

APRENDIZAGEM E COCRIAÇÃO DE VALOR: UMA PROPOSTA DE MODELO INTEGRATIVO NO ENSINO SUPERIOR

LEARNING AND VALUE CO-CREATION: A PROPOSED INTEGRATIVE MODEL IN HIGHER EDUCATION

WANDERSON DUTRA GRESELE

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Comunicação:

O XIII SINGEP foi realizado em conjunto com a 13th Conferência Internacional do CIK (CYRUS Institute of Knowledge), em formato híbrido, com sede presencial na UNINOVE - Universidade Nove de Julho, no Brasil.

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecimentos ao Fundo de Apoio à Pesquisa - FAP UNINOVE. Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

APRENDIZAGEM E COCRIAÇÃO DE VALOR: UMA PROPOSTA DE MODELO INTEGRATIVO NO ENSINO SUPERIOR

Objetivo do estudo

Este ensaio teórico tem por objetivo desenvolver um quadro conceitual integrativo que articule os componentes do Modelo Presságio–Processo–Produto (3P's) com elementos do Modelo de Cocriação de Valor no ensino superior

Relevância/originalidade

A originalidade reside na integração de tradições teóricas que raramente dialogam: a Psicologia Educacional e a Lógica Dominante do Serviço. O estudo supre uma lacuna ao articular explicitamente processos de aprendizagem com as dinâmicas de criação de valor.

Metodologia/abordagem

Trata-se de um ensaio teórico de caráter conceitual e integrativo. A construção do modelo e das proposições foi sistematicamente orientada pelos princípios para o desenvolvimento de contribuições conceituais delineados no framework 7C de Hollebeek et al. (2024).

Principais resultados

O principal resultado é um modelo conceitual que integra a aprendizagem e a cocriação de valor em um ciclo dinâmico e inter-relacionado. Adicionalmente, o estudo apresenta uma matriz com nove proposições que exploram sistematicamente as intersecções entre os modelos.

Contribuições teóricas/metodológicas

A proposta oferece um arcabouço para compreender a cocriação de valor e a aprendizagem no ensino superior. Metodologicamente, a matriz integrativa e a aplicação do framework 7C fornecem um roteiro para futuras contribuições.

Contribuições sociais/para a gestão

Oferece um arcabouço para a gestão pedagógica alinhar planejamento, execução e avaliação de práticas educacionais participativas. Orienta o desenho de currículos, avaliações e desenvolvimento docente para ampliar o engajamento estudantil e a qualidade do ensino superior.

Palavras-chave: Cocriação de valor, Ensino Superior, Abordagens de Aprendizagem, Lógica Dominante do Serviço, Ensaio Teórico

LEARNING AND VALUE CO-CREATION: A PROPOSED INTEGRATIVE MODEL IN HIGHER EDUCATION

Study purpose

This theoretical essay aims to develop an integrative conceptual framework that articulates the components of the Presage-Process-Product (3P's) Model with elements of the Value Co-creation Model in higher education.

Relevance / originality

The originality lies in integrating theoretical traditions that rarely interact: Educational Psychology and Service-Dominant Logic. The study addresses a gap by explicitly linking learning processes with the dynamics of value creation.

Methodology / approach

This is a conceptual and integrative theoretical essay. The construction of the model and its propositions was systematically guided by the principles for developing conceptual contributions outlined in the 7C framework by Hollebeek et al. (2024).

Main results

The main result is a conceptual model that integrates learning and value co-creation into a dynamic and interrelated cycle. Additionally, the study presents a matrix with nine propositions that systematically explore the intersections between the models.

Theoretical / methodological contributions

The proposal offers a framework for understanding value co-creation and learning in higher education. Methodologically, the integrative matrix and the application of the 7C framework provide a roadmap for future contributions.

Social / management contributions

It offers a framework for pedagogical management to align the planning, execution, and evaluation of participatory educational practices. It guides the design of curricula, assessments, and faculty development to enhance student engagement and the quality of higher education.

Keywords: 3P Model , Higher Education, Learning Approaches, Service-Dominant Logic, Theoretical Essay

APRENDIZAGEM E COCRIAÇÃO DE VALOR: UMA PROPOSTA DE MODELO INTEGRATIVO NO ENSINO SUPERIOR

1 Introdução

A crescente expectativa dos estudantes do ensino superior por experiências ativas e participativas tem demandado mudanças pedagógicas e um crescente debate sobre o engajamento, parceria e cocriação no ensino superior (Bovill, Cook-Sather & Felten, 2016). Entretanto, mudanças demandam um arcabouço que possa auxiliar na compreensão, planejamento e avaliação dessas iniciativas.

De um lado, modelos recentes, focados na dinâmica da cocriação de valor, em especial para o ensino, trazem novas lentes para entender a colaboração e a criação de valor mútuo entre estudantes e instituições de ensino (Vargo & Lusch, 2004, 2008; Bovill, Cook-Sather & Felten, 2016; Dollinger & Lodge, 2019). Por outro, modelos estabelecidos de aprendizagem, como o Modelo 3P's, oferece um caminho para analisar os sistemas de ensino/aprendizagem (Biggs, 1999; Biggs & Tang, 2007).

Quanto ao último, pesquisas iniciadas na década de 70, influenciadas pela Psicologia Cognitiva, trouxeram uma perspectiva ativa para a aprendizagem no ensino superior e identificaram diferenças qualitativas na forma como os estudantes abordavam a leitura de um artigo acadêmico (Marton & Säljö, 1976, 1997). Nesta corrente teórica houve uma preocupação holística e ativa da aprendizagem, englobando vários aspectos, como conteúdo, disciplina, organização e estrutura curricular, avaliação, experiências dos estudantes, ambiente institucional, assunto, características da disciplina, avaliação, experiências dos alunos e cultura institucional (Entwistle, McCune & Hounsell, 2002; Marton, Hounsell & Entwistle, 1997), na busca de apreender a complexidade da aprendizagem no ensino superior, dado que ela é o resultado da interação de diversos fatores (Biggs, 1999; Biggs & Tang, 2007).

A força dessa conceituação reside na compreensão das diferentes formas como os estudantes abordam o trabalho acadêmico e em como diferentes aspectos influenciam o processo e resultados (Entwistle & Tait, 1990; Entwistle, McCune & Hounsell, 2002), pois enfatiza que a aprendizagem dos estudantes não se resume ao conteúdo (o quê), mas está profundamente entrelaçada com a forma (como) e as motivações (porquê) que as norteiam, moldado pelas próprias crenças dos alunos sobre aprender (Entwistle, 1991; Biggs, 1999). Assim, oferece um olhar múltiplo que podem levar à melhoria do ensino (Entwistle & Smith, 2002; Marton, 1976; Ramsden, 1979).

Entretanto, no contexto do ensino superior, tem-se refletido uma mudança na percepção tradicional sobre como instituições, docentes e estudantes interagem no processo educacional (Giner et al, 2018; Araújo et al, 2021). Novas perspectivas têm considerado o valor como um fenômeno resultante da integração ativa dos recursos, conhecimentos e experiências dos envolvidos no processo educacional, ou seja, um processo de cocriação (Araújo et al, 2021; Díaz-Méndez & Gummesson, 2012). Sendo vista como um mecanismo para enfrentar o risco utilitarista do modelo que concebe o estudante como mero consumidor, redirecionando o foco da educação para aspectos orientados à qualidade e ao interesse de todos os envolvidos (Brabilla & Damacena, 2012, p. 58).

