna presente em todo o processo (YOUNG, 2005). Nos estudos de Young (2005), a motivação intrínseca está no desenvolvimento de professores que apoiam a autonomia e a iniciativa do aluno, bem diferente dos contextos em que os professores buscam apenas as conformidades das atividades realizadas em sala de aula.

Quando a conjuntura se volta para as formatações tradicionais de sala de aula, onde o ensino precisa se reformular, Debnath, Tandon e Pointer (2007) afirmam que o ensino ministrado por um instrutor é composto de uma estrutura limitada, bem controlado, porém, o aprendizado que está centrado especificamente no aluno sendo responsivo e personalizado, compreende um aspecto mais atualizado para as novas complexidades educacionais.

Em um exemplo claro, os professores fornecem informações cognitivas e emocionais para os alunos, que as recebem e interagem de forma aplicada, em um recorte específico. Bowden e D'Alessandro (2011) formatam a teoria como sendo um serviço didático e bidirecional. Os autores destacam que as formas compartilhadas de interação se destacam como uma cocriação da própria experiência. De acordo com os autores, a última década se destaca por apresentar um interesse constante em compreender e gerenciar a experiência do aluno. A seu ver, as IES buscam oferecer experiências de alta qualidade para manterem-se vivas dentro do segmento desejado.

A cocriação busca a melhor estrutura de valor para os interessados, tanto nas concepções do presente, quanto nas projeções de futuro (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004a; PAYNE; FROW, 2005; VARGO; MAGLIO; AKAKA, 2008; GRÖNROOS; RAVALD, 2011).

Assim sendo, a próxima etapa se caracteriza, pela apresentação da cocriação de valor no ensino superior, ou seja, elementos mais específicos são tratados com o intuito de compreender a cocriação de valor nessa área específica.

2.3 COCRIAÇÃO DE VALOR NO ENSINO SUPERIOR

Na década de 1970, as experiências acadêmicas começaram a ser estudadas no ensino superior. Spady (1971) percebeu que a satisfação do aluno tinha ligações diretas com as experiências vividas no ambiente acadêmico. De acordo com o autor, os alunos que interagiam no sistema acadêmico e social assumiam um compromisso com a IES, impactando também na satisfação. Em 1980, surgem certos princípios que começam a orientar as diretrizes da academia. Chickering e Gamson (1987) identificaram que muitas críticas se direcionavam para o ensino superior, por isso, algumas pesquisas foram realizadas no intuito de encontrar orientações que direcionassem esse ensino para boas práticas.

Nesse sentido, os estudos de Chickering e Gamson (1987) revelaram sete práticas que foram desenvolvidas para o ensino superior com o intuito de melhorar o ambiente acadêmico: incentivar o contato entre estudantes e professores; desenvolver reciprocidade e cooperação entre os discentes; incentivar a aprendizagem ativa; fornecer feedback imediato; enfatizar o tempo na tarefa; comunicar altas expectativas; respeitar diversos talentos e formas de apreender.

Posto isto, Kuh (2003) destaca que décadas de estudos mostraram que o ensino superior aplicou práticas educacionais eficazes. No entanto, o autor pontua que a facilidade da

implementação dessas práticas se deu pela intensidade e envolvimento do aluno com a instituição. Zhao e Kuh (2004) também identificaram que a participação em alguma comunidade de aprendizado, em que o conhecimento e a responsabilidade são compartilhados entre os acadêmicos, está relacionada ao sucesso do aluno e às suas percepções em relação à instituição. Os estudantes que estão envolvidos entre si, com os professores e com as atividades da IES, no geral, logram de resultados acadêmicos e sociais mais positivos (ASTIN, 1984; UMBACH; WAWRZYNSKI, 2005; HEALEY, 2014).

Alguns estudiosos encontraram argumentos que permitiram que a cocriação de valor se desenvolvesse como ciência no ambiente educacional. Young (2005), por exemplo, já identificava em seus estudos em universidades públicas que as estratégias utilizadas em sala de aula afetavam diretamente a motivação e o aprendizado do aluno. Bowden e D'Alessandro (2011), por sua vez, evidenciavam as interações sociais dentro de sala de aula, destacando que o valor social das relações. Os autores verificaram outro ponto interessante, isto é, que a utilização da tecnologia no ambiente educacional serve como suporte para facilitar o relacionamento, melhorando a experiência do aluno. Concomitante com os achados no que se refere à tecnologia, os autores destacam que a interação social feita de forma tradicional em sala de aula ocupa um espaço de destaque na educação, permitindo que o relacionamento entre instituição e aluno melhore de forma considerável.

No mesmo contexto, Grillo *et al.* (2014) estudaram a influência social dentro de universidades privadas, constatando que o aluno que assume um comportamento mais participativo se encontra mais favorável a contribuir com ações práticas dentro de sala de aula. Nessa conjuntura, o envolvimento do aluno começa a ser estudado e relacionado a outros constructos, como a satisfação.

No entanto, Navarro-Garcia, Peris-Ortiz e Rueda-Armengot (2015) salientam que a cocriação de valor estava sendo pouco explorada dentro das IES. Os autores discorrem sobre a importância da metodologia, realçando a geração de valor gerada pelo processo interativo entre alunos e instituição. A seu ver, na cocriação de valor os alunos interagem com os professores, podendo, assim, adaptar os conteúdos aos seus objetivos, trabalhar com os materiais que lhes interessam, com o objetivo de melhorar a experiência acadêmica. Do mesmo modo, os autores também descobriram que a cocriação de valor pode influenciar na melhoria das competências instrumentais, interpessoais e sistêmicas do aluno, consequentemente, aumentando os níveis globais de satisfação. Desse modo, no ensino superior, a cocriação é um exercício amplo, no qual, não só a universidade, mas também os estudantes, os educadores e os públicos que recebem o conhecimento e participam do

processo (BRAMBILLA; DAMACENA, 2012; TSOURELA; GARIFALLOS; DIMITRIOS; TARABANIS, 2015).

Elsharnouby (2015) pesquisou 379 alunos, de sete faculdades diferentes, constatando uma forte relação entre a satisfação e o comportamento de participação dos estudantes, ou seja, o nível mais alto de satisfação aumentará significativamente a intensão de participação dentro da IES. Portanto, a satisfação passa a ser relacionada com o comportamento de cocriação de valor, abrindo assim, um leque de discussões que ampliam os conhecimentos científicos a respeito do assunto (ELSHARNOUBY, 2015).

Maxwell-Stuart *et al.* (2016) também analisaram a relação que existe entre a cocriação e a satisfação, em um estudo que envolveu mais de 900 alunos. Os autores perceberam que a satisfação dos estudantes é influenciada positivamente pela cocriação, ou seja, os métodos utilizados para ao apoio e a participação ativa na cocriação aumentam os níveis de satisfação do aluno. Portanto, a interação entre a instituição e o acadêmico, bem como ações que permeiam a tomada de decisão e o envolvimento na busca de soluções de problemas, propiciam a existência de um ambiente de cocriação, que automaticamente influência de forma relevante na satisfação (MAXWELL-STUART; TAHERI; PATERSON; GORMAN; JACKSON, 2016).

Outro estudo que também identificou a importância da relação entre a satisfação e a cocriação, foi o de Pantoja Díaz, Ribes-Giner e Perello-Marin (2016). Os autores destacam que os estudantes valorizam de forma significativa a comunicação como percursora da cocriação, o que se faz refletir sobre uma mudança de foco, na qual a participação pode ser considerada um dos fatores relevantes para a cocriação, porém, não o único.

Giner e Rillo (2016), por sua vez, perceberam a existência de outro constructo que precisava ser estudado, além da satisfação: a lealdade. Os autores verificaram que o processo de cocriação contribui de forma significativa não só para a satisfação, mas também para a lealdade, que é impactada de forma considerável. Logo, Giner e Rillo (2016) se preocuparam em apresentar seus estudos fornecendo dados estatísticos da relação entre cocriação, satisfação e lealdade. Os autores identificaram um fato, isto é, que o comportamento de cocriação do aluno direciona para níveis mais altos de satisfação, elevando automaticamente também os níveis de lealdade. Giner e Rillo (2016) deixam claro que é preciso um trabalho mútuo entre instituição e aluno, pois, ambos precisam trabalhar lado a lado para melhorar a experiência cocriativa. Dollinger, Lodge e Coates (2018), por sua vez, destacam que a cocriação de valor pode fornecer um valor mútuo para os estudantes e a IES. A discussão atinge um grau de complexidade mais profundo, quando esses autores sinalizam para um

futuro bem próximo, no qual os estudantes poderão escolher as instituições que transmitam a melhor proposição de valor pessoal.

Dziewanowska (2018) pesquisou sobre as atitudes dos estudantes do ensino superior em relação à cocriação de valor e suas possíveis consequências na experiência acadêmica. A seu ver, os alunos se concentram em vários aspectos da experiência na academia, por exemplo, a autora identificou que para um determinado grupo, a principal fonte de valor são outros alunos e o relacionamento com eles. Já para outro grupo pesquisado, Dziewanowska (2018) encontrou evidências de que o processo de aprendizagem e os estudos realizados individualmente fazem parte de um contexto positivo na sua experiência.

Dziewanowska (2018) também identificou outro grupo de estudantes que são bem instruídos sobre como a organização funciona e se sentem no controle de seu processo educacional. A autora sustenta que a complexidade que envolve o comportamento de cocriação envolve vários fatores, como por exemplo: anos de estudos, ciclo de estudos e status profissional. Defende ainda que muitos estudantes trabalhavam enquanto desenvolviam suas atividades acadêmicas, o que levou à constatação de que o trabalho pode afetar a participação ativa do aluno no comportamento de cocriação de valor. Dollinger, Lodge e Coates (2018) destacam, por seu turno, que a cocriação de valor permite que as instituições e os alunos trabalhem juntos para melhorar a experiência do aluno, aumentando assim a capacidade do estudante de atuar como parceiro da instituição, produzindo uma proposta de valor em conjunto.

Outro aspecto importante a ser destacado é a contribuição da cocriação de valor na imagem e na reputação da IES. Na década de 1990, LeBlanc e Nguyen (1999) conseguiram perceber a importância do envolvimento do aluno com a instituição, bem como que o aumento dessa relação pode fortalecer a imagem da IES. Concomitante com os estudos de LeBlanc e Nguyen (1999), Berdibayeva *et al.* (2014) verificam que a reputação é um elemento importante na concepção de uma imagem positiva para a instituição.

No avançar do debate, os estudos empíricos começam a se direcionar para outros caminhos. Schlesinger, Cervera e Iniesta (2015), por exemplo, chamaram a atenção para a importância de outras variáveis. Os autores constataram que existe uma relação entre as variáveis que poderia explicar o comportamento de lealdade. Descobriram também que as intenções de lealdade comportamental são estabelecidas não apenas pela satisfação, mas também por outros elementos que fazem parte dessa construção, quais sejam: nível de identificação com a instituição, a imagem percebida e a interação entre aluno e professor. A lealdade também passa a ser explicada pelo comprometimento e a participação do aluno na

cocriação. Encinas Orozco e Cavazos Arroyo (2017) pesquisaram 484 alunos do ensino superior e verificaram que a IES tem uma responsabilidade ativa nos estímulos que levam o estudante a ter um envolvimento maior com a instituição. No mesmo contexto, Foroudi *et al.* (2019), alguns anos depois, perceberam que o comportamento de cocriação de valor se torna importante para as instituições criarem uma marca que remeta a uma imagem positiva e uma reputação considerável dentro do segmento.

Como anteriormente já tinha sido apontado por Tsourela *et al.* (2015), as devidas adaptações do ensino superior a novos métodos educacionais ainda estão em fase inicial. Nesse sentido, o redesenho dos métodos; a utilização das tecnologias de forma assertiva; a quebra de paradigmas em relação às atividades dos orientadores educacionais; a garantia de que o aluno, além do certificado, tenha a educação necessária para se desenvolver; a criação de uma vantagem competitiva por parte da instituição através das habilidade e conhecimentos de todos os envolvidos no processo de cocriação; enfim, todos esses elementos pontuam para um novo contexto, no qual a participação de todos os envolvidos alimenta um novo comportamento. Assim, a cocriação de valor torna-se parte de um processo de transformação educacional.

O contexto teórico que foi exposto até o momento, fornecerá subsídios para o desenvolvimento de um modelo de análise de cocriação de valor, onde, a satisfação, lealdade e imagem da instituição farão parte e serão discutidos teoricamente na sequência do trabalho.

2.4 SATISFAÇÃO

A satisfação vem sendo estudada ao longo dos anos. Os economistas foram os primeiros a abordar o tema no início do século XX, Evrard (1993 *apud* ROSSI; SLONGO, 1998) identificou que na década de 1970 começou a surgir um movimento importante sobre o assunto. Na década de 1980, Churchil e Surprenant (1982) também encontraram indícios de um aprofundamento nos estudos que envolviam a satisfação.

De acordo com Churchil e Surprenant (1982), um dos primeiros estudos que forneceu informações empíricas sobre o nível de satisfação dos consumidores para formulação de políticas, foi no Ministério de Agricultura dos Estados Unidos da América. Churchil e Surprenant (1982) ainda pontuavam, que após esses primeiros estudos, muitas sustentações teóricas foram propostas com o intuito de examinar os antecedentes da satisfação e desenvolver medidas para significar o constructo. Na década de 1980 a preocupação em entender os antecedentes da satisfação e suas possíveis manifestações que resultavam em

comportamentos, começaram a se solidificar como teoria, portanto, as pesquisas sobre satisfação aumentaram de forma abrupta nessa época (DAY; HUNT, 1983).

Segundo Peterson e Wilson (1992) entre as décadas de 1970 e 1980 mais de 15.000 artigos acadêmicos e gerenciais foram publicados sobre o assunto, sendo um constructo adotado por vários profissionais e acadêmicos, que tinham como objetivo orientar as organizações. Outro fato curioso que Peterson e Wilson (1992) descobriram, que nessa época, 90% das empresas utilizavam a satisfação nos orientadores estratégicos, especificamente na missão, onde, a orientação fundamental era satisfazer os clientes.

Na década de 1980 os estudos relativos à insatisfação começam a surgir também, Singh (1988) por sua vez, começou a estudar o comportamento pós-venda e, identificou consequências das reclamações dos consumidores, um efeito ainda pouco estudado na época. Ao longo da década, estudos sobre os desejos que orientam o consumidor, assim como, os atributos relacionados e a experiência foram preponderantes para entender a satisfação, delimitando assim, que a satisfação envolve avaliação e que, essa avaliação é resultado de um processo de comparação (WESTBROOK; REILLY, 1983; CADOTTE; WOODRUFF; JENKINS, 1987).

Nos anos de 1990 aparecem novas abordagens sobre a satisfação, enquanto alguns estudiosos estão envolvidos em conceituar a satisfação, as empresas estavam preocupadas em medir e encontrar subsídios para estruturar suas estratégias. Anderson, Fornell e Lehmann (1994) pesquisaram sobre os questionamentos que existiam entre a satisfação do cliente e os retornos econômicos, os autores perceberam que as empresas que satisfazem consideravelmente seu cliente, obtinham lucros escalonados, ou seja, quanto mais se satisfaz o cliente, maiores lucros a empresa obtêm, portanto, estudos sobre a satisfação começaram a ser efetivados em delineamentos que capacitaram algumas estratégias da época. Anderson *et al.* (1994) frisavam que, as empresas que se concentram em aumentar a satisfação do cliente, automaticamente aumentam seus fluxos de caixa, portanto, os recursos destinados para melhorar a satisfação do cliente devem ser apresentados como investimento e não como uma despesa.

Neste mesmo período, a satisfação aparece na literatura como um constructo a ser medido. Conforme Dutka (1994 *apud* WOODRUFF, 1997), o processo de medição da satisfação do cliente pode ser um elemento estratégico, porém, apenas algumas empresas mediram de forma rigorosa a satisfação dos clientes, portanto, tais medições precisam estar incorporadas na estrutura da empresa, com a finalidade de alcançar melhores resultados. Além

de medido, a satisfação se estrutura como conceito ao longo dos anos, no quadro 8 algumas definições são exploradas.

Autores	Definições
Churchill e Surprenant (1982)	A satisfação é um resultado da compra e uso resultante da comparação do comprador com as recompensas e os custos da compra em relação às consequências previstas. Operacionalmente, a satisfação é semelhante à atitude, pois pode ser avaliada como a soma das satisfações com os vários atributos do produto ou serviço.
Tse e Wilton (1988)	A satisfação pode ser definida, como a resposta do consumidor à avaliação da discrepância percebida entre as expectativas anteriores ou alguma outra norma de desempenho real do produto como percebido após seu consumo.
Oliver (1997)	Satisfação é a resposta positiva do consumidor. É um julgamento de um recurso de produto/serviço, ou o próprio produto ou serviço, forneceu (ou está fornecendo) em um nível agradável de satisfação relacionada ao consumo, incluindo níveis de preenchimento insuficiente ou excessivo.
Kotler e Keller (2013)	A satisfação reflete os julgamentos comparativos de uma pessoa sobre o desempenho percebido de um produto em relação as suas expectativas.
Ferrell e Hartline (2016)	A satisfação é definida como o grau em que um produto atende ou excede as expectativas do cliente sobre o produto.

Quadro 8 – Definições de satisfação.
Fonte: Próprio autor.

Com o passar dos anos, a complexidade envolvendo a satisfação aumentou, contentar o cliente se tornou uma tarefa extremamente difícil por conta de todo um aparato tecnológico e comportamental que mudou a sociedade ao longo dos anos. Portanto, os anos pós 2000 foram marcantes para a sociedade, os clientes se tornaram mais informados, as expectativas aumentaram em relação aos produtos e serviços, e seus direcionamentos com relação aos gastos se tornou mais específico (HOFFMAN; BATESON, 2016).

Hoffman e Bateson (2016) destacam que, as empresas não podem ser ingênuas esperando que os clientes reclamem dos seus produtos e serviços, para posteriormente traçar estratégias de correção, os autores salientam, que a maneira desse cliente se manifestar de forma insatisfeita é justamente indo para concorrência. Dentro desse mesmo contexto Hoffman e Bateson (2016) revelam também, que essa manifestação se baseia no que muitos profissionais de mercado afirmam como sendo um modelo de desconfirmação de expectativas, ou seja, as percepções e expectativas não são iguais, ocasionando comportamentos que podem distanciar o relacionamento entre empresa e cliente. Por outro lado, Hoffman e Bateson (2016) apontam que a satisfação é justamente o contrário, as percepções dos clientes correspondem totalmente as expectativas projetadas. Oliver (1997) salienta que a desconfirmação positiva pode ultrapassar positivamente a expectativa inicial,

proporcionando assim, uma satisfação além do esperado. A satisfação se resume a um processo psicológico, seja resultante de julgamentos rápidos ou de consumo por longos períodos (OLIVER, 1997).

Outra característica interessante que Oliver (1997) destaca, são julgamentos intermediários de satisfação, onde, por exemplo, quando estudantes são questionados sobre a sua satisfação acadêmica, ou seja, o questionamento se estabelece no período intermediário a sua conclusão, mais especificamente apontado pelo autor, após o segundo ano de um curso de quatro anos.

Dentro das estruturas da cocriação de valor, onde a interação se tornou estratégico para as empresas, a satisfação começou a ser tratada de forma especial, Vargo e Lusch (2004) indicavam que o objetivo das empresas era alcançar a satisfação do cliente, ou seja, criar um cliente satisfeito, porque, segundo os autores, mesmo os clientes que não compram, tendem e querem estar satisfeitos com a relação. Concomitante com as ideias de Vargo e Lusch (2004), Grissemann e Stokburger-Sauer (2012) afirmam que muitas vezes a satisfação está no desenvolvimento do serviço e não só na satisfação como resultado.

No que tange ao ambiente educacional, Pantoja Díaz *et al.* (2016) identificaram que existe uma relação forte entre a cocriação e a satisfação. Giner e Rillo (2016) por exemplo, encontraram evidências de que a cocriação tem um impacto positivo na satisfação, ou seja, alunos que cocriam com a instituição de ensino alcançam níveis mais altos de satisfação. Maxwell-Stuart *et al.* (2016), por sua vez, também encontraram indícios de que a satisfação do aluno é influenciada pela cocriação, isto é, quando o aluno participa ativamente das decisões e se envolve na busca de soluções de problemas, esse envolvimento influencia positivamente a satisfação.

Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias e Pilar Rivera-Torres (2005) descobriram também que quando os alunos estão satisfeitos, a probabilidade se matricularem em outros cursos é maior; além disso, o grau de influência em outros estudantes também se torna um fator relevante. Os níveis de satisfação são refletidos nos comentários positivos que os alunos fazem, gerando assim uma imagem positiva para a instituição (MARZO-NAVARRO *et al.*, 2005).

Outros elementos também fazem parte do contexto de satisfação na educação. Ali *et al.* (2016) ressaltam em seus estudos que a qualidade do serviço influencia na satisfação do aluno. Foroudi *et al.* (2019), por seu turno, argumentam que um dos elementos que produzem uma reputação positiva da instituição é justamente a satisfação, sendo ela conduzida por ação de cocriação de valor. De acordo com Foroudi *et al.* (2019), os comportamentos cocriativos

são importantes para instituição, uma vez que quando os alunos participam das ações de cocriação de valor, a tendência é que tenham uma atitude positiva em relação à instituição, consequentemente, tornam-se mais satisfeitos e comprometidos.

Dando sequência ao próximo constructo que será explorado, Schlesinger *et al.* (2017) apontam para outra perspectiva, na qual, a satisfação de um aluno se torna um dos mais importantes antecedentes da lealdade. Os autores destacam que as instituições de ensino superior precisam focar em esforços que aumentem a satisfação do aluno com o intuito de alcançar resultados positivos na lealdade. Ainda pontuam, que existem evidências de que a lealdade do aluno é um produto da satisfação, confiança, imagem e valores compartilhados. Ao concentrar-se em precedentes de lealdade, as instituições de ensino superior podem alinhar seu planejamento, estrutura organizacional e procedimentos com o intuito de aprimorar os relacionamentos (SCHLESINGER; CERVERA; PÉREZ-CABAÑERO, 2017).

2.5 LEALDADE

Assim como os estudos que envolveram a satisfação, a lealdade também se solidificou como teoria na década de 1970. Jacoby e Kyner (1973) ressaltam que, se a lealdade fosse um evento aleatório, não seria alvo de tanta investigação cientifica. Já Oliver (1997) destaca que a lealdade envolvia um comportamento de compra de forma repetida e que os modelos eram utilizados justamente para entender esse comportamento. Portanto, alguns estudos se estruturam ao longo dos anos e direcionaram a compreensão acerca da lealdade. No quadro 9, algumas definições são exploradas.

Autores	Definições
Oliver (1999)	A lealdade é um compromisso profundamente arraigado de recomprar um produto/serviço preferido consistentemente no futuro, causando assim, compras repetitivas da mesma marca, apesar das influências situacionais e dos esforços de marketing terem o potencial de causar um comportamento de mudança.
Vickery, Droge, Stank, Goldsby e Markland (2004)	A lealdade é o compromisso de longo prazo com a recompra, envolvendo uma atitude favorável em relação ao vendedor e a negociações repetidas.
Rauyruen e Miller (2007)	O nível de ligações psicológicas do cliente e defesa de atitudes em relação ao prestador/fornecedor de serviços.
Briggs e Grisaffe (2010)	O apego geral do comprador ou o profundo compromisso com um produto, serviço, marca ou organização.

Quadro 9 – Definições de lealdade.
Fonte: Próprio autor.

Segundo Oliver (1999), a satisfação é um elemento necessário na formação da lealdade, sendo que essa relação já vem sendo estudada a muito tempo na academia (LABARBERA; MAZURSKY, 1983; BLOEMER; KASPER, 1995, FORNELL; JOHNSON; ANDERSON; CHA; BRYANT, 1996; OLIVER, 1997; OLIVER, 1999). No entanto, Oliver (1999) questiona a satisfação como sendo um elemento explicativo da lealdade. Para o autor, a satisfação pode ser um elemento importante, porém, sozinha, pode não explicar a lealdade. Andreassen e Lindestad (1998) também aprofundam o tema, ao contrário do observado por outros autores (BITNER, 1990; HOMBURG; GIERING, 2001; LARÁN; ESPINOZA, 2004; HARRIS; GOODE, 2004; BRASIL, 2006; TORRES-MORAGA; VÁSQUEZ-PARRAGA; ZAMORA-GONZÁLEZ, 2008) a satisfação não é o principal elemento que leva à lealdade. O estudo dos autores também desafia as descobertas da teoria da desconfirmações (OLIVER, 1997; HOFFMAN; BATESON, 2016) que predizem a satisfação como principal caminho para a lealdade do cliente.

Hoffman e Bateson (2016) destacam que a lealdade não é meramente uma relação comercial com a empresa. A seu ver, elementos emocionais também fazem parte dessa ligação. Jacoby e Kyner (1973), por sua vez, separam as definições psicológicas das definições comportamentais. Para os autores, a repetição das transações executadas com uma empresa não estabelece necessariamente a lealdade do indivíduo. Os atores verificaram que a lealdade e a repetição de compra são fenômenos funcionalmente diferentes. Oliver (1997), no entanto, argumenta que os consumidores podem se tornar leais a cada fase de um relacionamento ativo, ou seja, a lealdade segue primeiramente um sentido cognitivo, depois um sentido afetivo, conativo, para no final apresentar-se de maneira comportamental. O modelo de lealdade apresentado por Oliver (1997) se desenvolve em quatro estágios e expõe algumas vulnerabilidades que são expostas no quadro 10.

Estágio	Vulnerabilidades
Cognitivo	Melhores recursos ou preços competitivos reais ou imaginados por meio de comunicação (por exemplo, publicidade) e experiência indireta ou pessoal. Deterioração nas características da marca ou no preço. Procura de variedade e experimentação voluntária.
Afetivo	Insatisfação cognitiva induzida. Apreciação aprimorada de marcas competitivas, talvez transmitida por meio de imagens e associação. Procura de variedade e experimentação voluntária. Deterioração de desempenho.
Conativo	Mensagens competitivas contra argumentativas persuasivas. Avaliação induzida (por exemplo, cupons, amostragem, promoções no ponto de compra). Deterioração de desempenho.
Ação	Indisponibilidade induzida (por exemplo, elevadores de estoque - compra de todo o inventário do produto de um concorrente de um comercio). Obstáculos aumentados geralmente. Deterioração de desempenho.

Quadro 10 – Modelo de lealdade e suas vulnerabilidades.
Fonte: Adaptado de Oliver (1999).

No mesmo contexto, segundo Oliver (1999), a lealdade, colocada dentro de uma estrutura cognitiva, dedica-se aos aspectos de desempenho e atributos da empresa, em uma sequência; as questões afetivas são colocadas como afinidades do indivíduo com a empresa, ou seja, as experiências que o consumidor teve com a empresa. Posteriormente, os aspectos afetivos são descritos como uma lealdade afetiva com um gosto ou atitude em relação a empresa. De forma subsequente, no estágio conativo – aquele determinado pela superioridade da empresa –, o consumidor quer comprar manifestando sua última posição, definitivamente. Isso leva, por fim, à ação de recompra, ou seja, o comportamento que estabelece uma conexão entre os pontos que completam a lealdade. Dick e Basu (1994), em estudos anteriores, já destacavam que os fatores cognitivos, afetivos, conativos e de atitude contribuem na formação da lealdade.

Jacoby e Kyner (1973) abordam também, que a lealdade é um fenômeno relacional, que o indivíduo automaticamente seleciona alguma alternativa que demonstre um relacionamento melhor e abdica de outras onde o relacionamento não está alinhado. Sheth e Park (1974) entendem a lealdade em um âmbito comportamental e emocional, onde o indivíduo desloca todas as intenções de compra para determinada empresa, ou seja, a preferência ou atitudes positivas com relação a empresa ou a marca, podem estabelecer subsídios que contemplem a lealdade, portanto, a imagem da empresa pode estar relacionada a esses subsídios.

