

**Universidade Feevale**  
**Mestrado Acadêmico em Administração**

**CÍNTIA GABRIELE BEIER**

**COCRIAÇÃO DE VALOR E CAPACIDADES DINÂMICAS: UM ESTUDO EM UMA  
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DO RIO GRANDE DO SUL**

**Novo Hamburgo**

**2022**

**Universidade Feevale**  
**Mestrado Acadêmico em Administração**

**CÍNTIA GABRIELE BEIER**

**COCRIAÇÃO DE VALOR E CAPACIDADES DINÂMICAS: UM ESTUDO EM UMA  
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Administração como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração.

**Orientador:** Prof. Dr. Serje Schmidt

**Coorientadora:** Profa. Dra. Cristiane Froehlich

**Novo Hamburgo**

**2022**

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Beier, Cíntia Gabriele.

Cocriação de valor e capacidades dinâmicas : um estudo em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul / Cíntia Gabriele Beier. – 2022.

162 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2022.

Inclui bibliografia e apêndice.

"Orientador: Prof. Dr. Serje Schmidt ; Coorientadora: Profa. Dra. Cristiane Froehlich".

1. Capacidades dinâmicas. 2. Cocriação de valor. 3. Instituições de ensino superior. 4. Lógica Dominante de Serviço. 5. Modelagem de equações estruturais. I. Título.

CDU 658

Bibliotecária responsável: Janice Moser Corrêa – CRB 10/2315

**Universidade Feevale**  
**Mestrado Acadêmico em Administração**

**CÍNTIA GABRIELE BEIER**

**COCRIAÇÃO DE VALOR E CAPACIDADES DINÂMICAS: UM ESTUDO EM UMA  
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado aprovada pela banca examinadora em 23 de fevereiro de 2022,  
conferindo à autora o título de Mestre em Administração.

**Componentes da Banca Examinadora:**

Prof. Dr. Serje Schmidt (Orientador)  
Universidade Feevale

Prof. Dr.<sup>a</sup> Cátia Claudemira Cordeiro Fernandes Crespo  
Instituto Politécnico de Leiria (IPL – Portugal)

Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Bohnenberger  
Universidade Feevale

## **AGRADECIMENTOS**

Cursar um mestrado sempre foi um grande sonho, mas não posso dizer que foi fácil. Para conciliar o curso com a vida pessoal e profissional foram necessárias algumas renúncias e muito foco, dedicação e motivação. Finalizar com êxito esta jornada, que também foi um dos maiores desafios que já enfrentei, só foi possível devido ao apoio que recebi de pessoas especiais, por isso, deixo aqui meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente, agradeço à minha família, especialmente à minha mãe Inês, ao meu noivo Rômulo e ao meu irmão Eduardo, pelo apoio, pelas palavras de incentivo e por terem paciência e compreensão durante esse período em que precisei, muitas vezes, me ausentar para me dedicar à dissertação. Vocês foram e são fundamentais!

Agradeço ao meu orientador, prof. Serje Schmidt, por todos os ensinamentos, por me guiar durante essa trajetória, me desafiando e acreditando na minha capacidade de desenvolver este trabalho. Sua solicitude e assistência foram essenciais!

Agradeço à minha coorientadora, profa. Cristiane Froehlich, pelo acompanhamento e pelas contribuições sempre relevantes, que oportunizaram o aprimoramento do trabalho.

Agradeço às amigas e colegas de trabalho, Kátia, Jéssica e Fernanda, pelo genuíno interesse no desenvolvimento da minha pesquisa, por me ouvirem e pelas palavras de incentivo que sempre me foram ditas.

Agradeço à profa. Angelita Renck Gerhardt, pelo apoio, pelas conversas e dicas que me deu ao longo desse processo. Seu olhar crítico e suas contribuições me fizeram refletir sobre muitos aspectos do trabalho, contribuindo para seu aperfeiçoamento.

Agradeço à banca examinadora, profa. Maria Cristina Bohnenberger e profa. Cátia Claudemira Cordeiro Fernandes Crespo, por terem aceitado o convite e pelas contribuições enriquecedoras que foram feitas desde a qualificação do projeto.

Agradeço aos funcionários e alunos da Universidade Feevale pela disponibilidade para responder os questionários da pesquisa.

E por fim, agradeço aos colegas do mestrado, pelas trocas, pelas palavras de apoio e pela cumplicidade durante esse processo. Como falamos em vários momentos: “essa jornada não precisa ser solitária”. Vocês foram muito importantes!

## RESUMO

O mundo tem passado por uma crise sem precedentes em toda a história, decorrente da pandemia do novo coronavírus (Covid-19). As principais medidas adotadas para o enfrentamento da pandemia, como o distanciamento social, geraram mudanças rápidas no âmbito do ensino superior, fazendo com que as universidades enfrentem grandes pressões financeiras e envidem esforços para lidar com esse cenário, no sentido de possibilitar aos alunos a manutenção do seu aprendizado. A pandemia promoveu o envolvimento mais ativo dos consumidores nos processos de coprodução e cocriação de valor com fornecedores e outros clientes, contribuindo para respostas mais rápidas frente a uma situação como essa. Diante disso, os processos de cocriação de valor são importantes, pois a colaboração e a interação entre estudantes e instituições de ensino (IE) podem gerar benefícios mútuos. Da mesma forma, o desenvolvimento de capacidades dinâmicas (CDs) se mostra relevante, pois elas permitem que as universidades executem atividades de monitoramento do ambiente, de busca pelo aproveitamento de oportunidades, de manutenção do perfil de recursos e de alinhamento do modelo de receita com as necessidades dos indivíduos interessados, especialmente nesse cenário de mudança. Na literatura foram encontradas pesquisas que buscaram identificar as CDs que exerciam algum tipo de influência nos processos de cocriação de valor, outras que buscaram explorar como os processos de cocriação de valor poderiam influenciar as CDs e algumas que procuraram explorar como a vantagem competitiva pode ser alcançada, sob a luz dos processos de cocriação de valor e da teoria das CDs. Em razão disto, verifica-se que a relação entre cocriação de valor e CDs – sobre qual é antecessora e influencia a outra – não está suficientemente clara na literatura, revelando uma oportunidade para pesquisa. A partir desse contexto, o objetivo geral desta dissertação é analisar a relação entre capacidades dinâmicas e capacidades de cocriação (CCs) da Universidade Feevale e o valor gerado tanto para a instituição quanto para os seus alunos, buscando responder às seguintes perguntas de pesquisa: “Seriam as CDs antecedentes das CCs ou as CCs antecedentes das CDs? Qual a relação entre essas capacidades e o valor gerado (VG) aos atores no ambiente universitário?”. Trata-se de uma pesquisa quantitativa que utilizou o método de modelagem de equações estruturais (MEE), a partir de questionários respondidos por 376 funcionários e 361 alunos de graduação e pós-graduação de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. Os resultados sugerem que as CDs da universidade influenciam em suas CCs e estas irão influenciar tanto no VG para a universidade quanto no VG para os alunos. A pesquisa apresenta contribuições relevantes para a academia, ao aprofundar a compreensão sobre qual das capacidades influencia a outra, que não está abordada de forma suficientemente elucidativa na literatura. Adicionalmente, revela contribuições para as instituições de ensino superior, pois a partir da identificação da relação entre CDs, CCs e VG para alunos e universidade, será possível que os gestores e líderes da universidade explorem e desenvolvam as capacidades necessárias para geração de valor para todas as partes.

**Palavras-chave:** Capacidades dinâmicas. Cocriação de valor. Instituições de ensino superior. Lógica Dominante de Serviço. Modelagem de equações estruturais.

## ABSTRACT

The world has been going through an unprecedented crisis in all of history due to the new coronavirus (Covid-19) pandemic. The primary measures adopted to confront the pandemic, such as social distancing, have created rapid changes in the higher education context, causing universities to face great financial pressures and make efforts to deal with this scenario, in the sense of enabling students to continue learning. The pandemic promoted a more active involvement from consumers in the processes of co-production and co-creation of value with suppliers and other clients, contributing to fasten responses when faced with a situation like this. Considering this, value co-creation processes are important since collaboration and interaction between students and educational institutions (EI) can generate mutual benefits. In the same manner, the development of dynamic capabilities (DCs) is relevant for allowing universities to execute environmental monitoring activities in search for seizing opportunities, for maintaining the profile of resources and for aligning the revenue model with the needs of the interested parties, especially in this scenario of change. In the literature, there were found studies that sought to identify the DCs that had some type of influence on value co-creation processes, others that sought to explore how value co-creation processes could influence the DCs and some that sought to explore how competitive advantage can be reached, considering value co-creation processes and the DCs theory. Because of this, it is shown that the relation between value co-creation and DCs - about which one is the ancestor and influences the other – is not sufficiently clear in literature, revealing an opportunity for research. Through this context, the general objective of this dissertation is to analyze the relation between dynamic capabilities and co-creation capabilities (CCs) from Feevale University and the created value for the institution as well as for its students, seeking to answer the following research questions: “Would it be the DCs the antecedents of CCs or the CCs the antecedents of DCs?” What is the relation between these capabilities and the created value for the actors in the university environment?” It is a quantitative research that used the method of structural equation modeling (SEM) from surveys answered by 376 employees and 361 graduate and undergraduate students in a community university from Rio Grande do Sul. The results suggest that the DCs of the university influenced in its CCs and are going to influence in the created value for the university as well as the created value for the students. This research presents relevant contributions to the academy by deepening the comprehension of which capabilities influence the other, which is not addressed in a sufficiently elucidative manner in the literature. Additionally, it reveals contributions to higher education institutions, from identifying the correlation between DCs, CCs and created value for students and the university, it will be possible for managers and leaders in the university to explore and develop the necessary capabilities to create value to all parts.

**Keywords:** Dynamic capabilities. Value co-creation. Higher education institutions. Service-dominant logic. Structural equation modeling.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Hierarquia de recursos operantes .....   | 22  |
| Figura 2 – Cocriação de valor.....                  | 35  |
| Figura 3 – Valor no ensino superior .....           | 40  |
| Figura 4 – Modelo conceitual 1 – funcionários ..... | 61  |
| Figura 5 – Modelo conceitual 2 – funcionários ..... | 61  |
| Figura 6 – Modelo conceitual 3 – funcionários ..... | 62  |
| Figura 7 – Modelo conceitual – alunos .....         | 62  |
| Figura 8 – Modelo de mensuração: funcionários ..... | 97  |
| Figura 9 – Modelo estrutural 1 .....                | 102 |
| Figura 10 – Modelo estrutural 2 .....               | 105 |
| Figura 11 – Modelo estrutural 3 .....               | 106 |
| Figura 12 – Modelo estrutural 4 .....               | 109 |
| Figura 13 – Modelo de mensuração: alunos.....       | 118 |
| Figura 14 – Modelo estrutural: alunos.....          | 122 |



## LISTA DE QUADROS

|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Desenvolvimento das premissas fundamentais (FPs).....                           | 23  |
| Quadro 2 – Os axiomas da SDL .....                                                         | 24  |
| Quadro 3 – O conceito de cocriação.....                                                    | 25  |
| Quadro 4 – DART .....                                                                      | 30  |
| Quadro 5 – Situações de cocriação no ensino superior .....                                 | 37  |
| Quadro 6 – Foco dos líderes universitários na estrutura de capacidades dinâmicas .....     | 53  |
| Quadro 7 – Capacidades da Orientação Dominante de Serviço .....                            | 57  |
| Quadro 8 – Proposições Teóricas .....                                                      | 60  |
| Quadro 9 – Instrumento de medição para funcionários: variáveis de perfil.....              | 68  |
| Quadro 10 – Instrumento de medição para alunos: variáveis de perfil .....                  | 69  |
| Quadro 11 – Instrumento de medição para funcionários: capacidades dinâmicas .....          | 71  |
| Quadro 12 – Instrumento de medição para funcionários: capacidades de cocriação .....       | 72  |
| Quadro 13 – Instrumento de medição para alunos: capacidades de cocriação.....              | 73  |
| Quadro 14 – Instrumento de medição para funcionários: valor gerado para a universidade ... | 74  |
| Quadro 15 – Instrumento de medição para alunos: valor gerado para alunos.....              | 75  |
| Quadro 16 – Ajustes realizados no pré-teste .....                                          | 76  |
| Quadro 17 – Modelos concorrentes: funcionários.....                                        | 82  |
| Quadro 18 – Total de respostas obtidas.....                                                | 84  |
| Quadro 19 – Modelos concorrentes testados: funcionários.....                               | 100 |
| Quadro 20 – Resultado das proposições teóricas .....                                       | 112 |
| Quadro 21 – Resultado geral .....                                                          | 126 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 – Tempo na empresa.....                                               | 88  |
| Tabela 2 – Cargo na empresa .....                                              | 89  |
| Tabela 3 – Idade dos funcionários.....                                         | 90  |
| Tabela 4 – Gênero dos funcionários .....                                       | 90  |
| Tabela 5 – Comunalidades: CDs funcionários .....                               | 91  |
| Tabela 6 – Matriz rotacionada: CDs funcionários.....                           | 92  |
| Tabela 7 – Comunalidades: CCs funcionários .....                               | 94  |
| Tabela 8 – Matriz rotacionada: CCs funcionários .....                          | 95  |
| Tabela 9 – Ajuste do modelo de mensuração: funcionários.....                   | 98  |
| Tabela 10 – Validade convergente do modelo de mensuração: funcionários .....   | 99  |
| Tabela 11 – Validade discriminante do modelo de mensuração: funcionários ..... | 99  |
| Tabela 12 – Ajuste do modelo estrutural 1.....                                 | 102 |
| Tabela 13 – Validade convergente do modelo estrutural 1 .....                  | 103 |
| Tabela 14 – Estimativas do modelo estrutural 1 .....                           | 104 |
| Tabela 15 – Ajuste do modelo estrutural 2.....                                 | 105 |
| Tabela 16 – Ajuste do modelo estrutural 3.....                                 | 107 |
| Tabela 17 – Validade convergente do modelo estrutural 3 .....                  | 107 |
| Tabela 18 – Ajuste do modelo estrutural 4.....                                 | 109 |
| Tabela 19 – Validade convergente do modelo estrutural 4 .....                  | 110 |
| Tabela 20 – Estimativas do modelo estrutural 4 .....                           | 111 |
| Tabela 21 – Nível de ensino .....                                              | 113 |
| Tabela 22 – Percentual de conclusão de curso .....                             | 113 |
| Tabela 23 – Idade dos alunos .....                                             | 114 |
| Tabela 24 – Gênero dos alunos.....                                             | 114 |
| Tabela 25 – Comunalidades: CCs alunos .....                                    | 115 |
| Tabela 26 – Matriz de componente: CCs alunos.....                              | 116 |
| Tabela 27 – Ajuste do modelo de mensuração: alunos .....                       | 119 |
| Tabela 28 – Validade convergente do modelo de mensuração: alunos.....          | 120 |
| Tabela 29 – Validade discriminante do modelo de mensuração: alunos.....        | 120 |
| Tabela 30 – Ajuste do modelo estrutural: alunos (modelo não validado).....     | 122 |
| Tabela 31 – Ajuste do modelo estrutural: alunos .....                          | 123 |
| Tabela 32 – Validade convergente do modelo estrutural: alunos.....             | 123 |
| Tabela 33 – Estimativas do modelo estrutural: alunos .....                     | 124 |

## LISTA DE SIGLAS

|         |                                                    |
|---------|----------------------------------------------------|
| AFC     | Análise Fatorial Confirmatória                     |
| AFE     | Análise Fatorial Exploratória                      |
| CC      | Capacidade de Cocriação                            |
| CD      | Capacidade Dinâmica                                |
| CFI     | Índice de Ajuste Comparativo                       |
| DART    | Diálogo, Acesso, Risco e Transparência             |
| EAD     | Ensino à Distância                                 |
| EMV     | Estimação de Máxima Verossimilhança                |
| EPIs    | Equipamentos de Proteção Individual                |
| FPs     | <i>Foundational Premises</i>                       |
| GDL     | <i>Goods Dominant Logic</i>                        |
| GOF     | <i>Goodness of Fit</i>                             |
| IE      | Instituição de Ensino                              |
| IES     | Instituição de Ensino Superior                     |
| KMO     | Kaiser-Meyer-Olkin                                 |
| MEE     | Modelagem de Equações Estruturais                  |
| NFI     | Índice de Ajuste Normado                           |
| PDI     | Plano de Desenvolvimento Institucional             |
| PENF    | Programa de Empréstimos de Notebooks Feevale       |
| PROPPEX | Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão |
| RH      | Recursos Humanos                                   |
| RMSEA   | Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação       |
| SDL     | <i>Service Dominant Logic</i>                      |
| TLI     | Índice de Tucker Lewis                             |
| VG      | Valor Gerado                                       |
| VME     | Variância Média Extraída                           |

## SUMÁRIO

|                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                     | <b>13</b> |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>                           | <b>20</b> |
| 2.1 LÓGICA DOMINANTE DE SERVIÇO .....                        | 20        |
| 2.2 COCRIAÇÃO DE VALOR .....                                 | 25        |
| 2.2.1 Ecossistemas de Serviço e Contexto da Experiência..... | 31        |
| 2.2.2 Cocriação de Valor no Contexto Universitário .....     | 35        |
| 2.2.2.1 Coprodução no Contexto Universitário .....           | 38        |
| 2.2.2.2 Valor Gerado para o Aluno .....                      | 39        |
| 2.2.2.3 Valor Gerado para a Universidade .....               | 43        |
| 2.3 CAPACIDADES DINÂMICAS .....                              | 46        |
| 2.4 CAPACIDADES DE COCRIAÇÃO E CAPACIDADES DINÂMICAS .....   | 55        |
| 2.5 MODELOS CONCEITUAIS .....                                | 58        |
| <b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>                    | <b>63</b> |
| 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....                            | 63        |
| 3.2 UNIDADE DE ANÁLISE .....                                 | 64        |
| 3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA .....                                | 65        |
| 3.4 ESCALAS DE MENSURAÇÃO .....                              | 67        |
| 3.4.1 Caracterização do Perfil da Amostra.....               | 68        |
| 3.4.2 Capacidades Dinâmicas.....                             | 70        |
| 3.4.3 Capacidades de Cocriação .....                         | 71        |
| 3.4.4 Valor Gerado.....                                      | 74        |
| 3.5 PRÉ-TESTE .....                                          | 75        |
| 3.6 COLETA DE DADOS .....                                    | 77        |
| 3.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....                 | 78        |
| <b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>                        | <b>84</b> |
| 4.1 PREPARAÇÃO DOS DADOS.....                                | 84        |
| 4.1.1 Dados Faltantes .....                                  | 85        |
| 4.1.2 Outliers .....                                         | 86        |
| 4.1.3 Normalidade .....                                      | 86        |
| 4.1.4 Linearidade.....                                       | 87        |
| 4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS – FUNCIONÁRIOS .....              | 88        |
| 4.2.1 Perfil da Amostra.....                                 | 88        |
| 4.2.2 Análise Fatorial Exploratória .....                    | 90        |
| 4.2.2.1 Capacidades Dinâmicas.....                           | 91        |
| 4.2.2.2 Capacidades de Cocriação .....                       | 94        |
| 4.2.3 Validação do Modelo de Mensuração .....                | 96        |
| 4.2.3.1 Validade Convergente .....                           | 98        |
| 4.2.3.2 Validade Discriminante.....                          | 99        |
| 4.2.4 Estimação do Modelo Estrutural.....                    | 100       |

|              |                                                                                       |            |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.2.5</b> | <b>Modelo Estrutural 1.....</b>                                                       | <b>101</b> |
| 4.2.5.1      | <i>Validade Convergente .....</i>                                                     | 103        |
| 4.2.5.2      | <i>Estimativas .....</i>                                                              | 103        |
| <b>4.2.6</b> | <b>Modelo Estrutural 2.....</b>                                                       | <b>104</b> |
| <b>4.2.7</b> | <b>Modelo Estrutural 3.....</b>                                                       | <b>106</b> |
| 4.2.7.1      | <i>Validade Convergente .....</i>                                                     | 107        |
| <b>4.2.8</b> | <b>Modelo Estrutural 4.....</b>                                                       | <b>108</b> |
| 4.2.8.1      | <i>Validade Convergente .....</i>                                                     | 110        |
| 4.2.8.2      | <i>Estimativas .....</i>                                                              | 110        |
| <b>4.3</b>   | <b>ANÁLISE DOS RESULTADOS – ALUNOS.....</b>                                           | <b>112</b> |
| <b>4.3.1</b> | <b>Perfil da Amostra.....</b>                                                         | <b>112</b> |
| <b>4.3.2</b> | <b>Análise Fatorial Exploratória .....</b>                                            | <b>115</b> |
| 4.3.2.1      | <i>Capacidades de Cocriação .....</i>                                                 | 115        |
| <b>4.3.3</b> | <b>Validação do Modelo de Mensuração .....</b>                                        | <b>117</b> |
| 4.3.3.1      | <i>Validade Convergente .....</i>                                                     | 119        |
| 4.3.3.2      | <i>Validade Discriminante.....</i>                                                    | 120        |
| <b>4.3.4</b> | <b>Estimação do Modelo Estrutural.....</b>                                            | <b>121</b> |
| 4.3.4.1      | <i>Validade Convergente .....</i>                                                     | 123        |
| 4.3.4.2      | <i>Estimativas .....</i>                                                              | 124        |
| <b>5</b>     | <b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>                                                 | <b>126</b> |
| <b>6</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                     | <b>132</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                              | <b>136</b> |
|              | <b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE MENSURAÇÃO (FUNCIONÁRIOS) .....</b>                    | <b>146</b> |
|              | <b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE MENSURAÇÃO (ALUNOS) .....</b>                          | <b>153</b> |
|              | <b>APÊNDICE C – CONVITE INICIAL PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (FUNCIONÁRIOS).....</b> | <b>158</b> |
|              | <b>APÊNDICE D – LEMBRETE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (FUNCIONÁRIOS).....</b>        | <b>159</b> |
|              | <b>APÊNDICE E – LEMBRETE FINAL PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (FUNCIONÁRIOS).....</b>  | <b>160</b> |
|              | <b>APÊNDICE F – CONVITE INICIAL PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (ALUNOS).....</b>       | <b>161</b> |
|              | <b>APÊNDICE G – LEMBRETE FINAL PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (ALUNOS).....</b>        | <b>162</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o final de 2019, o mundo tem passado por uma crise sem precedentes em toda a história, decorrente da pandemia do novo coronavírus, descoberto em Wuhan – China. Em 2020, o vírus Sars-CoV-2, causador da doença denominada Covid-19, se espalhou rapidamente, deixando diversas consequências, dentre elas, econômicas (ALON; FARRELL; LI, 2020). Em função disso, e pelo aumento da competitividade nos últimos anos, especialmente no setor de serviços (SARMAH; RAHMAN, 2018), o cenário para as empresas se tornou ainda mais complexo, devido às principais medidas adotadas para o enfrentamento da pandemia, como *lockdowns* e distanciamento social, que levaram ao fechamento de muitas empresas, perda de empregos (DONTHU; GUSTAFSSON, 2020; SHARMA, 2021) e interrupção da cadeia de abastecimento alimentar (MOLLENKOPF; OZANNE; STOLZE, 2020).

A necessidade de distanciamento social também gerou mudanças significativas no comportamento do consumidor (DONTHU; GUSTAFSSON, 2020). Com mais flexibilidade de tempo e menos flexibilidade para deslocamentos, os consumidores foram incentivados a improvisar e a inovar, estimulando sua criatividade. Isso exigiu que as empresas se adaptassem a esses novos hábitos, modificando seus processos e infraestrutura, tornando-se mais resilientes (SHETH, 2020).

O fenômeno econômico e social resultante da adoção das medidas de distanciamento social gerou mudanças rápidas no cenário do ensino superior (KRISHNAMURTHY, 2020), exigindo das universidades de todo o mundo um esforço no processo de transformação digital, a fim de cumprir seus objetivos, mudando o método tradicional de ensino para um formato online (ADEDYOIN; SOYKAN, 2020; BLANKENBERGER; WILLIAMS, 2020). As universidades privadas enfrentam grandes pressões financeiras, pois as matrículas são imprevisíveis para os próximos períodos. Além disso, há uma preocupação por parte dos líderes das universidades com a saúde mental dos alunos e funcionários, com custos orçamentários e taxas aceleradas de evasão (BLANKENBERGER; WILLIAMS, 2020; KRISHNAMURTHY, 2020).

As universidades envidam esforços para lidar com o cenário pandêmico, no sentido de possibilitar aos alunos a manutenção do seu aprendizado: bibliotecas tiveram que digitalizar seus serviços para professores, alunos e outros interessados; ocorreu aumento da carga de trabalho de setores, especialmente de tecnologia da informação, para adequações de

plataformas eletrônicas; houve colaboração com indústrias de telecomunicação para subsidiar custo das assinaturas de internet; auxílios foram previstos, especialmente para alunos com menos condições financeiras, como paralisação da política de endividamento de mensalidades, atendimento psicológico, entre outros (ADEDYOYIN; SOYKAN, 2020).

Nesse contexto, as instituições de ensino superior (IES) privadas são desafiadas a buscar novas formas de permanecer colocadas no mercado, adaptando-se às demandas de seu público-alvo – os alunos. Para que este processo ocorra, é necessário que universidades e alunos se aproximem, criando um ambiente favorável ao diálogo para a construção de um plano de educação que abarque os seus interesses (SILVA; SILVA; BRAMBILLA, 2020).

A pandemia promoveu o envolvimento mais ativo dos consumidores nos processos de coprodução e cocriação de valor com fornecedores e outros clientes, contribuindo para respostas mais rápidas frente a uma situação como essa (SHARMA, 2021). Os processos de cocriação de valor, abarcados na Lógica Dominante de Serviço (do inglês *Service Dominant Logic* – SDL), de Vargo e Lusch (2004), podem se constituir em mecanismos para esse enfrentamento, pois os consumidores assumem uma postura mais ativa e são vistos como agentes interativos, fazendo parte da criação de valor (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004a), demandando que as empresas busquem formas de otimizar a experiência do cliente, indo além do diálogo usual (RAMASWAMY, 2009).

O propósito da troca, para a SDL, é a cocriação de valor (VARGO; KOSKELAHUOTARI; VINK, 2020), isto é, a geração de benefício, conceitualizado em termos de viabilidade ou bem-estar para um ator focal, criado a partir da interação e contribuições de vários atores (VARGO, 2018a). Empresas que detém a capacidade de ofertar serviços superiores e de cocriar experiências únicas com os clientes podem obter importantes vantagens competitivas (KARPEN et al., 2015). A cocriação de experiências com os clientes está mais voltada para os relacionamentos que o cliente tem relativamente à oferta total do que ao produto em si, ensejando que os processos de criação de valor sejam interativos, dinâmicos, não lineares e, em muitas vezes, inconscientes (PAYNE; STORBACKA; FROW, 2008). As capacidades para impulsionar relacionamentos com os clientes, denominadas capacidades de cocriação (CCs), incluem a capacidade das organizações de criar e fortalecer relacionamentos com outras empresas e clientes, além de capacitar funcionários, promovendo neles o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades (WILDEN et al., 2019).

Sob o prisma da lógica tradicional de marketing, ou seja, da Lógica Dominante de Produto (ou *Goods Dominant Logic* – GDL), a troca de produtos e serviços, aos quais atribuí-

se um valor de troca para que fossem permutados entre produtor e consumidor, fundamentava o processo tradicional de criação de valor (VARGO; KOSKELA-HUOTARI; VINK, 2020). Todavia, a concepção da GDL tem se tornado ultrapassada, suscitando um envolvimento cada vez mais intenso do consumidor nos processos de definição e criação de valor, em que a sua própria experiência de cocriação passou a ser a base de valor (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004a). Isso implicou na mudança de uma lógica voltada para a “fabricação, venda e manutenção” para outra direcionada para a “escuta, personalização e cocriação”, pois os clientes desejam cocriar serviços mais individualizados, diferenciados e experimentais (PAYNE; STORBACKA; FROW, 2008).

A experiência do relacionamento envolvida nos processos de cocriação de valor pode levar ao aprendizado do cliente, estando envolvidas suas cognições, emoções e comportamentos. Os resultados do processo de aprendizado do cliente podem se manifestar em suas atitudes e preferências, pois se o “valor em uso” decorrente da aquisição de um produto ou serviço proporcionar melhores experiências do que com outros fornecedores, o cliente possivelmente fará compras repetidas (PAYNE; STORBACKA; FROW, 2008), fomentando um comportamento de lealdade (OLIVER, 1999).

No âmbito das universidades, a cocriação de valor pode ser originada no processo de *feedback*, opiniões e recursos dos alunos, como suas competências e habilidades intelectuais, integradas a recursos institucionais, que estimulam a geração de valor mútuo para as partes (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018). Quando os alunos participam ativamente do processo de criação de valor, aumenta a probabilidade de que tenham uma atitude positiva relacionada à universidade, de que fiquem mais satisfeitos com sua experiência no ensino e mais comprometidos com a marca da universidade e, por consequência, as IEs são capazes de estabelecer sua reputação, obtendo importantes vantagens (FOROUDI et al., 2019), como a lealdade do aluno (HOFSTATTER, 2010).

Diante desses aspectos, a SDL ganhou destaque, pois compreende que o processo de troca está voltado para a aplicação de habilidades físicas e mentais (prestação de serviços), enquanto os bens são instrumentos pelos quais ocorre a prestação de serviços (VARGO; MAGLIO; AKAKA, 2008; VARGO, 2018a; VARGO; KOSKELA-HUOTARI; VINK, 2020). Para a SDL, conhecimento e habilidades são recursos fundamentais para a geração de vantagem competitiva (LUSCH; VARGO; O'BRIEN, 2007; BALLANTYNE et al., 2011), e mesmo quando há o envolvimento de produtos, o que alavanca a atividade econômica é o serviço (conhecimento aplicado) (VARGO; LUSCH, 2008).



Além das contribuições dos processos de cocriação de valor para enfrentamento da pandemia, as capacidades dinâmicas (CDs) da empresa se mostram essenciais para esse momento (SHARMA, 2021). Em um ambiente de instabilidades, é imperativo que as empresas desenvolvam suas capacidades dinâmicas, buscando competitividade e sobrevivência (TEECE, 2007). As CDs são definidas como “a capacidade da empresa de integrar, construir e reconfigurar competências internas e externas para lidar com ambientes em rápida mudança” (TEECE; PISANO; SHUEN, 1997, p. 516, tradução nossa). No contexto das universidades, a estrutura de CDs pode auxiliar a liderança do campus a visualizar as oportunidades, estabelecer prioridades, executar com sabedoria e transformar com agilidade, conectando a universidade externa e internamente (LEIH; TEECE, 2016).

Randhawa, Wilden e Hohberger (2016), a partir de uma revisão sistemática da literatura, identificaram a necessidade de aumentar o foco na cocriação com o cliente, apontando as lentes teóricas da SDL e CDs como adequadas para isso. Com a evolução das pesquisas em torno da SDL, a abordagem das capacidades dinâmicas passou a apresentar grande potencial e contribuições para o avanço e aplicabilidade da SDL (NG; VARGO, 2018). “A literatura de capacidades dinâmicas oferece caminhos promissores para investigar mudanças impulsionadas por atores individuais – como o trabalho institucional” (NENONEN; GUMMERUS; SKLYAR, 2018, p. 571, tradução nossa).

A literatura sobre CDs tem se aproximado da SDL, pois ambas as abordagens se baseiam, entre outros aspectos, em recursos intangíveis, como conhecimento e habilidades (WILDEN et al., 2017, 2019). Tanto as CCs quanto as CDs podem ser consideradas como capacidades de ordem superior (WILDEN et al., 2019), as quais permitem que a organização “supere a dependência do caminho que levou à inimitabilidade das capacidades de ordem inferior” (COLLIS, 1994, p. 149, tradução nossa). As capacidades de ordem inferior, por outro lado, referem-se às capacidades que possibilitam que as empresas executem tarefas diárias com mais eficiência (TEECE, 2012). As CCs podem permitir que uma empresa prestadora de serviços crie e mantenha relacionamentos com os clientes, contudo, até onde tais capacidades se constituem em uma base para prestação de um serviço melhor, depende de suas CDs (WILDEN et al., 2019).

A partir de uma busca realizada na literatura, foram encontradas pesquisas que abordavam os temas mencionados. Os seguintes termos de busca foram pesquisados nos resumos dos artigos: (“value co-creation” OR “co-creation of value” OR “service-dominant logic”) AND “dynamic capa\*”), este último para abarcar tanto o termo “capabilites” quanto

“capacities”. As bases de dados selecionadas foram duas amplamente utilizadas no meio acadêmico – Web of Science e Scopus. Quanto ao tipo de obra, foram considerados somente artigos e as áreas foram *Business e Management* (Web of Science) e *Business, Management and Accounting e Social Sciences* (Scopus), para contemplar artigos relacionados à área desta pesquisa.

Na busca supracitada foram encontradas pesquisas que buscaram identificar as CDs que exerciam algum tipo de influência nos processos de cocriação de valor (WILDEN; GUDERGAN, 2017; NENONEN; GUMMERUS; SKLYAR, 2018; HERNANDEZ-CAZARES et al., 2019; MITREGA; SPACIL; PFAJFAR, 2020; SUN; ZHANG, 2021), outras que buscaram explorar como os processos de cocriação de valor poderiam influenciar as CDs (PREIKSCHAS et al., 2017; ZHANG et al., 2020), e algumas que procuraram explorar como a vantagem competitiva pode ser alcançada, sob a luz da SDL e da teoria das CDs (EVANS, 2016; FRANÇA; FERREIRA, 2016). Em razão do exposto, verifica-se que a relação entre cocriação de valor e CDs – sobre qual é antecessora e influencia a outra – não está suficientemente clara na literatura, revelando uma oportunidade para pesquisa.

Outrossim, na busca realizada não foram encontrados estudos analisando a relação entre cocriação de valor e CDs no contexto das universidades, que é o ambiente empírico dessa pesquisa, apesar de diversos autores destacarem a relevância da cocriação de valor para elas, pois a colaboração e a interação entre estudantes e IE podem gerar benefícios mútuos (GINER; RILLO, 2016; DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018; SILVA; SILVA; BRAMBILLA, 2020), além das contribuições das CDs, que permitem que as IEs, especialmente em cenários de instabilidades, como o da pandemia, executem atividades de monitoramento do ambiente, de busca pelo aproveitamento de oportunidades, de manutenção do perfil de recursos e de alinhamento do modelo de receita com as necessidades dos indivíduos interessados (LEIH; TEECE, 2016; SOUZA; TAKAHASHI, 2019).

A partir dos aspectos pontuados até aqui, e considerando o momento turbulento vivenciado pelas IES em decorrência da pandemia, percebe-se a importância de que as universidades, principalmente suas lideranças, apoiem a cocriação entre alunos e funcionários, em todas as áreas. As ideias e contribuições dos estudantes podem renovar as experiências de ensino-aprendizagem, os serviços ofertados e a própria vida do aluno (DOLLINGER; LODGE, 2019a). Para que a cocriação ocorra, alunos e universidades devem interagir e trabalhar juntos, o que resultará em maior valor e satisfação para o estudante e, por consequência, níveis mais elevados de lealdade à IE (GINER; RILLO, 2016). Além disso, líderes que apresentem

pensamento estratégico e desenvolvimento de capacidades podem contribuir para a competitividade e sobrevivência de longo prazo da universidade (LEIH, TEECE, 2016).

Nesse sentido, a unidade de análise foi a Universidade Feevale, localizada em Novo Hamburgo – RS, que é uma instituição de ensino superior de natureza comunitária. Por ter natureza pública não estatal, a Feevale não visa ao lucro e, portanto, não trata a educação como um produto, mas “como um elemento fundante das relações humanas, da organização social e da qualificação da comunidade, que tem na universidade um espaço de sistematização, de reflexão, de recriação e de crítica” (FEEVALE, 2017, p. 22). Suas práticas de gestão são norteadas pela promoção da produção do conhecimento, da formação integral das pessoas, sempre em busca de contribuir para o desenvolvimento da sociedade (FEEVALE, 2017).

Especialmente no contexto atual, o compromisso social da universidade foi reiterado, por meio de sua importante atuação no enfrentamento da pandemia de Covid-19. A Feevale manteve ações junto à comunidade, ofertando serviços que contribuíram no combate ao coronavírus, tais como: mais de 36.000 exames de diagnóstico da Covid-19 para os municípios e empresas da região de abrangência da universidade; doação de mais de 5.800 unidades de EPIs a hospitais, incluindo máscaras de tecido, máscaras do modelo *face shield* e lençóis. Ademais, iniciativas foram desenvolvidas para dar suporte aos seus estudantes, no sentido de possibilitar a continuidade de seus estudos, como a migração das aulas para o modelo virtual; empréstimo de *notebook*; desconto em equipamentos de informática e planos de internet; estratégias financeiras, entre outras (FEEVALE, 2020).

Desta forma, esse viés comunitário da instituição pressupõe uma maior escuta dos seus públicos, tornando-a um contexto adequado para analisar as CCs. Do mesmo modo, considerando o atual momento pandêmico e corroborando com o relato de Leih e Teece (2016, p. 186, tradução nossa), que destacam que “os principais líderes universitários precisam de uma estrutura que os ajude a entender como administrar em um mundo desafiador, onde as realidades econômicas estão sendo injetadas com grande força”, a universidade é um ambiente empírico adequado para análise das CDs.

Diante disso, esse estudo propõe as seguintes questões de pesquisa: **Seriam as CDs antecedentes das CCs ou as CCs antecedentes das CDs? Qual a relação entre essas capacidades e o VG (valor gerado) aos atores no ambiente universitário?** O objetivo geral desta dissertação é analisar a relação entre capacidades dinâmicas e capacidades de cocriação da Universidade Feevale e o valor gerado tanto para a instituição quanto para os seus alunos. Os objetivos específicos que norteiam o trabalho são:

- a) Elaborar um esquema conceitual para a análise dos construtos abordados.
- b) Medir e analisar a percepção dos funcionários da universidade relativamente às CCs, CDs e VG para a universidade.
- c) Medir e analisar a percepção dos estudantes em relação às CCs da universidade e ao VG para estudantes.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa quantitativa, que é caracterizada pela utilização de medidas estatísticas que permitem que sejam descritos fenômenos e populações, verificando a existência de relação entre as variáveis (GIL, 2019). A análise estatística foi realizada utilizando o método de modelagem de equações estruturais (MEE) (HAIR JR. et al., 2009), a partir de questionários respondidos por funcionários da universidade e alunos, visando medir sua percepção nas dimensões propostas.

Com essa pesquisa, a partir da revisão teórica e da construção e validação dos modelos conceituais, por meio da MEE, pretende-se trazer contribuições relevantes para a academia e para as instituições de ensino superior. Para a academia, este estudo buscou aprofundar a compreensão sobre a relação entre CCs e CDs e qual das capacidades é antecessora uma da outra, que não está abordada de forma suficientemente elucidativa na literatura, contribuindo para o debate atual e em curso sobre essa temática. Além disso, outra contribuição foi a validação das escalas, as quais, embora já validadas por outros estudos, passaram por alguns ajustes a fim de adequar o modelo ao contexto da pesquisa.

No que tange às contribuições gerenciais para as universidades, especialmente para a Universidade Feevale, que foi a unidade de análise, a pesquisa fornece bases de conhecimento para geração de estratégias e práticas para fomentar o desenvolvimento de CDs e de cocriação de valor. A partir da identificação da relação entre CDs, CCs e VG para alunos e universidade, será possível que os gestores e líderes da universidade explorem e desenvolvam as capacidades necessárias para geração de valor para todas as partes.

A partir desta introdução, as próximas seções do trabalho apresentam o referencial teórico, abordando os principais conceitos da Lógica Dominante de Serviço, cocriação de valor, CDs, CCs, trazendo também o foco desses temas para o contexto das universidades. Subsequentemente estão evidenciados os procedimentos metodológicos, seguidos pela análise e discussão dos resultados e, por fim, pelas considerações finais da pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo teve seu referencial teórico conduzido a partir das lentes teóricas da Lógica Dominante de Serviço, que abarca a cocriação de valor, e das capacidades dinâmicas, conforme será apresentado a seguir.

### 2.1 LÓGICA DOMINANTE DE SERVIÇO

A Lógica Dominante de Serviço (do inglês *Service Dominant Logic* – SDL) começou a ser consolidada alicerçando-se na necessidade de uma nova lógica dominante para o marketing. Até então, a lógica dominante voltava-se para uma perspectiva herdada da economia, fundamentada na troca de bens que, em sua maioria, consistiam em produtos manufaturados, tangíveis e com valor incorporado (VARGO; LUSCH, 2004).

Cada vez mais, a Lógica Dominante de Produtos (ou *Goods Dominant Logic* – GDL) foi se tornando obsoleta, fazendo com que uma nova lógica mais abrangente e inclusiva – voltada para a troca de intangíveis, conhecimentos especializados, habilidades e processos – ganhasse espaço (VARGO; LUSCH, 2004). Nesse contexto, a SDL teve seu início confrontando os mais de 200 anos da lógica econômica tradicional, na qual as suposições mais fortes do marketing estiveram embasadas (BALLANTYNE; VAREY, 2008; BALLANTYNE; WILLIAMS; AITKEN, 2011).

Gummesson (1996) já apresentava a necessidade de incluir, de forma satisfatória, os serviços na teoria de marketing, afirmando que a visão tradicional das organizações e de seus mercados com dois atores definidos – comprador e vendedor – se dispersaria em uma rede complexa. Abordou, também, o “encontro do serviço”, que seria a interação entre cliente e fornecedor, apresentando o cliente como membro temporário da organização e colocando a colaboração em foco.

Um dos principais conceitos abarcados pela SDL se refere aos recursos, que foram abordados por Vargo e Lusch (2004) como “recursos operandos” e “recursos operantes”. Os recursos operantes, em geral, são invisíveis, intangíveis, dinâmicos e infinitos, ao contrário dos recursos operandos (matérias-primas, por exemplo), que são finitos e estáticos. Os recursos

operantes geralmente são conhecimentos e habilidades, os quais atuam sobre outros recursos, possibilitando a criação de mais recursos operantes (VARGO; LUSCH, 2004; LUSCH; VARGO; O'BRIEN, 2007).

Essa diferença entre os tipos de recursos fundamenta a principal distinção entre as duas lógicas dominantes supracitadas: a base da troca (VARGO; MAGLIO; AKAKA, 2008; VARGO; KOSKELA-HUOTARI; VINK, 2020). A base de troca, sob a perspectiva da GDL, são os produtos (recursos operandos), sobre os quais há a execução de uma ação, enquanto para a SDL a troca é realizada com base em conhecimentos e habilidades (recursos operantes), os quais operam sobre outros recursos (VARGO; LUSCH, 2004; VARGO; LUSCH, 2017).

Nesse contexto, indivíduos e organizações trocam as suas próprias competências aplicadas pelas competências das quais necessitam para seu próprio bem-estar (LUSCH; VARGO; O'BRIEN, 2007; VARGO; KOSKELA-HUOTARI; VINK, 2020). Ou seja, a troca é realizada a fim de adquirir os benefícios advindos de competências especializadas de outros indivíduos, como conhecimentos e habilidades (VARGO; LUSCH, 2004; VARGO, 2018a).

Além disso, produtos são transmissores de recursos operantes (conhecimento), e são utilizados por outros recursos operantes (clientes, por exemplo) como instrumentos para a criação de valor (VARGO; LUSCH, 2004; VARGO; KOSKELA-HUOTARI; VINK, 2020). Para a SDL, todos os atores envolvidos na criação de valor são vistos como recursos operantes (LUSCH; VARGO; O'BRIEN, 2007). Portanto, mesmo quando há o envolvimento de bens, o que fomenta a atividade econômica é o serviço – o conhecimento aplicado (VARGO; LUSCH, 2008). Gummesson (1995, apud VARGO; LUSCH, 2017, p. 48, tradução nossa) já dizia que “as atividades prestam serviços, as coisas prestam serviços”.

As pessoas também comprem produtos, pois possui-los, experienciá-los ou experimentá-los pode fornecer outros tipos de satisfação, além daquelas associadas com a sua função básica. Por exemplo, um veículo, além de prestar seu serviço principal (transporte), pode gerar satisfação para o consumidor, relacionada ao prazer por experienciá-lo, simplesmente por estar estacionado na garagem (VARGO; LUSCH, 2004).

Diante disso, no contexto da SDL, os bens são percebidos como mecanismos para realizar a prestação de serviço (VARGO; LUSCH, 2014; VARGO, 2018a), fazendo com que a GDL seja parte integrante da SDL, e não distinta dela (VARGO; LUSCH, 2016). Para evitar qualquer associação indevida, é importante destacar que o termo “serviços”, no plural, refere-se à GDL, pois implica unidades de saída, enquanto para a SDL utiliza-se o termo “serviço”,

no singular, tendo como referência o processo de realizar algo por alguém (VARGO; LUSCH, 2006; VARGO; KOSKELA-HUOTARI; VINK, 2020).

Madhavaram e Hunt (2008), no âmbito da SDL, propõem uma hierarquia de recursos operantes, a saber, recursos operantes básicos, compostos ou interconectados. Essa hierarquia, apresentada na Figura 1, parte de sete categorias de recursos básicos (financeiros, físicos, humanos, jurídicos, organizacionais, informativos e relacionais). Quanto mais ao topo da pirâmide o recurso estiver, mais difícil é de adquiri-lo ou desenvolvê-lo, e maior é sua contribuição para níveis mais altos de sustentabilidade de vantagem competitiva.

**Figura 1 – Hierarquia de recursos operantes**



**Fonte: Madhavaram e Hunt (2008, p. 70, tradução nossa).**

Os recursos operantes básicos são as entidades tangíveis e intangíveis (como os conhecimentos e habilidades individuais de cada funcionário) que permitem que a empresa produza, de forma eficiente, uma oferta de mercado. Os recursos operantes compostos são formados a partir da composição de dois ou mais recursos operantes básicos que, coletivamente, possibilitam que a empresa produza ofertas de mercado com valor eficiente. Os recursos operantes interconectados também são uma combinação de dois ou mais recursos operantes básicos, porém, neste caso, há uma maior interação entre os recursos e eles reforçam uns aos outros, para permitir que a empresa produza ofertas de mercado com valor eficiente (por exemplo, capacidade de relacionamento com o mercado, capacidade de aprendizagem organizacional, capacidade empreendedora, entre outras) (MADHAVARAM; HUNT, 2008).