Revisões recentes mostram que investigações sobre cocriação de valor no ensino superior permanecem majoritariamente ancoradas ora em perspectivas de marketing de serviços, ora em abordagens pedagógicas, com escassa integração teórica ou metodológica (Chatzara & Tsiakis, 2023; Oliveira, Alves & Leitão, 2024). A dispersão conceitual limita comparações e a aplicação cruzada de evidências.

Diante dessa compartimentalização, articular os constructos do processo de cocriação de valor no ensino superior com uma compreensão consolidada do processo de ensino/aprendizagem torna-se não apenas pertinente, mas um esforço conceitual fundamental para explicar como os estudantes cocriam valor e transformam suas experiências de aprendizagem.

De fato, o avanço em campos interdisciplinares depende do desenvolvimento rigoroso de modelos e proposições que integrem diferentes quadros teóricos de forma clara, coerente e abrangente, superando lacunas na literatura e aprofundando a compreensão de fenômenos complexos (Hollebeek et al., 2024). Assim, este ensaio tem por objetivo **desenvolver um quadro conceitual integrativo que articule os componentes do Modelo Presságio–Processo–Produto (3P’s) com elementos do Modelo de Cocriação de Valor no ensino superior.**

A integração de modelos apresenta um potencial significativo para compreensão mais completa e holística dos processos educacionais no ensino superior, suprimindo uma lacuna quanto a modelos que articulem explicitamente os processos de aprendizagem com as dinâmicas de criação de valor (Bovill, Cook-Sather & Felten, 2016; Bovil, 2020). Assim, esta proposta é pertinente por manter o rigor do processo de aprendizagem, capturados pelo Modelo 3P’s, ao mesmo tempo que se promove maior envolvimento, agência e valor por parte dos atores, aspectos centrais da cocriação (Biggs & Tang, 2007; Oliveira, Alves & Leitão, 2024).

Este trabalho apresenta-se como um ensaio teórico de caráter conceitual e integrativo. Ao optar por esse formato, adotamos uma perspectiva reflexiva e crítica que, em vez de se restringir aos procedimentos empíricos tradicionais, privilegia a construção de novos enquadramentos analíticos para enfrentar os desafios contemporâneos (Meneghetti, 2011).

Entretanto, visando assegurar rigor e qualidade da contribuição teórica resultante, a construção do modelo e a formulação das relações conceituais propostas foram orientadas pelos princípios para o desenvolvimento de contribuições conceituais baseadas em proposições delineado no *framework 7C* de Hollebeek et al. (2024). Em face da necessidade do modelo proposto e seus fundamentos apresentar clareza conceitual, consistência interna, concisão, potencial de contribuição, distinção conceitual, abrangência e coerência lógica.

Cocriação de valor e Modelo 3P’s

O presente ensaio segue duas linhas teóricas: a Cocriação de Valor no Ensino Superior, fundamentada na Lógica Dominante do Serviço (LDS), e o Modelo Presságio-Processo-Produto (3P’s). À luz da Lógica Dominante do Serviço, o valor é coproduzido nas interações, convertendo o estudante em agente ativo do processo (Vargo & Lusch, 2004), que resulta da combinação de recursos e se manifesta como fenômeno emergente do ecossistema de serviço, podendo gerar valor ou co-destruição de valor (Prahalad & Ramaswamy, 2004; Vargo & Lusch, 2004).

No ensino superior, a LDS desloca o foco da entrega unilateral de conhecimento para um ecossistema relacional em que universidades, estudantes e demais atores integram recursos para gerar valor. O estudante assume o papel de parceiro ativo na construção do serviço educacional, e o resultado emergente depende da qualidade dessas trocas (Prahalad & Ramaswamy, 2004; Vargo & Lusch, 2004; Zamora-Ramos et al., 2023; Petrescu et al., 2024).

A cocriação materializa na coprodução, a participação dos estudantes na concepção de conteúdos, métodos e avaliações, e no valor em uso, o benefício percebido ao aplicar e personalizar essas experiências. Tal valor emerge durante a aprendizagem e não pode ser entregue unilateralmente pela instituição (Dollinger et al., 2018). Evidências recentes registram ganhos para estudantes, docentes e universidades (Beier et al., 2023).

Já o Modelo Presságio–Processo–Produto (3P's) apresenta a aprendizagem no ensino superior como um sistema interativo de três componentes, validados em diferentes contextos educacionais (Biggs & Tang, 2007; De la Fuente et al., 2022). O Presságio abrange fatores pessoais e o ambiente de ensino que antecedem o estudo (Entwistle et al., 2002). Processo refere-se às abordagens escolhidas pelo estudante, sendo profunda, superficial ou estratégica, e determinadas por intenções, motivações e percepção das exigências acadêmicas (Entwistle et al., 2002). Já o Produto engloba resultados cognitivos, habilidades e dimensões afetivas, destacando-se o engajamento acadêmico como desfecho de interesse desta tese (Fredricks et al., 2004).

Em suma, o Modelo (3P's) permite analisar como fatores condicionam processos de aprendizagem e, conseqüentemente, os resultados. Propõe-se considerar a cocriação, via coprodução e valor em uso, como uma dinâmica do processo de aprendizagem, modulada pelos presságios e refletida nos resultados, especialmente no engajamento. Assim, a ótica da cocriação aprofunda o caráter relacional do sistema de aprendizagem, sobretudo quando o curso é desenhado para parcerias explícitas e atividades cocriativas (Biggs & Tang, 2007; Dollinger & Lodge, 2019). Assim, o modelo de aprendizagem ajuda a entender como fatores iniciais, mudanças e métodos de aprendizagem e influenciam as abordagens dos alunos e os resultados educacionais (Bigg & Tang, 2007), já o modelo de cocriação de valor no ensino superior refere-se ao processo pelo qual atores colaboram ativamente para gerar valor mútuo na experiência de aprendizagem (Dollinger e Lodge, 2019). Logo, cada modelo possui suas peculiaridades (Figura 1).

Figura 1

Comparativo entre os modelos estudados.

Característica	Modelo 3P's	Cocriação de valor no ensino superior
Foco	Aprendizagem do estudante	Processo de cocriação de valor
Bases teóricas	Psicologia cognitiva, psicologia educacional e fenomenografia	Administração, Marketing, Lógica Dominante do Serviço (LDS)
Conceitos-chave	Abordagem profunda/superficial, meta-aprendizagem	Cocriação, coprodução, valor em uso.
Componentes	Presságio, processo, produto	Inputs, processos (coprodução e valor em uso), resultados
Ênfase	Primariamente estudante (contexto inclui professor/instituição)	Estudante, staff, instituição (perspectivas e resultados explícitos para todos)
Análises	Fatores do contexto e do aluno, abordagens à aprendizagem, atividades, meta-aprendizagem	Dimensões de coprodução (equidade, interação, partilha conhecimento) e valor em uso (experiência, personalização, relacionamento)
Resultados	Resultados de aprendizagem (quantitativos, qualitativos, afetivos)	Benefícios mútuos (empregabilidade, eficácia, pertença, imagem institucional etc.)
Aplicação	Compreender/analisar a aprendizagem do estudante	Desenhar/analisar iniciativas de cocriação

Entretanto, os dois modelos convergem ao organizar a aprendizagem num modelo sistêmico de três fases (entradas, processos e resultados); reconhece que o ambiente educacional e as condições oferecidas pelo currículo, métodos de ensino e apoio institucional influenciam os processos e resultados; a relevância das características que os estudantes trazem, como motivação e conhecimentos prévios; e que as atividades realizadas na vivência da tarefa constituem o elemento chave dos resultados alcançados (Bigg & Tang, 2007; Entwistle & Smith, 2002; Entwistle, McCune & Hounsell, 2002; Dollinger, Lodge & Coates, 2018; Dollinger e Lodge, 2019).

