

Revista Brasileira de Marketing

E-ISSN: 2177-5184

admin@revistabrasileiramarketing.org

Universidade Nove de Julho

Brasil

Régio Brambilla, Flávio; Damacena, Cláudio

ESTUDO ETNOMETODOLÓGICO DA COCRIAÇÃO DE VALOR NO ENSINO
SUPERIOR PRIVADO DE ADMINISTRAÇÃO COM BASE NA LÓGICA DOMINANTE DO
SERVIÇO EM MARKETING

Revista Brasileira de Marketing, vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 123-152

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471747529007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

**ESTUDO ETNOMETODOLÓGICO DA COCRIAÇÃO DE VALOR NO ENSINO
SUPERIOR PRIVADO DE ADMINISTRAÇÃO COM BASE NA LÓGICA DOMINANTE
DO SERVIÇO EM MARKETING**

**VALUE CO-CREATION ETHNOMETHODOLOGICAL STUDY IN THE MANAGEMENT
OF HIGHER EDUCATION INSTRUCTION BASED ON THE DOMINANT LOGIC OF
SERVICE IN MARKETING**

Flávio Régio Brambilla

Doutor em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Professor do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE

Email: flaviobrambilla@terra.com.br (Brasil)

Cláudio Damacena

Doutor em Ciências Econômicas e Empresariais pela Universidad de Córdoba - UCO

Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Email: damacena.claudio@gmail.com (Brasil)

**ESTUDO ETNOMETODOLÓGICO DA COCRIAÇÃO DE VALOR NO ENSINO SUPERIOR
PRIVADO DE ADMINISTRAÇÃO COM BASE NA LÓGICA DOMINANTE DO SERVIÇO EM
MARKETING**

RESUMO

Cocriação de valor é prática imperativa no ambiente do serviço. Em certos casos é uma condição de qualidade, e em outros, imprescindível, como na educação. Entender a educação como encontro de serviço não significa reduzir a importância desta atividade. Diferenciar mercantilização da educação de uma educação conduzida dentro da Lógica Dominante do Serviço é pertinente, visto que no entendimento deste estudo, os parâmetros educacionais históricos são carregados de viés, qual pode ser substituído por métricas de qualidade, em parâmetros concretos, com vistas à maior qualidade de conteúdo possível. Com base na Teoria da Autodeterminação e motivação acadêmica dos alunos de graduação, o estudo busca identificar o ponto do ensino privado no qual o estudante como consumidor é direcionado a uma realidade mais próxima da ideal para aprendizagem, onde o estudante é um cocriador no *locus* educacional. Por intervenção de Etnometodologia, através da técnica de *Vignettes*, identificou-se como cocriação de valor se adapta ao setor de ensino. Os resultados destacam o papel da autodeterminação como elemento central para cocriação, através da motivação intrínseca (desejo de aprender) em sua tênue relação com motivação extrínseca (avaliação). Também que os estudantes podem ou não estar dispostos à cocriar, o que se manifesta em três comportamentos (os alunos que desejam interação, os que não interagem por falta de estímulo, e aqueles que não gostam do trabalho coletivo). O entendimento dos estudantes investigados sobre o que constitui valor é limitado aos aspectos de utilitariedade, ao encontro de outros estudos desenvolvidos com estudantes de Administração e áreas afins no Brasil.

Palavras-chave: Lógica Dominante do Serviço; Cocriação de Valor; Autodeterminação.

**VALUE CO-CREATION ETHNOMETHODOLOGICAL STUDY IN THE MANAGEMENT OF
HIGHER EDUCATION INSTRUCTION BASED ON THE DOMINANT LOGIC OF SERVICE IN
MARKETING**

ABSTRACT

Value Co-Creation is an imperative practice in the service environment. In some cases it is a quality condition, and in others it is crucial, as in education. Understanding education as a service encounter does not mean reducing the importance of this activity. Differentiating commodification of education and education conducted within the dominant logic of service is appropriate. In the understanding of this study, the parameters are loaded with educational historical bias, which can be replaced by quality metrics in concrete parameters, with a view to the greatest quality content possible. Based on Self-determination Theory and academic motivation of undergraduate students, the study seeks to identify the point where the private education student as a consumer is directed to a reality closer to the ideal for learning where the student is a co-creator in educational locus. With the intervention of Ethnomethodology, using the technique of Vignettes identified as co-creating value, we adapt to the educational sector. The results highlight the role of self-determination as central to co-creation, through intrinsic motivation (desire to learn) in tenuous relationship with extrinsic motivation (evaluation). Also, students may or may not be willing to co-create, which is manifested in three behaviors (students who want interaction, those who do not interact due to lack of stimulus, and those who do not like collective work). The understanding of the students surveyed about what constitutes value is limited to the aspects of utility, in keeping with other studies conducted with students of Management and related areas in Brazil.

Key-words: Service Dominant Logic; Value Co-Creation; Self-Determination.

1 INTRODUÇÃO

A Lógica Dominante do Serviço, ou *Service Dominant Logic* (SDL) exerce como centralidade a mudança de foco dos bens tangíveis aos intangíveis, mediante habilidades, conhecimento e processos (PAYNE *et al.*, 2009). Uma proposta emergente reside em conciliar os atributos de produto e serviço ocupando papéis complementares, sem a exclusão de uma das categorias. Esta proposta conceitual teve origem no artigo ‘*Evolving to a New Dominant Logic for Marketing*’ de Vargo e Lusch (2004), do *Journal of Marketing*, agraciado com o prêmio da *American Marketing Association* (AMA), *Harold H. Maynard Award for Best Theoretical Contribution in Marketing*, no ano de 2004 (AMA, 2010). Além de visibilidade ao serviço, o artigo proporcionou ao meio acadêmico a oportunidade para novas discussões.

Uma das contribuições da SDL é a visão de que “o consumidor é sempre cocriador de valor” (Payne, Storbacka, Frow, 2008, p.84). Para Payne et al. (2009), o encontro de serviço, ou *locus* da co-criação, representa séries de interações durante os relacionamentos entre empresa e cliente, ou em perspectiva social/contextual, como na relação entre professor e aluno. Valor é definido por Prahalad e Ramaswamy (2003) como resultado derivado da experiência individual em tempo e espaço específicos, por exemplo, na sala de aula.

Aproveitamento de talentos dos clientes, através de experiências mais producentes, pode ser a alternativa para que organizações promovam serviço com características superiores em relação aos concorrentes (Bendapudi, Leone, 2003). Prahalad e Ramaswamy (2004) lembram que a idéia de interação não é nova, e que é uma das fontes geradoras de valor. Nova é a definição de cocriação, como participação ativa do consumidor, gerando desempenho e valor superior no serviço, e uma posterior satisfação (Prahalad, Ramaswamy, 2004). Um exemplo de cocriação, ou de coprodução (termos similares), é o ambiente educacional, onde alunos com diferentes expectativas são atendidos por professores e, mesmo num grupo ou turma, é possível atender a diferentes demandas. Interesses do professor e da Universidade, além da comunidade, completam este entendimento da cocriação como um termo mais amplo que incorpora diversos *stakeholders*, e mais que a simples interação ou prestação do serviço.

Existe o paradoxo na visão do estudante como consumidor do ensino superior. Não se defende aqui a mercantilização da educação, mas a importância dos recursos para instituições privadas promoverem qualidade. O estudante como um mero consumidor é um ponto inicial que deve ser transcendido. Esta realidade deve ser modificada no próprio *locus* da cocriação de valor, na sala de aula de negócios. Halbesleben e Wheeler (2009) identificaram diferenças significativas entre modelos ‘Estudante como Consumidor’ e ‘Estudante como Co-Produtor’, ou cocriador. A

percepção de apenas consumidor não proporciona condições adequadas para a aprendizagem e experiências desejadas. Já o Modelo do Estudante como Co-Produtor, que é um híbrido do modelo como consumidor, apresenta os melhores resultados de aprendizagem e aos interesses sociais, ilustrando a importância de cocriar no ambiente acadêmico.

O foco da cocriação é buscar sempre a melhor composição de valor aos interessados, no presente e no futuro, o que resulta diretamente da cocriação ou dos seus reflexos. No caso educacional, basicamente identificam-se quatro públicos centrais. Os alunos, que interagem diretamente com o segundo grande público que é o dos professores, e a Universidade. Os interesses externos são representados pelo último destes grupos, que é a sociedade (empresas, associações, famílias, governo, etc.). Esta investigação se limita na perspectiva dos estudantes como um dos principais públicos cocriadores, que é ao mesmo tempo atuante e resultante, e nas pesquisas educacionais tende a ser o elemento de intervenção empírica. Os alunos são “produtos e produtores de seus ambientes”, responsáveis pelo futuro (Young, 2005, p.26).

Prahala e Ramaswamy (2004) relatam que o desejo por interação origina o processo da cocriação. Estudantes, por exemplo, buscam interação acadêmica por inúmeros fatores (crescimento pessoal, cultura, imposição do mercado de trabalho, empresa ou dos familiares). Nesta perspectiva, Abrantes, Seabra e Lages (2007, p.960) apontam uma lacuna no setor educacional ao citar que além de “inúmeras dificuldades de mensuração, a literatura não relata consenso acerca das principais influências da efetividade de lecionar e aprendizagem dos estudantes”. Ou seja, não se sabe ao certo como a cocriação ocorre no âmbito da sala de aula.

A entrega do serviço educacional deve ser atrelada aos interesses dos estudantes, mas sem deixar de atender aos interesses da Universidade, dos professores e da sociedade. Outra lacuna é observada em Voss, Gruber e Szmigin (2007), porque no contexto do serviço da educação superior, em termos de qualidade, falta conhecimento sobre as expectativas dos *stakeholders*, bem como métricas para mensuração efetiva. Pini (2009, p.61), destaca a “falta de pesquisas investigando o nível de interesse e participação dos consumidores em cocriação”, apesar das discussões ascendentes do tema nos contextos acadêmicos. O autor evidencia a necessidade de pesquisas empíricas que procurem identificar não apenas quando, mas como se engajar na cocriação de valor. Uma alternativa no contexto educacional é identificada em Lusch (2007), ao considerar que o Marketing deve relevar mais que as perspectivas de mercado, com maior foco na sociedade, no valor contextual gerado, e na colaboração entre *stakeholders*.