A fim de elucidar os aspectos principais que diferenciam a SDL da GDL, Vargo e Lusch (2004), a partir da publicação do artigo seminal *Evolving to a New Dominant Logic*, propuseram oito premissas fundamentais (do inglês *foundational premises* – FPs), que foram revisadas em

trabalhos posteriores, passando por atualizações e acréscimos (VARGO; LUSCH, 2014; VARGO; LUSCH, 2016), conforme é possível verificar no Quadro 1.

**Quadro 1 – Desenvolvimento das premissas fundamentais (FPs)**

| FP          | 2004                                                                                        | 2008                                                                                  | 2016                                                                                                                                               |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>FP1</b>  | A aplicação de habilidades e conhecimentos especializados é a unidade fundamental de troca. | O serviço é a base fundamental da troca.                                              | Sem mudança. <b>Recebe status de axioma (axioma 1).</b>                                                                                            |
| <b>FP2</b>  | A troca indireta mascara a unidade fundamental de troca.                                    | A troca indireta mascara a base fundamental da troca.                                 | Sem mudança.                                                                                                                                       |
| <b>FP3</b>  | Bens são mecanismos de distribuição para prestação de serviço.                              | Sem mudança.                                                                          | Sem mudança.                                                                                                                                       |
| <b>FP4</b>  | O conhecimento é a fonte fundamental de vantagem competitiva.                               | Os recursos operantes são a fonte fundamental de vantagem competitiva.                | Os recursos operantes são a fonte fundamental de benefício estratégico.                                                                            |
| <b>FP5</b>  | Todas as economias são economias de serviço.                                                | Sem mudança.                                                                          | Sem mudança.                                                                                                                                       |
| <b>FP6</b>  | O cliente é sempre o coprodutor.                                                            | O cliente é sempre um cocriador de valor.                                             | O valor é criado por múltiplos atores, sempre incluindo o beneficiário. <b>Recebe status de axioma (axioma 2).</b>                                 |
| <b>FP7</b>  | A empresa pode apenas fazer proposições de valor.                                           | A empresa não pode fornecer valor, mas apenas oferecer proposições de valor.          | Os atores não podem agregar valor, mas podem participar da criação e oferta de proposições de valor.                                               |
| <b>FP8</b>  | A visão centrada no serviço é orientada ao cliente e relacional.                            | Uma visão centrada no serviço é inerentemente orientada ao cliente e relacional.      | Uma visão centrada no serviço é inerentemente orientada para o beneficiário e relacional.                                                          |
| <b>FP9</b>  |                                                                                             | Todos os atores sociais e econômicos são integradores de recursos.                    | Sem mudança. <b>Recebe status de axioma (axioma 3).</b>                                                                                            |
| <b>FP10</b> |                                                                                             | O valor é sempre determinado de maneira exclusiva e fenomenológica pelo beneficiário. | Sem mudança. <b>Recebe status de axioma (axioma 4).</b>                                                                                            |
| <b>FP11</b> |                                                                                             |                                                                                       | A cocriação de valor é coordenada através de instituições geradas por atores e arranjos institucionais. <b>Recebe status de axioma (axioma 5).</b> |

**Fonte: Vargo e Lusch (2014) e Vargo e Lusch (2016).**

Diversos pesquisadores, como Payne, Storbacka e Frow (2008), Gummesson (2008), Ballantyne e Varey (2008), Grönroos e Voima (2013) e Akaka et al. (2014), participaram da revisão e atualização das premissas da SDL, tornando a abordagem cada vez mais robusta. Isso pode ser percebido por meio da consolidação de dez FPs em quatro axiomas, além da inclusão do quinto axioma, apresentando uma estrutura mais parcimoniosa (VARGO; LUSCH, 2016). O Quadro 2 apresenta esta consolidação.



**Quadro 2 – Os axiomas da SDL**

| <b>Axioma</b>          | <b>Descrição</b>                                                                                        |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Axioma 1   FP1</b>  | O serviço é a base fundamental da troca.                                                                |
| <b>Axioma 2   FP6</b>  | O valor é criado por múltiplos atores, sempre incluindo o beneficiário.                                 |
| <b>Axioma 3   FP9</b>  | Todos os atores sociais e econômicos são integradores de recursos.                                      |
| <b>Axioma 4   FP10</b> | O valor é sempre determinado de maneira exclusiva e fenomenológica pelo beneficiário.                   |
| <b>Axioma 5   FP11</b> | A cocriação de valor é coordenada através de instituições geradas por atores e arranjos institucionais. |

**Fonte: Vargo e Lusch (2016, p. 18, tradução nossa).**

A SDL pressupõe que exista interação e união entre o beneficiário e o provedor de serviço. Portanto, incorpora uma ênfase no trabalho colaborativo entre funcionários, gestores, clientes, fornecedores e outros atores, a fim de integrar recursos, seja combinando ou alinhando ativos, para criar valor mútuo, ou seja, para produzir benefício para todos os envolvidos (GREER; LUSCH; VARGO, 2016).

Os principais conceitos compreendidos pela SDL, quais sejam, serviço, cocriação de valor, integração de recursos, proposição de valor, relacionamento, experiência, dentre outros, acarretam uma abordagem do mercado essencialmente distinta da tradicional, que é fundamentada em aspectos voltados a produção, posicionamento, segmentação, distribuição, transação e consumo (VARGO; LUSCH, 2011).

Nesse sentido, o propósito da SDL é a cocriação de valor (VARGO; KOSKELA-HUOTARI; VINK, 2020), ou seja, a geração de benefício, conceitualizado em termos de viabilidade ou bem-estar para um ator focal, criado a partir da interação e contribuições de vários atores (GALVAGNO; DALLI, 2014; VARGO, 2018a). Nessa esfera, Vargo e Lusch (2011) afirmam que tudo é A2A – *actor-to-actor*, uma vez que todos os atores cocriam valor através da integração de recursos e prestação de serviço.

A SDL é um arcabouço teórico relativamente jovem, originada da tentativa de sintetizar as diversas mudanças emergentes que surgiram na literatura de marketing (VARGO, 2018b), como apresentado nessa seção. A estrutura metateórica da SDL fornece uma perspectiva amplamente aplicável em diversos setores, contextos e disciplinas (VARGO; KOSKELA-HUOTARI; VINK, 2020), e sua literatura está em constante progresso, especialmente quando se trata de seu mantra central: cocriação de valor (VARGO, 2018b). Em vista disso, na próxima seção serão discutidos os conceitos relativos à cocriação de valor.

## 2.2 COCRIAÇÃO DE VALOR

A cocriação de valor tem apresentado importantes contribuições estratégicas para as empresas quanto à comercialização de seus serviços e na manutenção de uma base de clientes satisfeitos e leais (SAHA; MANI; GOYAL, 2020). Ao longo dos anos, o consumidor transformou-se, passando de uma figura isolada, inconsciente e passiva para uma conectada, informada e ativa. Munido de mais tecnologia e informação, o consumidor busca interagir com as empresas e, assim, cocriar valor (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004a). Portanto, a interação é a base para a cocriação de valor, resultando em interações personalizadas, significativas e sensíveis a um indivíduo específico (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004a; GRÖNROSS; VOIMA, 2013).

Algo que vem sendo enfatizado desde os estudos iniciais de Prahalad e Ramaswamy (2004a), é que as empresas tiveram que despertar para essa nova realidade da cocriação de valor, indo além do diálogo usual com os consumidores, entendendo que a sua busca não estava canalizada para localizar o produto ideal, e sim para obter uma experiência significativa. E isso exigiu que as organizações buscassem formas de otimizar a experiência do consumidor, tentando fazer com que eles estivessem envolvidos nos diferentes níveis da empresa (RAMASWAMY, 2009). Para contribuir na compreensão da cocriação, o Quadro 3 apresenta os principais aspectos que diferenciam cocriação do que não é cocriação.

**Quadro 3 – O conceito de cocriação**

| O que não é cocriação                                                                      | O que é cocriação                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • Foco no cliente                                                                          | • Criação conjunta de valor da empresa e do cliente. Não é a empresa tentando agradar o cliente                                 |
| • O cliente é rei ou está sempre certo                                                     | • Permitir que o cliente coconstrua a experiência de serviço para se adequar ao seu contexto                                    |
| • Oferecer um bom atendimento ao cliente ou mimar o cliente com um serviço luxuoso         | • Definição conjunta de problemas e resolução de problemas                                                                      |
| • Personalização em massa de ofertas que se adaptam à cadeia de abastecimento da indústria | • Criar um ambiente de experiência em que os consumidores possam ter um diálogo ativo e coconstruir experiências personalizadas |
| • Transferência de atividades da empresa para o cliente (autoatendimento, por exemplo)     | • Produto pode ser o mesmo (por exemplo, <i>Lego Mindstorms</i> ), mas os clientes podem construir experiências diferentes      |
| • Cliente como gerente de produto ou coprojetando produtos e serviços                      | • Diálogo contínuo                                                                                                              |
| • Variedade de produto                                                                     | • Variedade de experiência                                                                                                      |
| • Pesquisa de mercado meticulosa                                                           | • Experimentar o negócio como os consumidores fazem em tempo real                                                               |
| • Experiências de encenação                                                                | • Coconstruindo experiências personalizadas                                                                                     |
| • Inovação do lado da demanda para novos produtos e serviços                               | • Ambientes de experiência inovadores para novas experiências de cocriação                                                      |

**Fonte: Adaptado de Prahalad e Ramaswamy (2004b).**

De acordo com a SDL, as funções de produtores e consumidores não divergem, sugerindo que o valor é sempre cocriado, em conjunto e reciprocamente, e não de forma unilateral, por meio das interações entre fornecedores e beneficiários e a partir da integração de recursos e utilização de competências (VARGO; LUSCH, 2008; VARGO; MAGLIO; AKAKA, 2008). Logo, o beneficiário desempenha funções no processo de cocriar valor (gerar benefício mútuo) em todas as situações, uma vez que ele também precisa integrar seus recursos (conhecimentos e habilidades), a partir de suas próprias atividades, assim como os prestadores de serviços (VARGO; LUSCH, 2011).

Todavia, apesar de o valor ser criado de forma compartilhada, ele “é sempre determinado de maneira exclusiva e fenomenológica pelo beneficiário” (VARGO; LUSCH, 2014, p. 240, tradução nossa), sendo percebido pelos clientes, com base em seu julgamento a respeito da troca, ou seja, entre o que eles obtêm (benefícios percebidos, desempenho ou qualidade) e o que eles dão (NGO; O’CASS, 2009). Isso implica que a empresa apenas possa realizar proposta de valor, isto é, uma oferta de benefício ou uma experiência percebida que comunicará como esta poderá beneficiar outro indivíduo ou empresa. Portanto, não se trata de uma promessa. Outrossim, muitas vezes o beneficiário pode modificar a proposta de valor, integrando a oferta de serviços de forma diferente do que a empresa esperava (GREER; LUSCH; VARGO, 2016; VARGO, 2020).

De forma crítica à abordagem de Vargo e Lusch (2008), Grönroos e Voima (2013) entendem que somente é possível cocriar valor em uma esfera conjunta entre cliente e empresa, em que a empresa tem a oportunidade de influenciar práticas e experiências do cliente durante o uso. Os autores apresentam três esferas em que o valor pode ser criado: (1) esfera do provedor; (2) esfera conjunta; e (3) esfera do cliente.

Na esfera 1, as atividades geradas pela empresa podem facilitar a criação de valor do cliente, gerando um valor potencial que os clientes podem transformar em valor real (valor em uso). Na esfera 2, o valor é criado e determinado pelo cliente através de interações diretas, por meio de um processo dialógico em que o fornecedor pode influenciar o processo de criação de valor do cliente, atuando então como um cocriador. Já na esfera 3, o valor é independente e exclusivamente criado pelo cliente (valor em uso, experiencial), a partir da interação com os recursos da empresa, mas não com seus processos (GRÖNROOS; VOIMA, 2013).

Vargo e Lusch (2016) rebatem a crítica de Grönroos e Voima (2013) ao justificarem que a intenção da FP6 original era legitimar que o beneficiário está sempre incluído em sua

própria criação de valor, mas reconhecem que podem ter causado uma impressão de ser um processo diádico. Todavia, a proposta era justamente o contrário disso, pois a cocriação de valor envolve as atividades de uma série de atores a partir da integração de recursos advindos de muitas fontes. Em função disso, a FP6 foi atualizada, conforme já apresentado no Quadro 1. Além disso, contestam o conceito de interação abordado pelos autores, pois a palavra interação não implica encontro repetido ou presencial em totalidade, e sim ação ou influência mútua ou recíproca. Para Payne, Storbacka e Frow (2008), os encontros entre clientes e fornecedores podem ser considerados práticas colaborativas, nas quais os atores realizam atividades em conjunto; ou práticas de troca, por meio das quais são trocados recursos (por exemplo, dinheiro, produtos, trabalho, informações, tempo).

Cabe destacar que a FP6 original gerou um outro mal-entendido quando utilizou o termo “coprodutor”, e essa distorção no entendimento, embora corrigida em trabalhos posteriores, acabou sendo replicada equivocadamente em muitas pesquisas. A coprodução refere-se à criação da proposição de valor, envolvendo essencialmente design, produção e definição, enquanto a cocriação de valor constitui-se nas ações de múltiplos atores que contribuem para o bem-estar um do outro, até mesmo de forma inconsciente (VARGO; LUSCH, 2016).

Payne, Storbacka e Frow (2008) destacam que é importante considerar que a proposição de valor visa facilitar a cocriação de experiências com os clientes, que está mais voltada para os relacionamentos que o cliente tem relativamente à oferta total do que ao produto em si, ensejando que os processos de criação de valor sejam percebidos como interativos, dinâmicos, não lineares e, frequentemente, inconscientes. Nesse sentido, Vargo e Lusch (2017) ressaltam que o benefício (valor) obtido por um beneficiário não ocorre de forma isolada, e sim por meio de experiências holísticas, ou seja, de recursos de várias fontes.

Nessa mesma ótica, pode-se afirmar que o valor não se restringe a questões econômicas ou financeiras. Há outras dimensões que podem ser consideradas, quais sejam, social (ligada aos benefícios advindos de interações, como valorização social e autoestima), emocional (relacionada aos estados afetivos) e epistêmica (ligada à capacidade de oferecer novidades, fomentar a criatividade e busca de conhecimento) (CARIDÀ; EDVARDSSON; COLURCIO, 2019). Apesar de terem sido apresentadas diferentes visões relativamente à abordagem de Vargo e Lusch, todas contribuíram consideravelmente para o progresso dessa área de pesquisa (WILDEN et al., 2017).

Para elucidar a cocriação de valor, reduzindo os vieses nas interpretações, pode-se considerar o exemplo de um automóvel. Sob a perspectiva da SDL, a empresa que fabrica o

veículo aplica seus conhecimentos, habilidades e processos organizacionais (recursos operantes) para transformar matérias-primas (recursos operandos) em automóveis. O veículo, visto isoladamente, constitui-se somente em uma proposta para a cocriação de valor, pois se não houvesse um indivíduo habilitado para dirigir, acesso ao combustível, manutenção, dentre outros, o automóvel não teria valor. Assim, apenas quando o cliente o utiliza, dentro de um contexto próprio, é que ele tem valor. Destaca-se que o cliente também aplica recursos, como monetários, os quais a empresa pode usar em suas atividades de criação de valor. Portanto, fabricantes e clientes cocriam valor, pois ambos aplicam seus conhecimentos e habilidades em um relacionamento mutuamente benéfico (VARGO; MAGLIO; AKAKA, 2008).

O valor é criado entre vários atores, a partir de suas distintas atividades, ou seja, não é um processo individual ou mesmo diádico, embora geralmente o beneficiário se encontre no centro (POLESE; MELE; GUMMESSON, 2017; VARGO; LUSCH, 2017; VARGO; KOSKELA-HUOTARI; VINK, 2020). Em vista disso, o valor é determinado a partir da avaliação positiva de uma experiência (resultado percebido) em um momento específico ou durante um determinado encontro de troca (AKAKA; VARGO; SCHAU, 2015; CARIDÀ; EDVARDSSON; COLURCIO, 2019).

Em suma, pode-se afirmar que o valor é sempre cocriado a partir da interação entre indivíduos ou empresas, que pode ser direta ou indireta (através de bens). Desta forma, o valor é atrelado ao uso e ao contexto, dependente de recursos de terceiros, tornando-o dinâmico e temporal. Além disso, é importante conhecer como os clientes cocriam valor, para então ser capaz de fazer propostas de valor que envolvam funcionários, fornecedores, clientes e demais atores na integração de recursos e, conseqüentemente, na criação de valor para todas as partes (GREER; LUSCH; VARGO, 2016).

Os funcionários de uma empresa devem ser considerados como prestadores de serviços e beneficiários, pois mesmo no âmbito interno da organização, eles aplicam seus conhecimentos e habilidades em benefício dos colegas e da empresa (VARGO; LUSCH, 2017). Quando os funcionários são tratados como recursos operantes, eles consolidam seu papel de cocriadores de valor e, assim, se tornam fonte primária de conhecimento organizacional, inovação e valor (LUSCH; VARGO; O'BRIEN, 2007).

No que tange à conceitualização dos atores, Storbacka et al. (2016) ampliam sua abrangência, pois entendem que limitá-la aos atores humanos ou organizações acaba desprezando o impacto das tecnologias, que exercem importante papel nos ecossistemas de serviços. Um exemplo de atores, baseado no ecossistema de serviços de transporte (táxis

urbanos), seria: táxi físico (tecnologia); motorista (humano); passageiro (humano); outros veículos (entidades humano-tecnológicas). Todos eles interagem entre si, seja entre pares de atores ou entre grupos. Nessa ótica, atores são definidos como humanos, tecnologias (ou máquinas) e várias coleções de humanos e tecnologias (ou máquinas).

Embora a cocriação de valor seja difícil de ser observada empiricamente, o engajamento do ator é um importante microfundamento do processo que permite o alinhamento da teoria com a prática, já que este pode ser analisado. A abordagem de microfundamentos assume que, para compreender fenômenos coletivos, é necessário entender as partes que o constituem, nesse caso, os indivíduos e sua interação social. Assim, para que a cocriação de valor ocorra, é necessário que os atores se envolvam na troca de serviço por serviço através de interações que levarão à integração de recursos. Sem o engajamento do ator, este processo não acontece e nenhum valor é cocriado (STORBACKA et al., 2016).

O engajamento do ator é tido como a disposição dos atores para se engajar e o próprio ato de se engajar em um processo interativo, por meio do qual ocorre a integração de recursos dos atores dentro de um contexto específico do ecossistema de serviços. O engajamento pode ocorrer a partir de atividades de coprodução, codesign, etc. ou por meio de atividades de valor em uso, em que os atores cocriam valor utilizando recursos de outros atores, sem que eles estejam ativamente presentes. Desta forma, a diversidade de atores implica um aumento nas formas pelas quais os atores oferecem e buscam valor e em como a criação mútua de valor norteia um ecossistema (STORBACKA et al., 2016).

Sustentando o exposto, Payne, Storbacka e Frow (2008) afirmam que, durante o relacionamento com o cliente, suas cognições, emoções e comportamentos resultam da sua experiência com o fornecedor, que levará ao aprendizado do cliente. Fatores como envolvimento e satisfação do cliente fornecem evidências sobre o andamento do relacionamento. Assim, o fornecedor tem a atribuição de possibilitar interações e encontros experimentais para que os clientes possam envolver-se no processo.

Uma atualização do conceito de cocriação de valor é proposta por Ramaswamy e Ozcan (2018, p. 200, tradução nossa): “A cocriação é a promulgação da criação interacional em ambientes de sistema interativos (oferecidos por plataformas interativas), envolvendo compromissos de agenciamento e estruturação de organizações”. Tais plataformas interativas são compostas de relações heterogêneas de artefatos (itens físicos e digitalizados, como dados na forma de texto, números, imagens, áudio, etc.), processos (processos de negócios digitalizados e mais convencionais de interações), interfaces (meios físicos e digitalizados pelos

quais uma entidade entra em contato com outra) e pessoas (indivíduos em suas funções, como clientes, funcionários, ou quaisquer outras partes interessadas), que criam diversificados ambientes interativos do sistema.

Uma plataforma de engajamento é um veículo, um elemento passivo que os atores utilizam para fomentar a integração de recursos, mas que ele próprio não aumenta ou modifica os recursos a serem integrados. As plataformas de engajamento são ambientes que contêm artefatos, processos, interfaces e pessoas que possibilitam o engajamento dos atores. Um exemplo de plataforma fornecida por empresa poderia ser uma plataforma de banco eletrônico para autoatendimento, ou fornecida por outros atores poderia ser um celular ao ligar para o seu banco. Desta forma, para que o engajamento do ator seja viabilizado, e por consequência a cocriação de valor, é fundamental que se tenha a presença de atores e de plataformas de engajamento (STORBACKA et al., 2016).

A construção de uma plataforma de engajamento cocriativo propicia que o pensamento voltado para a cocriação de valor cresça e se enraíze na organização. A plataforma, segundo Ramaswamy (2009), é baseada em quatro elementos fundamentais que são estruturados em um modelo intitulado DART (Diálogo, Acesso, Risco e Transparência), conforme pode ser verificado no Quadro 4.

**Quadro 4 – DART**

| <b>Dimensão</b>                      | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Diálogo</b>                       | O diálogo pressupõe interatividade e engajamento, sendo ele extremamente necessário, pois a cocriação implica um entendimento profundo das expectativas dos clientes. Os indivíduos precisam ter a oportunidade de contribuir com sua própria percepção e experiências no processo de cocriação de valor.                                                                |
| <b>Acesso</b>                        | O acesso inicia com informações e ferramentas. Por meio dele, espera-se que os consumidores possam experimentar valor de outras maneiras que não sejam pela propriedade do produto. As plataformas colaborativas são um exemplo. É fundamental que as empresas possibilitem o máximo de acesso possível, pois assim estarão proporcionando diversos pontos de interação. |
| <b>Avaliação de risco-recompensa</b> | Presume-se que os indivíduos exigirão mais informações sobre os riscos potenciais em relação às recompensas auferidas por meio do envolvimento em novas interações, principalmente aquelas que fornecem dados pessoais.                                                                                                                                                  |
| <b>Transparência</b>                 | A transparência é um requisito essencial para os processos de interação entre indivíduo e empresa, pois é através dela que se gera confiança. Quando os atores envolvidos no processo de cocriação de valor estabelecem uma responsabilidade compartilhada em todo o ecossistema, as decisões tomadas são reciprocamente vantajosas.                                     |

**Fonte: Adaptado de Prahalad e Ramaswamy (2004a) e Ramaswamy (2009).**

Os elementos DART podem ser combinados de maneiras diferentes, potencializando os efeitos individuais de cada um. Embora muitas empresas estejam utilizando esses elementos, algumas ainda não são capazes de adotar os processos de cocriação. Uma das possíveis

explicações diz respeito ao fato de que este processo demanda que se tenha pontos de interação entre consumidor e empresa, os quais oferecem oportunidades de colaboração e negociações, assim como podem se constituir em espaços de tensão, uma vez que é através deles que ocorre a experiência de cocriação, em que os consumidores exercem a escolha e o valor é cocriado (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004a).

É necessária uma mudança de mentalidade para compreender a comunicação como um processo interativo, servindo para proposições de valor recíprocas. Uma lógica de comunicação adequada é orientada ao processo, interativa, dialógica e, por consequência, geradora de conhecimento (BALLANTYNE; WILLIAMS; AITKEN, 2011). Assim, um dos comportamentos do cliente estará compreendido na busca de informações, a fim de esclarecer os requisitos do serviço, reduzindo a incerteza, para que tenha conhecimento do que deve fazer e como executar uma atividade durante um encontro de serviço (YI; GONG, 2013).

Ramaswamy e Ozcan (2018) ressaltam que é possível que os resultados experimentais na criação de valor interativo sejam investigados por meio de fóruns de discussão online, ferramentas de mensagens, protótipos virtuais, simulações de produtos, jogos interativos para desafios, ideação, solução de problemas, dentre outros.

A cocriação de valor, realizada de forma eficaz, pode beneficiar amplamente os atores envolvidos no processo. Ela possibilita que os clientes, funcionários da empresa e outras partes interessadas participem de novas experiências de valor, reduzindo seus próprios riscos e custos (RAMASWAMY, 2009), além disso, é representada pela reciprocidade da troca e pela presença de instituições compartilhadas que facilitam essa troca (VARGO; LUSCH, 2016). A cocriação de valor considera não somente os atores focais, como a empresa e o cliente, mas também o contexto e os demais atores que fornecem recursos (VARGO; LUSCH, 2011), conforme será explorado a seguir.

### **2.2.1 Ecossistemas de Serviço e Contexto da Experiência**

A cocriação de experiências e interpretações diversificadas de valor evidencia a natureza heterogênea do valor nos mercados. Isso decorre, especialmente, do envolvimento de diferentes atores sociais e econômicos como integradores de recursos e como provedores e beneficiários



de serviço, e em função das múltiplas instituições que influenciam as visões experienciais e fenomenológicas do valor (AKAKA; VARGO; SCHAU, 2015).

O ecossistema de serviço pode ser entendido como um sistema um tanto autossuficiente e autoajustável de atores integradores de recursos que se conectam através de lógicas institucionais compartilhadas e de relações mútuas de criação de valor por meio da troca de serviço, ao contrário de atores individuais (como uma empresa) ou diádicos (empresa-cliente) (VARGO; LUSCH, 2014). Essa perspectiva exige que as propostas de valor sejam pensadas tanto para clientes externos, quanto para funcionários, fornecedores e demais partes interessadas (GREER; LUSCH; VARGO, 2016).

O local da cocriação de valor não reside dentro de limites firmes, pois serviço não é criado somente pelo cliente e fornecedor, e sim em uma rede de atividades envolvendo diversas partes interessadas (GUMMESSON, 2008; NENONEN; STORBACKA, 2010). Assim, a natureza dinâmica, interdependente e em rede da cocriação de valor entre esses atores acarreta que o ecossistema de serviço seja o elemento de análise adequado para compreender a criação de valor (VARGO; LUSCH, 2014; AKAKA; VARGO; SCHAU, 2015; BARILE et al., 2016).

Os sistemas de serviço, que podem ser indivíduos ou grupos de indivíduos (como organizações, famílias, empresas, governos, etc.), sobrevivem, se modificam e evoluem através da troca e aplicação de recursos operantes com outros sistemas, para assim cocriar valor, para si e para os outros. Portanto, a função dos sistemas de serviço é baseada na troca de recursos de maneira mutuamente benéfica, sendo que todas as formas pelas quais eles trabalham juntos, objetivando o aprimoramento dos recursos uns dos outros, podem ser percebidas como geradoras de valor (VARGO; MAGLIO; AKAKA, 2008).

Um ecossistema de serviço pode estar aninhado ou ser constituinte de um sistema maior, implicando que diferentes níveis de análise possam ser utilizados, a saber: micro (engajamento do ator), meso (conjunto de atores e recursos) e macro (ecossistema e lógicas institucionais) (STORBACKA et al., 2016). O que mantém esse ecossistema unido, possibilitando assim a criação conjunta de valor, são as instituições (normas, regras, símbolos, significados, etc.) ou os arranjos institucionais (conjuntos coerentes e inter-relacionados de instituições), criados pelos atores (redes) com o propósito de facilitar a cocriação de valor (VARGO; LUSCH, 2014; VARGO; LUSCH, 2016).

Os símbolos são elementos essenciais na cocriação de valor, pois conduzem a avaliação do valor, auxiliando os atores a avaliar o valor potencial que pode emergir de futuras interações, além de apoiar a comunicação entre os atores e sua integração de recursos. A exploração dos

símbolos na cocriação de valor pode envolver sua relação com um signo (a forma física de um símbolo), com seu significado interpretado (avaliação de valor) e com as regras envolvidas (instituições) (AKAKA et al., 2014).

Para os teóricos institucionais, o termo “instituições” não se refere a “organizações”, como é corriqueiramente empregado (VARGO; KOSKELA-HUOTARI; VINK, 2020), mas refere-se a leis formais codificadas, normas sociais informais e convenções que possam fornecer um caminho para a cognição, comunicação e julgamento. Nesse sentido, em decorrência das habilidades cognitivas limitadas dos seres humanos, o desenvolvimento e utilização de instituições e arranjos institucionais podem fornecer grandes contribuições ao pensamento (VARGO; LUSCH, 2016), pois as pessoas criam instituições a fim de coordenar comportamentos e otimizar tempo que seria dedicado a buscar outras formas de coordenação (BARILE et al., 2016).

Os arranjos institucionais podem ser considerados como recursos operantes, tendo em vista que conseguem atuar em outros recursos, influenciando os resultados da criação de valor (VARGO; AKAKA; WIELAND, 2020). Todavia, o aspecto principal não é necessariamente sobre os atores serem ou não racionais, e sim sobre como eles racionalizam de maneira eficiente, em função de suas habilidades limitadas, utilizando-se de instituições. As instituições possibilitam que a troca de serviços e a cocriação de valor possam ocorrer em níveis maiores, pois quando estas são compartilhadas pelos atores proporcionam um efeito de rede e retornos para os envolvidos (VARGO; LUSCH, 2016). Para interagir com sucesso, os atores necessitam de uma linguagem, símbolos e instituições comuns (VARGO; LUSCH, 2011).

O contexto em que ocorre a criação de valor é tão importante quanto as competências dos atores envolvidos. Assim, evidencia-se o conceito de “valor em contexto”, derivado do “valor em uso”, pois é concentrado no valor em uso, no entanto, influenciado por um contexto específico (ambiente social, tempo, etc.), implicando que o valor seja sempre contextual (VARGO; MAGLIO; AKAKA, 2008). A perspectiva de contextos sociais e culturais dinâmicos destaca a complexidade de ecossistemas formados por símbolos e trocas de serviços, a influência de estruturas e instituições, assim como de visões fenomenológicas acerca do valor e a coconstrução desse vasto contexto de experiência (AKAKA; VARGO; SCHAU, 2015).

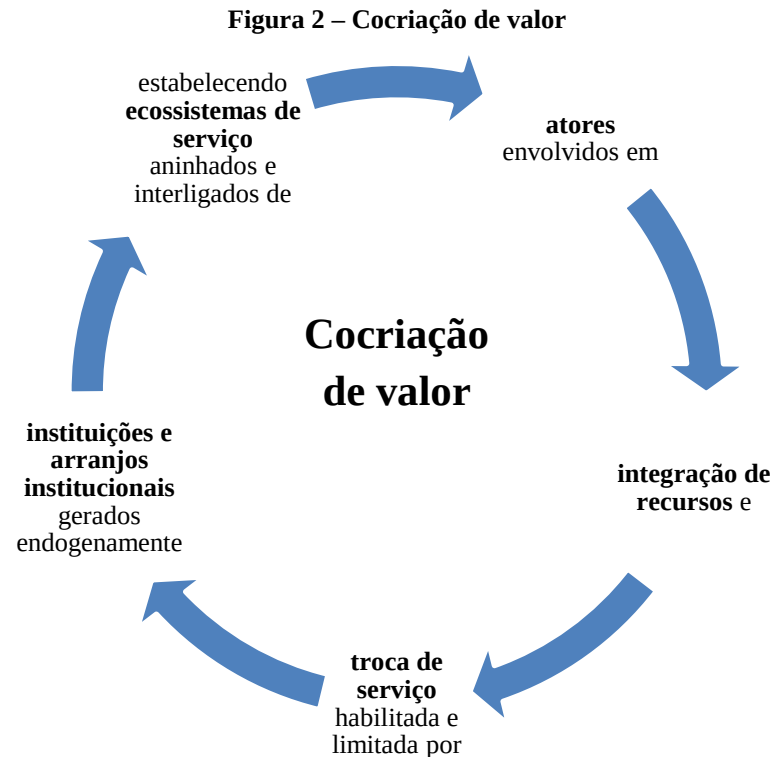
Desse modo, a SDL enfatiza aspectos fenomenológicos do serviço, apontando que o valor é criado através da aplicação de uma oferta de mercado (valor em uso) em um contexto específico (valor em contexto), ao contrário de um foco no preço pago por algo (valor em troca) (AKAKA; VARGO, 2015). Tal contexto é amplificado com uma visão de ecossistemas de

serviço, na medida em que todos os atores sociais e econômicos se constituem como integradores de recursos, e são as interações diretas ou indiretas entre esses vários atores que exercem influência no valor determinado por um ator específico em um contexto próprio. Assim, é através da avaliação positiva ou negativa de uma experiência que o valor pode ser considerado criado ou não, por meio de interações de atores individuais (AKAKA; VARGO; SCHAU, 2015).

O contexto do serviço onde o valor é potencialmente criado pode ou não envolver a troca de produtos tangíveis, estando aninhado em estruturas sociais e culturais mais amplas, ou seja, arranjos institucionais, os quais criam perspectivas fenomenológicas de valor e experiência. Com isso, tal contexto não é limitado a tipos específicos de encontros, através de interações diretas entre empresas e clientes. Pelo contrário, as experiências surgem a partir de contextos dinâmicos, e a avaliação das experiências é influenciada, em grande parte, pelas diferentes instituições dos atores, e não por produtos (AKAKA; VARGO, 2015).

Uma experiência relacionada ao mercado pode ser avaliada de formas bastante distintas. Por exemplo, dois indivíduos assistindo um filme, no mesmo momento, podem fazer uma avaliação da experiência de maneira diferente. Isso destaca a importância de se atentar para os contextos culturais e sociais, já que estes influenciam a avaliação da experiência (AKAKA; VARGO; SCHAU, 2015).

Diante das questões apresentadas, a abordagem da cocriação de valor pode ser configurada na integração de recursos e troca de serviços de diversos atores – habilitada e limitada por instituições (normas, símbolos, etc.) e arranjos institucionais gerados endogenamente – que criam valor através de experiências holísticas em um contexto específico no ecossistema de serviços, o qual é coordenado por arranjos institucionais. Esse processo pode ser visualizado na Figura 2.



**Fonte: Vargo e Lusch (2016, p. 7, tradução nossa).**

A partir dos aspectos mencionados, na próxima seção a cocriação de valor será abordada no contexto universitário, que se constitui no campo empírico em que esta pesquisa será aplicada.

### **2.2.2 Cocriação de Valor no Contexto Universitário**

No âmbito das universidades, a cocriação de valor consiste no processo de *feedback*, opiniões e outros recursos dos alunos, como suas competências e habilidades intelectuais, integradas a recursos institucionais, que estimulam a geração de valor mútuo para as partes (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018). Dentre os recursos básicos dos estudantes, encontram-se senso de responsabilidade, personalidade, inteligência, pensamento crítico, hábitos de estudo e habilidades de comunicação. Além disso, o nível de aprendizado que eles adquirem, a partir do serviço da instituição de ensino (IE), está intrinsecamente relacionado a como eles integram esses recursos no processo de cocriação com a instituição (DÍAZ-MÉNDEZ; GUMMESSON, 2012; DÍAZ-MÉNDEZ; SAREN; GUMMESSON, 2017).

Na atualidade, os alunos têm apresentado características cada vez mais ativas e participativas, suscitando mais interação e colaboração com as suas IEs e, assim, permitindo que alunos e universidades trabalhem juntos, visando aprimorar a experiência do estudante, ampliando a possibilidade de que estes atuem como seus parceiros (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018). Sob as lentes da SDL, os alunos não são clientes passivos, uma vez que atuam de forma participativa e ativa em seu processo de aprendizagem, engajando-se em distintas atividades na busca de melhores resultados, além de cocriar valor por meio da integração de recursos com outros atores da IE (DÍAZ-MÉNDEZ; PAREDES; SAREN, 2019).

Os alunos exercem um importante papel na cocriação do serviço que é fornecido a eles, a partir da sua participação nas aulas, realização de atividades e tarefas, participação em exames, entre outros, necessitando que os alunos tenham habilidades, motivação e estejam engajados (CARVALHO; MOTA, 2010). Quando os alunos participam ativamente do processo de criação de valor, aumenta a probabilidade de que tenham uma atitude positiva relacionada à universidade, de que fiquem mais satisfeitos com sua experiência no ensino e mais comprometidos com a marca da universidade e, por consequência, as IEs são capazes de estabelecer sua reputação, obtendo importantes vantagens competitivas (FOROUDI et al., 2019), ou seja, há uma criação de valor mútuo, em que ambos os atores se beneficiam (RAMASWAMY, 2009; GINER; RILLO, 2016).

A prática de cocriar com os alunos já existe no ensino superior. Ela pode ser observada, por exemplo, na obtenção de *feedback* por meio de questionários, avaliações institucionais ou, ainda, a partir de conteúdos criados pelos alunos em relação à IES, através de redes sociais ou outros meios de comunicação (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018). A cocriação de valor em instituições de ensino, decorrente de ações individuais ou coletivas (instituição, professor e aluno), está diretamente relacionada com a satisfação e a qualidade de vida do aluno na instituição (SILVA; SILVA; BRAMBILLA, 2020), além de contribuir para a lealdade do aluno (HOFSTATTER, 2010).

A cocriação, ao contrário de uma prestação de serviço básico, consiste em uma maneira de substituir a visão do estudante como um simples consumidor que paga taxas. Envolver o aluno na cocriação é uma possibilidade de incentivá-lo a dar a sua contrapartida de trabalho, ou seja, dar mais do que apenas uma contrapartida financeira. A interação em sala de aula, baseada na diáde aluno-professor, é influenciada pelo papel da autodeterminação do aluno como componente central para a cocriação, por meio da motivação intrínseca (vontade de aprender)

em sua sutil relação com a motivação extrínseca (avaliação) (BRAMBILLA; DAMACENA, 2012).

A experiência universitária dos alunos é um fenômeno dinâmico, no qual estão contemplados diferentes aspectos, tanto acadêmicos quanto não acadêmicos. Relativamente aos aspectos não acadêmicos, estes podem incluir áreas que proporcionam um enriquecimento da experiência dos alunos, tornando essencial que fatores de satisfação “fora sala de aula” sejam considerados para permitir que os alunos sejam cocriadores de valor no contexto universitário (ELSHARNOUBY, 2015). Exemplos de situações envolvendo processos de cocriação estão apresentadas no Quadro 5.

**Quadro 5 – Situações de cocriação no ensino superior**

| Atividade |                                                                                                                                       | Objetivo da cocriação                                                                                                                                             |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1         | Alunos e funcionários colaborando, por meio de codesign, para aprimorar o design de um serviço (por exemplo, processos de inscrição). | Obter <i>feedback</i> e percepções dos alunos sobre como melhorar o design do serviço.                                                                            |
| 2         | Alunos e funcionários cocriando recursos de aprendizagem em vídeo para futuros alunos e parceiros da indústria.                       | Melhorar a empregabilidade dos graduados (por exemplo, habilidades de comunicação), além de promover a qualidade dos graduados para parceiros da indústria local. |
| 3         | Alunos e funcionários, juntos, projetando um programa de "parceria estudantil" na universidade.                                       | Promoção de parcerias estudantis, testando uma abordagem de parceria estudantil para a concepção/implementação do programa.                                       |
| 4         | Alunos criando conteúdo de mídia social (como vídeos e fotografias) para contas de mídia social da universidade.                      | Criar conteúdo que conecte os alunos e possibilite que se envolvam com a universidade.                                                                            |
| 5         | Representação de estudantes em comitês acadêmicos formais e conselhos.                                                                | Extrair <i>feedback</i> e percepções dos alunos e melhorar o envolvimento dos mesmos.                                                                             |

**Fonte: Adaptado de Dollinger e Lodge (2019a).**

A cocriação de valor, embora seja complexa de mensurar, apresenta potencial para ser integrada nos sistemas e processos das IEs e até mesmo avaliada. Desta forma, apesar de não ser o foco das IEs quantificar o seu nível de cocriação de valor, é possível que elas se orientem para abordagens com ênfase nos processos de cocriação de valor (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018). Para tanto, o papel das lideranças é primordial, pois a gestão do campus tem a função facilitadora da interação multidisciplinar entre alunos, professores e empresas (HUHTELIN; NENONEN, 2015), visando a implementação bem-sucedida de uma cultura de cocriação de valor na universidade (HASAN; RAHMAN, 2016). No entanto, muitos gestores nas IEs possuem apenas formação acadêmica, havendo carência de conhecimentos que lhes permitam compreender funções essenciais da gestão, como execução de estratégias institucionais de marketing e gerenciamento, a exemplo da cocriação de valor (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018).

É necessário que os profissionais das IES garantam que os alunos estejam envolvidos nos processos de cocriação, que vão além da sala de aula, abarcando aspectos acadêmicos e não acadêmicos. Nesse sentido, é importante que os alunos se envolvam nos processos de tomada de decisão que afetam suas experiências, incluindo a melhoria em serviços da universidade, a partir de oportunidades de colaborar junto com colegas e funcionários (MAXWELL-STUART et al., 2018). Vale destacar que existem fatores que podem estimular a cocriação, como as considerações individuais do indivíduo (motivações, experiências anteriores) e as ambientais (fatores contextuais), assim como existem barreiras à cocriação, como necessidade de orientação dos funcionários, confusão de funções, falta de tempo, entre outras (DOLLINGER; COATES, 2019a).

A cocriação de valor pode fornecer benefícios para os alunos e para as IEs, promovendo um impacto significativo para estes atores (GINER; RILLO, 2016; DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018; DOLLINGER; COATES, 2019a). A IES deve encontrar meios para demonstrar aos alunos os benefícios que podem ser gerados (proposta de valor), a qualidade do serviço e a redução de custos (não apenas monetários, mas psicológicos e de tempo), pois o aluno geralmente realiza a comparação desses fatores entre as alternativas oferecidas, ou seja, a concorrência (ALVES, 2011).

O ensino superior é único em relação a outros serviços, pois seu valor é praticamente imprevisível até que o aluno não apenas complete a experiência, mas até anos depois, quando utiliza a experiência para aplicar o conhecimento em uma carreira. Desta forma, é imperativo que as IESs compreendam profundamente a responsabilidade compartilhada, enfatizando a importância da participação ativa dos alunos na definição do valor de suas próprias experiências (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018).

#### *2.2.2.1 Coprodução no Contexto Universitário*

A coprodução pode ser compreendida como o primeiro estágio da cocriação, que é onde o aluno pode influenciar a proposta de valor da organização. Ela pode ser percebida por meio do compartilhamento de conhecimento, equidade e interação. A dimensão “compartilhamento de conhecimento” pode ser alcançada a partir de mecanismos que permitam que a IE colete e analise opiniões e conhecimentos dos alunos relacionados à proposta de valor. A dimensão

“equidade” está relacionada a permitir o acesso e a participação de todos os estudantes, de forma equilibrada entre grupos distintos. A dimensão “interação” é crítica para que as outras duas possam acontecer, estando relacionada com a qualidade das interações entre o aluno e a universidade para integrar recursos e cocriar a proposta de valor (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018).

Um fator que vem a agregar nessa interação entre alunos e IEs é o site institucional que, quanto mais bem projetado for, em termos de recursos e aplicativos (ou seja, fácil navegação, informações claras e completas, seguro, correto funcionamento técnico e personalização de produtos e serviços), maior será a tendência de envolvimento no processo de cocriação de valor (FOROUDI et al., 2019). As IEs devem ter uma plataforma online para engajar os alunos na geração de ideias, *feedbacks* e sugestões, buscando a melhoria da qualidade do serviço ou desenvolvimento de novos produtos ou serviços, motivando-os a participar da geração de valor, por meio da integração de seus recursos (experiência, conhecimentos e habilidades) (HASAN; RAHMAN, 2016).

Apesar de ser fundamental, na etapa de coprodução as IEs veriam suas propostas de valor (como o currículo em sala de aula, eventos extracurriculares, aconselhamento profissional) como valor potencial para os estudantes, porém, o valor dessas ofertas não seria efetivado até que o aluno “use” a oferta e determine seu valor (DOLLINGER; LODGE, 2019b). Portanto, a coprodução não é suficiente para explicar o processo de cocriação de valor, pois é necessário compreender o que ocorre com a proposição de valor, ou seja, como produtos e serviços são utilizados pelo aluno (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018).

#### 2.2.2.2 Valor Gerado para o Aluno

O serviço universitário é altamente complexo, pois a percepção de valor é inerente ao serviço, independentemente de sua natureza monetária. O valor está principalmente relacionado ao aprendizado, sendo determinado pelo aluno (DÍAZ-MÉNDEZ; SAREN; GUMMESSON, 2017), e não se limita apenas à satisfação a curto prazo, mas sim a longo prazo. Logo, pode variar de acordo com a idade do aluno, personalidade, preferências por disciplinas, ambições (DÍAZ-MÉNDEZ; GUMMESSON, 2012), podendo levar anos para os alunos determinarem o valor real do ensino recebido (resultado) (CARVALHO; MOTA, 2010). Portanto, os diferentes

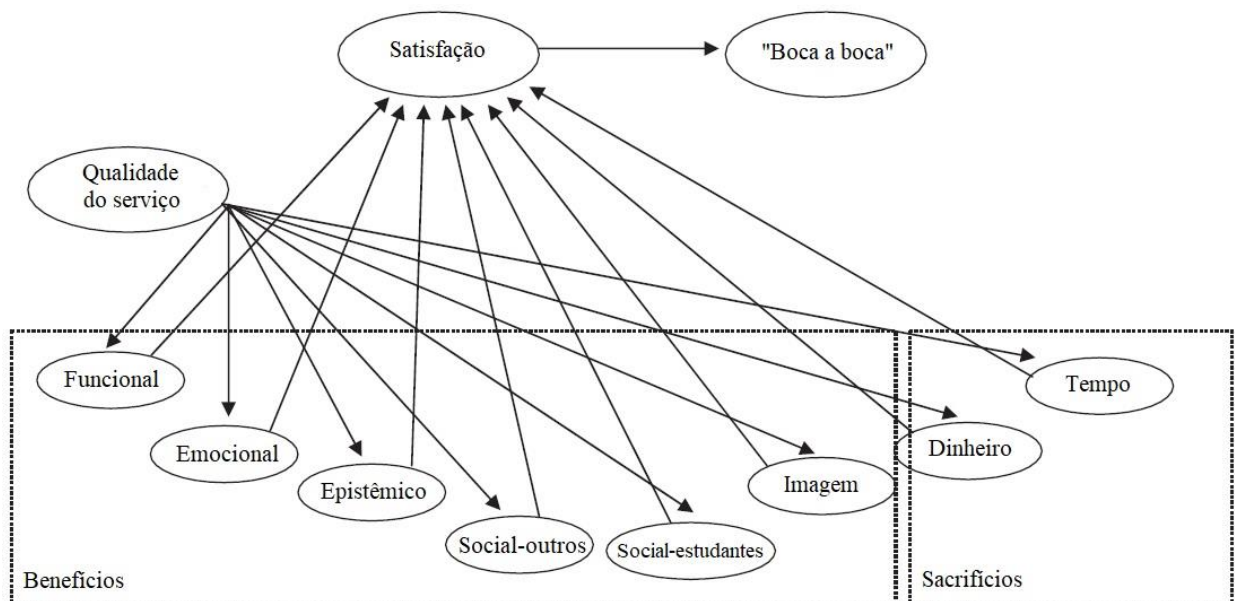


atributos relacionados ao valor são dinâmicos e temporais, e podem se tornar mais ou menos relevantes em momentos diferentes, como no caso de alunos ingressantes ou em final de curso, que provavelmente terão percepções e julgamentos diferentes (WOODALL; HILLER; RESNICK, 2014).