PRESSÁGIO/INPUTS. Em cocriação de valor no ensino superior, *input* abrange recursos pessoais dos estudantes, como conhecimento prévio, competências cognitivas, pensamento crítico; e do ambiente de ensino, como metodologias ativas, infraestrutura tecnológica e capacidades dinâmicas (Dollinger, Lodge & Coates, 2018; Dollinger e Lodge, 2019). *Presságio* refere-se aos fatores prévios que moldam a forma como o estudante abordará a aprendizagem, que se subdividem em fatores pessoais (motivações, autoeficácia, conhecimento prévio, preferências de estudo) e contexto de ensino (currículo, métodos, clima de sala, carga de trabalho percebida, estrutura avaliativa) (Entwistle, McCune & Hounsell 2002; Ullah, Richardson & Hafeez, 2011; Raza, Ifra & Yasmeen 2014).

Apesar de ambas descrevem condições antecedentes e recursos operantes para o processo (Entwistle, McCune & Hounsell 2002; Dollinger & Lodge, 2019), a integração dos fatores permite delinear condições prévias que viabilizam a participação estudantil e a efetiva coprodução de valor no ensino superior. Por exemplo, percepção das características e critérios de avaliação influenciam as estratégias de estudo dos alunos e sinalizam o que realmente é valorizado no curso, ampliando a compreensão de barreiras e incentivos à coprodução e, por meio do alinhamento entre objetivos, atividades e avaliação assegura-se a coerência entre os resultados pretendidos e as oportunidades de contribuição discente (Ullah, Richardson & Hafeez 2011; Raza, Ifra & Yasmeen 2014).

Ademais, um diagnóstico das preferências de aprendizagem (profunda, superficial ou estratégica) ajuda a identificar o suporte necessário e a desenhar interações que potencializem a participação na cocriação (Entwistle, McCune, Hounsell 2002; Raza, Ifra & Yasmeen 2014). Tal como variáveis de contexto, por exemplo, a carga de trabalho percebida e outras exigências curriculares, influenciam diretamente o tempo, a energia e a atenção que os estudantes podem dedicar à cocriação, modulando a sobrecarga e o ritmo das atividades (Ramsden & Entwistle, 1981; Ramsden, 1991; Raza, Ifra & Yasmeen 2014).

Além disso, a qualidade do ensino, o clima da sala de aula e o suporte social constituem a base psicológica e relacional para a interação, compartilhamento de conhecimento e construção de confiança (Richardson, 2013, p. 13; Raza, Ifra & Yasmeen, 2014). Ambientes caóticos ou marcados por desconfiança tendem a inibir tais processos, ao passo que métricas de clima e suporte fornecem indicadores para monitoramento e intervenção (Mann, 2001, p.17; Raza, Ifra & Yasmeen, 2014).

Por fim, a clareza dos resultados da aprendizagem preestabelecidos, articulada dentro do alinhamento construtivo, ajuda a definir o *propósito* para o qual os *inputs* da cocriação serão direcionados no processo. Desse modo, a transposição dos fatores de presságio para o desenho dos *inputs* não apenas prepara o terreno para a participação, mas oferece um quadro para entender *como* criar as condições prévias ideais para que a cocriação de valor possa ocorrer de forma significativa (Entwistle, McCune & Hounsell 2002; Biggs & Tang, 2007; Dollinger e Lodge, 2019).

PROCESSO. O processo de cocriação no ensino superior é definido pela interação colaborativa entre atores, onde o valor é gerado mutuamente por meio de diálogo, acesso a recursos e compartilhamento de riscos, englobando elementos como coprodução e valor em uso (Dollinger, Lodge & Coates, 2018; Dollinger e Lodge, 2019). No Modelo 3P's o processo trata das estratégias cognitivas e metacognitivas adotadas pelos estudantes durante a aprendizagem, mediadas pelo ambiente educacional (Marton & Säljö, 1976; Richardson, 2009, p. 13; Raza, Ifra & Yasmeen, 2014).

Os dois têm foco na interação dinâmica, trazem a discussão do engajamento discente e o ambiente educacional como fator influente do processo. Entretanto, a integração dos modelos fomenta instrumentos pedagógicos e lentes diagnósticas que aprofundam a qualidade do processo. Primeiramente, o 3P's permite diagnosticar abordagens de aprendizagem no ambiente

de tarefa (Bigg & Tang, 2007); esse mapeamento orienta a distribuição de suporte diferenciado, evitando que a participação se restrinja a interações formais de baixo engajamento cognitivo (Richardson, 2000; Raza, Ifra & Yasmeen, 2014).

Ademais, o princípio do alinhamento entre objetivos, atividades de ensino-aprendizagem e avaliação (Biggs, 1999; Bigg & Tang, 2007), fornece um critério consistente para desenhar experiências de coprodução coerentes com valor em uso pretendido, garantindo que cada atividade colaborativa promova aplicação, teorização e reflexão de modo profundo, em vez de uma abordagem superficial (Entwistle, McCune Hounsell 2002).

O repertório de atividades de ensino-aprendizagem tipificadas no 3P's (aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso, discussões guiadas, avaliação por pares) operacionaliza a interação desejada pela cocriação, convertendo a ideia de parceria em rotinas observáveis de sala de aula (Perkins, 1998, *apud* Entwistle, McCune Hounsell 2002). Paralelamente, estratégias metacognitivas, como autorreflexão e *feedback*, expandem a autonomia dos estudantes para monitorar e ajustar suas contribuições, enquanto variáveis psicológicas funcionam como moderadoras que sustentam o engajamento em contextos colaborativos exigentes (Raza, Ifra Yasmeen 2014; Sansone, Bortolotti, & Fabbri, 2023; Paethrangsi et al., 2024).

A integração das perspectivas transforma a sala de aula em um ecossistema de aprendizagem colaborativa, no qual cada interação discente é ancorada em atividades pedagógicas alinhadas, cognitivamente desafiadoras e sustentadas, favorecendo a geração de valor percebido duradouro tanto para estudantes quanto para a instituição (Dollinger e Lodge, 2019).

PRODUTO/RESULTADOS. No modelo 3P's, o produto representa resultados da experiência de aprendizagem, refletindo o que foi alcançado após a interação entre as características do estudante, do contexto e as estratégias e atividades realizadas durante a aprendizagem (Bigg & Tang, 2007). No modelo de cocriação, os resultados (*outcomes*) são benefícios e impactos gerados para os diversos atores envolvidos a partir da colaboração ativa entre eles (Dollinger, Lodge & Coates, 2018; Dollinger e Lodge, 2019).

Os dois modelos reconhecem que os resultados vão além do desempenho acadêmico tradicional, destacando o engajamento do estudante para a obtenção de resultados, que são condicionados tanto pelas características iniciais, quanto pelas estratégias adotadas durante o processo (Bigg & Tang, 2007; Dollinger e Lodge, 2019).