No entanto, no que se refere ao aspecto mercadológico, Jacoby e Kyner (1973) pontuam que o indivíduo pode ser leal a duas ou mais empresas ao mesmo tempo; a condição de lealdade não exclui a concorrência, demonstrando que a lealdade não é um comportamento

único dentro do contexto de mercado. De acordo com Kumaradeepan e Pathmini (2015), o principal objetivo de uma empresa que pretende se relacionar bem é justamente a busca por lealdade, de modo que a qualidade do serviço serve de referência para esse contexto. Dick e Basu (1994) destacam que a empresa que busca a lealdade pode consequentemente atingir: resistência à contra persuasão, motivação de busca e comunicação boca a boca, elementos importantes e estratégicos no âmbito mercadológico.

Quando a lealdade se voltou para o contexto educacional, o aumento da competição entre as instituições de ensino fez com que os estudos se direcionassem para o entendimento maior sobre a lealdade que envolve os estudantes. Carvalho e Mota (2010) identificaram, por exemplo, que a confiança no corpo docente e nos membros da equipe, bem como as políticas, práticas e processos administrativos interferem diretamente na lealdade do aluno, ou seja, os autores constataram que existem elementos que ajudam no comportamento leal do aluno. Por sua vez, Arnett, German e Hunt (2003) destacam que o prestígio da instituição também é um fator relevante que afeta de forma favorável o comportamento do aluno, levando-o a recomendar a instituição a outras pessoas. Os autores ainda salientam a importância do envolvimento do aluno nas atividades acadêmicas, com o intuito de fortalecer o vínculo com a instituição.

Nessa esteira de pensamento, Heo e Lee (2016) identificaram que a confiança e o comprometimento emocional dos alunos têm um resultado direto e positivo na sua lealdade. Os autores descobriram também que a confiança nas pessoas que fazem parte da instituição é reforçada por cinco elementos importantes: valores compartilhados, comunicação, qualidade percebida do ensino, comportamento proativo e benefícios nos relacionamentos.

Schlesinger *et al.* (2017) também constataram que compartilhar valores é um antecedente da lealdade. Os autores identificaram que as percepções desses valores compartilhados entre parceiros aumentam a lealdade. Salientam ainda, que os valores compartilhados não tinham sido testados até o momento, pontuando que a partilha de valores promovida pela IES aumenta a lealdade do aluno em relação à instituição.

Quando se trata da relação entre a lealdade e a satisfação no ensino superior, Eurico, Da Silva e Do Valle (2015) constataram que esta tem um impacto positivo naquela. Portanto, os autores salientam que a lealdade é resultante da satisfação no ambiente educacional. Rodríguez, Román e Vicente (2019), por sua vez, identificam outras nuances. Segundo os autores, aspectos de identificação do aluno com a instituição influenciam diretamente na lealdade, ou seja, as IES precisam aumentar os vínculos do aluno com a instituição durante anos de estudo, favorecendo assim, consideravelmente, a lealdade. Schlesinger *et al.* (2017)

concluíram que a lealdade leva a uma vantagem competitiva sustentável em um segmento cada vez mais competitivo.

O novo contexto ambiental que as IES estão enfrentando demonstra que cada vez mais a lealdade precisará ser estudada, com o intuito de melhorar o relacionamento entre aluno e instituição.

2.6 IMAGEM DA INSTITUIÇÃO

Em meados de 1950, a imagem das organizações começou a ser estudada de forma mais enfática. Muitos acadêmicos e profissionais de mercado começaram a perceber que a imagem era um elemento importante para as empresas. Boulding (1956) iniciou o debate em seu livro *The Image*, no qual abordou as questões que introduziram algumas teorias importantes que relacionam o consumidor a uma sociedade estimulada pelo consumo de imagens. A imagem se vincula com o conhecimento subjetivo do mundo, um cenário de mundo entendido e localizado em um espaço de tempo, dentro de um contexto em que as relações e emoções humanas são desdobradas (BOULDING, 1956).

Para Boulding (1956), no decorrer do tempo, a complexidade organizacional aumentou, sendo assim, a imagem tornou-se um componente importante dentro dos modelos teóricos existentes no mercado. Segundo Harris (1958 apud SHEE; ABRATT, 1989), existem sete tipos de imagens, destacadas como: imagem corporativa, imagem institucional, imagem da linha de produtos, imagem do produto, imagem da marca, imagem difusa e imagem do consumidor – sendo que o autor centra seus estudos nesta última. Nesse mesmo contexto, Boulding (1956) destaca que a sociedade remodela de forma continua a imagem, portanto, esta não é um elemento estático, mas que se transforma à medida que a sociedade muda seu comportamento. Já Gatewood, Gowan e Lautenschlager (1993) apontam que a percepção da imagem está relacionada a um conjunto de informações que estão disponíveis para os indivíduos em um determinado momento que não se encontra estático, mas que se modifica à medida que a sociedade reage ao período de tempo em que vive.

Boulding (1956) pontua que o comportamento humano só é estruturado por estímulos anteriores, ou seja, a relação com a imagem é previamente determinada por experiências que o indivíduo teve. Por esse motivo, o autor salientava que a imagem é modificada por mensagens que podem transformar o comportamento futuro dos indivíduos. Portanto, a "imagem é definida, como a soma das crenças, ideias e impressões que uma pessoa tem de um

objeto. Do ponto de vista prático, a imagem pode ser institucional ou organizacional" (PÉREZ; TORRES, 2017, p. 125).

Chun (2005) também define imagem como as percepções que diferentes públicos internos e externo têm a respeito da organização. Já Palacio, Meneses e Pérez (2002) apresentam a imagem como um conjunto de crenças ou atributos inclinados para uma vertente meramente cognitiva. De acordo com Boulding (1956), a imagem só se confirma quando as mensagens retornam de acordo com os atos; se não for confirmada, a imagem precisa ser alterada. Kennedy (1977) ainda argumenta que existe uma distinção em dois elementos da imagem: o funcional, referente aos estímulos tangíveis que podem ser facilmente medidos, e os emocionais que são relacionados a condições psicológicas que se tornam evidentes em sentimentos e atitudes.

É importante frisar, que as instituições sociais são uma extensão das imagens individuais das pessoas. Com efeito, mesmo que as imagens sociais sejam constantemente compartilhadas, afetando a imagem individual, a origem fundamental é justamente a imagem individual das pessoas que integram uma instituição social (BOULDING, 1956).

Partindo dessa premissa, considerando o contexto das instituições de ensino superior, Pérez e Torrez (2017) destacam que as pessoas que estão vinculadas às universidades fazem uma avaliação racional e emocional dos atributos tangíveis e intangíveis da instituição. Desse modo, cada pessoa estrutura de forma mental uma imagem da instituição, que pode variar de indivíduo para indivíduo.

LeBlanc e Nguyen (1999) verificaram em seus estudos que o ambiente educacional por eles analisado, apresentava algumas peculiaridades em relação às avaliações. Mais precisamente, os autores identificaram que à medida que os alunos avançavam dentro da academia, suas percepções em relação à imagem não eram favoráveis, a expectativa inicial não era suprida ao longo do tempo. Outra característica interessante verificada por LeBlanc e Nguyen (1999) é que os alunos eram influenciados primeiramente por professores do ensino médio, portanto, as percepções a respeito da imagem da instituição tinham um influenciador importante, que orientava inicialmente sobre a imagem. Porém, os autores também destacam que à medida que os alunos avançavam as percepções de imagem modificavam. Isso vai ao encontro da definição de Pérez e Torrez (2017) sobre a imagem, a qual se estruturaria nas impressões que o indivíduo tem ao longo de sua experiência.

O serviço que as instituições de ensino prestam é influenciado pela imagem percebida. LeBlanc e Nguyen (1999) constataram que a construção da imagem precisa envolver vários grupos e partes interessadas que interagem na instituição, com o intuito de fortalecer a

imagem percebida. Os autores salientam que um conjunto de elementos também contribui para a construção da imagem dentro das instituições de ensino, que são: estilo e liderança gerenciais; identidade corporativa; nível e qualidade do serviço; equipe de contato; e sugestões tangíveis.

Desse modo, a construção da imagem da universidade é vista como uma mudança de comportamento. A importância da instituição envolve a criação de uma construção teórica, que não só reproduz a estrutura da imagem, mas também reflete a interação de possíveis comportamentos positivos que o aluno pode ter com a instituição (BERDIBAYEVA; MAIGELDIYEVA; TAZHBAYEVA; ATAKHANOVA, 2014).

De acordo com Berdibayeva *et al.* (2014), um indicador importante que constrói a imagem da IES é a reputação. Os autores argumentam que um sistema de programação social e psicológica está ligado a orientações de conduta que movimentam a IES a alcançar a impressão desejada. Berdibayeva *et al.* (2014) ressaltam, inclusive, que a criação da imagem é um processo organizado, cujo objetivo é a interação dos participantes para a formação de uma imagem que evidencia o aspecto positivo e uma atitude psicológica favorável da sociedade para com as instituições de ensino superior. Além de ser formada por um processo organizado, a imagem institucional pode ser moldada pela satisfação do aluno, que por consequência, pode resultar na lealdade (ALI; ZHOU; HUSSAIN; NAIR; RAGAVAN, 2016).

Portanto, nos estudos de Ali *et al.* (2016), os alunos que apresentam uma percepção melhor dos aspectos acadêmicos e não acadêmicos, questões que envolvem o programa de ensino, a reputação e o acesso, indicam uma maior probabilidade de se alcançar níveis de satisfação mais altos que, por consequência, melhoram a imagem da instituição e a lealdade do aluno. Schlesinger *et al.* (2017) destacam que a imagem da instituição não é simples de ser estudada, ou seja, apresenta suas devidas complexidades, que superam o simples fato de estudar o prestígio da instituição. Os autores pontuam ainda que uma das prioridades seria pensar que a marca da instituição é um fator estratégico, podendo aumentar a lealdade do aluno. Schlesinger *et al.* (2017) sustentam que a lealdade do aluno também pode ser um produto da imagem da instituição.

Em estudos mais recentes, Foroudi *et al.* (2019) sinalizam para a importância das relações na construção da imagem, apontando para contextos que envolvem a cocriação de valor dentro das IES. Os autores acentuam que a cocriação de valor está se tornando muito importante para as universidades criarem uma imagem e reputação bem-sucedidas. Palacio *et al.* (2002), por sua vez, salientam que as universidades que conferem maior importância para

a imagem estarão em melhor posição para enfrentar um novo contexto acadêmico. A qualidade acadêmica exerce uma grande influência na formulação da imagem, sendo um dos atributos que formatam a imagem dentro do contexto de decisão do universitário (LANDRUM; TURRISI; HARLESS, 1999).

2.7 MODELO CONCEITUAL

O modelo conceitual se estrutura dentro de uma base de informações que orientaram o estudo, portanto os constructos que organizaram o modelo estão definidos como sendo: a cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição, formando um conjunto de 4 hipóteses que serão testadas no decorrer do estudo.

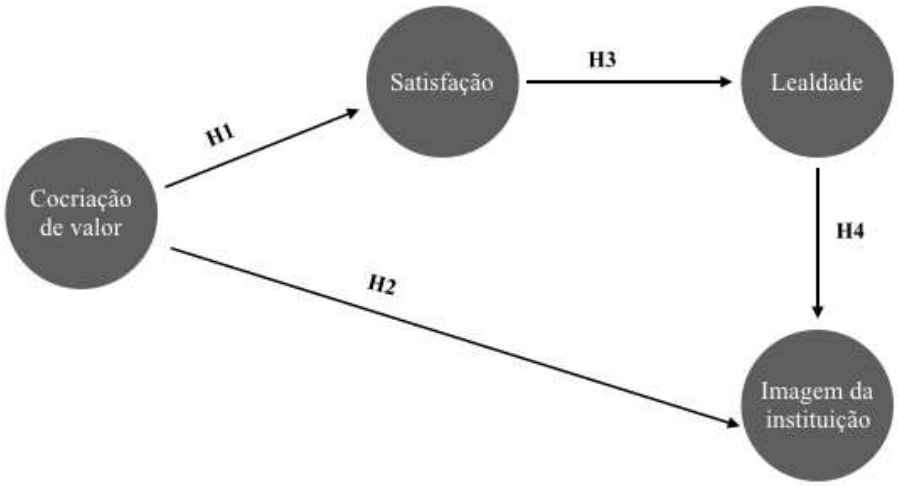


Figura 6 – Modelo conceitual.
Fonte: Próprio autor.

2.8 DESENVOLVIMENTO DAS HIPÓTESES

Esta seção tem por objetivo apresentar as hipóteses que direcionarão o estudo, devidamente apoiado por uma base teórica.

2.8.1 Cocriação de valor e satisfação

Na cocriação de valor, a participação do cliente é fundamental dentro das estruturas teóricas e empíricas. Quando a abordagem se volta para a satisfação, percebe-se que alguns

estudos empíricos apontam que há uma relação positiva entre a cocriação de valor e a satisfação do consumidor/aluno/cliente (CHAN; YIM; LAM, 2010; YIM; CHAN; LAM, 2012; FRIO; BRASIL, 2016). No entanto, em outros casos, segundo De Morais, De Souza Pandolfi e Sanagioto (2020) a variável dependente satisfação recebe pouca explicação estatística da cocriação quando isoladas. Os autores ainda destacam, que a cocriação por si só não gera satisfação.

Quando o trabalho se volta para o objeto de estudo, Giner e Rillo (2016) perceberam que a cocriação de valor no ensino superior contribui para a satisfação dos estudantes. Os autores identificaram com métodos quantitativos que há influência da cocriação na satisfação, e que a participação do aluno leva a graus elevados de satisfação, ou seja, a cocriação influenciando positivamente na satisfação do aluno. Os autores destacam também que os esforços das instituições educacionais para envolver os alunos na cocriação produzem resultados positivos para todas as partes. Pantoja Díaz *et al.* (2016) também encontraram indícios que demostram que a cocriação afetou positivamente a satisfação do aluno. Do mesmo modo, Frio e Brasil (2016) descobriram que o comportamento de cocriação de valor esclarece a variância de satisfação.

Maxwell-Stuart *et al.* (2016) encontraram evidências de que a satisfação do aluno é influenciada de forma positiva por momentos em que o estudante participa ativamente na cocriação de atividades de valor, atuando nas tomadas de decisão e na solução de problemas. Os autores ainda pontuam que alunos que pagam a instituição ficam mais satisfeitos quando participam das atividades de cocriação. Maxwell-Stuart *et al.* (2016) encontraram sinais de que a cocriação vai além da sala de aula, englobando toda a experiência do aluno. Dessa forma, a satisfação geral do estudante depende de um apoio institucional que envolve outros atributos, como mentores acadêmicos, recursos e feedback construtivo.

Foroudi *et al.* (2019) também destacam que os investimentos que conduzem a uma experiência positiva para os alunos, encorajando sua interação com a universidade, podem proporcionar a satisfação e o reconhecimento dos pontos positivos que existem nessa interação. Os autores estabelecem uma sequência lógica, na qual as ações de cocriação de valor geram satisfação, que por consequência, se relacionam com elementos positivos entre a instituição e o aluno.

Por consequência, a temática a ser seguida esclarece os pontos principais da satisfação e a relevância do constructo dentro do ambiente teórico e prático. Surge, então, a primeira hipótese do estudo, que se esclarece da seguinte forma:

H1: A cocriação de valor relaciona-se positivamente com a satisfação do aluno no ensino superior.

2.8.2 Cocriação de Valor e imagem da instituição

A imagem começa a ser estudada cada vez mais dentro do ambiente educacional. A competição entre as universidades fez com que a imagem se tornasse um elemento estratégico dentro do segmento. A vantagem competitiva começou a ser impulsionada pela imagem (PALACIO; MENESES; PÉREZ, 2002).

Foroudi *et al.* (2019) assinalam que as universidades são classificadas dentro de um ranking, no qual a imagem e a reputação são peças-chave que aumentam significativamente sua competitividade e, ao mesmo tempo, oferecem um destaque perante a concorrência. Conforme os autores, o comportamento de cocriação de valor está se tornando importante para as instituições de ensino construírem uma imagem e reputação de sucesso. Foroudi *et al.* (2019) verificaram em seus estudos que o comportamento cocriativo explica boa parte da imagem da IES e a imagem da universidade explica de forma relevante a reputação.

Atualmente, alguns autores estão percebendo uma relação positiva dos estudantes com instituições de ensino que trabalham a cocriação de valor. Nessas instituições, os alunos começam a reagir positivamente quando são estimulados a participar de experiências cocriativas (GRILLO *et al.*, 2014; ELSHARNOUBY, 2015; PANTOJA DÍAZ; RIBES-GINER; PERELLO-MARIN, 2016; GINER; RILLO, 2016; MAXWELL-STUART; TAHERI; PATERSON; O'GORMAN; JACKSON, 2016; FOROUDI *et al.*, 2019). Como consequência das reações positivas que a cocriação de valor proporciona, podem surgir elementos que beneficiem a imagem da instituição.

Nos estudos de Dziewanowska (2018), por exemplo, o autor identificou que a maioria dos estudantes pesquisados que avaliaram positivamente as dimensões do processo de cocriação de valor, o aspecto imagem da instituição foi percebido de forma positiva, impactando diretamente na experiência acadêmica.

Sendo assim, surge a hipótese que contempla os elementos de cocriação de valor reagindo na imagem da instituição.

H2: Há uma relação positiva entre cocriação de valor e a imagem da instituição no ensino superior.

2.8.3 Satisfação e Lealdade

No que compreende a sequência estrutural do trabalho, estudos sobre a satisfação levam a um entendimento de que ela antecede e está diretamente relacionada com a lealdade (HOMBURG; GIERING, 2001; HARRIS; GOODE, 2004; LARÁN; ESPINOZA, 2004; BRASIL, 2006). Bitner (1990) considera que a lealdade é influenciada diretamente pela satisfação. Torres-Moraga *et al.* (2008) pontuam também que a satisfação pode ser o início das manifestações de lealdade.

Larán e Espinoza (2004), por sua vez, encontraram fortes indícios de que a satisfação sozinha explica uma parcela significante da lealdade, havendo uma relação positiva entre os constructos. Giner e Rillo (2016) também apontaram que, quanto mais satisfeitos os alunos estiverem, maior será a sua lealdade para com a instituição. Frio e Brasil (2016), por sua vez, observaram em seus estudos que a satisfação, que a relação entre os dois consctructos é positiva. Pantoja Díaz *et al.* (2016) destacam que seria importante investigar a lealdade dentro do modelo de cocriação.

Nesse contexto, a terceira hipótese tem como base a satisfação como antecedente da lealdade e sua respectiva relação positiva, se estruturando da seguinte forma:

H3: Há uma relação positiva entre satisfação e a lealdade do aluno no ensino superior.

2.8.4 Lealdade e Imagem da instituição

LeBlanc e Nguyen (1999) sustentam que internamente a instituição precisa concentrar esforços na construção de uma imagem positiva com vários grupos de *stakeholders*. Os autores acentuam que a instituição também tem que entender que vários elementos contribuem para a criação e construção de uma imagem; o estilo de liderança e a qualidade do serviço, por exemplo, podem impactar positivamente na imagem percebida pelo indivíduo.

Kazoleas, Kim e Moffitt (2001) ressaltam também, que do ponto de vista prático, as ações desempenhadas diretamente para o aluno são fatores chaves na construção da imagem. O autor destaca que a qualidade dos serviços faz um link direto com a lealdade, podendo ser um fator estratégico na formação da imagem da instituição.

Elsharnouby (2015) constatou em seus estudos que os alunos estavam concentrados principalmente na reputação da universidade, competência e interação com o corpo docente, portanto, a imagem da instituição aparece como fator determinante para o futuro das relações

entre instituição e aluno. Concomitante com a visão do autor, Wilkins e Huisman (2015) identificaram que a instituição de ensino é um conjunto de imagens, ou seja, cada elemento pode representar uma imagem, como: professores, campus ou qualquer outro setor da instituição. De acordo com Wilkins e Huisman (2015), a experiência do aluno pode construir a imagem da instituição, portanto, a participação é um elemento fundamental.

A participação dos alunos, que porventura pode acarretar o comprometimento, resulta em uma atitude positiva em relação à instituição. Por consequência, ter experiências positivas em um âmbito de lealdade beneficia a imagem da instituição (FOROUDI *et al.*, 2019). Portanto, a lealdade pode fortalecer junto ao aluno uma imagem positiva da instituição, ou seja, alunos leais poderão transmitir a terceiros que não fazem parte da instituição suas percepções e avaliações.

Diante disso, a hipótese a seguir busca examinar a relação entre os constructos lealdade e imagem da instituição.

H4: Há uma relação positiva entre a lealdade do aluno e a imagem da instituição no ensino superior.

3 MÉTODO

Este estudo pretende analisar a relação entre cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição, explorando o ambiente educacional, especificamente o ensino superior. O método desenvolvido neste capítulo transita por algumas etapas, que serão cumpridas ao longo do trabalho, as quais podem ser caracterizados como: definição conceitual e de mensuração dos constructos do modelo proposto, método de pesquisa, estrutura das instituições, população e amostra, validação do conteúdo das escalas (juízes acadêmicos), pré-teste e teste.

3.1 DEFINIÇÃO CONCEITUAL E DE MENSURAÇÃO DOS CONSTRUCTOS DO MODELO PROPOSTO

A dissertação utilizou escalas que foram validadas em trabalhos de outros autores, sendo devidamente adaptadas ao estudo por meio de especialistas e pré-teste quantitativo. A relação entre constructos que compreendem cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição foi validada e testada nos trabalhos de alguns autores, bem como as escalas que envolvem os quatro constructos.

No caso da cocriação de valor, as escalas tiveram como base os itens utilizados na literatura. Young (2005), Bowden e D'Alessandro (2011), Grillo *et al.* (2014), Maxwell-Stuart *et al.* (2016), Giner e Rillo (2016), Laud e Karpen (2017), Clauss *et al.* (2019) e Foroudi *et al.* (2019) apresentaram índices de confiabilidade em suas escalas; Hair *et al.* (2009) apontam para um índice de confiabilidade de uma escala superior a 0,60 e Streiner (2003) superior a 0,70. Na sequência as escalas sofreram as análises dos juízes acadêmicos, que validaram, fornecendo subsídios de ajuste. Cabe ressaltar, que as escalas partiram da literatura apresentada no quadro 12, fornecendo assim, a definição de mensuração. Portanto, as escalas utilizadas seguem o mesmo contexto do trabalho dos autores citados com o conceito desenvolvido a partir dos mesmos destacados no quadro 12.

Cocriação de Valor (definição conceitual) **"A cocriação de valor no ensino superior, envolve o comportamento conjunto de interação contínua, onde, instituição e aluno criam valor único em cada contato" (desenvolvido a partir de Prahalad e Ramaswamy (2004c), Ind e Coates (2013), Grillo *et al.* (2014) e Maxwell-Stuart *et al.* (2016)).**		
Constructo	**Escalas**	**Autores**
Cocriação de Valor	CV1 Eu me sinto entusiasmado com as aulas que assisto nesta IES.	Grillo *et al.* (2014).
	CV2 Eu participo das atividades propostas por esta IES.	Grillo *et al.* (2014).
	CV3 Eu gosto de interagir com professores e colegas em sala de aula.	Grillo *et al.* (2014).
	CV4 Eu executo todas as tarefas que esta IES propõe para o meu desenvolvimento acadêmico.	Laud e Karpen (2017).
	CV5 Esta IES incentiva os alunos a criar soluções em conjunto com a instituição.	Maxwell-Stuart *et al.* (2016).
	CV6 Eu participo das decisões sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula nesta IES.	Maxwell-Stuart *et al.* (2016).
	CV7 Eu me sinto bem-sucedido, quando participo ativamente das atividades propostas por esta IES.	Young (2005).
	CV8 Trabalhar em grupos tem um efeito positivo no valor da minha educação.	Bowden e D'Alessandro (2011).
	CV9 Eu gostaria que as aulas desta IES fossem adaptadas as minhas necessidades.	Clauss *et al.* (2019).
	CV10 Eu busco completar todas as atividades desenvolvidas em sala de aula nesta IES.	Foroudi *et al.* (2019).
	CV11 No geral, eu acredito que tenho uma relação de alto envolvimento com esta IES.	Giner e Rillo (2016).

Quadro 11 – Definição conceitual e de mensuração do constructo (cocriação de valor), escalas e autores.
Fonte: Próprio autor.

No que diz respeito a satisfação, o trabalho segue a orientação das escalas validadas por Giner e Rillo (2016) e Schlesinger *et al.* (2017). Os autores obtiveram um índice de confiabilidade aceito por Hair *et al.* (2009) e Streiner (2003). O quadro 13 apresenta também a definição conceitual de satisfação, os autores e constructo.

Satisfação (definição conceitual) **"A satisfação no ensino superior pode ser definida, como a resposta que o aluno apresenta, mediante a expectativa alcançada após a experiência vivida" (desenvolvido a partir de Tse e Wilton (1988) e Oliver (2014)).**		
Constructo	**Escalas**	**Autores**
Satisfação	S1 Minha experiência nessa IES satisfez minhas expectativas.	Schlesinger *et al.* (2017).
	S2 Minha decisão de escolher esta IES estava correta.	Schlesinger *et al.* (2017).
	S3 O serviço oferecido por esta IES atende às minhas expectativas.	Giner e Rillo (2016).
	S4 No geral, estou satisfeito com a decisão de frequentar esta IES.	Schlesinger *et al.* (2017).

Quadro 12 – Definição conceitual e de mensuração do constructo (satisfação), escalas e autores.
Fonte: Próprio autor.

No que se refere à lealdade, a escala proposta de mensuração do constructo segue os trabalhos de Eurico *et al.* (2015), Schlesinger *et al.* (2017) e Rodríguez *et al.* (2019) os autores obtiveram índices de confiabilidade aceitos por Hair *et al.* (2009) e Streiner (2003). No quadro 14 também apresenta a definição conceitual, os autores e o constructo.

Lealdade (definição conceitual) **"Lealdade no ensino superior é, um compromisso de longo prazo que o aluno tem com a instituição, estando devidamente representada pelas atitudes favoráveis que o mesmo apresenta em determinados momentos" (desenvolvido a partir de Oliver (1999), Vickery *et al.* (2004), Rauyruen e Miller (2007) e Briggs e Grisaffe (2010)).**		
Constructo	**Escalas**	**Autores**
Lealdade	L1 Caso alguém me peça sugestão, faria comentários positivos desta IES.	Schlesinger *et al.* (2017).
	L2 Se eu tivesse que escolher outra vez, escolheria novamente esta IES.	Eurico *et al.* (2015).
	L3 Se eu tivesse que fazer outros cursos ou estudos de aperfeiçoamento profissional, certamente consideraria esta IES como a primeira opção.	Rodríguez *et al.* (2019).
	L4 Pretendo recomendar esta IES que frequento a outras pessoas.	Eurico *et al.* (2015).

Quadro 13 – Definição conceitual e de mensuração do constructo (lealdade), escalas e autores.
Fonte: Próprio autor.

No que tange à imagem da instituição, os estudos de LeBlanc e Nguyen (1999), Ali *et al.* (2016) e Schlesinger *et al.* (2017) fornecem subsídios para propor a escala de mensuração do constructo. Todos os autores obtiveram índices de confiabilidade aceitos por Hair *et al.* (2009). O quadro 15 apresenta o último constructo com a definição conceitual.