A definição de valor para alunos adotada nessa pesquisa seguirá a abordagem de Ledden, Kalafatis e Mathioudakis (2011). Segundo os autores, para os alunos, o valor compreende dois componentes principais: o que eles dão (sacrifícios) e o que eles obtêm (benefícios). Contudo, considerando os objetivos estabelecidos nessa pesquisa e o esquema conceitual, que buscam analisar a relação entre capacidades dinâmicas e capacidades de cocriação da Universidade Feevale e o valor gerado tanto para a instituição quanto para seus alunos, serão consideradas apenas as dimensões de valor (benefícios), não sendo considerados os sacrifícios.

Os sacrifícios estão relacionados ao que os alunos estão dispostos a fazer para obter os benefícios, incluindo custos monetários e não monetários. Os benefícios podem ser utilitários e hedônicos, compreendendo atributos intrínsecos e extrínsecos. Os autores sugerem que a qualidade do serviço é um antecedente do valor gerado, que, por sua vez, é um fator de satisfação, cujo resultado é a recomendação “boca a boca” (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011), conforme apresentado na Figura 3.

**Figura 3 – Valor no ensino superior**



**Fonte: Ledden, Kalafatis e Mathioudakis (2011, p. 1237, tradução nossa).**

O **valor funcional** está relacionado à utilidade de um produto e se refere à “capacidade de cumprir a função que foi criada para fornecer” (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011, p. 1239, tradução nossa). No contexto universitário, se relaciona aos benefícios percebidos do curso escolhido, como aprimorar os objetivos de emprego ou progressão de carreira, por meio do desenvolvimento de conhecimentos, competências, habilidades de trabalho em equipe, de gerenciamento de tempo e dinheiro, entre outras (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011; WOODALL; HILLER; RESNICK, 2014; DZIEWANOWSKA, 2017). Além disso, ligada ao valor funcional está a expectativa dos alunos de aprender em sala de aula questões instantaneamente úteis e práticas, e não apenas pura teoria (DZIEWANOWSKA, 2017). Analogamente, Woodall, Hiller e Resnick (2014) tratam desses aspectos como resultados estratégicos, compreendendo a obtenção de benefícios como grau conferido, oportunidade de emprego, de *networking* e de educação continuada.

O **valor emocional** se refere a aspectos relacionados à “capacidade de um produto despertar sentimentos ou estados afetivos” (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011, p. 1239, tradução nossa), podendo ser observado, no ensino superior, a partir dos estados afetivos do aluno em relação ao curso, como senso de orgulho ou realização pessoal (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011). Relativamente à realização pessoal, Woodall, Hiller e Resnick (2014) relatam benefícios como independência, confiança, autorrealização, desenvolvimento e maturidade pessoal, superação de obstáculos, satisfazer as próprias ambições, entre outros. Para Dzierwanowska (2017), o valor emocional está atrelado a fatores hedonísticos, como vida social e ambiente (universitário) agradável.

O **valor epistêmico** está associado ao benefício advindo “da capacidade do produto de despertar curiosidade, fornecer novidade ou satisfazer um desejo de conhecimento” (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011, p. 1239, tradução nossa). O valor epistêmico é particularmente relevante no ensino superior, pois o principal benefício é a própria aquisição de conhecimento (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011), o que inclui obter uma maior compreensão do mundo e ampliação de horizontes (DZIEWANOWSKA, 2017), estando relacionado com as competências de egresso, como a de escrever com clareza, pensar com clareza e eficácia, resolver problemas complexos, compreendendo diferentes contextos sociais (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018).

Quanto ao aprimoramento de competências, destaca-se que esse é um dos objetivos dos alunos em relação ao ensino, pois elas podem criar valor em seu ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, a cocriação de valor pode auxiliar a melhorar as competências

instrumentais, interpessoais e sistêmicas dos estudantes – especificamente aquelas voltadas ao trabalho em equipe, capacidades de resolução de problemas e tomada de decisões, uso eficiente do tempo, entre outras – que resultam favoravelmente na satisfação do aluno com o processo de aprendizagem (NAVARRO-GARCÍA; PERIS-ORTIZ; RUEDA-ARMENGOT, 2015).

A satisfação dos estudantes fomenta a sua participação na cocriação dos serviços da universidade, pois alunos mais satisfeitos têm maior probabilidade de defender os serviços da IE. Porém, medir a satisfação no contexto universitário pode não ser tão simples, uma vez que a satisfação frequentemente é medida como um processo cognitivo em que os consumidores comparam suas expectativas anteriores com o desempenho real da empresa, e essas expectativas são construídas como consequência de experiências com outras organizações. Contudo, alunos universitários geralmente não possuem uma referência para realizar esse tipo de comparação (ELSHARNOUBY, 2015).

O **valor social** consiste na “utilidade percebida adquirida da associação de um produto a um grupo demográfico, cultural ou social específico” (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011, p. 1239, tradução nossa). No âmbito universitário, compreende duas dimensões, uma voltada para os benefícios recebidos por socializar e estudar com outros colegas (valor social – estudantes) e outra relacionada às pessoas importantes para o aluno, cujas opiniões importam (valor social – outros) (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011). No presente estudo, não será analisada a dimensão valor social – outros, pois a escala de medição original apresentou apenas duas variáveis, não sendo possível validar esse construto a partir das técnicas estatísticas propostas nesta pesquisa, conforme será abordado na seção de procedimentos metodológicos.

Os benefícios sociais estão relacionados à experiência de vida, possibilidade de criar familiaridade com diferentes culturas, criar amizades e obter status social (WOODALL; HILLER; RESNICK, 2014), havendo, ainda, o benefício de satisfazer as ambições dos pais ou pessoas significativas com a realização do curso (WOODALL; HILLER; RESNICK, 2014; DZIEWANOWSKA, 2017).

De modo similar, Dziewanowska (2017) abordou o conceito de valor relacional, envolvendo fatores como boas relações com outros alunos, estabelecimento de contatos comerciais, conhecer novas pessoas e aprender com elas, além de fatores relacionados à equipe da universidade, como competências do corpo docente, relação de parceria com professores, métodos de ensino interessantes e de alto padrão. Tais relacionamentos podem beneficiar os alunos por meio de interações de qualidade, melhorando o respeito mútuo, especialmente entre

alunos e professores, podendo proporcionar níveis mais elevados de aprendizagem (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018). Nesse sentido, os atributos do serviço – equipe docente e administrativa, aconselhamento financeiro, biblioteca, serviços locais como bancos e restaurantes (WOODALL; HILLER; RESNICK, 2014) – e os fatores institucionais – organização da universidade, regras transparentes, horário flexível, requisitos do curso, condições de estudo, questões financeiras como bolsas e descontos (DZIEWANOWSKA, 2017) – também são considerados no julgamento de valor pelos alunos.

Por fim, a última tipologia do valor está compreendida no **valor da imagem**, que abarca os benefícios decorrentes do status, ou seja, pela crença de que os empregadores e outras pessoas têm coisas positivas a dizer sobre a universidade, por ser uma IE renomada, que goza de boa reputação (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011).

Além dos tipos de valor previstos na Figura 3, há os sacrifícios monetários, que se referem aos custos com mensalidades, livros, acomodação, e os não monetários, que consideram o tempo ou esforço dedicado ao estudo, que resulta na falta de tempo para se dedicar em outras atividades ou hobbies (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011). Semelhantemente, Woodall, Hiller e Resnick (2014) denominam esses sacrifícios como custos de aquisição e relacionamento, abrangendo aspectos como mensalidades, custos com livros e alimentação, estresse acadêmico, preocupações financeiras, tempo de estudo, entre outros.

### *2.2.2.3 Valor Gerado para a Universidade*

Ao engajar diferentes atores na cocriação de valor, as IEs poderão se beneficiar com a manutenção de uma melhor qualidade de serviço, obtendo confiança e contribuindo para a transformação da comunidade (HASAN; RAHMAN, 2016). Nessa pesquisa, são considerados dois dos benefícios para IES previstos por Dollinger, Lodge e Coates (2018) – tratados aqui como “valor” –, sendo eles: lealdade do aluno e imagem da IES. O benefício “identificação entre aluno e IES”, proposto pelos autores (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018), está explicado mais a frente, contudo, não foi incluído no esquema conceitual desta pesquisa, pois é um construto ainda incipiente e não foram encontradas escalas de medição na literatura.

A **lealdade do aluno** é construída por meio de relacionamentos de confiança. Alunos leais têm mais probabilidade de retornar às suas IEs (pós-graduação, por exemplo)

(DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018), além de atraírem novos alunos, divulgando os serviços (HOFSTATTER, 2010; DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018) e, consequentemente, representando uma base financeira mais estável e um apoio contínuo para a universidade após a formatura dos alunos (CARVALHO; MOTA, 2010). O senso de pertencimento dos alunos, de engajamento com a IE, oriundos do comprometimento emocional, é um aspecto que influencia a lealdade (MARQUES, 2008).

Dick e Basu (1994) caracterizam a lealdade sob a ótica de duas dimensões: comportamental e atitudinal. “Tanto uma atitude favorável que é alta em comparação com as alternativas potenciais quanto a recompra repetida são necessárias para a lealdade” (DICK; BASU, 1994, p. 100, tradução nossa). Para os autores, o ato de recompra (comportamento) de um sujeito pode ser apenas um reflexo de fatores situacionais, por exemplo, facilidade ou proximidade de localização, ou até mesmo dificuldade de localizar outros fornecedores, não caracterizando, necessariamente, um comportamento de lealdade. Da mesma forma, alguém pode ter uma atitude favorável em relação a uma marca ou produto, mas não efetuar a compra. Portanto, as duas dimensões são necessárias.

Apesar de existirem diversas definições de lealdade na literatura, a de Oliver (1999) é amplamente citada. O autor define lealdade como:

Um profundo comprometimento em comprar ou continuar comprando um produto ou serviço de forma consistente, resultando no futuro em compras repetidas de uma mesma marca ou de um grupo de marcas, apesar das influências situacionais e dos esforços de marketing, que têm o potencial de causar um comportamento de troca (OLIVER, 1999, p. 34, tradução nossa).

Para o autor, a lealdade se desenvolve a partir de quatro fases, quais sejam: lealdade cognitiva – relacionada aos aspectos de desempenho da marca, sobre o quanto uma marca é preferível em detrimento de outras; lealdade afetiva – direcionada ao grau de afeto e simpatia pela marca; lealdade conativa – vivenciada quando o consumidor tem a intenção de recomprar a marca, estando relacionada com a motivação; e lealdade à ação – a intenção motivada no estado de lealdade anterior é transformada em prontidão para agir (OLIVER, 1999).

A lealdade se constitui na forma mais densa de relação entre consumidor e organização, por meio da qual o consumidor demonstra comprometimento em relação à empresa (GOUVÊA; ONUSIC; MANTOVANI, 2016), portanto construir relacionamentos sólidos com alunos universitários é um fator importante para aumentar a lealdade (SCHLESINGER; CERVERA; PÉREZ-CABAÑERO, 2017). A lealdade pode ser um estado atitudinal, em que os clientes se mostram fortemente comprometidos e conectados com a organização, divulgando-a e defendendo-a (BERGAMO, 2012).

No ensino superior, a qualidade percebida pelos alunos é um fator de forte influência para a lealdade, sendo importante que os gestores observem a percepção dos estudantes em relação a distintos aspectos, como estrutura física, de pessoal e questões menos tangíveis (possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, métodos de avaliação, entre outros). Da mesma forma, a satisfação é relevante para a lealdade e, portanto, os gestores devem conhecer as expectativas do aluno e o que eles esperam da IE. Um terceiro aspecto se refere ao comprometimento emocional dos alunos, compreendendo fatores que afetam positivamente a lealdade, como o orgulho da IE, fácil acesso aos professores, grupos de pesquisa, entre outros. Ademais, a confiança se mostra importante para a lealdade, sendo primordial que os gestores maximizem a confiança dos estudantes nas equipes e nos processos da IE (BERGAMO, 2012).

A **imagem da IES** refere-se à impressão deixada pelo serviço e está relacionada à lealdade e satisfação do aluno (ALVES; RAPOSO, 2010; DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018; NASCIMENTO, 2019). É importante ser avaliada, pois informa como o público e a comunidade se sentem em relação à universidade (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018). Geralmente, as pessoas são expostas a realidades criadas pela empresa, sendo levadas, consciente ou inconscientemente, a selecionar fatos compatíveis com suas próprias crenças e atitudes, os quais são retidos e posteriormente recuperados na memória (NGUYEN; LEBLANC, 2001).

Nesse sentido, a imagem da IE é a imagem mental imediata que um indivíduo tem da instituição (FOROUDI; MELEWAR; GUPTA, 2014), compreendendo a soma das crenças, ideias, impressões (SCHLESINGER; CERVERA; PÉREZ-CABAÑERO, 2017; PIÑEIRO, 2020), expectativas e percepções que os estudantes têm sobre a instituição, sendo considerada um fator que influencia a formação de qualidade percebida pelo consumidor (ONUSIC, 2009; GOUVÊA; ONUSIC; MANTOVANI, 2016).

A imagem está atrelada aos distintos atributos físicos e comportamentais da empresa, como nome, variedade de produtos ou serviços, estrutura física, ideologia, tradição, entre outros aspectos. No caso de empresas de serviços, como instituições de ensino, geralmente é necessária a participação do consumidor, no caso o aluno, na entrega do serviço. Diante disso, elementos de contato podem ser críticos para a percepção que o cliente terá da organização em relação a sua imagem ou reputação (NGUYEN; LEBLANC, 2001). “A imagem corporativa é, portanto, o resultado de um processo agregado pelo qual o público compara e contrasta os vários atributos das empresas” (NGUYEN; LEBLANC, 2001, p. 228, tradução nossa).

As equipes administrativa e de marketing, especialmente, devem encontrar meios para criar e desenvolver uma imagem e reputação positivas da marca da IE entre os estudantes e demais públicos, sobretudo aqueles que influenciam diretamente os alunos, como pais e amigos (FOROUDI et al., 2019). A imagem da IE é relevante, pois interfere na escolha dos alunos pela universidade (PÉREZ; TORRES, 2017).

A **identificação entre aluno e IES** está relacionada à identificação de valores em comum, sobre o quanto o aluno se identifica com a IES (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018). Este benefício pode influenciar a confiança que o aluno tem na instituição, tanto em sua equipe quanto nos processos (BERGAMO, 2012), pois a percepção de ter valores semelhantes aos da IE aumenta a confiança do aluno, além de se constituir em um antecedente da lealdade (SCHLESINGER; CERVERA; PÉREZ-CABAÑERO, 2017). Diante disso, quanto mais os alunos valorizam sua troca relacional com a universidade, mais dispostos eles estarão para divulgar a IE, para concluir seus estudos, para retornar para estudos futuros, e menos propensos ao abandono ou transferência de curso para outra IE (CARVALHO; MOTA, 2010).

A relevância da cocriação de valor se torna ainda mais evidente em um contexto de pandemia, que provoca instabilidades e turbulências, exigindo que as empresas se readaptem para manterem-se competitivas. Em vista disso, é destacada a importância das capacidades dinâmicas, que podem contribuir significativamente para a cocriação de valor.

## 2.3 CAPACIDADES DINÂMICAS

Distintas interpretações têm sido atribuídas às capacidades dinâmicas (CDs) por diferentes autores, conforme será apresentado a seguir. As CDs são frequentemente relacionadas à capacidade das organizações de se ajustarem ao dinamismo dos ambientes, sendo habilidosas na detecção e aproveitamento de oportunidades e na reconfiguração de seus recursos e capacidades, mantendo sua competitividade.

Na medida em que a pesquisa sobre CDs evoluiu, sua definição foi se desenvolvendo. Isso se relaciona, especialmente, por este ser um campo amplo e complexo, abarcando diversos níveis de análise no âmbito estratégico, como rotinas organizacionais, processos decisórios gerenciais, competitividade e mudanças no ambiente (HELFAT; PETERAF, 2009). O rápido crescimento da literatura sobre o tema, especialmente após a publicação do influente artigo de

Teece, Pisano e Shuen (1997), tem contribuído para tornar o corpo de pesquisa abundante, porém, um tanto fragmentado e com direcionamentos heterogêneos (BARRETO, 2010).

Um dos trabalhos seminais sobre o assunto definiu as CDs como “a capacidade da empresa de integrar, construir e reconfigurar competências internas e externas para lidar com ambientes em rápida mudança” (TEECE; PISANO; SHUEN, 1997, p. 516, tradução nossa). Relativamente à semântica das palavras, os autores explicam que “dinâmica” se relaciona à capacidade de renovação de competências, considerando um ambiente turbulento que exige respostas rápidas e inovadoras. Complementarmente, o termo “capacidade” diz respeito à função fundamental da gestão estratégica, voltada à adaptação, integração e reconfiguração de habilidades, recursos e competências organizacionais, visando a responder às exigências de um ambiente de mudanças (TEECE; PISANO; SHUEN, 1997).

Sob essa mesma ótica, pode-se afirmar que a abordagem das CDs está intimamente relacionada ao dinamismo do mercado, pois quanto mais dinâmico ele for, maior será o estímulo para as empresas manifestarem suas capacidades. Nesse contexto, as CDs se constituem na orientação da empresa para integrar, reconfigurar, renovar e recriar recursos e capacidades, de forma que outras capacidades essenciais sejam atualizadas, buscando o fortalecimento da vantagem competitiva (WANG; AHMED, 2007).

Outra abordagem bastante conhecida é a de Eisenhardt e Martin (2000). Para os autores, as CDs correspondem a processos estratégicos e organizacionais que, em ambientes dinâmicos, criam valor para as organizações a partir da manipulação de recursos. As CDs “são as rotinas organizacionais e estratégicas pelas quais as empresas alcançam novas configurações de recursos à medida que os mercados surgem, colidem, se dividem, evoluem e morrem” (EISENHARDT; MARTIN, 2000, p. 1107, tradução nossa). Rotinas se constituem em comportamentos que são aprendidos, fortemente padronizados, repetitivos e baseados, em parte, em conhecimento tácito (WINTER, 2003).

Ademais, os autores argumentam que a vantagem competitiva de longo prazo pode ser obtida por meio da configuração de recursos, e não pelas CDs. Essa afirmativa seria sustentada pelo fato de as CDs apresentarem semelhanças entre empresas assumidas como eficazes e, portanto, poderiam ser consideradas como melhores práticas, sendo suscetíveis de replicação, de acordo com o dinamismo do mercado. Ou seja, mesmo que as CDs sejam intrínsecas para uma empresa (como a combinação exata de uma equipe, com funções específicas) e dependentes de sua trajetória, é possível que outras empresas possam desenvolvê-las, a partir de pontos de partida distintos (EISENHARDT; MARTIN, 2000).



De maneira oposta, Wang e Ahmed (2007) afirmam que as CDs não são apenas processos, e sim, estão compreendidas em processos, que podem ser explícitos e codificáveis, podendo ser mais facilmente transferidos no âmbito interno ou externo da empresa. As capacidades, por sua vez, referem-se à capacidade de uma organização em implantar recursos, por meio do encadeamento de processos explícitos e dos elementos tácitos contidos nos processos, como *know-how* e liderança (WANG; AHMED, 2007). Em vista disso, fica evidente a complexidade para desenvolver CDs, tanto por serem tácitas quanto por estarem, geralmente, incorporadas em uma combinação única de histórias e relacionamentos (TEECE, 2014).

Para Zollo e Winter (2002), as CDs constituem-se em padrões estáveis, aprendidos em atividades coletivas, em que a empresa sistematicamente cria e modifica suas rotinas operacionais, a fim de obter maior eficácia. Nesse contexto, destaca-se a estruturação e constância das CDs, pois organizações que se adaptam criativamente, porém de forma desarticulada a uma sequência de crises, não estão exercendo uma capacidade dinâmica, ao contrário de organizações que ajustam seus processos por meio de atividades estáveis de melhorias. Os autores apontam que as empresas integram, constroem e reconfiguram suas competências mesmo em ambientes pouco dinâmicos, ou seja, as CDs não existem exclusivamente em contextos de rápidas mudanças.

Adicionalmente, as CDs emergem da coevolução de processos de aprendizagem que acumulam experiência tácita, articulação e codificação de conhecimento. Em geral, atividades que envolvem codificação de conhecimento (e em menor grau, articulação de conhecimento), se tornam mecanismos mais eficientes do que o acúmulo de experiência tácita quando as tarefas realizadas são menos frequentes e mais heterogêneas (ZOLLO; WINTER, 2002).

Na visão de Zahra, Sapienza e Davidsson (2006, p. 918, tradução nossa), as CDs são “a capacidade de reconfigurar os recursos e as rotinas de uma empresa da maneira prevista e considerada apropriada por seu(s) principal(is) decisor(es)”. Além disso, destacam que, em ambientes mais voláteis, as CDs podem ser mais valiosas, mas isso não é um componente necessário. Ou seja, circunstâncias imprevistas podem possibilitar oportunidades de aprendizado, contudo, o maior aprendizado pode se originar da experimentação consciente por parte das empresas.

Diante da diversidade de abordagens relativamente às CDs, Barreto (2010, p. 271, tradução nossa) propôs uma definição com o intuito de acomodar as já existentes e buscando superar as limitações encontradas na literatura:

Uma capacidade dinâmica é o potencial da empresa para resolver problemas sistematicamente, formado por sua propensão para perceber oportunidades e ameaças, para tomar decisões oportunas e orientadas para o mercado e para mudar sua base de recursos.

A fim de tornar clara a diferença entre recursos e capacidades, vale destacar que recurso se constitui em um ativo ou insumo que uma empresa dispõe, controla ou acessa. Por outro lado, capacidade é a habilidade que uma organização possui para desempenhar um conjunto de tarefas, por meio da utilização de recursos organizacionais, buscando atingir um determinado resultado (HELFAT; PETERAF, 2003). Existe um consenso na literatura de que as CDs se distinguem das capacidades comuns (ou operacionais), em função de se preocuparem com a mudança (WINTER, 2003).

Capacidades comuns, também chamadas de capacidades substantivas ou operacionais, referem-se às capacidades que permitem que uma empresa “ganhe vida” no curto prazo, que produza uma saída desejada (tangível ou intangível). Enquanto as CDs são capacidades de ordem superior que atuam para criar, ampliar ou modificar capacidades substantivas (WINTER, 2003; ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006).

Uma nova rotina para desenvolvimento de um produto, por exemplo, é uma nova capacidade substantiva, no entanto, a capacidade de alterar a maneira como a empresa desenvolve novos produtos é uma CD. Isto significa que a capacidade dinâmica de modificar rotinas se torna mais importante na medida em que as capacidades substantivas resultantes são valiosas (ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006). Desenvolver rotinas novas necessita de aprimoramento ou adequações das habilidades dos funcionários, dos recursos utilizados e dos objetivos buscados pela organização (BULGACOV; TAKAHASHI, 2019).

Wang e Ahmed (2007) apresentam uma ordem hierárquica para os recursos e capacidades da empresa. No nível zero estão os recursos, que são a base para desenvolvimento das capacidades. Mesmo que os recursos sejam valiosos, raros, inimitáveis e não substituíveis, podendo ser fonte de vantagem competitiva, em ambientes dinâmicos eles não persistem. No nível um, ou primeira ordem, estão as capacidades comuns que permitem que a empresa desenvolva produtos e serviços, integrando recursos. Na segunda ordem estão as capacidades essenciais da empresa que, estrategicamente, contribuem para a vantagem competitiva em um determinado momento. Na terceira ordem estão as capacidades dinâmicas que se constituem na orientação comportamental da empresa para adaptação, renovação, reconfiguração e recriação de seus recursos, capacidades comuns e capacidades essenciais em ambientes de mudanças.

Capacidades comuns estão relacionadas à maneira correta de fazer as coisas, enquanto as dinâmicas se referem ao “fazer certo”, no momento certo, considerando processos ímpares e

cultura organizacional. Entende-se por “coisas certas” questões como investimento em novos processos, produtos e modelos de negócios, sintonizados com a empresa e com sua estratégia. Capacidades comuns estão mais alinhadas com aspectos de aptidão técnica, por outro lado, as dinâmicas abarcam processos, habilidades de liderança e modelos de negócios que são fundamentais para executar a detecção, apreensão e transformação de desempenho superior (TEECE, 2014).

As CDs se diferenciam das capacidades comuns da empresa, pois são estratégicas (TEECE, 2012) e, em função disso, podem possibilitar que uma empresa atualize recursos comuns, assim como recursos de parceiros, para obter melhor desempenho e estender a vantagem competitiva. Isso demanda que tais recursos sejam desenvolvidos e orquestrados para moldar as mudanças no ambiente de negócios (TEECE, 2018). As capacidades comuns, quando bem aprimoradas, permitem que a empresa execute as atividades rotineiras com mais eficiência (TEECE, 2012).

Buscando englobar os diferentes conceitos apresentados na literatura, Froehlich (2014, p. 68-69) apresentou a seguinte definição para capacidades dinâmicas:

Capacidade de identificar, combinar, construir, modificar, reconfigurar e transformar os recursos tangíveis e intangíveis em ativos por meio de processos que aprimoram rotinas estabelecidas ou contribuem para construção de novas rotinas, a partir das experiências e das aprendizagens adquiridas durante a trajetória, visando vantagem competitiva em ambientes dinâmicos.

Considerando uma economia aberta emergente, com competitividade globalizada, mostrou-se necessária a compreensão sobre os microfundamentos que sustentam as CDs, quais sejam, *sensing*, *seizing* e *reconfiguring*. *Sensing* é a capacidade de detectar e moldar oportunidades e ameaças, por meio de atividades relacionadas ao aprendizado, criação, busca e interpretação, incluindo também a análise de como clientes, fornecedores e concorrentes responderão às mudanças. *Seizing* é a capacidade de aproveitar as oportunidades identificadas, mediante a exploração de novos produtos, processos ou serviços, considerando fatores como melhoria nas competências existentes e estratégias relacionadas aos investimentos necessários para o modelo de negócios. *Reconfiguring* refere-se à capacidade de reconfigurar, recombina e proteger ativos da organização, sustentando sua competitividade, o que pode ocorrer por meio do realinhamento de rotinas, processos, atividades, governança, entre outros (TEECE, 2007).

Os microfundamentos estão relacionados aos processos, procedimentos, habilidades, estruturas organizacionais e regras de decisão. São esses aspectos que sustentam as capacidades (*sensing*, *seizing* e *reconfiguring*), as quais, por sua vez, estruturam as CDs, sendo complexas de serem desenvolvidas e implantadas (BULGACOV; TAKAHASHI, 2019). Vale ressaltar que

as empresas, provavelmente, não serão fortes em todos os microfundamentos, tendo em vista suas características peculiares. Algumas empresas podem se distinguir na detecção de oportunidades, tendo menos destaque na identificação e exploração de novos modelos de negócios, por exemplo, enquanto outras podem ter mais habilidades em desenvolver novos modelos de negócios, sendo menos capazes de refiná-los (TEECE, 2018).

No contexto de serviços, a capacidade de detecção (*sensing*) permite que as empresas reconheçam e compreendam oportunidade de prestação de serviços, assim como lacunas que possam existir em suas capacidades de ordem inferior e possíveis capacidades que possam preencher tais lacunas. A capacidade de apreensão (*seizing*), a partir dos resultados da detecção, auxilia na especificação de um modelo de negócios com capacidades de prestação de serviços que preencham adequadamente as lacunas da empresa, ou seja, capacidades de melhor qualidade. A partir da detecção de oportunidades, a empresa avalia e determina quais capacidades de prestação de serviço de ordem inferior são mais apropriadas e devem ser investidas. A capacidade de reconfiguração (*reconfiguring*), decorrente da implantação da capacidade de apreensão, implica no estabelecimento de capacidades de prestação de serviço de ordem inferior, necessárias para oferta de determinado serviço (como iniciar a contratação de funcionários qualificados, com competências adequadas) (WILDEN et al., 2019).

Nesse contexto, Bulgacov e Takahashi (2019, p. 33) sintetizam o conceito das CDs, baseado em Teece (2007), como “a capacidade de criar, estender e modificar a base de recursos da organização sob três condições: perceber as oportunidades de mudança; responder as novas demandas e oportunidades; desenvolver rotinas que atendam essas necessidades e oportunidades”. A essência dessa capacidade está nos processos da organização, que são compostos pelos ativos (posições) e pela evolução de sua história (dependência de caminhos).

A literatura apresenta diversas rotinas específicas que embasam as CDs, ratificando que a importância das rotinas para essa abordagem é incontestável. Contudo, em nível empresarial, as CDs são mais do que um aglomerado de rotinas. As rotinas evidenciam a forma de execução de projetos, porém, não obrigatoriamente explicam como os projetos são identificados e selecionados. Desta forma, as CDs, ao contrário de capacidades comuns, podem estar alicerçadas no conhecimento e habilidades dos gestores, e não nas rotinas da organização (TEECE, 2012).

Em vista disso, capacidades substantivas e conhecimento organizacional apontam quais CDs são necessárias para adaptação frente às condições emergentes e, portanto, as CDs evoluem a partir da tentativa de manter vigorosas as capacidades substantivas e o conhecimento.

O conhecimento é o conjunto de tudo que a organização e seus membros compreendem e as capacidades substantivas correspondem ao que a empresa pode executar (habilidades). Ou seja, os dois se afetam mutuamente, pois as habilidades da empresa são parcialmente delineadas pelo que ela sabe (conhecimento), assim como o que a empresa sabe é influenciado pelo que ela faz (ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006).

Destarte, verifica-se a relevância da função gerencial de atingir a orquestração e renovação dos ativos, incluindo o realinhamento de rotinas (TEECE, 2018). Isso é possível por meio das habilidades empreendedoras e de lideranças dos gestores, relacionadas a detectar, aprender e transformar ativos, que sustentam as CDs. No entanto, as capacidades são desenvolvidas não apenas no âmbito do indivíduo, mas também no aprendizado coletivo da equipe de funcionários (TEECE, 2012; 2014). Zahra, Sapienza e Davidsson (2006) evidenciam o importante papel de empreendedores e gestores, colocando-os no centro do processo que origina as CDs, pois sua visão e habilidades de integração influenciam significativamente no desenvolvimento de capacidades de ordem superior e inferior.

A importância das lideranças no processo de desenvolvimento das CDs é corroborada no contexto empírico dessa pesquisa: universidades. Em um cenário cada vez mais instável, as universidades precisam encontrar meios para serem administradas adequadamente, pois a era de abundância de recursos e responsabilidade limitada pelos resultados não existe mais. Desse modo, as universidades podem passar por momentos difíceis caso negligenciem a concorrência e as práticas de gestão atuais. Essas práticas incluem não apenas iniciativas para melhorar a eficiência e a produtividade, mas incluem a busca pelo aproveitamento de oportunidades, a manutenção do perfil de recursos e o alinhamento do modelo de receita com as necessidades dos indivíduos interessados, fatores que necessitam de fortes capacidades dinâmicas (LEIH; TEECE, 2016).

Uma boa gestão da universidade requer liderança e estratégia para garantir a manutenção da adaptação evolutiva, por meio da realização de mudanças que reforcem sua vantagem competitiva e melhorem seu desempenho no longo prazo. Nesse contexto, estão incluídas as práticas de gestão do ecossistema no entorno do campus, que têm o objetivo de promover o desenvolvimento econômico regional, nacional e global, beneficiando tanto as economias envolvidas quanto a própria universidade – alunos, professores e funcionários (LEIH; TEECE, 2016). Especialmente no cenário do ensino superior brasileiro, que é altamente regulamentado, torna-se crucial que as IEs executem atividades de monitoramento do ambiente, principalmente

no que se refere às mudanças de legislação, e que tenham capacidade de relacionamento externo (SANDER; TAKAHASHI, 2019).

Considerando os aspectos mencionados, percebe-se que a estrutura de CDs pode auxiliar a liderança do campus a visualizar as oportunidades, estabelecer prioridades, executar com sabedoria e transformar com agilidade. Em ambientes de incertezas, torna-se cada vez mais necessária a capacidade de conectar a universidade externa e internamente (LEIH; TEECE, 2016). Da mesma forma, é importante que sejam capturadas as ideias entre todos os funcionários da universidade, pois, especialmente no setor de serviços, as inovações podem se originar a partir dos processos de cocriação, em que as demandas dos clientes são interpretadas e utilizadas para inovar de forma colaborativa (SANDER; TAKAHASHI, 2019).

Capacidades comuns (WINTER, 2003; ZAHRA; SAPIENZA; DAVIDSSON, 2006) fornecem aptidão ou excelência operacional e técnica para o campus, sendo consideradas fortes quando a universidade adota as melhores práticas, como administração baseada em tecnologia da informação, gerenciamento de documentos, sistema de gestão financeira, gerenciamento e controle de riscos, entre outras. Essas práticas podem fornecer diversos benefícios, mas não são suficientes, sendo necessário o desenvolvimento de CDs, que podem proporcionar à universidade mais do que as melhores práticas, aprimorando o seu desempenho, modificando e ampliando recursos, além de redirecionar os recursos existentes. Nesse sentido, é necessário que a universidade realize o diagnóstico adequado de seus próprios desafios, mapeando suas capacidades em relação à sua estratégia e oportunidades, para então definir uma trajetória a seguir (LEIH; TEECE, 2016). Os direcionamentos que podem ser adotados pelas lideranças das universidades estão apresentados no Quadro 6.

**Quadro 6 – Foco dos líderes universitários na estrutura de capacidades dinâmicas**

| <b>Deteção</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Aproveitamento</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Reconfiguração</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitoramento da própria organização e da concorrência.</li> <li>• Identificar tendências globais e emergentes.</li> <li>• Reconhecer ameaças à retenção do corpo docente e qualidade dos serviços.</li> <li>• Coletar informações rapidamente.</li> <li>• Determinar quais problemas priorizar.</li> <li>• Identificar quais departamentos/cursos precisam ser extintos ou criados.</li> <li>• Ter ciência das vulnerabilidades.</li> <li>• Reduzir dependências existentes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder às oportunidades, por meio da implementação de melhores práticas e novas atividades acadêmicas.</li> <li>• Agir de forma empreendedora.</li> <li>• Consenso institucional sobre os objetivos estratégicos.</li> <li>• Gerenciamento de conflitos.</li> <li>• Supervisionar a aquisição de recursos e despesas.</li> <li>• Formular novas estratégias.</li> <li>• Construir diferenciação competitiva.</li> <li>• Garantir um processo de planejamento estratégico sólido.</li> <li>• Utilização eficaz dos recursos.</li> <li>• Tomar decisões de qualidade a</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconfigurar recursos/ativos e estruturas da universidade.</li> <li>• Atualizar/criar novas políticas e procedimentos.</li> <li>• Revigorar programas/cursos deficitários.</li> <li>• Revisão regular de currículos de cursos.</li> <li>• Extinguir escolas e departamentos com baixo desempenho e iniciar novos onde for possível.</li> <li>• Adotar tecnologias de excelência.</li> <li>• Melhorar a qualidade da pesquisa e do ensino.</li> </ul> |

|                                                                                                 |                                                                                                                        |                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| • Identificar novas oportunidades de pesquisa, mercados educacionais e fontes de financiamento. | respeito da matrícula de alunos, relações com a comunidade, arrecadações de fundos, internacionalização, entre outros. | • Internacionalizar a universidade.<br>• Modificar a cultura. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|

**Fonte: Adaptado de Leih e Teece (2016).**

Uma pesquisa realizada no contexto brasileiro, por Souza e Takahashi (2019), utilizou as lentes teóricas das CDs para analisar a implantação do ensino à distância (EAD) em uma IES, que provocou mudanças pedagógicas e de gestão de ensino. No que se refere à detecção de oportunidades (*sensing*), foi identificada a busca de informações sobre a legislação que permitia a oferta do ensino na modalidade EAD; a realização de pesquisas de mercado com alunos, a fim de verificar a aceitação de produtos educacionais; o acompanhamento e avaliação dos modelos de ensino das IEs concorrentes. Quanto ao aproveitamento de oportunidades (*seizing*), a pesquisa considerou que a decisão de iniciar a oferta de EAD em disciplinas de cursos presenciais foi uma das maneiras de viabilizar a oportunidade identificada. Para tanto, foi necessário o acesso a recursos financeiros que permitiram investimentos em infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos (contratação de pessoal especializado em EAD) (SOUZA; TAKAHASHI, 2019).

No que tange à reconfiguração de recursos (*reconfiguring*), foram identificadas algumas mudanças oriundas da implantação do EAD, quais sejam, constituição de um novo produto educacional, culminando na criação de um campus online; criação de uma sede para o EAD; a partir do crescimento da modalidade, a criação de uma diretoria executiva de EAD; posteriormente, a criação de um prédio exclusivo para as atividades do EAD; criação de polos de apoio presenciais; desenvolvimento de rotinas de monitoramento de atividade docente (tutoria), de processos de avaliação de materiais didáticos e de sistemas de gestão acadêmica; inserção da cultura de EAD; presença de valores de inovação e agilidade nos processos, entre outras (SOUZA; TAKAHASHI, 2019).

Tal como observado, a estrutura das CDs pode ser aplicada em diferentes contextos, como o do ensino superior, que apresenta características próprias. As IEs precisam contar com lideranças capazes de gerir a universidade, utilizando uma abordagem norteada para o desenvolvimento de capacidades dinâmicas. A partir dos aspectos apresentados em relação às abordagens de cocriação de valor e capacidades dinâmicas, será explanada a interseção desses dois construtos, com base na literatura.

## 2.4 CAPACIDADES DE COCRIAÇÃO E CAPACIDADES DINÂMICAS

Como evidenciado até aqui, é possível perceber uma aproximação entre a SDL e a perspectiva das CDs. Uma abordagem de serviço vê os mercados como dinâmicos e a estratégia se desenvolve conforme a empresa utiliza seus recursos e capacidades dinâmicas, desfrutando de seus relacionamentos com outros atores, além de aprimorar processos e capacidades para elaborar novas propostas de valor (GREER; LUSCH; VARGO, 2016). No âmbito da SDL, conhecimentos e habilidades são considerados como recursos operantes que atuam sobre outros para criar valor (LUSCH; VARGO; O'BRIEN, 2007), aproximando-se das CDs que, junto a outros recursos e capacidades comuns, identificam e aproveitam oportunidades, possibilitando a reimplantação e reconfiguração dos ativos da empresa (WILDEN et al., 2017).

Quando a cocriação de valor é vista como o núcleo da estratégia organizacional, as empresas necessitam de um portfólio de capacidades estratégicas que fomentem interações voltadas a serviços. Na medida em que esse portfólio é desenvolvido, de forma eficaz, as organizações são capazes de superar a concorrência nos processos de cocriação de valor (KARPEN; BOVE; LUKAS, 2012), criando níveis altos de valor percebido, construindo confiança e suscitando comprometimento afetivo entre seus clientes (KARPEN et al., 2015).

Nas empresas, que podem ser vistas como ecossistemas de serviços, os funcionários (atores) estão frequentemente integrando recursos e trocando serviços. São eles que adquirem as habilidades e competências que se reúnem em recursos de ordem superior, como as competências essenciais da organização (LUSCH; VARGO; GUSTAFSSON, 2016), corroborando com a abordagem de Teece (2012, 2014).

Wilden et al. (2019) demonstraram em seu estudo que o sucesso de uma empresa de serviços profissionais está relacionado às suas capacidades para impulsionar relacionamentos com os clientes, que eles denominam como capacidades de cocriação (CCs), e com a sua capacidade de adaptação a ambientes em mudança (ou seja, CDs).

As CCs são constituídas por recursos operantes interconectados – com base na hierarquia de recursos operantes de Madhavaram e Hunt (2008) – que incluem a capacidade das organizações de criar e fortalecer relacionamentos com outras empresas e clientes, além de capacitar funcionários, promovendo neles o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades. As CDs são compostas por recursos operantes interconectados que incluem a capacidade da organização de detectar e responder às oportunidades, adaptando-se às mudanças



(WILDEN et al., 2019). Portanto, as empresas que desejam criar ofertas de valor superior para seus clientes devem investir em capacidades baseadas em recursos operantes (NGO; O'CASS, 2009).

Mitrega, Spacil e Pfajfar (2020) apresentaram a capacidade organizacional de cocriação com o cliente, que foi conceituada como os processos organizacionais de uma empresa que fomentam a comunicação com o cliente (capacidade de comunicação) e possibilitam que essa comunicação seja transformada como *input* em inovação de serviço (capacidade de transformação). A capacidade de comunicação está mais orientada externamente (de fora para dentro), enquanto a capacidade de transformação orienta-se mais internamente (de dentro para fora).

As empresas de serviços precisam considerar que o benefício advindo das interações com os clientes, com ênfase na inovação, não se refere apenas à empresa possuir habilidades eficazes para fomentar essas interações. As empresas precisam também adequar seus processos interfuncionais internos, buscando explorar ao máximo o potencial de inovação gerado pelas interações com clientes. Portanto, é importante que as empresas desenvolvam processos para analisar o *feedback* do cliente relativamente aos seus serviços, primando pela melhoria no portfólio existente (MITREGA; SPACIL; PFAJFAR, 2020).

No âmbito do ensino, as instituições que investiram em infraestrutura digital antes da pandemia de Covid-19 estavam mais preparadas e, assim, obtiveram mais sucesso na adoção do ensino online durante o período pandêmico. Elas puderam equipar rapidamente os docentes para aulas online, mantendo a confiança dos alunos e proporcionando boas experiências. Esse processo é influenciado pelas capacidades (dinâmicas e não dinâmicas) da organização que promovem a cocriação com o cliente, e por barreiras institucionais. As capacidades estimuladoras da cocriação são: capacidades de tecnologia da informação e comunicação, orientação para o cliente, orientação para o concorrente e coordenação interfuncional. Contudo, seu efeito pode ser reduzido em decorrência de algumas barreiras, como: estresse do funcionário, preocupação com o sigilo e questões logísticas para a cocriação de serviços. As empresas precisam encontrar um equilíbrio entre as capacidades e barreiras à cocriação, utilizando mecanismos de controle que possam mitigar os efeitos das barreiras institucionais (SHARMA, 2021).

Karpen, Bove e Lukas (2012) desenvolveram uma estrutura conceitual, chamada de Orientação Dominante de Serviço, composta por seis capacidades estratégicas de ordem inferior, baseadas em recursos operantes interconectados (MADHAVARAM; HUNT, 2008),

que possibilitam que uma organização cocrie valor com os diversos atores do ecossistema de serviço, integrando recursos de forma mutuamente benéfica (KARPEN; BOVE; LUKAS, 2012), conforme apresentado no Quadro 7. A Orientação Dominante de Serviço é interpretada como uma capacidade de cocriação de ordem superior e, assim como uma capacidade dinâmica, instiga a empresa a detectar as mudanças necessárias e a adaptar seus processos e rotinas, visando o aproveitamento de oportunidades (KARPEN et al., 2015).

**Quadro 7 – Capacidades da Orientação Dominante de Serviço**

| <b>Capacidade</b>                          | <b>Definição</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Capacidade de interação individualizada    | <p><i>A capacidade de uma organização de compreender os processos de integração de recursos, contextos e resultados desejados de atores individuais dentro do sistema de serviços.</i></p> <p>Essa capacidade permite que as organizações antecipem e sintam melhor as circunstâncias e experiências desejadas dos parceiros exclusivos. A cocriação de valor é, portanto, facilitada e/ou aprimorada, pois podem ser oferecidas soluções que se adaptam melhor às condições idiossincráticas de cada parceiro.</p>                                     |
| Capacidade de interação relacional         | <p><i>A capacidade de uma organização de aumentar a conexão dos vínculos sociais e emocionais com os atores individuais do sistema de serviços.</i></p> <p>A habilidade de se conectar e se relacionar com os parceiros oferece um ambiente propício para a construção de relacionamentos. A cocriação de valor é assim facilitada e intensificada, à medida que sentimentos como vínculo e pertencimento são estimulados e os processos de interação social são facilitados.</p>                                                                       |
| Capacidade de interação ética              | <p><i>A capacidade de uma organização de agir de forma justa e não oportunista em relação a atores individuais dentro do sistema de serviços.</i></p> <p>A interação ética manifesta a capacidade da organização de incutir confiança em seus parceiros de que agirá no melhor interesse deles, e não às suas custas. A cocriação de valor é, portanto, facilitada e/ou aprimorada, à medida que as organizações interagem com os parceiros de maneiras menos intimidadoras, exploradoras e enganosas, resultando em benefício mútuo.</p>               |
| Capacidade de interação empoderada         | <p><i>A capacidade de uma organização de permitir que atores individuais dentro do sistema de serviços moldem a natureza e o conteúdo da troca.</i></p> <p>A interação empoderada trata do envolvimento dos parceiros nos processos organizacionais para que possam moldar recursos e experiências a seu favor. A cocriação de valor é, portanto, facilitada e/ou aumentada, pois os parceiros têm uma voz maior e mais direta nos resultados realizados.</p>                                                                                           |
| Capacidade de interação de desenvolvimento | <p><i>A capacidade de uma organização de auxiliar o desenvolvimento de conhecimentos e competências dos próprios atores individuais dentro do sistema de serviços.</i></p> <p>A interação de desenvolvimento representa a capacidade da organização de educar os parceiros e ajudá-los a se tornarem mais qualificados. A cocriação de valor é assim facilitada e/ou aprimorada, pois parceiros mais bem informados podem tomar decisões mais informadas e fazer melhor uso dos recursos.</p>                                                           |
| Capacidade de interação combinada          | <p><i>A capacidade de uma organização de facilitar processos de serviço coordenados e integrados com atores individuais dentro do sistema de serviço.</i></p> <p>A capacidade de sincronizar processos de serviço entre parceiros se manifesta na interação combinada. A cocriação de valor é, portanto, apoiada, já que os parceiros do sistema de serviço trabalham juntos perfeitamente para evitar perdas de valor (por exemplo, tempo, esforço, ansiedade) que afetam negativamente sua própria experiência ou experiências de seus parceiros.</p> |

|                                       |                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Orientação dominante de serviço geral | <i>A capacidade de uma organização de facilitar e aprimorar processos de interação e integração de recursos mutuamente benéficos com atores individuais dentro do sistema de serviço.</i> |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Fonte: Karpen et al. (2015, p. 91, tradução nossa).**

As seis capacidades de ordem inferior, em conjunto, se constituem na capacidade de cocriação, que permitem que outros recursos organizacionais sejam explorados, transformados, amplificados e sincronizados (KARPEN et al., 2015). No entanto, no âmbito gerencial, pode ser complexo para os gestores otimizar todas ao mesmo tempo, uma vez que elas geralmente apresentam trajetórias organizacionais distintas. Desta forma, pode-se priorizar o investimento em algumas capacidades, mantendo um nível inferior em outras (KARPEN; BOVE; LUKAS, 2012). Para garantir uma conexão profunda com os clientes, compreendendo suas necessidades e criando um relacionamento baseado em confiança, é importante o direcionamento de esforços para três capacidades: interação individualizada, interação ética e interação relacional (WILDEN et al., 2019), sendo, portanto, as capacidades consideradas no modelo conceitual proposto na seção 2.5.