Entretanto, a integração do modelo 3P's ao arcabouço de cocriação de valor pode expandir a avaliação além das métricas utilizadas. A inclusão de critérios de profundidade cognitiva, como as operacionalizados pela Taxonomia SOLO (*Structure of Observed Learning Outcomes*), qualifica o “melhor desempenho” com base em níveis de compreensão (relacional ou abstrato estendido), evitando que o valor em uso se restrinja a notas ou popularidade (Biggs & Collin, 1982; Boulton-Lewis, 1998). Além disso, as rubricas de desempenho e os itens de resultado ordenado do 3P's fornecem instrumentos objetivos para mensurar competência e engajamento, assegurando que a experiência cocriada gere conhecimento de ordem superior (Entwistle, Tait & McCune, 2000; Raza, Ifra & Yasmeen 2014).

Há também possibilidade de verificar como as dimensões psicossociais e de bem-estar, como florescimento e saúde estudantil, que complementam os resultados relacionais e institucionais da cocriação, configurando um quadro de desenvolvimento integral do aluno. Essas variáveis permitem verificar se a colaboração gera benefícios sustentáveis e não apenas percepções positivas de curto prazo (Entwistle, McCune Hounsell 2002).

Além disso, o modelo 3P's explicita ciclos de retroalimentação em que os Produtos influenciam futuros fatores iniciais. Aplicar essa lógica à cocriação evidencia como ganhos de autoeficácia ou confiança podem reforçar recursos iniciais em semestres subsequentes,

fortalecendo a coprodução. Esse também sustenta intervenções pedagógicas mais precisas ao identificar lacunas de aprendizagem ou bem-estar, podendo ajustar atividades e avaliações para maximizar impacto (Biggs, 1999; Entwistle, McCune & Hounsell, 2002; Khurana & Manuja, 2023).

Por fim, a integração diferencia qualidade de aprendizagem de popularidade do curso, lembrando que alta satisfação não implica, necessariamente, transformação cognitiva substantiva. Combinando os indicadores podem obter uma visão holística. Podendo avaliar a eficácia educacional e o valor em uso, fundamentando práticas de ensino que alinhem participação ativa a aprendizagem profunda (Biggs, 1999; Bovill, Cook-Sather & Felten, 2016; Dollinger e Lodge, 2019).

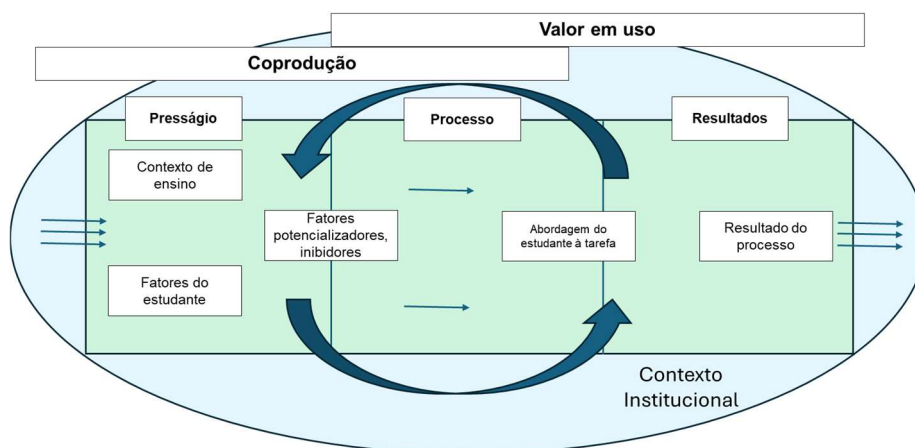
Ademais, pensando em deixar explícito no modelo, buscamos abordar o **Contexto Institucional** no ensino superior, que consideramos ser o conjunto de regras, normas, políticas, práticas, missão e imagem da instituição que governam as interações entre os atores e que influenciam a forma como os recursos são integrados e o valor é cocriado nesse ambiente social e educacional (Petrescu et al, 2024; Avilla et al, 2023; Setyanto et al, 2023). Em exemplos, contexto institucional pode ser apreendido como a cultura, que pode estimular ou limitar práticas colaborativas; políticas curriculares e avaliativas, que definem o grau de autonomia de docentes e discentes; recursos pedagógicos e tecnológicos, que possibilitam ambientes participativos; e os modelos de governança acadêmica.

O contexto institucional, de um lado, é base para construção das possibilidades (ou barreiras) de cocriação de valor, sendo transversal e crítico para a institucionalização de práticas educacionais participativas, inovadoras e centradas no estudante. Por outro, ele é impactado pelos próprios resultados da cocriação, reconfigurando gradualmente normas, valores e incentivos institucionais (Giddens, 1989; Weick, 1995; Jarzabkowski, 2004).

Na Figura 2, apresentamos uma integração dos aspectos do Modelo 3P's e do Modelo de Cocriação de Valor. O modelo propõe que a aprendizagem no ensino superior resulte de um ciclo dinâmico em que processo cognitivo (Biggs & Tang, 2007) e de cocriação (Dollinger & Lodge, 2019) se inter-relacionam. Na fase de inicial, combinam-se condições contextuais e características do estudante. Durante o processo, a coprodução se materializa nas interações entre atores e recursos e dois mecanismos agem, os fatores potencializadores ou inibidores, tais como suporte institucional e clima de sala, que regulam a predisposição ao envolvimento; e a abordagem do estudante à tarefa. A influência da coprodução ocorre modulando o primeiro mecanismo e, conseqüentemente, orientando a qualidade do engajamento cognitivo. Nos resultados o modelo destaca ganhos que vai além das métricas tradicionais, podem ser enquadrados como valor em uso, pois adquirem significado quando está sendo realizado.

Figura 2

Modelo de integração da aprendizagem e cocriação no ensino superior.



De modo limitado, o Modelo 3P's fornece o modelo conceitual do sistema de aprendizagem, dentro do qual a cocriação de valor pode ocorrer; o modelo de cocriação de valor enriquece a compreensão dos elementos interativos, contextuais e relacionais do modelo de aprendizagem, especialmente quando aplicado a atividades que envolvem parceria explícita; a cocriação de valor pode ser constructos específicos do processo de aprendizagem, tornando-se particularmente relevante quando o contexto de aprendizagem é desenhado para incluir atividades de cocriação (Biggs, 1999; Entwistle Smith, 2002; Dollinger & Lodge, 2019).

No geral, acreditamos que a integração ajuda a fomentar coprodução desde o planejamento do curso, manter fatores que favoreçam abordagens profundas de estudo e criar mecanismos que convertam resultados em benefícios práticos percebidos pelos estudantes, de modo a retroalimentar positivamente o ciclo de aprendizagem. No mínimo, a coprodução pode influenciar o processo de aprendizagem do estudante, levando a resultados com maior valor em uso, pois a participação ativa dos estudantes pode aprimorar a sua abordagem à tarefa, resultando em um aprendizado mais significativo e aplicável (Neary & Saunders, 2016).

Proposições do Modelo 3P's para Cocriação de valor no Ensino Superior

Desenvolvemos de uma estrutura organizadora para explorar sistematicamente as intersecções entre os dois modelos (Figura 3). Cada célula da matriz representa um ponto de interseção específico entre os modelos, ajudando a focar a investigação na relação, influência mútua ou interação entre os componentes.

Q1. Examina como os fatores iniciais da aprendizagem, contexto de ensino e fatores dos alunos, dialogam com os *inputs* de cocriação. O modelo 3P's enfatiza a influência do contexto sobre o sistema de ensino-aprendizagem (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2007), enquanto a estrutura de cocriação destaca a importância dos recursos mobilizados no início do processo (Dollinger & Lodge, 2019).