Imagem da Instituição (definição conceitual) **"A imagem da IES se define como a soma das crenças, ideias e impressões que os alunos têm de determinada instituição, refletindo muitas vezes em possíveis comportamentos positivos" (desenvolvido a partir de Berdibayeva *et al.* (2014) e Pérez e Torres (2017)).**		
Constructo	**Escalas**	**Autores**
Imagem da Instituição	II1 Acredito que essa IES tem uma imagem de prestígio em relação a outras IES.	Ali *et al.* (2016).
	II2 Eu acredito que a reputação desta IES influencia de forma positiva no valor da graduação que estou cursando.	LeBlanc e Nguyen (1999).
	II3 Eu acredito que os empregadores têm opiniões positivas sobre a IES que frequento.	LeBlanc e Nguyen (1999).
	II4 Na minha opinião, esta IES tem uma boa imagem na mente de seus alunos.	Schlesinger *et al.* (2017).
	II5 No geral, eu tenho uma imagem positiva dessa IES.	Schlesinger *et al.* (2017).

Quadro 14 – Definição conceitual e de mensuração do constructo (imagem da instituição), escalas e autores.
Fonte: Próprio autor.

3.2 MÉTODO DE PESQUISA

Quanto à investigação dos aspectos metodológicos, Malhotra (2012) pontuou que a metodologia tem como foco central definir amostragens, apresentar delineamentos da pesquisa, os planos de coleta e análise de dados, apresentando estruturas que delimitem os critérios para a realização do estudo.

Quando o trabalho se volta para o problema, a pesquisa se torna fundamental para determinar algumas nuances que direcionarão o tema. Rampazzo (2005), no que lhe concerne, afirma que a pesquisa se direciona para o específico, o individual, tendo como prioridade a compreensão dos fenômenos. A pesquisa direciona-se para o entendimento acerca da relação entre cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição nas IES. Por isso, o modelo apresenta algumas características peculiares, como por exemplo: a cocriação como antecedente da satisfação e imagem da instituição; a satisfação como antecedente da lealdade; e a lealdade como antecedente da imagem da instituição.

O método desta pesquisa está estruturado dentro de uma abordagem quantitativa com o intuito de mensurar de forma objetiva os dados. A pesquisa quantitativa baseia-se em dados primários e secundários. De acordo com Malhotra (2012), esses dados são originados pelo pesquisador com o objetivo específico de abordar o problema em estudo. Portanto, uma vez descoberto um determinado problema, deve-se realizar uma descrição das informações prévias, as quais o pesquisador já possui. Com base nessas informações, é possível desenvolver uma pesquisa quantitativa que auxilie no entendimento e seja capaz de orientar futuras estratégias. Segundo Malhotra (2012), a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e, normalmente, aplica alguma forma de análise estatística.

No que tange aos objetivos, a pesquisa se direciona para o estudo descritivo. Segundo Triviños (1987), esse tipo de estudo tem o desejo de conhecer a comunidade acadêmica, além de procurar descrever com precisão os acontecimentos e fenômenos de determinada realidade, não ficando restrito à coleta e à classificação dos dados. Dentro dos estudos descritivos pode existir relação entre as variáveis, neste caso, sendo um estudo descritivo e correlacional (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto ao procedimento de coleta de dados, a pesquisa *survey* foi adotada com o intuito de examinar uma amostra da população, tendo como finalidade entender a população maior. Como explica Babbie (1999), as *surveys* amostrais quase nunca são implementadas para caracterizar a amostra selecionada. De acordo com o autor, a pesquisa dessa natureza busca entender melhor a população maior da qual a amostra foi previamente selecionada.

Ainda segundo Babbie (1999), a pesquisa *survey* é um método de investigação empírica, envolvendo a coleta e a quantificação dos dados. Sendo assim, o autor ainda destaca que os dados coletados se tornam um aparato robusto e constante de informações. A pesquisa *survey* tem como objetivo produzir descrições quantitativas da população em estudo, pode relacionar variáveis e projetar resultados de forma descritiva (PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993).

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, a coleta de dados foi desenvolvida com os alunos de diferentes graduações de duas IES do Estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente, das cidades de Rio Grande e Pelotas. A coleta de dados teve como objetivo colocar a prova o modelo estrutural, para analisar como os constructos se relacionam (HAIR; BLACK; BADIN; ANDERSON; TATHAM, 2009).

A pesquisa foi aplicada nos alunos da FURG e da Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas. Duas instituições com particularidades bem distintas. A Faculdade Senac, de porte menor, conta com 4 cursos de graduação, 5 cursos de pós-graduação (*lato sensu*) e 24 cursos de curta duração que são oferecidos conforme a demanda. A Faculdade possui 327 alunos de graduação e 184 alunos de pós-graduação. Quanto aos colaboradores, a instituição conta com 30 profissionais (entre os setores administrativo, técnico, limpeza e segurança), 13 professores na graduação e 47 professores na pós-graduação.[2]

Já a FURG, possui um porte maior, atualmente oferece: 61 cursos de graduação, 18 cursos de pós-graduação (*lato sensu*), 44 cursos de pós-graduação (*stricto sensu*), 14 cursos de residência, além de cerca de 150 grupos de pesquisa certificados pelo CNPq. A instituição atende mais de 9.000 alunos de graduação presencial, 300 de graduação a distância e aproximadamente 2.500 de pós-graduação. No que tange à equipe de trabalho, a FURG conta com mais de 1.200 técnicos administrativos em educação e aproximadamente 900 docentes.[3] O quadro 11 simplifica as diferenças entre as duas IES.

[2] Dados coletados junto à secretaria da instituição. Os professores de pós-graduação possuem um contrato temporário, de acordo com as horas trabalhadas.
[3] Dados coletados no site oficial da instituição.

	Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Número de alunos	511	11800
Número de Professores	60	900
Número de colaboradores	30	1200
Curso de graduação	4	61
Curso de pós-graduação (lato sensu)	5	18
Curso de pós-graduação (stricto sensu)	-	44

Quadro 15 – diferença entre as instituições pesquisadas.
Fonte: Próprio autor.

A população do estudo inicialmente contou com universo de 153 alunos da Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas e 429 alunos da Administração da FURG, porém, no desenvolvimento da pesquisa se verificou uma amostra insuficiente, por isso, optou-se por ampliar a população para outros cursos das Ciências Sociais Aplicadas, como o curso de Ciências Econômicas que contou com 235 alunos e Ciências Contábeis com 448 estudantes. Por isso, a população final contou com 1265 acadêmicos.

No que tange à amostragem, tanto no pré-teste como no teste quantitativo final, o direcionamento se desenvolveu de forma não probabilística, justamente por depender da disponibilidade dos alunos em responder a pesquisa, sendo tecnicamente por conveniência, desenvolvido através do ambiente digital, por motivos extra classe, ou seja, em função da pandemia gerada pelo *Coronavirus Disease* 2019 (COVID-19). Segundo Malhotra (2012), a amostragem por conveniência busca obter uma amostra de elementos convenientes, deixando a separação das unidades amostrais para o entrevistador. Para Gil (2008), o interessante em uma pesquisa é justamente se trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma parte pequena dos elementos que compõem o universo. Em muitos casos, os impactos de uma amostragem não probabilística podem ser considerados semelhantes aos de uma amostragem probabilística, mostrando assim, que os processos não probabilísticos têm sua devida importância (COSTA, 2002).

3.4 VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO DAS ESCALAS (JUÍZES ACADÊMICOS)

Com o intuito de avaliar o questionário, primeiramente, o pesquisador submeteu as escalas a juízes acadêmicos. No dia 26/02/2020 foi enviada ao grupo de especialistas uma carta convite, em que o pesquisador manifestou a intenção de convidar esse seleto grupo a participar da avaliação dos itens das escalas do modelo desenvolvido no trabalho. Foram

escolhidos 7 juízes acadêmicos especialistas na área, 2 professores membros da banca avaliadora (professora Dra. da FURG e professor Dr. da Universidade de Santa Cruz do Sul), 2 professores Drs. da FURG, 1 professor Dr. aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina, 1 professor Dr. da University of Texas at Austin e um professor Dr. da Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Com isso, se optou por escolher 5 professores pela conveniência, proximidade e vínculo com a instituição onde foi desenvolvido a pesquisa e dois professores especialistas na área de desenvolvimento do trabalho.

Alguns pontos foram destacados com a intenção de melhorar o processo de avaliação, como: adequação das definições conceituais dos constructos; verificação da adequação das escalas às definições conceituais dos constructos; sugestões de itens a serem incluídos e/ou excluídos das escalas; sugestões quanto a itens que deveriam ser desmembrados (separados em dois ou mais itens) e/ou itens que deveriam ser agrupados; além de sugestões quanto ao número de pontos para as escalas. Junto com a carta convite, foram enviados o modelo proposto, as definições conceituais e as escalas de mensuração dos constructos do modelo. O pesquisador enviou o convite para 7 juízes acadêmicos, sendo que 5 aceitaram e contribuíram efetivamente para o desenvolvimento das escalas.

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

As análises estatísticas de pesquisa tiveram o auxílio do pacote estatístico SPSS 23.0. Será desenvolvido no decorrer do trabalho uma Análise Fatorial Exploratória (AFE), uma técnica de estatística multivariada (FIELD, 2009), como forma de reduzir os dados por meio da associação entre as variáveis (HAIR *et al.*, 2009). Será realizado também a análise de confiabilidade (Alfa de Cronbach), com o intuito de testar a confiabilidade dos fatores criados a partir dos passos anteriores. Streiner (2003) pontua que os valores superiores à 0,7 são devidamente aceitos. No entanto, em estudos exploratórios podem ser aceitos valores superiores a 0,6 (HAIR *et al.*, 2009). Na modelagem de equações estruturais (MEE) será utilizado o pacote AMOS 23.0.

3.6 PRÉ-TESTE

Perguntas fechadas nortearam o instrumento, que utilizou uma escala Likert com seis categorias, variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. O estudo de Lee e Paek (2014) concluíram que 6 categorias são um número ideal. Simms (2019), do mesmo

modo, recomenda que o formato de 6 categorias é o mais coerente, defendendo que ir além de 6 opções de resposta se torna um desafio à capacidade básica dos indivíduos de fazer distinções. No que tange à escala Likert, Malhotra (2012) destaca que a técnica apresenta muitas vantagens que envolvem a facilidade na construção e aplicação do instrumento. Malhotra (2012) ainda salienta que o entrevistado entende rapidamente como utilizar a escala. No entanto, com o intuito de melhorar o instrumento, uma pergunta aberta foi desenvolvida, com a finalidade de entender as possíveis dificuldades dos estudantes em responder a pesquisa.

O questionário foi elaborado com questões estruturadas, seguindo a ordem das escalas. As perguntas estruturadas podem se apresentar de três formas: múltipla escolha, dicotômicas ou escala (MALHOTRA, 2012). Bervian e Cervo (1996) destacam também que todo questionário deve ser impessoal, tendo por objetivo assegurar uniformidade e fidelidade na avaliação de uma situação.

O pré-teste foi realizado no período de 08/04/2020 a 30/04/2020 utilizando meios digitais para o seu desenvolvimento. A plataforma de pesquisa do Google Forms foi utilizada para coletar os dados. O pré-teste contou com 299 alunos de diferentes cursos e instituições, desse total 69 alunos responderam a pesquisa. Optou-se por escolher alunos de diferentes cursos como: Geografia, Pedagogia, Física, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Agroecologia, Biologia e Enfermagem da FURG, História da Universidade Federal de Pelotas e do curso de Administração da Universidade Católica de Pelotas, justamente com o intuito de não prejudicar a amostra final.

Algumas etapas foram cumpridas:

- Primeira etapa: o pesquisador solicitou ao seu orientador os e-mails dos acadêmicos da FURG. E no dia 03/04/2020, o pesquisador enviou a pesquisa para o primeiro grupo de estudantes – um total de 192 discentes (41 alunos da Engenharia Civil, 30 da Agroecologia, 49 da Biologia, 36 do curso de Engenharia Mecânica, 32 da Enfermagem e 4 da Física). A taxa de retorno foi de aproximadamente 5%. No dia seguinte, uma turma de 15 alunos do curso de História da UFPEL recebeu a pesquisa, sendo que 20% responderam. Uma turma de 25 alunos da Administração da UCPEL também foi acionada no dia 06/04/2020, sendo obtido um percentual de aproximadamente 55% de respostas;
- Segunda etapa: como o volume de respondentes da FURG foi muito baixo, optou-se por fazer um segundo envio no dia 08/04/2020, para todos os alunos da FURG, agradecendo aos que já tinham respondido e solicitando aos que responderam para

não responderem novamente. Fato que aumentou o número de respostas obtidas, porém, não alcançando 10% do total de acadêmicos que receberam a solicitação para responder a pesquisa;

- Terceira etapa: Como o número de respondentes foi muito baixo, o pesquisador solicitou novamente ao orientador uma nova bateria de e-mails que contou com um grupo de 67 estudantes da FURG (34 alunos da Geografia e 33 da Pedagogia) foi contatado, resultando em menos de 10% retorno;
- Quarta etapa: como o número de respondentes não foi o esperado, o pesquisador fez um novo envio para todos os estudantes (FURG, UFPEL e UCPEL) que já tinham sido contatados, salientando a importância da participação na pesquisa, agradecendo novamente os alunos que já tinham participado e solicitando aos alunos que já tinham respondido para não responderem novamente. Com isso, o pesquisador chegou a 69 respostas no total, podendo assim, desenvolver as análises do pré-teste.

O quadro 16 esclarece de forma simplificada o desenvolvimento da coleta de dados do pré-teste quantitativo.

Passos	IES	Curso	Alunos contatados	Alunos respondentes
1˚ etapa	FURG	Física, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Agroecologia, Biologia e Enfermagem.	192	9
	UFPEL	História.	15	3
	UCPEL	Administração.	25	14
2˚ etapa	FURG	Geografia, Pedagogia, Física, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Agroecologia, Biologia e Enfermagem.	192	17
	UFPEL	História.	12	2
	UCPEL	Administração.	11	3
3˚ etapa	FURG	Geografia Pedagogia	33 34	6
4˚ etapa	FURG	Geografia, Pedagogia, Física, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Agroecologia, Biologia e Enfermagem.	259	15
			Total de respostas	**69**

Quadro 16 – Coleta de dados do pré-teste.
Fonte: Próprio autor.

3.7 TESTE FINAL

O instrumento de coleta de dados permaneceu o mesmo do pré-teste quantitativo, sendo retirada apenas a questão aberta, que não fazia mais parte do contexto do trabalho. Inicialmente a coleta seria desenvolvida de forma presencial em sala de aula, porém, dentro do contexto de limitações da coleta de dados, o pesquisador enfrentou dificuldades por motivos anteriormente abordados, especialmente, a pandemia de COVID-19, que levou tanto a Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas, quanto a FURG a estarem fechadas, o que dificultou o acesso a professores (que poderiam intermediar a pesquisa). A amostra final da dissertação, conforme exposto inicialmente, continuou com uma abordagem não probabilística por conveniência, levando em consideração as dificuldades expostas no trabalho. A coleta de dados foi realizada no período de 08/06/2020 a 30/06/2020, de forma online, por meio da plataforma de pesquisa Google Forms, a mesmo utilizada no pré-teste. O instrumento continuou com a utilização da escala Likert de 6 categorias.

No primeiro momento o pesquisador buscou junto ao orientador uma planilha de e-mails no sistema acadêmico da FURG dos alunos dos cursos de Administração. O arquivo contou com 1526 e-mails; verificou-se que existia duplicação das informações, as quais foram eliminadas, ficando, assim, com 429 e-mails válidos. Os e-mails dos alunos da Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas foram liberados pela secretaria da instituição, somando um total de 153 e-mails todos válidos. Como salientado anteriormente, como o tamanho da amostra não foi significativo, a amostra precisou ser ampliada, por isso, o pesquisador solicitou um segundo arquivo para seu orientador, que possibilitou o reforço do número de respondentes. O segundo arquivo contou com 834 e-mails das Ciências Contábeis (FURG), que também se verificou duplicação das informações que foram eliminados, totalizando 448 e-mails válidos. Esse arquivo também continha 567 e-mails do curso das Ciências Econômicas (FURG) que seguiu o protocolo de verificação das duplicações que foram eliminadas, ficando assim, com 235 e-mails válidos. Portanto, a população final contou com 1.265 e-mails válidos.

O teste quantitativo, assim como o pré-teste, também seguiu algumas etapas:

- Primeira etapa: no dia 08/06/2020, o pesquisador, em conjunto com o orientador, verificou a possibilidade de contatar os professores dos cursos citados, para avisar os alunos a respeito da pesquisa que seria enviada para seus e-mails;
- Segunda etapa: no dia 10/06/2020, o pesquisador enviou a pesquisa para o primeiro grupo de estudantes da FURG (curso de administração) e da Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas (curso de Processos Gerenciais e Marketing) – um total

de 429 discentes da FURG e para 153 alunos da Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas. A taxa de retorno da FURG não alcançou 10%, porém, da Faculdade de Tecnologia Senac foi significativamente maior, ou seja, aproximadamente 20%;

- Terceira etapa: Nesse momento a amostra precisou ser ampliada. O orientador forneceu uma segunda bateria de e-mails dos alunos das Ciências Contábeis e das Ciências Econômicas, no total foram enviados no dia 25/06/2020 683 e-mails (448 e-mails para os alunos das Ciências Contábeis e 235 e-mails para os alunos das Ciências Econômicas). Aproximadamente 5% dos alunos das Ciências Contábeis e aproximadamente 8% das Ciências Econômicas responderam a pesquisa;
- Quarta etapa: como a taxa de respondentes foi muito inferior ao esperado o pesquisador partiu para um segundo envio que teve a abrangência de todos os cursos de forma simultânea. Foi pontuado no corpo do e-mail o agradecimento aos alunos que já tinham respondido e a solicitação para não responderem novamente. O orientador reforçou a importância da participação junto aos professores dos cursos da FURG e o pesquisador entrou em contato direto em aula (*online)* com os alunos da Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas. Portanto, o pesquisador enviou um novo convite concomitantemente com um agradecimento aos alunos que já tinham respondido a pesquisa. No dia 29/06/2020 o pesquisador disparou 1.265 e-mails para todos os alunos da base de dados, obtendo assim os seguintes resultados: 58 alunos da Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas, 43 alunos de Administração da FURG, 18 alunos de Ciências Contábeis e 17 alunos de Ciências Econômicas. Alcançando assim, 243 respostas válidas.

De forma resumida o quadro 17 orienta como foi a realização do teste.

Passos	IES	Curso	Alunos contatados	Alunos respondentes
1˚ passo	-	-	-	-
2˚ passo	FURG	Administração	429	37
	Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas	Marketing e Processos Gerenciais	153	30
3˚ passo	FURG	Ciências Contábeis	448	22
		Ciências Econômicas	235	18
4˚ passo	FURG	Administração	429	43
		Ciências Contábeis	448	18
		Ciências Econômicas	235	17
		Marketing e Processos Gerenciais		
	Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas		153	58
			Total de respostas	**243**

Quadro 17 – Coleta de dados do teste.
Fonte: Próprio autor.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

No que tange às análises, as escalas foram submetidas aos juízes acadêmicos, posteriormente serão apresentados o pré-teste quantitativo e o teste quantitativo. Seguido do teste das hipóteses de pesquisa, modelo de mensuração, modelo de mensuração reespecificado e modelo estrutural. Por fim será apresentado o teste do modelo rival.

4.1 ETAPA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO DAS ESCALAS POR JUÍZES ACADÊMICOS

A análise dos especialistas foi de suma importância para ajustar as escalas que nortearam o estudo, o quadro 18 expressa resumidamente os pontos mais importantes destacados pelos juízes acadêmicos.

Avaliador	Número de itens	Itens confirmados	Itens sujeitos a modificação	Sugestões gerais
Avaliador 1	23	13	10	Sugestões na configuração da escala Likert.
Avaliador 2	23	19	4	Afirmou que a escala Likert está adequada ao estudo. Pontuou sobre o limite de itens no constructo lealdade.
Avaliador 3	23	21	2	Pontuou sobre a eficácia da escala Likert de 6 pontos e a apresentação das variáveis de controle.
Avaliador 4	23	23	-	Fez um comentário geral afirmando a coerência dos itens apresentados.
Avaliador 5	23	19	4	-

Quadro 18 – Análise dos especialistas.
Fonte: Próprio autor.

Seguindo as análises do avaliador 2 e as instruções do orientador, foi acrescentado um novo item no constructo lealdade (L1 Caso alguém me peça sugestão, faria comentários positivos desta IES), seguindo a orientação das escalas de Schlesinger *et al.* (2017). Segundo Hair *et al.* (2009), os itens que alcançam a concordância de mais de 50% dos juízes acadêmicos são suficientes para serem preservados. No que tange ao trabalho, alguns itens foram sujeitos a modificações, mas na sua grande maioria foram confirmados pelos juízes. Hair *et al.* (2009) ainda destacam que os juízes acadêmicos podem examinar a redundância, ou seja, se os itens abordam a mesma coisa, fato que pode causar a eliminação do item. Os itens do estudo foram avaliados e corrigidos de forma sistemática para não produzir esse equívoco.

4.2 PRÉ-TESTE QUANTITATIVO

A próxima etapa contou com o desenvolvimento de um pré-teste quantitativo com um grupo de alunos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). De acordo com Gil (2008), o pré-teste serve para fazer os ajustes necessários antes de fazer a coleta de dados final.

4.2.1 Análise Fatorial Exploratória e Confiabilidade das Escalas

Na sequência da obtenção dos dados do pré-teste, o pesquisador desenvolveu a Análise Fatorial Exploratória (AFE), com o intuito de observar a dimensionalidade e a confiabilidade dos constructos. O estudo seguiu por uma verificação dos dados coletados por meio dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de Esfericidade de Bartlett. Obedeceu-se às orientações de Ntoumanis (2003), Mingoti (2005) e Hair *et al.* (2009).

Com o intuito de extrair os fatores, foi utilizado o método de componentes principais. Hair *et al.* (2009) apontam para os critérios de autovalores iguais ou superiores a 1. Portanto, os fatores foram extraídos segundo as orientações dos autores devidamente referenciados. O pesquisador utilizou a rotação ortogonal Varimax para facilitar a interpretação dos fatores. Por fim, a análise de confiabilidade das escalas se desenvolveu a partir da variância extraída e do Alfa de Cronbach (HAIR *et al.*, 2009).

Na sequência, serão apresentados os resultados da AFE e a confiabilidade das escalas dos constructos, utilizando o pacote estatístico SPSS 23.0.

4.2.2 AFE e confiabilidade para o constructo cocriação de valor

Tabela 1 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para cocriação de valor.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).		,732
Teste de esfericidade de Bartlett	x^2	185,828
	df	55
	Sig.	,000

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se na tabela 1 que o KMO e o teste de Bartlett indicam aplicabilidade de AFE aos dados coletados.

No que tange a análise das comunalidades (indicados na tabela 2) das variáveis, que é a "quantia total de variância que uma variável original compartilha com todas as outras variáveis incluídas na análise" (HAIR et al, 2009, p. 97) percebeu-se que todas as variáveis possuíam valores superiores aos parâmetros reconhecidos na literatura como suficientes (>0,4) Field (2009), ou seja, o ponto de corte estabelecido pelo autor. Os itens variaram de cv08 (0,441) menor valor à cv09 (0,798) maior valor.

Tabela 2 – Autovalores, variância acumulada para cocriação de valor.

Dimensões	**Autovalores iniciais**		
	Autovalores	**Variância (%)**	**Variância acumulada (%)**
1	3,655	33,226	33,226
2	1,421	12,914	46,140
3	1,230	11,181	57,321
4	1,001	9,097	66,418
5	,741	6,737	73,155
6	,695	6,315	79,471
7	,665	6,042	85,513
8	,538	4,893	90,406
9	,440	3,998	94,405
10	,332	3,016	97,421
11	,284	2,579	100,000

Fonte: dados da pesquisa.

A solução fatorial indicada na tabela 2 resulta que, 4 dimensões explicam 66,418% da variância extraída.

Tabela 3 – Cargas fatoriais rotacionadas dos itens da escala de cocriação de valor.

	Componentes			
	1	2	3	4
cv05	,822	-,023	,004	-,058
cv07	,821	,141	-,046	,109
cv06	,650	,287	,141	,217
cv08	,573	,298	,109	-,107
cv02	,139	,812	,024	,012
cv11	,160	,763	,268	-,020
cv10	,121	,756	-,017	,122
cv09	-,058	,128	,870	-,144
cv03	,427	,025	,577	,434
cv04	,239	,368	,051	,682
cv01	,405	,305	,289	-,665

Fonte: dados da pesquisa.

A tabela 3 apresentou as cargas fatoriais rotacionadas. Percebe-se que não foi encontrado relação entre os itens que compões cada dimensão, fato que desencadeou uma

nova rodagem, com o intuito de melhorar as análises. Em todas as rodagens posteriores à primeira, os dados pioraram de forma sequencial. Segundo Hair *et al.* (2009), quando o estudo aplica amostras pequenas, os dados podem variar mais facilmente. Portanto, acredita-se que os dados podem ter sido afetados consideravelmente por conta de o pré-teste utilizar uma amostra pequena.

O constructo cocriação de valor apresentou um índice de confiabilidade (Alfa de Cronbach) satisfatório, ou seja, alcançou $\alpha = 0,783$, ficando dentro dos padrões técnicos do estudo (STREINER, 2003; HAIR *et al.*, 2009).

4.2.3 AFE e confiabilidade para o constructo satisfação

Tabela 4 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para satisfação.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,730
Teste de esfericidade de Bartlett	x^2	88,524
	df	6
	Sig.	,000

Fonte: dados da pesquisa.

Percebe-se que os valores de KMO são compatíveis com a literatura abordada anteriormente. As comunalidades apresentaram parâmetros reconhecidos por Field (2009). O maior valor ficando com o item s04 (0,733) e o item s02 (0,400) atingindo o limite mínimo.

Tabela 5 – Autovalores, variância acumulada para satisfação.

Dimensões	**Autovalores inicais**		
	Autovalores	**Variância (%)**	**Variância acumulada (%)**
1	2,500	62,494	62,494
2	,775	19,370	81,864
3	,413	10,331	92,195
4	,312	7,805	100,000

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados da tabela 5 indicaram para uma solução unidimensional que explicou 62,494% da variância da escala.

As cargas fatoriais do constructo satisfação estão de acordo com a literatura, apresentando assim, um Alfa de Cronbach 0,794.

4.2.4 AFE e confiabilidade para o constructo lealdade

Tabela 6 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para lealdade.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,775
Teste de esfericidade de Bartlett	x^2	118,119
	df	6
	Sig.	,000

Fonte: dados da pesquisa.

O KMO indica a aplicabilidade de AFE aos dados coletados. No constructo lealdade as comunalidades apresentaram valores superiores ao indicado na literatura, variando de 0,647 no item L02 à 0,794 no item L04.

Tabela 7 – Autovalores, variância acumulada para lealdade.

Dimensões	**Autovalores iniciais**		
	Autovalores	**Variância (%)**	**Variância acumulada**
1	2,791	69,769	69,769
2	,510	12,739	82,507
3	,459	11,471	93,978
4	,241	6,022	100,000

Fonte: dados da pesquisa.

Assim como o constructo anterior, o constructo lealdade também teve uma solução unidimensional explicando 69,769% da variância da escala.

O constructo apresentou também cargas fatoriais satisfatórias de acordo com a literatura, ficando com um Alfa de Cronbach de 0,832.

4.2.5 AFE e confiabilidade para o constructo Imagem da Instituição

Tabela 8 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para imagem da instituição.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,697
Teste de esfericidade de Bartlett	x^2	144,330
	df	10
	Sig.	,000

Fonte: dados da pesquisa.