Em abordagem cocriativa, os interesses de todos *stakeholders* devem ser observados (Ramaswamy, Gouillart, 2010). No cenário educacional, o foco está na cocriação do conhecimento,

que se refere ao “aprender a colaborar e aprender através da colaboração” (Antonacopoulou, 2009, p.427). Cocriar significa desenvolver em conjunto com todos os interessados novas e mais abrangentes perspectivas de valor (Ramaswamy, 2009b). Sheth e Sisodia (2006) acreditam que o *Marketing*, por vezes, se distancia da realidade, ou centraliza apenas em preceitos consumistas. Não que as relações de consumo tenham perdido sentido, mas porque a área não se limita (ou não deveria se limitar) apenas a estes aspectos.

No entanto, analisar o ensino superior privado na perspectiva de *Marketing* não significa atender aos anseios dos discentes a qualquer preço, o que pode gerar uma série de problemas, como sobrepor o mercadológico ao social. Destaca Holbrook (2006), que balanço deve ser estabelecido entre diferentes desejos entre os envolvidos na resultante educacional, tendo em vista resultados de qualidade para estudantes, docentes, Universidades e outros interessados. Halbesleben e Wheeler (2009) destacam que a evolução ao modelo de ensino cocriador pode resolver o risco utilitarista do modelo do estudante cliente/consumidor, e redirecionar o foco do ensino para aspectos orientados pelo social e intelectual. Trata-se de evitar que os desejos dos estudantes e de seu entendimento como ‘clientes’ guiem a educação superior privada para propósitos e modelos operativos inadequados ou insuficientes (Holbrook, 2006).

O conceito cocriação pode ser entendido em Athanasiou (2007, p.117), acerca da importância de proporcionar autonomia ao aprendiz, porque assim evidenciam-se os sentidos de “capacidade e o desejo de agir independentemente e em (co)operação com outros”. O objetivo deste estudo é identificar como a cocriação é despertada no ensino superior e quais os efeitos proporcionados pela sala de aula colaborativa. Valor, o efeito esperado da cocriação é delimitado na proposta de Edvardsson, Tronvoll e Gruber (2011), como resultado socialmente construído, com base nas configurações e alterações do tecido social, o que se classifica ‘valor em contexto social’. Cocriação, dizem Ramaswamy e Gouillart (2010), é um processo interativo que coloca a experiência dos seres humanos no ponto central do serviço. O estudante é parte de um sistema maior, formado por múltiplos atores sociais, e o valor um resultado *embedded*, em contexto social (Edvardsson, Tronvoll, Gruber, 2011).

Justificando a prática cocriativa no contexto educacional, é importante salientar que assim como nas interações tradicionais de mercado, no ensino superior é preciso “cocriar diferentes tipos de experiências contextualizadas” com os atores (Ramaswamy, 2009b, p.29). Neste caso, a designação ‘consumidor’ deve ser alterada para ‘estudante’. Interações suportadas pela cocriação acontecem em *locus* específico na geração de valor. Na perspectiva deste estudo, o ‘lugar’ de interesse é a sala de aula do curso de Administração.

O ponto central desta investigação implica no entendimento da motivação discente para cocriar valor, e os implicadores da interação no desempenho e qualidade percebidos, na satisfação, lealdade e na retenção dos alunos de Graduação em Administração do serviço educacional privado, com base em estudo contextual desenvolvido no Brasil. Os objetivos deste estudo focam na construção da relação entre a Lógica Dominante do Serviço e Teoria da Autodeterminação, como abordagem que permite a identificação de como a cocriação pode ser usada na construção de atividades acadêmicas de maior valor. Na construção de cenários interpretativos para a captura das percepções de cocriação de valor no entendimento dos estudantes, na condição de consumidores/cocriadores dos resultados educacionais. E a verificação dos resultados obtidos com os cenários interpretativos para futuras composições de métricas mais coerentes com a relação entre cocriação e contexto de sala de aula.

2 COCRIAÇÃO DE VALOR NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Consumidores, diz Troccoli (2009, p.2), estão “cada vez mais, envolvidos em uma rede de elementos sociais, psicológicos, ambientais, políticos e tecnológicos que, simultaneamente, interagem para definir sua decisão de consumo”. Cocriação e coprodução são mecanismos utilizados para interagir com o consumidor. Não existe diferença substancial entre os termos, exceto que nem toda ação de cocriação é coprodução, mas coprodução é também uma cocriação. Os termos co-criação e coprodução, em sentido amplo, descrevem o diálogo entre fornecedor e consumidor em suas interações (Payne et al., 2009). São alternativas para manter os consumidores próximos da organização (Auh et al., 2007). Como destacam Bendapudi e Leone (2003, p.14), “os consumidores de maneira expansiva estão sendo encorajados a assumir papéis mais ativos na produção de produtos e serviços”.

Um requisito da cocriação é qualidade dos processos interativos, quais “permitem ao consumidor individual cocriar experiências únicas” (Prahalad, Ramaswamy, 2004, p.7). Valor é viável através de uma relação criativa, exercida em iniciativas sinérgicas, que envolvem empresa, consumidor e outros *stakeholders*. No *framework* de Ramírez (1999), a coprodução de valor responde por elementos de interdependência, cooperação entre empresa e cliente, interfaces da atividade econômica, combinações e reconfigurações, além de diferentes e contingenciais sentidos de valor. Há cocriação de valor quando serviço superior é provido em congruência com a determinação de valor do cliente (Payne, Storbacka, Frow, 2008, p.84), o que não deixa de

representar uma ação “para que os clientes continuem como clientes” (Berry, 2002, p.70). Apesar de o foco mercadológico ser o predominante nos processos de Marketing, a cocriação se aplica a diversos setores de serviço, inclusive no serviço educacional, qual responde por diferentes entendimentos e expectativas de valor.

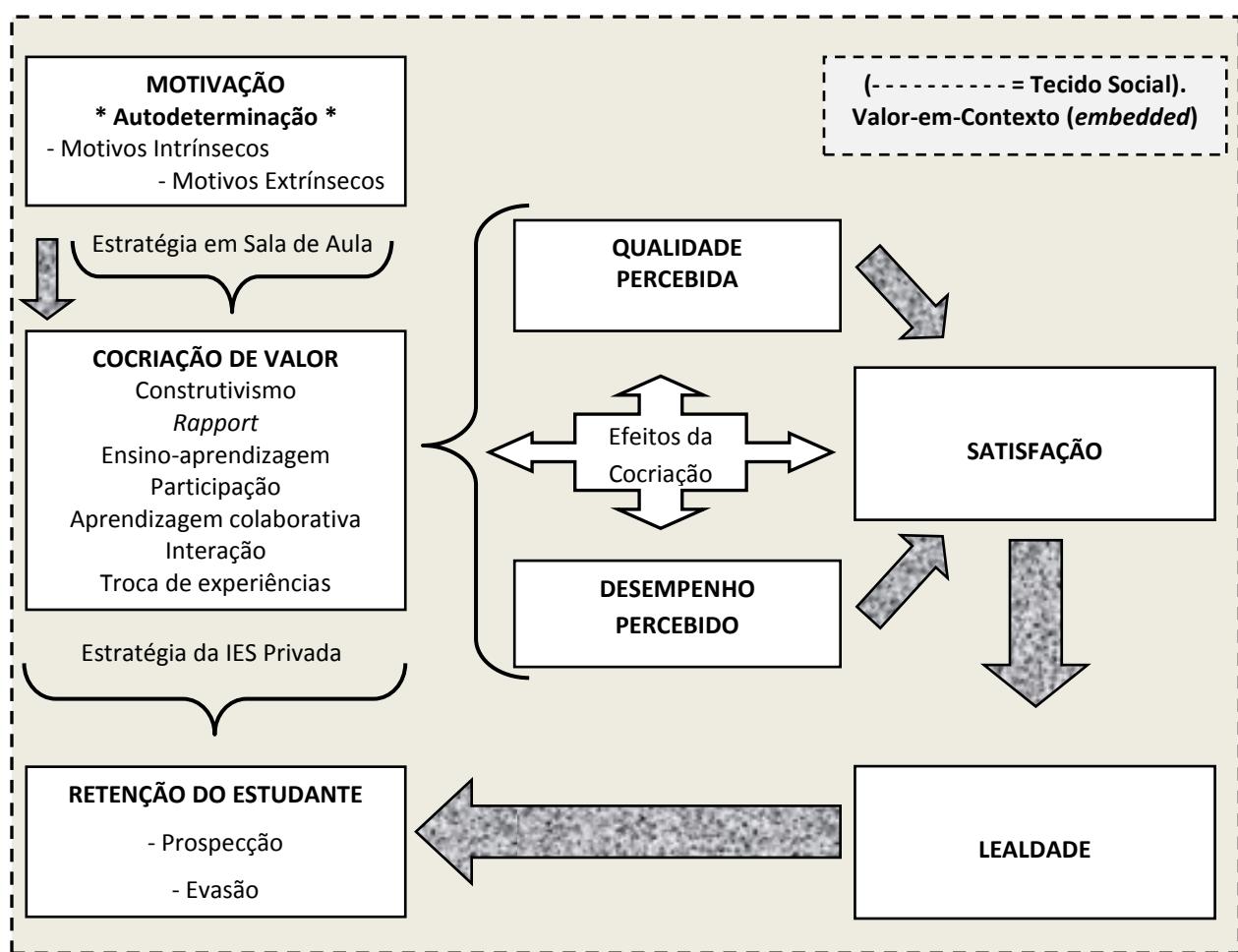
A conexão entre cocriação e educação superior reside na perspectiva educacional orientada ao ensino-aprendizagem, ou *learning* (multidirecional), contrapondo ao modelo *teaching* (unidirecional). Pode-se delimitar o presente estudo acerca do conceito de ‘*Service Learning*’. Este formato de ensino é centrado no aluno, requer responsividade e customização, viáveis através das ações de cocriação. Athanasiou (2007, p.116) destaca sobre a importância colaborativa no âmbito da sala de aula, que “constitui um significado através do qual se move da abordagem tradicional centrada no professor para uma abordagem mais centralizada no estudante”. Este movimento natural para ênfase em aprender é a cocriação na aprendizagem, que evolui dos preceitos de lecionar para os alunos ao modelo de maior interação e cocriação, ou o ‘*Being in the Classroom*’ (Ramsey, Fitzgibbons, 2005).