Um desalinhamento pode ocorrer quando a retórica institucional de parceria aluno-professor não se converte em *inputs* claros e autênticos. Por exemplo, a instituição pode divulgar compromissos com coprodução, mas oferecer instruções vagas ou canais de feedback limitados. Isso pode comprometer o engajamento, mesmo entre estudantes com elevada autoeficácia ou motivação (Entwistle, McCune & Hounsell, 2002). Estudos sobre fidelidade de implementação mostram que a qualidade da execução condiciona a eficácia de iniciativas de co-parceria (Bovill, 2020).

As abordagens de aprendizagem prévias também modulam a interpretação dos inputs. Um estudante com tendência a uma abordagem superficial pode perceber a ausência de estrutura rígida como falta de clareza; em contraste, quem adota uma abordagem profunda pode enxergá-la como oportunidade genuína de exploração (Gray et al., 2013). Portanto, o desenho

dos *inputs* deve considerar os fatores discente e assegurar coerência entre intenções institucionais e características concretas da atividade. Para esse, ferramentas de alinhamento poderiam garantir que planejamento se refletissem na prática.

Figura 3

Matriz integrativa dos componentes dos Modelos 3P's e Cocriação de Valor

		Modelo de cocriação de valor no ensino superior		
		Inputs	Processos	Resultados
Modelo do processo de aprendizagem no ensino superior	Presságio	Quadrante 1 Como os fatores pessoais do aluno e/ou do contexto se relacionam os <i>inputs</i> da cocriação?	Quadrante 2 Como os fatores pessoais dos alunos e/ou do contexto se relacionam o processo de coprodução e/ou o valor em uso?	Quadrante 3 Como os fatores pessoais do aluno e/ou do contexto os resultados finais da cocriação ou valor em uso?
	Processo	Quadrante 4 Como as abordagens/atividades de aprendizagem influenciam ou se relacionam ao <i>inputs</i> da cocriação?	Quadrante 5 Como as abordagens/atividades de aprendizagem influenciam ou se relacionam com a coprodução e valor em uso?	Quadrante 6 Como as abordagens/atividades de aprendizagem relacionam com os resultados de cocriação de valor?
	Produto	Quadrante 7 Como os resultados da aprendizagem relacionam ou influenciam os <i>inputs</i> da cocriação de valor?	Quadrante 8 Como os resultados da aprendizagem relacionam ou influenciam o processo de cocriação de valor?	Quadrante 9 Como os resultados da aprendizagem se relacionam ou divergem com os resultados da cocriação?

Q2. Foca-se em como as características e contextos afetam, ou se relacionam, a participação dos atores nos processos de coprodução e na geração de valor-em-uso.

Mesmo quando a coprodução é explicitamente prevista, pressupostos hierárquicos arraigados e desequilíbrios de poder podem bloquear a partilha de responsabilidade, a confiança e a reciprocidade requeridas para a parceria (Dollinger, Lodge & Coates, 2018). Tais barreiras não são evidentes nos documentos institucionais, mas manifestam-se nas interações cotidianas, como quando docentes controlam a agenda de decisões ou quando aspectos de avaliação são definidas.

Podemos considerar também que fatores dos alunos, como motivação ou conhecimento prévio, podem interagir com o processo de cocriação, influenciando o valor em uso (Entwistle, McCune & Hounsell 2002; Dollinger, Lodge & Coates, 2018). Um aluno altamente motivado pode ter uma experiência significativamente positiva de uma tarefa de coproduto, enquanto um aluno menos motivado pode preferir um processo de mais simples para obter uma experiência positiva. Isto implica que um processo de cocriação de '*único aspecto/tamanho*' pode não contemplar todos, apontando para a necessidade de oportunidades de cocriação diferenciadas com base nos fatores iniciais.

Q3. Trata das condições iniciais e os benefícios resultantes das atividades de cocriação, refletindo se influenciam os resultados da cocriação.

Pode ocorrer das desigualdades preexistentes, capturada nos fatores de iniciais, influenciar resultados da cocriação (Biggs & Tang, 2007). Por exemplo, reconhecendo que o

pleno desenvolvimento do processo de cocriação envolve frequentemente competências, como comunicação e confiança (Godbold, Hung & Matthews, 2021), se as atividades de cocriação estarem alinhados a estas competências, os resultados podem ser díspares. O que exige um exame crítico da equidade não apenas no processo de coprodução, mas também na relação entre presságio e resultados.

Adicionalmente, resultados priorizados pela instituição de ensino superior podem não coincidir com os produzidos por uma iniciativa de cocriação (Cavallone et al, 2019). Por exemplo, o objetivo do projeto institucional seja elevar a qualidade percebida do ensino, mas o gere um maior sentimento de pertença entre os estudantes, podendo assim a iniciativa ser classificada como ineficiente, embora tenha produzido benefícios. Isto traz a necessidade de um alinhamento claro entre os objetivos institucionais e o resultado esperado/medido.

Q4. Explora a aprendizagem dos alunos e a relação, interpretação e interação com as condições iniciais da cocriação.

Os alunos que adotam uma abordagem de aprendizagem profunda (Entwistle, McCune & Hounsell, 2002) podem ser mais propensos a procurar ativamente ou mesmo a cocriar sentido para a cocriação, como buscar clarificar o propósito, definir a autenticidade; em vez de apenas os receber passivamente. Estes alunos são proativos e focados na construção de significado, podendo desafiar aspectos pouco claros ou propor formas de tornar a atividade mais autêntica, moldando efetivamente os *inputs* da sua orientação à tarefa.

Por exemplo, num curso predominantemente baseado em aulas expositivas, a introdução de uma tarefa de cocriação pode ser percebida como inautêntica ou pouco clara por alunos habituados à aprendizagem superficial, independentemente de quão bem a tarefa de cocriação em si seja descrita. Assim, o desenho das atividades de aprendizagem dentro de um curso pode interferir em qualquer atividade de cocriação, podendo sobrepor aos *inputs* de cocriação declarados, sugerindo assim que a cocriação não pode ser desenhados sem levar em conta a abordagem pedagógica mais ampla.

Q5. Examina a interação da forma como os alunos aprendem e como a cocriação acontece. A adoção de uma abordagem de aprendizagem profunda facilita uma partilha de conhecimento significativa durante as atividades de cocriação (Dollinger & Lodge, 2019). O processo de aprendizagem, pelo Modelo 3P's, pode ser um preditor mais forte da qualidade dos processos de cocriação do que o desenho específico da atividade de cocriação em si. Nesta lógica, um aluno com abordagem profunda pode encontrar valor em uso e envolver-se equitativamente mesmo numa tarefa de cocriação mal estruturada. Por outro lado, um aluno com abordagem superficial, pode ter dificuldades mesmo numa tarefa bem desenhada. Assim, a abordagem do estudante à tarefa atua como variável entre o design da tarefa e a experiência de cocriação, constituindo um fator de qualidade que emerge do processo.

Adicionalmente, considerando a lógica sistemática do modelo 3P's, podemos dizer que experiências positivas e capacitadoras de coprodução podem aumentar a motivação e o envolvimento (Turanoglu Bekar, Skoogh, & Bokrantz, 2023), que por sua vez estão ligados a abordagens de aprendizagem mais profundas, ou seja, uma cocriação bem-sucedida pode influenciar positivamente as futuras abordagens de aprendizagem. Assim, podemos supor uma relação recíproca: o envolvimento em processos de cocriação de qualidade pode fomentar uma mudança em direção a abordagens de aprendizagem mais profundas.