Na imagem da instituição o KMO também apresenta aplicabilidade de AFE aos dados coletados. Assim como no constructo anterior, o constructo imagem da instituição também apresentou valores de cumunalidades recomendados por Field (2009), ficando com o menor valor no item II03 (0,452) e com maior valor no item II05 (0,696).

Tabela 9 – Autovalores, variância acumulada para imagem da instituição.

Dimensões	Autovalores iniciais		
	Autovalores	**Variância (%)**	**Variância acumulada (%)**
1	2,964	59,271	59,271
2	,885	17,692	76,963
3	,580	11,591	88,554
4	,405	8,096	96,650
5	,167	3,350	100,000

Fonte: dados da pesquisa.

O constructo imagem da instituição apresentou uma solução unidimensional explicando 59,271% da variância da escala. Assim como os demais constructos, a imagem da instituição também obteve cargas fatoriais dentro dos padrões de aceitabilidade de Hair *et al.* (2009) e Streiner (2003) com $\alpha = 0,825$.

A análise individual de cada uma das variáveis indicou que a todos estavam dentro dos padrões indicados pela literatura. O pré-teste também apresentou algumas peculiaridades com relação à pergunta aberta, aproximadamente 10% (6 alunos) apresentaram dificuldade em entender o significado da sigla "IES". Portanto, nesse momento, o pesquisador modificou o instrumento, realçando assim o que significava a referida sigla dentro da pesquisa.

Outro ponto importante foi a identificação de itens na cocriação de valor, fora dos padrões estatísticos, exemplificados pelos autores anteriormente citados. Conforme explicado no constructo cocriação de valor, de acordo com Hair *et al.* (2009), podem acontecer variações nos dados devido a um problema de amostragem, ou seja, amostra pequena para as análises. Fernandes (1999) também pontua que a precisão estatística pode depender do tamanho da amostra, que pode ser melhorada ampliando o tamanho da amostragem. Portanto, o pesquisador, em conjunto com o orientador, optou por deixar os itens no instrumento final, mesmo apresentando algumas distorções nos resultados.

Após a validação do instrumento de pesquisa através das análises dos especialistas e o pré-teste quantitativo, o pesquisador seguiu para a etapa definitiva do teste quantitativo.

4.3 TESTE QUANTITATIVO

O teste quantitativo permite apresentar as características da amostra. Portanto, o alinhamento amostral do estudo segue orientações específicas de Hair *et al.* (2009). Segundo os autores, as discussões que envolvem as amostras podem afetar diretamente a significância estatística, ou seja, amostras grandes podem produzir um poder estatístico considerável,

porém, para esses casos, quase todo o efeito pode se apresentar significante. Já no caso de amostras pequenas, a complexidade da técnica multivariada pode acarretar relações sem significância estatística.

No mesmo contexto, Hair *et al.* (2009) também defendem que nas amostras que excedem 400 respondentes, o pesquisador precisará analisar todos os resultados significantes como intuito de garantir que a significância prática aconteça. O trabalho segue também as recomendações técnicas que abordam a quantidade mínima de 201 respondentes (HOELTER, 1983; KENNY, 2012). O estudo contou com uma população de 1.265 alunos distribuídos por 5 cursos. A amostra de respondentes válidos contou com algumas peculiaridades apontadas no quadro 19.

Idade		**%**
17 a 20	40	16,46%
21 a 24	67	27,57%
25 a 28	72	29,62%
29 a 32	27	11,11%
33 a 36	16	6,58%
37 a 40	14	5,76%
Mais de 41 anos	7	2,88
Gênero		**%**
Masculino	120	49,38%
Feminino	123	50,61%
Semestres concluídos		**%**
1˚ semestre	56	22,13%
2˚ semestre	40	16,46%
3˚ semestre	38	15,63%
4˚ semestre	62	25,51%
5˚ semestre	24	9,87%
6˚ semestre	10	4,11%
7˚ semestre	9	3,55%
8˚ semestre	4	1,58%

Quadro 19 – Características da amostra.
Fonte: próprio autor.

Se verifica que, no que tange a idade, mais de 70% da amostra ficou entre alunos que estão na faixa etária de 17 a 28 anos. No gênero quase aconteceu uma igualdade amostral, com uma diferença de 3 alunos. No que diz respeito aos semestres, o quarto semestre foi que obteve o maior número de alunos participantes. Outras características como curso e instituição de ensino superior já foram abordadas no teste quantitativo. Assim sendo, o trabalho obteve uma amostra de 243 respostas válidas.

4.3.1 Dados perdidos

A averiguação no banco de dados possibilitou uma análise que revela a inexistência de dados perdidos, porque, o instrumento de coleta de dados só permitia a conclusão da pesquisa após o preenchimento de todas as questões.

4.3.2 Análise Fatorial Exploratória e Confiabilidade das Escalas

Os procedimentos, assim como, a utilização da teoria procedeu de forma idêntica ao pré-teste quantitativo. Optou-se por realizar novamente a AFE com o intuito de verificar a estabilidade das escalas considerando uma amostra mais robusta. Na sequência, serão apresentados os resultados encontrados.

Tabela 10 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para cocriação de valor.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,890
Teste de esfericidade de Bartlett	x^2	1098,377
	df	55
	Sig.	,000

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 11 – Comunalidades dos itens da escala cocriação de valor.

	Inicial	**Extração**
cv01	1,000	,659
cv02	1,000	,688
cv03	1,000	,401
cv04	1,000	,719
cv05	1,000	,680
cv06	1,000	,502
cv07	1,000	,698
cv08	1,000	,342
cv09	1,000	,199
cv10	1,000	,627
cv11	1,000	,612

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 12 – Autovalores, variância acumulada para cocriação de valor.

Dimensões	Autovalores iniciais		
	Autovalores	Variância (%)	Variância acumulada (%)
1	5,046	45,873	45,873
2	1,081	9,824	55,697
3	,992	9,014	64,712
4	,908	8,251	72,963
5	,581	5,281	78,244
6	,549	4,991	83,235
7	,485	4,405	87,641
8	,398	3,619	91,260
9	,364	3,306	94,566
10	,305	2,769	97,335
11	,293	2,665	100,000

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 13 – Cargas fatoriais rotacionadas dos itens da escala de cocriação de valor.

	Componentes	
	1	2
cv05	,823	,056
cv01	,753	,302
cv07	,732	,402
cv06	,674	,219
cv08	,517	,274
cv04	,242	,813
cv02	,259	,788
cv10	,238	,755
cv11	,510	,593
cv03	,429	,465
cv09	,096	,436

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados revelam que a maioria das cargas fatoriais estão dentro dos padrões recomendados pela literatura, no entanto, o pesquisador optou por desenvolver mais três rodagens para melhorar a análise dos dados. Diferentemente do pré-teste, que apresentou uma solução fatorial com 4 dimensões, o teste final apontou para uma solução fatorial mais ajustada, ficando com 2 dimensões que explicam 55,697% da variância da escala. Na primeira rodagem, o constructo mostrou uma confiabilidade aceitável. Porém, nas próximas 3 rodagens de forma subsequente, retirou-se os itens cv09, cv03 e cv08, com o intuito de adequar as escalas.

Portanto, como foi mencionado anteriormente, alguns itens foram retirados na seguinte ordem:

- Cv09 (“eu gostaria que as aulas desta IES fossem adaptadas às minhas necessidades”);
- Cv03 (“eu gosto de interagir com professores e colegas em sala de aula”);

- Cv08 (“Trabalhar em grupos tem um efeito positivo no valor da minha educação”).

A tabela 14 mostra a diferença entre o modelo com todos os itens e o modelo com o ajuste das escalas. O mesmo quadro permite comparar a matriz rotacionada e o Alfa de Cronbach.

Tabela 14 – Comparativo entre o modelo com todos os itens e o modelo adequando as escalas.

Matriz rotacionada do modelo com todos os itens			**Matriz rotacionada adequando as escalas**		
Componentes			**Componentes**		
Itens	1	2	Itens	1	2
Cv05	,823	,056	Cv04	,837	,217
Cv01	,753	,0302	Cv02	,819	,229
Cv07	,732	,402	Cv10	,784	,209
Cv06	,674	,219	Cv11	,638	,488
Cv08	,517	,274	Cv05	,105	,842
Cv04	,242	,813	Cv01	,363	,751
Cv02	,259	,788	Cv07	,421	,714
Cv10	,238	,755	Cv06	,199	,701
Cv11	,510	,593			
Cv03	,429	,465			
Cv09	,096	,436			
Alfa de Cronbach do modelo com todos os itens			**Alfa de Cronbach adequando o modelo**		
α=,866			α=,876		

Fonte: próprio autor.

Com o ajuste os itens foram agrupados em duas dimensões, os constructos seguiram uma ordem diferente quanto a sua dimensionalidade, ou seja, o constructo cocriação de valor seguiu para uma ordem bidimensional, no qual, foram criados dois rótulos para a cocriação de valor. Uma dimensão apoiada teoricamente por Grillo *et al.* (2014) e Maxwell-Stuart *et al.* (2016), rotulada como sendo o “comportamento conjunto”, é composta pelos seguintes itens: cv02, cv04, cv10 e cv11. A outra dimensão classificada como “comportamento de interação”, fundamentada teoricamente por Laud e Karpen (2017) e Foroudi *et al.* (2019) e devidamente adaptada ao modelo, tem os itens cv01, cv05, cv06 e cv07. O quadro 20 apresenta as dimensões do constructo cocriação de valor.

Comportamento Conjunto (CC)	CV1 Eu me sinto entusiasmado com as aulas que assisto nesta IES.
	CV5 Esta IES incentiva os alunos a criar soluções em conjunto com a instituição.
	CV6 Eu participo das decisões sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula nesta IES.
	CV7 Eu me sinto bem-sucedido, quando participo ativamente das atividades propostas por esta IES.
Comportamento de Interação (CI)	CV2 Eu participo das atividades propostas por esta IES.
	CV4 Eu executo todas as tarefas que esta IES propõe para o meu desenvolvimento acadêmico.
	CV10 Eu busco completar todas as atividades desenvolvidas em sala de aula nesta IES.
	CV11 No geral, eu acredito que tenho uma relação de alto envolvimento com esta IES.

Quadro 20 – Dimensões do constructo cocriação de valor.
Fonte: próprio autor.

As cargas fatoriais apresentaram resultados aceitos pela literatura, o Alfa de Cronbach, da dimensão comportamento conjunto atingiu α=,814 e a dimensão comportamento de interação ficou com α=,841. A tabela 15 apresenta o Alfa de Cronbach dos itens das duas dimensões da cocriação de valor.

Tabela 15 – Alfa de Cronbach das dimensões da escala de cocriação de valor.

Dimensões	Itens	Alfa de Cronbach (α)
Comportamento Conjunto (CC)	CV1 Eu me sinto entusiasmado com as aulas que assisto nesta IES. CV5 Esta IES incentiva os alunos a criar soluções em conjunto com a instituição. CV6 Eu participo das decisões sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula nesta IES. CV7 Eu me sinto bem-sucedido, quando participo ativamente das atividades propostas por esta IES.	,814
Comportamento de Interação (CI)	CV2 Eu participo das atividades propostas por esta IES. CV4 Eu executo todas as tarefas que esta IES propõe para o meu desenvolvimento acadêmico. CV10 Eu busco completar todas as atividades desenvolvidas em sala de aula nesta IES. CV11 No geral, eu acredito que tenho uma relação de alto envolvimento com esta IES.	,841

Fonte: dados da pesquisa.

4.3.3 AFE e confiabilidade para o constructo satisfação

Tabela 16 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para satisfação.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).		,836
Teste de esfericidade de Bartlett	x^2	930,489
	df	6
	Sig.	,000

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 17 – Comunalidades dos itens da escala satisfação.

	Inicial	Extração
s01	1,000	,817
s02	1,000	,818
s03	1,000	,883
s04	1,000	,896

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 18 – Autovalores, variância acumulada para satisfação.

Dimensões	Autovalores iniciais		
	Autovalores	Variância (%)	Variância acumulada (%)
1	3,414	85,338	85,338
2	,278	6,943	92,281
3	,200	4,990	97,271
4	,109	2,729	100,000

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados mostram que as cargas fatoriais são significativas. No que tange ao KMO segundo Mingoti (2005) um padrão "bom" se encontra entre 0,80 e 0,90, justamente o valor alcançado. O constructo satisfação apresenta uma solução fatorial unidimensional. A confiabilidade do constructo atingiu um resultado elevado (α =0,943). A tabela 19 apresenta o Alfa de Cronbach da escala satisfação.

Tabela 19 – Alfa de Cronbach da escala de satisfação.

Itens	Alfa de Cronbach (α)
S01Minha experiência nessa IES satisfez minhas expectativas. S02 Minha decisão de escolher esta IES estava correta. S03 O serviço oferecido por esta IES atende às minhas expectativas. S04 No geral, estou satisfeito com a decisão de frequentar esta IES.	,943

Fonte: dados da pesquisa.

4.3.4 AFE e confiabilidade para o constructo lealdade

Tabela 20 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para lealdade.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).		,808
Teste de esfericidade de Bartlett	x^2	879,587
	df	6
	Sig.	,000

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 21 – Comunalidades dos itens da escala lealdade.

	Inicial	Extração
L01	1,000	,814
L02	1,000	,864
L03	1,000	,785
L04	1,000	,884

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 22 – Autovalores, variância acumulada para lealdade.

Dimensões	Autovalores iniciais		
	Autovalores	Variância (%)	Variância acumulada (%)
1	3,347	83,680	83,680
2	,357	8,915	92,595
3	,171	4,281	96,876
4	,125	3,124	100,000

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados indicam que todas as cargas do constructo são significativas, assim como, o constructo anterior a lealdade apresenta uma solução fatorial unidimensional com uma confiabilidade elevada também (α =,931). A tabela 23 apresenta o Alfa de Cronbach da escala lealdade.

Tabela 23 – Alfa de Cronbach da escala de lealdade.

Itens	Alfa de Cronbach (α)
L01Caso alguém me peça sugestão, faria comentários positivos desta IES. L02Se eu tivesse que escolher outra vez, escolheria novamente esta IES. L03Se eu tivesse que fazer outros cursos ou estudos de aperfeiçoamento profissional, certamente consideraria esta IES como a primeira opção. L4Pretendo recomendar esta IES que frequento a outras pessoas.	,931

Fonte: dados da pesquisa.

4.3.5 AFE e confiabilidade para o constructo imagem da instituição

Tabela 24 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett para imagem da instituição.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).		,881
Teste de esfericidade de Bartlett	x^2	928,239
	df	10
	Sig.	,000

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 25 – Comunalidades dos itens da escala imagem da instituição.

	Inicial	Extração
II01	1,000	,736
II02	1,000	,784
II03	1,000	,799
II04	1,000	,788
II05	1,000	,769

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 26 – Autovalores, variância acumulada para imagem da instituição.

Dimensões	Autovalores iniciais		
	Autovalores	Variância (%)	Variância acumulada (%)
1	3,876	77,512	77,512
2	,411	8,227	85,739
3	,270	5,409	91,148
4	,251	5,018	96,166
5	,192	3,834	100,000

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados do constructo imagem da instituição apresentam valores significativos. A solução fatorial, assim como o constructo satisfação e lealdade, é unidimensional. Do mesmo modo, a confiabilidade apresenta bons resultados (α =0,926). A tabela 27 apresenta o Alfa de Cronbach da escala de imagem da instituição.

Tabela 27 – Alfa de Cronbach da escala de imagem da instituição.

Itens	Alfa de Cronbach (α)
II01Acredito que essa IES tem uma imagem de prestígio em relação a outras IES. II02Eu acredito que a reputação desta IES influencia de forma positiva no valor da graduação que estou cursando. II03Eu acredito que os empregadores têm opiniões positivas sobre a IES que frequento. II04Na minha opinião, esta IES tem uma boa imagem na mente de seus alunos. II05No geral, eu tenho uma imagem positiva dessa IES.	,926

Fonte: dados da pesquisa.

4.4 TESTE DAS HIPÓTESES DE PESQUISA

Em seguida, o trabalho apresenta os resultados dos testes de hipótese de pesquisa do modelo proposto. O pesquisador utilizou a modelagem de equações estruturais (MEE). Wong (2013) especifica os tipos de abordagem do MEE, que podem ser baseadas amplamente em covariância, salientando assim o pacote AMOS que será utilizado no estudo. De acordo com

Hair, Gabriel e Patel (2014), ao contrário de alguns softwares que utilizam linguagens de programação computacional mais complexas, o AMOS opera com um pacote estatístico mais "amigável". Sendo assim, na sequência, expõem-se os procedimentos realizados.

4.4.1 Outliers

De acordo com Beckman e Cook (1983), as observações que se distinguem da maior parte dos dados consistem nos "*outliers*", ou seja, são observações discordantes ou dados sujos. Figueira (1998) também pontua que as principais causas que conduzem ao aparecimento de *outliers* são os erros de medição, erros de execução e variabilidade inerente dos indivíduos da população. A medida D^2 de Mahalanobis foi desenvolvida com o intuito de avaliar cada observação ao longo de um conjunto de variáveis (HAIR; BLACK; BADIN; ANDERSON; TATHAM, 2009).

Hair *et al.* (2009, p.79) pontuam também que o método tem o intuito de medir "a distância de cada observação em um espaço multidimensional a partir do centro médio de todas as observações, fornecendo um único valor para cada observação, independentemente do número de variáveis em questão". Segundo os autores, as observações que possuem um valor D^2/df ultrapassando 2,5 em pequenas amostras podem ser denominadas como possíveis observações atípicas.

A verificação da medida D^2 de Mahalanobis indicou que existem alguns dados extremos, porém, como abordado no estudo de Pino (2014), os valores discrepantes podem aparecer nos estudos quantitativos. Pino (2014) destaca que mesmo que um valor discrepante possa originar um erro de medida, o fato pode ser da mesma forma um resultado autêntico. Pino (2014) também pontua que essa natureza de dados divergentes precisa ser estudada e não retirada do trabalho. Deste modo, optou-se por não retirar os *outliers* seguindo as orientações da literatura.

4.4.2 Complexidade do modelo

De acordo com Hair *et al.* (2009), o pesquisador precisa descrever de forma precisa o que será medido, ou seja, deve ter clareza do que será estudado. Os autores ainda destacam que os itens precisam ser capazes de apoderar-se completamente do domínio do constructo.

No desenvolvimento do trabalho, seguiram recomendações teóricas, das quais o pesquisador, em conjunto com o orientador, escolheu o formato Likert para medir os itens.

Outro ponto importante citado anteriormente foi a escolha dos juízes acadêmicos, os quais tiveram a incumbência de avaliar o quanto a definição e os itens correspondem ao constructo. No que tange ao número adequado de itens Hair *et al.* (2009) salientam que o pesquisador deve refletir sobre a existência de um número apropriado de itens para cada fator. Defendem uma regra prática que coloca a existência de no mínimo 3 itens para cada constructo. O modelo proposto ficou dentro dos padrões exigidos na literatura, de modo que cada um dos 4 constructos apresentou mais de 3 itens.

4.4.3 Variância média de erro de itens

As cargas fatoriais estimadas demonstram a variância média de erro dos itens. A literatura que norteia o trabalho aponta para uma utilização de cargas fatoriais com o mínimo recomendado de 0,70 (STREINER, 2003; HAIR *et al.* 2009). Portanto, o estudo apresentou todas as cargas fatoriais maiores que 0,70. Nesse caso, não haveria necessidade de uma amostra maior para o estudo. Porém, no decorrer do trabalho, as limitações serão expostas, com o intuito de qualificar melhor os resultados encontrados.

4.4.4 Distribuição multivariada e univariada dos dados

A verificação dos dados quanto à distribuição normal foi executada no trabalho. Hair *et al.* (2009) apontam para uma referência em métodos estatísticos, ou seja, a normalidade dos dados processados em padrão dentro da estatística. Os autores evidenciam que a normalidade multivariada é a combinação de duas ou mais variáveis. Recomendam ainda verificar se os dados se distribuem de forma normal.

O pesquisador analisou os valores de assimetria e curtose dos itens dos constructos. Hair *et al.* (2009) explicam que na assimetria, na maior parte dos casos, a forma de se comparar é justamente com a distribuição normal. Neste sentido Hair *et al.* (2009, p.50) argumentam que “uma distribuição positivamente assimétrica tem relativamente poucos valores grandes e uma cauda mais alongada à direita”. No mesmo contexto, uma distribuição negativa assimétrica tem alguns valores pequenos com uma cauda alongada à esquerda (HAIR *et al.* 2009).

No que tange à curtose, Hair *et al.* (2009, p.50) afirmam que: “curtose medida da elevação ou do achatamento de uma distribuição quando comparada com uma distribuição normal”. Com isso, destacam que se os valores de assimetria e de curtose excederem o valor crítico especificado (no caso, são utilizados ± 2,58 para um nível de significância de 0,01 e ± 1,96, que corresponde a um nível de erro de 0,05), a distribuição se caracteriza por não normal. Corroborando com os estudos de Hair *et al.* (2009), Kline (2015) também pontua para os valores de assimetria inferiores a 3,00 e curtose abaixo de 10,00. No estudo, foram encontrados valores máximos em assimetria no item s02, com o valor de 10,384; um valor máximo em curtose no item cv10 apresentou um valor expressivo de 15,112. Isso constata a não normalidade dos dados, violando assim a normalidade multivariada (BYRNE, 2013). Partindo da constatação da violação dos pressupostos de normalidade multivariada, a etapa seguinte discutirá sobre o método de estimação.

4.4.5 Técnica de estimação

Pino (2014) destaca que a normalidade dos dados é um dos pressupostos estatísticos mais comuns, porém, de forma constante é o pressuposto menos alcançado. O autor defende também que é mais habitual encontrar observações que tenham uma distribuição aproximadamente normal. Portanto, no que se refere à técnica de estimação, Hair *et al.* (2009) apontam que assim que o modelo é especificado, os pesquisadores precisam escolher como ele deverá ser medido. De acordo com Hair *et al.* (2009), muitas opções estão disponíveis para se obter uma solução de *Structural Equation Model* (SEM). Dentre as opções citadas pelos autores, estão a estimação *de Maximum-Likelihood Estimation* (MLE), quando a suposição de normalidade é atendida, o método com os *Weighted Least Squares* (WLS), *Generalized Least Square* (GLS) e a *Asymptotically Distribution-Free* (ADF).

Hair *et al.* (2009) certificam que a técnica MLE é a mais indicada e uma opção padrão na maioria dos programas SEM. Portanto, o método de MLE foi escolhido com base nos estudos de Hair *et al.* (2009), os quais afirmam que mesmo com amostras menores, o MLE possibilita o desenvolvimento de estimativas. A opção da não utilização do WLS, GLS e ADF, foi exatamente por conta dessas técnicas exigirem um tamanho amostral maior (HAIR *et al.* 2009). A MEE foi desenvolvida em dois momentos que se destacam no modelo de mensuração e no modelo estrutural, apresentados nas próximas etapas.

4.4.6 Modelo de Mensuração

O trabalho seguiu, assim, as recomendações de Hair *et al.* (2009), ou seja, utilizou a análise fatorial confirmatória com o intuito de modelar os constructos. Depois de ser definida a dimensionalidade, os constructos seguiram uma orientação de Iacobucci (2009) quanto à purificação individual dos constructos. No constructo cocriação de valor foram mantidos os itens que apresentaram carga fatorial acima de 0,50, de acordo com Hair *et al.* (2009). Portanto, no constructo cocriação de valor se mantiveram os itens: cv01, cv02, cv04, cv05, cv06, cv07, cv10 e cv11. Por sua vez, foram excluídos os itens cv03, cv08 e cv09, por apresentarem cargas abaixo dos parâmetros indicados. Percebe-se que os itens excluídos apresentam uma interação não só da instituição com o aluno, mas também do aluno com os demais colegas. Outro ponto destacado em um dos itens excluídos é que os alunos não estão confortáveis com a individualidade das ações realizadas pela instituição. É necessário levar em conta que o estudo parte do pressuposto da relação entre o aluno e a IES, de modo que o que é estudado neste trabalho é justamente esse envolvimento.

No caso dos constructos satisfação, lealdade e imagem da instituição, foram mantidos todos os itens por apresentarem uma carga fatorial satisfatória acima dos 0,50, confirmada por Hair *et al.* (2009). Na sequência, será discutida a validade de constructo na perspectiva da validade de conteúdo, validade nomológica, validade convergente e validade discriminante.

4.4.7 Validade de conteúdo e validade nomológica

De acordo com Hair *et al.* (2009), a validade de conteúdo avalia subjetivamente a correspondência entre os itens e o conceito de cada item, julgado por um conjunto de especialistas. Essa etapa foi cumprida anteriormente, em que os juízes acadêmicos avaliaram as escalas apontando as suas contribuições. Os autores salientam também que o objetivo é justamente assegurar que a seleção dos itens da escala aborde questões empíricas, práticas e teóricas.

No que tange à validade nomológica, Hair *et al.* (2009) destacam que nesse ponto são examinados se as correlações entre os constructos são teoricamente sustentáveis. Argumentam ainda que a validade nomológica determina se a escala comprova as relações expressas como existentes, tendo como base a teoria e a pesquisa realizada anteriormente. No que compreende a este estudo, a matriz de correlação que se mostrará na próxima etapa revela que todas as relações são confirmadas, corroborando com as hipóteses previstas na pesquisa.

4.4.8 Validade convergente

Hair *et al.* (2009, p.126) sustentam que "a validade convergente avalia o grau em que duas medidas do mesmo conceito estão correlacionadas". As cargas fatoriais padronizadas, variância extraída, confiabilidade composta e a consistência interna das escalas de mensuração fazem parte do contexto de avaliação da validade convergente apresentados na tabela 28.

Tabela 28 – validade convergente dos itens do constructo.

	Estimativas	Estimativas padronizadas	S.E.	C.R.	p
Cv4	1,000	0,447			
Cv02	1,117	0,459	0,098	11,349	0,000
Cv10	0,982	0,480	0,096	10,215	0,000
Cv11	1,427	0,691	0,144	9,939	0,000
Cv05	1,000	0,486			
Cv01	1,062	0,660	0,093	11,387	0,000
Cv07	1,070	0,635	0,096	11,108	0,000
Cv06	0,880	0,347	0,104	8,466	0,000
S04	1,000	0,883			
S03	0,980	0,857	0,036	26,934	0,000
S02	0,963	0,800	0,040	23,934	0,000
S01	0,870	0,681	0,045	19,369	0,000
L01	1,000	0,837			
L02	1,095	0,745	0,054	20,425	0,000
L03	1,134	0,673	0,071	16,021	0,000
L04	1,082	0,871	0,042	25,513	0,000
II02	1,000	0,726			
II01	1,076	0,678	0,070	15,428	0,000
II03	0,843	0,531	0,058	14,506	0,000
II04	0,965	0,655	0,063	15,363	0,000
II05	1,188	0,971	0,067	17,808	0,000

Fonte: dados da pesquisa.

A próxima tabela representa a consistência interna (Alfa de Cronbach), confiabilidade composta e variância extraída dos constructos.

Tabela 29 – Alfa de Cronbach (α), confiabilidade composta (CC) e variância extraída (VE).

Constructos/dimensões/itens	(α)	CC	VE
CI (cv04, cv02, cv10, cv11)	0,841	0,90	0,519
CC (cv01, cv07, cv05, cv06)	0,814	0,85	0,532
Satisfação (s01, s02, s03, s04)	0,943	0,93	0,805
Lealdade (L01, L02, L03, L04)	0,931	0,93	0,781
Imagem da Instituição (II01, II02, II03, II04, II05)	0,926	0,94	0,711

Fonte: dados da pesquisa.