A idéia motivacional da cocriação no ensino superior deve se aproximar a Teoria da Autodeterminação, na qual o estudante, por motivação autônoma, é capaz de aprender com a obtenção de resultados mais significativos (Chirkov, 2009; Reeve, Halusic, 2009; Boruchovitch, 2008). O ponto de ruptura com os modelos de mercado tradicionais é identificar a cocriação acadêmica como relacionada ao modelo do ‘Estudante Co-Produtor’, e não mais por modelos genéricos de ‘consumidor’ (Halbesleben, Wheeler, 2009). Existe a necessidade da criação de ambientes interativos, com vistas à aprendizagem cooperativa. O professor não deve ser centralizador, mas guiar à construção do conhecimento. Um condutor que proporcione caminhos (Colossi, Consentino, Queiroz, 2001). Para o sucesso destas práticas, o estudante deve ser convencido do valor obtido, assim como o estilo de lecionar deve ser mais orientado ao suporte do que ao controle (Young, 2005). Com objetivo de tornar didática a proposta do estudo, segue modelo conceitual representativo da cocriação no ensino superior privado, com apresentação sintética de seus construtos.

3 DESENVOLVIMENTO DO MODELO CONCEITUAL

Em razão das dificuldades conceituais na determinação de um modelo estatístico com representatividade ao fenômeno, primeiramente é preciso que seja proposto modelo conceitual baseado na teoria. O *framework* ilustrado propõe a relação existente entre uma série de fatores que impactam no complexo composto da Educação Superior Privada. Apesar das diferentes facetas contextuais, a opção deste estudo é o foco na relação central da arena educacional, que é representada principalmente pela complexa interação entre professores e estudantes.

Figura 1 - Modelo conceitual da cocriação em serviço educacional.



Fonte: elaborado no estudo.

3.1 TEORIAS DA AUTODETERMINAÇÃO E MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

A pesquisa de Chirkov (2009) aborda a relação entre dois conceitos, respectivamente, a motivação autônoma no ambiente acadêmico e a Teoria da Autodeterminação. A natureza humana requer interações para adequado desenvolvimento, onde são contempladas motivação e autonomia na educação e aprendizagem dos estudantes (Chirkov, 2009). Um trabalho relevante de menção para esta pesquisa, Reeve e Halusic (2009), aborda sobre a Teoria da Autodeterminação na perspectiva dos estudantes, onde contemplam tempo de aprendizagem, recursos motivacionais próprios e, a explicação e linguagem docente no processo.

O fundamento da autodeterminação consiste no “estilo de motivação suportada pela autonomia” (Reeve, Halusic, 2009, p.145). Autonomia é relativa ao “*locus* interno de controle e a percepção que os comportamentos são livremente escolhidos” (Young, 2005, p.28). Lopes e Mageste (2008) destacam a importância da autonomia na relação educador e educandos como maneira de gerar consciência crítica e formação questionadora, que seja rica em reflexões. Autonomia representa “um valor socialmente construído, e seu significado é diferentemente negociado, nos variados contextos socioculturais” (Chirkov, 2009, p.254). Motivação acadêmica para a autonomia na aprendizagem apresenta os resultados de melhor desempenho e bem estar. Alto nível de autonomia “foi associado com as mais satisfatórias experiências de aprendizagem” (Chirkov, 2009, p.255). Pode culminar em maior qualificação, dinamismo, versatilidade, e estímulo para interações (cocriação de valor).

Motivação acadêmica geral exerce impacto no “desenvolvimento intelectual, como uma parte integral no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, e também foi detectada como relacionada com a persistência” do aluno, para que desenvolva as atividades necessárias em âmbito acadêmico (Tinto, Cullen, 1973, p.56). A Teoria da Autodeterminação deve ser mais bem entendida, (Chirkov, 2009; Reeve, Halusic, 2009; Boruchovitch, 2008), e por isso, relacionar preceitos com a cocriação de valor representa uma importante possibilidade para o melhor entendimento acerca de como criar maior valor educacional.

O lecionar que suporta autonomia proporciona a identificação, maturação e o desenvolvimento de capacidades latentes dos estudantes (antes não desenvolvidas), que Reeve e Halusic (2009, p.147) chamam de “vitalização dos recursos próprios”, uma ocorrência sistematizada pelo processo da cocriação de valor. Uma vantagem identificada é que indivíduos intrinsecamente motivados “se tornam melhores entendedores de seus esforços e dos benefícios que serão obtidos” ao longo de suas vidas (LILLY, TIPPINS, 2002, p.255). Faranda e Clarke III (2004, p.279) empiricamente evidenciaram o impacto da atitude docente na qualidade do serviço educacional ao

constatarem que “estudantes altamente motivados por seu instrutor são mais propensos a aprender e possuem impressões mais positivas” acerca da aprendizagem.

3.2 COCRIAÇÃO DE VALOR NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Numa relação em sala de aula, do tipo professor e aluno (inclusive entre pares, aluno com aluno), existe participação e interação (interatividade), conceitos formadores do que se entende por cocriação. Menciona Vargo (2008, p.212) que a “criação de valor sempre requer o envolvimento” das partes interessadas. Cocriar através de uma relação de troca (inclusa a idéia do construtivismo) se mostra uma fonte à geração de valores educacionais, ao encontro do serviço do ensino superior privado (Dong, Evans, Zou, 2008; Silva, 2003; Chung, Mclarney, 2000). A participação do aluno consiste em critério base à cocriação, sendo que outros pesquisadores enfatizam o aluno na aprendizagem e sua interação com o professor (Granitz, Koenig, Harich, 2009; Athanasiou, 2007; Kotzé, Plessis, 2003; Fassinger, 1995). Troca de experiências entre professores e alunos é elemento crítico, e no ensino, inerente ao tipo de serviço desenvolvido. Destaca-se que é importante identificar que há responsabilidade do aluno na cocriação dos resultados (Khalifa, 2009). O proceder discente, e a tensão, devem ser gerenciados na relação ‘ser’ e ‘dever ser’ (Oliveira, 1996).

A sala de aula em um curso superior é entendida como ambiente de interação social (Sierra, 2010). Cocriação no ensino, especialmente superior, implica o envolvimento dos estudantes na elaboração e ‘entrega’ (absorção intelectual) dos resultados processados (Qian, 2006). Na sala de aula é possível cocriar por atividades como sanar dúvidas, discorrendo apontamentos pessoais, discussões e questionamentos, pela interação no ambiente ensino-aprendizagem. O extraclasse também é importante na cocriação educativa (encontros entre estudantes, grupos de estudo e pesquisa, leituras dirigidas e complementares, autoestudo).

A Teoria das Trocas Sociais (*Social Exchange Theory*) contempla parte dos esforços de, com base na cocriação de valor, definir conceitos antes fragmentados ou ideologicamente carregados de viés. Esta Teoria das Trocas Sociais (TTS) trata da interação interdependente ou contingencial, em relação às ações do outro, dos aspectos da reciprocidade. Diz Sierra (2010, p.108) que “responsabilidade compartilhada é um componente crítico na aprendizagem do aluno”, essencial para a ocorrência das trocas sociais. Na perspectiva de Cropanzano e Mitchell (2005, p.875) transações interdependentes, ou interativas, são aquelas que podem promover os relacionamentos de maior qualidade, o que “acontecerá diante de determinadas circunstâncias”. Uma das idéias é que o relacionamento é aprimorado ao longo do tempo, resultando em confiança,

lealdade e comprometimento entre as partes. Regras devem ser estabelecidas, como aquelas na relação entre professor e aluno. Estas normas impactam no resultado dos relacionamentos. Uma postura adequada para a relação de troca necessita “o foco nos processos colaborativos e recíprocos da criação de valor” (Vargo, 2009, p.373).

Sierra (2010) alerta para responsabilidade compartilhada desenvolvida na relação de cocriação entre professor e estudante. Deve o professor ingressar em classe preparado, orientar as discussões e propor desafios aos estudantes. Aos acadêmicos, compete frequentar as aulas, estando preparados, e participar ativamente das discussões com foco na qualidade das tarefas. Para Kambil, Friesen e Sundaram (1999, p.43) a “efetividade da cocriação depende do quanto em termos de valor é gerado” aos envolvidos na interação.

Interação é elemento crítico na geração de valor (Prahalad, Ramaswamy, 2004). O “valor é criado colaborativamente nas configurações de interação e trocas mútuas” (Vargo, Maglio, Akaka, 2008, p.145). Vargo (2007, p.56) define a criação de valor como “um processo colaborativo, cocriativo envolvendo duas partes”, ou como em definição de mercado, a empresa e seu cliente. Entende-se que este conceito extrapola a proposta da diáde mencionada pelo autor, e melhor se enquadra ao critério de valores aos *stakeholders*. Esta interatividade, afirma Vargo (2009, p.373), ilustra uma “arraigada natureza para criação de valor”. Lembra Ramaswamy (2009a), ser a criação de valor um dos elementos focais nos negócios, o que é extensivo ao serviço (e aos resultados educacionais). O conceito Valor é oriundo das ciências econômicas, resultado das transações de mercado (Payne, Holt, 2001). Marketing surgiu para responder interpretações econômicas, justamente com vistas ao serviço (Vargo, Morgan, 2005). Valor passou a ser definido como resultado da troca entre as partes, com base em uma transação, entre empresa e cliente. Como menciona Pini (2009), o consumidor não deve mais ocupar uma perspectiva de receptor de valor, e passa a ser entendido como parceiro ativo nos processos produtivos. Na educação, a participação do aluno é essencial para gerar valor educacional, ou valor de aprendizagem real.