Q6. Relaciona o processo do Modelo 3P's e os resultados do processo de cocriação de valor. A alunos que adotam abordagens de aprendizagem profunda reportam maiores ganhos no processo de cocriação, em comparação com aqueles que usam abordagens superficiais (Raza, Ifra & Yasmeen 2014). A aprendizagem profunda fomenta o pensamento de ordem superior (Gray et al, 2013), enquanto a cocriação fornece contextos autênticos e muitas vezes complexos para aplicar o conhecimento (Dollinger & Lodge, 2019). A sinergia entre uma

abordagem de aprendizagem profunda e a participação ativa na cocriação pode ser significativa para desenvolver resultados de ordem superior, como pensamento crítico, resolução de problemas e adaptabilidade. A combinação de *como* os alunos aprendem e o *contexto* em que o aplicam provavelmente produz um meio de desenvolvimento mais forte de competências complexas do que qualquer um dos elementos isoladamente.

Contudo, como já mencionado, focar-se exclusivamente nos resultados de cocriação sem considerar o processo de aprendizagem subjacente pode levar a uma atribuição errônea do sucesso. Serviços melhorados podem resultar de um projeto de cocriação, mas se os alunos usaram principalmente abordagens superficiais, a sua própria aprendizagem e desenvolvimento podem ter sido mínimos. Assim, a avaliação da cocriação requer a análise dos resultados de cocriação tal como da natureza do processo de aprendizagem.

Q7. Explora os resultados da aprendizagem influenciam os inputs nas atividades de cocriação. Experiências passadas negativas podem diminuir a motivação para atividades futuras. Isto sugere que falhas iniciais na aprendizagem podem inibir um pleno envolvimento dos alunos no processo de cocriação (Biggs & Tang, 2007). exemplo, satisfação dos alunos com experiências de aprendizagem anteriores influencia a sua motivação para participar em oportunidades de cocriação subsequentes. Existe um potencial ciclo de feedback negativo se resultados de aprendizagem levarem a uma diminuição da motivação ou a percepções negativas para futuras cocriações, marginalizando os alunos que tiveram dificuldades anteriormente.

Além disso, o tipo de resultado de aprendizagem alcançado, como compreensão profunda ou memorização, pode influenciar diferencialmente o tipo de *inputs* que os alunos trazem para a cocriação (Raza, Ifra & Yasmeen, 2014; Biggs & Tang, 2007). Por exemplo, alunos que alcançaram compreensão profunda podem estar mais inclinados a visar a cocriação genuína de conhecimento, enquanto aqueles focados em notas podem priorizar atividades de cocriação percebidas como formas fáceis de desempenho. Isto liga a natureza do sucesso da aprendizagem passada às intenções futuras do processo de cocriação

Q8. Investiga a relação dos resultados da aprendizagem a forma como atores se envolvem em atividades de cocriação.

O produto da aprendizagem atua como um recurso que os alunos trazem nos processos de cocriações (Biggs & Tang, 2007). Por exemplo, confiança, competências e compreensão adquiridas anteriormente alimentam diretamente a qualidade da interação, da partilha de conhecimento e experiências. Isto realça a natureza desenvolvimento da capacidade de cocriação, ou seja, o sucesso na aprendizagem constrói capacidade para uma melhor cocriação.

No entanto, uma desconexão entre os resultados de aprendizagem e as competências realmente necessárias para processos de cocriação eficazes pode levar à frustração e à percepção de falha dentro da atividade de cocriação. Se a avaliação recompensa a aprendizagem superficial, os alunos podem carecer das competências mais profundas necessárias para uma coprodução bem-sucedida ou para um valor em uso significativo. Isto aponta para a importância de garantir que o produto reflita genuinamente as competências exigidas.

Q9. Esta célula final contrasta os produtos da aprendizagem tradicional com os resultados da cocriação.

Podemos pensar que os resultados de aprendizagem tradicionais se correlacionam positivamente com os resultados da cocriação, ou ainda, que as iniciativas de cocriação desenhadas para melhorar o engajamento do aluno também levam a melhores resultados de aprendizagem. Entretanto, pode haver uma divergência significativa entre o que constitui efetividade medido no processo de aprendizagem e cocriação (Oliveira, Alves & Leitão, 2024). Esta divergência pode criar tensão na avaliação das iniciativas de cocriação. Como observado por Lu e Tang (2022), notas altas não significam necessariamente alta aceitação da cocriação

de valor. Dependendo exclusivamente de métricas tradicionais pode subvalorizar ou julgar erroneamente o impacto da cocriação, que produz diferentes tipos de resultados.

Contudo, certos resultados da cocriação podem atuar como aspectos que levam a melhores resultados da aprendizagem a longo prazo, mesmo que as notas imediatas do curso não mostrem uma ligação direta, haja vista que esses fatores da cocriação são conhecidos por influenciar a motivação e persistência dos alunos (Suliman et al, 2025), que podem levar a um melhor desempenho acadêmico, pois o valor dos resultados da cocriação pode residir também na sua contribuição indireta e a longo prazo para a efetividade da aprendizagem.

A matriz analisada favorece a identificação explícita das relações entre os modelos, ajudando a tecer preposições de pesquisa e prática. Entretanto, muitas outras relações podem perpassar as linhas e colunas, ou ainda fatores moderando ou mediando processos.

Por exemplo, se pensarmos em aspectos de mediação, a influência de uma variável preditora sobre outra é explicada *através* de uma terceira variável (Hair et al, 2009), podemos dizer que a relação entre a motivação do aluno e os seus resultados de aprendizagem pode ser mediada pela qualidade do seu envolvimento nos processos de cocriação. Assim, alunos altamente motivados podem alcançar melhores resultados porque se envolvem de forma mais equitativa, interativa e partilham mais conhecimento e têm experiências mais positivas e personalizadas, ou seja, valor em uso.

A relação entre a autenticidade percebida de uma tarefa de cocriação (Dollinger & Lodge, 2019) e o desenvolvimento da autorregulação do aluno, que é a gestão ativa e adequada do próprio comportamento (De la Fuente et al., 2022), pode ser mediada pela adoção de uma abordagem de aprendizagem profunda em face da necessidade de lidar com a complexidade da tarefa.

Também podemos pensar em aspectos de moderação, quando a força ou direção da relação entre duas variáveis é alterada por outra (Hair et al, 2009), por exemplo, a abordagem de aprendizagem do aluno pode afetar a relação entre a clareza dos objetivos da cocriação e a satisfação do aluno com o resultado da cocriação. Ou seja, os objetivos claros podem prever fortemente a satisfação para alunos com abordagem superficial, mas a relação pode ser mais fraca para alunos com abordagem profunda, que podem encontrar valor mesmo na ambiguidade ou ‘co-definir’ os seus objetivos.

Outro exemplo, conhecimento prévio dos alunos pode ser um forte preditor das notas num ambiente de cocriação com baixo apoio, mas num ambiente com alto apoio, o impacto do conhecimento prévio pode ser atenuado, pois todos os alunos são mais capacitados para ter sucesso. Assim, o nível de apoio fornecido no processo de cocriação pode moderar a relação entre o conhecimento prévio dos alunos e seu desempenho e o valor em uso da atividade de cocriação.

No geral, a análise sistemática das interseções entre o Modelo 3P’s e o Modelo de Cocriação de Valor no ensino superior revela uma teia de interdependências. As preposições demonstram que a aprendizagem do aluno e as iniciativas de cocriação não são fenômenos isolados, mas interligados e ignorar conexões pode levar a desalinhamentos, ineficácia e até mesmo ignorar desigualdades.