A consistência interna foi verificada, demostrando uma variação entre bom (cocriação de valor - bidimensional) e ótimo (satisfação, lealdade e imagem da instituição). Os constructos exibiram uma confiabilidade composta (CC) bem significativa, variando entre 0,85 na dimensão da cocriação de valor e 0,94 na imagem da instituição, valores aceitáveis para a confiabilidade composta (FORNELL; LARCKER, 1981). O constructo cocriação de valor apresentou valores baixos de variância extraída, porém, superiores a 0,50 sugerido por Hair *et al.* (2009). Os resultados demonstram que os constructos apresentam validade convergente.

4.4.9 Validade discriminante

A validade discriminante discutida por Hair *et al.* (2009) aponta para o grau que dois conceitos similares são distintos, ou seja, aponta para o grau em que um constructo é diferente dos demais. Os autores ainda ressaltam que, neste momento, a correlação dever ser baixa, confirmando assim, que a escala se difere de outro conceito parecido. Para Kenny (2012), correlações acima de 0,85 são problemáticas, sobretudo no que se refere à validade discriminante.

Na sequência, a validade discriminante entre os constructos do modelo de mensuração foi testada seguindo as orientações de Fornell e Larcker (1981). Os autores destacam que a validade discriminante é verificada quando a variância extraída de cada constructo se faz superior à variância compartilhada entre os constructos. A tabela 30 apresenta a matriz de correlação entre os constructos. A tabela 30 por sua vez, mostra os resultados do teste de validade discriminante de Fornell e Larcker (1981).

Tabela 30 – Matriz de correlação entre os constructos.

	CV	**II**	**L**	**S**
CV	1,000			
II	0,700	1,000		
L	0,724	0,873	1,000	
S	0,828	0,835	0,928	1,000

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 31 – Teste de validade discriminante de Fornell e Larcker (1981).

	CV	**II**	**L**	**S**
CV	**0,410**			
II	0,490	**0,711**		
L	0,524	0,762	**0,781**	
S	0,685	0,679	0,861	**0,805**

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados indicam que os constructos não apresentam validade discriminante pelo teste de Fornell e Larcker (1981). Sendo assim, as análises seguiram o teste proposto por Bagozzi e Phillips (1982), que se resume em testar a hipótese da igualdade dos constructos. Por consequência, calcula-se o qui-quadrado para o modelo livre e para o modelo de covariância entre os constructos fixados em "1" – nomeado como modelo fixo. Os constructos só são diferentes e apresentam validade discriminante quando os valores são pequenos. A tabela 32, a seguir, apresenta a validade discriminante, segundo o critério de Bagozzi e Phillips (1982).

Tabela 32 – Teste de validade discriminante de Bagozzi e Phillips (1982).

Pares de constructos	X^2 Modelo livre	X^2 Modelo fixo 1	ΔX^2	p
Cv ---S	452,5	459,5	7	<0,001
Cv ---L	615,9	627,6	11,7	<0,001
Cv ---II	624	640,5	16,5	<0,001
S ---L	215	217,1	2,1	<0,001
S ----II	431,1	431,4	0,3	<0,001
L ----S	215,2	216,6	1,4	<0,001
L ---- II	341,5	343,4	1,9	<0,001
II ---- S	431,1	437,1	6	<0,001

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados indicados na tabela de Bagozzi e Phillips (1982) permitem afirmar que os constructos representam fenômenos diferentes entre si. O modelo de mensuração logo é apresentado na figura 7 após os testes de qualidade e validade das escalas utilizadas para mensurar os constructos.

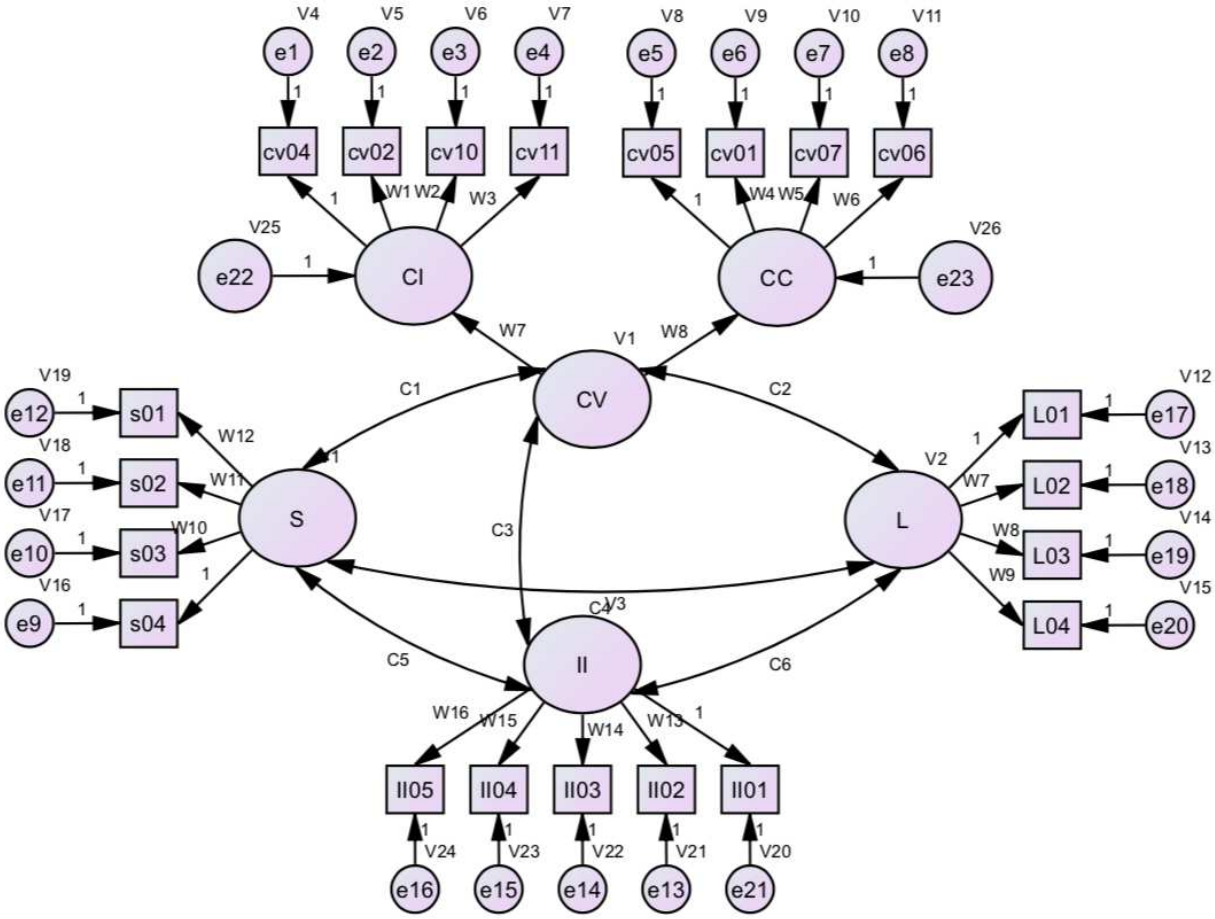


Figura 7 – Modelo de mensuração.
Fonte: dados da pesquisa.

No contexto de adequação entre o modelo teórico proposto e os dados coletados, foi desenvolvida a comparação entre os valores indicados para os índices de ajuste dos valores estimados para o modelo. Hair *et al.* (2009) frisam que três ou quatro ajustes são suficientes para confirmar o modelo, são eles: *Comparative Fit Index* – índice de ajuste comparativo (CFI); *Tucker-Lewis Index* – índice de Tucker-Lewis (TLI); *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA); qui-quadrado por graus de liberdade (X^2 DF); *Incremental Fit Index* – índice de ajuste incremental (IFI).

O primeiro índice de ajuste apontado no trabalho é o CFI. Para Hair *et al.* (2009), o CFI é um índice de ajuste incremental estruturado para que seus valores fiquem entre 0 e 1, sendo que valores mais altos indicam um bom ajuste. Segundo os autores, valores abaixo de 0,900 representam um modelo que não se ajusta dentro do esperado. Já no que diz respeito ao TLI que Hair *et al.* (2009), argumentam que o valor pode ficar abaixo de 0 ou acima de 1. Hair *et al.* (2009) destacam também que o TLI e o CFI podem fornecer valores muito semelhantes.

Outro índice que Hair *et al.* (2009) salientam é o RMSEA. Conforme os autores, este índice representa a melhor forma que um modelo se ajusta a uma população e não somente a uma amostra utilizada para a estimação. O RMSEA tenta corrigir a complexidade do modelo e ao tamanho amostral, se direcionando para valores menores que 0,080 para modelos aceitáveis (HAIR *et al.*, 2009). Já o X^2 DF avalia a significância das diferenças entre a matriz observada e a matriz estimada ajustada a partir dos graus de liberdade do modelo. Os valores menores que 5 apontam para uma adequação do modelo. O índice de ajuste incremental IFI também avalia o quão bem um modelo especificado se acomoda relativamente a algum modelo de referência alternativo. Hair *et al.* (2009) também salientam que o modelo de referência é um "modelo nulo" especificando assim que todas as variáveis medidas não se relacionam entre si, complementando assim, o ajuste absoluto e o ajuste parcimonioso. A tabela 33, a seguir, exibe os resultados sugeridos pela literatura para os índices de ajuste e os valores alcançados no modelo de mensuração. Os valores destacados por Hair *et al.* (2009) são para modelos que apresentam menos de 30 variáveis com menos de 250 casos.

Tabela 33 – Valores recomendados para índices de ajuste e valores estimados para o modelo de mensuração.

Indices de ajuste	Valores recomendados por Hair *et al.* (2009)	Valores estimados no modelo de mensuração
X^2		714,080
DF		181
X^2 /DF	5 ≤	3,945
RMSEA	0,080 ≤	0,110 (LO 90 = 0,102; HI 90 = 0,119)
TLI	≥ 0,950	0,872
IFI	≥ 0,900	0,890
CFI	≥ 0,950	0,890

Fonte: próprio autor.

Com o intuito de melhorar o ajuste do modelo de mensuração, foram analisados os índices de modificação (*Modification Indices* – MI) recomendados pelo software AMOS. Os índices de modificação foram desenvolvidos um por vez em ordem decrescente, apenas em erros do mesmo constructo, com o intuito de não haver cargas cruzadas.

A primeira análise feita foi em MI superiores acima de 10,000. Byrne (2013) destaca a importância de se utilizar a modificação quando os valores superarem os 10,000. Assinala ainda que em valores abaixo de 10,000, os ajustes podem levar a ganhos insignificantes. Garver e Mentzer (1999), por sua vez, sustentam que as modificações podem acontecer com valores de índices superiores ou iguais a 7,88.

A reespecificação dos itens seguiu uma sequência orientada pelo software AMOS; as modificações ficaram com a seguinte ordem:

- Primeiro (e18/e19), com os itens L2 (“Se eu tivesse que escolher outra vez, escolheria novamente esta IES”) e L3 (“Se eu tivesse que fazer outros cursos ou estudos de aperfeiçoamento profissional, certamente consideraria esta IES como a primeira opção”);
- Segundo (e21/e16), com os respectivos itens II1 (“Acredito que essa IES tem uma imagem de prestígio em relação a outras IES”) e II5 (“No geral, eu tenho uma imagem positiva dessa IES”);
- Terceiro (e13/e14), itens II2 (“Eu acredito que a reputação desta IES influencia de forma positiva no valor da graduação que estou cursando”) e II3 (“Eu acredito que os empregadores têm opiniões positivas sobre a IES que frequento”);
- Quarto (e14/e15), itens II3 (“Eu acredito que os empregadores têm opiniões positivas sobre a IES que frequento”) e II4 (“Na minha opinião, esta IES tem uma boa imagem na mente de seus alunos”);
- Quinto (e17/e19), itens L1 (“Caso alguém me peça sugestão, faria comentários positivos desta IES) e L3 (“Se eu tivesse que fazer outros cursos ou estudos de aperfeiçoamento profissional, certamente consideraria esta IES como a primeira opção”);
- Sexto (e10/e12), itens s3 (“O serviço oferecido por esta IES atende às minhas expectativas”) e s1 (“Minha experiência nessa IES satisfez minhas expectativas”).
- Sétimo (e1/e2), itens cv4 (“Eu executo todas as tarefas que esta IES propõe para o meu desenvolvimento acadêmico”) e cv2 (“Eu participo das atividades propostas por esta IES”);
- Oitavo (e21/e14) itens II1 (“Acredito que essa IES tem uma imagem de prestígio em relação a outras IES”) e II3 (“Eu acredito que os empregadores têm opiniões positivas sobre a IES que frequento”);
- Nono (e10/e11), itens s2 (“Minha decisão de escolher esta IES estava correta”) e s3 (“O serviço oferecido por esta IES atende às minhas expectativas”).

Alguns índices de modificação superaram os 10,000, sendo possível o ajuste, dentro das orientações de Byrne (2013). Especificamente, o primeiro parâmetro acrescentado com o valor mais alto foi entre e18/e19 (MI=33,712; Par change=0,185) os itens envolvidos foram o L2 (“Se eu tivesse que escolher outra vez, escolheria novamente esta IES”) e L3 (“Se eu

tivesse que fazer outros cursos ou estudos de aperfeiçoamento profissional, certamente consideraria esta IES como a primeira opção"). Considera-se que esses itens estão muito relacionados, porque se o aluno fosse escolher novamente a IES, evidentemente seria por algum curso, posto que a instituição, em sua plenitude, oferece um único tipo de serviço, o educacional.

Outro parâmetro em destaque faz parte do mesmo conjunto de itens citado anteriormente, com valores acima dos 20,000. Como é o caso do O parâmetro acrescentado II1 (Acredito que essa IES tem uma imagem de prestígio em relação a outras IES) e II5 ("No geral, eu tenho uma imagem positiva dessa IES") com erros e21/e16 (MI=20,711; Par change=-,116) pode ser sustentado pela teoria, porque se o aluno acredita que a instituição tem uma imagem de prestígio em relação a outras IES, provavelmente poderá avaliar positivamente a imagem dessa instituição.

Nos itens II2 ("Eu acredito que a reputação desta IES influencia de forma positiva no valor da graduação que estou cursando") e II3 (Eu acredito que os empregadores têm opiniões positivas sobre a IES que frequento) os erros foram: e13/e14 (MI=16,074; Par change=,100) nos quais se modifica a palavra imagem de prestígio (II1) pela reputação positiva (II2), estando intimamente relacionada com a opinião positiva dos empregadores. Os itens II3 (Eu acredito que os empregadores têm opiniões positivas sobre a IES que frequento) e II4 ("Na minha opinião, esta IES tem uma boa imagem na mente de seus alunos") apresentaram os erros e14/e15 (MI=15,246; Par change=,093). Pode-se estruturar teoricamente a relação, porque, quando se pensa na opinião positiva dos empregadores, pode surgir o mesmo padrão de análise da boa imagem da instituição na mente dos seus alunos.

Na sequência apresenta-se os itens L1 ("Caso alguém me peça sugestão, faria comentários positivos desta IES") e L3 ("Se eu tivesse que fazer outros cursos ou estudos de aperfeiçoamento profissional, certamente consideraria esta IES como a primeira opção"), com os referentes erros e17/e19 (MI=14,948; Par change=-,089). É razoável o acréscimo de covariância entre os erros desses itens, pois se pressupõe que se a IES que o aluno está cursando seja "certamente" a primeira opção em um novo curso e caso alguém peça sugestões sobre esta instituição, o comentário possivelmente será positivo.

No que tange ao constructo satisfação os itens s3 ("O serviço oferecido por esta IES atende às minhas expectativas") e s1 ("Minha experiência nessa IES satisfez minhas expectativas") com os erros e10/e12 (MI=13,470; Par change=,073) são suportados teoricamente, ou seja, quando o aluno destaca que a IES atende às expectativas, supõe-se que as experiências também podem ter sido satisfatórias.

Na dimensão (comportamento de interação) precisou de ser reespecificada. Os itens cv4 (“Eu executo todas as tarefas que esta IES propõe para o meu desenvolvimento acadêmico”) e cv2 (“Eu participo das atividades propostas por esta IES”) com os erros e1/e2 (MI=13,211; Par change=,126) estão relacionados e são suportados teoricamente, porque se o aluno executa as tarefas, automaticamente, ele participa das atividades. Na mesma circunstância, ao mesmo tempo que o aluno executa as tarefas, subentende-se que ele busca completar as atividades desenvolvidas em sala de aula.

No caso dos itens II1 (Acredito que essa IES tem uma imagem de prestígio em relação a outras IES) e II3 (Eu acredito que os empregadores têm opiniões positivas sobre a IES que frequento) com os erros e21/e14 (MI=12,362; Par change=,094) o aluno acredita que a instituição possui uma imagem de prestígio, estes estão ligados diretamente com a opinião positiva dos empregadores com a instituição. Por fim, os itens S2 (Minha decisão de escolher esta IES estava correta) e S3 (O serviço oferecido por esta IES atende às minhas expectativas) com os erros e10/e11 (MI=10,505; Par change=-,058) o aluno quando afirma que a decisão de escolha estava correta, abre um pressuposto que a instituição de ensino está atendendo as expectativas.

A figura 8 traz o modelo de mensuração reespecificado.

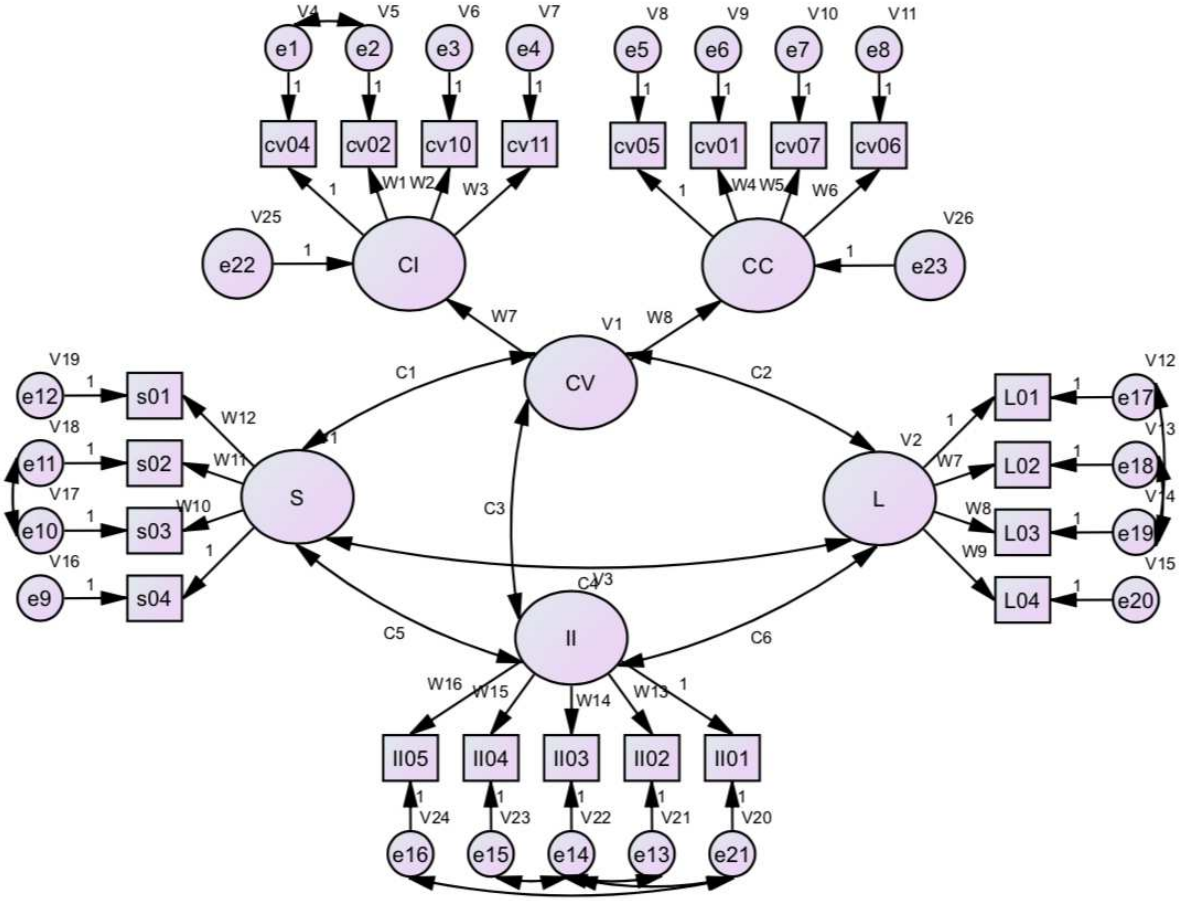


Figura 8 – Modelo de mensuração reespecificado.
Fonte: dados da pesquisa.

No que se refere a melhorias, todos os índices de ajuste após a adição de covariância entre os erros tiveram melhoras substanciais. A tabela 34 apresenta o modelo de mensuração original e o modelo reespecificado. Os valores seguem as orientações de Hair *et al.* (2009) para modelos que apresentam menos de 30 variáveis com menos de 250 casos.

Tabela 34 – Valores dos índices de ajuste para o modelo de mensuração original e/para o modelo de mensuração reespecificado.

Índices de ajuste	Valores recomendados por Hair *et al.* (2009)	Modelo de mensuração original	Modelo de mensuração reespecificado
X^2		714,084	523,709
DF		181	172
X^2 /DF	5 ≤	3,945	2,922
RMSEA	0,080 ≤	0,110 (LO 90 = 0,102; HI 90 = 0,119)	0,92 (LO 90 = 0,83; HI 90 = 0,101)
TLI	≥ 0,950	0,872	O,911
IFI	≥ 0,900	0,890	O,928
CFI	≥ 0,950	0,890	0,927

Fonte: próprio autor.

Os resultados dos índices de ajuste mais rígidos ficaram muito próximo do recomendado, portanto, entende-se que o modelo de mensuração é adequado para a análise das hipóteses de pesquisa, testados seguindo o modelo estrutural. A figura 9 demonstra o modelo estrutural.

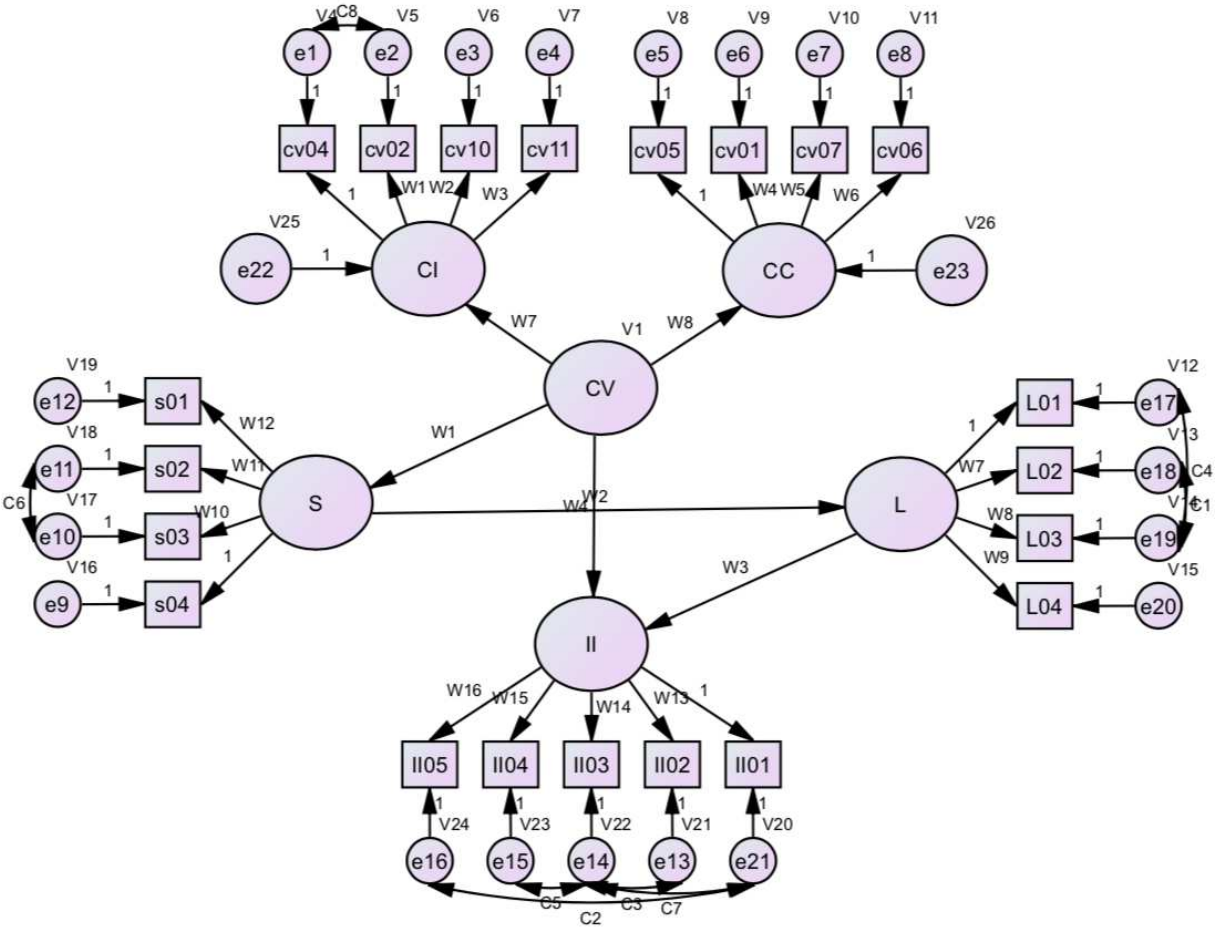


Figura 9 – Modelo estrutural (ME).
Fonte: dados da pesquisa.

A tabela 35 apresenta os resultados dos índices de ajuste do modelo estrutural.

Tabela 35 – Índices de ajuste do modelo estrutural (ME).

Índices de ajuste	Valores recomendados por Hair *et al.* (2009)	Valores estimados no modelo estrutural
X^2		904,275
DF		180
X^2 /DF	5 ≤	5,024
RMSEA	0,080 ≤	0,129 (LO 90 = 0,121; HI 90 = 0,137)
TLI	≥ 0,95	0,825
IFI	≥ 0,90	0,851
CFI	≥ 0,95	0,850

Fonte: próprio autor.

No que se refere ao teste das hipóteses de pesquisa a tabela 36 apresenta os resultados.

Tabela 36 – Teste das hipóteses de pesquisa do modelo proposto.

Hipóteses	Estimativas	Estimativa padronizada	S.E.	C.R.	p	Avaliação da hipótese
H1 CV → S	1,161	1,000	0,072	16,194	0,000	Suportada
H2 CV → II	0,674	0,526	0,061	11,001	0,000	Suportada
H3 S → L	0,923	1,000	0,040	22,919	0,000	Suportada
H4 L → II	0,567	0,474	0,061	7,547	0,000	Suportada
R^2 S=0,161						
R^2 L=0,923						
R^2 II=0,674						

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados demonstram que as hipóteses – (H1: "A cocriação de valor relaciona-se positivamente com a satisfação"), (H2: "Há uma relação positiva entre cocriação de valor e a imagem da instituição"), (H3: "Há uma relação positiva entre satisfação e a lealdade) e (H4: Há uma relação positiva entre a lealdade e a imagem da instituição") – são suportadas. A tabela 36 aponta o percentual de variância (R^2) dos constructos dependentes que é explicado pela variação dos constructos independentes. A variância do constructo lealdade (92%) é explicado pela variação dos constructos cocriação de valor e satisfação. A cocriação de valor, satisfação e a lealdade explicam 67% da imagem da instituição. Os efeitos diretos estão relacionados à cocriação de valor e à satisfação. Efeitos indiretos das relações acontecem nos constructos, cocriação de valor e lealdade e, também, nos constructos satisfação e imagem da instituição.