Como observado, as capacidades de cocriação e capacidades dinâmicas se relacionam entre si, uma vez que ambas são constituídas por recursos operantes interconectados, voltados para a criação e fortalecimento de relacionamento com outros atores (no caso das CCs) e para a detecção e aproveitamento de oportunidades, reconfigurando os recursos continuamente, sobretudo em ambientes de mudança (no caso das CDs), podendo colaborar com o sucesso de empresas de serviços (WILDEN et al., 2019), especialmente no enfrentamento da pandemia (SHARMA, 2021). No entanto, conforme exposto na introdução desta pesquisa, é possível perceber que a relação entre CCs e CDs não está suficientemente clara na literatura e esse aspecto será abordado em mais detalhes na próxima seção.

## 2.5 MODELOS CONCEITUAIS

Os aspectos pontuados na introdução desta pesquisa e apresentados mais detalhadamente nas seções anteriores revelam o potencial da cocriação de valor de contribuir positivamente com as instituições de ensino, pois a colaboração e a interação entre estudantes e IE podem gerar benefícios mútuos (GINER; RILLO, 2016; DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018; SILVA; SILVA; BRAMBILLA, 2020). Adicionalmente, há a contribuição

das CDs, que se tornam ainda mais significativas no período atual, diante da intensa crise mundial decorrente da pandemia de Covid-19. As CDs possibilitam que as IES executem atividades de monitoramento do ambiente, busca pelo aproveitamento de oportunidades, manutenção do perfil de recursos e alinhamento do modelo de receita com as necessidades dos indivíduos interessados (LEIH; TEECE, 2016; SOUZA; TAKAHASHI, 2019).

Pesquisas foram realizadas buscando identificar as CDs que exerciam algum tipo de influência nos processos de cocriação de valor (WILDEN; GUDERGAN, 2017; NENONEN; GUMMERUS; SKLYAR, 2018; HERNANDEZ-CAZARES et al., 2019; MITREGA; SPACIL; PFAJFAR, 2020; SUN; ZHANG, 2021), outras buscaram explorar como os processos de cocriação de valor poderiam influenciar as CDs (PREIKSCHAS et al., 2017; ZHANG et al., 2020) e algumas procuraram explorar como a vantagem competitiva pode ser alcançada, sob a luz da SDL e da teoria das CDs (EVANS, 2016; FRANÇA; FERREIRA, 2016).

O estudo de Nenonen, Gummerus e Sklyar (2018), inspirado pela SDL e buscando preservar o seu léxico, propôs que as CDs são um caso especial de recursos operantes que os atores utilizam na condução do trabalho institucional, a fim de influenciar os ecossistemas de serviços. Ou seja, os autores propõem que as CDs são antecedentes dos processos abarcados na Lógica Dominante de Serviço. Sob esta mesma ótica, Hernandez-Cazares et al. (2019) apontam que as CDs influenciam a cocriação de valor, pois os gestores precisam sentir, apreender e transformar de forma dinâmica os recursos e capacidades da empresa, buscando gerar e manter a capacidade de cocriar valor.

Sun e Zhang (2021), com base no trabalho seminal de Teece, Pisano e Shuen (1997, p. 516, tradução nossa), que definem as CDs como “a capacidade da empresa de integrar, construir e reconfigurar competências internas e externas para lidar com ambientes em rápida mudança”, exploraram como as CDs influenciam na geração de novos comportamentos de cocriação de valor e na obstrução de armadilhas de cocriação de valor. Os resultados demonstraram a importância das CDs para a satisfação das necessidades dos clientes, pois as organizações podem utilizar as capacidades de rede, de integração de recursos e tecnologia para monitorar as experiências e comportamentos dos clientes, a fim de compreender seus hábitos de forma mais clara, contribuindo nos processos de comunicação e de cocriação de valor com os clientes.

A relação inversa também é proposta na literatura, ou seja, a influência da cocriação de valor nas CDs. De acordo com Preikschas et al. (2017), os processos de cocriação promovem a geração de CDs ligadas à inovação, adaptação, conhecimento e gestão de relacionamento. Complementarmente, Zhang et al. (2020) buscaram aprofundar a compreensão sobre como as

CDs são nutridas pela cocriação, a qual estimula a aprendizagem organizacional. Os resultados evidenciaram que a cocriação entre cliente e empresa apresenta um efeito indireto no desempenho da empresa, por meio do desenvolvimento de CDs.

Nesse sentido, a interseção existente entre CCs e CDs e o fato de a literatura não abordar de forma suficientemente clara qual das capacidades é antecessora uma da outra conferem a essa pesquisa um caráter exploratório. Diante disso, cada uma das subdimensões abarcadas nos construtos em análise será relacionada com outra, conforme modelos apresentados no Quadro 8. Cada modelo é representado por uma proposição teórica, sendo que P1, P2 e P3, por analisarem a relação entre CCs e CDs sob uma ótica exploratória, constituem-se em modelos concorrentes que serão testados pela técnica de modelagem de equações estruturais (MEE), conforme explicado em mais detalhes na seção de procedimentos metodológicos. No caso de P4, tendo em vista que o modelo se refere à percepção dos alunos, não está incluído o construto de CDs, pois estas capacidades compreendem aspectos mais internos da IE e as escalas de medição, apresentadas no próximo capítulo, são aplicadas aos funcionários. Portanto, para os alunos é proposto um modelo único.

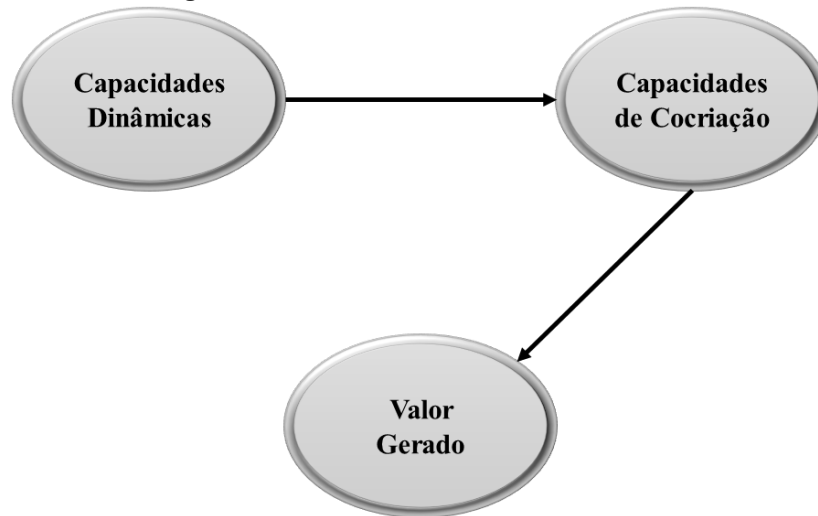
**Quadro 8 – Proposições Teóricas**

| <b>Proposição Teórica</b> | <b>Construtos</b>         | <b>Modelo</b>           |
|---------------------------|---------------------------|-------------------------|
| P1                        | CD → CC → VG              | Modelo 1 – funcionários |
| P2                        | CC → CD → VG              | Modelo 2 – funcionários |
| P3                        | CC → VG; CD → VG; CD ↔ CC | Modelo 3 – funcionários |
| P4                        | CC → VG                   | Modelo – alunos         |

**Fonte: Elaborado pela autora (2021).**

A seguir estão apresentados os modelos conceituais juntamente das proposições teóricas que os fundamentam.

**Figura 4 – Modelo conceitual 1 – funcionários**

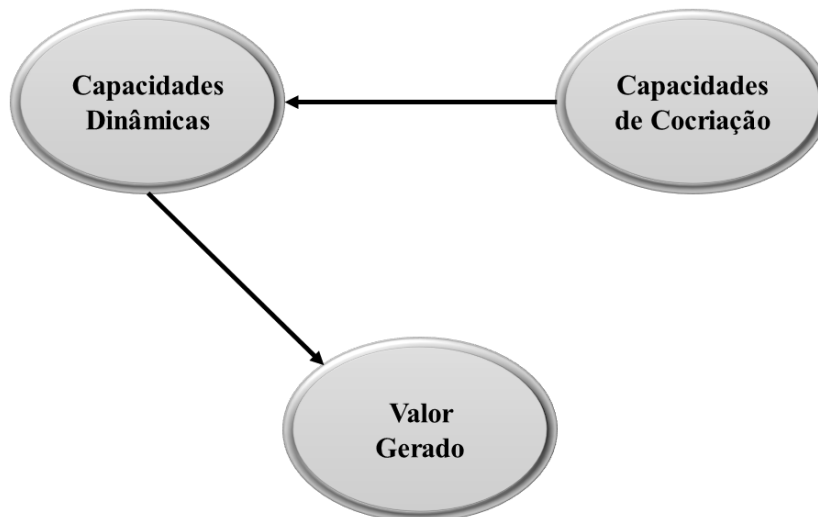


**Fonte: Elaborado pela autora (2021).**

Para o modelo apresentado na Figura 4 tem-se a seguinte proposição teórica:

P1: As CDs influenciam significativamente as CCs e estas, por sua vez, influenciam no VG para a universidade também de forma significativa.

**Figura 5 – Modelo conceitual 2 – funcionários**

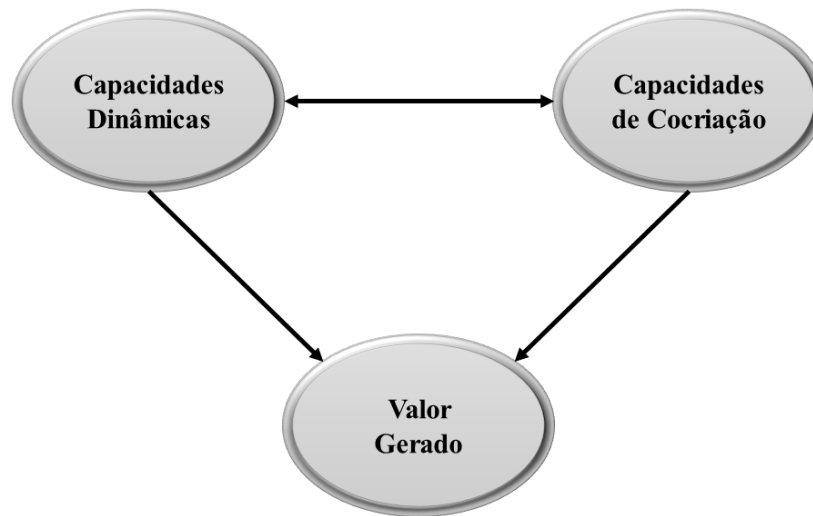


**Fonte: Elaborado pela autora (2021).**

Para o modelo apresentado na Figura 5 tem-se a proposição teórica a seguir:

P2: As CCs influenciam significativamente as CDs e estas, por sua vez, influenciam no VG para a universidade também de forma significativa.

**Figura 6 – Modelo conceitual 3 – funcionários**

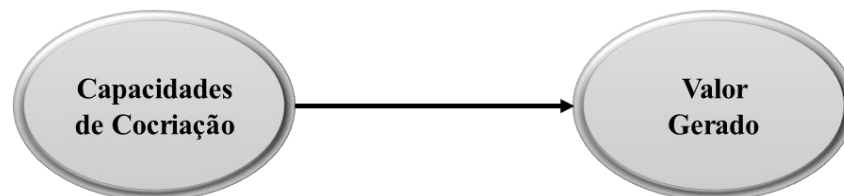


**Fonte: Elaborado pela autora (2021).**

O modelo apresentado na Figura 6 é representado pela proposição teórica a seguir:

P3: Tanto as CDs quanto as CCs influenciam significativamente no VG para a universidade e são independentes uma da outra.

**Figura 7 – Modelo conceitual – alunos**



**Fonte: Elaborado pela autora (2021).**

O modelo apresentado na Figura 7, como explicado anteriormente, se refere à percepção dos alunos, representado por uma única proposição teórica:

P4: As CCs influenciam significativamente no VG para os alunos.

Na próxima seção será apresentada a metodologia de condução deste trabalho, bem como os instrumentos a serem utilizados para coleta e análise de dados.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção serão apresentados os procedimentos metodológicos empregados na condução desta pesquisa para atingir os objetivos propostos, sendo contemplados os aspectos relacionados ao delineamento da pesquisa, à unidade de análise, aos critérios de seleção da amostra e aos procedimentos para coleta e análise de dados.

#### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento da pesquisa se refere à estratégia definida para integrar os componentes do estudo de maneira lógica e coerente, abrangendo o modelo para a coleta, medição, análise e interpretação dos dados. A pesquisa é classificada como aplicada, pois tem a finalidade de gerar conhecimento para aplicação prática no contexto empírico em análise (GIL, 2019); descritiva, tendo em vista que busca descrever características de determinado fenômeno ou população (MALHOTRA, 2019); e de caráter exploratório, pois o aporte teórico encontrado sobre a relação entre CDs e CCs, até o momento, oferece pouco suporte para um esquema conceitual que possa ser utilizado e testado, considerando variáveis e ambiente empírico propostos nessa pesquisa (GIL, 2019).

Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa se classifica como levantamento, pois busca obter informações de um grupo significativo de pessoas, mediante análise quantitativa, para responder o problema de pesquisa (MALHOTRA, 2019). Além destas classificações, é considerada uma pesquisa *ex-post-facto*, pois foi estudado um fenômeno já ocorrido, a fim de explicá-lo e entendê-lo. Quanto à natureza dos dados, o estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa quantitativa, que é caracterizada pela utilização de medidas estatísticas que permitem que sejam descritos fenômenos e populações, verificando a existência de relação entre as variáveis (GIL, 2019). A análise estatística foi realizada utilizando o método de modelagem de equações estruturais (MEE) (HAIR JR. et al., 2009), conforme será detalhado mais adiante.



### 3.2 UNIDADE DE ANÁLISE

Esta seção apresenta a descrição da Universidade Feevale, que se constitui na unidade de análise da pesquisa e, nas próximas seções, serão apresentados os critérios para definição da amostra.

A unidade de análise é a Universidade Feevale, uma instituição de ensino superior fundada em 28 de junho de 1969, de natureza comunitária. Sua missão é “Promover a produção do conhecimento, a formação integral das pessoas e a democratização do saber, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade” e sua visão 2020 é “Ser reconhecida pela excelência acadêmica e produção do conhecimento inovador e empreendedor” (FEEVALE, 2017).

A universidade está situada no Vale do Sinos, no município de Novo Hamburgo – RS. Conta com dois câmpus em Novo Hamburgo (o Câmpus I que também é sede da Escola de Educação Básica – Escola de Aplicação e o Câmpus II – sede da universidade) e um câmpus localizado no município de Campo Bom – RS, o Câmpus III. É credenciada para oferta de ensino a distância, tendo ampliado sua atuação e estando inserida, por meio de seus polos, em mais de 10 cidades do Rio Grande do Sul e até na China (FEEVALE, 2021). No ano de 2021, a instituição contava com 1.073 funcionários ativos e aproximadamente 8.126 alunos de graduação e 850 de pós-graduação, conforme dados fornecidos pelos setores administrativos competentes.

Conforme apresentado em seu Relatório de Responsabilidade Social 2020, o compromisso social da universidade foi reiterado no ano de 2020, por meio de sua importante atuação no enfrentamento da pandemia de Covid-19. A Feevale manteve ações junto à comunidade, ofertando de serviços que contribuíram no combate ao coronavírus. A migração das aulas, em todos os níveis de ensino, para o modelo virtual, foi uma das medidas de segurança adotadas, buscando garantir a continuidade das atividades acadêmicas. Outras ações podem ser destacadas, como: mais de 36.000 exames de diagnóstico da Covid-19 para os municípios e empresas da região de abrangência da Universidade; doação de mais de 5.800 unidades de EPIs a hospitais, entre outras (FEEVALE, 2020).

Ademais, iniciativas foram desenvolvidas para dar suporte aos estudantes, durante a pandemia, quais sejam, Programa de Empréstimos de Notebooks Feevale (PENF), com o objetivo de contribuir para a inclusão digital dos alunos regularmente matriculados, propiciando-lhes a condição técnica para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao

ensino; empréstimo agendado e digitalização de acervo, buscando atender à necessidade dos alunos para acessarem o acervo, seja digital ou físico; atendimento agendado por meio dos canais de comunicação existentes, além da ampliação de canais, a fim de possibilitar um contato mais próximo com seus públicos; descontos em planos para aquisição de equipamentos de informática e em plano de telefonia; estratégias financeiras para contribuir com a permanência dos alunos em suas atividades acadêmicas, como pagamento parcelado das mensalidades com cartão de crédito, dispensa dos encargos financeiros por atraso no pagamento, não inscrição em órgãos de restrição ao crédito em decorrência de inadimplemento e negociação de valores vencidos (FEEVALE, 2020).

No que se refere ao relacionamento com seus diferentes públicos, a universidade tem o objetivo de promover meios e espaços de diálogo entre a comunidade e a instituição, articulando as demandas e perspectivas, as políticas e ações que nortearão o ensino, a pesquisa e a extensão na Feevale. Nesse sentido, verificou-se um aumento do número de contatos recebidos e ligações telefônicas, de 87% e 33%, respectivamente, comparando 2020 a 2019. Esse aumento é justificado, em partes, devido à migração dos atendimentos presenciais para as plataformas digitais, em decorrência da pandemia de Covid-19 (FEEVALE, 2020), o que demonstra a preocupação da universidade com a manutenção do relacionamento com seus públicos, sendo este um ponto fundamental, sob a ótica da SDL.

Os aspectos apresentados nesta seção sugerem a preocupação da universidade com seus públicos e sua importância enquanto instituição de ensino superior comunitária, especialmente no período da pandemia, tornando-a um ambiente adequado para realização da pesquisa.

### 3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população da pesquisa é composta pelos públicos e critérios a seguir descritos, que responderam a instrumentos distintos, conforme especificado na seção 3.4. Nesse sentido, a amostra é composta pelos respondentes da pesquisa, desenvolvendo-se de forma não-probabilística por conveniência (MALHOTRA, 2019), por depender da disponibilidade dos funcionários e alunos da universidade para responderem a pesquisa.

- a) Funcionários da Feevale que atuem na universidade por um período superior a 6 (seis) meses. Esse período é necessário considerando as escalas utilizadas na

pesquisa, as quais medem a percepção do funcionário em relação à frequência com que determinados eventos ocorrem e sobre seu nível de concordância com as variáveis propostas, sendo importante que o funcionário tenha, ao menos, este tempo de atuação para poder contribuir com a análise em relação a sua experiência profissional.

- b) Alunos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu* que estejam regularmente matriculados há, pelo menos, 3 (três) semestres. A determinação destes níveis de ensino é necessária em virtude da abordagem e instrumentos utilizados em relação ao valor para os alunos, conforme apresentado na seção 3.4. Desta forma, alunos que estejam matriculados em cursos de idiomas, de extensão ou em outros que não os mencionados nos critérios, não farão parte da população-alvo. Além disso, o período estipulado para vínculo no curso (três semestres ou mais) é importante para que o aluno tenha experienciado o contexto universitário e interagido com os funcionários da universidade, portanto, espera-se que o aluno consiga responder de forma mais consistente o questionário da pesquisa.

Geralmente, a MEE necessita uma amostra maior em comparação com outras técnicas de análise multivariada (HAIR JR. et al., 2009). Segundo Anderson e Gerbing (1988), uma amostra de 150 ou mais normalmente é necessária. Para Malhotra (2019), o tamanho amostral para a MEE depende de diversos fatores, como a complexidade do modelo, a técnica de estimação, a quantidade de dados faltantes, a quantidade de variância de erro média entre as variáveis mensuradas e a distribuição multivariada dos dados.

Variáveis são itens reais, medidas por meio de um levantamento ou algum outro instrumento de medição, e são consideradas observáveis na medida em que se torna possível obter uma medida direta delas. Já os construtos são fatores inobserváveis representados por uma variável estatística que compreende múltiplas variáveis (HAIR JR. et al., 2009; MALHOTRA, 2019).

Deve-se atentar para a quantidade de variáveis por construto, pois quanto maior for o número, maior precisará ser a amostra. Um número indicado é de três itens por fator (construto) ou, preferencialmente, quatro. Para estimar o tamanho da amostra, foi utilizada a técnica de estimação de máxima verossimilhança (EMV), que sugere um tamanho amostral de 200 respostas, fornecendo uma base sólida para estimação, considerando outras condições a seguir especificadas. Amostras muito pequenas podem produzir resultados inválidos, assim como amostras demasiadamente grandes, tornando o método sensível. A amostra deve levar em conta

a complexidade do modelo e suas características fundamentais (HAIR JR. et al., 2009), conforme segue:

- Modelos MEE contendo cinco construtos ou menos, cada um com mais de três itens (variáveis observadas) e com comunalidades elevadas (0,6 ou mais), podem ser adequadamente estimados com amostras tão pequenas quanto as de 100-150.
- Se alguma comunalidade for modesta (0,45-0,55), ou se o modelo contém construtos com menos de três itens, então o tamanho exigido para a amostra é da ordem de 200.
- Se as comunalidades forem inferiores ou se o modelo incluir múltiplos construtos subidentificados (menos que 3 itens), então tamanhos amostrais mínimos de 300 ou mais são necessários para que sejam capazes de recuperar parâmetros da população.
- Quando o número de fatores for maior que seis, sendo que alguns deles usam menos de três itens medidos como indicadores e múltiplas comunalidades baixas estão presentes, as exigências referentes a tamanho de amostra podem exceder 500 (HAIR JR. et al., 2009, p. 565).

À medida que os dados se afastam da suposição de normalidade multivariada, a proporção de respondentes em relação aos parâmetros deve ser maior, sendo indicada uma proporção de 15 respondentes para cada parâmetro estimado no modelo (HAIR JR. et al., 2009).

### 3.4 ESCALAS DE MENSURAÇÃO

Para investigar as CDs e CCs da universidade relacionando com o VG para alunos e universidade, foram utilizadas escalas reflexivas já validadas pela literatura, visando a utilização das técnicas estatísticas previstas. Algumas adaptações foram necessárias nas escalas, ajustando-as ao ambiente empírico da pesquisa, conforme será explorado a seguir. Além disso, foram incluídas variáveis de perfil para possibilitar a caracterização do perfil da amostra.

Os respondentes foram solicitados a indicar o nível de concordância ou frequência para cada uma das declarações dos modelos de medição em uma escala Likert de 7 pontos, que variou de discordo totalmente / nunca (1) a concordo totalmente / sempre (7). A coleta de dados foi realizada por meio de questionário disponibilizado na internet, hospedado na plataforma SurveyMonkey, conforme será detalhado mais à frente.

O questionário dos funcionários inicia com a seguinte pergunta: “Há quanto tempo você é funcionário(a) da Feevale?”, se a resposta for “até 6 meses” a pesquisa é encerrada, uma vez que o funcionário não atenderá aos critérios definidos no item 3.3. Da mesma forma, o questionário dos alunos inicia com a pergunta “Há quanto tempo você está matriculado(a) no seu curso?”, caso a resposta seja “até 2 semestres”, o questionário é finalizado por não atender ao critério do item 3.3.

Antes de realizar a coleta de dados, foi aplicado o pré-teste com uma pequena amostra da população-alvo, buscando identificar e eliminar potenciais problemas (MALHOTRA, 2019), conforme está apresentado na seção 3.5.

### 3.4.1 Caracterização do Perfil da Amostra

Foram incluídas no instrumento de coleta questões para contribuir com a análise do perfil da amostra no que se refere às variáveis de controle e para avaliar se a amostra fornece dados de qualidade à pesquisa.

- a) **Questionário aplicado com funcionários** – Neste instrumento, foram incluídas as variáveis apresentadas no Quadro 9, que visam sobretudo identificar o tempo em que o funcionário atua na instituição e no cargo, o cargo e o setor, a fim de compreender se os possíveis vieses na percepção dos respondentes podem estar atrelados a algum desses aspectos. Especialmente em relação ao cargo, se o respondente for um docente, sua percepção possivelmente estará mais direcionada para fatores acadêmicos (sala de aula) (BRAMBILLA; DAMACENA, 2012), já os funcionários técnico-administrativos, em sua maioria, possivelmente terão um olhar voltado a aspectos não acadêmicos (fora sala de aula) (ELSHARNOUBY, 2015). Em relação ao setor, também podem ser identificadas diferentes percepções, por exemplo, setores de atendimento possuem característica de ter um contato maior e mais direto com os alunos, enquanto outros setores de apoio podem ter um contato mais indireto (WOODALL; HILLER; RESNICK, 2014).

**Quadro 9 – Instrumento de medição para funcionários: variáveis de perfil**

| VARIÁVEIS               | ITENS DE MEDIÇÃO                                     | OPÇÕES DE RESPOSTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tempo na empresa</b> | 1. Há quanto tempo você é funcionário(a) da Feevale? | <input type="checkbox"/> Até 6 meses*<br><input type="checkbox"/> De 7 meses a 5 anos<br><input type="checkbox"/> De 6 a 10 anos<br><input type="checkbox"/> De 11 a 15 anos<br><input type="checkbox"/> Acima de 16 anos<br><br>*Se for selecionada esta opção, o questionário é encerrado e direcionado para a página de agradecimentos, por não atender aos critérios do item 3.3.2. |
| <b>Setor na empresa</b> | 2. Em qual setor/instituto você trabalha?            | _____ (livre)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Cargo na empresa</b> | 3. Qual é a natureza do cargo em que você atua?      | <input type="checkbox"/> Professor<br><input type="checkbox"/> Administrativo                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                       |                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       |                                                  | <input type="checkbox"/> Técnico<br><input type="checkbox"/> Operacional (auxiliar de higienização e de manutenção)<br><input type="checkbox"/> Patrimonial (auxiliar de segurança patrimonial)<br><input type="checkbox"/> Tecnologia da informação (TI) |
| <b>Tempo no cargo</b> | <b>4.</b> Há quanto tempo você atua nesse cargo? | <input type="checkbox"/> Até 1 ano<br><input type="checkbox"/> De 2 a 5 anos<br><input type="checkbox"/> De 6 a 10 anos<br><input type="checkbox"/> De 11 a 15 anos<br><input type="checkbox"/> Acima de 16 anos                                          |
| <b>Idade</b>          | <b>5.</b> Qual é a sua idade?                    | <input type="checkbox"/> 19 anos ou menos<br><input type="checkbox"/> 20 a 29 anos<br><input type="checkbox"/> 30 a 39 anos<br><input type="checkbox"/> 40 a 49 anos<br><input type="checkbox"/> 50 anos ou mais                                          |
| <b>Gênero</b>         | <b>6.</b> Qual é o seu gênero?                   | <input type="checkbox"/> Masculino<br><input type="checkbox"/> Feminino<br><input type="checkbox"/> Prefiro não dizer<br><input type="checkbox"/> Outro (por favor, especifique)                                                                          |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Vale destacar que as opções de resposta da questão 3 (cargo na empresa) encontram-se em conformidade com o Estatuto da Universidade e com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2020) (FEEVALE, 2017, 2018), além de terem sido validadas junto ao setor de Recursos Humanos da instituição.

- b) **Questionário aplicado com alunos** – Neste instrumento, foram incluídas as variáveis apresentadas no Quadro 10, que visam especialmente identificar o curso em que o aluno está matriculado, em atendimento aos critérios apresentados para a amostra, além das informações relacionadas ao tempo e percentual de conclusão de curso. Esses aspectos se tornam relevantes na medida em que o valor não se limita apenas à satisfação a curto prazo, mas sim a longo prazo, podendo variar de acordo com a idade do aluno, personalidade, preferências por disciplinas, ambições, entre outros (DÍAZ-MÉNDEZ; GUMMESSON, 2012). Desta forma, os diferentes atributos relacionados ao valor são dinâmicos e temporais, e podem tornar-se mais ou menos relevantes em momentos diferentes, como no caso de alunos ingressantes ou em final de curso, que provavelmente terão percepções e julgamentos diferentes (WOODALL; HILLER; RESNICK, 2014).

**Quadro 10 – Instrumento de medição para alunos: variáveis de perfil**

| VARIÁVEIS             | ITENS DE MEDIÇÃO                                                 | OPÇÕES DE RESPOSTA                                                                                                                                                                      |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tempo no curso</b> | <b>1.</b> Há quanto tempo você está matriculado(a) no seu curso? | <input type="checkbox"/> Até 2 semestres*<br><input type="checkbox"/> De 3 a 5 semestres<br><input type="checkbox"/> De 6 a 8 semestres<br><input type="checkbox"/> De 9 a 11 semestres |

|                                         |                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                         |                                                                                                      | <input type="checkbox"/> Acima de 12 semestres<br><br>*Se for selecionada esta opção, o questionário é encerrado e direcionado para a página de agradecimentos, por não atender aos critérios do item 3.3.2.     |
| <b>Nível de Ensino</b>                  | 2. Em qual nível de ensino você está matriculado(a)?                                                 | <input type="checkbox"/> Graduação<br><input type="checkbox"/> Pós-graduação <i>Lato Sensu</i><br><input type="checkbox"/> Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>                                                    |
| <b>Curso</b>                            | 3. Em qual curso você está matriculado(a)*?<br><i>*Por favor, descreva o nome completo do curso.</i> | _____ (livre)                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Modalidade do curso</b>              | 4. Qual é a modalidade do seu curso?                                                                 | <input type="checkbox"/> Presencial<br><input type="checkbox"/> A distância (EAD)                                                                                                                                |
| <b>Percentual de conclusão de curso</b> | 5. Qual é o seu percentual de conclusão de curso, aproximadamente?                                   | <input type="checkbox"/> Até 24%<br><input type="checkbox"/> De 25% até 49%<br><input type="checkbox"/> De 50% até 74%<br><input type="checkbox"/> Mais de 75%                                                   |
| <b>Idade</b>                            | 6. Qual é a sua idade?                                                                               | <input type="checkbox"/> 19 anos ou menos<br><input type="checkbox"/> 20 a 29 anos<br><input type="checkbox"/> 30 a 39 anos<br><input type="checkbox"/> 40 a 49 anos<br><input type="checkbox"/> 50 anos ou mais |
| <b>Gênero</b>                           | 7. Qual é o seu gênero?                                                                              | <input type="checkbox"/> Masculino<br><input type="checkbox"/> Feminino<br><input type="checkbox"/> Prefiro não dizer<br><input type="checkbox"/> Outro (por favor, especifique)                                 |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

### 3.4.2 Capacidades Dinâmicas

Para analisar os construtos de CDs, foram consideradas as capacidades de detecção de oportunidades (*sensing*), aproveitamento de oportunidades (*seizing*) e reconfiguração de recursos (*reconfiguring*) (TEECE, 2007; LEIH; TEECE, 2016), medidas por meio da escala validada por Wilden et al. (2019), conforme apresentado no Quadro 11. Alguns ajustes foram necessários para adequar o modelo ao contexto da pesquisa, visando tornar o entendimento mais claro e familiar para os respondentes e evitar erros de medição, como a substituição do termo “clientes” por “alunos”, inclusão do termo “setor educacional”, alteração do termo “estruturas organizacionais” por “setores/departamentos”, alteração do termo “modelos de negócios” por “modalidades de cursos”, entre outros pequenos ajustes. Além disso, os dois últimos itens do construto “capacidade de reconfiguração” do modelo original foram adaptados ao contexto e unificados, para evitar sobreposição de termos, formando o item CapRec4 do Quadro 11.

**Quadro 11 – Instrumento de medição para funcionários: capacidades dinâmicas**

| <b>Capacidades dinâmicas (Escala Likert de 7 pontos – grau de frequência)</b>                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Construtos e definição conceitual utilizada</b>                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Itens de mensuração</b>                                                                                                                |
| <b>Capacidade de detecção:</b> capacidade de detectar e moldar oportunidades e ameaças, por meio de atividades relacionadas ao aprendizado, criação, busca e interpretação, incluindo também a análise de como clientes, fornecedores e concorrentes responderão às mudanças (TEECE, 2007).                               | <i>Na Feevale...</i>                                                                                                                      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>CapDetec1.</b> Participamos de eventos externos (treinamentos, conferências, webinars, <i>lives</i> , etc.) sobre o setor educacional. |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>CapDetec2.</b> Seguimos tendências sociais e de mercado.                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>CapDetec3.</b> Observamos as melhores práticas no setor educacional.                                                                   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>CapDetec4.</b> Comparamos nossos processos e procedimentos com os de universidades concorrentes.                                       |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>CapDetec5.</b> Discutimos tendências e inovações vindas de nossos parceiros e fornecedores de cooperação.                              |
| <b>Capacidade de apreensão:</b> capacidade de aproveitar as oportunidades identificadas, mediante a exploração de novos produtos, processos ou serviços, considerando fatores como melhoria nas competências existentes e estratégias relacionadas aos investimentos necessários para o modelo de negócios (TEECE, 2007). | <i>Na Feevale...</i>                                                                                                                      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>CapApr1.</b> Nos dedicamos ao desenvolvimento e comercialização de novos cursos e/ou serviços.                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>CapApr2.</b> Investimos em nossas competências para identificar novos cursos e/ou serviços que atendam aos interesses dos alunos.      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>CapApr3.</b> Adotamos as melhores práticas do setor educacional.                                                                       |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>CapApr4.</b> Mudamos nossos processos quando os funcionários apontam problemas.                                                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>CapApr5.</b> Sabemos muito bem como lidar com as oportunidades de mercado.                                                             |
| <b>Capacidade de reconfiguração:</b> capacidade de reconfigurar, recombina e proteger ativos da organização, sustentando sua competitividade, o que pode ocorrer por meio do realinhamento de rotinas, processos, atividades, governança, entre outros (TEECE, 2007).                                                     | <i>Na Feevale...</i>                                                                                                                      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>CapRec1.</b> Implementamos novos métodos de gestão.                                                                                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>CapRec2.</b> Implementamos novos setores/departamentos ou alteramos significativamente os já existentes.                               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>CapRec3.</b> Implementamos novas modalidades de cursos.                                                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>CapRec4.</b> Implementamos rotinas ou processos administrativos novos ou substancialmente alterados.                                   |

Fonte: Adaptado do modelo de Wilden et al. (2019).

O instrumento anteriormente aludido é destinado aos funcionários da universidade.

### 3.4.3 Capacidades de Cocriação

As CCs foram analisadas sob duas óticas: a) na percepção dos funcionários, por meio da escala validada por Wilden et al. (2019); e b) na percepção dos alunos, a partir da escala de Karpen et al. (2015), conforme será apresentado a seguir. Vale destacar que para garantir uma conexão profunda com os clientes, compreendendo suas necessidades e criando um relacionamento baseado em confiança, é importante o direcionamento de esforços, principalmente, para três capacidades: interação individualizada, interação ética e interação relacional (WILDEN et al., 2019). Desta forma, definiu-se por analisar essas três capacidades na pesquisa, e não as seis capacidades do modelo original. Essa decisão é justificada pela



complexidade do esquema conceitual desta pesquisa, pois quanto maior fosse o número de construtos e variáveis, maior precisaria ser a amostra. Além disso, questionários mais enxutos contribuem para aumentar a taxa de respostas.

- a) **Capacidades de cocriação da universidade na percepção dos funcionários** – Esta dimensão foi composta pelas três capacidades mencionadas: interação individualizada, interação ética e interação relacional, sendo o instrumento respondido por funcionários. O Quadro 12 descreve cada um dos construtos, definição conceitual, os itens de mensuração e sua escala proposta. Alguns ajustes foram necessários para adequar o modelo ao contexto da pesquisa, como a substituição do termo “clientes” por “alunos”, alteração dos termos relacionados a “medidas de comunicação” por “cursos e/ou serviços”, dentre outras pequenas alterações.

**Quadro 12 – Instrumento de medição para funcionários: capacidades de cocriação**  
**Capacidades de cocriação (Escala Likert de 7 pontos – grau de concordância)**

| <b>Construtos e definição conceitual utilizada</b>                                                                                                                                                                                               | <b>Itens de mensuração</b>                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Capacidade de interação relacional:</b> capacidade de uma organização de aumentar a conexão dos vínculos sociais e emocionais com os atores individuais do sistema de serviços (KARPEN et al., 2015).                                         | <i>Na Feevale...</i>                                                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntRel1.</b> Avaliamos a concepção de novas opções de cursos e/ou serviços junto com nossos alunos.                                                                                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntRel2.</b> Envolvemos nossos alunos no desenvolvimento de novos cursos e/ou serviços com mais intensidade do que é comum no setor educacional.                                             |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntRel3.</b> Fazemos questão de que os alunos avaliem novas opções de cursos e/ou serviços, especialmente nos estágios iniciais de desenvolvimento.                                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntRel4.</b> Desenvolvemos continuamente novas opções de cursos e/ou serviços de maneira muito colaborativa com os alunos.                                                                   |
| <b>Capacidade de interação ética:</b> capacidade de uma organização de agir de forma justa e não oportunista em relação a atores individuais dentro do sistema de serviços (KARPEN et al., 2015).                                                | <i>Na Feevale...</i>                                                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntEtic1.</b> A formação e/ou interesses de nossos alunos sempre vêm em primeiro lugar, mesmo que tenham implicações negativas para nós.                                                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntEtic2.</b> Não nos importamos em discordar veementemente e persistentemente de nossos alunos, a fim de ajudá-los a tomar melhores decisões em relação aos cursos e/ou serviços ofertados. |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntEtic3.</b> Incentivamos nossos alunos a ter uma troca crítica de ideias com outros alunos.                                                                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntEtic4.</b> Mesmo que haja consequências negativas para nós, nossos alunos podem contar com nosso suporte irrestrito a problemas importantes.                                              |
| <b>Capacidade de interação individualizada:</b> capacidade de uma organização de compreender os processos de integração de recursos, contextos e resultados desejados de atores individuais dentro do sistema de serviços (KARPEN et al., 2015). | <i>Na Feevale...</i>                                                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntInd1.</b> Identificamos continuamente novas opções de cursos e/ou serviços para nossos alunos, dos quais eles ainda não estão cientes.                                                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntInd2.</b> Analisamos contínua e intensivamente como os alunos aproveitam nossos cursos e/ou serviços para atingir seus objetivos profissionais e pessoais.                                |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntInd3.</b> Aprimoramos continuamente nossos cursos e/ou serviços, mesmo que eles acabem se sobrepondo a cursos/serviços já existentes.                                                     |

|                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>CapIntInd4.</b> Identificamos continuamente tendências importantes no mercado de trabalho para obter uma visão dos desafios futuros de nossos alunos.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Adaptado do modelo de Wilden et al. (2019).

- b) **Capacidades de cocriação da universidade na percepção dos alunos** – Esta dimensão foi composta pelas três capacidades mencionadas: interação individualizada, interação ética e interação relacional, sendo o instrumento respondido por alunos. O Quadro 13 descreve cada um dos construtos, definição conceitual, os itens de mensuração e sua escala proposta. Algumas adequações foram necessárias para ajustar a escala ao contexto da universidade, como a alteração do termo “negociações” por “contatos”. Ademais, em relação à capacidade de interação ética, além da adequação das variáveis para o contexto empírico, as questões foram convertidas para escalas de interpretação direta, diferentemente do modelo original, em que os itens estavam redigidos na forma de escalas de interpretação reversa. Esse ajuste foi feito para evitar que houvesse interpretações equivocadas pelos respondentes, uma vez que as demais questões estão em escalas de interpretação direta (BARNETTE, 2000).

**Quadro 13 – Instrumento de medição para alunos: capacidades de cocriação**

| <b>Capacidades de cocriação (Escala Likert de 7 pontos – grau de concordância)</b>                                                                                                                                                               |                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Construtos e definição conceitual utilizada</b>                                                                                                                                                                                               | <b>Itens de mensuração</b>                                                                               |
| <b>Capacidade de interação relacional:</b> capacidade de uma organização de aumentar a conexão dos vínculos sociais e emocionais com os atores individuais do sistema de serviços (KARPEN et al., 2015).                                         | <i>Os professores e demais funcionários da Feevale...</i>                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntRel1.</b> Fazem com que eu me sinta muito à vontade durante nossos contatos.                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntRel2.</b> Estabelecem um relacionamento próximo comigo.                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntRel3.</b> Estabelecem uma comunicação bidirecional comigo.                                      |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntRel4.</b> Mostram verdadeiro interesse em me envolver nos serviços prestados pela universidade. |
| <b>Capacidade de interação ética:</b> capacidade de uma organização de agir de forma justa e não oportunista em relação a atores individuais dentro do sistema de serviços (KARPEN et al., 2015).                                                | <i>Os professores e demais funcionários da Feevale...</i>                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntEtic1.</b> Agem de forma justa comigo, independentemente da situação.                           |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntEtic2.</b> Me deixam à vontade para tomar a melhor decisão.                                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntEtic3.</b> Agem de forma transparente comigo.                                                   |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntEtic4.</b> Interação comigo de forma ética.                                                     |
| <b>Capacidade de interação individualizada:</b> capacidade de uma organização de compreender os processos de integração de recursos, contextos e resultados desejados de atores individuais dentro do sistema de serviços (KARPEN et al., 2015). | <i>Os professores e demais funcionários da Feevale...</i>                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntInd1.</b> Compreendem minhas necessidades individuais.                                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntInd2.</b> São sensíveis à minha situação individual.                                            |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntInd3.</b> Entendem que tipo de curso/serviço/método de ensino é mais adequado para mim.         |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>CapIntInd4.</b> Identificam minhas expectativas pessoais.                                             |

Fonte: Adaptado de Karpen et al. (2015).

### 3.4.4 Valor Gerado

O construto VG foi analisado considerando duas dimensões: a) valor para a universidade; e b) valor para os alunos. O instrumento de medição relativo ao valor para a universidade analisou os construtos propostos por Dollinger, Lodge e Coates (2018), quais sejam, lealdade do aluno e imagem da universidade, por meio das escalas de Giner e Rillo (2016) e de Nguyen e Leblanc (2001), respectivamente. O construto “identificação entre aluno e IES” (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018) não foi analisado, pois é um construto ainda incipiente e não foram encontradas escalas de medição na literatura.

O instrumento de medição relacionado ao valor para alunos consistiu no modelo proposto por Ledden, Kalafatis e Mathioudakis (2011), visando medir os valores funcional, emocional, epistêmico, social (estudantes) e de imagem. O construto valor social (outros) não foi analisado, pois a escala original apresentou apenas duas variáveis, não sendo possível validá-lo a partir das técnicas estatísticas propostas na pesquisa (HAIR et al., 2009).

- a) **VG para a universidade** – Esta dimensão foi composta por dois construtos: lealdade do aluno e imagem da universidade. O Quadro 14 descreve cada um dos construtos, definição conceitual, as variáveis do instrumento de medição e sua escala proposta. Considerando que as escalas originais eram voltadas aos alunos, foram necessários alguns ajustes, direcionando as variáveis para que os funcionários pudessem informar seu nível de concordância sobre elas.

**Quadro 14 – Instrumento de medição para funcionários: valor gerado para a universidade**

| <b>Valor gerado para a universidade (Escala Likert de 7 pontos – grau de concordância)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                               |                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| <b>Construtos e definição conceitual utilizada</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Itens de mensuração</b>                                                                                    | <b>Referência</b>        |
| <b>Lealdade do Aluno:</b> “um profundo comprometimento em comprar ou continuar comprando um produto ou serviço de forma consistente, resultando no futuro em compras repetidas de uma mesma marca ou de um grupo de marcas, apesar das influências situacionais e dos esforços de marketing, que têm o potencial de causar um comportamento de troca” (OLIVER, 1999, p. 34, tradução nossa). | <b>Eu acredito que...</b>                                                                                     | Giner e Rillo (2016).    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Lealdade1.</b> Os alunos pretendem retornar à Feevale no futuro para continuar seus estudos.               |                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Lealdade2.</b> A probabilidade de os alunos voltarem a considerar a Feevale no futuro é muito alta.        |                          |
| <b>Imagem da IES:</b> está atrelada aos distintos atributos físicos e comportamentais da universidade, como nome, variedade de produtos ou serviços, estrutura física, ideologia, tradição, entre outros aspectos, sendo, portanto, o resultado de um processo agregado pelo qual o público compara e contrasta esses diferentes atributos (NGUYEN; LEBLANC, 2001).                          | <b>Lealdade3.</b> Os alunos pretendem continuar estudando na Feevale por algum tempo.                         | Nguyen e Leblanc (2001). |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Eu acredito que...</b>                                                                                     |                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Imagem1.</b> Os alunos sempre têm uma boa impressão da Feevale.                                            |                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Imagem2.</b> Os alunos pensam que a Feevale tem uma boa imagem na mente das pessoas.                       |                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Imagem3.</b> Os alunos pensam que a Feevale tem uma imagem melhor do que a das universidades concorrentes. |                          |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos autores citados (2021).