O desenho, implementação e avaliação de práticas de cocriação de valor exigem uma abordagem holística e sistêmica (Dollinger, Lodge, & Coates, 2018; Dollinger e Lodge, 2019), devendo considerar a dinâmica da aprendizagem do estudante e o contexto institucional mais amplo (Biggs & Tang, 2007), garantindo coerência e promovendo experiências equitativas e significativas para os envolvidos.

Considerações Teóricas e Práticas

Quanto a contribuições teóricas, achados podem sugerir a necessidade de integrar explicitamente as dinâmicas de cocriação dentro do modelo 3P's (Biggs & Tang, 2007; Dollinger & Lodge, 2019). A natureza colaborativa e relacional da cocriação pode ajudar numa expansão do foco tradicional do pensamento sobre o processo de aprendizagem. De um modo, a cocriação poderia ser um processo de aprendizagem ou um fator no ambiente de aprendizagem. Por outro, considerar os fatores de Presságio e Processo do Modelo 3P's pode enriquecer o processo de cocriação de valor, ajudando a explicar a variabilidade no sucesso da cocriação.

Em especial, a integração oferece um quadro conceitual para compreender o envolvimento e o desenvolvimento do processo de aprendizagem no ensino superior, onde a aprendizagem emergente das parcerias do processo de cocriação, reconhecendo que a aprendizagem ocorre dentro de ecossistemas relacionais complexos.

Já quanto às implicações práticas, a proposta pode trazer um conjunto de contribuições para a gestão pedagógica, atuação docente e institucional no ensino superior. Pode propiciar um arcabouço operacional que conecte planejamento, execução e avaliação de práticas educacionais com um processo mais participativo, como em currículos cocriados, sistemas de avaliação, programas de desenvolvimento docente e estratégias institucionais alinhadas à lógica de serviço, podendo construir um guia prático para universidades que buscam ampliar engajamento, relevância social e qualidade.

Oferecer, por exemplo, um roteiro para desenhar currículos que já nasçam com espaços formais de cocriação, como oficinas de “codesign de atividades” ou comissões mistas para revisão de ementas, reduzindo a distância entre intenção pedagógica e experiência discente, favorecendo aproximação entre expectativas e recursos disponíveis.

Um outro ponto, o envolvimento de estudantes em atividades de coprodução pode transformar as tarefas em experiências significativas, influenciando a escolha de estratégias cognitivas elaboradas, pois o processo de cocriação pode demandar ferramentas de que estimulam a transição de estratégias superficiais para profundas. Melhorando a o processo de aprendizagem.

Considerações Finais

Ao desenvolver uma integração conceitual do Modelo Presságio–Processo–Produto (3P's) com elementos do Modelo de Cocriação de Valor no ensino superior, a contribuição reside em oferecer uma perspectiva para analisar as interações entre os mecanismos cognitivos do estudante e as experiências colaborativas de criação de valor para aprimorar o percurso acadêmico e gerar valor todos. Acredita-se que este referencial possa orientar o desenho de práticas pedagógicas e institucionais mais sinérgicas e eficazes.

À luz de Hollebeek et al. (2024), e visando elucidar o rigor do processo de teorização, a construção do modelo integrativo foi guiada pelos sete critérios do Framework 7C. Primeiramente, no nível intraproposição, buscou-se assegurar a qualidade individual de cada argumento. A clareza foi obtida ao condensar a relação dos construtos em um diagrama único (Figura 2), que facilita a apreensão do raciocínio causal. A consistência se deu pela adoção do princípio do alinhamento construtivo como eixo lógico, assegurando que todas as proposições emanassem do mesmo encadeamento. A concisão se deu pela arquitetura triádica do modelo, que sintetiza os dois corpos teóricos. Por fim, a contribuição se manifesta ao integrar tradições que raramente dialogam, oferecendo uma lente sobre como a cocriação pode potencializar a aprendizagem.

No nível de interproposição foram aplicados para validar a robustez do conjunto de proposições. Para assegurar a distinção conceitual, a matriz integrativa (Figura 3) foi usada

como ferramenta para organizar as proposições em células mutuamente exclusivas, evitando sobreposição de constructos. A abrangência do modelo manifesta-se no conjunto de nove proposições que cobrem todo o ciclo educacional, das condições iniciais aos resultados, garantindo que nenhuma eventualidade teórica relevante ficasse fora do escopo. Finalmente, a coerência é reforçada por ciclos de retroalimentação explícitos, que demonstram como os resultados reforçam os fatores iniciais, convertendo o arcabouço em um sistema lógico e contínuo.

Reconhecemos a natureza conceitual desta proposta. Pesquisas futuras que se dediquem a operacionalizar os constructos e testar as proposições através de métodos quantitativos e qualitativos, explorando sua validade em diferentes contextos institucionais, culturais e disciplinares são necessárias.

Por fim, este ensaio teórico entrega caminhos que podem inspirar futuras investigações e fomentar práticas educacionais mais integradas e centradas numa parceria. Embora proposto em nível conceitual, o modelo oferece fundamentação para estudos que busquem compreender, refinar e explorar aspectos da aprendizagem e cocriação de valor no ensino superior.

Referências

- Beier, C. G., Schmidt, S., & Froehlich, C. (2023). Dynamic capabilities and value co-creation in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 33, 1–20.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Boulton-Lewis, G.M. (1998) Applying the SOLO taxonomy to learning in higher education, in B. Dart and G. Boulton-Lewis (eds) *Teaching and Learning in Higher Education*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195–208. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Brabilla, F. R., & Damacena, C. (2012). Estudo etnometodológico da cocriação de valor no ensino superior privado de administração com base na lógica dominante do serviço em marketing. *REMark - Revista Brasileira de Marketing*, 11(3), 123–152. <https://doi.org/10.5585/remark.v11i3.2369>
- Cavallone, M., Ciasullo, M., Douglas, J., & Palumbo, R. (2019). Framing higher education quality from a business perspective: setting the conditions for value co-creation. *Studies in Higher Education*, 46, 1099 - 1111. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672644>.
- Chatzara, M., & Tsiakis, T. (2023). Literature review of value co-creation in education institutes: Current states and future perspectives. *Journal of Education, Society & Multiculturalism*, 4(1), 30–50. <https://doi.org/10.2478/jesm-2023-0002>
- De la Fuente, J., Zapata, L., Sander, P., & Cardelle-Elawar, M. (2014). The 3P's and DEDEPRO models as research heuristic. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 155–163. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.599>