Em relação a primeira hipótese, onde, a cocriação de valor se relaciona positivamente com a satisfação, essa premissa é sustentada teoricamente, ou seja, especificamente no ensino superior, quando o aluno cocria valor ele está mais propenso a estar satisfeito (GINER; RILLO, 2016; PANTOJA DÍAZ; RIBES-GINER; PERELLO-MARIN, 2016; MAXWELL-STUART; TAHERI; PATERSON; O'GORMAN; JACKSON, 2016). Portanto o estudo também apresenta uma relação positiva entre os constructos.

No que tange a hipótese que verifica se há uma relação positiva entre a cocriação de valor e a imagem da instituição, os trabalhos apontados no estudo, confirmam que os alunos reagem positivamente quando são incentivados a participar de experiências em que a cocriação de valor ocorre (GRILLO *et al.*, 2014; ELSHARNOUBY, 2015; GINER; RILLO, 2016; FOROUDI *et al.*, 2019). Sendo assim, corroborando com a teoria exposta, verificou-se que essa hipótese se confirma, ou seja, há uma relação positiva entre a cocriação de valor e imagem da instituição.

No que diz respeito a satisfação e lealdade, o trabalho identificou a relação positiva entre os constructos e uma forte conexão. Confirmando assim, justamente o que Larán e Espinoza (2004) e Giner e Rillo (2016) encontraram nos estudos que envolveram instituição de ensino superior e aluno.

A última hipótese também se confirmou, ou seja, existe uma relação positiva entre a lealdade e a imagem da instituição. O trabalho corrobora com as percepções de Wilkins e Huisman (2015) quando se evidencia que a instituição de ensino superior é um conjunto de imagens, isto significa que, a lealdade pode ter influência positiva para se ter uma boa imagem da instituição, alunos leais são propensos a ter uma imagem positiva da instituição.

4.5 TESTE DO MODELO RIVAL

De acordo com Bagozzi e Yi (1988), quando o estudo se volta para a utilização de modelagem de equações estruturais, a comparação dos modelos rivais se torna um método recomendado, com o intuito de não ficar apenas com o desempenho do modelo proposto. Portanto, na sequência, após a apresentação dos resultados do modelo estrutural, partiu-se para o reconhecimento do modelo rival. A comparação se estruturou na coerência e consistência teórica existentes nas relações entre os constructos. Outro aspecto que precisa ser destacado são as modificações dos caminhos entre os constructos do modelo original. Assim sendo, o estudo se orientou para o ajuste dos modelos. Fato importante que o teste de modelos rivais apresenta é o ajuste de parcimônia, que segundo Hair *et al.* (2009), são índices que refletem o grau de ajustamento do modelo por coeficiente estimado.

O software AMOS fornece índices de parcimônia, que estão apresentados no quadro 21, com suporte teórico de Hair *et al.* (1995) e Byrne (2013). O quadro também identifica o índice que precisa ser maior e os índices que necessitam ser menores, no intuito de alcançar uma parcimônia mais adequada.

Índices	Interpretação	Índice maior	Índice menor
PNFI	*Parcimonious Normed Fit Index* (Índice de ajuste Normado de parcimônia) compara os modelos com diferentes graus de liberdade.	X	
AIC	*Akaike Information Criterion* (critério de informação Akaike) mensura a qualidade do modelo estatístico.		X
ECVI	Expected Cross-Validation Index (índice de validação cruzada esperada) mede a diferença entre a matriz de covariância esperada que seria obtida em uma amostra de tamanho semelhante.		X

Quadro 21 – Índices de parcimônia.
Fonte: próprio autor.

Outro ponto importante, diz respeito a averiguação do número de parâmetros hipotetizados significativos e também, a competência dos modelos de explicar a variância dos resultados (MORGAN; HUNT, 1994).

O modelo rival (MR) considera que a imagem da instituição possui dois antecedentes, ou seja, a satisfação impacta de forma positiva na imagem da instituição. Outro ponto em destaque se refere à lealdade. Esse constructo tem influência direta das relações entre satisfação, interação (cocriação de valor) e imagem da instituição. Este modelo (MR) se diferencia do modelo original por conta das relações que se direcionam para o constructo lealdade e as relações deste constructo com a imagem da instituição. A figura 10 apresenta as relações propostas no MR.

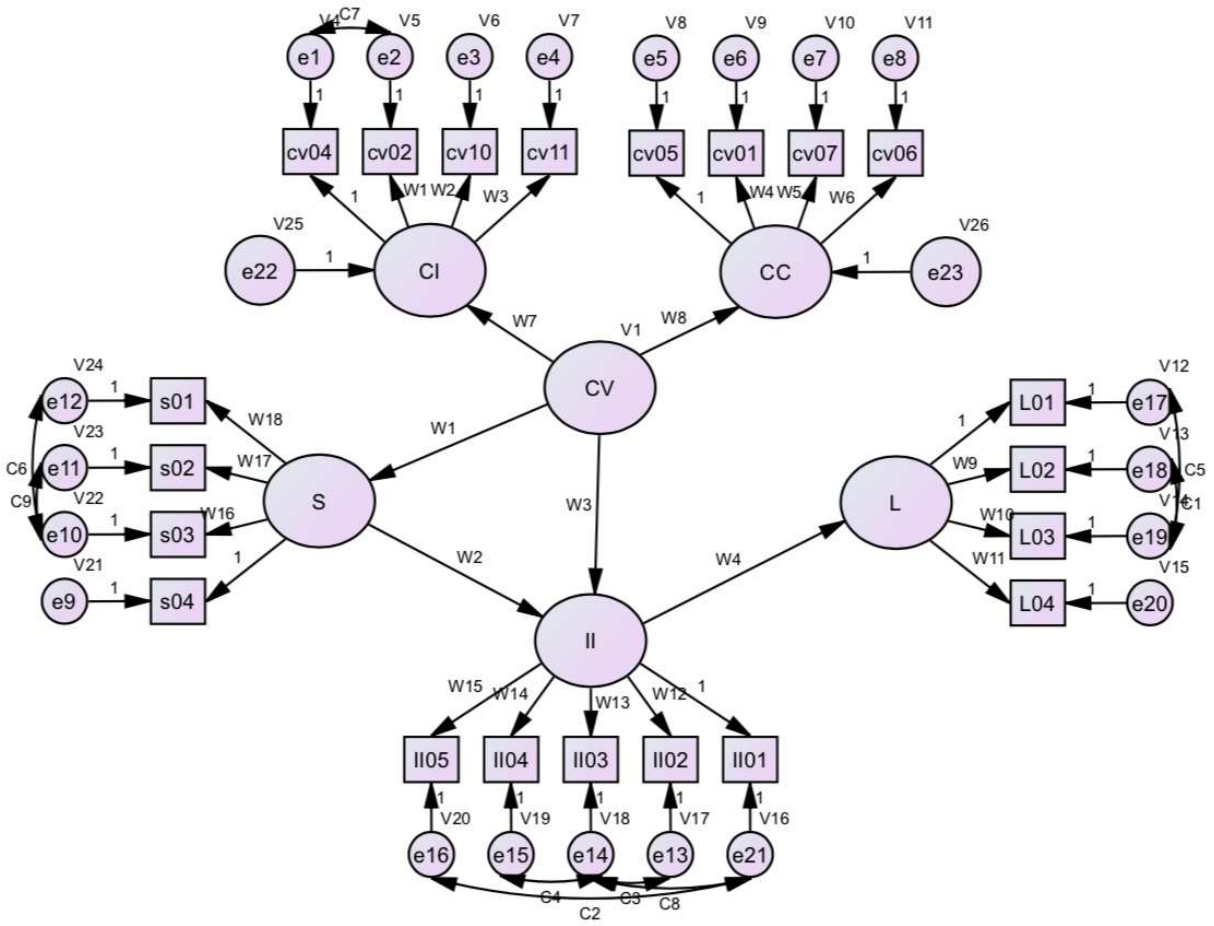


Figura 10 – Modelo Rival (MR).
Fonte: próprio autor.

A tabela 37 tem a finalidade de comparar os índices de ajuste do ME e do MR.

Tabela 37 – Comparação dos índices de ajuste do ME e do MR.

Índices de ajuste	ME	MR	Avaliação (ME-MR)
X^2	904,275	896,622	-
DF	180	180	-
X^2 /DF	5,024	4,981	MR superior
RMSEA	0,129 (LO 90 = 0,121; HI 90 = 0,137)	0,128(LO 90 = 0,120; HI 90 = 0,137)	MR superior
TLI	0,825	0,827	MR superior
IFI	0,851	0,853	MR superior
CFI	0,851	0,852	MR superior
PNFI	0,704	0,705	MR superior
AIC	1006,275	998,622	MR superior
ECVI	4,158	4,127	MR superior

Fonte: próprio autor.

Assim como o ME, o MR apresenta os índices próximos aos parâmetros recomendados por Hair *et al.* (2009). O MR apresenta uma pequena melhora em todos os

índices: RMSEA, TLI, IFI, CFI, AIC e ECVI e PNFI, que compara o modelo com diferentes graus de liberdade. O MR apresentou todos os índices de parcimônia superiores ao ME. A tabela 38 exibe o resultado do teste de hipóteses para o MR.

Tabela 38 – Teste das hipóteses do MR.

Hipóteses	Estimativas	Estimativa padronizada	S.E.	C.R.	p	Avaliação da hipótese
CV → S	1,063	0,823	0,700	15,124	0,000	Suportada
CV → II	0,564	0,007	0,720	7,805	0,000	Suportada
S → II	0,516	0,891	0,560	9,207	0,000	Suportada
II → L	0,944	0,490	0,490	19,350	0,000	Suportada
R^2 S=0,630						
R^2 II=0,560						
R^2 L=0,940						

Fonte: dados da pesquisa.

A tabela 38 demonstra que todas as relações são suportadas. A hipótese que relaciona a cocriação de valor e a satisfação é significativa. Quanto a hipótese que relaciona a satisfação e a imagem da instituição. Esta hipótese, parte da premissa exposta no modelo estrutural, ou seja, a satisfação pode ser um elemento que pode levar a uma imagem positiva.

A última hipótese analisada diz respeito a imagem da instituição relacionando-se positivamente com a lealdade. Esta hipótese se confirma no teste do modelo rival e pode ser discutida teoricamente. LeBlanc e Nguyen (1999) já destacavam as influências que conduziam as percepções dos alunos. Os autores pontuam que à medida que o aluno avança na instituição suas percepções também se modificam. Como exposto anteriormente a imagem institucional pode se relacionar com uma possível lealdade (ALI; ZHOU; HUSSAIN; NAIR; RAGAVAN, 2016). Sendo assim, a imagem da instituição pode ser um importante antecedente da lealdade, visto que ter percepções positivas da instituição pode ocasionar uma possível lealdade.

No que tange à comparação dos números de parâmetros significativos dos modelos e os coeficientes de determinação (R^2) dos constructos endógenos, a tabela 39 apresenta as devidas comparações.

Tabela 39 – Comparação de % de parâmetros significativos e de coeficientes de determinação (R^2) entre o ME e MR.

	ME	MR	Avaliação (ME-MR)
% de parâmetros significativos	100% (6/6)	100% (6/6)	-
R^2			
S	0,161	0,630	MR superior
II	0,670	0,560	ME superior
L	0,920	0,940	MR superior

Fonte: próprio autor.

Quando as análises se voltam para os parâmetros significativos, o MR demonstra superioridade em relação ao ME. Porém, no que se refere aos coeficientes de determinação dos constructos endógenos comuns aos dois modelos, o MR apresenta vantagem em relação ao ME nos constructos lealdade e imagem da instituição. Deste modo, os resultados apresentados demonstram que o MR é superior ao ME.

Todas as relações que foram estruturadas nas hipóteses foram corroboradas. Os índices de ajuste do ME (RMSEA: 0,129/LO 90 = 0,121; HI 90 = 0,137; TLI = 0,851; IFI = 0,851; CFI = 0,851; PNFI = 0,704; AIC = 1006,275; ECVI = 4,158) não superaram o MR (RMSEA: 0,128/LO 90 = 0,120; HI 90 = 0,137; TLI = 0,827; IFI = 0,853; CFI = 0,852; PNFI = 0,705; AIC = 998,622; ECVI = 4,127). A última variável dependente do ME foi a imagem da instituição com um R^2=0,670. Enquanto no MR a última variável dependente (lealdade) ficou com o R^2=0,920.

5 CONCLUSÃO

A continuação do trabalho segue para a discussão do objetivo geral e específicos, bem como a apresentação das implicações teóricas e práticas do estudo. Na sequência, serão abordadas as limitações que permearam o estudo e as sugestões de estudos futuros.

5.1 ANÁLISE DO OBJETIVO GERAL

No que tange ao objetivo geral, esta dissertação buscou compreender a relação entre a cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição no contexto acadêmico de duas IES, em cursos relacionados à área de Ciências Sociais aplicadas com uma população de 1265 acadêmicos distribuídos por 5 cursos. Com o intuito de atingir o objetivo desta dissertação, o desenvolvimento de um modelo teórico se fez necessário. A figura 11, a seguir, exibe o modelo proposto de forma simplificada.

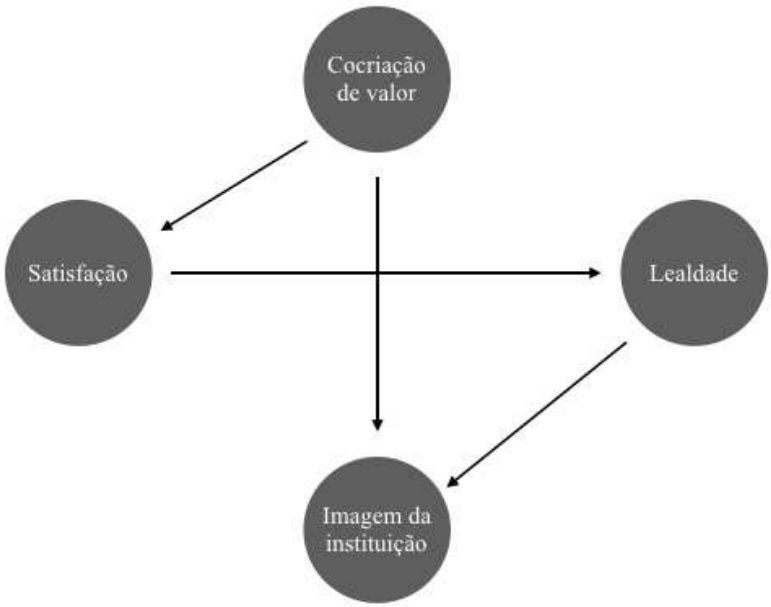


Figura 11 – Modelo teórico proposto (simplificado).
Fonte: próprio autor.

O modelo proposto possibilitou a confirmação das relações estabelecidas no objetivo geral. Além de estabelecer um modelo, com base em referencial teórico-empírico, o pesquisador precisou submeter as escalas a juízes acadêmicos com o intuito de fornecer o melhor ajuste, estruturar um pré-teste que forneceu informações que refinaram o teste e aplicar o teste quantitativo à amostra selecionada que forneceu subsídios para a obtenção dos

objetivos propostos. Se verificou que ao longo do trabalho que as complexidades dos relacionamentos estão modificando a todo o tempo, com isso, o estudo conseguiu esclarecer pontos importantes que podem orientar futuras ações de melhoria nas relações entre estudante e instituição de ensino superior. Com o propósito de ajustar o modelo a cocriação de valor se tornou um constructo de segunda ordem, bidimensional. As relações entre a cocriação de valor e os demais constructos merecem destaque porque se apresentam de forma positiva, porém, em determinado momento, a cocriação de valor pode ser insuficiente para determinar um bom relacionamento entre a IES e acadêmicos.

Com a intenção de entender como foi alcançado o objetivo geral desta dissertação os objetivos específicos serão apresentados de forma mais detalhada.

5.2 ANÁLISE DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os resultados empíricos que aparecem neste estudo fortalecem a discussão dos objetivos específicos, que tem como estrutura conceitual toda a literatura abordada previamente no trabalho. Todos os resultados encontrados na pesquisa se unem aos estudos expostos anteriormente, com o objetivo de esclarecer os acontecimentos. As descobertas colaboram para os conhecimentos relacionados a cocriação de valor.

No que compete ao primeiro objetivo específico, foi construído dessa forma: propor um modelo de análise da cocriação de valor no ensino superior. O modelo obteve suporte teórico e empírico, ou seja, as relações entre os constructos se confirmaram positivamente.

O segundo objetivo específico se estruturou da seguinte forma: analisar a relação entre a cocriação de valor e a satisfação do estudante. A cocriação de valor como já foi abordada, se apresentou de forma interessante no estudo, ao mesmo tempo que se relaciona de forma positiva e significativa com a lealdade e imagem da instituição, o constructo explica pouco a satisfação. Se percebe, que não necessariamente o aluno precisa cocriar valor para alcançar a satisfação, outros elementos, colocados anteriormente pelos autores Wilkins e Huisman (2015) podem influenciar na satisfação do aluno. A relação é confirmada no ME e no modelo rival. O ME conseguiu confirmar essa relação, porém, estatisticamente, a cocriação de valor explica apenas 16% da satisfação. De Moraes *et al.* (2020) também encontraram subsídios que confirmam esses resultados. Mesmo que os autores tenham analisado um serviço de natureza distinta, a relação entre os constructos existe, porém, o percentual de explicação não representa um resultado expressivo.

Portanto, a análise pode partir do pressuposto que cada aluno pode ter uma expectativa diferente quanto as experiências no ensino superior. A IES pode também, não atender as expectativas do aluno apresentando falhas nos serviços educacionais. Sendo assim, o aluno pode entender que outros fatores podem levá-lo a satisfação. Maxwell-Stuart *et al.* (2016) destacaram, que o constructo "suporte" (orientações e apoio do professor, recursos de biblioteca e recursos físicos em sala de aula) pode ser um importante antecedente da satisfação.

Outro ponto interessante destacado por Maxwell-Stuart *et al.* (2018) tem relação direta com os alunos de instituições privadas e públicas e a cocriação de valor, ou seja, os autores pontuam que estudantes que pagam pelo serviço de ensino estão mais propensos a cocriar valor em comparação aos alunos que não pagam. Fato que pode ser pesquisado em outros estudos proposto nas sugestões de estudos futuros. O estudo permitiu entender que a satisfação é um elemento muito importante para as relações no ambiente acadêmico, assim como, Marzo-Navarro *et al.* (2005), Giner e Rillo (2016) e Schlesinger *et al.* (2017) também constataram.

O próximo objetivo específico estava exposto da seguinte forma: analisar a relação entre a cocriação de valor e a imagem da instituição. Durante a revisão da literatura, se percebeu que cocriação de valor era relacionada com a imagem da instituição, assim como foi encontrado no estudo de Foroudi *et al.* (2019), que afirma sobre a cocriação de valor como um importante constructo que contribui efetivamente para formação de uma imagem positiva dos acadêmicos.

O comportamento de interação e o comportamento conjunto, que fazem parte da condição bidimensional do constructo cocriação de valor, fornecem subsídios teóricos que relacionam as reações positivas à participação do aluno em experiências cocriativas, podendo, assim, proporcionar elementos que o auxiliem a ter uma boa imagem da instituição. Observa-se, então, que a cocriação de valor, além de se relacionar com a imagem da instituição, parte de uma premissa, na qual a experiência acadêmica pode impactar diretamente na imagem que o aluno tem da instituição. Os resultados indicam que 67% da imagem da instituição pode ser explicada pela relação entre três constructos que o trabalho apresenta: cocriação de valor, satisfação e a lealdade. Percebe-se assim, que aluno pode ter uma imagem positiva da instituição, cocriando valor, estando satisfeito e sendo leal. As relações que levam o aluno a estruturar uma imagem positiva não depende exclusivamente da cocriação de valor, outros elementos precisam estar relacionados para que esta premissa se confirme. Schlesinger *et al.* (2017) e Foroudi *et al.* (2019) também afirmam que a imagem pode ser um elemento

estratégico para as IES. O trabalho também confirma a relação existente entre a cocriação de valor e a imagem da instituição, se percebe a importância, no entanto, a cocriação de valor sozinha pode ser insuficiente para explicar a imagem que o aluno tem da instituição.

De forma subsequente, o quarto objetivo específico se configurou desse modo: analisar a relação entre a satisfação e a lealdade do aluno à instituição. Vários estudos apontados no corpo teórico da dissertação sustentam esta relação, isto é, a satisfação é um antecedente importante e direto da lealdade (HOMBURG; GIERING, 2001; HARRIS; GOODE, 2004; LARÁN; ESPINOZA, 2004; BRASIL, 2006).

Essa relação forte também se apresenta no estudo, ou seja, a satisfação é um importante antecedente da lealdade e a relação fica ainda mais fortalecida quando a cocriação de valor se faz presente nesta união. Tanto no ME como no MR esta premissa é suportada. Estudos que orientam o trabalho também confirmam essa relação no ensino superior, como é o caso de Giner e Rillo (2016), que destacam que quanto mais satisfeito os alunos estiverem, mais leais eles serão. Por outro lado, existe também a relação entre a cocriação de valor e a satisfação, que explica 92% da lealdade. Isto significa que esta relação também foi encontrada e confirmada estatisticamente com um poder de explicação considerável. Tais achados colaboram com os estudos de Frio e Brasil (2016), os quais identificaram que a cocriação de valor junto com a satisfação explica também uma variância significativa da lealdade.

De forma aplicada, Schlesinger *et al.* (2017) destacam que as IES necessitam dar ênfase às ações que aumentam a satisfação do aluno, porque conseguiram identificar que a satisfação é um importante antecessor da lealdade. As ações que levam à satisfação, assim como alguns elementos destacados por Carvalho e Mota (2010), podem levar o aluno a ter lealdade. Os autores perceberam que a confiança no corpo docente e nos membros da equipe, bem como as políticas, práticas e processos administrativos, também podem interferir diretamente na lealdade. Por isso, diferentemente do ME, o MR sustentou a relação entre cocriação de valor, satisfação e imagem da instituição, explicando a lealdade. No referido modelo rival, essa relação se sustenta de forma robusta, o que revela que a cocriação de valor, a satisfação e a imagem da instituição explicaram 94% da lealdade, podendo ser uma importante lacuna a ser observada em estudos futuros.

Por conseguinte, o estudo revela que existe uma relação positiva da satisfação com a lealdade. Identifica também que a cocriação de valor e a satisfação são importantes antecedentes de lealdade, sendo essa premissa explicada estatisticamente. Por isto, os esforços das instituições em cocriar valor e satisfazer as necessidades do aluno podem proporcionar ações positivas do mesmo e, consequentemente, estimular a sua lealdade.

O próximo objetivo específico colabora com a obtenção do objetivo geral, estando descrito da seguinte forma: analisar a relação entre a lealdade do aluno e a imagem da instituição.

Esta relação também foi confirmada e suportada estatisticamente, isto é, a lealdade se relaciona positivamente com a imagem da instituição. Foroudi *et al.* (2019) também constatam que a lealdade auxilia muito na imagem que o aluno tem da instituição. No MR essa relação também é suportada estatisticamente, porém, existe uma mudança nos caminhos. Enquanto no ME as relações entre a cocriação de valor, satisfação e lealdade explicam 67% da variância da imagem da instituição, o MR permite que as relações entre a cocriação de valor, satisfação e imagem da instituição expliquem 94% da variância de lealdade. O quinto objetivo contribuiu para a última hipótese de pesquisa que se apresenta no estudo. No caso dos achados que a dissertação revelou, as instituições que buscam cocriar valor com o aluno, satisfazer suas necessidades, bem como que buscam atingir a lealdade, são IES que terão alunos pensando positivamente em relação à imagem institucional.

O último objetivo específico permeia o teste do modelo rival. O MR superou o ME no índice que mensura a qualidade do modelo estatístico, bem como, o índice que mede a diferença entre a matriz de covariância. No que tange aos outros ajustes, pontuados por Byrne (2013) como: CFI (índice de ajuste incremental), TLI (combina a medida de parcimônia e um índice comparativo entre o modelo proposto e o modelo nulo), IFI (compara o modelo proposto ao modelo nulo), RMSEA (representa a discrepância entre a matriz observada e a matriz estimada, considerando os graus de liberdade) o MR obteve superioridade. Portanto, o modelo rival apresentou os melhores índices de ajuste.

Sendo assim, todos os objetivos específicos e suas relações diretas com as hipóteses traçadas foram suportados estatisticamente e deram subsídios teóricos e empíricos que contribuíram de forma concreta para o alcance do objetivo geral.

5.3 IMPLICAÇÕES TEÓRICAS DO ESTUDO

O desenvolvimento desta dissertação permitiu que novos conhecimentos surgissem no que tange à cocriação de valor no ensino superior. A primeira contribuição foi a validação de escalas que contribuíram efetivamente para o modelo que foi criado. No entanto, sugere-se que outros estudos sejam elaborados com o propósito de melhorar as escalas e validá-las em outras instituições ou contextos acadêmicos.

O teste de modelo rival também contribui teoricamente com o estudo, permitindo que novas análises fossem feitas, podendo assim validar novas perspectivas relacionadas aos constructos descritos na dissertação, destacando assim novas concepções teóricas e empíricas que precisam ser aprofundadas. Outro destaque importante aparece no MR que se difere do ME, ou seja, no MR a imagem da instituição é um importante antecedente da lealdade, assim como Ali *et al.* (2016) identificaram. No ME a premissa que se estrutura em relação a imagem da instituição e permite afirmar que os construtos cocriação de valor, satisfação e lealdade podem explicar de forma considerável as percepções dos alunos quanto a imagem da instituição.

Quando o estudo se volta para o relacionamento, é importante frisar que muitos aspectos podem fortalecer o vínculo entre a IES e o aluno. Tratar as relações que foram discutidas durante o trabalho de forma separada pode diminuir as chances de as instituições alcançarem seus objetivos. Diante dos resultados encontrados, surge alguns questionamentos com relação a cocriação de valor, por exemplo: será que é preciso estimular a cocriação de valor no ensino superior? Ou, será que o aluno fica satisfeito quando é estimulado a cocriar valor?

Se percebe no estudo, que a cocriação de valor pouco influencia na satisfação do aluno, mas que relacionado a outros constructos como a “lealdade” o impacto na imagem que o acadêmico tem da instituição é considerável. Isso quer dizer que a cocriação de valor pode ser importante no ambiente acadêmico, porém, precisa ser relacionado a outros constructos e outros elementos expostos anteriormente.

5.4 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS DO ESTUDO

Tendo como referência os dados empíricos obtidos e dos estudos teóricos feitos até o momento, algumas recomendações são projetadas. Como destacado anteriormente o estudo pontuou que a cocriação de valor no ME, sozinha, não explica de forma suficiente a satisfação. Isto permite afirmar que as instituições precisam concentrar seus esforços para promover as melhores interações com o intuito de satisfazer cada vez mais o aluno. De forma prática, os alunos podem estar satisfeitos, ser leais e ter uma imagem positiva da instituição sem precisar cocriar valor de forma regular. Percebe-se que a cocriação de valor tem sua carga de importância para explicar outras relações e pode ser importante dentro do contexto acadêmico.

Neste contexto surge recomendações práticas quanto ao comportamento cocriativo no ambiente acadêmico, como:

- Treinamento contínuo do corpo docente quanto as metodologias utilizadas em sala de aula, proporcionando aos professores métodos e ações que estimulem o aluno a participar ativamente das práticas realizadas em sala de aula ou em ambientes digitais;
- Pesquisar continuamente as reais demandas e necessidades dos alunos, com o intuito de fornecer as melhores soluções acadêmicas (pesquisas que podem ser feitas de forma física ou no ambiente digital);
- A instituição precisa estimular o aluno a participar das decisões estratégicas dentro e fora de sala de aula, como: tipo de metodologia empregada pelo professor, como serão desenvolvidas os trabalhos, provas, interações em sala de aula, semana acadêmica, seminários, feiras tecnológicas e ações sociais.