No cenário de ensino, geração de valor está relacionada com a motivação, em especial referente aos estudantes (Debnath, Tandon, Pointer, 2007). O aspecto motivacional não se restringe aos discentes, sendo importante ao professor e à relação deste com seus alunos, viabilizando a cocriação (Abrantes, Seabra, Lages, 2007). Valor e reciprocidade estão relacionados, mais especificamente quando se remete à cocriação. Diz Vargo, Maglio e Akaka (2008) que a troca mais complexa é a base para o valor de uso. A construção do valor passa pelos valores de troca, de uso e resulta no valor em contexto social.

O ponto de partida do conceito Valor neste estudo é uma adaptação da proposta de Sheth, Newman e Gross (1991), relacionada com a ‘Teoria do Comportamento de Escolha no Mercado’. Esta corrente teórica entende que os consumidores são orientados por valores multidimensionais de consumo, quais “explicam porque os consumidores escolhem comprar ou não comprar (ou usar ou não usar)” um produto ou serviço (Sheth, Newman, Gross, 1991, p.159). Os valores envolvidos são o **funcional** (utilidade percebida e/ou atributos utilitários, como por exemplo, confiabilidade, durabilidade e preço); **social** (associação social com grupos e com imagem social); **emocional** (sentimentos diante das possibilidades e/ou alternativas, como por exemplo, conforto ou associação com alguma etapa passada da vida); **epistêmico** (relacionado ao despertar de curiosidades, novidade ou conhecimento, como é o caso em situações novas, na curiosidade e no desejo de aprender); e **condicional** (relativo ao conjunto de situações específicas do momento decisório de particularidades/especificidades).

Emerge no estudo de Costa (2008, p.152) a questão “Como os estudantes percebem valor no curso?”. Em busca de respostas, o autor utiliza uma perspectiva multidimensional do valor, com as cinco categorias supracitadas. O [1] valor funcional (atributos do serviço, como utilidade e aspectos técnicos, associado à qualidade e preço); [2] valor social (relacionamentos entre atores do serviço e motivos de se engajar na atividade); [3] valor emocional (dos sentimentos e percepções, positivas ou negativas, acerca do serviço); [4] valor epistêmico (advindo da necessidade da geração do conhecimento e respostas às curiosidades) e; [5] valor condicional (motivos que fazem com que seja tomada uma decisão de consumo), tópicos estes relevantes ao contexto do serviço educacional. A mesma fundamentação é utilizada nos estudos sobre ensino superior de Costa (2007); Costa, Soares e Brasileiro (2007); Costa e Oliveira (2008); Costa, Oliveira e Oliveira (2008); Costa e Mota (2008); e, Costa (2009).

Outra concepção de valor, não conflitante com a anterior, deve ser identificada. Trata-se do valor em uso, especialmente na relação entre um valor de troca, qual fornece a base ou coexiste com o valor de uso, onde se identifica o avanço do conceito valor. O **valor de troca** é compatível com a Teoria das Trocas Sociais (TTS). Porém, na cocriação de valor, a ênfase é migrada ao **valor de uso**. Para Vargo (2007), o conceito de valor é utilizado na mensuração de um benefício recebido, e neste contexto o valor de uso está relacionado ao trabalho (em sentido amplo) requerido para a obtenção desta benfeitoria.

Adota-se neste estudo uma visão diferenciada, em que tanto o valor de troca quanto o valor de uso, além de relevantes, estão relacionados podendo ser entendidos na evolução do valor transacional ao valor de uso, ou simplesmente coexistirem, diante das circunstâncias específicas.

Uma destas situações de simultaneidade é o contexto do Ensino Superior Privado, na qual um valor transacional, relacionado ao valor nominal (preço), acerca da mensalidade paga pelo estudante, se repete a cada semestre. O valor nominal é equivalente ao conceito de preço de mercado (Vargo, 2007).

Enquanto isso, o valor de uso ocorre à medida que o curso avança e conhecimento é adquirido e acumulado pelo estudante ao longo das disciplinas cursadas. Na definição de Vargo (2007, p.54) uma “troca de trabalho é a fonte fundamental de valor real”, ou seja, o valor é derivado da relação interativa (difícil de quantificar). Pela impossibilidade de mensuração do valor real, os conceitos de valor de troca e valor de uso são adotados. Conforme a complexidade do conhecimento e do dinamismo dos mercados, o valor é visto como algo que “não é criado e entregue, mas é cocriado pelos consumidores e demais parceiros de uma rede de valor” (Lusch, 2007, p.266).

Apesar de serem abordados em maneira integrativa, os valores multidimensionais, o valor de troca e o valor de uso, embora relevantes e relacionados, não são claras alternativas para a representação do resultado de processos sociais complexos e interconexos. A solução conceitual, assim como a explicação que contempla a complexidade das relações sociais direciona ao que é intitulado por **valor-em-contexto** (uma evolução na ideia do valor de uso). Valor (es) não são apenas resultado de causa e efeito, nem da relação entre variáveis.

O valor é originário de um contexto social coletivo, dizem Edvardsson, Tronvoll e Gruber (2011), no qual as estruturas sociais e os sistemas de significado entre os atores determinam e moldam valor através de interações atuais, que também podem refletir em percepções futuras (análises e reanálises dos significados e do que representa o valor). Complementam os autores destacando que a percepção de valor é complexa porque não é uma relação específica de momento. Reflete uma composição que contempla o antes, o momento de ocorrência e o período posterior em relação à interação ou troca realizada. Pode-se afirmar que a relação da sala de aula gera uma expectativa prévia, uma percepção de momento e também uma reconsideração posterior acerca da interação ocorrida. Também é importante salientar que esta situação pode ser percebida diferentemente por um ator ao longo do tempo. Por exemplo, um professor que não cobrava dos estudantes desempenho no momento do curso pode ser rotulado por juízos como “uma pessoa legal”, mas com o passar do tempo pode ser entendido como um “profissional de baixa qualidade” ou até mesmo “incompetente”.

3.3 QUALIDADE

A relação do professor com os alunos, e entre estes alunos na sala de aula, para Peltier, Hay e Drago (2005), pode exercer impacto positivo na qualidade percebida geral. A qualidade percebida pelos alunos resulta do valor. Qualidade relacional na educação é critério de satisfação (Voss, Gruber, Szmigin, 2007; Houston, Bettencourt, 1999).

Experiência educacional também é relevante à qualidade percebida. Incorporam-se no critério experiência, aspectos como o espaço provido pela Universidade para sugestões, ambiência do campus, serviços de suporte aos estudantes (como biblioteca e laboratórios), a relação de ensino onde existe atenção ao aprendizado dos alunos (Nadiri, 2006). Estrutura institucional e excelência de ensino são cruciais à percepção de qualidade, sendo a atitude docente um importante fator. Corpo docente qualificado impacta na percepção de qualidade (Voss, Gruber, Szmigin, 2007). Este elemento reforça a importância do professor na relação ensino-aprendizagem. Compete ao docente fazer a relação entre teoria e prática no conteúdo da disciplina, e sua habilidade metodológica é facilitadora no desenvolver discente diante de necessidades e dificuldades de aprendizagem (Paswan, Young, 2002).

3.4 DESEMPENHO PERCEBIDO

Constata-se que “a elevação da orientação para o cliente resulta em programas de marketing mais significativos” (Im, Workman Jr., 2004, p.126), e que somente firmas que construírem um forte e positivo relacionamento com os clientes poderão desenvolver vantagem competitiva sustentável e atingir desempenho superior. Mencionam Sheth e Parvatiyar (2002) que ações de relacionamento partem do entendimento dos consumidores.

Athanasiou (2007) releva desempenho na educação, acerca do desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, onde está contemplada a atuação do estudante no processo educacional exercendo certa autonomia. Associa-se aprendizagem colaborativa à elevação da autonomia do aluno, que exerce melhoria na aprendizagem.

O conceito Aprendizagem Colaborativa se refere ao “método instrucional, na sala de aula” (Athanasiou, 2007, p.115). Um exemplo é a atuação dos estudantes em grupos de estudo, quando buscam aprendizagem individual e coletiva. É um artifício para obter sucesso nas atividades, que pode aumentar a percepção de desempenho geral do grupo. Abrantes, Seabra e Lages (2007) apresentam o conceito Aprendizagem Percebida, que enquadra-se no descrito neste estudo por Desempenho Percebido, para indicar a percepção de qualidade e nível de aprendizagem percebida pelos estudantes. Percepção de qualidade, como de aprendizagem, se associa ao desempenho. O

desempenho percebido de aprendizagem é coligado com diversos resultados, oriundos das ações de aula, como autoavaliação, avaliação de conhecimento, entendimentos, e habilidades, e pode gerar maior desejo de aprender.

3.5 SATISFAÇÃO DISCENTE

A noção da satisfação dos consumidores vem sendo expandida, relevando o aumento dos pontos de contato com os consumidores (Winer, 2001). Bendapudi e Leone (2003, p.22), identificaram que “a ligação entre qualidade e satisfação com a firma é afetada através da participação do consumidor”. Satisfação advém da avaliação do consumidor, perante produto ou serviço, tendo por parâmetro expectativas e necessidades (Zeithmal, Bitner, 2003), e depende das percepções de valor, desempenho e qualidade, individuais.