- Dollinger, M., & Lodge, J. (2019). Student-staff co-creation in higher education: an evidence-informed model to support future design and implementation. *Journal of Higher Education Policy and Management*. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1663681>
- Dollinger, M., Lodge, J., & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 210–231. <https://doi.org/10.1080/08841241.2018.1466756>
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22(3), 201-240. <https://doi.org/10.1007/BF00132287>
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm.
- Entwistle, N. J., & Smith, C. (2002). Approaches to learning and the quality of teaching. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 17, pp. 215-269). Agathon Press.
- Entwistle, N. J., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, study skills, and perceptions of the learning environment in university first year. *British Journal of Educational Psychology*, 60(3), 273-291. <https://doi.org/10.1007/BF00132287>
- Entwistle, N. J., McCune, V., & Hounsell, J. (2002). Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: Contrasts between science and arts/humanities. *Higher Education*, 43(1), 99-117.
- Entwistle, N. J., Tait, H., & McCune, V. (2000). Academic understanding: Conceptions, sophistication and knowledge structures. *Learning and Instruction*, 10(5), 401-421.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325–345. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0003-0>
- Entwistle, N., Thompson, J., & Wilson, J. D. (1974). Motivation and study habits. *Higher Education Research and Development*, 6(3), 163–178. <https://www.jstor.org/stable/3445781>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Giddens, A. (1989). *A constituição da sociedade* (Trad. M. O. Ribeiro). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.
- Godbold, N., Hung, T.-Y., & Matthews, K. (2021). Exploring the role of conflict in co-creation of curriculum through engaging students as partners in the classroom. *Higher Education Research & Development*, 41(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1887095>
- Gray, B., Stein, S. J., Osborne, P., & Aitken, R. (2013). Collaborative learning in a marketing strategy education context. *Practice & Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 8(1), 35–55. <https://www.pestlhe.org/index.php/pestlhe/article/view/74>
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Hollebeek, L. D., Srivastava, R. K., Clark, M. K., Urbonavicius, S., & Lim, W. M. (2024). Crafting conceptual proposition-based contributions: The 7C framework. *Psychology & Marketing*, 41(10), 2396–2411. <https://doi.org/10.1002/mar.22055>
- Jarzabkowski, P. (2004). Strategy as Practice: Recursiveness, Adaptation, and Practices-in-Use. *Organization Studies*, 25(4), 529-560. <https://doi.org/10.1177/0170840604040675>
- Khurana, M., & Manuja, M. (2023). Three-pronged (3P's) Approach to Strengthen Feedback Mechanism in Engineering Education. *Journal of Engineering Education Transformations*. <https://doi.org/10.16920/jeet/2023/v36i3/23095>
- Lu, L., Tang, H. (2022). A Study for the Impact of Value Co-creation on Course Performance in Higher Education. In: Salman Nazir (eds) *Training, Education, and Learning Sciences*. AHFE (2022) International Conference. AHFE Open Access, vol 59. AHFE International, USA.

- Mann, S. J. (2001). Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7–19. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>
- Marton, F. (1976). What does it take to learn? In N. Entwistle (Ed.), *Strategies for research and development in higher education* (pp. 117-138). Swets & Zeitlinger.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (2nd ed., pp. 39-58). Scottish Academic Press.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. (1997). *The experience of learning* (2nd ed.). Scottish Academic Press.
- Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 320–332. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>
- Oliveira, T., Alves, H. and Leitão, J. (2024), "Co-creation and innovation in higher education institutions: a systematic literature review and research agenda", *International Journal of Educational Management*, Vol. 38 No. 3, pp. 839-872. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2023-0456>
- Paethrangsi, N., Teekasap, S., Khiewpan, R., & Jandaboue, W. (2024). Empowering students' autonomous learning through self-regulation, metacognitive strategies, and collaborative learning environments. *Journal of Liberal Arts, RMUTT*, 5(1), 69–79. <https://doi.org/10.60101/jla.2024.5.1.4065>
- Petrescu, M., Gironda, J. T., Krishen, A. S., Dudau, A., Fergusson, J. R., Stewart, S. A., Kitchen, P., & Fine, M. (2024). Students as value co-creators in the business education ecosystem. *Journal of Marketing Education*, 00(0), 1–18. <https://doi.org/10.1177/02734753241267762>
- Petrescu, M., Gironda, J. T., Krishen, A. S., Dudau, A., Fergusson, J. R., Stewart, S. A., Kitchen, P., & Fine, M. (2024). Students as value co-creators in the business education ecosystem. *Journal of Marketing Education*. Advance online publication.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004). Co-creating unique value with customers. *Strategy & Leadership*, 32(3), 4–9.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8(4), 411–427. <https://doi.org/10.1007/BF01680529>
- Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in higher education: The case for a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 12(3), 275–286. <https://doi.org/10.1080/03075078712331378062>
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129–150. <https://doi.org/10.1080/03075079112331382944>
- Ramsden, P. (1997). The context of learning in academic departments. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (2nd ed., pp. 198–216). Scottish Academic Press.
- Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 368–383. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02493.x>
- Ribes Giner, G., Perelló Marín, M. R., & Pantoja Díaz, O. (2017). Revisión sistemática de literatura de las variables clave del proceso de co-creación en las instituciones de educación superior. *Tec Empresarial*, 11(3), 41–53. <https://doi.org/10.18845/te.v11i3.3365>
- Richardson, J. T. E. (2013). Approaches to studying and students' perceptions of workload in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(1), 71–83.

- Richardson, J.T.E. (2005). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal* 31: 7–27. <https://www.jstor.org/stable/1502154>
- Romo, M. M. (2017). Approach to study as an indicator of the quality of teaching and of learning environment: The contribution of John Biggs. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(3), 41–52. Disponível em: https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/141/1067
- Sansone, N., Bortolotti, I., & Fabbri, M. (2023). Collaborative peer-feedback practices in hybrid learning environments. *Education Sciences & Society*, 14(1), 174–187. <https://doi.org/10.3280/ess1-2023oa15283>
- Setyanto, S. P. S. A., Ghinahana, S., Yudianto, B. R., & Wibowo, A. J. I. (2024). Institutions, technology and resource integration in the value co-creation process: a study of service-dominant logic in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(5), 1864–1883. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2023-0104>
- Suliman, S., Iqbal, M. Z., Bishawi, A. H., Allen, M., & Könings, K. D. (2025). Fueling inner resources through co-creation: A scoping review on the impact of co-creation of education on learners' well-being. *Perspectives on Medical Education*, 14(1), 129–140. <https://doi.org/10.5334/pme.1726>
- Turanoglu Bekar, E., Skoogh, A., & Bokrantz, J. (2023). Involving students in engineering course design: a combined approach based on constructive alignment and multi-criteria decision-making. *European Journal of Engineering Education*, 49(4), 647–666. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2279055>
- Ullah, A., Iftikhar, M., & Yasmeen, H. (2014). Approaches to learning, perceptions of educational environment, academic motivation and learning preferences: Analysis of two universities in Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 36(2)..
- Ullah, A., Richardson, J. T. E., & Hafeez, M. (2011). Approaches to studying and academic performance of university students in Pakistan. *Higher Education*, 62(3), 367–382. <https://doi.org/10.1080/03057921003647065>
- Ullah, R., Iftikhar, I., & Yasmeen, B. (2014). Approaches to learning, perceptions of educational environment, academic motivation and learning preferences: Analysis of two universities in Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 36(2), 69–84. <https://doi.org/10.1080/03057921003647065>
- Ullah, R., Richardson, J. T. E., & Hafeez, M. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in Pakistan. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 113–127. <https://doi.org/10.1080/03057921003647065>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a new dominant logic for marketing. *Journal of Marketing*, 68(1), 1–17. <https://doi.org/10.1509/jmkg.68.1.1.24036>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a new dominant logic for marketing. *Journal of Marketing*, 68(1), 1–17. <https://doi.org/10.1509/jmkg.68.1.1.24036>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2008). Service-dominant logic: Continuing the evolution. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s11747-007-0069-6>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zamora-Ramos, M. R., Chamorro-Mera, A., & Díaz-Méndez, M. (2023). Student value co-creation behaviour in the higher education service ecosystem: An empirical exploration. *Marketing and Management of Innovations*, 14(4), 140–150. <https://doi.org/10.21272/mmi.2023.4-10>