- b) **VG para alunos** – Esta dimensão foi composta pelos construtos: valor funcional, emocional, epistêmico, social (estudantes) e de imagem. O Quadro 15 descreve cada um dos construtos, definição conceitual, os itens de mensuração, sua escala proposta e referências na literatura.

| <b>Quadro 15 – Instrumento de medição para alunos: valor gerado para alunos</b>                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Valor gerado para os alunos (Escala Likert de 7 pontos – grau de concordância)</b>                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                         |
| <b>Construtos e definição conceitual utilizada</b>                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Itens de mensuração</b>                                                                                              |
| <b>Valor funcional:</b> está relacionado à utilidade de um produto, refere-se à capacidade de cumprir a função que foi criada para fornecer (LEDDEEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011).                                                                                                                   | <b>ValFunc1.</b> Meu diploma me permitirá ganhar um salário melhor.                                                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>ValFunc2.</b> Meu diploma me permitirá alcançar meus objetivos de carreira.                                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>ValFunc3.</b> Meu diploma é um bom investimento para o meu futuro.                                                   |
| <b>Valor emocional:</b> refere-se a aspectos relacionados à capacidade de um produto despertar sentimentos ou estados afetivos, podendo ser observado a partir dos estados afetivos do aluno em relação ao curso, como senso de orgulho ou realização pessoal (LEDDEEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011). | <b>ValEmoc1.</b> Eu sinto orgulho por estar realizando meu curso.                                                       |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>ValEmoc2.</b> O meu curso aumenta minha autoconfiança.                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>ValEmoc3.</b> O meu curso me dá uma sensação de autorrealização.                                                     |
| <b>Valor epistêmico:</b> está associado ao benefício advindo da capacidade do produto de despertar curiosidade, fornecer novidade ou satisfazer um desejo de conhecimento (LEDDEEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011).                                                                                     | <b>ValEpist1.</b> O conteúdo do meu curso me mantém interessado(a).                                                     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>ValEpist2.</b> Eu aprendo coisas novas com meu curso.                                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>ValEpist3.</b> O conteúdo do meu curso contribui para o alto valor da minha educação.                                |
| <b>Valor social (estudantes):</b> consiste na utilidade percebida adquirida da associação de um produto a um grupo demográfico, cultural ou social específico, compreendendo os benefícios recebidos por socializar e estudar com outros colegas (LEDDEEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011).              | <b>ValSoc1.</b> Trabalhar em grupo tem sido uma parte benéfica do meu curso.                                            |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>ValSoc2.</b> O apoio de meus colegas tem sido importante para me ajudar no curso.                                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>ValSoc3.</b> A interação social com colegas do meu curso torna meus estudos mais interessantes.                      |
| <b>Valor de imagem:</b> refere-se aos benefícios decorrentes do status, ou seja, pela crença de que os empregadores e outras pessoas têm coisas positivas a dizer sobre a universidade, por ser uma IE renomada, que goza de boa reputação (LEDDEEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011).                    | <b>ValImag1.</b> Eu acredito que meus empregadores (atuais ou futuros) tenham coisas positivas a dizer sobre a Feevale. |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>ValImag2.</b> Eu ouço coisas positivas sobre a Feevale no mercado de trabalho.                                       |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>ValImag3.</b> Eu acredito que a Feevale tem uma boa reputação.                                                       |

Fonte: Adaptado de Ledden, Kalafatis e Mathioudakis (2011).

A partir da definição das escalas, bem como das adaptações necessárias para torná-las adequadas ao contexto empírico da pesquisa, foi realizado um pré-teste, que será apresentado em mais detalhes na próxima seção.

### 3.5 PRÉ-TESTE

Os instrumentos de mensuração apresentados anteriormente foram submetidos a um pré-teste, a fim de identificar o entendimento dos respondentes em relação aos itens apresentados nas escalas, buscando eliminar problemas potenciais. Entre os dias 10 e 14 de setembro de 2021, os questionários foram aplicados, na presença do pesquisador, com os seguintes indivíduos: dois funcionários (um docente e um técnico-administrativo) e dois alunos (em início e em final de curso). Os links dos questionários foram encaminhados a eles, por meio da plataforma SurveyMonkey, para que pudessem também analisar a disposição das questões na plataforma.

As dúvidas que surgiram, sejam de forma verbal e explícita ou por meio de expressões faciais ou demonstrações de hesitação por parte dos respondentes, foram anotadas e analisadas posteriormente. A partir disso, foram propostas adequações, a fim de tornar o instrumento mais compreensível, conforme apresentado no Quadro 16. Ressalta-se que não houve alterações a serem feitas no questionário dos alunos, pois ambos os respondentes informaram que o instrumento estava bastante claro.

**Quadro 16 – Ajustes realizados no pré-teste**

| Questão <sup>1</sup> | Aspectos observados                                                                                                                                                                                     | Ajustes realizados                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4                    | O termo “nesse cargo” pode estar se referindo ao tempo no cargo conforme natureza, ou ao tempo no cargo atual, ou ao tempo no setor. Portanto, pode gerar respostas relacionadas a diferentes aspectos. | A questão foi alterada para que a resposta seja atrelada à natureza do cargo: <i>Há quanto tempo você atua em cargo dessa natureza?</i>                                                                                                         |
| CapApr3              | O termo “melhores práticas” gerou dúvidas no respondente, no sentido de não ser possível saber se a universidade utiliza as melhores práticas, pois seria necessária uma comparação com outras IES.     | A questão foi alterada para: <i>Adotamos boas práticas do setor educacional.</i>                                                                                                                                                                |
| CapIntEtic2          | O respondente indicou que a questão não está clara, que não fez muito sentido.                                                                                                                          | A questão estava redigida na forma de interpretação reversa, em função disso, foi alterada para: <i>Eventualmente discordamos de nossos alunos, a fim de ajudá-los a tomar melhores decisões em relação aos cursos e/ou serviços ofertados.</i> |
| CapIntEtic4          | O respondente indicou que a questão não está clara, que não fez muito sentido.                                                                                                                          | A questão foi alterada para: <i>Mesmo que possa nos prejudicar, ajudamos nossos alunos a resolver problemas importantes para eles.</i>                                                                                                          |
| CapIntInd1           | O respondente disse que não ficou clara essa questão, apresentando hesitação ao responder: “Novas opções que eles ainda não estão cientes? Não ficou clara.”                                            | Foi retirado o trecho “dos quais eles ainda não estão cientes” da questão, ficando da seguinte forma: <i>Identificamos continuamente novas opções de cursos e/ou serviços para nossos alunos.</i>                                               |
| Lealdade1            | O respondente perguntou se seria o caso de especificar se a questão se refere aos alunos matriculados, trancados ou                                                                                     | Considerando que a questão se refere aos alunos de forma geral, e não a sua situação no curso, optou-se por não realizar alterações.                                                                                                            |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | formados, pois sua resposta foi com base nos formados e trancados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Do construto de CDs até o de CCs | O respondente indicou que, na sua percepção, o questionário está bastante complexo para considerar que qualquer funcionário responda, tendo em vista as diferentes naturezas de cargo da universidade, pois muitos setores/funcionários não estão envolvidos com o planejamento, concepção, etc. de cursos e/ou serviços e, portanto, poderão não ter uma clara compreensão das perguntas. Talvez seria importante ter uma pergunta de filtro. | <p>Foi inserida uma pergunta de filtro, antes de iniciar as questões do bloco de CDs:</p> <p><i>No seu setor de atuação, há algum envolvimento com a oferta de cursos e/ou serviços aos alunos ou comunidade*?</i></p> <p><i>*Por exemplo: pesquisa, concepção, planejamento, orçamento, aprovação, desenvolvimento, comercialização, divulgação, etc. de novos cursos de graduação, pós-graduação, extensão, etc., ou serviços de atendimento de uma forma geral, como apoio ao estudante, biblioteca, informática, financeiro, fornecimento de documentos, serviços em saúde, serviços especializados, etc.</i></p> <p>( ) Sim</p> <p>( ) Não*</p> <p>*Se for selecionada essa opção, o questionário é direcionado para o bloco de “valor para a universidade”.</p> |

<sup>1</sup>Todas as questões se referem ao questionário dos funcionários.

**Fonte: Resultados do pré-teste.**

Após a finalização dos instrumentos de mensuração, que estão disponibilizados no APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE MENSURAÇÃO (FUNCIONÁRIOS) e no APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE MENSURAÇÃO (ALUNOS) na forma em que foram apresentados aos respondentes, ou seja, utilizando a plataforma SurveyMonkey, foi realizada a coleta de dados, conforme apresentado a seguir.

### 3.6 COLETA DE DADOS

Para a realização da coleta de dados, primeiramente, foi elaborado um cronograma contemplando as etapas necessárias. A etapa inicial consistiu na solicitação dos e-mails dos funcionários ao setor de Recursos Humanos (RH) da Universidade Feevale, considerando o período de vínculo estabelecido nos critérios da amostra. Em 16 de setembro de 2021, o setor de RH enviou uma listagem, composta por 574 funcionários técnico-administrativos e 416 docentes, totalizando um público-alvo de 990 funcionários. A partir disso, a estratégia para a coleta se dividiu em duas vertentes:

- a) Funcionários: No dia 20 de setembro de 2021, foi enviado um e-mail aos funcionários com o convite inicial para participar da pesquisa, conforme APÊNDICE C – CONVITE INICIAL PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (FUNCIONÁRIOS). No dia 06 de outubro de 2021 foi enviado um lembrete (APÊNDICE D – LEMBRETE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (FUNCIONÁRIOS) e, por fim, foi enviado um lembrete final, no dia 20 de outubro de 2021, avisando que a coleta seria encerrada nos próximos dias (APÊNDICE E – LEMBRETE FINAL PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (FUNCIONÁRIOS).
- b) Alunos: A principal estratégia adotada para a coleta de dados com os alunos foi centralizada no envio de e-mail aos 416 docentes da listagem recebida do setor de RH, pedindo seu auxílio na aplicação do questionário com seus alunos de graduação e/ou pós-graduação. O convite inicial foi realizado no dia 28 de setembro de 2021, conforme APÊNDICE F – CONVITE INICIAL PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (ALUNOS), e no dia 25 de outubro de 2021 foi enviado um lembrete final, avisando que a coleta seria encerrada nos próximos dias (APÊNDICE G – LEMBRETE FINAL PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (ALUNOS). Além disso, no dia 30 de setembro de 2021, a Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (PROPPEX) da universidade enviou um e-mail aos alunos de pós-graduação *stricto sensu*, convidando-os a participarem da pesquisa.

Após finalizada a coleta de dados, em 02 de novembro de 2021, as respostas obtidas a partir dos questionários foram submetidas à análise quantitativa e estão apresentadas no capítulo 4, que trata da análise dos resultados.

### 3.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa foi conduzida por meio de abordagem quantitativa, compreendendo os questionários apresentados anteriormente, respondidos por funcionários da universidade e alunos, visando medir sua percepção nas dimensões propostas, para posterior análise estatística. Foram utilizadas técnicas de análise multivariada de dados, que se referem às técnicas estatísticas que, simultaneamente, analisam múltiplas medidas sobre os objetos em

investigação, permitindo que sejam reveladas relações que em outras situações não seriam identificadas (HAIR JR. et al., 2009).

A etapa de análise foi realizada, primeiramente, a partir de uma análise fatorial exploratória (AFE). Em seguida, foi executada a análise fatorial confirmatória (AFC), por meio de modelagem de equações estruturais (MEE). A MEE é caracterizada por dois passos básicos: (1) validação do modelo de mensuração (representando como variáveis medidas se unem para representar construtos) e (2) estimação do modelo estrutural (mostra como construtos são associados entre si) (ANDERSON; GERBING, 1988; HAIR JR. et al., 2009). Essas etapas serão apresentadas em mais detalhes a seguir.

O objetivo principal da AFE é a definição da estrutura latente entre as variáveis na análise, permitindo que sejam agrupadas variáveis altamente correlacionadas, que sejam rotulados ou nomeados grupos ou, ainda, que sejam criadas novas medidas que possam representar cada grupo de variáveis. A AFE auxilia na melhor compreensão da estrutura dos dados e fornece um processo para a redução de dados (HAIR JR. et al., 2009). Nesse sentido, foi utilizada a fim de reduzir itens e simplificar o modelo, sendo aplicada nos construtos de CDs e CCs, que compreendiam mais de três itens, conforme será apresentado mais à frente.

Na execução da AFE foi realizado o teste de medida de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), em que valores entre 0,5 e 1,0 indicam que a análise fatorial é apropriada, além do Teste de esfericidade de Barlett, que verifica correlações significativas entre as variáveis, devendo apresentar significância ( $p < 0,01$ ) (MALHOTRA, 2019). Foram analisadas as comunalidades, que se referem à quantidade de variância que uma variável compartilha com todas as outras variáveis incluídas na análise, sendo que valores acima de 0,5 são adequados, bem como a variância total explicada, em que os fatores extraídos devem responder por, no mínimo, 60% da variância. Finalizando a AFE, foi gerada uma matriz rotacionada com as cargas fatoriais para cada variável, utilizando o método para rotação Varimax com Normalização de Kaiser. Cargas fatoriais maiores que 0,5 são consideradas adequadas, e quando superiores a 0,7 indicam estrutura bem definida e são a meta de qualquer análise fatorial (HAIR JR. et al., 2009).

A partir dos resultados da AFE, procedeu-se à validação do modelo de mensuração, por meio da AFC. O modelo de mensuração indica como variáveis medidas representam, de forma lógica e sistemática, os construtos envolvidos em um modelo teórico. Teorias de mensuração são testadas pela qualidade com que as variáveis indicadoras de construtos teóricos se



relacionam entre si. De certo modo, a AFC é uma ferramenta que permite confirmar ou rejeitar a teoria pré-concebida na pesquisa (HAIR JR. et al., 2009).

O modelo de mensuração deve apresentar qualidade de ajuste (ou, do inglês, “*goodness of fit*” – GOF), que “indica o quão bem o modelo especificado reproduz a matriz de covariância entre os itens indicadores (ou seja, a similaridade entre as matrizes de covariância estimada e observada)” (HAIR JR. et al., 2009, p. 567). Quando uma teoria é utilizada para especificar um modelo, a partir do qual são estimados parâmetros, o ajuste do modelo compara a teoria com a realidade que os dados representam. Nesse sentido, se a teoria fosse perfeita, a matriz de covariância estimada e a de covariância extraída seriam iguais. Portanto, quanto mais próximos forem os valores das duas matrizes, melhor é o ajuste do modelo (HAIR JR. et al., 2009). Para avaliar a GOF do modelo, foram utilizados os seguintes índices de ajuste, conforme recomendado por Hair Jr. et al. (2009):

- **Qui-quadrado por graus de liberdade ( $\chi^2/df$ )** – avalia a significância das diferenças entre a matriz observada e a matriz estimada ajustada, a partir dos graus de liberdade do modelo. Valores menores que 5 sugerem adequação do modelo.

- **Raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA)** – representa a melhor forma que um modelo se ajusta a uma população e não somente a uma amostra utilizada para estimação, buscando corrigir a complexidade do modelo e o tamanho amostral. Valor inferiores a 0,80 indicam melhor ajuste.

- **Índice de ajuste normado (NFI)** – é uma proporção da diferença no valor de  $\chi^2$  para o modelo ajustado e um modelo nulo dividida pelo valor de  $\chi^2$  para o modelo nulo. Pode variar entre 0 e 1, sendo que um ajuste perfeito corresponderia a um NFI de 1.

- **Índice de ajuste comparativo (CFI)** – é uma versão melhorada do NFI, pois considera a complexidade do modelo, sendo que seus valores variam entre 0 e 1, indicando melhor ajuste nos valores mais altos. Valores abaixo de 0,90 são associados com um modelo que não se ajusta bem.

- **Índice de Tucker Lewis (TLI)** – não é normado e, portanto, seu valor pode ficar abaixo de 0 ou acima de 1, contudo, valores próximos de 1 indicam modelos com bom ajuste. Geralmente o CFI e TLI produzem valores semelhantes.

Ainda durante a AFC, os construtos propostos foram testados em relação à sua validade e confiabilidade. A validade de construto está relacionada à adequação da definição operacional das variáveis, ou seja, indica em que medida as variáveis representam corretamente o conceito ou o construto que se pretende medir (HAIR JR. et al., 2009; MALHOTRA, 2019). A

confiabilidade é avaliada a partir da extensão em que uma variável ou conjunto de variáveis é consistente com o que se pretende medir (HAIR JR. et al., 2009), indicando até que ponto uma escala produz resultados consistentes se as medidas forem tomadas repetidamente (MALHOTRA, 2019). Em suma, a validade se refere a quão bem o conceito é definido pelas medidas, enquanto confiabilidade está relacionada à consistência das medidas. Nesse sentido, para verificar a validade do construto foram aplicados os testes de validade convergente, de validade discriminante, de validade nomológica e de confiabilidade (HAIR JR. et al., 2009).

A validade convergente mostra até que ponto a escala se correlaciona, de forma positiva, com outras medidas do mesmo construto. Ela pode ser estimada por meio de suas cargas fatoriais, sendo que cargas maiores que 0,5 podem ser consideradas estatisticamente significantes, e por meio da variância média extraída (VME), que representa a carga fatorial quadrática média, sugerindo uma convergência adequada quando for superior a 0,5. A confiabilidade também caracteriza um indicador de validade convergente, sendo medida pelo alfa de Cronbach, que deve ser de 0,7 ou mais, indicando convergência adequada ou consistência interna, contudo, pode reduzir para 0,6 em pesquisas exploratórias (HAIR JR. et al., 2009).

A validade discriminante indica se a medida, de fato, não está correlacionada com variáveis que não dizem respeito ao construto, ou seja, com outros construtos dos quais ela, supostamente, deveria diferir. A validade discriminante é avaliada comparando os percentuais de VME para dois construtos com o quadrado da estimativa de correlação entre tais construtos. “As estimativas da variância extraída devem ser maiores do que a estimativa quadrática de correlação. O argumento aqui é baseado na ideia de que um construto latente deve explicar suas medidas de itens melhor do que outro construto” (HAIR JR. et al., 2009, p. 585-586).

A validade nomológica determina se a escala demonstra as relações apresentadas como existentes, com base na teoria. A validade nomológica é testada por meio da verificação de sentido nas correlações entre os construtos em uma teoria de mensuração (HAIR JR. et al., 2009; MALHOTRA, 2019).

A partir da AFC foi realizada a estimação do modelo estrutural, por meio de modelagem de equações estruturais. A MEE busca medir as relações entre múltiplas variáveis, descrevendo todas as relações entre construtos (variáveis dependentes e independentes) envolvidas na análise, até mesmo quando uma variável dependente se torna independente em outras relações. A representação dessas relações é o modelo estrutural, que difere do modelo de mensuração, no sentido de que a ênfase passa da relação entre construtos latentes e variáveis medidas para a

magnitude e a natureza das relações entre construtos (HAIR JR. et al., 2009). Segundo Anderson e Gerbing (1988), uma medida confirmatória especifica as relações das medidas observadas com seus construtos subjacentes postulados, podendo os construtos intercorrelacionar-se livremente. Um modelo estrutural confirmatório, por sua vez, especifica as relações causais dos construtos entre si.

O modelo estrutural, assim como o modelo de mensuração, deve apresentar qualidade de ajuste (GOF) e, portanto, foram utilizados os mesmos índices de ajuste elencados anteriormente. Além da verificação do ajuste geral do modelo, para sustentar a teoria estrutural proposta é necessário que sejam examinadas as estimativas individuais de parâmetros em comparação com os caminhos correspondentes. Com isso, as estimativas das relações de dependência devem ser analisadas. O modelo se torna mais aderente à teoria ao passo que as estimativas de parâmetros são estatisticamente significantes e no sentido previsto (maiores do que zero para uma relação positiva e menores do que zero para uma relação negativa) e não-triviais (este aspecto pode ser verificado usando-se as estimativas de cargas completamente padronizadas) (HAIR JR. et al., 2009).

Considerando o caráter exploratório da relação entre CCs e CDs, conforme já apresentado no capítulo anterior, esta pesquisa utilizou a estratégia de modelos concorrentes, no que se refere às análises dos questionários respondidos pelos funcionários, que compara um modelo com modelos alternativos, com o intuito de demonstrar que não existe modelo com melhor ajuste. Essa estratégia é relevante em MEE, pois um modelo pode ter apenas um ajuste aceitável, no entanto, isso não é suficiente para garantir que um outro modelo não se ajustará de forma mais adequada ou tão bem quanto (HAIR JR. et al., 2009). Os modelos concorrentes testados estão apresentados no Quadro 17.

**Quadro 17 – Modelos concorrentes: funcionários**

| <b>Construtos</b>         | <b>Modelo</b> |
|---------------------------|---------------|
| CD → CC → VG              | Modelo 1      |
| CC → CD → VG              | Modelo 2      |
| CC → VG; CD → VG; CD ↔ CC | Modelo 3      |

**Fonte: Elaborado pela autora (2021).**

No caso do instrumento aplicado com os alunos não está incluído o construto de CDs, uma vez que o questionário se refere à percepção dos estudantes, divergindo da abordagem das CDs que compreendem aspectos mais internos da IE. Portanto, um único modelo é proposto, indicando que as CCs influenciam significativamente no VG para os alunos (CC → VG).

Embora o Quadro 17 e o Quadro 8, apresentado na seção 2.5, se refiram a construtos de segunda ordem, para um melhor detalhamento e, por consequência, uma maior contribuição do estudo, para analisar a relação entre CDs, CCs e VG foram utilizados construtos de primeira ordem, que serão vistos em mais detalhes no próximo capítulo.

Vale destacar que alguns critérios devem ser observados para utilização da MEE, como: tamanho da amostra, os *outliers* (casos atípicos), a normalidade multivariada, a escala de medida, a linearidade, o número de variáveis por construto e a identificação de construtos reflexivos ou formativos (HAIR JR. et al., 2009).

Para executar os procedimentos de análise foram utilizados os seguintes softwares: Microsoft Excel, IBM SPSS Statistics versão 26 e SPSS Amos versão 22.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da coleta de dados realizada por meio de questionários, serão apresentadas as análises decorrentes das técnicas estatísticas apresentadas para cada público-alvo pesquisado, ou seja, funcionários e alunos da universidade. O Quadro 18 apresenta o número total de respostas obtidas, sem considerar, ainda, o tratamento dos dados.

**Quadro 18 – Total de respostas obtidas**

| <b>Público-alvo</b> | <b>Número de respostas</b> |
|---------------------|----------------------------|
| Funcionários        | 479                        |
| Alunos              | 429                        |

**Fonte: Coleta de dados.**

O número de respostas foi adequado para utilização da MEE, inclusive após o tratamento de dados faltantes e *outliers* (HAIR JR. et al., 2009), conforme será apresentado na sequência.

### 4.1 PREPARAÇÃO DOS DADOS

Antes da aplicação das técnicas multivariadas propostas nesta pesquisa, é fundamental que os dados sejam examinados e preparados (HAIR JR. et al., 2009). Para tanto, foram adotados os procedimentos a seguir apresentados:

- a) Questionário dos funcionários: exclusão dos respondentes que informaram estarem vinculados à universidade por até 6 meses e daqueles que responderam “não” na pergunta de filtro “No seu setor de atuação, há algum envolvimento com a oferta de cursos e/ou serviços aos alunos ou comunidade?”. Foram removidos 103 respondentes, restando 376.
- b) Questionário dos alunos: exclusão dos respondentes que informaram estarem matriculados no curso por até 2 semestres. Deste procedimento, foram removidos 68 respondentes, restando 361.

Os demais procedimentos realizados estão descritos nas próximas seções.

#### 4.1.1 Dados Faltantes

Os dados faltantes referem-se a uma informação não disponível de um indivíduo sobre o qual existe outra informação disponível, ou seja, geralmente ocorrem quando um respondente deixa de responder uma ou mais questões da pesquisa. O impacto prático dos dados faltantes é a redução do tamanho da amostra, sendo importante conciliar os ganhos da eliminação de variáveis e/ou casos com dados faltantes em comparação à redução no tamanho da amostra e variáveis para representar os conceitos no estudo. Em geral, dados faltantes abaixo de 10% podem ser ignorados, exceto quando acontecem de maneira não-aleatória (HAIR JR. et al., 2009).

Para evitar que os dados faltantes afetem a generalidade dos resultados, é necessário identificar padrões e relações inerentes a eles. De forma mais frequente, os dados faltantes estão relacionados com o respondente, quando este se recusa a responder certas questões de natureza mais sensível ou quando não tem conhecimento suficiente para responder (HAIR JR. et al., 2009). Hair Jr. et al. (2009) recomendam que o pesquisador antecipe e minimize esses problemas no planejamento da pesquisa e na coleta de dados. Uma ação que foi executada nesta pesquisa, a partir do pré-teste apresentado na seção 3.5, foi a inserção da pergunta de filtro no questionário aplicado com os funcionários, que visava contemplar ao máximo possível somente aqueles funcionários que teriam aproximação com o contexto das perguntas.

Um dos padrões observados, no caso dos funcionários, foi um maior percentual de dados faltantes em cargos de natureza operacional e técnica. Isso pode ter ocorrido nos casos que responderam “sim” na pergunta de filtro supracitada e que, ao prosseguirem no preenchimento do questionário, podem ter se deparado com perguntas que não sejam tão próximas de sua realidade profissional, resultando no abandono do questionário. Em relação aos alunos não foi identificado um padrão para os dados faltantes, pois os casos se tratavam de alunos de cursos distintos, bem como de períodos de vínculo diversificados.

Diante disso, levando em conta que um respondente com dúvida em uma questão, que responde com SCO (sem condições de opinar), pode não ter tanta certeza de outras respostas e considerando que esta pesquisa obteve uma amostra de tamanho adequado ao método proposto, optou-se por utilizar técnicas estatísticas mais restritivas. Nesse sentido, as técnicas

multivariadas utilizadas foram conduzidas pelo método de abordagem de caso completo, por meio da opção LISTWISE no SPSS e no Amos, que elimina quaisquer dados faltantes (HAIR JR. et al., 2009).

#### 4.1.2 Outliers

Os casos atípicos (*outliers*) constituem-se em observações com uma combinação singular de características identificáveis, que são notavelmente diferentes de outras observações. A identificação de *outliers* foi realizada por meio da medida  $D^2$  Mahalanobis, que mede a distância de cada observação em um espaço multidimensional a partir do ponto médio de todas as observações. Quando a medida  $D^2$  apresentar um nível de significância inferior a 0,001, pode-se considerar a existência de *outliers* (HAIR JR. et al., 2009).

Por meio do software SPSS, foi executado o procedimento de regressão linear para identificar os valores de  $D^2$  Mahalanobis e então compará-los a uma distribuição qui-quadrado com os mesmos graus de liberdade utilizados na análise. Foram analisadas as respostas das variáveis dos construtos, sendo identificados e removidos 16 *outliers* no questionário respondido pelos funcionários e 11 *outliers* no questionário respondido pelos alunos, mantendo-se 360 e 350 respondentes, respectivamente.

#### 4.1.3 Normalidade

A normalidade diz respeito à forma da distribuição dos dados para uma variável métrica individual e sua equivalência com a distribuição normal, que é o padrão de referência para métodos estatísticos. A forma da distribuição pode ser descrita por meio da curtose (“elevação” ou “achatamento” da distribuição comparada com a normal) e da assimetria (que descreve o equilíbrio da distribuição, se é desequilibrada/deslocada para um lado ou se é centrada/simétrica (HAIR JR. et al., 2009).

Para testar a normalidade foram utilizados os testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, no SPSS, que calculam o nível de significância para as diferenças em comparação a uma

distribuição normal (HAIR JR. et al., 2009). Os resultados apontaram para uma não-normalidade dos dados ( $p < 0,01$ ). À medida que os dados se afastam da suposição de normalidade multivariada, a proporção de respondentes em relação aos parâmetros deve ser maior, sendo indicada uma proporção de 15 respondentes para cada parâmetro estimado no modelo (HAIR JR. et al., 2009).

Diante disso, para estimar o tamanho da amostra, foi utilizada a técnica de estimação de máxima verossimilhança (EMV), que sugere um tamanho amostral de 200 respostas, fornecendo uma base sólida para estimação, considerando outras condições, como a complexidade do modelo. “A EMV continua sendo a técnica mais empregada e é a opção padrão na maioria dos programas MEE. Na verdade, ela tem se mostrado bastante robusta diante de violações da suposição de normalidade” (HAIR JR. et al., 2009, p. 566). A EMV foi comparada com outras técnicas e produziu resultados confiáveis em muitas circunstâncias (HAIR JR. et al., 2009).

#### **4.1.4 Linearidade**

“A linearidade da relação entre variáveis dependente e independentes representa o grau em que a variação na variável dependente é associada com a variável independente” (HAIR JR. et al., 2009, p. 175). Nas técnicas multivariadas, tem-se que as correlações representam somente a associação linear entre as variáveis e, portanto, os efeitos não-lineares não são representados no valor de correlação, o que pode resultar em uma desvalorização da real força da relação. Diante disso, é importante analisar todas as relações para identificar desvios de linearidade que possam afetar a correlação (HAIR JR. et al., 2009).

Com base no exposto, ao analisar a relação apresentada na literatura, entende-se que esta pesquisa apresenta linearidade, pois quanto maior forem as CDs ou CCs, maior será o VG para os atores envolvidos. No âmbito da SDL, conhecimentos e habilidades são considerados como recursos operantes que atuam sobre outros para criar valor (LUSCH; VARGO; O'BRIEN, 2007), aproximando-se das CDs que, junto a outros recursos e capacidades comuns, identificam e aproveitam oportunidades, possibilitando a reimplantação e reconfiguração dos ativos da empresa (WILDEN et al., 2017).



As CCs são constituídas por recursos operantes interconectados que incluem a capacidade das organizações de criar e fortalecer relacionamentos com outras empresas e clientes, além de capacitar funcionários, promovendo neles o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades. As CDs são compostas por recursos operantes interconectados que incluem a capacidade da organização de detectar e responder às oportunidades, adaptando-se às mudanças (WILDEN et al., 2019). Portanto, as empresas que desejam criar ofertas de valor superior para seus clientes, devem investir em capacidades baseadas em recursos operantes (NGO; O'CASS, 2009), ou seja, à medida em que as CDs ou CCs da universidade aumentam, aumenta também a geração de valor aos atores envolvidos, apresentando uma relação de linearidade.

A próxima seção abordará as análises realizadas em relação ao questionário respondido pelos funcionários e, na sequência, serão apresentados os resultados do questionário aplicado com os alunos.

## 4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS – FUNCIONÁRIOS

### 4.2.1 Perfil da Amostra

A descrição do perfil da amostra é importante para avaliar se a amostra fornece dados de qualidade à pesquisa e para contribuir na contextualização dos resultados. O perfil dos respondentes será apresentado a seguir a partir de quatro grupos de variáveis, quais sejam, tempo na empresa, cargo na empresa, idade e gênero.

**Tabela 1 – Tempo na empresa**

|               | <b>Frequência</b> | <b>Porcentagem</b> | <b>Porcentagem válida</b> | <b>Porcentagem acumulativa</b> |
|---------------|-------------------|--------------------|---------------------------|--------------------------------|
| <b>Válido</b> | 7m-5a             | 138                | 38,3                      | 38,3                           |
|               | 6-10a             | 106                | 29,4                      | 67,8                           |
|               | 11-15a            | 37                 | 10,3                      | 78,1                           |
|               | >16a              | 79                 | 21,9                      | 100,0                          |
|               | <b>Total</b>      | <b>360</b>         | <b>100,0</b>              | <b>100,0</b>                   |

Fonte: Saída do SPSS (2021).

Conforme apresentado na Tabela 1, a faixa de tempo na empresa mais representativa refere-se aos funcionários que estão há menos de 5 anos na universidade. No entanto, os funcionários que possuem tempo de empresa superior a 6 anos representam mais de 61% dos respondentes. Esse aspecto é relevante, pois espera-se que quanto maior for o tempo de empresa do funcionário, mais ele poderá contribuir com a análise em relação a sua experiência profissional, especialmente no que diz respeito ao questionário de CDs que utiliza escala Likert de frequência, sendo solicitado ao funcionário que informe sua percepção sobre a frequência com que determinados eventos ocorrem na universidade.

**Tabela 2 – Cargo na empresa**

|               | <b>Frequência</b> | <b>Porcentagem</b> | <b>Porcentagem válida</b> | <b>Porcentagem acumulativa</b> |
|---------------|-------------------|--------------------|---------------------------|--------------------------------|
| <b>Válido</b> | Professor         | 148                | 41,1                      | 41,1                           |
|               | Administrativo    | 121                | 33,6                      | 74,7                           |
|               | Técnico           | 60                 | 16,7                      | 91,4                           |
|               | Operacional       | 12                 | 3,3                       | 94,7                           |
|               | Patrimonial       | 8                  | 2,2                       | 96,9                           |
|               | Tecnol Inform     | 11                 | 3,1                       | 100,0                          |
|               | <b>Total</b>      | <b>360</b>         | <b>100,0</b>              | <b>100,0</b>                   |

**Fonte: Saída do SPSS (2021).**

No que tange ao cargo na empresa, de acordo com a Tabela 2, a maioria dos respondentes se enquadra no cargo de professor, seguido pelos funcionários de cargo de natureza administrativa. Estes dois grupos, juntos, representam 74,7% dos respondentes. A distribuição equilibrada entre os cargos de professor e técnico-administrativo contribui com os resultados da pesquisa, tendo em vista que as diferentes percepções destes grupos estão incluídas na análise. No caso dos docentes, sua percepção possivelmente estará mais direcionada para fatores acadêmicos (sala de aula) (BRAMBILLA; DAMACENA, 2012), já os funcionários técnico-administrativos, em sua maioria, possivelmente terão um olhar voltado a aspectos não acadêmicos (fora sala de aula) (ELSHARNOUBY, 2015).

Tabela 3 – Idade dos funcionários

|               | Frequência     | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------------|----------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| <b>Válido</b> | <b>20-29a</b>  | 99          | 27,5               | 27,5                    |
|               | <b>30-39a</b>  | 98          | 27,2               | 54,7                    |
|               | <b>40-49a</b>  | 93          | 25,8               | 80,6                    |
|               | <b>&gt;50a</b> | 70          | 19,4               | 100,0                   |
|               | <b>Total</b>   | <b>360</b>  | <b>100,0</b>       |                         |

Fonte: Saída do SPSS (2021).

Relativamente à idade, conforme Tabela 3, percebe-se uma equilibrada distribuição entre as faixas apresentadas, sendo que a faixa de funcionários com mais de 50 anos é um pouco menos representativa em comparação às demais. Não houve respondentes com 19 anos ou menos.

Tabela 4 – Gênero dos funcionários

|               | Frequência        | Porcentagem  | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------------|-------------------|--------------|--------------------|-------------------------|
| <b>Válido</b> | <b>Masc</b>       | 125          | 34,7               | 34,9                    |
|               | <b>Fem</b>        | 233          | 64,7               | 100,0                   |
|               | <b>Total</b>      | <b>358</b>   | <b>99,4</b>        | <b>100,0</b>            |
| <b>Omisso</b> | <b>PrefNDizer</b> | 2            | ,6                 |                         |
| <b>Total</b>  | <b>360</b>        | <b>100,0</b> |                    |                         |

Fonte: Saída do SPSS (2021).

No que tange ao gênero, de acordo com a Tabela 4, verifica-se uma predominância de funcionários do gênero feminino, representando quase um terço dos respondentes.

Na próxima seção será apresentada a análise fatorial exploratória (AFE).

#### 4.2.2 Análise Fatorial Exploratória

A AFE auxilia na melhor compreensão da estrutura dos dados e fornece um processo para a redução de dados (HAIR JR. et al., 2009), nesse sentido, foi utilizada a fim de reduzir itens e simplificar o modelo, sendo aplicada nos construtos de CDs e CCs, que compreendiam mais de três itens. Por meio da AFE, todas as variáveis medidas são relacionadas com cada fator por uma estimativa de carga fatorial, considerando-se uma estrutura simples quando cada

variável medida carrega muito sobre apenas um fator, tendo cargas menores sobre outros, ou seja,  $<0,4$ . No que tange ao tamanho da amostra para execução da AFE, a pesquisa atendeu à regra geral de ter, no mínimo, 5 vezes mais observações do que o número de variáveis a serem analisadas (HAIR JR. et al., 2009). Na sequência estão apresentados os resultados obtidos.

#### 4.2.2.1 Capacidades Dinâmicas

Para a AFE do construto de CDs foi realizado o teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que apresentou resultado de 0,934, e o Teste de esfericidade de Barlett, que apontou significância ( $p<0,01$ ), demonstrando adequação da AFE à amostra e correlações significativas entre as variáveis (HAIR JR. et al., 2009; MALHOTRA, 2019). Para a comunalidade, que se refere à quantidade de variância que uma variável compartilha com todas as outras variáveis incluídas na análise (MALHOTRA, 2019), valores acima de 0,5 são considerados adequados.

Observou-se, no entanto, que a variável CapDetec1 – “Participamos de eventos externos (treinamentos, conferências, webinars, lives, etc.) sobre o setor educacional” apresentou baixa comunalidade (0,475). É possível que essa variável não tenha contribuído com a explicação do conjunto de dados pois ela pode ter sido, supostamente, atrelada a processos de treinamentos dos funcionários, enquanto as demais variáveis do construto tinham um conteúdo com ênfase em observações de melhores práticas e tendências do setor educacional. Diante disso, esta variável foi retirada e a AFE foi refeita, apresentando KMO de 0,933 e Teste de esfericidade de Barlett com significância ( $p<0,01$ ), novamente apresentando adequação da amostra e correlações significativas entre as variáveis (HAIR JR. et al., 2009; MALHOTRA, 2019). Nessa segunda rodada da AFE, as comunalidades se apresentaram adequadas, conforme Tabela 5. A variância total explicada foi de 72,41%, atendendo à recomendação da literatura, que indica que os fatores extraídos devem responder por, no mínimo, 60% da variância (HAIR JR. et al., 2009).

**Tabela 5 – Comunalidades: CDs funcionários**

| Variáveis                                                                         | (continua) |          |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------|----------|
|                                                                                   | Inicial    | Extração |
| Comparamos nossos processos e procedimentos com os de universidades concorrentes. | 1,000      | ,589     |
| Implementamos novas modalidades de cursos.                                        | 1,000      | ,633     |

| Variáveis                                                                                                            | (conclusão) |          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------|
|                                                                                                                      | Inicial     | Extração |
| Mudamos nossos processos quando os funcionários apontam problemas.                                                   | 1,000       | ,651     |
| Nos dedicamos ao desenvolvimento e comercialização de novos cursos e/ou serviços.                                    | 1,000       | ,690     |
| Seguimos tendências sociais e de mercado.                                                                            | 1,000       | ,714     |
| Sabemos muito bem como lidar com as oportunidades de mercado.                                                        | 1,000       | ,718     |
| Investimos em nossas competências para identificar novos cursos e/ou serviços que atendam aos interesses dos alunos. | 1,000       | ,723     |
| Adotamos boas práticas do setor educacional.                                                                         | 1,000       | ,749     |
| Discutimos tendências e inovações vindas de nossos parceiros e fornecedores de cooperação.                           | 1,000       | ,749     |
| Implementamos novos setores/departamentos ou alteramos significativamente os já existentes.                          | 1,000       | ,784     |
| Observamos as melhores práticas no setor educacional.                                                                | 1,000       | ,786     |
| Implementamos novos métodos de gestão.                                                                               | 1,000       | ,797     |
| Implementamos rotinas ou processos administrativos novos ou substancialmente alterados.                              | 1,000       | ,830     |

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Fonte: Saída do SPSS (2021).

A Tabela 6, a seguir, apresenta a matriz rotacionada com as cargas fatoriais para cada variável. O método utilizado para rotação foi o Varimax com Normalização de Kaiser. A AFE resultou na formação de dois componentes, e não três, conforme escalas apresentadas no capítulo 3. Dado o tamanho da amostra da pesquisa, valores inferiores a 0,35 não são significantes (HAIR JR. et al., 2009) e, portanto, não estão apresentados.

**Tabela 6 – Matriz rotacionada: CDs funcionários**

|           |                                                                                             |  | (continua) |       |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------|-------|
| Variáveis |                                                                                             |  | Componente |       |
|           |                                                                                             |  | 1          | 2     |
| CapDetec  | Seguimos tendências sociais e de mercado.                                                   |  | 0,789      |       |
| CapApr    | Nos dedicamos ao desenvolvimento e comercialização de novos cursos e/ou serviços.           |  | 0,771      |       |
| CapDetec  | Comparamos nossos processos e procedimentos com os de universidades concorrentes.           |  | 0,760      |       |
| CapRec    | Implementamos rotinas ou processos administrativos novos ou substancialmente alterados.     |  |            | 0,879 |
| CapRec    | Implementamos novos setores/departamentos ou alteramos significativamente os já existentes. |  |            | 0,859 |
| CapRec    | Implementamos novos métodos de gestão.                                                      |  |            | 0,830 |
| CapRec    | Implementamos novas modalidades de cursos.                                                  |  | 0,383      | 0,697 |
| CapApr    | Mudamos nossos processos quando os funcionários apontam problemas.                          |  | 0,424      | 0,687 |
| CapApr    | Sabemos muito bem como lidar com as oportunidades de mercado.                               |  | 0,591      | 0,608 |

|           |                                                                                                                      | (conclusão) |       |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|
| Variáveis |                                                                                                                      | Componente  |       |
|           |                                                                                                                      | 1           | 2     |
| CapApr    | Adotamos boas práticas do setor educacional.                                                                         | 0,729       | 0,467 |
| CapApr    | Investimos em nossas competências para identificar novos cursos e/ou serviços que atendam aos interesses dos alunos. | 0,729       | 0,439 |
| CapDetec  | Discutimos tendências e inovações vindas de nossos parceiros e fornecedores de cooperação.                           | 0,781       | 0,373 |
| CapDetec  | Observamos as melhores práticas no setor educacional.                                                                | 0,808       | 0,364 |

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.<sup>a</sup>

a. Rotação convergida em 3 iterações.

**Fonte: Saída do SPSS (2021).**

Observa-se que as cargas fatoriais são altas ( $>0,7$ ) para cada variável e seu componente associado (células representadas na cor cinza, na Tabela 6), indicando boa validade convergente. Da mesma forma, as cargas fatoriais são baixas em comparação a outros componentes ( $<0,4$ ), significando adequada validade discriminante. Hair Jr. et al. (2009) explicam que cargas fatoriais superiores a 0,7 são consideradas indicativas de estrutura bem definida e o objetivo de qualquer análise fatorial.

Alguns itens não ficaram agrupados conforme inicialmente observado na literatura. Quanto ao componente 1, duas das variáveis faziam parte, originalmente, do construto de Capacidade de Detecção e uma variável do construto de Capacidade de Apreensão, que pode ter sido associada à ideia de que o desenvolvimento e a comercialização de novos cursos e/ou serviços estão vinculados ao comportamento de seguir tendências sociais e de mercado, que corresponde ao construto CapDetec. Diante disso, optou-se por manter o nome do construto de acordo com a maioria das variáveis originais, ou seja, Capacidade de Detecção.

O componente 2 se manteve com as mesmas variáveis apresentadas nas escalas originais (capítulo 3), representando o construto de Capacidade de Reconfiguração. Como a AFE buscava a redução de dados, a variável com menor carga fatorial CapRec3 – “Implementamos novas modalidades de cursos” foi retirada do modelo.

Quanto às demais variáveis descartadas pela AFE, verificou-se que elas apresentaram correlação alta com os dois componentes, no entanto, não foi possível identificar um possível padrão de interpretação por parte dos respondentes. Uma análise mais detalhada sobre isso pode ser realizada em estudos futuros, visto que o objetivo da AFE nesta pesquisa era a simplificação do modelo.

#### 4.2.2.2 Capacidades de Cocriação

Em relação à AFE do construto de CCs, o KMO apresentou resultado de 0,905 e o Teste de esfericidade de Barlett apontou significância ( $p < 0,01$ ), demonstrando adequação da AFE à amostra e correlações significativas entre as variáveis. As comunalidades se apresentaram adequadas, com valores superiores a 0,5, conforme Tabela 7, e a variância total explicada foi de 69,27%, atendendo à recomendação da literatura (HAIR JR. et al., 2009).

**Tabela 7 – Comunalidades: CCs funcionários**

| <b>Variáveis</b>                                                                                                                                 | <b>Inicial</b> | <b>Extração</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------|
| A formação e/ou interesses de nossos alunos sempre vêm em primeiro lugar, mesmo que tenham implicações negativas para nós.                       | 1,000          | ,541            |
| Aprimoramos continuamente nossos cursos e/ou serviços, mesmo que eles acabem se sobrepondo a cursos/serviços já existentes.                      | 1,000          | ,561            |
| Identificamos continuamente tendências importantes no mercado de trabalho para obter uma visão dos desafios futuros de nossos alunos.            | 1,000          | ,576            |
| Mesmo que possa nos prejudicar, ajudamos nossos alunos a resolver problemas importantes para eles.                                               | 1,000          | ,610            |
| Incentivamos nossos alunos a ter uma troca crítica de ideias com outros alunos.                                                                  | 1,000          | ,621            |
| Eventualmente discordamos de nossos alunos, a fim de ajudá-los a tomar melhores decisões em relação aos cursos e/ou serviços ofertados.          | 1,000          | ,633            |
| Identificamos continuamente novas opções de cursos e/ou serviços para nossos alunos.                                                             | 1,000          | ,706            |
| Analizamos contínua e intensivamente como os alunos aproveitam nossos cursos e/ou serviços para atingir seus objetivos profissionais e pessoais. | 1,000          | ,709            |
| Envolvemos nossos alunos no desenvolvimento de novos cursos e/ou serviços com mais intensidade do que é comum no setor educacional.              | 1,000          | ,819            |
| Avaliamos a concepção de novas opções de cursos e/ou serviços junto com nossos alunos.                                                           | 1,000          | ,827            |
| Fazemos questão de que os alunos avaliem novas opções de cursos e/ou serviços, especialmente nos estágios iniciais de desenvolvimento.           | 1,000          | ,827            |
| Desenvolvemos continuamente novas opções de cursos e/ou serviços de maneira muito colaborativa com os alunos.                                    | 1,000          | ,884            |

Método de Extração: análise de Componente Principal.

**Fonte: Saída do SPSS (2021).**

A Tabela 8, a seguir, apresenta a matriz rotacionada com as cargas fatoriais para cada variável, utilizando o método para rotação Varimax com Normalização de Kaiser. A AFE resultou na formação de dois componentes, e não três, conforme escalas apresentadas no

capítulo 3. Considerando o tamanho da amostra da pesquisa, valores inferiores a 0,35 não são significantes (HAIR JR. et al., 2009) e, portanto, não estão apresentados.