No entendimento de Appleton-Knapp e Krentler (2006), satisfação é um construto de pós-decisão, e se dá após cocriação. Para os autores, satisfação é um construto bidimensional, que releva o encontro específico (transação individual) e a satisfação geral (acumulada). Grace e O’Cass (2005) compreendem satisfação como a resultante do desempenho esperado, ou do valor, obtido como resposta de serviço. Consumidores esperam o atendimento da firma na resolução de desejos e necessidades, o que gera satisfação (DeShields Jr., Kara, Kaynak, 2005). Nesta investigação os *stakeholders* diretos são alunos, mas não os únicos. O mercado de trabalho pode ser encarado como outro *stakeholder* crítico na educação.

Destacam Court e Molesworth (2003, p.676), o ensino superior privado como serviço, no qual “pressões pelo aumento no número de estudantes, amplas possibilidades de acesso e a mudança na percepção dos estudantes (eles se consideram clientes) produzem o imperativo de melhorar as experiências de aprendizagem”. Os métodos docentes para promoção da relação ensino-aprendizagem, gestão da Universidade, procedimentos de matrícula e a estrutura geral da instituição, impactam na satisfação dos alunos (Navarro, Iglesias, Torres, 2005).

3.6 LEALDADE DO ESTUDANTE

No ensino superior privado, lealdade pode fortalecer o relacionamento da Instituição com os alunos, o que se supõe, seja inibidor da evasão escolar (LIN, TSAI, 2006; HENNING-THURAU, LANGER, HANSEN, 2001). Lealdade, através do relacionamento com os alunos, poderá promover algum tipo de vantagem competitiva para a Universidade.

Hemsley-Brown e Oplatka (2006) salientam um conceito importante que é o da reputação, resultante de ações passadas. Em âmbito institucional, a reputação se relaciona com a imagem, uma combinação de fatores que remetem à lealdade.

3.7 RETENÇÃO, PROSPECÇÃO E EVASÃO DOS ESTUDANTES

A comunicação da instituição com a sociedade e demais *stakeholders*, especialmente estudantes e empresas é importante na manutenção das atividades educativas, assim como nas ações para prospecção de alunos. Destacam-se como efetivas, as mídias impressas e a *internet* no provimento de informações. Em estudo empírico, Dettmer, Socorro e Kato (2002, p.12) identificaram que é “a falta de comunicação com os clientes” (com base na opinião dos alunos pesquisados) um dos maiores problemas no setor educacional. No mesmo estudo, resultados são ampliados destacando a importância que a IES deve destinar aos pontos críticos, a problemática da intangibilidade (dificuldade em demonstrar os benefícios da educação), instalações e equipamentos e, materiais relacionados à comunicação institucional.

Conforme Tinto (2005), habilidades e motivação impactam na retenção, que é viável através de ensino inovador e do estímulo aos alunos, impactado pela figura do professor. O docente exerce um contato direto com o estudante. Nesta interação, comenta Tresman (2002), reside à importância das experiências de aprendizagem à retenção discente.

Na prospecção de estudantes, ‘boca-a-boca’ (positivo) ou *word-of-mouth*, é um dos aspectos de divulgação que mais impactam no ensino superior (Voss, Gruber, Szmigin, 2007; Qian, 2006). Este tipo de ação pode incentivar que mais alunos estudem na instituição, o que promove paralelamente a sua marca. Conforme Soares e Costa (2008), o ‘boca-a-boca’ impacta igualmente na retenção dos estudantes.

4 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA NA CONDUÇÃO DA PESQUISA: ETNOMETODOLOGIA

Para localizar a Etnometodologia dentro da concepção de ciência, uma alternativa relevante são os quatro paradigmas sociológicos de Burrell e Morgan (1979), ainda que sejam criticados com relação aos detalhes de sua concepção. Os autores propõem quatro paradigmas distintos e conectados, para analisar teorias sociais, sendo estes: Interpretativo, Funcionalista, Humanista

Radical e, Estruturalista Radical. O presente estudo se limita ao paradigma Interpretacionista, com momentos de aproximação ao Funcionalista.

Garfinkel (2006, p.12) destaca que a Etnometodologia possibilita “explicar as ações como uma contínua realização prática de seus membros”. Os envolvidos são capazes de refletir e proporcionar explicações racionais de seu meio, o que representa a projeção das organizações socialmente estabelecidas, além de como o comportamento se estabelece nelas. Com este preceito orientador, a presente investigação coloca como objeto de estudo os estudantes da graduação em Administração de uma Universidade Privada do Brasil. Burrell e Morgan (1979, p.268) salientam que a “realidade é específica aos contextos sociais particulares”. Não tanto os resultados, mas os *insights* obtidos nesta pesquisa é que fazem do trabalho um primeiro passo na compreensão da cocriação de valor em serviço de natureza complexa, como é a educação superior.

Mencionada por Vergara e Caldas (2005), a Etnometodologia é situada no paradigma interpretacionista. O trabalho de Morgan e Smircich (1980) é um exemplo de comparação entre as perspectivas interpretativas e positivas no que conceituam como paradigmas de ciência. Com base nos preceitos dos autores, a abordagem etnometodológica está próxima de uma análise subjetiva dos fenômenos sociais. A escolha dos estudantes na condição de informantes centrais para o estudo se sustenta com base no argumento de Paixão (1986, p.99) de que, “se o mundo existe como realidade intersubjetiva, ele não é uma construção individual – comunidades são maiores que indivíduos”. A idéia é transcender a perspectiva das consciências individuais e reconhecer o “caráter social de construções da realidade” (p.100).

Um dos pilares da etnometodologia como procedimento científico reside na concepção de que “os fatos sociais são construções práticas” (Oliveira et al., 2010, p.10). Esta linha de pesquisa opta pela imersão nas interações sociais para a construção de sentido. Carolillo, Cortese e Donato (2008, p.2) entendem a Etnometodologia como uma “abordagem para o estudo da realidade, fruto da experiência”, na adoção de métodos que proporcionem sentido e ordem social reconhecida através da intervenção junto aos grupos de interesse. O objetivo é o entendimento dos “comportamentos da vida de todos os dias”, como é o caso do estudo com acadêmicos de Administração (Carolillo, Cortese, Donato, 2008, p.4).

Na concepção adotada por Kirschbaum e Hoelz (2010, p.6), Etnometodologia consiste no método “para obter material qualitativo que evidencie os elementos culturais mobilizados na interpretação, formação de julgamentos e estabelecimento de metáforas e analogias por parte dos indivíduos”. Alunos, professores, coordenadores e outros atores podem fornecer as informações que possibilitam a compreensão da ação social pela perspectiva dos indivíduos. Como é o caso em

interações, tipo a educacional, esta aplicação metodológica permite a análise dos agentes em ambiente criativo. Em essência, por ser uma verificação acerca da cocriação da aprendizagem, este método se torna aderente. Outra força desta opção de pesquisa consiste na busca do entendimento interativo e na identidade coletiva do grupo de interesse.

Como base para obtenção dos relatos necessários para análise, a técnica adotada está vinculada ao fornecimento de situações escritas, incompletas e complexas, e que requerem uma decisão do ator de interesse no estudo. Com base nas definições individuais, através de comparações sistemáticas, os resultados são obtidos. Estas situações escritas, ou *Vignettes*, estão “incompletas, exigindo a interpretação do indivíduo para dar sentido à situação” (Kirschbaum, Hoelz, 2010, p.8). Trata-se de situações educacionais, especialmente focando nas relações da sala de aula entre alunos e professores (situações cotidianas). Estas relações podem ser entendidas como “sistemas de significados” (Daft, Weick, 2005, p.83).

A perspectiva selecionada para análise é a visão do aluno, qual é referência para todos os demais *stakeholders* da Educação (Universidades, coordenadores, professores, futuros contratantes, comunidade e outros). DeShields Jr., Kara e Kaynak (2005, p.129) mencionam que para mensurar educação é adequado utilizar “acesso por meio de experiências de autopreenchimento”. Corroborando com a idéia das *vignettes* como instrumento para coleta de dados, Oliveira *et al.* (2010, p.10) destacam a importância deste tipo de pesquisa “em que se empreende uma desarrumação (*breaching*) das rotinas”, para que os respondentes expressem opiniões e impulsos.

Etnometodologia proporciona a coleta e a interpretação do material com ação e entendimento dos sujeitos. Consiste em estudos tipo ‘abrir a caixa preta’ para futuras métricas (Kirschbaum, Hoelz, 2010). A utilidade da Etnometodologia neste contexto também ganha relevância pelas palavras de Alves, Pereira e Bazzo (2010, p.15), quando existe a “complexidade dos conceitos abstratos e as dificuldades em relacioná-los à prática”.

Foram aplicadas 20 *Vignettes* na coleta de dados do presente estudo, suportadas por preceitos teóricos, quais fundamentaram a criação da sentença analítica. Estas situações, com base na técnica, representam potenciais conflitos de entendimento entre estudantes, e forçam que haja posicionamento. Como indicativo de que a técnica foi adequadamente empregada, não houve casos em que as situações hipotéticas deixassem de interferir na zona de conforto dos respondentes.

Os preceitos técnicos da Etnometodologia foram aplicados com rigor. Como esperado, durante a operacionalização da pesquisa com alunos, em muitos momentos os respondentes foram empáticos com as situações hipotéticas, e manifestaram suas crenças. Através de interferência em dia cotidiano de aula, os alunos foram convidados a preencher manualmente o instrumento de

pesquisa, composto por página de dados de caracterização, página de sentenças para análise e mais duas folhas para o provimento das respostas.

5 CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES E MENÇÃO DOS PRECEITOS ETNOMETODOLÓGICOS

Uma importante noção em pesquisa é “comparar sistematicamente para identificar similaridades e diferenças” (Knight, Pettigrew, 2007, p.11). Menciona Paixão (1986, p.107), acerca da “espontaneidade dos atores”, como uma das características das quais a Etnometodologia consiste como uma orientação de pesquisa com características excepcionais.

Através do emprego de *Vignettes*, conforme as situações hipotéticas da vivência em sala de aula apresentadas para os estudantes, se deu a coleta dos dados distribuída em dois momentos. Primeiramente, as situações foram divididas em dois blocos, das *Vignettes* 1 até 12 e de 13 a 20. Esta separação foi realizada para evitar a omissão em algumas respostas em função da extensão do instrumento de coleta dos dados.