Portanto, as IES precisam intensificar suas relações com os alunos, com o intuito de fornecer melhores experiências que conduzam a um estado de satisfação e lealdade que acarretará possivelmente em uma imagem positiva da instituição. A cocriação de valor pode se mostrar benéfica para o aluno, aumentando seus níveis de satisfação. No entanto, a instituição também pode ganhar em termos de lealdade e imagem positiva, ocasionando assim, em uma possível atração de novos alunos e a retenção dos mesmos.

5.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Devido à pandemia que se alastrou no país, os dois municípios onde foi desenvolvida a pesquisa precisaram tomar medidas drásticas quanto às aulas presenciais, que acabaram suspensas em ambas as IES. A IES pública só retomou suas atividades de forma *online* no segundo semestre, no momento em que a pesquisa já tinha sido realizada. Já a IES privada contou com aulas *online*, característica que favoreceu o andamento da pesquisa nesta instituição. Toda a pesquisa precisou ser desenvolvia no ambiente *online*, por isso, reduziu-se muito a amostra que se esperava alcançar. O tamanho da amostra também impactou no desenvolvimento de comparações entre as instituições, porque, conforme exposto anteriormente, a amostra de uma das instituições ficou inferior ao número mínimo de respondentes, ampliando as limitações, porém, dando margem para estudos futuros.

Outro ponto importante se refere à técnica utilizada. O pesquisador precisou se utilizar da conveniência para poder concluir a pesquisa, ou seja, um formato não probabilístico

executado no ambiente *online*, ao qual muitos estudantes ou não tinham acesso, ou estavam se adaptando aos acontecimentos do momento. A pesquisa foi desenvolvida e estruturada para o aluno pensar nas experiências em sala de aula, porém, é difícil saber se ele não levou em consideração as experiências vividas no contexto digital. Outro ponto a ser destacado, é que, como a técnica foi por conveniência, não há como garantir que os resultados empíricos possam ser generalizados para todos os estudantes dos cursos que formam a população das IES pesquisadas. É preciso testar o modelo em outras instituições com o intuito de aprofundar e validar o modelo desenvolvido para esta dissertação.

5.6 SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

Os resultados revelaram que estudos futuros podem ser realizados com o intuito de aperfeiçoar o modelo e consequentemente melhorar os resultados. Uma das sugestões importantes seria aplicar o modelo em uma amostra maior, modificando sua metodologia para um formato probabilístico. Outra sugestão interessante seria comparar as diferentes instituições, pública e privada, com a finalidade de verificar se as relações se comportam de forma diferente. Os modelos rivais também permitiram que outros estudos explorem a modificação dos caminhos em uma amostra maior.

Outra sugestão seria fazer a comparação entre os tamanhos, ou seja, será que em instituições pequenas, como foi o caso da Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas, o nível de cocriação de valor e as relações com os outros constructos são maiores que das instituições que tem uma estrutura bem mais ampla, como é o caso da FURG? Também é pertinente comparar se existe diferença na relação entre os constructos para alunos que pagam mensalidades e alunos que estão em um modelo público totalmente gratuito.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Pesquisa mostra evasão de 30% em cursos superiores privados**. Brasília, 2018. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/pesquisa-mostra-evasao-de-30-em-cursos-superiores-privados. Acesso em: 6 out. 2019.

ALI, Faizan *et al.* Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty? A study of international students in Malaysian public universities. **Quality Assurance in Education**, London, v. 24, n. 1, p. 70-94, 2016.

ALVES, Helena; FERNANDES, Cristina; RAPOSO, Mário. Value co-creation: Concept and contexts of application and study. **Journal of Business Research**, Netherlands, v. 69, n. 5, p. 1626-1633, 2016.

ANDERSON, Eugene W.; FORNELL, Claes; LEHMANN, Donald R. Customer satisfaction, market share, and profitability: Findings from Sweden. **Journal of Marketing**, Chicago, v. 58, n. 3, p. 53-66, 1994.

ANDREASSEN, Tor W.; LINDESTAD, Bodil. Customer loyalty and complex services: The impact of corporate image on quality, customer satisfaction and loyalty for customers with varying degrees of service expertise. **International Journal of Service Industry Management**, Melbourne, v. 9, n. 1, p. 7-23, 1998.

ARNETT, Dennis B.; GERMAN, Steve D.; HUNT, Shelby D. The identity salience model of relationship marketing success: The case of nonprofit marketing. **Journal of Marketing**, Chicago, v. 67, n. 2, p. 89-105, 2003

ARNOLD, Marlen. Fostering sustainability by linking co-creation and relationship management concepts. **Journal of Cleaner Production**, Netherlands, v. 140, p. 179-188, 2017.

ARUM, Richard; ROKSA, Josipa. **Academically adrift**: Limited learning on college campuses. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

ASTIN, Alexander W. Student involvement: A developmental theory for higher education. **Journal of college student personnel**, Los Angeles, v. 25, n. 4, p. 297-308, 1984.

ATHANASIOU, Androulla. Developing learner autonomy through collaborative learning in a higher education context. **Journal of Business & Society**, Malaysia, v. 20, 2007.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

BAGOZZI, R. P.; PHILLIPS, L. W. Representing and Testing Organizational Theories: A Holistic Construal. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 27, n. 3, p. 459-489, Sep. 1982.

BAGOZZI, Richard P.; YI, Youjae. On the evaluation of structural equation models. **Journal of The Academy Marketing Science**, New York, v. 16, n. 1, p. 74-94, 1988.

BARNETT, Ronald; COATE, Kelly. **Engaging the curriculum**. London: McGraw-Hill Education, 2004.

BECKMAN, R. J.; COOK, R. D. [Outlier..... s]: Response. **Technometrics**, Boston, v. 25, n. 2, p. 161-163, 1983.

BERDIBAYEVA, Sveta K. *et al.* The image of pedagogical higher education institution as psycho-pedagogical problem. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, Amesterdã, v. 116, p. 2941-2945, 2014.

BERGAMO, Fabio; FARAH, Osvaldo; GIULIANI, Antônio Carlos. A lealdade no contexto do mercado da educação superior. **Formadores**, Cachoeira, v. 2, n. 1, p. 71-88, 2007.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amando Luiz. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

BITNER, Mary Jo. Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses. **Journal of Marketing**, Chicago, v. 54, n. 2, p. 69-82, 1990.

BLOEMER, JoséM M.; KASPER, Hans DP. The complex relationship between consumer satisfaction and brand loyalty. **Journal of Economic Psychology**, Berlin, v. 16, n. 2, p. 311-329, 1995.

BOULDING, Kenneth Ewart. **The image: Knowledge in life and society**. Michigan: University of Michigan Press, 1956. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=w11X66GwvNIC&oi=fnd&pg=PA3&dq=The+image:+Knowledge+in+life+and+society&ots=PF2DJF5xOF&sig=QjmsebeEsYeydSfHDNIyILr85k#v=onepage&q=The%20image%3A%20Knowledge%20in%20life%20and%20society&f=false> Acesso em: 04 set. 2019.

BOVILL, Catherine. An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. **Innovations in Education and Teaching International**, London, v. 51, n. 1, p. 15-25, 2014.

BOWDEN, Jana Lay-Hwa; D'ALESSANDRO, Steven. Co-creating Value in Higher Education: The Role of Interactive Classroom Response Technologies. **Asian Social Science**, Bathurst, v. 7, n. 11, 2011.

BRAMBILLA, Flávio Régio. Exploring the Co-creation of Value in the Brazilian Private Higher Educational Service. **Revista de Administração FACES Journal**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 79-99, 2016.

BRAMBILLA, Flávio Régio; DAMACENA, Cláudio. 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**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 455-489, 2012.

BRASIL, Vinícius Sittoni. O impacto dos canais de distribuição no comportamento de compra no Turismo: uma análise das relações entre satisfação, valor e lealdade na aquisição de passagens aéreas através de canais interpessoais e canais baseados em tecnologia. **Turismo-Visão e Ação**, Camboriú, v. 8, n. 3, p. 361-378, 2006.

BRIGGS, Elten; GRISAFFE, Douglas. Service performance—loyalty intentions link in a business-to-business context: The role of relational exchange outcomes and customer characteristics. **Journal of Service Research**, United States, v. 13, n. 1, p. 37-51, 2010.

BRODIE, Roderick J. *et al.* Customer engagement: conceptual domain, fundamental propositions, and implications for research. **Journal of Service Research**, United States, v. 14, n. 3, p. 252-71, 2011.

BUSSER, James A.; SHULGA, Lenna V. Co-created value: Multidimensional scale and nomological network. **Tourism Management**, London, v. 65, p. 69-86, 2018.

BYRNE, Barbara M. **Structural equation modeling with Mplus:** Basic concepts, applications, and programming. New York: Routledge, 2013.

CADOTTE, Ernest R.; WOODRUFF, Robert B.; JENKINS, Roger L. Expectations and norms in models of consumer satisfaction. **Journal of Marketing Research**, Chicago, v. 24, n. 3, p. 305-314, 1987.

CARVALHO, Sergio W.; DE OLIVEIRA MOTA, Márcio. The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students. **Journal of marketing for higher education**, Philadelphia, v. 20, n. 1, p. 145-165, 2010.

CHAN, Kimmy Wa; YIM, Chi Kin; LAM, Simon SK. Is customer participation in value creation a double-edged sword? Evidence from professional financial services across cultures. **Journal of Marketing**, Chicago, v. 74, n. 3, p. 48-64, 2010.

CHATHOTH, Prakash *et al.* Co-production versus co-creation: A process based continuum in the hotel service context. **International Journal of Hospitality Management**, London, v. 32, p. 11-20, 2013.

CHICKERING, Arthur W.; GAMSON, Zelda F. Seven principles for good practice in undergraduate education. **AAHE bulletin**, Bozeman, v. 3, p. 7, 1987.

CHUN, Rosa. Corporate reputation: Meaning and measurement. **International Journal of Management Reviews**, London, v. 7, n. 2, p. 91-109, 2005.

CHUNG, Ed; MCLARNEY, Carolan. The classroom as a service encounter: Suggestions for value creation. **Journal of Management Education**, United States, v. 24, n. 4, p. 484-500, 2000.

CHURCHILL JR, Gilbert A.; SURPRENANT, Carol. An investigation into the determinants of customer satisfaction. **Journal of Marketing Research**, Chicago, v. 19, n. 4, p. 491-504, 1982.

CLAUSS, Thomas; KESTING, Tobias; NASKRENT, Julia. A rolling stone gathers no moss: the effect of customers' perceived business model innovativeness on customer value co-creation behavior and customer satisfaction in the service sector. **R&D Management**, New Jersey, v. 49, n. 2, p. 180-203, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Curso superiores de tecnologia em determinadas áreas de atuação**. 2019. Disponível em: https://cfa.org.br/administracao-administracao/administracao-tecnologo/. Acesso em: 10 jun. 2019.

COVA, Bernard; SALLE, Robert. Marketing solutions in accordance with the SD logic: Co-creating value with customer network actors. **Industrial Marketing Management**, Netherlands, v. 37, n. 3, p. 270-77, 2008.

COSTA, Pedro L. O. N. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blucher Ltda, 2002.

CUNHA, Luiz A. **A universidade crítica:** ensino superior na república populista. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DAY, Ralph L.; HUNT, H. Keith. **International Fare in Consumer Satisfaction and Complaining Behavior**. Bloomington: Indiana University, 1983.

DE MORAIS, Fábio Rogério; DE SOUZA PANDOLFI, Edgar; SANAGIOTO, Luciana Trindade. A cocriação e a coprodução geram valor e satisfação ao cliente? Análise da percepção de clientes de instituições financeiras. **Revista Brasileira de Marketing**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 126, 2020.

DEBNATH, Sukumar; TANDON, Sudhir; POINTER, Lucille. Designing business school courses to promote student motivation: An application of the job characteristics model. **Journal of Management Education**, United States, v. 31, n. 6, p. 812-31, 2007.

DIAS, J. S. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DICK, Alan S.; BASU, Kunal. Customer loyalty: toward an integrated conceptual framework. **Journal of the Academy of Marketing Science**, Chicago, v. 22, n. 2, p. 99-113, 1994.

DOLLINGER, Mollie; LODGE, Jason; COATES, Hamish. Co-creation in higher education: towards a conceptual model. **Journal of Marketing for Higher Education**, United States, v. 28, n. 2, p. 210-231, 2018.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil:** público e privado. São Paulo: NUPES-USP, 2003. Disponível em: http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf. Acesso em: 16 dez. 2018.

DZIEWANOWSKA, Katarzyna. Value Co-Creation Styles in Higher Education and Their Consequences: The Case of Poland. Research & Occasional Paper Series: CSHE. 10.18. **Center for Studies in Higher Education**, California, 2018.

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

ELSHARNOUBY, Tamer H. Student co-creation behavior in higher education: the role of satisfaction with the university experience. **Journal of Marketing for Higher Education**, Philadelphia, v. 25, n. 2, p. 238-262, 2015.

ENCINAS OROZCO, Francisca Cecilia; CAVAZOS ARROYO, Judith. Students' loyalty in higher education: the roles of affective commitment, service co-creation and engagement. **Cuadernos de Administración (Universidad del Valle)**, Cali, v. 33, n. 57, p. 96-110, 2017.

ETGAR, Michael. A descriptive model of the consumer co-production process. **Journal of the Academy of Marketing Science**, Chicago, v. 36, n. 1, 97-108, 2008.

EURICO, Sofia Teixeira; DA SILVA, João Albino Matos; DO VALLE, Patrícia Oom. A model of graduates′ satisfaction and loyalty in tourism higher education: The role of employability. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, London, v. 16, p. 30-42, 2015.

FERNANDES, Manuela *et al.* **Estatística aplicada**. Braga: Universidade do Minho, 1999.

FERRELL, O. C.; HARTLINE, Michael D. **Estratégia de marketing**. Santa Fé: Cengage Learning Editores, 2016.

FIGUEIRA, Maria Manuela Caria. Identificação de outliers. **Millenium**, Viseo, n. 12, 1998. Disponível em: https://www.ipv.pt/millenium/arq12.htm. Acesso em: 01 out. 2020.

FIELD, Andy. **Descobrindo a Estatística Usando o SPSS-5**. Porto Alegre: Penso Editora, 2009.

FORNELL, Claes *et al.* The American customer satisfaction index: nature, purpose, and findings. **Journal of Marketing**, Chicago, v. 60, n. 4, p. 7-18, 1996.

FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Structural equation models with unobservable variables and mensurement error: algebra and statistics. **Journal of Marketing Research**, Chicago, v. 18, n. 1, p. 382-388, Aug. 1981.

FOROUDI, Pantea *et al.* Enhancing university brand image and reputation through customer value co-creation behaviour. **Technological Forecasting and Social Change**, United States, v. 138, p. 2018-27, 2019.

FRIO, Ricardo Saraiva *et al.* **Comportamento de cocriação de valor do consumidor:** moderação e consequências. 121f. 2014. Dissertação (mestrado em Administração e Negócios). Programa de Pós-Graduação em Administração e Negócios. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FRIO, Ricardo Saraiva; BRASIL, Vinícius Sittoni. Comportamento de cocriação de valor do consumidor como antecedente da satisfação e lealdade. **REGE-Revista de Gestão**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 135-147, 2016.

GARVER, M. S.; MENTZER, J. T. Logistics research methods: employing structural equation modeling to test for construct validity. **Journal of Business Logistics**, United States, v. 20, n. 1, p. 33-57, 1999.

GATEWOOD, Robert D.; GOWAN, Mary A.; LAUTENSCHLAGER, Gary J. Corporate image, recruitment image and initial job choice decisions. **Academy of Management Journal**, New York, v. 36, n. 2, p. 414-427, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

GINER, Gabriela Ribes; RILLO, Agustín Peralt. Structural equation modeling of co-creation and its influence on the student's satisfaction and loyalty towards university. **Journal of Computational and Applied Mathematics**, Nova York, v. 291, p. 257-63, 2016.

GRILLO, Tito Luciano Hermes *et al.* Cocriação de valor com alunos: uma análise da influência social e do engajamento na disciplina como antecedentes de feedback do estudante. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 533-559, 2014.

GRISSEMANN, Ursula S.; STOKBURGER-SAUER, Nicola E. Customer co-creation of travel services: The role of company support and customer satisfaction with the co-creation performance. **Tourism Management**, London, v. 33, n. 6, p. 1483-1492, 2012.

GRÖNROOS, Christian. Value co-creation in service logic: A critical analysis. **Marketing Theory**, London, v. 11, n. 3, p. 279-301, 2011.

GRÖNROOS, Christian; RAVALD, Annika. Service as business logic: implications for value creation and marketing. **Journal of Service Management**, Chicago, v. 22, n. 1, p. 5-22, 2011.

HAIR, Joseph *et al.* **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

_____. **Multivariate data analysis with readings.** 4. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

HAIR J. R.; Joseph F.; GABRIEL, Marcelo Luiz Dias da Silva; PATEL, Vijay K. Modelagem de Equações Estruturais Baseada em Covariância (CB-SEM) com o AMOS: Orientações sobre a sua aplicação como uma Ferramenta de Pesquisa de Marketing. **Revista Brasileira de Marketing**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 44-55, 2014.

HARRIS, Lloyd C.; GOODE, Mark MH. The four levels of loyalty and the pivotal role of trust: a study of online service dynamics. **Journal of Retailing**, London, v. 80, n. 2, p. 139-158, 2004.

HEALEY, Mick. Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education. **The Higher Education Academy**, York, 2014.

HEINONEN, Kristina *et al.* A customer-dominant logic of service. **Journal of Service Management**, Chicago, v. 21, n. 4, p. 531-48, 2010.

HELGESEN, Øyvind; NESSET, Erik. What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. **International Journal of Educational Management**, United States, v. 21, n. 2, p. 126-143, 2007.

HEO, Cindy Yoonjoung; LEE, Seoki. Examination of student loyalty in tourism and hospitality programs: A comparison between the United States and Hong Kong. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, London, v. 18, p. 69-80, 2016.

HOELTER, Jon W. The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. **Sociological Methods & Research**, United States, v. 11, n. 3, p. 325-344, 1983.

HOFFMAN, K. Douglas; BATESON, John EG. **Princípios de marketing de serviços**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

HOMBURG, Christian; GIERING, Annette. Personal characteristics as moderators of the relationship between customer satisfaction and loyalty—an empirical analysis. **Psychology & Marketing**, United States, v. 18, n. 1, p. 43-66, 2001.

IACOBUCCI, Dawn. Everything you always wanted to know about SEM (structural equations modeling) but were afraid to ask. **Journal of Consumer Psychology**, Washington, v. 19, n. 4, p. 673-680, 2009.

IND, Nicholas; COATES, Nick. The meanings of cocreation. **European Business Review**, London, v. 25, n. 1, p. 86-95, 2013.

JACOBY, Jacob; KYNER, David B. Brand loyalty vs. repeat purchasing behavior. **Journal of Marketing Research**, Chicago, v. 10, n. 1, p. 1-9, 1973.

JEVONS, William; MENGER, Carl. **A teoria da economia política/Princípios de economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Disponível em: <https://portalconservador.com/livros/Carl-Menger-Principios-de-Economia-Politica.pdf> Acesso em: 14 Ago. 2019.

JUDSON, Kimberly M.; TAYLOR, Steven A. Moving from marketization to marketing of higher education: The co-creation of value in higher education. **Higher Education Studies**, Malaysia, v. 4, n. 1, p. 51-67, 2014.

KAMBIL, Ajit; FRIESEN, G. Bruce; SUNDARAM, Arul. Co-creation: A new source of value. **Outlook Magazine**, India, v. 3, n. 2, p. 23-29, 1999.

KAZOLEAS, Dean; KIM, Yungwook; ANNE MOFFITT, Mary. Institutional image: a case study. **Corporate Communications: an International Journal**, Melbourne, v. 6, n. 4, p. 205-216, 2001.

KENNEDY, Sherril H. Nurturing corporate images. **European Journal of Marketing**, London, v. 11, n. 3, p. 119-164, 1977.

KENNY, David A. Structural equation modeling. **Retrieved on July**, Washington, v. 2, 2012. Disponível em: <http://davidakenny.net/cm/causalm.htm>. Acesso em: 29 Ago. 2020.

KLINE, R. B. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. New York: Guilford Publications, 2015.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin L. **Administração de Marketing**. 14. ed. São Paulo: Pearson, 2013.

KUH, George D. What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. **Change: The Magazine of Higher Learning**, London, v. 35, n. 2, p. 24-32, 2003.

KUMARADEEPAN, V.; PATHMINI, M. G. S. A Review of Literature on Service Strategies for Customer Satisfaction and Customer Loyalty in Store Supermarkets. **Journal of Management Matters**, Sri Lanka, v. 2, n. 1, 2015.

LABARBERA, Priscilla A.; MAZURSKY, David. A longitudinal assessment of consumer satisfaction/dissatisfaction: the dynamic aspect of the cognitive process. **Journal of Marketing Research**, Chicago, v. 20, n. 4, p. 393-404, 1983.

LANDRUM, R. Eric; TURRISI, Rob; HARLESS, Clayton. University image: the benefits of assessment and modeling. **Journal of Marketing for Higher Education**, United States, v. 9, n. 1, p. 53-68, 1999.

LARÁN, Juliano Aita; ESPINOZA, Francine da Silveira. Consumidores satisfeitos, e então? Analisando a satisfação como antecedente da lealdade. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 51-70, 2004.

LAUD, Gaurangi; KARPEN, Ingo Oswald. Value co-creation behaviour–role of embeddedness and outcome considerations. **Journal of Service Theory and Practice**, Melbourne, 2017.

LEBLANC, Gaston; NGUYEN, Nha. Listening to the customer's voice: examining perceived service value among business college students. **International Journal of Educational Management**, London, v. 13, n. 4, p. 187-198, 1999.

LEE, Jihyun; PAEK, Insu. In search of the optimal number of response categories in a rating scale. **Journal of Psychoeducational Assessment**, London, v. 32, n. 7, p. 663-673, 2014.

MACEDO, Arthur Roquete de *et al.* Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-48, p. 127-148, 2005.

MAGALHÃES, António M. A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 7, p. 13-40, 2006.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing:** Uma orientação Aplicada. 6. ed. Bookman, Porto Alegre, 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

MARZO-NAVARRO, Mercedes; PEDRAJA-IGLESIAS, Marta; PILAR RIVERA-TORRES, M. Measuring customer satisfaction in summer courses. **Quality Assurance in Education**, London, v. 13, n. 1, p. 53-65, 2005.

MAXWELL-STUART, Rebecca *et al.* Working together to increase student satisfaction: exploring the effects of mode of study and fee status. **Studies in Higher Education**, London, v. 10, n. 8, 2016.

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

MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada:** uma abordagem aplicada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MORGAN, Robert M.; HUNT, Shelby D. The commitment-trust theory of relationship marketing. **Journal of marketing**, Thousand Oaks v. 58, n. 3, p. 20-38, 1994.

NAVARRO-GARCÍA, Antonio; PERIS-ORTIZ, Marta; RUEDA-ARMENGOT, Carlos. Value co-creation, collaborative learning and competences in higher education. In: **Sustainable learning in higher education**. Springer, Cham, 2015. p. 37-45.

NORMANN, Richard; RAMIREZ Rafael. From Value Chain to Value Constellation: Designing Interactive Strategy. **Harvard Business Review**, Brighton, v. 71, 65-77, 1993.

NTOUMANIS, Nikos. **A Step-by-Step Guide to SPSS for Sport and Exercise Studies:** A Step-by-Step Guide for Students. London: Routledge, 2003.

O'HERN, Matthew; RINDFLEISCH, Aric. Customer Co-Creation. **Review of Marketing Research**, Chicago, v. 6, p. 84-106, 2010.

OLIVER, Richard L. **Satisfaction:** A Behavioral Perspective on the Consumer. New York: Routledge, 1997.

OLIVER, Richard L. Whence consumer loyalty? **Journal of Marketing**, Chicago, v. 63, n. 4, suppl. 1, p. 33-44, 1999.

PALACIO, Asunción B.; MENESES, Gonzalo D.; PÉREZ, Pedro J. P. The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. **Journal of Educational Administration**, London, v. 40, n. 5, p. 486-505, 2002.

PANTOJA DÍAZ, Odette P.; RIBES-GINER, Gabriela; PERELLO-MARIN, María Rosario. The impact of cocreation on the student satisfaction: Analysis through structural equation modeling. In: **Abstract and Applied Analysis**. Hindawi, 2016.

PAYNE, Adrian; FROW, Pennie. A strategic framework for customer relationship management. **Journal of Marketing**, Chicago, v. 69, n. 4, p. 167-76, 2005.

PAYNE, Adrian; STORBACKA, Kaj; FROW, Pennie. Managing the co-creation of value. **Journal of the Academy of Marketing Science**, Chicago, v. 36, n. 1, p. 83-96, 2008.

PETERSON, Robert A.; WILSON, William R. Measuring customer satisfaction: fact and artifact. **Journal of the Academy of Marketing Science**, Chicago, v. 20, n. 1, p. 61, 1992.

PÉREZ, Juana Patlán; TORRES, Edgar Martínez. Evaluation of the organizational image of a university in a higher education institution. **Contaduría y Administración**, Ciudad Universitaria, v. 62, n. 1, p. 123-140, 2017.

PINO, Francisco Alberto. A questão da não normalidade: Uma revisão. **Revista de Economia Agrícola**, São Paulo, v. 61, n. 2, p. 17-33, 2014.

PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, Kenneth L. Survey Research in Management Information Systens: An Assessement. **Journal of Management Information System**, United States, 1993.

PORTER, Michael. Changing Patterns of International Competition. **California Management Review**, Oakland, v. 28, n.2, p. 9-40, 1986.

PRADO, Luiz Carlos; EARP, Fabio Sá. **O "milagre" brasileiro crescimento acelerado, integração internacional e distribuição de renda 1967-1973**. Rio de Janeiro: O Brasil Republicano, v. 4, 2003.

PRAHALAD, Coimbatore; RAMASWAMY, Venkatram. Co-opting customer competence. **Harvard Business Review**, Boston, v. 78, n. 1, p. 79-90, 2000.

_____. The co-creation connection. **Strategy and Business**, United States, p. 50-61, 2002.

_____. The future of competition: Creating unique value with customers. **Harvard Business School Press**, Boston, 2004a.

_____. Co-creation experiences: The next practice in value creation. **Journal of Interactive Marketing**, United States, v. 18, n. 3, p. 5-14, 2004b.

_____. Co-creating unique value with customers. **Emerald Group**, Melbourne, 2004c.

RAMASWAMY, Venkat; OZCAN, Kerimcan. **The co-creation paradigm**. Palo Alto: Stanford University Press, 2014.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Loyola, 2005.

RAUYRUEN, Papassapa; MILLER, Kenneth E. Relationship quality as a predictor of B2B customer loyalty. **Journal of Business Research**, Amesterdã, v. 60, n. 1, p. 21-31, 2007.

RIECKMANN, Marco. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? **Futures**, Amesterdã, v. 44, n. 2, p. 127-35, 2012.

RODRÍGUEZ, Gabriel Cachón; ROMÁN, Camilo Prado; VICENTE, José Ángel Zúñiga. The relationship between identification and loyalty in a public university: Are there differences between (the perceptions) professors and graduates? **European Research on Management and Business Economics**, Spain, v. 25, n. 3, 2019.

ROJAS-MÉNDEZ, José I. *et al.* Determinants of student loyalty in higher education: A tested relationship approach in Latin America. **Latin American Business Review**, London, v. 10, n. 1, p. 21-39, 2009.

ROSSI, Carlos Alberto Vargas; SLONGO, Luiz Antonio. Pesquisa de satisfação de clientes: o estado-da-arte e proposição de um método brasileiro. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 2, n. 1, p. 101-125, 1998.