**Tabela 8 – Matriz rotacionada: CCs funcionários**

| Variáveis  |                                                                                                                                                  | Componente |       |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|
|            |                                                                                                                                                  | 1          | 2     |
| CapIntRel  | Desenvolvemos continuamente novas opções de cursos e/ou serviços de maneira muito colaborativa com os alunos.                                    | 0,917      |       |
| CapIntRel  | Fazemos questão de que os alunos avaliem novas opções de cursos e/ou serviços, especialmente nos estágios iniciais de desenvolvimento.           | 0,882      |       |
| CapIntRel  | Envolvemos nossos alunos no desenvolvimento de novos cursos e/ou serviços com mais intensidade do que é comum no setor educacional.              | 0,873      |       |
| CapIntRel  | Avaliamos a concepção de novas opções de cursos e/ou serviços junto com nossos alunos.                                                           | 0,869      |       |
| CapIntEtic | Eventualmente discordamos de nossos alunos, a fim de ajudá-los a tomar melhores decisões em relação aos cursos e/ou serviços ofertados.          |            | 0,773 |
| CapIntEtic | Mesmo que possa nos prejudicar, ajudamos nossos alunos a resolver problemas importantes para eles.                                               |            | 0,771 |
| CapIntEtic | Incentivamos nossos alunos a ter uma troca crítica de ideias com outros alunos.                                                                  |            | 0,747 |
| CapIntInd  | Aprimoramos continuamente nossos cursos e/ou serviços, mesmo que eles acabem se sobrepondo a cursos/serviços já existentes.                      | 0,366      | 0,654 |
| CapIntEtic | A formação e/ou interesses de nossos alunos sempre vêm em primeiro lugar, mesmo que tenham implicações negativas para nós.                       | 0,370      | 0,636 |
| CapIntInd  | Identificamos continuamente novas opções de cursos e/ou serviços para nossos alunos.                                                             | 0,632      | 0,553 |
| CapIntInd  | Analizamos contínua e intensivamente como os alunos aproveitam nossos cursos e/ou serviços para atingir seus objetivos profissionais e pessoais. | 0,692      | 0,479 |
| CapIntInd  | Identificamos continuamente tendências importantes no mercado de trabalho para obter uma visão dos desafios futuros de nossos alunos.            | 0,603      | 0,461 |

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.<sup>a</sup>

a. Rotação convergida em 3 iterações.

**Fonte: Saída do SPSS (2021).**

Conforme demonstrado acima, as cargas fatoriais são altas (>0,7) para cada variável e seu componente associado (células representadas na cor cinza, na Tabela 8), indicando boa validade convergente. Além disso, as cargas fatoriais são baixas em comparação a outros componentes (<0,4), apresentando adequada validade discriminante (HAIR JR. et al., 2009). No que se refere aos dois componentes resultantes da AFE, tanto o 1 quanto o 2 se mantiveram com as três variáveis com maior carga fatorial oriundas das escalas originais, apresentadas no capítulo 3, mantendo um alinhamento com o modelo proposto inicialmente.

Quanto às demais variáveis descartadas pela AFE, verificou-se que a variável “A formação e/ou interesses de nossos alunos sempre vêm em primeiro lugar, mesmo que tenham implicações negativas para nós” esteve mais associada com o componente 2 (maior carga fatorial), mantendo um alinhamento com a escala original, visto que este componente agrupou variáveis referentes à Capacidade de Interação Ética. Já a variável “Aprimoramos



continuamente nossos cursos e/ou serviços, mesmo que eles acabem se sobrepondo a cursos/serviços já existentes”, embora originalmente vinculada à Capacidade de Interação Individualizada, pode ter sido associada ao componente 2 no sentido de que mesmo que exista a sobreposição de cursos/serviços, o que prevalece é o interesse em atender os alunos da melhor forma possível.

Em relação às três últimas variáveis da Tabela 8, todas oriundas da Capacidade de Interação Individualizada, observou-se uma alta correlação com ambos os componentes, especialmente com o componente 1 que agrupou variáveis com ênfase na capacidade da universidade de aumentar o relacionamento com seus alunos, apresentando uma proximidade com tais variáveis.

Apesar dessa possível interpretação por parte dos respondentes, não foi possível afirmar que este tenha sido um padrão de entendimento. Uma análise mais detalhada sobre isso pode ser realizada em estudos futuros, visto que nesta pesquisa a AFE buscava a redução de dados e, portanto, foram mantidas no modelo apenas as três variáveis com maior carga fatorial em cada um dos componentes. Desta forma, a partir dos resultados da AFE, tem-se uma simplificação do esquema conceitual, conforme será visto mais à frente.

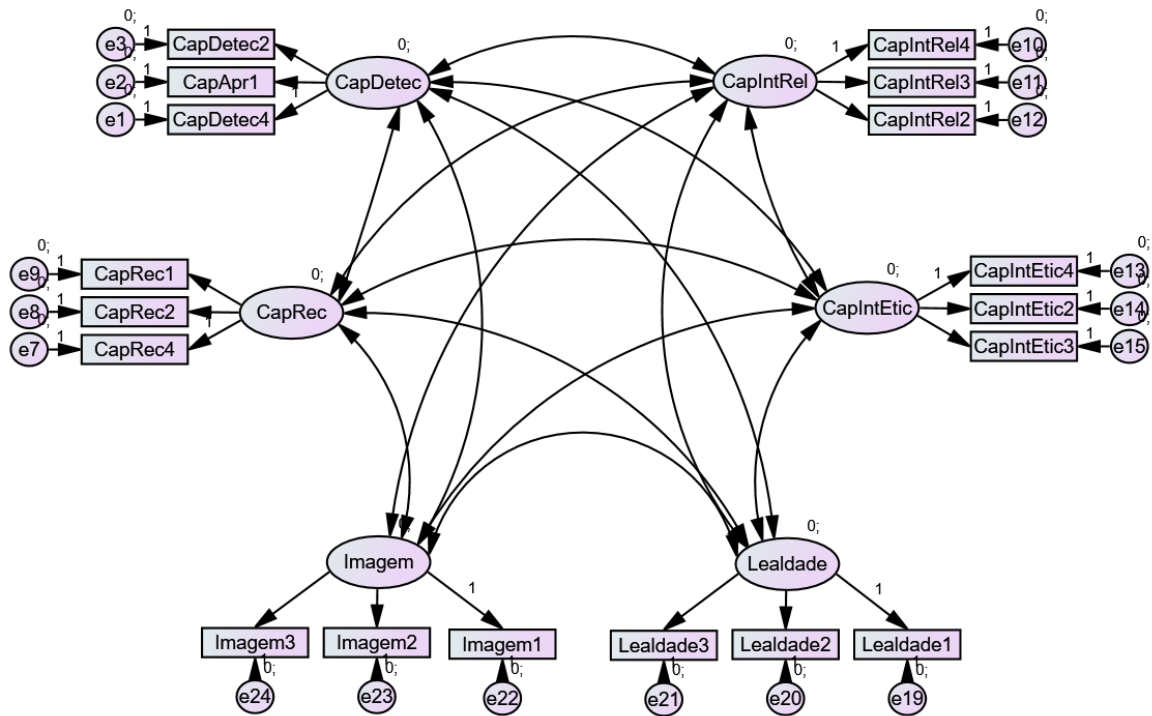
Na próxima seção serão apresentados os resultados referentes à MEE, que é caracterizada por dois passos básicos: (1) validação do modelo de mensuração (representando como variáveis medidas se unem para representar construtos) e (2) estimação do modelo estrutural (mostra como construtos são associados entre si) (ANDERSON; GERBING, 1988; HAIR JR. et al., 2009).

#### **4.2.3 Validação do Modelo de Mensuração**

A análise fatorial confirmatória (AFC) é a primeira parte de um teste completo de um modelo estrutural, sendo usada para fornecer um teste confirmatório do modelo de mensuração, o qual indica como variáveis medidas representam, de forma lógica e sistemática, os construtos envolvidos em um modelo teórico. A AFC é uma técnica de interdependência, ou seja, não exige a distinção de variáveis independentes de dependentes ou construtos exógenos de endógenos (HAIR JR. et al., 2009).

Considerando que esta pesquisa utilizou fatores indicadores reflexivos, a teoria de mensuração baseia-se na ideia de que os construtos latentes são a causa das variáveis medidas e que o erro é originado da incapacidade de explicar por completo tais medidas. Nesse sentido, as setas do modelo são apresentadas de construtos latentes para variáveis medidas (HAIR JR. et al., 2009), conforme apresentado na Figura 8.

**Figura 8 – Modelo de mensuração: funcionários**



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O modelo deve apresentar qualidade de ajuste (ou, do inglês, “*goodness of fit*” – GOF), que “indica o quão bem o modelo especificado reproduz a matriz de covariância entre os itens indicadores (ou seja, a similaridade entre as matrizes de covariância estimada e observada)” (HAIR JR. et al., 2009, p. 567). Para avaliar a GOF do modelo, foram utilizados os seguintes índices de ajuste (HAIR JR. et al., 2009): qui-quadrado por graus de liberdade ( $\chi^2/df$ ); raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA); índice de ajuste normado (NFI); índice de ajuste comparativo (CFI); e índice de Tucker Lewis (TLI), já explicados em mais detalhes na seção 3.7.

A seguir, na Tabela 9, são apresentados os valores alcançados no modelo de mensuração, considerando os índices de ajuste sugeridos pela literatura para modelos com amostra maior do que 250 casos e com mais de 12 variáveis e menos de 30 (HAIR JR. et al., 2009).

**Tabela 9 – Ajuste do modelo de mensuração: funcionários**

| Índices de ajuste | Valores recomendados por Hair Jr. et al. (2009) | Valores estimados na AFC |
|-------------------|-------------------------------------------------|--------------------------|
| $\chi^2/df$       | $\leq 5$                                        | 1,411                    |
| RMSEA             | $\leq 0,07$ com CFI de 0,92 ou maior            | 0,034                    |
| NFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,948                    |
| CFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,977                    |
| TLI               | $\geq 0,92$                                     | 0,984                    |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Diante dos índices de ajuste gerados, verifica-se que o modelo de mensuração apresentou um ajuste aceitável, indicando que o modelo especificado reproduz a matriz de covariância entre os itens indicadores.

Uma das grandes vantagens da AFC é sua capacidade de avaliar a validade de construto de uma teoria de mensuração, pois ela lida com a precisão de mensuração. A validade do construto representa o quanto um conjunto de itens medidos de fato reflete o construto latente que aqueles itens devem medir (HAIR JR. et al., 2009). Na sequência será apresentada a validade do construto, no que se refere à validade convergente e discriminante.

#### 4.2.3.1 Validade Convergente

A validade convergente mostra até que ponto a escala se correlaciona, de forma positiva, com outras medidas do mesmo construto. Ela pode ser estimada por meio de suas cargas fatoriais, sendo que cargas maiores que 0,5 podem ser consideradas estatisticamente significantes, e por meio da variância média extraída (VME), que representa a carga fatorial quadrática média, sugerindo uma convergência adequada quando for superior a 0,5. A confiabilidade também caracteriza um indicador de validade convergente, sendo aceitável quando estiver entre 0,6 e 0,7, sugerindo que a validade de outros indicadores do modelo é adequada (HAIR JR. et al., 2009).

A Tabela 10 apresenta os resultados da validade convergente.

**Tabela 10 – Validade convergente do modelo de mensuração: funcionários**

| <b>Construto</b> | <b>VME</b> | <b>Confiabilidade do Construto</b> |
|------------------|------------|------------------------------------|
| CapDetec         | 0,751      | 0,797                              |
| CapRec           | 0,864      | 0,898                              |
| CapIntRel        | 0,929      | 0,950                              |
| CapIntEtic       | 0,653      | 0,692                              |
| Lealdade         | 0,894      | 0,923                              |
| Imagem           | 0,834      | 0,873                              |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Conforme verificado, o modelo de mensuração apresentou boa validade convergente, atendendo aos índices recomendados pela literatura, ou seja, a escala se correlaciona, positivamente, com outras medidas do mesmo construto.

#### 4.2.3.2 Validade Discriminante

A validade discriminante indica se a medida, de fato, não está correlacionada com variáveis que não dizem respeito ao construto, ou seja, com outros construtos dos quais ela, supostamente, deveria diferir. A validade discriminante é avaliada comparando os percentuais de VME para dois construtos com o quadrado da estimativa de correlação entre tais construtos. “As estimativas da variância extraída devem ser maiores do que a estimativa quadrática de correlação. O argumento aqui é baseado na ideia de que um construto latente deve explicar suas medidas de itens melhor do que outro construto” (HAIR JR., 2009, p. 585-586). Os resultados da validade discriminante estão detalhados na Tabela 11.

**Tabela 11 – Validade discriminante do modelo de mensuração: funcionários**

| <b>VME</b>        | <b>0,751</b>    | <b>0,864</b>  | <b>0,929</b>     | <b>0,653</b>      | <b>0,894</b>    | <b>0,834</b>  |
|-------------------|-----------------|---------------|------------------|-------------------|-----------------|---------------|
|                   | <b>CapDetec</b> | <b>CapRec</b> | <b>CapIntRel</b> | <b>CapIntEtic</b> | <b>Lealdade</b> | <b>Imagem</b> |
| <b>CapDetec</b>   | ---             | 0,420         | 0,160            | 0,288             | 0,204           | 0,238         |
| <b>CapRec</b>     | 0,420           | ---           | 0,367            | 0,265             | 0,275           | 0,242         |
| <b>CapIntRel</b>  | 0,160           | 0,367         | ---              | 0,254             | 0,194           | 0,231         |
| <b>CapIntEtic</b> | 0,288           | 0,265         | 0,254            | ---               | 0,421           | 0,531         |
| <b>Lealdade</b>   | 0,204           | 0,275         | 0,194            | 0,421             | ---             | 0,602         |
| <b>Imagem</b>     | 0,238           | 0,242         | 0,231            | 0,531             | 0,602           | ---           |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Conforme apresentado, o modelo demonstrou adequada validade discriminante, atendendo aos índices recomendados pela literatura, ou seja, as medidas não estão correlacionadas com variáveis que não dizem respeito ao construto.

Por meio da AFC, verificou-se que o modelo de mensuração está adequado, pois apresentou validade convergente, validade discriminante e índices de ajuste aos dados, sendo possível testar as proposições teóricas da pesquisa, por meio do modelo estrutural, que será apresentado na próxima seção.

#### 4.2.4 Estimação do Modelo Estrutural

A partir da validação do modelo de mensuração foi estimado o modelo estrutural. A MEE busca medir as relações entre múltiplas variáveis, descrevendo todas as relações entre construtos (variáveis dependentes e independentes) envolvidas na análise, até mesmo quando uma variável dependente se torna independente em outras relações. A representação dessas relações é o modelo estrutural, que difere do modelo de mensuração, no sentido de que a ênfase passa da relação entre construtos latentes e variáveis medidas para a magnitude e a natureza das relações entre construtos (HAIR JR. et al., 2009).

Esta pesquisa utilizou a estratégia de modelos concorrentes, no que se refere às análises dos questionários respondidos pelos funcionários, que compara um modelo com modelos alternativos (conforme apresentado nas seções 2.5 e 3.7), com o intuito de demonstrar que não existe modelo com melhor ajuste. Essa estratégia é relevante em MEE, pois um modelo pode ter apenas um ajuste aceitável, no entanto, isso não é suficiente para garantir que um outro modelo não se ajustará de forma mais adequada ou tão bem quanto (HAIR JR. et al., 2009). Os modelos concorrentes testados estão apresentados no Quadro 19.

**Quadro 19 – Modelos concorrentes testados: funcionários**

| Construtos                | Modelo   |
|---------------------------|----------|
| CD → CC → VG              | Modelo 1 |
| CC → CD → VG              | Modelo 2 |
| CC → VG; CD → VG; CD ↔ CC | Modelo 3 |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

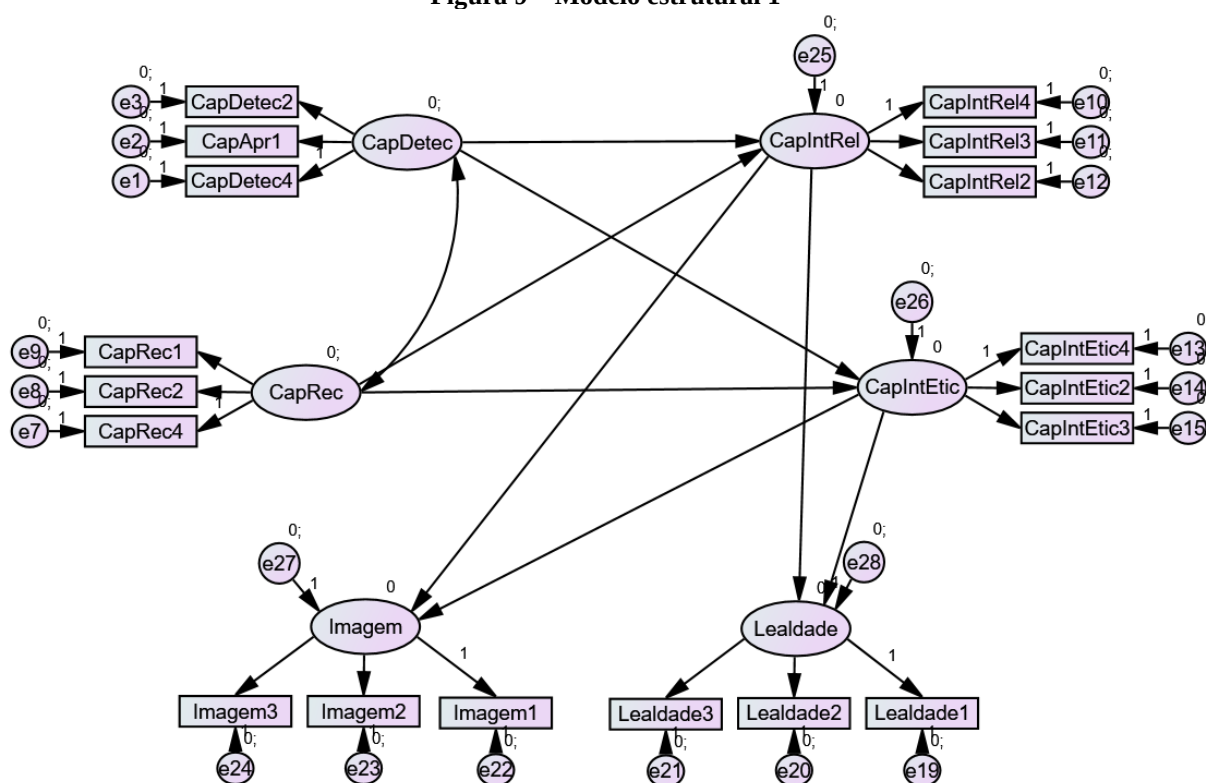
O modelo 1 indica que as CDs influenciam as CCs e estas, por sua vez, influenciam no VG para a universidade. Considerando que a relação inversa também é proposta na literatura, conforme já apresentado no capítulo 2, ou seja, a influência da cocriação de valor nas CDs, o modelo 2 inverte a relação e aponta que as CCs influenciam as CDs e estas influenciam no VG para a universidade. O modelo 3 indica que tanto as CDs quanto as CCs podem influenciar no VG para a universidade e que são independentes uma da outra.

Para confirmar se os modelos estimam adequadamente todas as relações entre os construtos, foram avaliados os mesmos índices de ajuste propostos na seção 3.7 deste trabalho. Além disso, apesar de a literatura não indicar a necessidade de teste de validade convergente no modelo estrutural, isso foi feito e foram detectados problemas, conforme apresentado na seção 4.2.7, o que gerou a reespecificação do modelo 3 e consequente criação de um quarto modelo (modelo 4). Estudos futuros podem investigar essa divergência encontrada. Os modelos estão apresentados em mais detalhes nas próximas seções.

#### **4.2.5 Modelo Estrutural 1**

O modelo estrutural 1 indica que as CDs influenciam as CCs e estas, por sua vez, influenciam no VG para a universidade. Para avaliar a GOF do modelo estrutural 1, apresentado na Figura 9, foram utilizados os seguintes índices de ajuste (HAIR JR. et al., 2009): qui-quadrado por graus de liberdade ( $\chi^2/df$ ); raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA); índice de ajuste normado (NFI); índice de ajuste comparativo (CFI); e índice de Tucker Lewis (TLI), já explicados em mais detalhes na seção 3.7.

Figura 9 – Modelo estrutural 1



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A seguir, na Tabela 12, são apresentados os valores alcançados no modelo estrutural 1, considerando os índices de ajuste sugeridos pela literatura para modelos com amostra maior do que 250 casos e com mais de 12 variáveis e menos de 30 (HAIR JR. et al., 2009).

Tabela 12 – Ajuste do modelo estrutural 1

| Índices de ajuste | Valores recomendados por Hair Jr. et al. (2009) | Valores estimados no modelo |
|-------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------|
| $\chi^2/df$       | $\leq 5$                                        | 1,685                       |
| RMSEA             | $\leq 0,07$ com CFI de 0,92 ou maior            | 0,044                       |
| NFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,934                       |
| CFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,972                       |
| TLI               | $\geq 0,92$                                     | 0,962                       |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dos índices de ajuste gerados, verifica-se que o modelo apresentou um ajuste aceitável, indicando que o modelo especificado reproduz a matriz de covariância entre os itens indicadores. A seguir estão apresentados os resultados da validade convergente.

#### 4.2.5.1 Validade Convergente

A validade convergente pode ser estimada por meio de suas cargas fatoriais, sendo que cargas maiores que 0,5 podem ser consideradas estatisticamente significantes, e por meio da variância média extraída (VME), que representa a carga fatorial quadrática média, sugerindo uma convergência adequada quando for superior a 0,5. A confiabilidade também caracteriza um indicador de validade convergente, sendo aceitável quando estiver entre 0,6 e 0,7 (HAIR JR. et al., 2009). A Tabela 13 apresenta os resultados da validade convergente.

**Tabela 13 – Validade convergente do modelo estrutural 1**

| <b>Construto</b> | <b>VME</b> | <b>Confiabilidade do Construto</b> |
|------------------|------------|------------------------------------|
| CapDetec         | 0,521      | 0,680                              |
| CapRec           | 0,713      | 0,849                              |
| CapIntRel        | 0,592      | 0,785                              |
| CapIntEtic       | 0,671      | 0,808                              |
| Lealdade         | 0,893      | 0,922                              |
| Imagem           | 0,833      | 0,872                              |

**Fonte: Elaborado pela autora (2021).**

O modelo apresentou boa validade convergente, atendendo aos índices recomendados pela literatura, ou seja, a escala se correlaciona, de forma positiva, com outras medidas do mesmo construto.

#### 4.2.5.2 Estimativas

Além da verificação do ajuste geral do modelo, apresentado anteriormente, para sustentar a teoria estrutural proposta é necessário que sejam examinadas as estimativas individuais de parâmetros em comparação com os caminhos correspondentes, sendo que cada um representa uma proposição teórica específica. Portanto, as estimativas das relações de dependência devem ser analisadas. O modelo se torna mais aderente à teoria ao passo que as estimativas de parâmetros são estatisticamente significantes e no sentido previsto (maiores do que zero para uma relação positiva e menores do que zero para uma relação negativa) e não-triviais (este aspecto pode ser verificado usando-se as estimativas de cargas completamente



padronizadas) (HAIR JR. et al., 2009). A Tabela 14 apresenta os resultados das estimativas do modelo estrutural 1.

**Tabela 14 – Estimativas do modelo estrutural 1**

|                   |   |                   | Estimativa | Erro-padrão | Razão Crítica | Significância (p) | Estimativa Padronizada |
|-------------------|---|-------------------|------------|-------------|---------------|-------------------|------------------------|
| CapIntRel         | ← | CapDetec          | 0,055      | 0,139       | 0,392         | 0,695             | 0,035                  |
| <b>CapIntEtic</b> | ← | <b>CapDetec</b>   | 0,222      | 0,071       | 3,113         | 0,002             | 0,317                  |
| <b>CapIntRel</b>  | ← | <b>CapRec</b>     | 0,751      | 0,113       | 6,643         | ***               | 0,596                  |
| <b>CapIntEtic</b> | ← | <b>CapRec</b>     | 0,215      | 0,058       | 3,699         | ***               | 0,379                  |
| <b>Lealdade</b>   | ← | <b>CapIntEtic</b> | 1,080      | 0,151       | 7,165         | ***               | 0,783                  |
| <b>Imagem</b>     | ← | <b>CapIntEtic</b> | 1,337      | 0,188       | 7,126         | ***               | 0,842                  |
| Lealdade          | ← | CapIntRel         | 0,052      | 0,037       | 1,393         | 0,164             | 0,084                  |
| Imagem            | ← | CapIntRel         | 0,063      | 0,043       | 1,461         | 0,144             | 0,088                  |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme verificado, existe relação significativa ( $p < 0,01$ ) entre alguns construtos (células representadas na cor cinza, na Tabela 14). A Capacidade de Detecção (CD) influencia a Capacidade de Interação Ética (CC), porém, não influencia a Capacidade de Interação Relacional (CC). A Capacidade de Reconfiguração (CD) influencia tanto a Capacidade de Interação Relacional (CC) quanto a Capacidade de Interação Ética (CC).

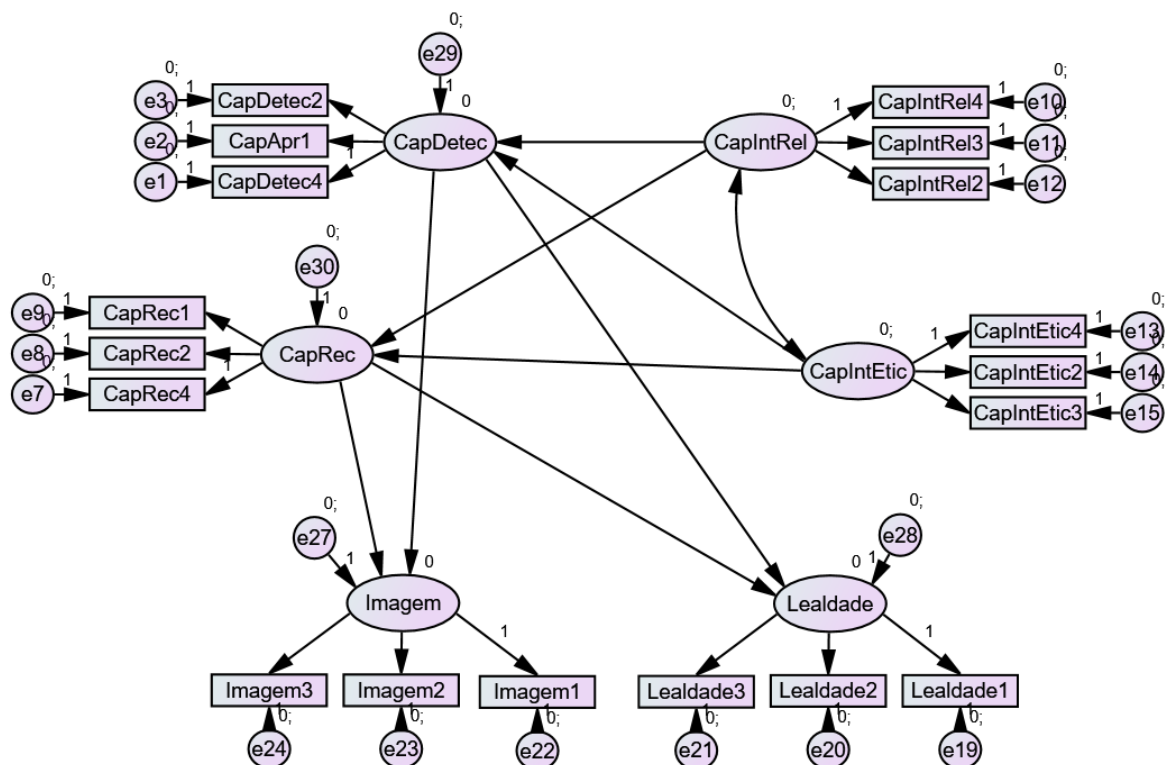
Em relação à influência das CCs no VG para a universidade, os resultados demonstram que, na percepção dos funcionários, a Capacidade de Interação Ética (CC) influencia significativamente tanto na Imagem da IE quanto na Lealdade do aluno. A magnitude de ambas as relações foi a maior, dentre as outras mencionadas, conforme apresentado na coluna “Estimativa Padronizada”, da Tabela 14. A Capacidade de Interação Relacional (CC), em contrapartida, não apresentou influência significativa no VG para a universidade.

#### 4.2.6 Modelo Estrutural 2

O modelo estrutural 2 inverte a relação entre CDs e CCs, considerando que a relação inversa também é proposta na literatura, conforme já apresentado no capítulo 2, e aponta que as CCs influenciam as CDs e estas influenciam no VG para a universidade. Para avaliar a GOF do modelo estrutural 2, apresentado na Figura 10, foram utilizados os índices de ajuste (HAIR JR. et al., 2009) a seguir: qui-quadrado por graus de liberdade ( $\chi^2/df$ ); raiz do erro quadrático

médio de aproximação (RMSEA); índice de ajuste normado (NFI); índice de ajuste comparativo (CFI); e índice de Tucker Lewis (TLI), já explicados em mais detalhes na seção 3.7.

**Figura 10 – Modelo estrutural 2**



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A seguir, na Tabela 15, são apresentados os valores alcançados no modelo estrutural 2, considerando os índices de ajuste sugeridos pela literatura para modelos com amostra maior do que 250 casos e com mais de 12 variáveis e menos de 30 (HAIR JR. et al., 2009).

**Tabela 15 – Ajuste do modelo estrutural 2**

| Índices de ajuste | Valores recomendados por Hair Jr. et al. (2009) | Valores estimados no modelo |
|-------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------|
| $\chi^2/df$       | $\leq 5$                                        | 2,763                       |
| RMSEA             | $\leq 0,07$ com CFI de 0,92 ou maior            | 0,070                       |
| NFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,892                       |
| CFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,927                       |
| TLI               | $\geq 0,92$                                     | 0,901                       |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

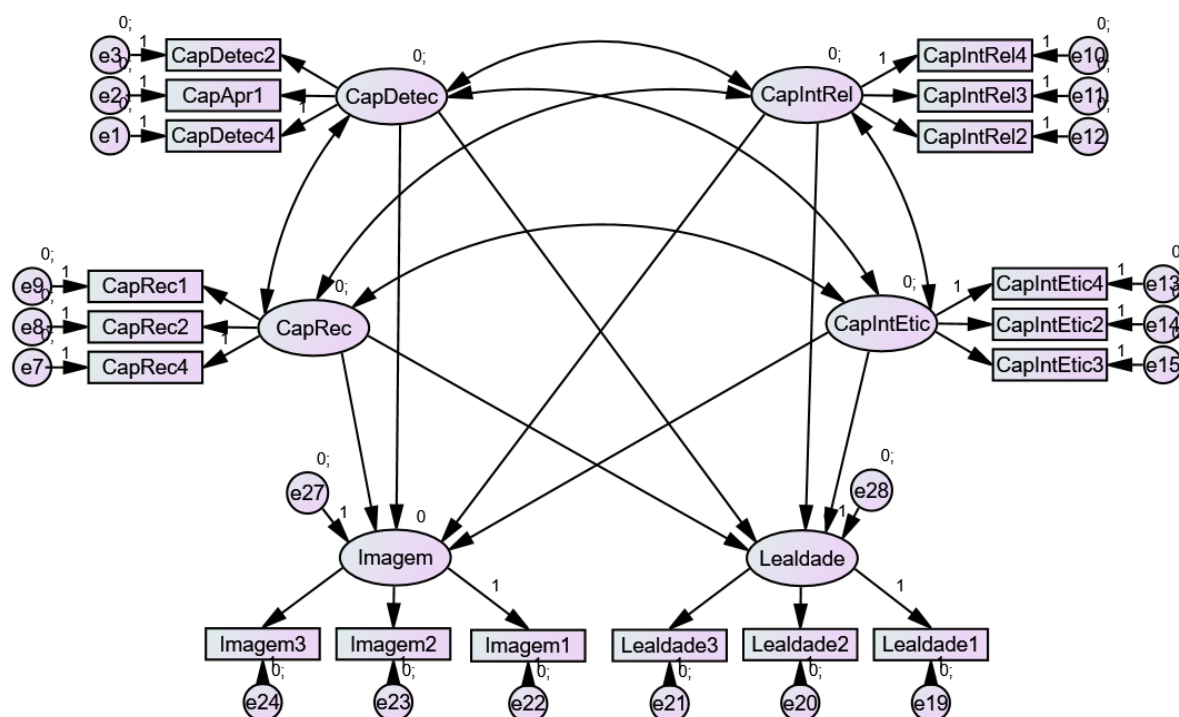
Verifica-se que o modelo apresentou bom ajuste em determinados índices, como  $\chi^2/df$ , RMSEA e CFI, no entanto, apresentou um resultado no limite do aceitável para NFI e TLI.

Diante disso, o modelo estrutural 2 apresentou resultados menos aceitáveis do que o modelo estrutural 1. Nesse sentido, não serão analisadas a validade convergente e estimativas do modelo 2.

#### 4.2.7 Modelo Estrutural 3

O modelo estrutural 3 indica que tanto as CDs quanto as CCs podem influenciar no VG para a universidade e que são independentes uma da outra. Para avaliar a GOF do modelo estrutural 3, apresentado na Figura 11, foram utilizados os seguintes índices de ajuste (HAIR JR. et al., 2009): qui-quadrado por graus de liberdade ( $\chi^2/df$ ); raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA); índice de ajuste normado (NFI); índice de ajuste comparativo (CFI); e índice de Tucker Lewis (TLI), já explicados em mais detalhes na seção 3.7.

Figura 11 – Modelo estrutural 3



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A seguir, na Tabela 16, são apresentados os valores alcançados no modelo estrutural 3, considerando os índices de ajuste sugeridos pela literatura para modelos com amostra maior do que 250 casos e com mais de 12 variáveis e menos de 30 (HAIR JR. et al., 2009).

**Tabela 16 – Ajuste do modelo estrutural 3**

| Índices de ajuste | Valores recomendados por Hair Jr. et al. (2009) | Valores estimados no modelo |
|-------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------|
| $\chi^2/df$       | $\leq 5$                                        | 1,596                       |
| RMSEA             | $\leq 0,07$ com CFI de 0,92 ou maior            | 0,041                       |
| NFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,940                       |
| CFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,976                       |
| TLI               | $\geq 0,92$                                     | 0,967                       |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dos índices de ajuste gerados, verifica-se que o modelo apresentou um ajuste aceitável, tão bom quanto o ajuste do modelo estrutural 1, indicando que o modelo especificado reproduz a matriz de covariância entre os itens indicadores. A seguir serão apresentados os resultados da validade convergente.

#### 4.2.7.1 Validade Convergente

A validade convergente pode ser estimada por meio de suas cargas fatoriais, sendo que cargas maiores que 0,5 podem ser consideradas estatisticamente significantes, e por meio da variância média extraída (VME), que representa a carga fatorial quadrática média, sugerindo uma convergência adequada quando for superior a 0,5. A confiabilidade também caracteriza um indicador de validade convergente, sendo aceitável quando estiver entre 0,6 e 0,7 (HAIR JR. et al., 2009). A Tabela 17 apresenta os resultados da validade convergente.

**Tabela 17 – Validade convergente do modelo estrutural 3**

| Construto  | VME   | Confiabilidade do Construto |
|------------|-------|-----------------------------|
| CapDetec   | 0,371 | 0,517                       |
| CapRec     | 0,568 | 0,748                       |
| CapIntRel  | 0,506 | 0,729                       |
| CapIntEtic | 0,731 | 0,865                       |
| Lealdade   | 0,894 | 0,923                       |
| Imagem     | 0,834 | 0,873                       |

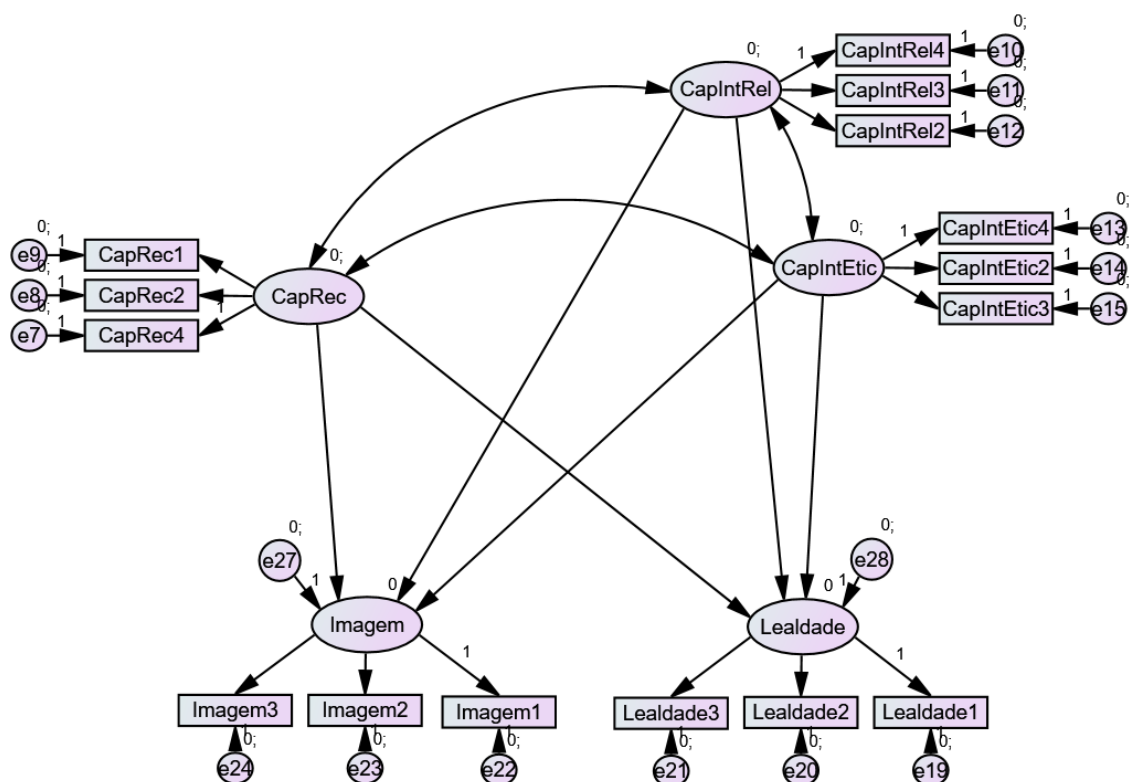
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Apesar de a literatura não indicar a necessidade de teste de validade convergente no modelo estrutural, isso foi feito e foi detectada inconsistência. Conforme observado, o modelo apresentou boa validade convergente, com exceção do construto Capacidade de Detecção, que apresentou VME inferior a 0,5 (0,371) e confiabilidade inferior a 0,6 (0,517), não atendendo às recomendações da literatura (HAIR JR. et al., 2009). Diante disso, tendo em vista que o modelo apresentou bons índices de ajuste e validade convergente adequada na maioria dos itens, ele foi reespecificado, dando origem a um quarto modelo, sem o construto Capacidade de Detecção, conforme apresentado na próxima seção.

#### **4.2.8 Modelo Estrutural 4**

Como indicado anteriormente, o modelo estrutural 4 é uma reespecificação do modelo estrutural 3 e indica que tanto as CDs (exceto a Capacidade de Detecção) quanto as CCs podem influenciar no VG para a universidade, sendo independentes uma da outra. Para avaliar a GOF do modelo estrutural 4, apresentado na Figura 12, foram utilizados os seguintes índices de ajuste (HAIR JR. et al., 2009): qui-quadrado por graus de liberdade ( $\chi^2/df$ ); raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA); índice de ajuste normado (NFI); índice de ajuste comparativo (CFI); e índice de Tucker Lewis (TLI), já explicados em mais detalhes na seção 3.7.

Figura 12 – Modelo estrutural 4



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A seguir, na Tabela 18, são apresentados os valores alcançados no modelo estrutural 4, considerando os índices de ajuste sugeridos pela literatura para modelos com amostra maior do que 250 casos e com mais de 12 variáveis e menos de 30 (HAIR JR. et al., 2009).

Tabela 18 – Ajuste do modelo estrutural 4

| Índices de ajuste | Valores recomendados por Hair Jr. et al. (2009) | Valores estimados no modelo |
|-------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------|
| $\chi^2/df$       | $\leq 5$                                        | 1,923                       |
| RMSEA             | $\leq 0,07$ com CFI de 0,92 ou maior            | 0,051                       |
| NFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,945                       |
| CFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,972                       |
| TLI               | $\geq 0,92$                                     | 0,959                       |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dos índices de ajuste gerados, verifica-se que o modelo apresentou um ajuste aceitável, indicando que o modelo especificado reproduz a matriz de covariância entre os itens indicadores. A seguir estão apresentados os resultados da validade convergente.

#### 4.2.8.1 Validade Convergente

A validade convergente pode ser estimada por meio de suas cargas fatoriais, sendo que cargas maiores que 0,5 podem ser consideradas estatisticamente significantes, e por meio da variância média extraída (VME), que representa a carga fatorial quadrática média, sugerindo uma convergência adequada quando for superior a 0,5. A confiabilidade também caracteriza um indicador de validade convergente, sendo aceitável quando estiver entre 0,6 e 0,7 (HAIR JR. et al., 2009). A Tabela 19 apresenta os resultados da validade convergente.

**Tabela 19 – Validade convergente do modelo estrutural 4**

| <b>Construto</b> | <b>VME</b> | <b>Confiabilidade do Construto</b> |
|------------------|------------|------------------------------------|
| CapRec           | 0,519      | 0,710                              |
| CapIntRel        | 0,520      | 0,738                              |
| CapIntEtic       | 0,704      | 0,841                              |
| Lealdade         | 0,894      | 0,923                              |
| Imagem           | 0,834      | 0,873                              |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Conforme observado, o modelo apresentou boa validade convergente, atendendo aos índices recomendados pela literatura, ou seja, a escala se correlaciona, de forma positiva, com outras medidas do mesmo construto.

#### 4.2.8.2 Estimativas

Além da verificação do ajuste geral do modelo, apresentado anteriormente, para sustentar a teoria estrutural proposta é necessário que sejam examinadas as estimativas individuais de parâmetros em comparação com os caminhos correspondentes, sendo que cada um representa uma proposição teórica específica. Portanto, as estimativas das relações de dependência devem ser analisadas. O modelo se torna mais aderente à teoria ao passo que as estimativas de parâmetros são estatisticamente significantes e no sentido previsto (maiores do que zero para uma relação positiva e menores do que zero para uma relação negativa) e não-triviais (este aspecto pode ser verificado usando-se as estimativas de cargas completamente

padronizadas) (HAIR JR. et al., 2009). A Tabela 20 apresenta os resultados das estimativas do modelo estrutural 4.

**Tabela 20 – Estimativas do modelo estrutural 4**

|          |   |            | <b>Estimativa</b> | <b>Erro-padrão</b> | <b>Razão Crítica</b> | <b>Significância (p)</b> | <b>Estimativa Padronizada</b> |
|----------|---|------------|-------------------|--------------------|----------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Imagem   | ← | CapRec     | -0,065            | 0,095              | -0,691               | 0,490                    | -0,073                        |
| Lealdade | ← | CapRec     | 0,058             | 0,075              | 0,768                | 0,442                    | 0,074                         |
| Imagem   | ← | CapIntRel  | -0,052            | 0,071              | -0,726               | 0,468                    | -0,072                        |
| Lealdade | ← | CapIntRel  | -0,073            | 0,058              | -1,246               | 0,213                    | -0,116                        |
| Imagem   | ← | CapIntEtic | 1,613             | 0,263              | 6,129                | ***                      | 0,989                         |
| Lealdade | ← | CapIntEtic | 1,206             | 0,194              | 6,226                | ***                      | 0,849                         |

**Fonte: Elaborado pela autora (2021).**

Conforme verificado, somente o construto Capacidade de Interação Ética (CC) influencia significativamente ( $p < 0,01$ ) tanto na Imagem da IE quanto na Lealdade do aluno, na percepção dos funcionários. Além disso, a magnitude de ambas as relações é alta, conforme apresentado na coluna “Estimativa Padronizada”, da Tabela 20. Não houve outras relações significativas estimadas, ou seja, a Capacidade de Reconfiguração (CD) e a Capacidade de Interação Relacional (CC) não influenciam os demais construtos.

Diante dos aspectos apresentados até aqui, constatou-se que o modelo que apresentou melhor ajuste e melhores estimativas foi o modelo estrutural 1, o que sugere que as CDs influenciam as CCs e estas, por sua vez, influenciam no VG para a universidade. Por outro lado, o modelo estrutural 2 que inverte a relação entre CDs e CCs, apontando que as CCs influenciam as CDs e estas influenciam no VG para a universidade, não foi confirmado, pois apresentou um resultado no limite do aceitável para NFI e TLI, tendo resultados menos aceitáveis que o modelo estrutural 1. O modelo estrutural 3, que indica que tanto as CDs quanto as CCs podem influenciar no VG para a universidade e que são independentes uma da outra não apresentou validade convergente e confiabilidade em um dos construtos, necessitando ser reespecificado, o que gerou um quarto modelo. O modelo estrutural 4 apresentou bons índices de ajuste, no entanto, apresentou menos estimativas de parâmetros significantes em comparação ao modelo estrutural 1.

A seguir, no Quadro 20, está apresentada a síntese desses resultados, indicando a confirmação ou não de cada modelo e sua respectiva proposição teórica.



**Quadro 20 – Resultado das proposições teóricas**

| <b>Proposição Teórica</b> |                                                                                                                                         | <b>Modelo Estrutural</b>                            | <b>Resultado</b>        |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------|
| P1                        | As CDs influenciam significativamente as CCs e estas, por sua vez, influenciam no VG para a universidade também de forma significativa. | Modelo 1                                            | Confirmado parcialmente |
| P2                        | As CCs influenciam significativamente as CDs e estas, por sua vez, influenciam no VG para a universidade também de forma significativa  | Modelo 2                                            | Não confirmado          |
| P3                        | Tanto as CDs quanto as CCs influenciam significativamente no VG para a universidade e são independentes uma da outra.                   | Modelo 3 que foi reespecificado, gerando o Modelo 4 | Não confirmado          |

**Fonte: Elaborado pela autora (2021).**

Conforme apresentado no Quadro 20, houve a confirmação parcial de P1, considerando que o modelo 1 obteve melhor ajuste em comparação aos demais, mas que nem todos os construtos apresentaram influência entre si, de acordo com o proposto inicialmente. Nomeadamente, a Capacidade de Detecção (CD) influencia a Capacidade de Interação Ética (CC), e a Capacidade de Reconfiguração (CD) influencia tanto a Capacidade de Interação Relacional (CC) quanto a Capacidade de Interação Ética (CC). Quanto à influência das CCs no VG para a universidade, a Capacidade de Interação Ética (CC) influencia significativamente tanto na Imagem da IE quanto na Lealdade do aluno. A Capacidade de Interação Relacional (CC), em contrapartida, não apresentou influência significativa no VG para a universidade.