A primeira etapa da coleta de dados foi desenvolvida na primeira quinzena do mês de junho de 2010, com 54 instrumentos preenchidos dentre os 60 distribuídos (contempladas as *Vignettes* de 1 a 12). A aplicação foi conduzida em sala de aula, para alunos do Curso de Administração de Universidade privada da região metropolitana de Porto Alegre, RS. O curso de Administração desta IES, na Unidade Acadêmica pesquisada, conta com aproximadamente 900 estudantes, distribuídos entre os turnos manhã e noite. A pesquisa foi operacionalizada pelo autor, através de intervenção direta em sala de aula, na qual os alunos foram instruídos ao preenchimento dos dados gerais e convidados ao preenchimento das situações hipotéticas. Foram duas semanas para esta fase, contemplando três disciplinas, respectivamente Gestão da Tecnologia, Gestão da Informação e Tópicos Especiais em Administração.

Na segunda etapa, das *Vignettes* 13 a 20, o procedimento operacional foi o mesmo, e os alunos preencheram novamente, de forma escrita, as situações propostas. Nem todos os alunos que preencheram a segunda etapa da pesquisa preencheram a anterior, ou o inverso, o que foi intencionalmente proposto no *design* do estudo por não interferir nos resultados. O interesse do preenchimento não é o de comparar estudantes, mas as diferentes percepções manifestas diante de cada uma das situações. Entende-se que a aplicação do instrumento impresso proporcionou uma

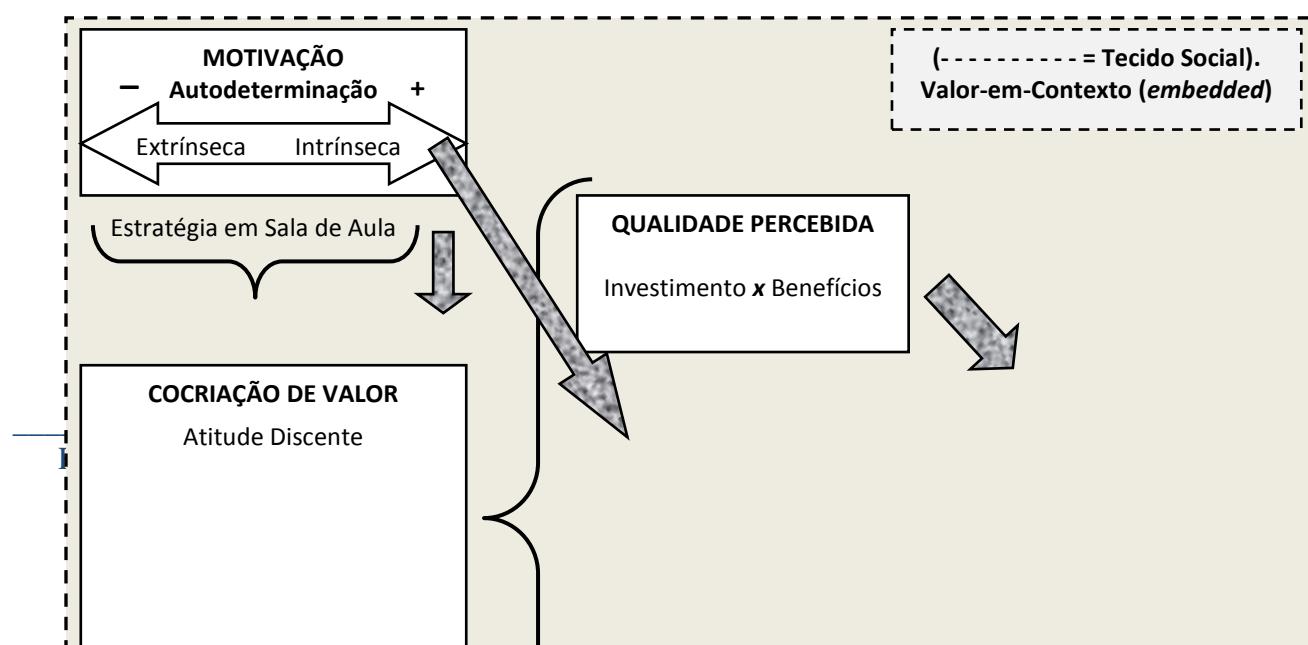
maior efetividade na obtenção dos pareceres discentes, já que intervenção por aplicativo computacional, em razão da extensão dos formulários, tenderia a gerar ‘não resposta’.

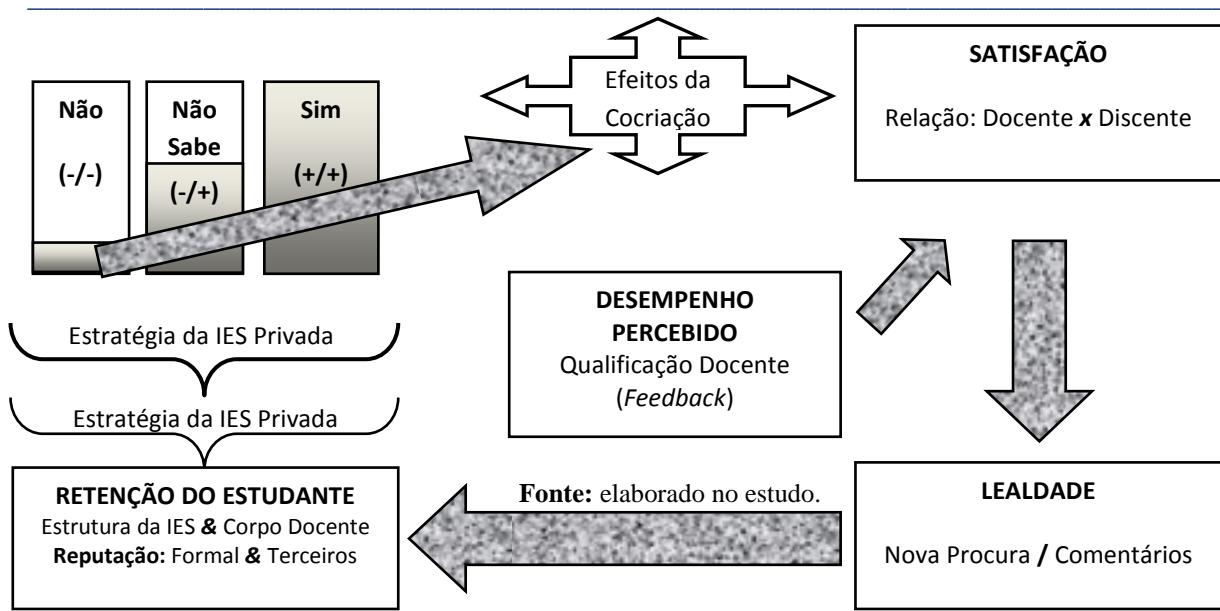
Nesta segunda parte, realizada na segunda quinzena de junho do ano de 2010, foram distribuídos novamente 60 formulários, sendo que o retorno foi um pouco abaixo da etapa anterior, com 49 documentos. A meta inicial da coleta foi atendida, tendo em vista cerca de 50 formulários para cada uma das etapas da coleta de dados. Em razão da limitação de páginas estabelecida para este artigo, as caracterizações dos estudantes foram omitidas. Tanto a caracterização dos respondentes, quanto o desenvolvimento das narrativas baseadas nos resultados das *Vignettes* podem ser obtidos através de pedido direto ao autor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÍNTESE DOS RESULTADOS

Cocriação, diferentemente de uma prestação de serviço básico, é a forma de reduzir a percepção do estudante como um simples consumidor que paga taxas. Chamar o aluno para a cocriação em sala de aula é uma maneira de determinar que ele deva dar sua contrapartida de trabalho, mais que simplesmente a contrapartida financeira (pagamento de mensalidades). Como relatou um dos estudantes, “*diploma prova que você é formado, mas só o conhecimento irá provar que é capaz*”. Esta clareza representa o que deveria ser o curso superior para todos os estudantes, mas muitos focam apenas no diploma. Predominam estudantes que desejam aprender, mas parcela igualmente significativa quer apenas obter a certificação. Na ‘Figura 2’, o modelo proposto é reavaliado, com base nas respostas discentes ao estudo interpretativo. A primeira constatação é que os estudantes intrinsecamente motivados tendem a cocriar tarefas em sala de aula com maior facilidade que aqueles orientados apenas por fatores externos.

Figura 2 - Modelo conceitual da cocriação em serviço educacional (com os resultados empíricos).





Os resultados indicam três grupos principais de alunos diante da possibilidade de cocriar educação. Há o grupo dos não dispostos para interação, e a dificuldade é maior ao docente, e igualmente representa o *locus* em que a motivação extrínseca é o aspecto propulsor dos estudantes (nota, avaliação e diploma). Há o maior dos grupos, dos que gostariam, mas não sabem como cocriar, quais podem ser convencidos para aula cocriada por esforços moderados. Por fim, o grupo dos alunos automotivados ao estudo, que geralmente apresentam resultados superiores em termos de valor epistêmico e funcional (obtendo maior valor).

Como ponto crítico, se observa o foco na dimensão funcional de valor, em detrimento das outras faces. Significa que, por exemplo, aspectos sociais são elencados como de menor prioridade que funcionais. Tal discussão é similar ao conflito entre o ter e o ser. A perspectiva dos tipos de valor oriundos das práticas cocriativas representa possibilidade para novos estudos. Outra oportunidade é avançar para noção de serviço proposta por Gummesson (2008), qual propõe um olhar mais amplo acerca das relações em rede de *stakeholders*, em interações mais equilibradas entre os atores (*balanced-centricity*). Com base nestes e outros preceitos, o serviço educacional pode continuar sendo estudado sem abandonar a importante noção de que a realidade social e as suas interações são complexas por natureza (Vergara, Caldas, 2005). *Marketing* é disciplina que lida com complexidade, qual deve ser relevada para que estudos sejam válidos e úteis à sociedade (Lusch, 2007; Sheth, Sisodia, 2006).