SAARIJÄRVI, Hannu; KANNAN, P. K.; KUUSELA, Hannu. Value co-creation: theoretical approaches and practical implications. **European Business Review**, London, v. 25, n. 1, p. 6-19, 2013.

SANDERS, Elizabeth; STAPPERS, Pieter. Co-creation and the new landscapes of design. **CoDesign**, London, v. 4, n. 1, p. 5-18, 2008.

SAY, Juan Bautista. **Tratado de economia política.** Ó Exposición sencilla del modo con que se forman, se distribuyen y se consumen las riquezas. Madrid: Don Francisco Martinez

DAVILA, (1821). Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=FCSb07I9VqAC&oi=fnd&pg=PA14&ots=NufO4o2lDr&sig=_Mi7iX3IlW-xf3EMyB6vIuM-BwA#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 12 Mai. 2019.

SCHLESINGER, Walesska; CERVERA, Amparo; INIESTA, M. Ángeles. Key elements in building relationships in the higher education services context. **Journal of Promotion Management**, London, v. 21, n. 4, p. 475-491, 2015.

SCHLESINGER, Walesska; CERVERA, Amparo; PÉREZ-CABAÑERO, Carmen. Sticking with your university: The importance of satisfaction, trust, image, and shared values. **Studies in Higher Education**, London, v. 42, n. 12, p. 2178-2194, 2017.

SHEE, P. S. B.; ABRATT, Russell. A new approach to the corporate image management process. **Journal of Marketing Management**, Chicago, v. 5, n. 1, p. 63-76, 1989.

SHETH, Jagdish N.; PARK, C. Whan. A theory of multidimensional brand loyalty. **ACR North American Advances**, United States, v. 1, 1974. Disponível em: <http://3ww.acrwebsite.org/search/view-conference-proceedings.aspx?Id=5729> Acesso em: 02 de Out. 2019.

SINGH, Jagdip. Consumer complaint intentions and behavior: definitional and taxonomical issues. **Journal of Marketing**, Chicago, v. 52, n. 1, p. 93-107, 1988.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Nova Cultural 1996.

SIMMS, Leonard *et al.* Does the number of response options matter? Psychometric perspectives using personality questionnaire data. **Psychological Assessment**, Washington v. 31, n. 4, p. 557, 2019.

SPADY, William G. Dropouts from higher education: Toward an empirical model. **Interchange**, New York, v. 2, n. 3, p. 38-62, 1971.

STREINER, David. Being inconsistent about consistency: When coefficient alpha does and doesn't matter. **Journal of Personality Assessment**, Nova York, v. 80, n. 3, p. 217-222, 2003.

THOMKE, Stefan; VON HIPPEL, Eric. Customers as innovators: a new way to create value. **Harvard Business Review**, Brighton, v. 80, n. 4, p. 74-85, 2002.

TORRES-MORAGA, Eduardo; VÁSQUEZ-PARRAGA, Arturo Z.; ZAMORA-GONZÁLEZ, Jorge. Customer satisfaction and loyalty: start with the product, culminate with the brand. **Journal of Consumer Marketing**, London, v. 25, n. 5, p. 302-313, 2008.

TRIVINOS, Augusto. Introdução à pesquisa em ciências sociais. **Atlas**, São Paulo, 1987.

TSE, David K.; WILTON, Peter C. Models of consumer satisfaction formation: An extension. **Journal of Marketing Research**, Chicago, v. 25, n. 2, p. 204-212, 1988.

TSOURELA, Maria *et al.* Value co-creation in education: scope, methods and insights. **International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education**, Gujarat, v. 1, n. 2, p. 160-71, 2015.

UMBACH, Paul D.; WAWRZYNSKI, Matthew R. Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. **Research in Higher education**, New York, v. 46, n. 2, p. 153-184, 2005.

UNCLES, Mark D. Directions in higher education: A marketing perspective. **Australasian Marketing Journal**, Sydney, v. 26, n. 2, p. 187-93, 2018.

VAN FLEET, David D. Designing MBA programs with students in mind. **Journal of Management Education**, United States, v. 19, n. 3, p. 373-79, 1995.

VARGO, Stephen L.; LUSCH, Robert F. Service-dominant logic: continuing the evolution. **Journal of the Academy of Marketing Science**, Chicago, v. 36, n. 1, p. 1-10, 2008.

_____. Evolving to a new dominant logic for marketing. **Journal of Marketing**, Chicago, v. 68, n. 1, p. 1-17, 2004.

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**, London, v. 26, n. 1, p. 145-52, 2008.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 583-611, 2004.

VICKERY, Shawnee K. *et al.* The performance implications of media richness in a business-to-business service environment: Direct versus indirect effects. **Management Science**, United States, v. 50, n. 8, p. 1106-1119, 2004.

VON HIPPEL, Eric. **Democratizing innovation**. Cambridge: MIT Press, 2005. Disponível em: https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/26093/1003993.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 mai. 2019.

WESTBROOK, Robert; REILLY, Michael. Value-percept disparity: an alternative to the disconfirmation of expectations theory of consumer satisfaction. **ACR North American Advances**, United Satates, v. 10, 1983.

WILKINS, Stephen; HUISMAN, Jeroen. Factors affecting university image formation among prospective higher education students: The case of international branch campuses. **Studies in Higher Education**, London, v. 40, n. 7, p. 1256-1272, 2015.

WONG, Ken Kwong-Kay. Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) techniques using SmartPLS. **Marketing Bulletin**, United States, v. 24, n. 1, p. 1-32, 2013.

WOODRUFF, Robert B. Customer Value: The Next Source for Competitive Advantage. **Journal of the Academy of Marketing Science**, Chicago, v. 25, n. 2, p. 139-153, 1997.

YEO, Roland K. Service quality ideals in a competitive tertiary environment. **International Journal of Educational Research**, London, v. 48, n. 1, p. 62-76, 2009.

YIM, Chi Kin; CHAN, Kimmy Wa; LAM, Simon SK. Do customers and employees enjoy service participation? Synergistic effects of self-and other-efficacy. **Journal of Marketing**, Chicago, v. 76, n. 6, p. 121-140, 2012.

YOUNG, Mark R. The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. **Journal of Marketing Education**, United States, v. 27, n. 1, p. 25-40, 2005.

ZHAO, Chun-Mei; KUH, George D. Adding value: Learning communities and student engagement. **Research in higher education**, Amesterdã, v. 45, n. 2, p. 115-138, 2004.

ZWASS, Vladimir. Co-Creation: Toward a Taxonomy and an Integrated Research Perspective. **International Journal of Electronic Commerce**, United States, v. 15, n. 1, p. 11-48, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CONVITE ENVIADO AOS JUÍZES ACADÊMICOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE (FURG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PPGA/FURG

Carta-convite
Prezado (a) Professor (a):

Meu nome é Fabio da Silva Piñeiro, sou mestrando do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande. Estou desenvolvendo uma dissertação intitulada: ***Cocriação de valor no ensino Superior: um estudo sobre a relação entre a cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição***. Sob a orientação do professor Dr. Fernando Rafael Cunha. Neste sentido, gostaria de convidá-lo para fazer parte do grupo de especialistas que avaliarão os itens das escalas propostas para a mensuração dos constructos do modelo desenvolvido nesta dissertação.

Tenho convicção que suas sugestões serão de grande valia para o desenvolvimento do trabalho. Em anexo a este e-mail, encontra-se as definições adaptadas ao estudo e as escalas propostas para mensuração dos constructos. Favor fazer as sugestões no próprio documento *word* anexado e encaminhar para este e-mail (pineirofabio@gmail.com). Considerando que cada avaliador possui expertise em determinados temas, caso não se sinta à vontade em relação a algum constructo não é necessário fazer recomendações já que o mesmo possivelmente será considerado por outro avaliador. Existem alguns pontos relevantes que podem ser considerados no seu processo de avalição como:

- Adequação das definições conceituais dos constructos;
- Verificação da adequação das escalas as definições conceituais dos constructos;
- Sugestões de itens a serem incluídos e/ou excluídos das escalas;
- Sugestões quanto a itens que devem ser desmembrados (separados em dois ou mais itens) e/ou itens que devem ser agrupados (agrupados em dois ou mais itens);
- Sugestões quanto a número de pontos para as escalas.

Caso você aceite participar do processo de avaliação, suas considerações serão debatidas junto ao orientador desta dissertação visando possíveis adequações.

Obs. Necessitamos que o prazo de avaliação seja até o dia 06/03/2020. O Sr. (a) pode ficar à vontade para quaisquer outras sugestões. Destacamos o grande valor de sua participação nesta pesquisa e de antemão agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

_____

Mestrando: Fabio da Silva Piñeiro

Discente do PPGA/FURG

_____

Professor: Dr. Fernando Rafael Cunha

APÊNDICE B - CARTA DE AGRADECIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE (FURG)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PPGA/FURG

CARTA DE AGRADECIMENTO AOS JUÍZES ACADÊMICOS

Prezado (a) Professor (a):

Agradeço muito por ter aceitado fazer parte do grupo de avaliadores. Tenho convicção que suas sugestões serão de grande valia para o desenvolvimento desta dissertação. Em anexo a este e-mail encontra-se as definições adaptadas ao estudo e as escalas propostas para mensuração dos constructos. Favor fazer as sugestões no próprio documento anexado e encaminhar para este e-mail (pineirofabio@gmail.com). Considerando que cada avaliador possui expertise em determinados temas, caso não se sinta à vontade em relação a algum constructo não é necessário fazer recomendações já que o mesmo possivelmente será considerado por outro avaliador. Existem alguns pontos relevantes que podem ser considerados no seu processo de avalição como:

- Adequação das definições conceituais dos constructos;
- Verificação da adequação das escalas as definições conceituais dos constructos;
- Sugestões de itens a serem incluídos e/ou excluídos das escalas;
- Sugestões quanto a itens que devem ser desmembrados (separados em dois ou mais itens) e/ou itens que devem ser agrupados (agrupados em dois ou mais itens);
- Sugestões quanto a número de pontos para as escalas.

Obs. O Sr. (a) pode ficar à vontade para quaisquer outras sugestões.

Atenciosamente,

Mestrando: Fabio da Silva Piñeiro

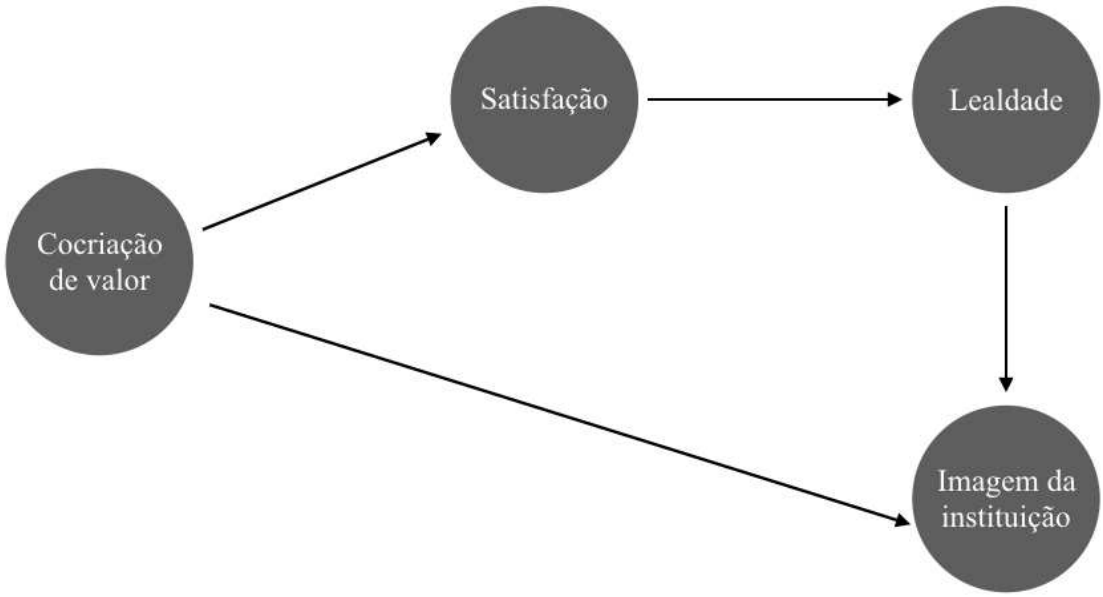
Discente do PPGA/FURG

APÊNDICE C - VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO COM JUÍZES ACADÊMICOS

VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO COM JUIZES ACADÊMICOS

Modelo proposto, definições conceituais e escalas de mensuração dos constructos do modelo

MODELO PROPOSTO



DEFINIÇÕES CONCEITUAIS E ESCALAS DE MENSURAÇÃO DOS CONSTRUCTOS DO MODELO

Cocriação de Valor

"A cocriação de valor no ensino superior, envolve o processo de interação contínua, onde, instituição e aluno criam valor único em cada contato" (desenvolvido a partir de Prahalad e Ramaswamy (2004) e Ind e Coates (2013)).

ESCALA DE MENSURAÇÃO

Me sinto entusiasmado em relação as aulas desta IES. COMENTÁRIOS:
Eu me concentro nas atividades propostas por esta IES. COMENTÁRIOS:
Eu gosto de interagir em sala de aula. COMENTÁRIOS:
Executo todas as tarefas que a IES propõe para o meu desenvolvimento acadêmico. COMENTÁRIOS:
Esta IES incentiva os alunos a criar soluções em conjunto com a instituição. COMENTÁRIOS:
Eu participo das decisões sobre as atividades desenvolvidas nesta IES. COMENTÁRIOS:
Eu me sinto bem-sucedido nesta IES, quando participo ativamente das atividades propostas. COMENTÁRIOS:
Trabalhar em grupos tem um efeito positivo no valor da minha educação. COMENTÁRIOS:

Eu gostaria que as aulas desta IES fossem adaptadas para as minhas necessidades. COMENTÁRIOS:
Eu completo todas as atividades desenvolvidas em sala de aula nesta IES. COMENTÁRIOS:
No geral, eu descreveria que minha relação com essa IES abrange um nível alto de envolvimento. COMENTÁRIOS:

A escala proposta para a mensuração da Cocriação de Valor foi adaptada ao contexto de estudo e fundamenta-se nos trabalhos de Young (2005); Grillo *et al.* (2014); Giner e Rillo (2016); Maxwell-Stuart *et al.* (2016); Laud e Karpen (2017); Clauss e Kesting (2019) e Foroudi *et al.* (2019).

Satisfação

"A satisfação no ensino superior pode ser definida, como a resposta que o aluno apresenta, mediante a expectativa alcançada após a experiência vivida" (desenvolvido a partir de Tse e Wilton (1988) e Oliver (2014)).

ESCALA DE MENSURAÇÃO

Minha experiência nessa IES satisfez minhas expectativas. COMENTÁRIOS:
Minha decisão de escolher esta IES estava correta. COMENTÁRIOS:
O serviço oferecido pela IES atende às minhas expectativas. COMENTÁRIOS:
No geral, estou satisfeito com a decisão de frequentar esta IES. COMENTÁRIOS:

A escala proposta para a mensuração da Satisfação foi adaptada ao contexto de estudo e fundamenta-se nos trabalhos de Giner e Rillo (2016); Frio e Brasil (2016) e Schlesinger *et al.* (2017).

Lealdade

"Lealdade no ensino superior é, um compromisso de longo prazo que o aluno tem com a instituição, estando devidamente representada pelas atitudes favoráveis que o mesmo apresenta em determinados momentos" (desenvolvido a partir de Oliver (1999), Vickery *et al.* (2004), Rauyruen e Miller (2007) e Briggs e Grisaffe (2010)).

ESCALA DE MENSURAÇÃO

Se eu tivesse que escolher novamente, escolheria essa IES. COMENTÁRIOS:
Se eu tivesse que fazer outros cursos ou estudos de aperfeiçoamento profissional, certamente consideraria esta IES como a primeira opção. COMENTÁRIOS:
Pretendo recomendar a IES que frequento. COMENTÁRIOS:

A escala proposta para a mensuração da Lealdade foi adaptada ao contexto de estudo e fundamenta-se nos trabalhos de Giner e Rillo (2014); Eurico, Silva e Valle (2015); Schlesinger *et al.* (2017) e Rodríguez, Román e Vicente (2019).

Imagem da Instituição

"A imagem da IES se define como a soma das crenças, ideias e impressões que os alunos têm de determinada instituição, refletindo muitas vezes em possíveis comportamentos positivos" (desenvolvido a partir de Berdibayeva *et al.* (2014) e Pérez e Torres (2017)).

ESCALA DE MENSURAÇÃO

Esta IES tem uma imagem de prestígio perante as outras IES. COMENTÁRIOS:
A reputação da IES influencia de forma positiva no valor da graduação que estou cursando. COMENTÁRIOS:
Acredito que os empregadores têm opiniões positivas da minha IES que frequento. COMENTÁRIOS:
Na minha opinião, esta IES tem uma boa imagem na mente de seus alunos. COMENTÁRIOS:
No geral, tenho uma imagem positiva dessa IES. COMENTÁRIOS:

A escala proposta para a mensuração da Imagem da Instituição foi adaptada ao contexto de estudo e fundamenta-se nos trabalhos de Ali *et al.* (2016), Schlesinger *et al.* (2017) e Foroudi *et al.* (2019)

Todas as questões serão mensuradas em uma escala Likert com seis categorias, variando de "discordo totalmente" a "concordo totalmente" conforme visualizado a seguir.

DISCORDO TOTALMENTE CONCORDO TOTALMENTE



1	2	3	4	5	6

APÊNDICE D - CONVITE (COMUNIDADE ACADÊMICA)

Convite (pesquisa)

Mestrado em Administração

Comunidade acadêmica

Me nome é Fabio da Silva Piñeiro, sou aluno do Mestrado em Administração da Universidade Federal de Rio Grande (FURG) sob a orientação do professor Dr. Fernando Rafael Cunha (FURG), estou conduzindo uma pesquisa para minha dissertação, intitulada: *Cocriação de valor no ensino superior: um estudo sobre a relação entre a cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição.*

Por motivos extraordinários (Covid-19) minha pesquisa precisa ser realizada no ambiente digital, preciso muito da ajuda de vocês para terminar essa primeira fase.

Essa pesquisa **não** leva mais de 10 minutos.

Desde já, agradeço muito a ajuda de vocês.

Link da pesquisa:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeKeLEfpZqVinoyplBe5LhBvyJrYM1JpaEy5soUSQjYd3Io_g/viewform

APÊNDICE E - REFORÇO DO CONVITE (COMUNIDADE ACADÊMICA)

Bom dia, agradeço muito ao pessoal que respondeu e peço ajuda para os que não responderam ainda.

Meu nome é Fabio da Silva Piñeiro, sou aluno do Mestrado em Administração da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) sob a orientação do professor Dr. Fernando Rafael Cunha (FURG). Estou conduzindo uma pesquisa para minha dissertação, intitulada: *Cocriação de valor no ensino superior: um estudo sobre a relação entre a cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição.*

Por motivos extraordinários (Covid-19) minha pesquisa precisa ser realizada no ambiente digital, preciso muito da ajuda de vocês para terminar essa etapa.

Desde já, agradeço muito a ajuda de vocês.

Link da pesquisa:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeKeLEfpZqVinoyplBe5LhBvyJrYM1JpaEy5soUSQjYd3Io_g/viewform

APÊNDICE F - PRÉ-TESTE QUANTITATIVO (FORMATO ONLINE)



Esta pesquisa faz parte de uma Dissertação de Mestrado realizada pela Universidade Federal do Rio Grande **(FURG)**, tendo por objetivo compreender as consequências da relação entre cocriação de valor, satisfação, lealdade e imagem da instituição dentro das Instituições de Ensino Superior (IES). Os dados fornecidos **não** serão utilizados de forma **individual,** e sim, **consolidados em um relatório** final. É nossa política a estrita confidencialidade dos dados.

Lembre-se, a sua participação nesta pesquisa é de extrema importância, não levando mais do que 10 minutos para o seu preenchimento!

Parte 1: Informações Gerais

1. Semestres cursados		**2. Idade**	
		3. Sexo	(1) Masculino (2) Feminino

Parte 2: As afirmações abaixo buscam entender a relação entre a Instituição de Ensino Superior (**IES**) e aluno. Portanto, responda com um 'X' a opção que melhor expressar a sua **opinião**. A pesquisa indica uma escala que varia de **1 (discordo totalmente)** a **6 (concordo totalmente)**.

Eu me sinto entusiasmado com as aulas que assisto nesta IES.	1	2	3	4	5	6
Eu participo das atividades propostas por esta IES.	1	2	3	4	5	6
Eu gosto de interagir com professores e colegas em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
Eu executo todas as tarefas que a IES propõe para o meu desenvolvimento acadêmico.	1	2	3	4	5	6
Esta IES incentiva os alunos a criar soluções em conjunto com a instituição.	1	2	3	4	5	6
Eu participo das decisões sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula nesta IES.	1	2	3	4	5	6
Eu me sinto bem-sucedido, quando participo ativamente das atividades propostas por esta IES.	1	2	3	4	5	6
Trabalhar em grupos tem um efeito positivo no valor da minha educação.	1	2	3	4	5	6
Eu gostaria que as aulas desta IES fossem adaptadas as minhas necessidades.	1	2	3	4	5	6
Eu busco completar todas as atividades desenvolvidas em sala de aula nesta IES.	1	2	3	4	5	6
No geral, eu acredito que tenho uma relação de alto envolvimento com esta IES.	1	2	3	4	5	6
Minha experiência nessa IES satisfez minhas expectativas.	1	2	3	4	5	6
Minha decisão de escolher esta IES estava correta.	1	2	3	4	5	6
O serviço oferecido por esta IES atende às minhas expectativas.	1	2	3	4	5	6
No geral, estou satisfeito com a decisão de frequentar esta IES.	1	2	3	4	5	6
Caso alguém me peça sugestão, faria comentários positivos desta IES.	1	2	3	4	5	6
Se eu tivesse que escolher outra vez, escolheria novamente esta IES.	1	2	3	4	5	6

Se eu tivesse que fazer outros cursos ou estudos de aperfeiçoamento profissional, certamente consideraria esta IES como a primeira opção.	1	2	3	4	5	6
Pretendo recomendar a IES que frequento a outras pessoas.	1	2	3	4	5	6
Acredito que essa IES tem uma imagem de prestígio em relação a outras IES	1	2	3	4	5	6
Eu acredito que a reputação desta IES influencia de forma positiva no valor da graduação que estou cursando	1	2	3	4	5	6
Eu acredito que os empregadores têm opiniões positivas sobre a IES que frequento	1	2	3	4	5	6
Na minha opinião, esta IES tem uma boa imagem na mente de seus alunos.	1	2	3	4	5	6
No geral, tenho uma imagem positiva dessa IES.	1	2	3	4	5	6

Qualquer comentário relacionado ao questionário ou à pesquisa pode ser escrito no documento. Obrigado.	

APÊNDICE G - TESTE QUANTITATIVO 1 (FORMATO ON-LINE)

Pesquisa - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Esta pesquisa faz parte de uma Dissertação de Mestrado realizada na FURG, tendo como objetivo entender a relação entre os alunos e Instituição. Os dados fornecidos não serão utilizados de forma individual, e sim, consolidados em um relatório final. É nossa política a estrita confidencialidade dos dados.

1˚ Observação: o instrumento de pesquisa foi desenvolvido com o intuito de verificar a sua percepção sobre as aulas que assistiu no formato presencial. Portanto, as respostas precisam ser com base nas experiências presenciais, não levando em consideração as aulas no ambiente digital.

2˚ Observação: as informação são referentes a Instituição de Ensino Superior (IES) que você frequenta.

3˚ Observação: Lembre-se, a sua participação nesta pesquisa é de extrema importância, não levando mais do que 5 minutos para o seu preenchimento!
*Obrigatório

As afirmações a seguir buscam entender a relação entre a Instituição de Ensino Superior (IES e aluno. Portanto, responda clicando na opção que melhor expressa a sua opinião. A pesquis indica uma escala que varia de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). Indique o grau em que você concorda ou discorda de cada uma das afirmações (quanto menor o núme indicado maior é a discordância com a afirmação, quanto maior o número indicado maior é a concordância com a afirmação).

Discordo Totalmente (1)

Discordo (2)

Discordo parcialmente (3)

Concordo parcialmente (4)

Concordo (5)

Concordo totalmente (6)

1. Idade *

- ◯ 17 a 20
- ◯ 21 a 24
- ◯ 25 a 28
- ◯ 29 a 32
- ◯ 33 a 36
- ◯ 37 a 40
- ◯ Mais de 41 anos

2. Gênero *

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Prefiro não dizer

3. Instituição de Ensino Superior *

	1	2	
Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas	◯	◯	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

4. Curso *

	1	2	
Marketing ou Processos Gerenciais	◯	◯	Administração

5. Quantos semestres você já concluiu do curso? *

1	2	3	4	5	6	7	8
◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

6. Eu me sinto entusiasmado com as aulas que assisto nesta IES. *

1	2	3	4	5	6
◯	◯	◯	◯	◯	◯

7. Eu participo das atividades propostas por esta IES. *

1	2	3	4	5	6
◯	◯	◯	◯	◯	◯

8. Eu gosto de interagir com professores e colegas em sala de aula. *



9. Eu executo todas as tarefas que esta IES propõe para o meu desenvolvimento acadêmico.



10. Esta IES incentiva os alunos a criar soluções em conjunto com a instituição. *



11. Eu participo das decisões sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula nesta IES. *



12. Eu me sinto bem-sucedido, quando participo ativamente das atividades propostas por es IES. *



13. Trabalhar em grupos tem um efeito positivo no valor da minha educação. *



14. Eu gostaria que as aulas desta IES fossem adaptadas as minhas necessidades. *



15. Eu busco completar todas as atividades desenvolvidas em sala de aula nesta IES. *



16. No geral, eu acredito que tenho uma relação de alto envolvimento com esta IES. *



17. Minha experiência nessa IES satisfez minhas expectativas. *



18. Minha decisão de escolher esta IES estava correta. *



19. O serviço oferecido por esta IES atende às minhas expectativas. *



20. No geral, estou satisfeito com a decisão de frequentar esta IES. *



21. Caso alguém me peça sugestão, faria comentários positivos desta IES. *



22. Se eu tivesse que escolher outra vez, escolheria novamente esta IES. *



23. Se eu tivesse que fazer outros cursos ou estudos de aperfeiçoamento profissional, certamente consideraria esta IES como a primeira opção. *



24. Pretendo recomendar esta IES que frequento a outras pessoas. *

1	2	3	4	5	6
◯	◯	◯	◯	◯	◯

25. Acredito que essa IES tem uma imagem de prestígio em relação a outras IES. *

1	2	3	4	5	6
◯	◯	◯	◯	◯	◯

26. Eu acredito que a reputação desta IES influencia de forma positiva no valor da graduação que estou cursando. *

1	2	3	4	5	6
◯	◯	◯	◯	◯	◯

27. Eu acredito que os empregadores têm opiniões positivas sobre a IES que frequento. *

1	2	3	4	5	6
◯	◯	◯	◯	◯	◯

28. Na minha opinião, esta IES tem uma boa imagem na mente de seus alunos. *

1	2	3	4	5	6
◯	◯	◯	◯	◯	◯

29. No geral, eu tenho uma imagem positiva dessa IES. *

1	2	3	4	5	6
◯	◯	◯	◯	◯	◯

APENDICE H - TESTE QUANTITATIVO 2 (FORMATO ONLINE), ÚNICA DIFERENÇA QUE EXISTIU REFERENTE AO TESTE QUANTITATIVO 1 FOI A OPÇÃO CURSO

3. Curso *

Marque todas que se aplicam.

☐ Opção 1