Os resultados do modelo estrutural são discutidos no capítulo 5. Na sequência estão apresentadas as análises realizadas em relação ao questionário respondido pelos alunos.

### 4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS – ALUNOS

#### 4.3.1 Perfil da Amostra

A descrição do perfil da amostra é importante para avaliar se a amostra fornece dados de qualidade à pesquisa e para contribuir na contextualização dos resultados. O perfil dos respondentes será apresentado a seguir a partir de quatro grupos de variáveis, quais sejam, nível de ensino, percentual de conclusão de curso, idade e gênero.

Tabela 21 – Nível de ensino

|               |                 | Frequência | Porcentagem  | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------------|-----------------|------------|--------------|--------------------|-------------------------|
| <b>Válido</b> | Graduação       | 302        | 86,3         | 90,1               | 90,1                    |
|               | PósLatoSensu    | 3          | ,9           | ,9                 | 91,0                    |
|               | PósStrictoSensu | 30         | 8,6          | 9,0                | 100,0                   |
|               | <b>Total</b>    | <b>335</b> | <b>95,7</b>  | <b>100,0</b>       |                         |
| <b>Omisso</b> | Sistema         | 15         | 4,3          |                    |                         |
| <b>Total</b>  |                 | <b>350</b> | <b>100,0</b> |                    |                         |

Fonte: Saída do SPSS (2021).

Conforme apresentado na Tabela 21, a maioria dos respondentes estão vinculados ao nível de ensino graduação, em alinhamento com a proporção do total de alunos matriculados na universidade neste nível de ensino (8.126 alunos, ou seja, 90,5%) em comparação com a pós-graduação (850 alunos, isto é, 9,5%), de acordo com os dados fornecidos pelos setores administrativos competentes.

Tabela 22 – Percentual de conclusão de curso

|               |              | Frequência | Porcentagem  | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|---------------|--------------|------------|--------------|--------------------|-------------------------|
| <b>Válido</b> | <24%         | 17         | 4,9          | 5,1                | 5,1                     |
|               | 25%-49%      | 69         | 19,7         | 20,6               | 25,7                    |
|               | 50%-74%      | 112        | 32,0         | 33,4               | 59,1                    |
|               | >75%         | 137        | 39,1         | 40,9               | 100,0                   |
|               | <b>Total</b> | <b>335</b> | <b>95,7</b>  | <b>100,0</b>       |                         |
| <b>Omisso</b> | Sistema      | 15         | 4,3          |                    |                         |
| <b>Total</b>  |              | <b>350</b> | <b>100,0</b> |                    |                         |

Fonte: Saída do SPSS (2021).

No que se refere ao percentual de conclusão de curso, é importante mencionar que os diferentes atributos relacionados ao valor são dinâmicos e temporais, e podem tornar-se mais ou menos relevantes em momentos diferentes, como no caso de alunos ingressantes ou em final de curso, que provavelmente terão percepções e julgamentos diferentes (WOODALL; HILLER; RESNICK, 2014). Em função disso, esse aspecto foi avaliado e apresentado na Tabela 22, sendo possível perceber que os respondentes se concentraram em maior número nas faixas que indicam mais de 50% do curso concluído. No entanto, entende-se que também há representatividade dos alunos matriculados na faixa de 25% a 49% do curso concluído. Quanto à primeira faixa (menos de 24% de conclusão), o menor percentual de respondentes pode estar

atrelado à pergunta de filtro realizada, que gerou a exclusão dos respondentes que informaram estarem matriculados no curso por até 2 semestres (68 respondentes).

**Tabela 23 – Idade dos alunos**

|               |              | <b>Frequência</b> | <b>Porcentagem</b> | <b>Porcentagem válida</b> | <b>Porcentagem acumulativa</b> |
|---------------|--------------|-------------------|--------------------|---------------------------|--------------------------------|
| <b>Válido</b> | <19a         | 7                 | 2,0                | 2,1                       | 2,1                            |
|               | 20-29a       | 246               | 70,3               | 73,4                      | 75,5                           |
|               | 30-39a       | 59                | 16,9               | 17,6                      | 93,1                           |
|               | 40-49a       | 17                | 4,9                | 5,1                       | 98,2                           |
|               | >50a         | 6                 | 1,7                | 1,8                       | 100,0                          |
|               | <b>Total</b> | <b>335</b>        | <b>95,7</b>        | <b>100,0</b>              |                                |
| <b>Omisso</b> | Sistema      | 15                | 4,3                |                           |                                |
| <b>Total</b>  |              | <b>350</b>        | <b>100,0</b>       |                           |                                |

Fonte: Saída do SPSS (2021).

Quanto à idade, conforme Tabela 23, verifica-se que mais de 70% dos respondentes têm entre 20 e 29 anos, seguidos por aqueles que têm entre 30 e 39 anos. Esse aspecto é explicado devido a maioria dos alunos da universidade ingressarem por meio do processo seletivo vestibular, no qual grande parte dos candidatos são oriundos do ensino médio. Nesse sentido, a maioria dos alunos realiza a graduação e a conclui dentro dessa faixa de idade. Vale ressaltar que o valor não se limita apenas à satisfação a curto prazo, mas sim a longo prazo, podendo variar de acordo com a idade do aluno, personalidade, preferências por disciplinas, ambições, entre outros (DÍAZ-MÉNDEZ; GUMMESSON, 2012), e por isso a idade deve ser considerada.

**Tabela 24 – Gênero dos alunos**

|               |              | <b>Frequência</b> | <b>Porcentagem</b> | <b>Porcentagem válida</b> | <b>Porcentagem acumulativa</b> |
|---------------|--------------|-------------------|--------------------|---------------------------|--------------------------------|
| <b>Válido</b> | Outro        | 1                 | ,3                 | ,3                        | ,3                             |
|               | Masc         | 102               | 29,1               | 30,5                      | 30,8                           |
|               | Fem          | 231               | 66,0               | 69,2                      | 100,0                          |
|               | <b>Total</b> | <b>334</b>        | <b>95,4</b>        | <b>100,0</b>              |                                |
| <b>Omisso</b> | PrefNDizer   | 1                 | ,3                 |                           |                                |
|               | Sistema      | 15                | 4,3                |                           |                                |
|               | <b>Total</b> | <b>16</b>         | <b>4,6</b>         |                           |                                |
| <b>Total</b>  |              | <b>350</b>        | <b>100,0</b>       |                           |                                |

Fonte: Saída do SPSS (2021).

No que tange ao gênero, de acordo com a Tabela 24, verifica-se uma predominância de estudantes do gênero feminino, representando mais do que o dobro de respondentes do gênero masculino.

Na próxima seção será apresentada a análise fatorial exploratória (AFE).

### 4.3.2 Análise Fatorial Exploratória

A AFE auxilia na melhor compreensão da estrutura dos dados e fornece um processo para a redução de dados (HAIR JR. et al., 2009), nesse sentido, foi utilizada a fim de reduzir itens e simplificar o modelo, sendo aplicada no construto de CCs, que compreendia mais de três itens. Por meio da AFE, todas as variáveis medidas são relacionadas com cada fator por uma estimativa de carga fatorial, considerando-se uma estrutura simples quando cada variável medida carrega muito sobre apenas um fator, tendo cargas menores sobre outros, ou seja,  $<0,4$ . No que tange ao tamanho da amostra para execução da AFE, a pesquisa atendeu à regra geral de ter, no mínimo, 5 vezes mais observações do que o número de variáveis a serem analisadas (HAIR JR. et al., 2009). Na sequência estão apresentados os resultados obtidos.

#### 4.3.2.1 Capacidades de Cocriação

Em relação à AFE do construto de CCs, o KMO apresentou resultado de 0,939 e o Teste de esfericidade de Barlett apontou significância ( $p < 0,01$ ), demonstrando adequação da AFE à amostra e correlações significativas entre as variáveis. As comunalidades se apresentaram adequadas, com valores superiores a 0,5, conforme Tabela 25, e a variância total explicada foi de 67,8%, atendendo à recomendação da literatura (HAIR JR. et al., 2009).

**Tabela 25 – Comunalidades: CCs alunos**

| Variáveis                                                                             | (continua) |          |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------|----------|
|                                                                                       | Inicial    | Extração |
| Estabelecem um relacionamento próximo comigo.                                         | 1,000      | ,601     |
| Fazem com que eu me sinta muito à vontade durante nossos contatos.                    | 1,000      | ,611     |
| Mostram verdadeiro interesse em me envolver nos serviços prestados pela universidade. | 1,000      | ,617     |

| Variáveis                                                                     | (conclusão) |          |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------|
|                                                                               | Inicial     | Extração |
| Identificam minhas expectativas pessoais.                                     | 1,000       | ,632     |
| Estabelecem uma comunicação bidirecional comigo.                              | 1,000       | ,633     |
| Entendem que tipo de curso/serviço/método de ensino é mais adequado para mim. | 1,000       | ,653     |
| Interagem comigo de forma ética.                                              | 1,000       | ,664     |
| Agem de forma justa comigo, independentemente da situação.                    | 1,000       | ,695     |
| Agem de forma transparente comigo.                                            | 1,000       | ,731     |
| São sensíveis à minha situação individual.                                    | 1,000       | ,749     |
| Me deixam à vontade para tomar a melhor decisão.                              | 1,000       | ,769     |
| Compreendem minhas necessidades individuais.                                  | 1,000       | ,781     |

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Fonte: Saída do SPSS (2021).

A Tabela 26 apresenta a matriz de componente com as cargas fatoriais para cada variável, utilizando o método para rotação Varimax com Normalização de Kaiser. A AFE resultou na formação de apenas um componente, e não três, conforme escalas apresentadas no capítulo 3.

**Tabela 26 – Matriz de componente: CCs alunos**

| Variáveis  |                                                                                       | Componente 1 |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| CapIntInd  | Compreendem minhas necessidades individuais.                                          | 0,884        |
| CapIntEtic | Me deixam à vontade para tomar a melhor decisão.                                      | 0,877        |
| CapIntInd  | São sensíveis à minha situação individual.                                            | 0,865        |
| CapIntEtic | Agem de forma transparente comigo.                                                    | 0,855        |
| CapIntEtic | Agem de forma justa comigo, independentemente da situação.                            | 0,834        |
| CapIntEtic | Interagem comigo de forma ética.                                                      | 0,815        |
| CapIntInd  | Entendem que tipo de curso/serviço/método de ensino é mais adequado para mim.         | 0,808        |
| CapIntRel  | Estabelecem uma comunicação bidirecional comigo.                                      | 0,795        |
| CapIntInd  | Identificam minhas expectativas pessoais.                                             | 0,795        |
| CapIntRel  | Mostram verdadeiro interesse em me envolver nos serviços prestados pela universidade. | 0,785        |
| CapIntRel  | Fazem com que eu me sinta muito à vontade durante nossos contatos.                    | 0,782        |
| CapIntRel  | Estabelecem um relacionamento próximo comigo.                                         | 0,775        |

Método de Extração: análise de Componente Principal.

a. 1 componente extraído.

Fonte: Saída do SPSS (2021).

Observa-se que as cargas fatoriais são altas ( $>0,7$ ) em todas as variáveis, apresentando uma alta correlação e, portanto, apenas 1 componente é formado (HAIR JR. et al., 2009). Como a AFE buscava a redução de dados, foram mantidas no modelo apenas as três variáveis com maior carga fatorial (células representadas na cor cinza na Tabela 26), resultando em uma simplificação do esquema conceitual apresentado anteriormente, que será vista mais à frente. O componente resultante da AFE foi denominado CapIntIndEtic, buscando manter a identificação do grupo de CCs de origem, quais sejam, Capacidade de Interação Individualizada e Capacidade de Interação Ética.

Acredita-se que o motivo de ter sido gerado apenas 1 componente e uma elevada carga fatorial nas variáveis possa estar relacionado com uma ênfase das variáveis em aspectos de relacionamento e comunicação, podendo ter gerado uma aproximação dos três construtos, na interpretação dos alunos.

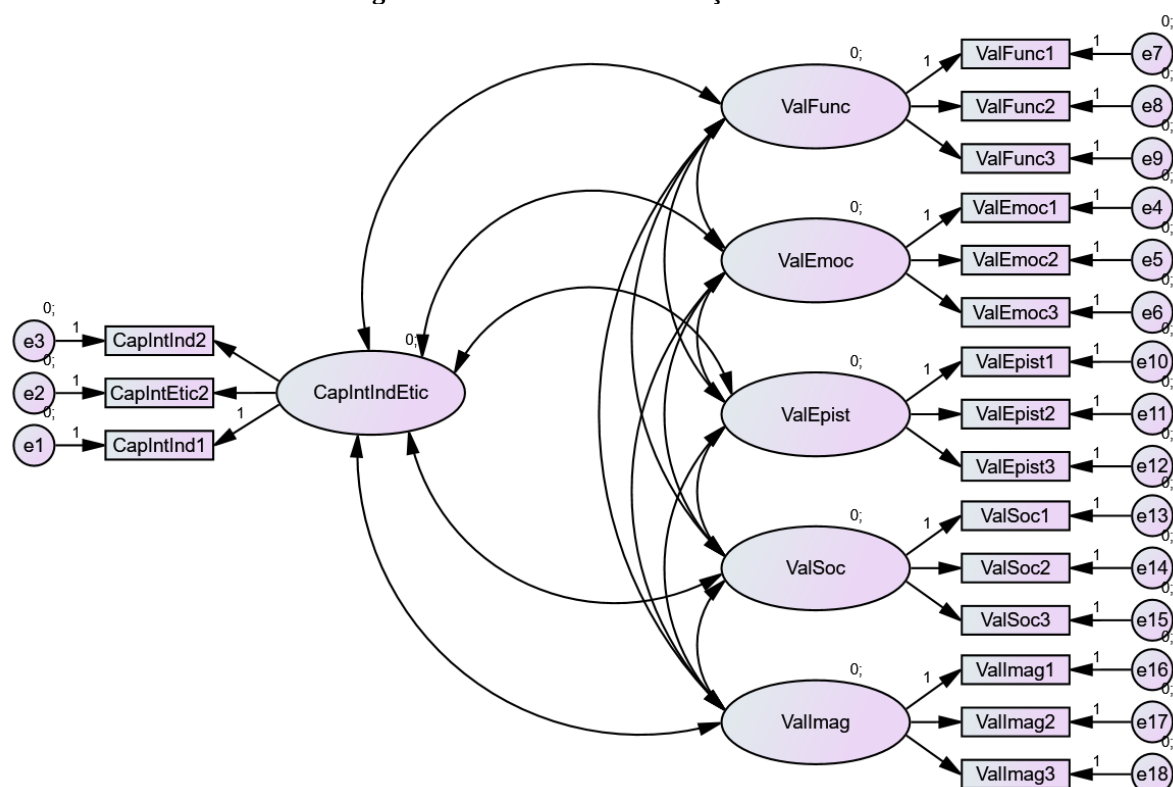
Na próxima seção serão apresentados os resultados referentes à MEE, que é caracterizada por dois passos básicos: (1) validação do modelo de mensuração (representando como variáveis medidas se unem para representar construtos) e (2) estimação do modelo estrutural (mostra como construtos são associados entre si) (ANDERSON; GERBING, 1988; HAIR JR. et al., 2009).

#### **4.3.3 Validação do Modelo de Mensuração**

A análise fatorial confirmatória (AFC) é a primeira parte de um teste completo de um modelo estrutural, sendo usada para fornecer um teste confirmatório do modelo de mensuração, o qual indica como variáveis medidas representam, de forma lógica e sistemática, os construtos envolvidos em um modelo teórico. A AFC é uma técnica de interdependência, ou seja, não exige a distinção de variáveis independentes de dependentes ou construtos exógenos de endógenos (HAIR JR. et al., 2009).

Considerando que esta pesquisa utilizou fatores indicadores reflexivos, a teoria de mensuração baseia-se na ideia de que os construtos latentes são a causa das variáveis medidas e que o erro é originado da incapacidade de explicar por completo tais medidas. Nesse sentido, as setas do modelo são apresentadas de construtos latentes para variáveis medidas (HAIR JR. et al., 2009), conforme apresentado na Figura 13.

Figura 13 – Modelo de mensuração: alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O modelo deve apresentar qualidade de ajuste (ou, do inglês, “*goodness of fit*” – GOF), que “indica o quão bem o modelo especificado reproduz a matriz de covariância entre os itens indicadores (ou seja, a similaridade entre as matrizes de covariância estimada e observada)” (HAIR JR. et al., 2009, p. 567). Para avaliar a GOF do modelo, foram utilizados os seguintes índices de ajuste (HAIR JR. et al., 2009): qui-quadrado por graus de liberdade ( $\chi^2/df$ ); raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA); índice de ajuste normado (NFI); índice de ajuste comparativo (CFI); e índice de Tucker Lewis (TLI), já explicados em mais detalhes na seção 3.7.

A seguir, na Tabela 27, são apresentados os valores alcançados no modelo de mensuração, considerando os índices de ajuste sugeridos pela literatura para modelos com amostra maior do que 250 casos e com mais de 12 variáveis e menos de 30 (HAIR JR. et al., 2009).

Tabela 27 – Ajuste do modelo de mensuração: alunos

| Índices de ajuste | Valores recomendados por Hair Jr. et al. (2009) | Valores estimados na AFC |
|-------------------|-------------------------------------------------|--------------------------|
| $\chi^2/df$       | $\leq 5$                                        | 2,124                    |
| RMSEA             | $\leq 0,07$ com CFI de 0,92 ou maior            | 0,057                    |
| NFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,944                    |
| CFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,969                    |
| TLI               | $\geq 0,92$                                     | 0,956                    |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Diante dos índices de ajuste gerados, conforme apresentado na Tabela 27, verifica-se que o modelo de mensuração apresentou um ajuste aceitável, indicando que o modelo especificado reproduz a matriz de covariância entre os itens indicadores.

Uma das grandes vantagens da AFC é sua capacidade de avaliar a validade de construto de uma teoria de mensuração, pois ela lida com a precisão de mensuração. A validade do construto representa o quanto um conjunto de itens medidos de fato reflete o construto latente que aqueles itens devem medir (HAIR JR. et al., 2009). Na sequência é apresentada a validade do construto, no que se refere à validade convergente e discriminante.

#### 4.3.3.1 Validade Convergente

A validade convergente mostra até que ponto a escala se correlaciona, de forma positiva, com outras medidas do mesmo construto. Ela pode ser estimada por meio de suas cargas fatoriais, sendo que cargas maiores que 0,5 podem ser consideradas estatisticamente significantes, e por meio da variância média extraída (VME), que representa a carga fatorial quadrática média, sugerindo uma convergência adequada quando for superior a 0,5. A confiabilidade também caracteriza um indicador de validade convergente, sendo aceitável quando estiver entre 0,6 e 0,7, sugerindo que a validade de outros indicadores do modelo é adequada (HAIR JR. et al., 2009).

A Tabela 28 apresenta os resultados da validade convergente.



**Tabela 28 – Validade convergente do modelo de mensuração: alunos**

| <b>Construto</b> | <b>VME</b> | <b>Confiabilidade do Construto</b> |
|------------------|------------|------------------------------------|
| CapIntIndEtic    | 0,888      | 0,920                              |
| ValEmoc          | 0,888      | 0,918                              |
| ValFunc          | 0,836      | 0,875                              |
| ValEpist         | 0,831      | 0,871                              |
| ValSoc           | 0,829      | 0,870                              |
| ValImag          | 0,897      | 0,925                              |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

O modelo de mensuração apresentou boa validade convergente, atendendo aos índices recomendados pela literatura, ou seja, a escala se correlaciona, positivamente, com outras medidas do mesmo construto.

#### 4.3.3.2 Validade Discriminante

A validade discriminante indica se a medida, de fato, não está correlacionada com variáveis que não dizem respeito ao construto, ou seja, com outros construtos dos quais ela, supostamente, deveria diferir. A validade discriminante é avaliada comparando os percentuais de VME para dois construtos com o quadrado da estimativa de correlação entre tais construtos. “As estimativas da variância extraída devem ser maiores do que a estimativa quadrática de correlação. O argumento aqui é baseado na ideia de que um construto latente deve explicar suas medidas de itens melhor do que outro construto” (HAIR JR., 2009, p. 585-586). Os resultados da validade discriminante estão detalhados na Tabela 29.

**Tabela 29 – Validade discriminante do modelo de mensuração: alunos**

| <b>VME</b>           | <b>0,888</b>         | <b>0,888</b>   | <b>0,836</b>   | <b>0,831</b>    | <b>0,829</b>  | <b>0,897</b>   |
|----------------------|----------------------|----------------|----------------|-----------------|---------------|----------------|
|                      | <b>CapIntIndEtic</b> | <b>ValEmoc</b> | <b>ValFunc</b> | <b>ValEpist</b> | <b>ValSoc</b> | <b>ValImag</b> |
| <b>CapIntIndEtic</b> | - - -                | 0,179          | 0,118          | 0,308           | 0,127         | 0,353          |
| <b>ValEmoc</b>       | 0,179                | - - -          | 0,570          | 0,624           | 0,372         | 0,293          |
| <b>ValFunc</b>       | 0,118                | 0,570          | - - -          | 0,420           | 0,219         | 0,237          |
| <b>ValEpist</b>      | 0,308                | 0,624          | 0,420          | - - -           | 0,399         | 0,358          |
| <b>ValSoc</b>        | 0,127                | 0,372          | 0,219          | 0,399           | - - -         | 0,178          |
| <b>ValImag</b>       | 0,353                | 0,293          | 0,237          | 0,358           | 0,178         | - - -          |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Conforme apresentado, o modelo indicou adequada validade discriminante, atendendo aos índices recomendados pela literatura, ou seja, as medidas não estão correlacionadas com variáveis que não dizem respeito ao construto.

Por meio da AFC, verificou-se que o modelo de mensuração está adequado, pois apresentou validade convergente, validade discriminante e índices de ajuste aos dados, sendo possível testar as proposições teóricas da pesquisa, por meio do modelo estrutural, que será apresentado na próxima seção.

#### **4.3.4 Estimação do Modelo Estrutural**

A partir da validação do modelo de mensuração foi estimado o modelo estrutural. A MEE busca medir as relações entre múltiplas variáveis, descrevendo todas as relações entre construtos (variáveis dependentes e independentes) envolvidas na análise, até mesmo quando uma variável dependente se torna independente em outras relações. A representação dessas relações é o modelo estrutural, que difere do modelo de mensuração, no sentido de que a ênfase passa da relação entre construtos latentes e variáveis medidas para a magnitude e a natureza das relações entre construtos (HAIR JR. et al., 2009).

O modelo estrutural desta seção indica que as CCs da universidade, mais especificamente a Capacidade de Interação Individualizada e a Capacidade de Interação Ética (CapIntIndEtic) influenciam no VG para os alunos. Para avaliar a GOF do modelo estrutural foram utilizados os seguintes índices de ajuste (HAIR JR. et al., 2009): qui-quadrado por graus de liberdade ( $\chi^2/df$ ); raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA); índice de ajuste normado (NFI); índice de ajuste comparativo (CFI); e índice de Tucker Lewis (TLI), já explicados em mais detalhes na seção 3.7.

A seguir, na Tabela 30, são apresentados os valores alcançados no modelo estrutural, considerando os índices de ajuste sugeridos pela literatura para modelos com amostra maior do que 250 casos e com mais de 12 variáveis e menos de 30 (HAIR JR. et al., 2009). Conforme verificado, modelo estrutural não foi validado, pois nenhum dos índices atendeu às recomendações da literatura.

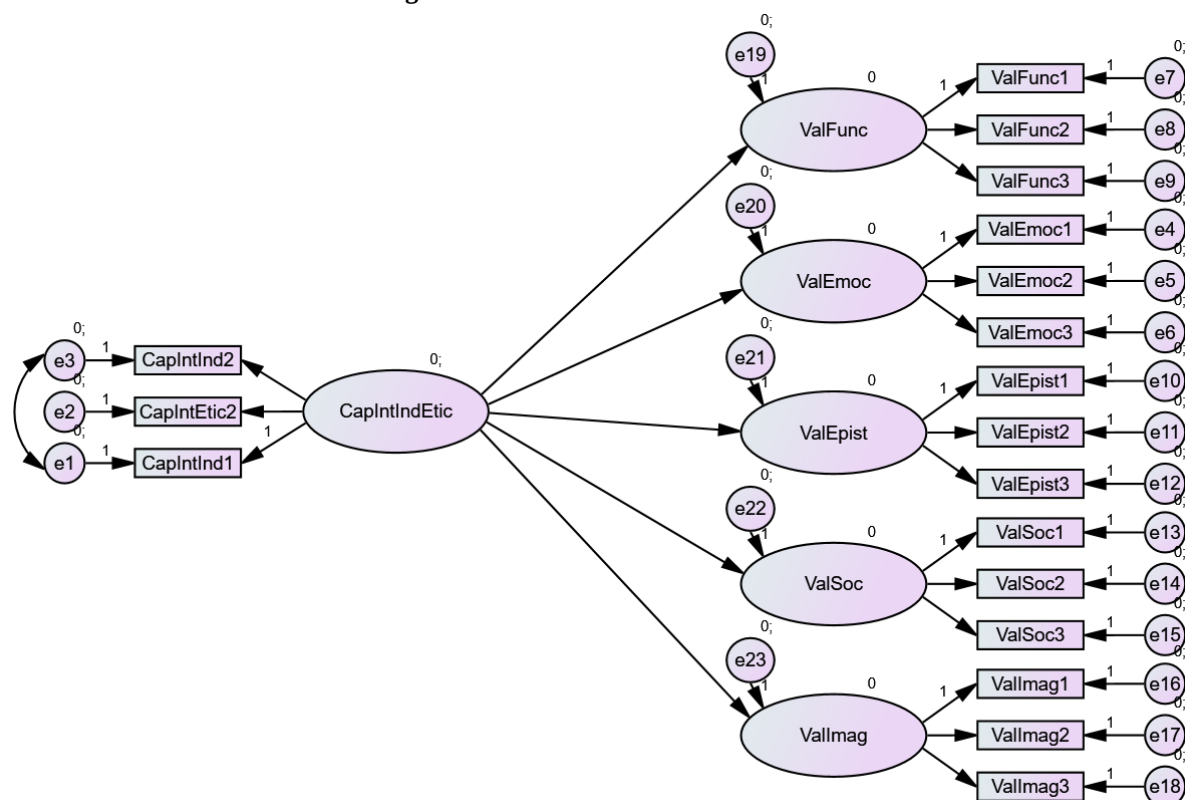
Tabela 30 – Ajuste do modelo estrutural: alunos (modelo não validado)

| Índices de ajuste | Valores recomendados por Hair Jr. et al. (2009) | Valores estimados no modelo |
|-------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------|
| $\chi^2/df$       | $\leq 5$                                        | 5,315                       |
| RMSEA             | $\leq 0,07$ com CFI de 0,92 ou maior            | 0,111                       |
| NFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,847                       |
| CFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,871                       |
| TLI               | $\geq 0,92$                                     | 0,831                       |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para ajustar o modelo, foram calculados os índices de modificação (MIs, do inglês “*modifications indices*”). “Um índice de modificação é calculado para cada relação possível que não é livre para ser estimada” (HAIR JR. et al., 2009, p. 606). Foram identificados os MIs em relações de covariância entre variáveis de erro do mesmo construto e, a partir disso, foi incluída relação de covariância entre e1 e e3, conforme apresentado na Figura 14. Subsequentemente, o modelo foi recalculado.

Figura 14 – Modelo estrutural: alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A seguir, na Tabela 31, são apresentados os valores alcançados no modelo estrutural, considerando os índices de ajuste sugeridos pela literatura para modelos com amostra maior do que 250 casos e com mais de 12 variáveis e menos de 30 (HAIR JR. et al., 2009).

**Tabela 31 – Ajuste do modelo estrutural: alunos**

| Índices de ajuste | Valores recomendados por Hair Jr. et al. (2009) | Valores estimados no modelo |
|-------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------|
| $\chi^2/df$       | $\leq 5$                                        | 3,660                       |
| RMSEA             | $\leq 0,07$ com CFI de 0,92 ou maior            | 0,087                       |
| NFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,896                       |
| CFI               | $\geq 0,92$                                     | 0,921                       |
| TLI               | $\geq 0,92$                                     | 0,896                       |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dos índices de ajuste gerados, verifica-se que o modelo ajustado apresentou um ajuste aceitável, no entanto, com alguns índices de ajuste no limite (“*borderline*”), como o RMSEA, NFI e TLI. A seguir estão apresentados os resultados da validade convergente.

#### 4.3.4.1 Validade Convergente

A validade convergente pode ser estimada por meio de suas cargas fatoriais, sendo que cargas maiores que 0,5 podem ser consideradas estatisticamente significantes, e por meio da variância média extraída (VME), que representa a carga fatorial quadrática média, sugerindo uma convergência adequada quando for superior a 0,5. A confiabilidade também caracteriza um indicador de validade convergente, sendo aceitável quando estiver entre 0,6 e 0,7 (HAIR JR. et al., 2009). A Tabela 32 apresenta os resultados da validade convergente.

**Tabela 32 – Validade convergente do modelo estrutural: alunos**

| Construto     | VME   | Confiabilidade do Construto |
|---------------|-------|-----------------------------|
| CapIntIndEtic | 0,703 | 0,889                       |
| ValEmoc       | 0,888 | 0,918                       |
| ValFunc       | 0,836 | 0,875                       |
| ValEpist      | 0,832 | 0,872                       |
| ValSoc        | 0,829 | 0,870                       |
| ValImag       | 0,897 | 0,925                       |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme demonstrado, o modelo apresentou boa validade convergente, atendendo aos índices recomendados pela literatura, ou seja, a escala se correlaciona, de forma positiva, com outras medidas do mesmo construto.

#### 4.3.4.2 Estimativas

Além da verificação do ajuste geral do modelo, apresentado anteriormente, para sustentar a teoria estrutural proposta é necessário que sejam examinadas as estimativas individuais de parâmetros em comparação com os caminhos correspondentes, sendo que cada um representa uma proposição teórica específica. Portanto, as estimativas das relações de dependência devem ser analisadas. O modelo se torna mais aderente à teoria ao passo que as estimativas de parâmetros são estatisticamente significantes e no sentido previsto (maiores do que zero para uma relação positiva e menores do que zero para uma relação negativa) e não-triviais (este aspecto pode ser verificado usando-se as estimativas de cargas completamente padronizadas) (HAIR JR. et al., 2009). A Tabela 33 apresenta os resultados das estimativas do modelo estrutural.

**Tabela 33 – Estimativas do modelo estrutural: alunos**

|                          | Estimativa | Erro-padrão | Razão Crítica | Significância (p) | Estimativa Padronizada |
|--------------------------|------------|-------------|---------------|-------------------|------------------------|
| ValFunc ← CapIntIndEtic  | 1,029      | 0,117       | 8,780         | ***               | 0,738                  |
| ValEmoc ← CapIntIndEtic  | 1,184      | 0,117       | 10,101        | ***               | 0,847                  |
| ValEpist ← CapIntIndEtic | 1,275      | 0,126       | 10,134        | ***               | 0,890                  |
| ValSoc ← CapIntIndEtic   | 0,954      | 0,118       | 8,100         | ***               | 0,668                  |
| ValImag ← CapIntIndEtic  | 0,955      | 0,105       | 9,067         | ***               | 0,702                  |

**Fonte: Elaborado pela autora (2021).**

Conforme verificado, existe relação significativa ( $p < 0,01$ ) entre todos os construtos (células representadas na cor cinza, na Tabela 33), indicando que a CapIntIndEtic (CC) influencia os valores funcional, emocional, epistêmico, social e de imagem. A magnitude dessas relações é alta, conforme apresentado na coluna “Estimativa Padronizada”, sendo mais elevada na relação entre CapIntIndEtic e ValEpist (0,890).

Diante dos aspectos apresentados até aqui, constatou-se que as CCs da universidade, mais especificamente a Capacidade de Interação Individualizada e a Capacidade de Interação Ética (CapIntIndEtic), resultantes da AFE, refletem no VG para os alunos, conforme confirmado pela MEE. Nesse sentido, tem-se a confirmação de P4: As CCs influenciam significativamente no VG para os alunos.

A partir da estimação dos modelos estruturais apresentados neste capítulo, referente aos questionários aplicados com alunos e funcionários, os resultados são discutidos no capítulo 5, à luz da teoria.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção aborda a discussão dos resultados encontrados no capítulo anterior, buscando compreendê-los sob a ótica da literatura sobre o tema. As discussões iniciarão pelos resultados do modelo estrutural validado para os funcionários, seguidos pelos resultados do modelo dos alunos e finalizam com uma análise conjunta dos dois modelos. Baseado na MEE e nas tabelas de estimativas dos modelos estruturais, tem-se o resultado apresentado a seguir, no Quadro 21, quanto às proposições teóricas da pesquisa.

**Quadro 21 – Resultado geral**

| <b>Proposições teóricas confirmadas</b>                                                                                                     | <b>Construtos</b>        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| P1: As CDs influenciam significativamente as CCs e estas, por sua vez, influenciam no VG para a universidade também de forma significativa. | CapIntEtic ← CapDetec    |
|                                                                                                                                             | CapIntRel ← CapRec       |
|                                                                                                                                             | CapIntEtic ← CapRec      |
|                                                                                                                                             | Lealdade ← CapIntEtic    |
|                                                                                                                                             | Imagem ← CapIntEtic      |
| P4: As CCs influenciam significativamente no VG para os alunos.                                                                             | ValFunc ← CapIntIndEtic  |
|                                                                                                                                             | ValEmoc ← CapIntIndEtic  |
|                                                                                                                                             | ValEpist ← CapIntIndEtic |
|                                                                                                                                             | ValSoc ← CapIntIndEtic   |
|                                                                                                                                             | ValImag ← CapIntIndEtic  |

**Fonte: Elaborado pela autora (2021).**

Por meio do modelo estrutural validado para os funcionários e de acordo com o Quadro 21, os resultados apontam que as CDs influenciam, ou seja, antecedem as CCs. As CCs, por sua vez, influenciam no VG para a universidade. Mais especificamente, a Capacidade de Detecção (CD) influencia a Capacidade de Interação Ética (CC), porém, não influencia a Capacidade de Interação Relacional (CC). A Capacidade de Reconfiguração (CD) influencia tanto a Capacidade de Interação Relacional (CC) quanto a Capacidade de Interação Ética (CC). Quanto à influência das CCs no VG para a universidade, os resultados demonstram que, na percepção dos funcionários, a Capacidade de Interação Ética (CC) influencia significativamente tanto na Imagem da IE quanto na Lealdade do aluno. A magnitude de ambas as relações foi a maior, dentre as outras identificadas. A Capacidade de Interação Relacional (CC), em contrapartida, não apresentou influência significativa no VG para a universidade.

A Capacidade de Detecção refere-se a detectar e moldar oportunidades e ameaças, a partir de atividades relacionadas ao aprendizado, criação, busca e interpretação, incluindo também a análise de como clientes, fornecedores e concorrentes responderão às mudanças (TEECE, 2007). No ensino superior, essa capacidade está principalmente associada ao monitoramento da própria organização e da concorrência, à identificação de tendências globais e emergentes, ao reconhecimento de ameaças à retenção do corpo docente e qualidade dos serviços, à determinação de quais problemas priorizar (LEIH; TEECE, 2016).

Na percepção dos funcionários da Feevale, a Capacidade de Detecção influencia significativamente a Capacidade de Interação Ética, que se refere à capacidade de uma organização de agir de forma justa e não oportunista em relação a atores individuais dentro do sistema de serviços. Nesse sentido, a cocriação de valor é facilitada e aprimorada, à medida que as interações ocorrem de forma menos intimidadoras, exploradoras e enganosas, resultando em benefício mútuo (KARPEN et al., 2015).

Adicionalmente, os funcionários acreditam que a Capacidade de Interação Ética também é influenciada pela Capacidade de Reconfiguração, que diz respeito à capacidade de reconfigurar, recombina e proteger ativos da organização, sustentando sua competitividade, o que pode ocorrer por meio do realinhamento de rotinas, processos, atividades, governança, entre outros (TEECE, 2007). No âmbito do ensino superior, essa capacidade pode estar relacionada especialmente à reconfiguração de ativos e estruturas da universidade, à atualização e criação de políticas e procedimentos, à criação e atualização de cursos e currículos, à extinção de departamentos com baixo desempenho, entre outros (LEIH; TEECE, 2016).

Sob a ótica dos funcionários, a Capacidade de Reconfiguração, além de influenciar a Capacidade de Interação Ética, influencia a Capacidade de Interação Relacional, que se refere à capacidade de uma organização de aumentar a conexão dos vínculos sociais e emocionais com os atores individuais do sistema de serviços. Por meio dela, a cocriação de valor é intensificada, à medida que sentimentos como vínculo e pertencimento são estimulados e os processos de interação social são facilitados (KARPEN et al., 2015).

Quanto à influência das CCs no VG para a universidade, os resultados demonstram que a Capacidade de Interação Ética influencia significativamente tanto na Imagem da IE quanto na Lealdade do aluno. A magnitude de ambas as relações foi a maior, dentre as outras identificadas. Um dos aspectos que refletem na lealdade do aluno é a construção de relacionamentos sólidos e de confiança (SCHLESINGER; CERVERA; PÉREZ-CABAÑERO, 2017; DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018) e, portanto, os achados da pesquisa alinham-



se à literatura, já que a interação ética manifesta a capacidade da universidade de gerar confiança em seus alunos, fazendo com que estes percebam que a IE agirá no melhor interesse deles, e não às suas custas (KARPEN et al., 2015). A experiência do relacionamento envolvida nos processos de cocriação de valor pode levar ao aprendizado do cliente (neste caso, do aluno), estando envolvidas suas cognições, emoções e comportamentos. Os resultados do processo de aprendizado do cliente podem se manifestar em suas atitudes e preferências, pois se o “valor em uso” decorrente da aquisição de um produto ou serviço proporcionar melhores experiências do que com outros fornecedores, o cliente possivelmente fará compras repetidas (PAYNE; STORBACKA; FROW, 2008), fomentando um comportamento de lealdade (OLIVER, 1999).

A lealdade do aluno, seja sob a ótica comportamental ou atitudinal (DICK; BASU, 1994), influenciada pela Capacidade de Interação Ética, pode gerar benefícios para a universidade, como a probabilidade de que os alunos retornem à IE (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018), atraiam novos alunos, divulgando os serviços (HOFSTATTER, 2010; DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018) e, conseqüentemente, proporcionem uma base financeira mais estável e um apoio contínuo para a universidade após a formatura dos alunos (CARVALHO; MOTA, 2010).

Complementarmente, na percepção dos funcionários, a Capacidade de Interação Ética influencia na imagem positiva que os alunos têm da IE, que se refere à impressão deixada pelo serviço e está relacionada à lealdade e satisfação do aluno (ALVES; RAPOSO, 2010; DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018; NASCIMENTO, 2019). A imagem da IE é a imagem mental imediata que um indivíduo tem da organização (FOROUDI; MELEWAR; GUPTA, 2014), compreendendo a soma das crenças, ideias, impressões, expectativas e percepções que os estudantes têm sobre a instituição (ONUSIC, 2009; GOUVÊA; ONUSIC; MANTOVANI, 2016; SCHLESINGER; CERVERA; PÉREZ-CABAÑERO, 2017; PIÑEIRO, 2020). No caso de IEs, geralmente é necessária a participação do aluno na entrega do serviço, diante disso, elementos de contato podem ser críticos para a percepção que o aluno terá da organização em relação a sua imagem ou reputação (NGUYEN; LEBLANC, 2001).

Sintetizando os resultados oriundos de P1, verifica-se que a percepção dos funcionários de que as CDs da universidade influenciam em seus processos de cocriação de valor, representados e medidos nesta pesquisa por meio de suas CCs, está em conformidade com a maioria das pesquisas encontradas sobre o tema (WILDEN; GUDERGAN, 2017; NENONEN; GUMMERUS; SKLYAR, 2018; HERNANDEZ-CAZARES et al., 2019; MITREGA; SPACIL; PFAJFAR, 2020; SUN; ZHANG, 2021), apresentadas nos capítulos anteriores. As

CDs são importantes para a cocriação de valor, pois os gestores precisam sentir, apreender e transformar de forma dinâmica os recursos e capacidades da universidade, buscando gerar e manter a capacidade de cocriar valor (HERNANDEZ-CAZARES et al., 2019). Além disso, as CDs influenciam na satisfação dos alunos, pois as universidades podem utilizá-las a fim de compreender seus hábitos de forma mais clara, contribuindo nos processos de comunicação e de cocriação de valor com os estudantes (SUN; ZHANG, 2021).

Quando a cocriação de valor é vista como o núcleo da estratégia organizacional, a universidade necessita de um portfólio de capacidades estratégicas que fomentem interações voltadas a serviços. Na medida em que esse portfólio é desenvolvido, de forma eficaz, a IE é capaz de superar a concorrência nos processos de cocriação de valor (KARPEN; BOVE; LUKAS, 2012), criando níveis altos de valor percebido, construindo confiança e suscitando comprometimento afetivo entre seus alunos (KARPEN et al., 2015). Trazendo os achados de Wilden et al. (2019) para o presente contexto, tem-se que o sucesso de uma universidade está relacionado às suas capacidades para impulsionar relacionamentos com os alunos (CCs) e com a sua capacidade de adaptação a ambientes em mudança (CDs) (WILDEN et al., 2019).

No que tange ao modelo estrutural validado para os alunos, os resultados confirmam que as CCs, mais especificamente a Capacidade de Interação Individualizada e a Capacidade de Interação Ética (CapIntIndEtic), influenciam significativamente no VG para os alunos.

A Capacidade de Interação Ética, como já mencionado, manifesta a capacidade da universidade de gerar confiança em seus alunos, fazendo com que estes percebam que a IE agirá no melhor interesse deles, e não às suas custas. Portanto, a cocriação de valor é facilitada à medida que as interações ocorrem de forma menos intimidadoras e enganosas, resultando em benefício mútuo (KARPEN et al., 2015). Esse aspecto se alinha com o modelo DART (Diálogo, Acesso, Risco e Transparência), de Prahalad e Ramaswamy (2004a) e Ramaswamy (2009), especialmente com o elemento Transparência, que é um requisito essencial para os processos de interação entre aluno e universidade, pois é através dela que se gera confiança.

A Capacidade de Interação Individualizada permite que a universidade antecipe e sinta melhor as circunstâncias e experiências desejadas pelos seus alunos. Desta forma, a cocriação de valor é fomentada, pois podem ser oferecidas soluções que se adaptam melhor às condições idiossincráticas de cada estudante (KARPEN et al., 2015). Interação é a base para a cocriação de valor, resultando em interações personalizadas, significativas e sensíveis a um indivíduo específico (PRAHALAD; RAMASWAMY, 2004a; GRÖNROSS; VOIMA, 2013).

Em conformidade com o exposto, considerando que as CCs refletem positivamente na geração de valor mútuo, há um alinhamento com a literatura da SDL, que compreende que o processo de troca visa a cocriação de valor (VARGO; KOSKELA-HUOTARI; VINK, 2020), ou seja, a geração de benefício, conceitualizado em termos de viabilidade ou bem-estar para um ator focal, criado a partir da interação e contribuições de vários atores (GALVAGNO; DALLI, 2014; VARGO, 2018a). Todavia, apesar de o valor ser criado de forma compartilhada, ele “é sempre determinado de maneira exclusiva e fenomenológica pelo beneficiário” (VARGO; LUSCH, 2014, p. 240, tradução nossa), sendo percebido pelos alunos, baseado em seu julgamento a respeito da troca, ou seja, entre o que eles obtêm (benefícios percebidos, desempenho ou qualidade) e o que eles dão (NGO; O’CASS, 2009).

Em vista disso, o valor é determinado a partir da avaliação positiva de uma experiência (resultado percebido) em um momento específico ou durante um determinado encontro de troca (AKAKA; VARGO; SCHAU, 2015; CARIDÀ; EDVARDSSON; COLURCIO, 2019). Vale destacar que o ensino superior é único em relação a outros serviços, pois seu valor é praticamente imprevisível até que o aluno não apenas complete a experiência, mas até anos depois, quando utiliza a experiência para aplicar o conhecimento em uma carreira. Desta forma, é imperativo que as IESs compreendam profundamente a responsabilidade compartilhada, enfatizando a importância da participação ativa dos alunos na definição do valor de suas próprias experiências (DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018).

O serviço universitário é altamente complexo, pois a percepção de valor é inerente ao serviço, independentemente de sua natureza monetária. O valor está principalmente relacionado ao aprendizado, sendo determinado pelo aluno (DÍAZ-MÉNDEZ; SAREN; GUMMESSON, 2017), e não se limita apenas à satisfação a curto prazo, mas sim a longo prazo. Logo, pode variar de acordo com a idade do aluno, personalidade, preferências por disciplinas, ambições (DÍAZ-MÉNDEZ; GUMMESSON, 2012), podendo levar anos para os alunos determinarem o valor real do ensino recebido (resultado) (CARVALHO; MOTA, 2010). Portanto, os diferentes atributos relacionados ao valor são dinâmicos e temporais, e podem tornar-se mais ou menos relevantes em momentos diferentes, como no caso de alunos ingressantes ou em final de curso, que provavelmente terão percepções e julgamentos diferentes (WOODALL; HILLER; RESNICK, 2014).

De forma correspondente à literatura, na percepção dos alunos, as CCs da universidade influenciam significativamente nos diferentes tipos de valor gerado, analisados nesta pesquisa. O **valor funcional** está relacionado à utilidade de um produto, refere-se à “capacidade de

cumprir a função que foi criada para fornecer” (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011, p. 1239, tradução nossa). O **valor emocional** refere-se a aspectos relacionados à “capacidade de um produto despertar sentimentos ou estados afetivos” (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011, p. 1239, tradução nossa). O **valor epistêmico** está associado ao benefício advindo “da capacidade do produto de despertar curiosidade, fornecer novidade ou satisfazer um desejo de conhecimento” (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011, p. 1239, tradução nossa). O **valor social** consiste na “utilidade percebida adquirida da associação de um produto a um grupo demográfico, cultural ou social específico” (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011, p. 1239, tradução nossa), voltada para os benefícios recebidos por socializar e estudar com outros colegas (valor social – estudantes). O **valor da imagem** abarca os benefícios decorrentes do status, ou seja, pela crença de que os empregadores e outras pessoas têm coisas positivas a dizer sobre a universidade, por ser uma IE renomada, que goza de boa reputação (LEDDEN; KALAFATIS; MATHIOUDAKIS, 2011).

Diante dos aspectos apresentados, ao analisar de forma conjunta os dois modelos (funcionários e alunos), é possível inferir que as CDs da universidade influenciam em suas CCs e estas irão influenciar tanto no VG para universidade quanto no VG para os alunos, ou seja, há a geração de benefícios mútuos (GINER; RILLO, 2016; DOLLINGER; LODGE; COATES, 2018; SILVA; SILVA; BRAMBILLA, 2020).

Com esses resultados, as aparentes contradições na literatura ficam mais claras. No entanto, deve-se atentar para o fato de que nem todas as relações propostas no modelo confirmado para os funcionários (modelo 1) apresentaram relações significativas. A Capacidade de Detecção (CD), por exemplo, não influencia significativamente a Capacidade de Interação Relacional (CC), assim como a Capacidade de Interação Relacional (CC) não apresentou influência na Imagem da IE e na Lealdade do aluno. Esses aspectos podem ser abordados em estudos futuros.

A seguir estão apresentadas as considerações finais da pesquisa, incluindo as limitações e sugestões de pesquisas futuras.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou responder a duas questões de pesquisa: **Seriam as CDs antecedentes das CCs ou as CCs antecedentes das CDs? Qual a relação entre essas capacidades e o VG aos atores no ambiente universitário?** Para responder a elas, foram atendidos os objetivos específicos delineados, quais sejam:

- a) Elaborar um esquema conceitual para a análise dos construtos abordados.
- b) Medir e analisar a percepção dos funcionários da universidade relativamente às CCs, CDs e VG para a universidade.
- c) Medir e analisar a percepção dos estudantes em relação às CCs da universidade e ao VG para estudantes.

O primeiro objetivo específico foi atendido por meio dos modelos conceituais apresentados na seção 2.5, em que cada modelo foi representado por uma proposição teórica, sendo que P1, P2 e P3, por analisarem a relação entre CCs e CDs sob uma ótica exploratória, constituíram-se em modelos concorrentes, testados pela técnica de modelagem de equações estruturais (MEE) e, portanto, obtendo suporte teórico e empírico.

Os outros dois objetivos específicos foram atendidos a partir dos procedimentos metodológicos apresentados no capítulo 3, incluindo a utilização de escalas reflexivas já validadas pela literatura, bem como as adaptações necessárias para ajustá-las ao ambiente empírico da pesquisa, e pelas técnicas de análise multivariada de dados, empregadas no capítulo 4, que se referem às técnicas estatísticas que, simultaneamente, analisam múltiplas medidas sobre os objetos em investigação, permitindo que sejam reveladas relações que em outras situações não seriam identificadas (HAIR JR. et al., 2009).

Por meio do atendimento dos objetivos específicos, foi atingido o objetivo geral: **analisar a relação entre capacidades dinâmicas e capacidades de cocriação da Universidade Feevale e o valor gerado tanto para a instituição quanto para os seus alunos.** A compreensão dessa relação ocorreu através dos referidos modelos e proposições teóricas, testados pela MEE, e das suas decorrentes análise e interpretação, apresentadas no capítulo 5, relacionando os achados com a literatura sobre o tema, ainda que a pesquisa sobre a relação entre CCs e CDs seja incipiente, especialmente no contexto universitário.

Os resultados da pesquisa apontam que as CDs influenciam, ou seja, antecedem as CCs, de acordo com a percepção dos funcionários, corroborando com a maioria das pesquisas

encontradas sobre o tema. As CCs, por sua vez, influenciam no VG para a universidade. Notadamente, a Capacidade de Detecção (CD) influencia a Capacidade de Interação Ética (CC), e a Capacidade de Reconfiguração (CD) influencia tanto a Capacidade de Interação Relacional (CC) quanto a Capacidade de Interação Ética (CC). No que se refere aos resultados oriundos da percepção dos alunos, os achados da pesquisa também se alinham à teoria, confirmando que as CCs, nomeadamente a Capacidade de Interação Individualizada e a Capacidade de Interação Ética (CapIntIndEtic), influenciam significativamente no VG para os alunos.

O desenvolvimento desta pesquisa contribuiu para que emergissem novos conhecimentos, comentados mais à frente, a respeito da cocriação de valor e CDs no contexto universitário. A partir da revisão teórica e da construção e validação dos modelos conceituais, por meio de modelagem de equações estruturais, são engendradas contribuições relevantes para a academia e para as instituições de ensino superior.

Para a academia, este estudo buscou esclarecer lacunas não abordadas de forma suficientemente clara na literatura, como a relação entre CCs e CDs e qual das capacidades é antecessora uma da outra, contribuindo para o debate atual e em curso sobre essa temática. Além disso, outra contribuição foi a validação das escalas, as quais, embora já validadas por outros estudos, passaram por alguns ajustes a fim de adequar o modelo ao contexto da pesquisa, visando tornar o entendimento mais claro e familiar para os respondentes e evitar erros de medição. Contudo, sugere-se que outras pesquisas sejam feitas, buscando aprimorar as escalas e validá-las em outras instituições de ensino superior.

Em relação às contribuições gerenciais para as universidades, especialmente para a Universidade Feevale, que foi a unidade de análise, a pesquisa fornece bases de conhecimento para geração de estratégias e práticas para fomentar o desenvolvimento de CDs e de cocriação de valor. A partir da identificação da relação entre CDs, CCs e VG para alunos e universidade, será possível que os gestores e líderes da universidade explorem e desenvolvam as capacidades necessárias para a geração de valor para todas as partes. Nesse sentido, considerando os resultados da pesquisa e com base na literatura (TEECE, 2007; LEIH; TEECE, 2016), recomenda-se que os líderes da universidade busquem desenvolver, principalmente, as seguintes CDs: 1) Capacidade de Detecção – por meio do monitoramento da própria organização e da concorrência, da identificação de tendências globais e emergentes, do reconhecimento de ameaças à retenção do corpo docente e qualidade dos serviços, da determinação de quais problemas priorizar; e 2) Capacidade de Reconfiguração – a partir da reconfiguração de ativos e estruturas da universidade, da atualização e criação de políticas e

procedimentos, da criação e atualização de cursos e currículos e da extinção de departamentos com baixo desempenho.

No que tange às CCs, considerando os resultados da pesquisa e a literatura sobre o tema (KARPEN et al., 2015), sugere-se que a universidade priorize ações voltadas para: 1) Capacidade de Interação Ética – por meio da atuação de forma justa e não oportunista em relação aos seus públicos, gerando confiança em seus alunos, fazendo com que estes percebam que a IE agirá no melhor interesse deles, e não às suas custas; 2) Capacidade de Interação Individualizada – buscando compreender as circunstâncias e experiências desejadas pelos seus alunos e, assim, oferecer soluções que se adaptam melhor às condições idiossincráticas de cada estudante.

Apesar de o estudo ter se baseado em uma revisão da literatura e de ter seguido os procedimentos metodológicos delineados, algumas limitações devem ser consideradas, conforme segue:

- a) A coleta de dados se deu durante a pandemia do novo coronavírus (Covid-19) e, no período em questão, os funcionários estavam atuando de formas distintas: trabalho remoto, híbrido ou presencial. Quanto ao formato das aulas, estas estavam ocorrendo de forma híbrida ou totalmente online. Diante disso, esse fator pode ter influenciado a percepção dos funcionários e dos alunos durante as respostas dos questionários. No bloco que visava medir as CDs, talvez os possíveis vieses decorrentes da pandemia sejam menores, considerando que as CDs são especialmente importantes em ambientes turbulentos, então a coleta sobre este tema pode ter sido propícia. No entanto, no caso das CCs, o foco do questionário se voltava para interações entre alunos e funcionários e, embora a Universidade Feevale tenha adotado medidas para manter o relacionamento com os seus públicos, ampliando canais de atendimento, existe a possibilidade de que o contato não presencial tenha influenciado nas respostas.
- b) Como a amostra se desenvolveu de forma não probabilística por conveniência, por depender da disponibilidade dos funcionários e alunos da universidade para responderem a pesquisa, não é possível generalizar os resultados empíricos para a população de estudantes e funcionários da IE pesquisada.
- c) Não é possível auferir causalidade na pesquisa, uma vez que relações causais demandam delineamentos que estão fora do escopo deste estudo. Apenas a correlação entre construtos foi abordada.

- d) Apesar de a literatura não indicar a necessidade de teste de validade convergente no modelo estrutural, isso foi feito e foram detectados problemas, conforme apresentado na seção 4.2.7, o que gerou a reespecificação do modelo 3 e consequente criação de um quarto modelo (modelo 4). Estudos futuros podem investigar essa divergência encontrada.

Como proposições de pesquisas futuras, sugere-se que seja realizada a pesquisa em um período pós-pandemia com esse mesmo público, a fim de comparar os resultados, buscando identificar as possíveis influências da pandemia nas respostas. Além disso, sugere-se ampliar o escopo da pesquisa, abrangendo instituições públicas com a finalidade de comparar se as relações encontradas se comportam de forma semelhante ou não. Uma proposta interessante seria utilizar amostragem probabilística.

Outra sugestão é analisar mais detalhadamente a formação dos componentes nas análises fatoriais exploratórias (AFEs), conforme indicado no capítulo 4, com o propósito de compreender o padrão de interpretação dos respondentes. Ademais, sugere-se que seja realizada uma pesquisa qualitativa para conhecer os processos subjacentes aos resultados quantitativos, buscando a complementaridade de resultados entre os métodos, visando conferir maior profundidade analítica à pesquisa.



## REFERÊNCIAS

ADEDOYIN, Olasile Babatunde; SOYKAN, Emrah. Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. **Interactive Learning Environments**, p. 1-13, 2020.

AKAKA, Melissa A. et al. The role of symbols in value cocreation. **Marketing Theory**, v. 14, n. 3, p. 311-326, 2014.

AKAKA, Melissa A.; VARGO, Stephen L. Extending the context of service: from encounters to ecosystems. **Journal of Services Marketing**, v. 29, n. 6/7, p. 453-462, 2015.

AKAKA, Melissa A.; VARGO, Stephen L.; SCHAU, Hope J. The context of experience. **Journal of Service Management**, v. 26, n. 2, p. 206-223, 2015.

ALON, Ilan; FARRELL, Matthew; LI, Shaomin. Regime type and COVID-19 response. **FIIB Business Review**, v. 9, n. 3, p. 152-160, 2020.

ALVES, Helena. The measurement of perceived value in higher education: a unidimensional approach. **The Service Industries Journal**, v. 31, n. 12, p. 1943-1960, 2011.

ALVES, Helena; RAPOSO, Mario. The influence of university image on student behaviour. **International Journal of Educational Management**, v. 24, n. 1, p. 73-85, 2010.

ANDERSON, James C.; GERBING, David W. Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. **Psychological Bulletin**, v. 103, n. 3, p. 411-423, 1988.

BALLANTYNE, David; VAREY, Richard J. The service-dominant logic and the future of marketing. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 36, n. 1, p. 11-14, 2008.

BALLANTYNE, David et al. Value propositions as communication practice: Taking a wider view. **Industrial Marketing Management**, v. 40, n. 2, p. 202-210, 2011.

BALLANTYNE, David; WILLIAMS, John; AITKEN, Robert. Introduction to service-dominant logic: From propositions to practice. **Industrial Marketing Management**, v. 2, n. 40, p. 179-180, 2011.

BARILE, Sergio et al. Systems, networks, and ecosystems in service research. **Journal of Service Management**, v. 27, n. 4, p. 652-674, 2016.

BARNETTE, J. Jackson. Effects of stem and Likert response option reversals on survey internal consistency: If you feel the need, there is a better alternative to using those negatively worded stems. **Educational and Psychological Measurement**, v. 60, n. 3, p. 361-370, 2000.

BARRETO, Ilídio. Dynamic capabilities: A review of past research and an agenda for the future. **Journal of Management**, v. 36, n. 1, p. 256-280, 2010.

BERGAMO, Fábio V. M. et al. A lealdade do estudante baseada na qualidade do relacionamento: uma análise em instituições de ensino superior. **BBR-Brazilian Business Review**, v. 9, n. 2, p. 26-47, 2012.

BLANKENBERGER, Bob; WILLIAMS, Adam M. COVID and the impact on higher education: The essential role of integrity and accountability. **Administrative Theory & Praxis**, v. 42, n. 3, p. 404-423, 2020.

BRAMBILLA, Flávio R.; 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**, v. 11, n. 3, p. 123-152, 2012.

BULGACOV, Sergio; TAKAHASHI, Adriana R. W. Capacidades dinâmicas: origem, evolução e microfundamentos do conceito. In: TAKAHASHI, Adriana R. W.; BULGACOV, Sergio (org.). **Capacidades dinâmicas e renovação estratégica**: como as organizações se reinventam ao longo do tempo. Curitiba: Juruá, p. 21-39, 2019.

CARIDÀ, Angela; EDVARDSSON, Bo; COLURCIO, Maria. Conceptualizing resource integration as an embedded process: Matching, resourcing and valuing. **Marketing Theory**, v. 19, n. 1, p. 65-84, 2019.

CARVALHO, Sergio W.; MOTA, Márcio de O. 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**, v. 20, n. 1, p. 145-165, 2010.

COLLIS, David J. Research note: how valuable are organizational capabilities?. **Strategic Management Journal**, v. 15, n. S1, p. 143-152, 1994.

DÍAZ-MÉNDEZ, Montserrat; GUMMESSON, Evert. Value co-creation and university teaching quality: Consequences for the European Higher Education Area (EHEA). **Journal of Service Management**, v. 23, n. 4, p. 571-592, 2012.

DÍAZ-MÉNDEZ, Montserrat; SAREN, Michael; GUMMESSON, Evert. Considering pollution in the higher education (HE) service ecosystem: The role of students' evaluation surveys. **The TQM Journal**, v. 29, n. 6, p. 767-782, 2017.

DÍAZ-MÉNDEZ, Montserrat; PAREDES, Mario R.; SAREN, Michael. Improving society by improving education through service-dominant logic: Reframing the role of students in higher education. **Sustainability**, v. 11, n. 19, p. 1-14, 2019.

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

DONTHU, Naveen; GUSTAFSSON, Anders. Effects of COVID-19 on business and research. **Journal of Business Research**, v. 117, p. 284, 2020.

DZIEWANOWSKA, Katarzyna. Value types in higher education—students' perspective. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 39, n. 3, p. 235-246, 2017.

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

DOLLINGER, Mollie; LODGE, Jason. Student-staff co-creation in higher education: an evidence-informed model to support future design and implementation. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 42, n. 5, p. 532-546, 2019a.

\_\_\_\_\_. Understanding value in the student experience through student-staff partnerships. **Higher Education Research & Development**, v. 39, n. 5, p. 940-952, 2019b.

EISENHARDT, Kathleen M.; MARTIN, Jeffrey A. Dynamic capabilities: what are they?. **Strategic Management Journal**, v. 21, n. 10-11, p. 1105-1121, 2000.

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

EVANS, Nigel G. Sustainable competitive advantage in tourism organizations: A strategic model applying service dominant logic and tourism's defining characteristics. **Tourism Management Perspectives**, v. 18, p. 14-25, 2016.

FOROUDI, Pantea et al. Enhancing university brand image and reputation through customer value co-creation behaviour. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 138, p. 218-227, 2019.

FOROUDI, Pantea; MELEWAR, T. C.; GUPTA, Suraksha. Linking corporate logo, corporate image, and reputation: An examination of consumer perceptions in the financial setting. **Journal of Business Research**, v. 67, n. 11, p. 2269-2281, 2014.

FRANÇA, Alexandra; FERREIRA, João. Resources and capabilities through the lens of value (co-) creation: a literature review. **International Journal of Innovation Science**, v. 8, n. 3, p. 230-253, 2016.

FROEHLICH, Cristiane. **O desenvolvimento da capacidade de inovação para alavancar a sustentabilidade empresarial: Estudos de Caso na Arteccla e no Hospital Mãe de Deus.** Tese (Programa de Pós-graduação em Administração Nível Doutorado). Universidade do Vale do Rio Dos Sinos – Unisinos. São Leopoldo, p. 294, 2014.

GALVAGNO, Marco; DALLI, Daniele. Theory of value co-creation: a systematic literature review. **Managing Service Quality**, v. 24, n. 6, p. 643-683, 2014.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>>. Acesso em: 28 Mar 2021.

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**, v. 291, p. 257-263, 2016.

GOUVÊA, Maria Aparecida; ONUSIC, Luciana Massaro; MANTOVANI, Daielly Melina Nassif. Qualidade e lealdade ao curso no ensino superior. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 9, n. 1, p. 26-45, 2016.

GREER, Charles R.; LUSCH, Robert F.; VARGO, Stephen L. A service perspective: Key managerial insights from service-dominant (S-D) logic. **Organizational Dynamics**, v. 1, n. 45, p. 28-38, 2016.

GRÖNROOS, Christian; VOIMA, Päivi. Critical service logic: making sense of value creation and co-creation. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 41, n. 2, p. 133-150, 2013.

GUMMESSON, Evert. Relationship marketing and imaginary organizations: a synthesis. **European Journal of Marketing**, v. 30, n. 2, p. 31- 44, 1996.

GUMMESSON, Evert. Extending the service-dominant logic: from customer centricity to balanced centricity. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 36, p. 15-17, 2008.

HAIR JR., Joseph F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788577805341/pageid/2>>. Acesso em: 05 Jul 2021.

HASAN, Nabil; RAHMAN, Azizah Abdul. Exploring factors that influence customer engagement in value co-creation in higher education institutions using online platforms. **Journal of Theoretical & Applied Information Technology**, v. 90, n. 2, p. 247-260, 2016.

HELFAT, Constance E.; PETERAF, Margaret A. The dynamic resource-based view: Capability lifecycles. **Strategic Management Journal**, v. 24, n. 10, p. 997-1010, 2003.

HELFAT, Constance E.; PETERAF, Margaret A. Understanding dynamic capabilities: progress along a developmental path. **Strategic Organization**, v. 7, n. 1, p. 91-102, 2009.

HERNANDEZ-CAZARES, Rafael et al. Strategizing for the bottom of the pyramid: an action research into a Mexican agribusiness. **Journal of Business & Industrial Marketing**, 2019.

HOFSTATTER, Cássia R. **Estudo dos efeitos da co-criação de valor no desempenho percebido, satisfação e lealdade**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Administração). Universidade do Vale do Rio Dos Sinos – Unisinos. São Leopoldo, p. 173, 2010.

HUHTELIN, Mervi; NENONEN, Suvi. A Co-creation Centre for university–industry collaboration—a framework for concept development. **Procedia Economics and Finance**, v. 21, p. 137-145, 2015.

KARPEN, Ingo O.; BOVE, Liliana L.; LUKAS, Bryan A. Linking service-dominant logic and strategic business practice: A conceptual model of a service-dominant orientation. **Journal of Service Research**, v. 15, n. 1, p. 21-38, 2012.

KARPEN, Ingo O. et al. Service-dominant orientation: measurement and impact on performance outcomes. **Journal of Retailing**, v. 91, n. 1, p. 89-108, 2015.

KRISHNAMURTHY, Sandeep. The future of business education: A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic. **Journal of Business Research**, v. 117, p. 1-5, 2020.

LEDDEEN, Lesley; KALAFATIS, Stavros P.; MATHIOUDAKIS, Alex. The idiosyncratic behaviour of service quality, value, satisfaction, and intention to recommend in higher education: An empirical examination. **Journal of Marketing Management**, v. 27, n. 11-12, p. 1232-1260, 2011.

LEIH, Sohvi; TEECE, David. Campus leadership and the entrepreneurial university: A dynamic capabilities perspective. **Academy of Management Perspectives**, v. 30, n. 2, p. 182-210, 2016.

LUSCH, Robert F.; VARGO, Stephen L.; GUSTAFSSON, Anders. Fostering a trans-disciplinary perspectives of service ecosystems. **Journal of Business Research**, v. 69, n. 8, p. 2957-2963, 2016.

LUSCH, Robert F.; VARGO, Stephen L.; O'BRIEN, Matthew. Competing through service: Insights from service-dominant logic. **Journal of Retailing**, v. 83, n. 1, p. 5-18, 2007.

MADHAVARAM, Sreedhar; HUNT, Shelby D. The service-dominant logic and a hierarchy of operant resources: developing masterful operant resources and implications for marketing strategy. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 36, n. 1, p. 67-82, 2008.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582605103/>>. Acesso em: 18 jul 2021.

MARQUES, Licione T. **Validação de um modelo de lealdade do estudante com base na qualidade do relacionamento**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre, p. 120, 2008.

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**, v. 43, n. 8, p. 1392-1404, 2018.

MITREGA, Maciej; SPACIL, Wojtech; PFAJFAR, Gregor. Co-creating value in post-communists contexts: capability perspective. **Journal of Services Marketing**, 2020.

MOLLENKOPF, Diane A.; OZANNE, Lucie K.; STOLZE, Hannah J. A transformative supply chain response to COVID-19. **Journal of Service Management**, v. 32, n. 2, p. 190-202, 2020.

NASCIMENTO, Carlos A. X. do. **Um modelo integrativo dos efeitos das interações na lealdade do aluno: Educação a distância versus Educação Presencial em cursos de**

Administração. Tese (Programa de Pós-graduação em Administração – PPGA). Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo, p. 190, 2019.

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.

NENONEN, Suvi; GUMMERUS, Johanna; SKLYAR, Alexey. Game-changers: dynamic capabilities' influence on service ecosystems. **Journal of Service Management**, v. 29, n. 4, p. 569-592, 2018.

NENONEN, Suvi; STORBACKA, Kaj. Business model design: conceptualizing networked value co-creation. **International Journal of Quality and Service Sciences**, v. 2, n. 1, p. 43-59, 2010.

NG, Irene C. L.; VARGO, Stephen L. Service-dominant (SD) logic, service ecosystems and institutions: bridging theory and practice. **Journal of Service Management**, p. 518-520, 2018.

NGO, Liem Viet; O'CASS, Aron. Creating value offerings via operant resource-based capabilities. **Industrial Marketing Management**, v. 38, n. 1, p. 45-59, 2009.

NGUYEN, Nha; LEBLANC, Gaston. Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. **International Journal of Educational Management**, v. 8, p. 227-236, 2001.

OLIVER, Richard L. Whence consumer loyalty?. **Journal of Marketing**, v. 63, n. 4\_suppl1, p. 33-44, 1999.

ONUSIC, Luciana M. **A qualidade de serviços de ensino superior: o caso de uma instituição de ensino público**. Tese (Programa de Pós-graduação em Administração Nível Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 161, 2009

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

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

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

POLESE, Francesco; MELE, Cristina; GUMMESSON, Evert. Value co-creation as a complex adaptive process. **Journal of Service Theory and Practice**, 2017.

PRAHALAD, Coimbatore K.; RAMASWAMY, Venkat. Co-creating unique value with customers. **Strategy & Leadership**, v. 32, n. 3, p. 4-9, 2004a.

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

PREIKSCHAS, Michael W. et al. Value co-creation, dynamic capabilities and customer retention in industrial markets. **Journal of Business & Industrial Marketing**, v. 32, n. 3, p. 409-420, 2017.

RAMASWAMY, Venkat. Are you ready for the co-creation movement? **IESE Insight**, v. 2, n. 2, 2009.

RAMASWAMY, Venkat; OZCAN, Kerimcan. What is co-creation? An interactional creation framework and its implications for value creation. **Journal of Business Research**, v. 84, p. 196-205, 2018.

RANDHAWA, Krithika; WILDEN, Ralf; HOHBERGER, Jan. A bibliometric review of open innovation: Setting a research agenda. **Journal of Product Innovation Management**, v. 33, n. 6, p. 750-772, 2016.

SAHA, Victor; MANI, Venkatesh; GOYAL, Praveen. Emerging trends in the literature of value co-creation: a bibliometric analysis. **Benchmarking: An International Journal**, v. 27, n. 3, p. 981-1002, 2020.

SANDER, Josué A.; TAKAHASHI, Adriana R. W. O papel da interpretação nas capacidades dinâmicas: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior. In: TAKAHASHI, Adriana R. W.; BULGACOV, Sergio (org.). **Capacidades dinâmicas e renovação estratégica: como as organizações se reinventam ao longo do tempo**. Curitiba: Juruá, p. 215-232, 2019.

SARMAH, Bijoylaxmi; RAHMAN, Zillur. Customer co-creation in hotel service innovation. **Benchmarking: An International Journal**, 2018.

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

SHARMA, Priyanka. Customer co-creation, COVID-19 and sustainable service outcomes. **Benchmarking: An International Journal**, 2021.

SHETH, Jagdish. Impact of Covid-19 on consumer behavior: Will the old habits return or die?. **Journal of Business Research**, v. 117, p. 280-283, 2020.

SILVA, Maicon da; SILVA, Luis Carlos A. da; BRAMBILLA, Flávio R. Value co-creation: A study of life quality at an university in the south Brazil. **Independent Journal of Management & Production (IJM&P)**, v. 11, n. 3, p. 833-852, 2020.

SOUZA, Carla P. S.; TAKAHASHI, Adriana R. W. Capacidades dinâmicas e *sensemaking*: estudo de caso em uma instituição de ensino superior privada. In: TAKAHASHI, Adriana R. W.; BULGACOV, Sergio (org.). **Capacidades dinâmicas e renovação estratégica: como as organizações se reinventam ao longo do tempo**. Curitiba: Juruá, p. 527-278, 2019.

STORBACKA, Kaj et al. Actor engagement as a microfoundation for value co-creation. **Journal of Business Research**, v. 69, n. 8, p. 3008-3017, 2016.

SUN, Xinbo; ZHANG, Qingqiang. How can dynamic capabilities make sense in avoiding value co-creation traps?. **Management Decision**, 2021.

TEECE, David J. Explicating dynamic capabilities: the nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. **Strategic Management Journal**, v. 28, n. 13, p. 1319-1350, 2007.

\_\_\_\_\_. Dynamic capabilities: Routines versus entrepreneurial action. **Journal of Management Studies**, v. 49, n. 8, p. 1395-1401, 2012.

\_\_\_\_\_. A dynamic capabilities-based entrepreneurial theory of the multinational enterprise. **Journal of International Business Studies**, v. 45, n. 1, p. 8-37, 2014.

\_\_\_\_\_. Business models and dynamic capabilities. **Long Range Planning**, v. 51, n. 1, p. 40-49, 2018.

TEECE, David J.; PISANO, Gary; SHUEN, Amy. Dynamic capabilities and strategic management. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. 7, p. 509-533, 1997.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **A Feevale: Institucional**, 2021. Disponível em: <<https://www.feevale.br/institucional/bem-vindo>>. Acesso em: 11 jul 2021.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Planejamento estratégico e plano de desenvolvimento institucional (2016-2020)**, 2017.

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Relatório de Responsabilidade Social**, 2020. Disponível em: <<https://www.feevale.br/responsabilidadesocial/>>. Acesso em: 11 jul 2021.

VARGO, Stephen L. Marketing relevance through market theory. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 17, n. 5, p. 730-746, 2018a.

\_\_\_\_\_. Service-dominant logic: Backward and forward. In: VARGO, Stephen L.; LUSCH, Robert F. (Eds.). **The SAGE Handbook of Service-Dominant Logic**. Londres: Sage, p. 720-740, 2018b.

VARGO, Stephen L. From promise to perspective: Reconsidering value propositions from a service-dominant logic orientation. **Industrial Marketing Management**, v. 87, p. 309-311, 2020.

VARGO, Stephen L.; AKAKA, Melissa Archpru; WIELAND, Heiko. Rethinking the process of diffusion in innovation: A service-ecosystems and institutional perspective. **Journal of Business Research**, v. 116, p. 526-534, 2020.

VARGO, Stephen L.; LUSCH, Robert F. Evolving to a new dominant logic for marketing. **Journal of Marketing**, v. 68, n. 1, p. 1-17, 2004.



\_\_\_\_\_. Service-dominant logic: reactions, reflections and refinements. **Marketing Theory**, v. 6 n. 3, p. 281-288, 2006.

\_\_\_\_\_. Service-dominant logic: continuing the evolution. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 36, n. 1, p. 1-10, 2008.

\_\_\_\_\_. It's all B2B... and beyond: Toward a systems perspective of the market. **Industrial Marketing Management**, v. 40, n. 2, p. 181-187, 2011.

\_\_\_\_\_. Inversions of Service-Dominant Logic. **Marketing Theory**, v. 14, n. 3, p. 1-10, 2014.

\_\_\_\_\_. Institutions and axioms: An extension and update of service-dominant logic. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 44, n. 1, p. 5-23, 2016.

\_\_\_\_\_. Service-dominant logic 2025. **International Journal of Research in Marketing**, v. 34, n. 1, p. 46-67, 2017.

VARGO, Stephen L.; KOSKELA-HUOTARI, Kaisa; VINK, Josina. Service-dominant logic: foundations and applications. In: BRIDGES, Eileen; FOWLER, Kendra (Eds.). **The Routledge Handbook of Service Research Insights and Ideas**. Nova York: Routledge, p. 3-23, 2020.

VARGO, Stephen L.; MAGLIO, Paul P.; AKAKA, Melissa A. On value and value co-creation: A service systems and service logic perspective. **European Management Journal**, v. 26, n. 3, p. 145-152, 2008.

WANG, Catherine L.; AHMED, Pervaiz K. Dynamic capabilities: A review and research agenda. **International Journal of Management Reviews**, v. 9, n. 1, p. 31-51, 2007.

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

\_\_\_\_\_. The role of cocreation and dynamic capabilities in service provision and performance: A configurational study. **Industrial Marketing Management**, v. 78, p. 43-57, 2019.

WILDEN, Ralf; GUDERGAN, Siegfried. Service-dominant orientation, dynamic capabilities and firm performance. **Journal of Service Theory and Practice**, v. 27, n. 4, p. 808-832, 2017.

WINTER, Sidney G. Understanding dynamic capabilities. **Strategic Management Journal**, v. 24, n. 10, p. 991-995, 2003.

WOODALL, Tony; HILLER, Alex; RESNICK, Sheilagh. Making sense of higher education: Students as consumers and the value of the university experience. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 1, p. 48-67, 2014.

YI, Youjae; GONG, Taeshik. Customer value co-creation behavior: Scale development and validation. **Journal of Business Research**, v. 66, n. 9, p. 1279-1284, 2013.

ZAHRA, Shaker A.; SAPIENZA, Harry J.; DAVIDSSON, Per. Entrepreneurship and dynamic capabilities: A review, model and research agenda. **Journal of Management Studies**, v. 43, n. 4, p. 917-955, 2006.

ZHANG, Hong et al. How social-media-enabled co-creation between customers and the firm drives business value? The perspective of organizational learning and social Capital. **Information & Management**, v. 57, n. 3, 2020.

ZOLLO, Maurizio; WINTER, Sidney G. Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. **Organization Science**, v. 13, n. 3, p. 339-351, 2002.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE MENSURAÇÃO (FUNCIONÁRIOS)



### COCRIAÇÃO DE VALOR E CAPACIDADES DINÂMICAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

#### INFORMAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa é destinada aos **funcionários da Universidade Feevale**.

Não há respostas certas ou erradas. Pedimos que as questões sejam respondidas de forma pensada e sincera, correspondendo à sua experiência profissional.



Próx.

Desenvolvido pela  
  
 Veja como é fácil [criar um questionário](#).

Visualização por aparelho



Política de Privacidade e Aviso de cookies

Formato do questionário

### COCRIAÇÃO DE VALOR E CAPACIDADES DINÂMICAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

#### SOBRE VOCÊ E A UNIVERSIDADE FEEVALE



\* 1. Há quanto tempo você é funcionário(a) da Feevale?

- ☐ Até 6 meses
- ☐ De 7 meses a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ Acima de 16 anos

Anter.

Próx.

Visualização por aparelho



Desenvolvido pela  


Formato do questionário

## COCRIAÇÃO DE VALOR E CAPACIDADES DINÂMICAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

### SOBRE VOCÊ E A UNIVERSIDADE FEEVALE



\* 2. Em qual setor/instituto você trabalha?

\* 3. Qual é a natureza do cargo em que você atua?

- ☐ Professor
- ☐ Administrativo
- ☐ Técnico
- ☐ Operacional (auxiliar/assistente de higienização e de manutenção)
- ☐ Patrimonial (auxiliar/assistente de segurança patrimonial)
- ☐ Tecnologia da informação (TI)

\* 4. Há quanto tempo você atua em cargo dessa natureza?

- ☐ Até 1 ano
- ☐ De 2 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ Acima de 16 anos

\* 5. Qual é a sua idade?

- ☐ 19 anos ou menos
- ☐ 20 a 29 anos
- ☐ 30 a 39 anos
- ☐ 40 a 49 anos
- ☐ 50 anos ou mais

\* 6. Qual é o seu gênero?

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não dizer
- ☐ Outro (especifique)

Anter.

Próx.

Visualização por aparelho



Desenvolvido pela  
 SurveyMonkey  
Veja como é fácil [criar um questionário](#).

Formato do questionário

## COCRIAÇÃO DE VALOR E CAPACIDADES DINÂMICAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO



\* 7. No seu setor de atuação, há algum envolvimento com a oferta de cursos e/ou serviços aos alunos ou comunidade?

*Por exemplo: pesquisa, concepção, planejamento, orçamento, aprovação, desenvolvimento, comercialização, divulgação, etc. de novos cursos de graduação, pós-graduação, extensão, etc., ou serviços de atendimento de uma forma geral, como apoio ao estudante, biblioteca, informática, financeiro, fornecimento de documentos, serviços em saúde, serviços especializados, etc.*

☐ Sim

☐ Năo

Anter

Průy

Visualização por aparelho



Desenvolvido pela

 **SurveyMonkey**

Veja como é fácil criar um questionário.

Formato do questionário ?

## COCRIAÇÃO DE VALOR E CAPACIDADES DINÂMICAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

## CAPACIDADES DINÂMICAS DA UNIVERSIDADE

Por favor, indique sua percepção sobre a **frequência** com que os eventos a seguir ocorrem na Feevale.



\* 8. Na Feevale...

[illegible]

## \* 9. Na Feevale...

|                                                                                                                      | Nunca                 | Muito raramente       | Raramente             | De vez em quando      | Frequentemente        | Muito frequentemente  | Sempre                | SEM CONDIÇÕES DE OPINAR |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| Nos dedicamos ao desenvolvimento e comercialização de novos cursos e/ou serviços.                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Investimos em nossas competências para identificar novos cursos e/ou serviços que atendam aos interesses dos alunos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Adotamos boas práticas do setor educacional.                                                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Mudamos nossos processos quando os funcionários apontam problemas.                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Sabemos muito bem como lidar com as oportunidades de mercado.                                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |

## \* 10. Na Feevale...

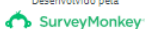
|                                                                                             | Nunca                 | Muito raramente       | Raramente             | De vez em quando      | Frequentemente        | Muito frequentemente  | Sempre                | SEM CONDIÇÕES DE OPINAR |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| Implementamos novos métodos de gestão.                                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Implementamos novos setores/departamentos ou alteramos significativamente os já existentes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Implementamos novas modalidades de cursos.                                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Implementamos rotinas ou processos administrativos novos ou substancialmente alterados.     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |

Anter.

Próx.

Visualização por aparelho



Desenvolvido pela  
 SurveyMonkey  
 Veja como é fácil [criar um questionário](#).

Formato do questionário ⓘ







\* 15. **Eu acredito que...**

|                                                                                               | Discordo<br>totalmente | Discordo<br>muito     | Discordo              | Não<br>concordo,<br>nem discordo | Concordo              | Concordo<br>muito     | Concordo<br>totalmente | SEM<br>CONDIÇÕES<br>DE OPINAR |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|
| Os alunos sempre têm uma boa impressão da Feevale.                                            | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>         |
| Os alunos pensam que a Feevale tem uma boa imagem na mente das pessoas.                       | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>         |
| Os alunos pensam que a Feevale tem uma imagem melhor do que a das universidades concorrentes. | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>         |

Anter.

Próx.

Visualização por aparelho



Desenvolvido pela  
 SurveyMonkey  
 Veja como é fácil [criar um questionário](#).

Formato do questionário ⓘ



UNIVERSIDADE  
**FEEVALE**

## COCRIAÇÃO DE VALOR E CAPACIDADES DINÂMICAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

### FINALIZAÇÃO

Obrigada por sua participação!

Clique em "Concluído" para finalizar o questionário.



Anter.

Concluído

Visualização por aparelho



Desenvolvido pela  
 SurveyMonkey  
 Veja como é fácil [criar um questionário](#).

Formato do questionário ⓘ

## APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE MENSURAÇÃO (ALUNOS)



### COCRIAÇÃO DE VALOR NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

#### INFORMAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa é destinada aos alunos **regularmente matriculados**, há 3 semestres ou mais, em  **cursos de graduação e pós-graduação Lato e Stricto Sensu da Universidade Feevale**.

Não há respostas certas ou erradas. Pedimos que as questões sejam respondidas de forma pensada e sincera, correspondendo à sua experiência na Universidade Feevale.



Próx.

Desenvolvido pela  
**SurveyMonkey**

Veja como é fácil [criar um questionário](#).

Visualização por aparelho



[Política de Privacidade e Aviso de cookies](#)

Formato do questionário ⓘ

### COCRIAÇÃO DE VALOR NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

#### SOBRE VOCÊ E A UNIVERSIDADE FEEVALE



\* 1. Há quanto tempo você está matriculado(a) no seu curso?

- ☐ Até 2 semestres
- ☐ De 3 a 5 semestres
- ☐ De 6 a 8 semestres
- ☐ De 9 a 11 semestres
- ☐ Acima de 12 semestres

Anter.

Próx.

Desenvolvido pela  
**SurveyMonkey**

Veja como é fácil [criar um questionário](#).

Visualização por aparelho



Formato do questionário ⓘ

**COCRIAÇÃO DE VALOR NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO****SOBRE VOCÊ E A UNIVERSIDADE FEEVALE**

\* 2. Em qual nível de ensino você está matriculado(a)?

- ☐ Graduação
- ☐ Pós-graduação *Lato Sensu*
- ☐ Pós-graduação *Stricto Sensu*

\* 3. Em qual curso você está matriculado(a)?

*Por favor, descreva o nome completo do curso.*

\* 4. Qual é a modalidade do seu curso?

- ☐ Presencial
- ☐ A distância (EAD)

\* 5. Qual é o seu percentual de conclusão de curso, aproximadamente?

- ☐ Até 24%
- ☐ De 25% até 49%
- ☐ De 50% até 74%

☐ Mais de 75%

\* 6. Qual é a sua idade?

- ☐ 19 anos ou menos
- ☐ 20 a 29 anos
- ☐ 30 a 39 anos
- ☐ 40 a 49 anos
- ☐ 50 anos ou mais

\* 7. Qual é o seu gênero?

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não dizer
- ☐ Outro (especifique)

Visualização por aparelho



Anter.

Próx.

Formato do questionário ?

## COCRIAÇÃO DE VALOR NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

### CAPACIDADES DE COCRIAÇÃO DE VALOR DA UNIVERSIDADE

Por favor, indique o quanto você **concorda ou discorda** com as questões a seguir.



#### \* 8. Os professores e demais funcionários da Feevale...

|                                                                                       | Discordo totalmente   | Discordo muito        | Discordo              | Não concordo, nem discordo | Concordo              | Concordo muito        | Concordo totalmente   | SEM CONDIÇÕES DE OPINAR |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| Fazem com que eu me sinta muito à vontade durante nossos contatos.                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Estabelecem um relacionamento próximo comigo.                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Estabelecem uma comunicação bidirecional comigo.                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Mostram verdadeiro interesse em me envolver nos serviços prestados pela universidade. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |

#### \* 9. Os professores e demais funcionários da Feevale...

|                                                            | Discordo totalmente   | Discordo muito        | Discordo              | Não concordo, nem discordo | Concordo              | Concordo muito        | Concordo totalmente   | SEM CONDIÇÕES DE OPINAR |
|------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| Agem de forma justa comigo, independentemente da situação. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Me deixam à vontade para tomar a melhor decisão.           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Agem de forma transparente comigo.                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Interagem comigo de forma ética.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |

#### \* 10. Os professores e demais funcionários da Feevale...

|                                                                               | Discordo totalmente   | Discordo muito        | Discordo              | Não concordo, nem discordo | Concordo              | Concordo muito        | Concordo totalmente   | SEM CONDIÇÕES DE OPINAR |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| Compreendem minhas necessidades individuais.                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| São sensíveis à minha situação individual.                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Entendem que tipo de curso/serviço/método de ensino é mais adequado para mim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Identificam minhas expectativas pessoais.                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |

Anter.

Próx.

Visualização por aparelho



Formato do questionário



\* 15. Indique o quanto você concorda ou discorda com as questões a seguir.

|                                                                                                        | Discordo totalmente   | Discordo muito        | Discordo              | Não concordo, nem discordo | Concordo              | Concordo muito        | Concordo totalmente   | SEM CONDIÇÕES DE OPINAR |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| Eu acredito que meus empregadores (atuais ou futuros) tenham coisas positivas a dizer sobre a Feevale. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Eu ouço coisas positivas sobre a Feevale no mercado de trabalho.                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
| Eu acredito que a Feevale tem uma boa reputação.                                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |

Anter.

Próx.

Visualização por aparelho



Desenvolvido pela  
 SurveyMonkey  
 Veja como é fácil criar um questionário.

Formato do questionário



UNIVERSIDADE  
**FEEVALE**

## COCRIAÇÃO DE VALOR NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

### FINALIZAÇÃO

Obrigada por sua participação!

Clique em "Concluído" para finalizar o questionário.



Visualização por aparelho



Anter.

Concluído

Formato do questionário

## **APÊNDICE C – CONVITE INICIAL PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (FUNCIONÁRIOS)**

Prezado(a)!

Entro em contato para lhe convidar a participar da pesquisa que estou realizando, cujo objetivo é analisar a relação entre capacidades dinâmicas, capacidades de cocriação de valor e o benefício gerado para os alunos e para a universidade.

A pesquisa é parte da minha dissertação do Mestrado Acadêmico em Administração da Feevale, em que sou orientada pelo Prof. Dr. Serje Schmidt e coorientada pela Profa. Dra. Cristiane Froehlich.

**Para responder à pesquisa, é necessário acessar o questionário neste link:**  
<https://pt.surveymonkey.com/r/cintia-funcionarios>

O questionário está vinculado, de maneira exclusiva, a esta pesquisa e ao seu endereço de e-mail. Não encaminhe esta mensagem. As respostas são protegidas por criptografia e tratadas de forma anônima. O preenchimento levará em torno de 10 minutos.

Sua ajuda nesse processo será fundamental e fornecerá direcionamentos para melhorias significativas no relacionamento da Feevale com seus estudantes.

Qualquer dúvida estou à disposição e, desde já, agradeço sua colaboração!

Atenciosamente,  
Cíntia Gabriele Beier.

**APÊNDICE D – LEMBRETE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA  
(FUNCIONÁRIOS)**

Prezado(a)!

Lembre-se de responder a pesquisa sobre COCRIAÇÃO DE VALOR E CAPACIDADES DINÂMICAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.

**Para respondê-la, é necessário acessar o questionário neste link:**  
<https://pt.surveymonkey.com/r/cintia-funcionarios>

O questionário está vinculado, de maneira exclusiva, a esta pesquisa e ao seu endereço de e-mail. Não encaminhe esta mensagem. As respostas são protegidas por criptografia e tratadas de forma anônima.

**Caso já tenha respondido, peço que desconsidere este e-mail.**

Agradeço sua participação.

Atenciosamente,  
Cíntia Gabriele Beier.



**APÊNDICE E – LEMBRETE FINAL PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA  
(FUNCIONÁRIOS)**

Prezado(a)!

Nos próximos dias a pesquisa sobre COCRIAÇÃO DE VALOR E CAPACIDADES DINÂMICAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO será encerrada. ***Ainda há tempo de responder e não levará mais do que 10 minutos.***

Sua ajuda nesse processo será fundamental e fornecerá direcionamentos para melhorias significativas no relacionamento da Feevale com seus estudantes.

**Para respondê-la, é necessário acessar o questionário neste link:**  
<https://pt.surveymonkey.com/r/cintia-funcionarios>

O questionário está vinculado, de maneira exclusiva, a esta pesquisa e ao seu endereço de e-mail. Não encaminhe esta mensagem. As respostas são protegidas por criptografia e tratadas de forma anônima.

**Caso já tenha respondido, peço que desconsidere este e-mail.**

Agradeço sua participação.

Atenciosamente,  
Cíntia Gabriele Beier.

**APÊNDICE F – CONVITE INICIAL PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA  
(ALUNOS)**

Prezado(a) professor(a)!

Entro em contato para, gentilmente, solicitar sua ajuda na aplicação de um questionário **junto aos seus alunos de graduação e/ou pós-graduação da Feevale.**

O objetivo da pesquisa é analisar a relação entre capacidades dinâmicas, capacidades de cocriação de valor e o benefício gerado para os alunos e para a universidade.

A pesquisa é parte da minha dissertação do Mestrado Acadêmico em Administração da Feevale, em que sou orientada pelo Prof. Dr. Serje Schmidt e coorientada pela Profa. Dra. Cristiane Froehlich.

Peço, por gentileza, que cole o link a seguir no chat do Collaborate de suas turmas ou que envie um e-mail via Blackboard, solicitando aos alunos que respondam o questionário. A pesquisa é destinada aos alunos matriculados há 3 semestres ou mais.

**Link para o questionário:** <https://pt.surveymonkey.com/r/cintia-alunos>

O preenchimento levará em torno de 10 minutos.

As respostas são protegidas por criptografia e tratadas de forma anônima.

Sua ajuda nesse processo será fundamental e fornecerá direcionamentos para melhorias significativas no relacionamento da Feevale com seus estudantes.

Qualquer dúvida estou à disposição e, desde já, agradeço sua colaboração!

Atenciosamente,  
Cíntia Gabriele Beier.

**APÊNDICE G – LEMBRETE FINAL PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA  
(ALUNOS)**

Prezado(a) professor(a)!

Nos próximos dias a pesquisa sobre COCRIAÇÃO DE VALOR E CAPACIDADES DINÂMICAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO será encerrada. **Ainda há tempo de compartilhar o questionário com os seus alunos!**

Peço, por gentileza, que cole o link a seguir no chat do Collaborate de suas turmas, solicitando aos alunos que respondam o questionário. O preenchimento levará em torno de 10 minutos. As respostas são protegidas por criptografia e tratadas de forma anônima.

- **Link para o questionário:** <https://pt.surveymonkey.com/r/cintia-alunos>

**Caso já tenha feito esse procedimento, peço que desconsidere este e-mail.**

Sua ajuda nesse processo será fundamental! Agradeço sua participação.

Atenciosamente,  
Cíntia Gabriele Beier.