Sabe-se da relevância em estudar a cocriação como uma forma de gerar valor-de-uso, Vargo, Maglio e Akaka (2008), ou valor em contexto social (Edvardsson, Tronvoll, Gruber, 2011).

Igualmente importantes, mas pouco exploradas são as situações negativas. A idéia de nem toda a cocriação funcionar como esperado também deve ser verificada. O estudo da cocriação é ainda incipiente, o que faz com que sejam observadas limitações. Uma das limitações está na operacionalização de um estudo mais abrangente e quantitativo, em função da imprecisão na definição dos indicadores para cada construto.

Como existe uma relação complexa entre alguns destes fatores, uma definição inadequada das variáveis pode levar a medidas equivocadas ou insuficientes, o que resultaria em pouca consistência na relação entre teoria e fenômenos. Os construtos propostos neste trabalho devem ser mais bem delimitados. Outras etapas empíricas qualitativas podem fornecer mais clareza nestas relações de cocriação. Neste sentido, o presente estudo contribui com alguns dos primeiros passos para identificar a educação na ótica do *Marketing* com ferramentas específicas ao contexto, diferente de empregos como, por exemplo, das escalas de qualidade de serviço.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, J. Luís; Seabra, Cláudia; Lages, Luís Filipe (2007). Pedagogical Affect, Student Interest, and Learning Performance. *Journal of Business Research*, v.60, 960-964.
- Alves, J. N.; Pereira, B. A. D.; Bazzo, P. S. (2010). Confiança, Conhecimento e Aprendizagem nos Relacionamentos Interorganizacionais: Diag. e An. dos Avanços sobre o tema. In: VI EnEO.
- Ama: American Marketing Association. Harold H. Maynard Award Previous Winners. Disponível em: <<http://www.marketingpower.com/AboutAMA/Pages/AMA%20Publications/AMA%20Journals/Journal%20of%20Marketing/HaroldHMaynardAward...>>. Acesso em: [05/05/2010].
- Antonacopoulou, Elena P. (2009). Impact and Scholarship: Unlearning and Practising to Co-Create Actionable Knowledge. *Management Learning*, v.40, n.4, 421-430.
- Appleton-Knapp, Sara L.; Krentler, Kathleen A. (2006). Measuring Student Expectations and their Effects on Satisfaction: The Importance of Managing Student Expectations. *Journal of Marketing Education*, v.28, n.3, 254-264.
- Athanasiou, Androulla (2007). Developing Learner Autonomy through Collaborative Learning in a Higher Education Context. *Journal of Business and Society*, v.20, 115-129.
- Auh, Seigyoung; Bell, Simon J.; McLeod, Colin S.; Shih, Eric (2007). Co-Production and Customer Loyalty in Financial Services. *Journal of Retailing*, v.83, n.3, 359-370
- Bendapudi, Neeli; Leone, Robert P. (2003). Psychological Implications of Customer Participation in Co-Production. *Journal of Marketing*, v.67, 14-28.
- Berry, Leonard L. (2002). Relationship Marketing of Services: Perspectives from 1983 and 2000. *Journal of Relationship Marketing*, v.1, n.1, 59-77.
- Boruchovitch, Evely (2008). Escala de Motivação para Aprender de Universitários (EMA-U): Propriedades Psicométricas. *Avaliação Psicológica*, v.7, n.2, 127-134.
- Burrell, Gibson; Morgan, Gareth (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Aldershot, England: Ashgate.
- Carolillo, Gemma; Cortese, Flora; Donato, Daniel (2008). L'etnometodologia: Profili Teorici Ed Ambiti Applicativi. Dipartimento di Scienze Economico-Aziendali, Giuridiche, Merceologiche e Geografiche: Università degli Studi di Foggia. *Quaderno*, n.2, 1-28.

- Chirkov, V. (2009). A Cross-Cultural Analysis of Autonomy in Education: A Self-Determination Theory Perspective. *Theory and Research in Education*, v.7, n.2, 253-262.
- Chung, Ed; McLarney, Carolan (2000). The Classroom as a Service Encounter: Suggestions for Value Creation. *Journal of Management Education*, v.24, n.4, 484-500.
- Colossi, Nelson; Consentino, Aldo; Queiroz, Etty Guerra (2001). Mudanças no Contexto do Ensino Superior no Brasil: Uma Tendência ao Ensino Colaborativo. *Revista da FAE*, v.4, n.1, 49-58.
- Costa, Francisco José (2007). A Influência do Valor Percebido pelo Cliente sobre os Comportamentos de Reclamação e Boca a Boca: Uma Investigação em Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. *Doutorado em Administração*. São Paulo: FGV-EAESP.
- Costa, F. J. (2008). Formação em Administração na Perspectiva do Aluno: Valor Percebido no Curso, Percepção do Prestígio e Identificação com a Profissão. *Revista Ciências Administrativas*, v.14, n.1, 151-163.
- Costa, Francisco J. (2009). Formação em Turismo na Perspectiva do Estudante: Valor Percebido no Curso, Percepção de Prestígio e Identificação com a Profissão. *Revista Turismo: Visão e Ação*, v.11, n.1, 3-22.
- Costa, Francisco José; Mota, Keila Cristina Nicolau (2008). Valor Percebido no Curso, Percepção do Prestígio e Identificação com a Profissão: Uma Análise Junto a Estudantes de Turismo. In: *Anais do V Seminário da Ass. Nacional de Pesq. e Pós-Graduação em Turismo*. Belo Horizonte: ANPTUR.
- Costa, Francisco J.; Oliveira, L. G. L.; Oliveira, D. M. (2008). Valor Percebido no Curso, Percepção do Prestígio e Identificação com a Profissão: Uma Análise Junto a Estudantes da Área de Negócios. In: *Anais do XXXII EnANPAD*. Rio de Janeiro: ANPAD.
- Costa, Francisco José; Oliveira, L. G. Lima (2008). Valor Percebido no Curso, Percepção do Prestígio e Identificação com a Profissão: Uma Análise Junto a Estudantes de Administração e Contabilidade. *Revista de Administração da UFSM*, v.1, n.3, 453-468.
- Costa, Francisco José; Soares, Alexandre Araújo Cavalcante; Brasileiro, Aristófanes de Sá Barreto (2007). Formação em Administração na Perspectiva do Aluno: Valor Percebido no Curso, Percepção do Prestígio e Identificação com a Profissão. In: *Anais do EnEPQ*. Recife: ANPAD.
- Court, Sue; Molesworth, Mike (2003). Developing Teaching Strategies for Research Methods that are Appropriate to the Learning Styles of Marketing Communication Students. *Journal of Marketing Management*, v.19, 675-697.
- Cropanzano, Russell; Mitchell, Marie S. (2005). Social Exchange Theory: An Interdisciplinary Review. *Journal of Management*, v.31, n.6, 874-900.

Daft, R. L.; Weick, Karl E. (2005). Por um Modelo de Organização Concebido como Sistema Interpretativo. *Revista de Administração de Empresas, RAE*, v.45, n.4, 73-86.

Debnath, Sukumar C.; Tandon, Sudhir; Pointer, Lucille V. (2007). Designing Business School Courses to Promote Student Motivation: An Application of the Job Characteristics Model. *Journal of Management Education*, v.31, n.6, 812-831.

DeShields Jr., Oscar W.; Kara, Ali; Kaynak, Erdener (2005). Determinants of Business Student Satisfaction and Retention in Higher Education: Applying Herzberg's Two-Factor Theory. *International Journal of Education Management*, v.19, n.2, 128-139.

Dettmer, B.; Socorro, C.; Kato, H. T. (2002). Marketing de Serviços: Análise da Percepção da Qualidade de Serviços Através da Ferramenta SERVQUAL em uma Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina. *Revista de Ciências da Administração*, v.4, n.8, 1-15.

Dong, B.; Evans, K. R.; Zou, Shaoming (2008). The Effects of Customer Participation in Co-Created Service Recovery. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v.36, n.1, p.123-137.

Edvardsson, Bo; Tronvoll, Bard; Gruber, T. (2011). Expanding Understanding of Service Exchange and Value Co-Creation: A Social Construction Approach. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v.39, 327-339.

Faranda, William T.; Clarke Iii, Irvine (2004). Student Observations of Outstanding Teaching: Implications for Marketing Educators. *Journal of Marketing Education*, v.26, n.3, 271-281.

Fassinger, Polly A. (1995). Understanding Classroom Interaction: Students' and Professors' Contributions to Students' Silence. *Journal of Higher Education*, v.66, n.1, 82-96.

Garfinkel, Harold (2006). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos.

Grace, Debra; O'cass, Aron (2005). Service Branding: Consumer Verdicts on Service Brands. *Journal of Retailing and Consumer Services*, v.12, 125-139.

Granitz, N. A.; Koernig, S. K.; Harich, K. R. (2009). Now It's Personal: Antecedents and Outcomes of Rapport between Business Faculty and their Students. *Journal of Marketing Education*, v.31, n.1, 52-65.

Gummesson, Evert (2008). Extending the Service-Dominant Logic: From Customer Centricity to Balanced Centricity. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v.36, 15-17.

Halbesleben, Jonathon R. B.; Wheeler, Anthony R. (2009). Student Identification with Business Education Models: Measurement and Relationship to Educational Outcomes. *Journal of Management Education*, v.33, n.2, 166-195.

- Hemsley-Brown, Jane; Oplatka, Izhar (2006). Universities in a Competitive Global Marketplace: A Systematic Review of the Literature on Higher Education Marketing. *International Journal of Public Sector Management*, v.19, n.4, 316-338.
- Hennig-Thurau, Thorsten; Langer, Markus F.; Hansen, Ursula (2001). Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality. *Journal of Service Research*, v.3, n.4, 331-344.
- Holbrook, Morris B. Does Marketing Need Reform School? On the Misapplication of Marketing to the Education of Marketers (2006). In: Sheth, Jagdish N.; Sisodia, R. S. (Editors). *Does Marketing Need Reform? Fresh Perspectives on the Future*. New York: M. E. Sharpe, 265-269.
- Houston, Mark B.; Bettencourt, L. A. (1999). But that's not Fair! An Exploratory Study of Student Perceptions of Instructor Fairness. *Journal of Marketing Education*, v.21, n.2, 84-96.
- Im, Subin; Workman Jr., John P. (2004). Market Orientation, Creativity, and New Product Performance in High-Technology Firms. *Journal of Marketing*, v.68, 114-132.
- Kambil, Ajit; Friesen, Bruce; Sundaram, Arul (1999). Co-Creation: A New Source of Value. *Outlook*, n.2, 38-43.
- Khalifa, Azaddin Salem (2009). Student-as-Aspirant: Strategic Implications for Business Education. *European Business Review*, v.21, n.2, 172-190.
- Kirschbaum, Charles; Hoelz, José Carlos (2010). Mecanismos Mediadores entre Controle e Confiança. In: *Anais do VI EnEO*. Florianópolis/SC: ANPAD.
- Knight, Louise; Pettigrew, Andrew (2007). Explaining Process and Performance in the Co-Production of Knowledge: A Comparative Analysis of Collaborative Research Projects. In: *Organization Studies Third Summer Workshop*, 7-9 june. Crete, Greece, p.1-38.
- Kotzé, T. G.; Plessis, P. F. (2003). Students as "Co-Producers" of Education: A Proposed Model of Student Socialization and Participation at Tertiary Institutions. *Quality Assurance in Education*, v.11, n.4, 186-201.
- Lilly, Bryan; Tippins, M. J. (2002). Enhancing Student Motivation in Marketing Classes: Using Student Management Groups. *Journal of Marketing Education*, v.24, n.3, p.253-264.
- Lin, Chieh-Peng; TSAI, Yuan Hui (2006). Modeling Educational Quality and Student Loyalty: A Quantitative Approach Based on the Theory of Information Cascades. *Quality and Quantity*, v.42, n.3, 397-415.

Lopes, Fernanda Tarabal; Mageste, Gizelle de Souza (2008). Pedagogia Crítica: Repensando o Ensino de Estudos Organizacionais. In: *Anais do V EnEO*. Belo Horizonte: ANPAD.

Lusch, Robert F. (2007). Marketing's Evolving Identity: Defining Our Future. *Journal of Public Policy & Marketing*, v.26, n.2, 261-268.

Morgan, Gareth; Smircich, Linda (1980). The Case for Qualitative Research. *Journal of the Academy of Management Review*, v.5, n.4, 491-500.

Nadiri, H. (2006). Strategic Issue in Higher Education Marketing: How University Students' Perceive Higher Education Services. *The Asian Journal Quality*, v.7, n.2, 125-140.

Navarro, Mercedes Marzo; Iglesias, Marta Pedraja; Torres, Pilar Rivera (2005). A New Management Element for Universities: Satisfaction with the Offered Courses. *International Journal of Educational Management*, v.19, n.6, 505-526.

Oliveira, Betty Antunes (1996). *O Trabalho Educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados.

Oliveira, S. A.; Montenegro, L. M.; Machado-da-Silva, C. L.; Rese, N. (2010). Etnometodologia: Desvelando a Alquimia da Vivência Cotidiana. In: *VI EnEO*. Florianópolis/SC: ANPAD.

Paixão, Antônio Luiz (1986). *A Etnometodologia e o Estudo do Poder: Notas Preliminares*. Anal. & Conj., v.1, n.2, 93-110.

Paswan, Audhesh K.; Young, Joyce A. (2002). Student Evaluation of Instructor: A Nomological Investigation Using Structural Equation Modeling. *Journal of Marketing Education*, v.24, n.3, 193-202.

Payne, Adrian F.; Holt, Sue (2001). Diagnosing Customer Value: Integrating the Value Process and Relationship Marketing. *British Journal of Management*, v.12, n.2, 159-182.

Payne, A. F.; Storbacka, K.; Frow, P.; Knox, S. (2009). Co-Creating Brands: Diagnosing and Designing the Relationship Experience. *Journal of Business Research*, v.62, n.3, 379-389.

Payne, Adrian F.; Storbacka, Kaj; Frow, Pennie (2008). Managing the Co-Creation of Value. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v.36, 83-96.

Peltier, James W.; Hay, Amanda; Drago, W. (2005). The Reflective Learning Continuum: Reflecting on Reflection. *Journal of Marketing Education*, v.27, n.3, 250-263.

Pini, Fabrizio Maria (2009). The Role of Customers in Interactive Co-Creation Practices: The Italian Scenario. *Journal of Know Techn Pol*, v.22, 61-69.

Prahalad, C. K.; Ramaswamy, Venkat (2004). Co-Creation Experiences: The Next Practice in Value Creation. *Journal of Interactive Marketing*, v.18, n.3, p.5-14.

Prahalad, C. K.; Ramaswamy, Venkatram (20030. The New Frontier of Experience Innovation. *MIT Sloan Management Review*, 12-18.

Qian, Boyi (september, 2006). Expectation, Service Quality, and Satisfaction in Higher Education: School of Management Strategic Marketing Group. MSc Theses (School of Management: Master of Science). Supervisor: Paul Baines. *Cranfield University*, 1-95.

Ramaswamy, Venkat; Gouillart, Francis (2010). Building the Co-Creative Enterprise. *Harvard Business Review*, October, 100-109.

Ramaswamy, Venkat (2009a). Leading the Transformation to Co-Creation of Value. *Strategy & Leadership*, v.37, n.2, 32-37.

Ramaswamy, Venkat (2009b). The Rules of Engagement: Are You Ready for the Co-Creation Movement? *IESE Insight*, v.2, n.3, 29-35.

Ramírez, Rafael (1999). Value Co-Production: Intellectual Origins and Implications for Practice and Research. *Strategic Management Journal*, v.20, 49-65.

Ramsey, V. Jean; Fitzgibbons, Dale E. (2005). Being in the Classroom. *Journal of Management Education*, v.29, n.2, 333-356.

Reeve, John M.; Halusic, Marc (2009). How K-12 Teachers can put Self-Determination Theory Principles into Practice. *Theory and Research in Education*, v.7, n.2, 145-154.

Sheth, Jagdish N.; Newman, Bruce I.; Gross, Barbara L. (1991). Why We Buy What We Buy: A Theory of Consumption Values. *Journal of Business Research*, v.22, 159-170.

Sheth, Jagdish N.; Parvatiyar, Atul (2002). Evolving Relationship Marketing into a Discipline. *Journal of Relationship Marketing*, v.1, n.1, 3-16.

Sheth, Jagdish N.; Sisodia, Rajendra S. (2006) (Editors). *Does Marketing Need Reform? Fresh Perspectives on the Future*. New York: M. E. Sharpe.

Sierra, Jeremy J. (2010). Shared Responsibility and Student Learning: Ensuring a Favorable Educational Experience. *Journal of Marketing Education*, v.32, n.1, 104-111.

Silva, Marco (2003). Educação na Cibercultura: O Desafio Comunicacional do Professor Presencial e Online. *Revista FAEEBA*, v.12, n.20, 261-271.

Soares, Alexandre A. C.; Costa, Francisco José (2008). A Influência do Valor Percebido e da Satisfação do Cliente sobre o Comportamento de Boca a Boca: Uma Análise em Academias de Ginástica. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, v.10, n.28, 295-312.

Tinto, Vincent; Cullen, John (1973). Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research. *Report of Work: Columbia University*, pp.100, June.

Tinto, Vincent (2005). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, v.8, n.1, p.1-19.

Tresman, Susan (2002). Towards a Strategy for Improved Student Retention in Programmes of Open, Distance Education: A Case Study from the Open University UK. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, v.3, n.1.

Troccoli, Irene Raguenet (2009). Co-Criação de Valor e Fidelização dos Clientes: Uma Visão Integrada. *Inter Science Place*, v.2, n.4, 1-23.

Vargo, Stephen L. (2008). Customer Integration and Value Creation: Paradigmatic Traps and Perspectives. *Journal of Service Research*, v.11, n.2, 211-215.

Vargo, Stephen L.; Lusch, Robert F. (2004). Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*, v.68, 1-17.

Vargo, Stephen L.; Maglio, Paul P.; Akaka, Melissa Archpru (2008). On Value and Value Co-Creation: A Service Systems and Service Logic Perspective. *European Management Journal*, v.26, 145-152.

Vargo, Stephen L.; Morgan, Fred W. (2005). Services in Society and Academic Thought: An Historical Analysis. *Journal of Macromarketing*, v.25, n.1, 42-53.

Vargo, Stephen L. (2007). On a Theory of Markets and Marketing: From Positively Normative to Normatively Positive. *Australasian Marketing Journal*, v.15, n.1, 53-60.

Vargo, Stephen L. (2009). Toward a Transcending Conceptualization of Relationship: A Service-Dominant Logic Perspective. *Journal of Business & Industrial Marketing*, v.24, n.5/6, 373-379.

Vergara, S. C.; Caldas, M. P. (2005). Paradigma Interpretacionista: A Busca da Superação do Objetivismo Funcionalista nos Anos 1980 e 1990. *RAE: Revista de Administração de Empresas*, v.45, n.4, 66-72.

Voss, Roediger; Gruber, T.; Szmigin, I. (2007). Service Quality in Higher Education: The Role of Student Expectations. *Journal of Business Research*, v.60, n.9, 949-959.

Winer, Russell S. (2001). A Framework for Customer Relationship Management. *California Management Review*, v.43, n.4, 89-105.

Young, Mark R. (2005). The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning. *Journal of Marketing Education*, v.27, n.1, 25-40.

Zeithaml, Valarie A.; Bitner, Mary Jo (2003). *Marketing de Serviços: A Empresa com Foco no Cliente*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman.