**Satisfação acadêmica de estudantes de ensino superior: o caso de um
campus universitário**
**Satisfaction with the academic of high school students: the case of a
university campus**

Vanessa Piovesan Rossato¹

Nelson Guilherme Machado Pinto²

Andressa Petry Müller³

Resumo

O objetivo deste trabalho é identificar o grau de satisfação acadêmica dos alunos dos cursos de Ensino Superior de uma instituição pública do Rio Grande do Sul com o curso, com oportunidades de desenvolvimento e com a satisfação com a instituição. Os dados foram coletados por meio de um questionário com 384 acadêmicos e analisados com o auxílio do *software* SPSS, por meio dos testes estatísticos *U Mann Whitney* para até dois grupos e o de *Kruskal Wallis* para mais de dois grupos, a fim de verificar as diferenças de satisfação quanto às variáveis de perfil. As questões qualitativas foram analisadas por meio de nuvens de palavras criadas no *software* Word Art. Os resultados apresentaram significância para o sexo, curso, idade e se os acadêmicos trabalhavam ou não. Pelos resultados, identificou-se que homens, estudantes do curso de Economia e pessoas mais velhas possuem experiências mais satisfatórias com sua formação acadêmica. Nas questões de cunho qualitativo, identificou-se forte influência do professor para a satisfação com o curso, além de serem verificadas limitações entre a integração de teoria e prática nas disciplinas. Buscou-se, por meio deste trabalho, entender como se dá o processo de interação dos estudantes com a instituição, pois essa é uma questão de planejamento para as universidades.

Palavras-chave: Satisfação discente. Estudante universitário. Avaliação discente.

Abstract

The identify the degree of academic satisfaction of students in Higher Education courses of a public institution in Rio Grande do Sul about satisfaction with the course, opportunities for development and satisfaction with the institution. Data were collected through a questionnaire with 384 academics and analyzed using the SPSS software using the *U Mann Whitney* statistical tests for up to two groups and the *Kruskal Wallis* test for more than two groups in order to verify the differences in satisfaction behavior as the profile variables. The qualitative

¹ Mestranda em Administração na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

² Doutor em Administração, Docente no Programa de Pós-graduação em Administração Pública (PPGA/UFSM) e no Programa de Pós-graduação em Gestão de Organizações Públicas (PPGOP/UFSM).

³ Mestranda em Administração na UFSM.

questions were analyzed through the word cloud made in Word Art software. The results showed significance for gender, course, age and whether or not the students worked. Thus, men, students of the course of Economia older people possess experiences more satisfied with their academic formation. In the qualitative questions, he identified a strong influence of the teacher to the satisfaction with the course, besides being verified limitations between the integration of theory and practice in the disciplines. To understand how the process of interaction of the students with the institution occurs, since it is a question of planning for the universities.

Keywords: Student satisfaction. University student. Student assessment.

Introdução

As universidades viveram uma expansão dentro da realidade brasileira nas últimas décadas. Paralelo a isso, programas como o Programa Universidade para Todos [ProUni], o Financiamento Estudantil [Fies] e o ensino a distância passaram a contribuir para o intenso crescimento do ensino superior (Cavalheiro, Vieira, Potrich, Campara, & Paraboni, 2013). Entretanto, essa multiplicação de instituições, as quais visam desenvolver as diversas regiões do Brasil, impõe alguns desafios às universidades, que precisam se empenhar para garantir a permanência dos estudantes em suas instituições, pois, se a experiência acadêmica for inferior ao esperado, os alunos podem ficar desestimulados a permanecer no curso (Araujo, Cabral, Pitombeira, & Roldan, 2012; Luce, Fagundes, & Mediel, 2016; Reyes Júnior, Reis, Costa, & Santos, 2018).

De acordo com o Ministério da Educação [MEC], houve um acréscimo desordenado na taxa de desistência do curso de ingresso, na avaliação da trajetória dos alunos entre 2010 e 2014. Em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos; já em 2014, esse número chegou a 49%. Nesse cenário, um dos possíveis motivos da desistência dos alunos consiste na falta de conhecimento das universidades sobre como está a satisfação acadêmica (Almeida & Soares, 2004; Santos, Goulart, Miyoshi, & Santos, 2014).

Diante desse contexto, é fundamental que as universidades se preocupem em atender às expectativas dos discentes e busquem a satisfação dos alunos, conjuntamente com a integração acadêmica, proporcionando envolvimento dos estudantes com a instituição. Um dos motivos pelos quais se deve avaliar os cursos das universidades é que há uma padronização, sem levar em consideração as particularidades de cada realidade. Dessa forma, o que se verifica é a oferta de cursos padronizados, com currículos fechados, métodos de ensino ineficazes e instalações mínimas de salas de aula (Schleich, 2006; Schleich, Polydoro, & Santos, 2006).

Na busca de compreender a interação entre os estudantes de Ensino Superior e as universidades, alguns instrumentos passam a ser criados com a finalidade de caracterizar os alunos e a sua experiência no processo de formação durante a passagem pela universidade (Assis, Moura, & Alves, 2020). A partir disso, a satisfação acadêmica é uma das variáveis de destaque sobre essa temática, em função de ser um julgamento formulado a partir da realidade percebida (Schleich, Polydoro, & Santos, 2006; Souza & Reinert, 2010).

A satisfação decorre do atendimento ou da eliminação de uma necessidade (Archer, 1997). Nesse sentido, a satisfação discente é influenciada por diversos fatores, entre os quais podem se destacar: aspectos pessoais, fatores institucionais e questões relacionadas às oportunidades no mercado de trabalho proporcionadas pela experiência no curso (Appleton-Knapp & Krentler, 2006).

Dessa maneira, para medir o grau de satisfação dos alunos, foi utilizada a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica [ESEA], proposta por Schleich, Polydoro e Santos (2006), que proporciona conhecer a satisfação em relação ao curso, instituição e oportunidades de desenvolvimento com a instituição como um todo. Essa escala é considerada multidimensional, uma vez que inclui várias áreas da experiência acadêmica. Assim, compreender a realidade que os estudantes vivenciam é uma questão de planejamento e, portanto, uma das formas mais eficazes para mensurar o nível de satisfação dos acadêmicos é questioná-los. Dessa maneira, os agentes da instituição poderão propiciar desenvolvimento interpessoal, cultural, social e vocacional aos acadêmicos (Souza & Reinert, 2010; Santos, Polydoro, Scortegagna, & Linden, 2013).

Diante desse contexto, o problema de pesquisa é: qual o grau de satisfação acadêmica dos alunos dos cursos de Ensino Superior do *campus* de Palmeira das Missões da Universidade Federal de Santa Maria, acerca da satisfação com o curso, oportunidades de desenvolvimento e satisfação com a instituição? Com a pesquisa, busca-se diagnosticar os fatores que mais agradam os estudantes, bem como os aspectos que os desagradam na vida acadêmica.

Estudos que visam avaliar a satisfação acadêmica servem para formular estratégias a fim de melhorar a aprendizagem acadêmica dos estudantes. Dessa forma, contribuem com os docentes e as coordenações de cursos no esforço de uma satisfação maior dos seus estudantes. A não satisfação dos estudantes pode frustrar suas expectativas no Ensino Superior, gerando baixo desempenho acadêmico, integração reduzida à vida universitária, insucesso profissional e, até mesmo, abandono do curso (Souza & Reinert, 2010).

Alguns estudos já se detêm sobre a temática, como o de Araujo, Cabral, Pitombeira e Roldan (2012), em que os pesquisadores visaram mensurar o nível de satisfação do corpo discente em relação ao curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará [UFC]. Cavalheiro *et al.* (2013) investigaram a percepção dos discentes acerca do envolvimento do professor, organização do curso, interesse do estudante, interação professor-estudante e demanda do curso, bem como com a satisfação com o curso. Recentemente, Assis, Moura e Alves (2020) analisaram a satisfação dos alunos de cursos de Gestão de uma Instituição de Ensino Superior pública.

Nota-se que o assunto vem sendo debatido ao longo do tempo. Ramos *et al.* (2015), por exemplo, evidenciam que a satisfação discente é um procedimento dinâmico, que se vale de experiências que necessitam de novas avaliações. Outro ponto em comum entre as publicações sobre o tema é a identificação dos elementos que estão relacionados com a satisfação dos estudantes e funcionam como uma ferramenta para reduzir a lacuna entre a expectativa do aluno e a oferta da universidade. Ademais, replicar estudos em distintas realidades é essencial para assegurar credibilidade e confiabilidade no que concerne às contribuições de pesquisa (Gomes, Dagostini, & Cunha, 2013). As sugestões de grande parte desses trabalhos revelam a necessidade de aplicação dos instrumentos de avaliação em outras universidades. Além disso, percebeu-se que são poucos os estudos que comparam a satisfação entre os alunos de diferentes áreas. Assis, Moura e Alves (2020) revelam ainda que os estudos sobre satisfação acadêmica no ambiente das universidades públicas são incipientes.

Para tanto, o trabalho está dividido em cinco seções. Além desta introdução, apresenta-se o referencial teórico, o qual contempla o acervo de matérias sobre gestão universitária e satisfação acadêmica. Após isso, encontra-se o método, que destaca os procedimentos para o delineamento da pesquisa. Em seguida, a discussão dos resultados e as considerações finais, com ênfase para as limitações e com sugestões de trabalhos futuros.

Referencial teórico

2.1 Gestão universitária

Em 1970, o Estado mantinha preocupação com a educação, em razão de ela ser vista como uma forma de preparar os trabalhadores para as indústrias. No entanto, nesse período a educação perdeu qualidade, uma vez que não havia um planejamento adequado e um acompanhamento por parte do governo. Em 1968, com os Atos Institucionais da ditadura

militar, a universidade sofreu limitações em virtude da perseguição aos professores e alunos. Passado o período da ditadura militar, em 1970 e 1980, houve uma expansão das universidades particulares (Moreira, Moreira, & Soares, 2018).

Quando Fernando Collor assumiu a presidência do Brasil, promoveu uma série de privatizações em seu governo, que resultaram em restrições na educação. Como consequência, surgiram diversas manifestações de greve e houve redução do salário dos professores e péssimas condições de trabalho. Nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com a publicação da Lei n. 9.394 (1996), diversas universidades privadas surgiram, resultando na ampliação do ensino superior (Traina-Chacon & Calderón, 2015; Moreira, Moreira, & Soares, 2018).

Nos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, alguns programas foram criados, como o ProUni, além de novos cursos, na expansão da rede federal, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais [Reuni], e nos processos de avaliação do ensino superior, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior [Sinaes]. Também, foram criados programas de financiamento, como o Fies, Programa Ciência sem Fronteiras, Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência [PIBID], Plano Nacional de Assistência Estudantil [Pnaes] e Universidade Aberta do Brasil [UAB] (Traina-Chacon & Calderón, 2015; Moreira, Moreira, & Soares, 2018).

Dilma Rousseff deu seguimento às ações do governo anterior, com a ampliação da oferta de vagas em universidades e institutos federais. Entretanto, de acordo com Colares e Sindeaux (2015), não houve equilíbrio entre a expansão de vagas pela democratização ao acesso público e os investimentos necessários para que os três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão) se desenvolvessem com qualidade. Em 2015, com os cortes no orçamento, as universidades encontraram dificuldades para se manter e muitas bolsas de permanência estudantil e salários de terceirizados foram atrasados e cortados. Com o *impeachment* da presidente Dilma, assumiu o vice-presidente, Michel Temer, que deu seguimento aos significativos cortes. Diante desse cenário, pode-se considerar que, apesar de alguns avanços na ampliação de vagas, as universidades vivenciam momentos de precariedade, com muitos recursos cortados, o que prejudica a qualidade do ensino superior (Moreira, Moreira, & Soares, 2018).

A chegada à universidade é um período normalmente marcado por inúmeras mudanças, visto que a nova rotina dos estudantes difere do cotidiano com que estavam acostumados. Isso diz respeito aos novos horários, compromissos, diferentes colegas e professores. Desse modo, a universidade é vista como fator decisivo no processo de

adaptação e desenvolvimento do aluno, visto que a forma como a instituição administra sua gestão pode impactar os alunos de maneira favorável, se a sua concepção quanto à satisfação for positiva, ou desfavorável, caso a a satisfação seja negativa (Bernardi, Donadello, & Camargo, 2012; Lizote *et al.*, 2018).

Entende-se que as universidades não podem ser compreendidas apenas como entidades transmissoras de conteúdo, mas sim como instituições capazes de fornecer amparo para o desenvolvimento de habilidades, valores e competências, promovendo tanto capacitação profissional como pessoal (Antonelli, Colauto, & Cunha, 2012). Nota-se que é fundamental um acompanhamento da qualidade e um *feedback* por parte dos alunos (Bernardi, Donadello, & Camargo, 2012; Pacheco, Mesquita, & Dias, 2015).

Logo, a avaliação estudantil é uma ferramenta que permite às instituições diagnosticar seus pontos fortes e fracos, para uma melhoria na gestão universitária (Santos, Goulart, Miyoshi, & Santos, 2014). Desmistificando o papel da universidade no contexto social quanto à qualidade de ensino, percebem-se dificuldades em projetar mecanismos que assegurem a permanência dos estudantes na universidade. Nesse sentido, como forma de conhecimento da percepção dos estudantes sobre sua experiência acadêmica, são analisados alguns aspectos referentes à satisfação dos alunos.

2.2 Satisfação acadêmica

As universidades, assim como qualquer outra organização, também precisam se empenhar para satisfazer as expectativas dos seus alunos, para que eles tenham uma formação acadêmica de qualidade. Nesse sentido, as cobranças do MEC relativas à qualificação do conjunto docente e à infraestrutura das universidades têm imposto que as instituições alcancem graus maiores de eficiência nas suas gestões, tendo como objetivo primordial a satisfação dos seus discentes (Lizote *et al.*, 2018).

Dessa forma, essas instituições devem buscar uma melhoria contínua na sua gestão, a fim de se prepararem para atender à diversidade, que inclui distinções referentes a classe social, gênero, objetivos de vida e expectativas dos alunos ao cursar uma graduação (Assis, Moura, & Alves, 2020). Diante desse contexto, alguns estudos buscam verificar quais são os fatores que contribuem para uma boa satisfação acadêmica (Schleich, Polydoro, & Santos, 2006; Vieira, Milach, & Hupples, 2008; Souza & Reinert, 2010; Bergamo *et al.*, 2012; Ramos *et al.*, 2015; Dalmonech, Goularte, Ramos, & Monte-Mor, 2016).

De acordo com Morales (2018), a satisfação acadêmica é expressa na forma como os alunos enxergam a universidade e como percebem o cenário de aprendizagem. A satisfação

acadêmica tem relação com a confirmação ou não das expectativas dos estudantes com a realidade da instituição, sendo que, quanto mais esse índice de satisfação for alcançado, melhor para o aluno e para a universidade. Além disso, ela está interligada com a qualidade de aprendizagem dos estudantes e com a forma como eles avaliam o ambiente estudantil (Assis, Moura, & Alves, 2020).

Logo, procurar desenvolver uma satisfação positiva dos alunos é imprescindível no contexto universitário, uma vez que o descontentamento com o curso pode gerar desistência e absenteísmo e causar limitações de aprendizagem nos estudantes e, conseqüentemente, um descontentamento com a própria instituição (Nascimento, Bernardes, Sousa, & Lourenço, 2016). Por conseguinte, quando as expectativas dos discentes não forem alcançadas com êxito, a satisfação acadêmica encontrar-se-á em um nível inferior ao esperado (Vieira, Milach, & Hupples, 2008; Ramos *et al.*, 2015; Dalmonech, Goularte, Ramos, & Monte-Mor, 2016).

Nessa perspectiva, os alunos devem ser considerados aliados no processo de construção de estratégias para um ensino de qualidade, pois são participantes ativos na manutenção da instituição de ensino. Além disso, para se ter um bom relacionamento com o aluno, é fundamental que este se encontre satisfeito (Bergamo *et al.*, 2012). Para verificar a experiência acadêmica, são necessários estudos que analisem como está a avaliação dos discentes em relação ao contexto universitário (Schleich, Polydoro, & Santos, 2006).

A avaliação sobre satisfação é uma ferramenta que emerge no instante em que a organização precisa ter o entendimento dos ambientes econômicos e se vale de distintas formas de avaliação, que oferecem alicerce no processo de tomada de decisão (Severgnini, Galdamez, & Moraes, 2018). Essas avaliações englobam um processo sistemático, com análises e interpretações, sobre variáveis que dizem respeito à satisfação, propiciando indícios de como está o contentamento dos alunos com o curso e se os objetivos da instituição estão sendo alcançados (Santos *et al.*, 2014).

Dessa forma, uma avaliação dos estudantes fornece *insights* para que a instituição possa desenvolver técnicas de competitividade e atender ao máximo as expectativas dos alunos. A escala utilizada neste estudo para mensurar a satisfação é a de Schleich, Polydoro e Santos (2006), a qual aborda três fatores importantes para o entendimento de como os discentes veem sua satisfação de acordo com sua experiência acadêmica, que são: satisfação com o curso, oportunidades de desenvolvimento e satisfação com a instituição.

O primeiro fator analisado envolve questões de satisfação com a própria formação, evidenciando aspectos de relacionamento com os colegas e professores e com a forma como os docentes ministram suas aulas. Nesse sentido, um bom relacionamento com outros alunos e

com os professores provoca um impacto social à medida que resulta em desempenhos mais significativos (Reyes Júnior, Reis, Costa, & Santos, 2018). Salienta-se que os professores são vistos como exemplos para seus alunos, tendo em vista o desenvolvimento da carreira profissional (Gursoy & Umbreit, 2005; Vieira, Milach, & Hupples, 2008).

O segundo fator engloba as oportunidades de desenvolvimento, abrange características sobre a formação do acadêmico e verifica a preparação para o mercado de trabalho, as metodologias de ensino e a relevância das disciplinas para a formação do discente. Uma boa organização do curso é essencial para que os alunos tenham percepções positivas acerca de sua trajetória acadêmica. Ademais, Paswan e Young (2002) declaram que uma matriz curricular bem organizada proporciona melhor avaliação dos alunos para com os professores e a instituição. De acordo com a pesquisa de Cavalheiro *et al.* (2013), a organização do curso influencia positivamente na satisfação acadêmica, posto que os estudantes ficam mais interessados, uma vez que o curso fornece contribuições para uma melhor educação.

O terceiro fator engloba a satisfação com a instituição, com os equipamentos disponíveis, instalações, limpeza e proatividade dos colaboradores em ajudar. Nesse sentido, conforme os resultados da pesquisa de Duque (2014), boas instalações impactam de maneira satisfatória a percepção dos alunos. Além disso, busca-se evidenciar se os funcionários são mediadores na construção de uma relação positiva entre o aluno e a universidade, objetivando saber se o atendimento dos colaboradores sana as expectativas dos discentes (Gianesi & Correa, 2006, Bernardi, Donadello, & Camargo, 2012).

A fim de fazer um resgate de algumas pesquisas que já discutiram sobre a temática da satisfação acadêmica, a Figura 1 traz alguns apontamentos sobre os objetivos e principais resultados dessas pesquisas.

Figura 1: Pesquisas anteriores sobre satisfação acadêmica

Autor(es) e ano	Objetivo	Principais resultados
Faria, Come, Poli & Felipe (2006)	Evidenciar o grau de satisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior – IES privada paulista.	A maioria dos alunos pesquisados está relativamente satisfeita com o ensino que lhe está sendo proporcionado, mas algumas ações precisam ser realizadas para que possa haver melhorias.
Schleich, Polydoro & Santos (2006)	Validar uma escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do Ensino Superior.	A escala obtida apresentou resultados de validade e fidelidade satisfatórios.
Souza & Reinert (2010)	Analisar a avaliação de um curso de graduação através da identificação dos fatores que geram satisfação e insatisfação por parte de seus estudantes e, também, comparar os resultados entre	Os principais fatores determinantes da satisfação e da insatisfação com o curso estão relacionados com a estrutura curricular, o corpo docente e o ambiente social. Foram encontradas diferenças

	as modalidades de ensino presencial e a distância.	significativas na comparação entre as modalidades de ensino pesquisadas.
Cavalheiro <i>et al.</i> (2013)	Investigar a percepção dos discentes acerca do envolvimento do professor, organização do curso, interesse do estudante, interação professor-estudante e demanda do curso, bem como com a satisfação do curso.	Os fatores mais relevantes para a satisfação ou insatisfação dos discentes são a organização do curso e o interesse do estudante.
Gomes, Dagostini & Cunha (2013)	Avaliar os determinantes da satisfação geral dos alunos matriculados no curso de Ciências Contábeis em uma faculdade do Sudoeste do Paraná.	Os resultados apontam que a forma com que o professor aplica o conteúdo didático em ambiente de aula influencia na satisfação dos discentes. Além disso, o envolvimento do professor, sua maneira de interagir, tem relevância na satisfação do estudante.
Vieira, Kunkel & Mallmann (2013)	Avaliar os fatores determinantes da satisfação dos estudantes de educação a distância da Universidade Federal de Santa Maria.	Os estudantes estão satisfeitos com o sistema de aprendizagem, sua estrutura, o nível de dedicação de professores e tutores e o curso de modo geral.
Ramos <i>et al.</i> (2015)	Analisar a satisfação com a experiência acadêmica e sua relação com as variáveis sociodemográficas entre estudantes de graduação em Enfermagem de uma universidade pública do Sul do Brasil.	Constatou-se que os estudantes não se mostraram nem satisfeitos, nem insatisfeitos com o curso, a instituição e a oportunidade de desenvolvimento, sendo que a dimensão Satisfação com o Curso apresentou a maior média do instrumento; estudantes mais jovens e que realizavam atividades de lazer apresentaram maior satisfação com o curso e com a oportunidade de desenvolvimento.
Rodrigues & Liberato (2016)	Verificar a satisfação dos estudantes de ensino superior com a experiência acadêmica e a sua relação com a vontade de concluir o curso.	O fator Satisfação com o Curso foi o que apresentou maior significância estatística, as variáveis como corpo docente com domínio do conteúdo, estratégia de aula utilizada pelos professores, compromisso da instituição com a qualidade da formação do aluno, relacionamento com os professores, equipamentos modernos e empregabilidade potencial do curso apresentam importância na previsão do estudante em concluir o curso.
Lizote <i>et al.</i> (2018)	Avaliar como o interesse do estudante e o envolvimento do professor influenciam na satisfação geral dos alunos de graduação em Ciências Contábeis.	Os resultados obtidos permitem concluir que o gênero não influencia na satisfação, mas os estudantes dos períodos iniciais mostram-se mais satisfeitos. Por sua vez, o envolvimento do professor e o interesse do estudante têm influência sobre a satisfação geral, contudo de maneira diferente.
Assis, Moura & Alves (2020)	Analisar a satisfação dos alunos de cursos de Gestão de uma Instituição de Ensino Superior pública.	Os resultados revelaram elevadas expectativas em relação a questões como: compromisso da instituição com a qualidade do ensino, conhecimento dos professores sobre o conteúdo das

		disciplinas que ministram, relacionamento com os professores e colegas de classe, e compromisso da instituição com a qualidade do ensino e da pesquisa.
--	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com a Figura 1, pode-se observar uma diversidade de estudos no decorrer do tempo, cujas reflexões são pertinentes, uma vez que trazem à tona novas discussões, perspectivas e direcionamentos para as universidades. Além disso, Ramos *et al.* (2015) evidenciam que a satisfação discente é um procedimento dinâmico, valendo-se de experiências que necessitam de novas avaliações.

Método

O processo utilizado para atender aos propósitos desta pesquisa pode ser classificado como quali-quantitativo, pois os dados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. Assim, as informações coletadas são abordadas de forma estatística, e o fornecimento de dados ocorre de forma mais precisa (Gil, 2008).

Para o alcance da amostra necessária da pesquisa, foi utilizado o método *survey*, ou seja, o levantamento de dados que se fundamenta na coleta de informações primárias. Nesta pesquisa, a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário (Hair, Babin, Money, & Samouel, 2005). O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o modelo de Schleich, Polydoro e Santos (2006), escolhido para analisar, a partir das respostas dos entrevistados, o grau de satisfação dos acadêmicos. Salienta-se que esse é um instrumento consolidado dentro de diversos estudos sobre a temática, tais como o de Santos *et al.* (2013) e Ramos *et al.* (2015).

Verifica-se que a replicação de trabalhos em diferentes ambientes enriquece o acervo de pesquisas, resultando em credibilidade e confiabilidade na divulgação de trabalhos (Cunha, Gomes, & Beck, 2016). O questionário deste estudo foi composto por 37 questões, sendo 35 fechadas do tipo *likert* com cinco possibilidades de resposta, que variaram de 1 (nada satisfeito) a 5 (totalmente satisfeito), de acordo com o grau de satisfação atribuído pelos discentes aos aspectos condizentes com sua experiência acadêmica. As duas questões restantes foram abertas, nas quais os acadêmicos narraram fatores que mais agradam e desagradam sua experiência acadêmica. Desse modo, as questões podem ser divididas nos seguintes blocos:

- a) Bloco I - Dados referentes aos níveis de satisfação com o curso: envolve questões

com colegas de classe e professores, envolvimento pessoal no curso, interesse dos professores, conhecimento dos professores, reconhecimento dos professores com o envolvimento do aluno, compromisso da instituição com a qualidade de formação, avaliação proposta pelos professores, estratégia de aula utilizada pelos professores, relevância da disciplina, disponibilidade dos professores, adequação do conteúdo para a formação e adequação das tarefas com o tempo exigido para sua consecução.

- b) Bloco II - Dados referentes ao nível de satisfação com as oportunidades de desenvolvimento: representa o fator composto pelas perguntas sobre eventos sociais oferecidos pela instituição, atividades extracurriculares oferecidas pela instituição, programas ou serviços de apoio oferecidos pela instituição, facilidade da instituição em atender a questões pessoais e currículo do curso.
- c) Bloco III - Dados referentes aos fatores de satisfação com a instituição: envolve questões compostas pelas perguntas sobre limpeza da instituição, biblioteca, segurança na instituição, localização da instituição, infraestrutura das salas de aula, facilidade no contato via telefone e atendimento prestado pelos funcionários da secretaria.
- d) Bloco IV - Dados sobre aspectos que mais agradam e desagradam no curso: o estudante descreve sua opinião por meio de questões abertas.
- e) Bloco V - Dados pessoais dos questionados: gênero, faixa etária, renda familiar, estado civil, curso em que estuda, se trabalha e o ano de ingresso.

Ficou definido que o universo de estudo seria constituído por 1.270 pessoas, distribuídas entre alunos dos cursos de Administração Diurna (ADD), Administração Noturna (ADN), Ciências Econômicas (CE), Ciências Biológicas (CB), Enfermagem (E), Nutrição (N) e Zootecnia (Z). Ademais, como a população era ampla, por um cálculo amostral com 5% de erro amostral e 95% de nível de confiança, o número mínimo de questionários que deveriam ser aplicados equivale a um total de 296. Todavia, por meio da coleta otimista dos dados da pesquisa, a amostra resultou num total de 384 respondentes.

É importante salientar que os estudantes que se encontravam em seu primeiro semestre na universidade foram excluídos da pesquisa, uma vez que sua experiência acadêmica ainda é incipiente, sendo que poderiam ter eventuais dificuldades na hora de avaliar as informações solicitadas. O trabalho constituiu-se de uma amostra não probabilística por conveniência, ou seja, os elementos da amostra foram selecionados de acordo com a conveniência do autor.

Desse modo, o pesquisador seleciona apenas os elementos a que tem acesso, admitindo que estes representem toda a população (Moresi, 2003).

O processo de coleta de dados iniciou-se em abril de 2018 e estendeu-se até junho de 2018. Os questionários vieram a ser tabulados no mesmo intervalo em que ocorreu a aplicação do instrumento de coleta. Ressalta-se que foi utilizado o *software* Excel para a etapa de tabulação e, após esse processo, ocorreu a geração de dados estatísticos no *software* Statistical Package for the Social Science (SPSS) 22.0, em que foram realizados alguns procedimentos estatísticos, como a estatística descritiva, distribuições de frequência e testes de confiabilidade para melhor avaliação dos resultados. Dessa forma, utilizaram-se cálculos de frequência com as variáveis socioeconômicas, conforme a seguinte fórmula.

$$\bar{X} = \sum_{i=1}^n Xi/n \quad (1)$$

Posteriormente, foram realizados testes não paramétricos, visto que a realização do teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* (K-S) demonstrou que os dados não confirmavam o pressuposto de normalidade. Assim, diante da não normalidade dos dados, foram utilizados os testes não paramétricos *U Mann Whitney* para até dois grupos e o de *Kruskal Wallis* para mais de dois grupos, para verificar as diferenças entre cursos e variáveis de perfil em relação à satisfação acadêmica. Esses testes possuem como hipótese nula o fato de não existirem diferenças entre os grupos, e como hipótese alternativa a existência de diferenças significativas entre os grupos. Nesse sentido, para haver diferenças significativas entre as categorias analisadas, os valores devem ser inferiores a 0,05 (5%) (Malhotra, 2006).

$$H = \frac{(\frac{12}{N(N+1)} \sum_{i=1}^k \frac{R_i^2}{n_i}) - 3(N+1)}{1 - \frac{\sum_{j=1}^J t_j^2}{N^2 - N}} \quad (2)$$

As duas questões discursivas foram analisadas por meio de uma análise qualitativa. Na primeira etapa, foram transcritas para o *software* Excel todas as narrativas dos alunos quanto aos aspectos que mais agradavam e desagradavam sua experiência acadêmica. Após esse procedimento, os dados foram repassados para o *software* Word Art. Com a utilização dessa ferramenta, foram criadas nuvens de palavras, em que os termos que se sobressaíram nos discursos dos alunos apareceram em formato maior, e palavras pouco difundidas, em tamanho menor.

Análise e discussão dos resultados

A Tabela 1 apresenta a satisfação dos sete cursos ofertados pela instituição analisada, segmentada nos constructos satisfação com o curso, oportunidades de desenvolvimento e satisfação com a instituição.

Tabela 1.

Estatísticas descritivas da satisfação dos discentes

	Satisfação com o curso	Oportunidades de desenvolvimento	Satisfação com a instituição
Média	4,22	3,72	3,95
Mediana	4,08	3,40	3,92
Moda	4	4	4
Desvio padrão	7,16	4,94	3,91

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Analisando a estatística descritiva, pode-se afirmar que os estudantes estão satisfeitos em relação ao curso em que estão inseridos, considerando que a escala utilizada varia de 1 a 5 e a média encontra-se no patamar 4,22. Como as respostas denotam uma satisfação positiva acerca do curso, é possível inferir que os alunos têm uma concepção favorável sobre o atendimento de suas necessidades e, por essa razão, possuem propensão a divulgar o curso para pessoas conhecidas. Esse fato é relevante, posto que, se os estudantes compartilham de experiências frustradas na jornada acadêmica, estão predispostos a disseminar essas informações de forma a denegrir a imagem da instituição. Ademais, quanto mais satisfeitos os estudantes estiverem com seu curso, maior a probabilidade de terminarem a graduação com o sentimento de que suas expectativas foram alcançadas (Rodrigues & Liberato, 2016).

Em contrapartida, o desvio padrão acerca da satisfação com o curso também é o maior entre todos os quesitos, revelando que alguns cursos se encontram mais satisfeitos do que outros. Esse fato prevê um alerta, pois, para se manter o bom desempenho da instituição, os níveis de satisfação de todos os cursos devem ser regulares. Dessa maneira, cabe à instituição investigar o porquê de alguns estudantes de alguns cursos avaliarem negativamente sua experiência acadêmica. Esse aspecto revela-se importante porque, de acordo com Cavalheiro *et al.* (2013), os discentes que se encontram satisfeitos com o curso se envolvem mais com a instituição, o que os auxilia no processo de integração e aprendizagem, enquanto aqueles que possuem restrições com alguns aspectos têm uma experiência acadêmica desfavorável.

Em relação à satisfação com a instituição, a média foi satisfatória e o desvio padrão foi o menor nesse quesito, demonstrando que não ocorrem muitas divergências de percepção dos

alunos nesse aspecto. Pela indicação dos resultados, a satisfação com a instituição é a segunda mais bem avaliada pelos discentes. Essa é uma questão positiva, uma vez que, de acordo com a pesquisa de Duque (2014), boas instalações potencializam a satisfação dos alunos.

O menor valor de satisfação geral refere-se às oportunidades de desenvolvimento, com a média de 3,72. Esse constructo faz referência aos eventos promovidos pelos cursos, às condições para o desenvolvimento profissional, entre outras circunstâncias. Nota-se que o desvio padrão foi o segundo maior, evidenciando que há divergência entre os cursos nesse quesito. Tal disparidade pode ser justificada pelo fato de que alguns cursos possuem uma espécie de incubadora acadêmica, em que é possível expandir os conhecimentos adquiridos em sala de aula por meio de atividades cotidianas da profissão, enquanto outros cursos não contam com esse espaço. Segundo Nascimento, Bernardes, Sousa e Lourenço (2016), a ausência de atividades práticas pode acarretar uma insatisfação, na medida em que os alunos ficam impossibilitados de realizar tarefas extracurriculares.

As próximas análises fazem menção às assertivas que apresentaram diferenças significativas com as variáveis de perfil referentes aos três constructos analisados. Considera-se que, para uma sentença ser considerada significativa, as diferenças estatísticas devem ser inferiores a 0,05 (5%). A partir disso, a Tabela 2 apresenta os fatores significativos da média por sexo.

Tabela 2:

Mediana e significância das variáveis do modelo em relação ao sexo dos respondentes

Fator	Média Homens	Média Mulheres	Sig
Relacionamento com os colegas de curso	4,08	3,84	0,009
Realização das tarefas no tempo oferecido	3,55	3,99	0,000
Atendimento dos funcionários da biblioteca	3,89	3,58	0,004
Limpeza da instituição	4,20	3,92	0,003

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Identifica-se que as mulheres obtiveram mediana superior à dos homens em um aspecto, que se refere à realização das tarefas no tempo ofertado. No quesito limpeza da instituição, os homens declararam estar mais satisfeitos com a limpeza da instituição do que as mulheres. Do mesmo modo, a mediana das mulheres quanto ao atendimento da biblioteca foi menor que a dos homens. Nessa ótica, a satisfação sobre o atendimento condiz com a avaliação da experiência obtida durante a prestação do serviço. Assim, os funcionários são responsáveis por criar um elo na relação entre a instituição e os alunos, pela forma como estes são atendidos (Gianesi & Correa, 2006).

Pelas evidências dos resultados, na amostra pesquisada, os homens estão mais satisfeitos do que as mulheres com sua experiência acadêmica. Esses resultados são convergentes com os achados da pesquisa de Schleich, Polydoro e Santos (2006), em que os homens apresentam maiores níveis de satisfação e integração acadêmica do que as mulheres. A Tabela 3 traz as sentenças que acusaram a significância com o curso dos respondentes.

Tabela 3:

Mediana e significância das variáveis do modelo em relação ao curso dos respondentes

Fator	ADD	ADN	CB	CE	ENF	NUTR	ZOO	Sig
Relacionamento com os colegas	3,87	4,16	4,24	3,89	3,54	3,85	3,73	0,009
Envolvimento com o desempenho acadêmico	3,83	3,67	3,55	3,56	3,08	3,42	3,73	0,009
Conhecimento dos professores	3,16	3,53	4,15	4,04	3,88	3,82	3,99	0,000
Realização das tarefas no tempo oferecido	3,54	3,43	3,12	3,47	3,08	2,42	3,34	0,000
Envolvimento pessoal nas atividades	3,55	3,22	3,58	3,36	3,59	3,36	3,84	0,000
Custo dos estudos e formação recebida	3,78	3,61	3,25	3,89	2,96	3,39	3,32	0,001
Atendimento dos funcionários da biblioteca	3,30	3,59	3,67	4,17	3,41	3,88	3,72	0,001
Infraestrutura das salas de aula	3,77	3,37	3,82	3,83	3,70	4,09	3,94	0,001
Instalações da instituição	3,52	3,14	3,42	3,68	2,89	3,76	3,73	0,001

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Referente à primeira assertiva, nota-se que houve diferenças de comportamento dos cursos. Pelos dados, identifica-se que as maiores medianas se concentram no curso de Ciências Biológicas. Dessa forma, percebe-se que as relações estabelecidas entre os colegas são essenciais para a adaptação do estudante no Ensino Superior. Ademais, os vínculos de amizade no ambiente da faculdade propiciam uma troca de conhecimento, o que impacta diretamente no desempenho dos acadêmicos (Reyes Júnior, Reis, Costa, & Santos, 2018).

Sobre o envolvimento pessoal com o desempenho acadêmico, nota-se que o curso de Administração Diurno alcançou os maiores patamares, com um valor de 3,83. Esses dados dão sustentação à consideração de que os alunos de Administração Diurno possuem um bom planejamento organizacional, na medida em que se envolvem no curso, a fim de possuir um bom desempenho acadêmico. A menor mediana se dá pelos alunos de Enfermagem, com um valor de 3,08, apontando que ocorrem fragilidades no engajamento dos alunos para um bom desempenho acadêmico.

Além de um bom contato com os colegas de curso, os alunos de Ciências Biológicas avaliam positivamente o conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que

ministram, com uma mediana de 4,15. A mesma questão é vista com menor ênfase pelos estudantes de Administração Diurno e Noturno, uma vez que a mediana é de 3,16 e 3,53, respectivamente, indicando um descontentamento nesse quesito. Esse resultado foi verificado em vista da percepção dos alunos diante do professor, mais especificamente quanto à capacidade do docente de ministrar a disciplina, proporcionado entendimento claro e conciso para os estudantes (Vieira, Milach, & Hupples, 2008). Ademais, os professores dos cursos de Administração Diurno e Noturno são, em sua maioria, os mesmos, fato que corrobora a unanimidade na insatisfação desse quesito. Observa-se, dessa forma, que essa questão merece atenção, posto que os professores são propulsores de conhecimento e, se há defasagem de sua parte, a propensão é de que os alunos concluam as matérias com algumas lacunas de aprendizagem, conforme constatado em pesquisas anteriores (Antonelli, Colauto, & Cunha, 2012, Lizote *et al.*, 2018).

No que concerne à assimetria dos gastos investidos com o retorno da formação recebida, notam-se diferenças de comportamento entre os cursos. A maior mediana encontra-se nos alunos de Ciências Econômicas, com 3,89. Tal resultado pode ser ponderado pelo fato de o curso em questão não exigir que o aluno desembolse tanto com materiais pedagógicos, uma vez que as disciplinas se concentram em fundamentos teóricos. Cenário semelhante ocorre com os alunos de Administração Diurno e Noturno, com a segunda e terceira maiores notas de satisfação, respectivamente, o que pode ser explicado pela mesma justificativa, uma vez que a ementa das disciplinas é composta, em sua maioria, por matérias teóricas, não necessitando da compra de utensílios para sua aplicabilidade.

Situação divergente com relação aos gastos investidos se verifica entre os estudantes de Enfermagem, os quais apresentam uma mediana de 2,96, pois precisam desembolsar mais recursos financeiros com materiais instrutivos de uso profissional. Deve salientar-se que os aparatos da Enfermagem são essenciais para a formação e qualificação de um enfermeiro, e a instituição deve atentar para esse aspecto, uma vez que, na visão desses estudantes, uma parcela do que eles estão investindo não está sendo proporcional ao ganho com a formação recebida. Esse é um aspecto que influencia negativamente a satisfação acadêmica, posto que essa variável impacta no desempenho desses estudantes, o que pode provocar desistência do curso, causando prejuízos físicos e mentais (Ramos *et al.*, 2015).

Diante de todos os constructos analisados, as instalações físicas da instituição são as que possuem menores índices de medianas de satisfação, com ênfase para o curso de Enfermagem, com um valor de 2,89. Ocorre que, devido ao curso de Enfermagem ser essencialmente prático, há necessidade de os acadêmicos desenvolverem atividades com

utensílios e, se essas instalações forem incipientes ou pouco qualificadas, os alunos terão descontentamento nesse fator. Esse fator é essencial para um bom rendimento acadêmico, uma vez que, segundo Duque (2014), boas instalações favorecem positivamente a experiência acadêmica dos alunos.

No entanto, alguns impasses devido à atual conjuntura econômica, marcada por um contexto extensivo de crise, geram empecilhos que limitam a liberação de verbas para investimento nas instituições (Moreira, Moreira, & Soares, 2018). A realidade torna-se limitante para a gestão universitária, que, muitas vezes, encontra dificuldade em proporcionar uma formação de qualidade para seus acadêmicos, na medida em que faltam manutenção de laboratórios e criação de espaços para aprimoramento de novos talentos. A Tabela 4 apresenta as sentenças que acusaram a significância com a idade dos respondentes.

Tabela 4:

Significância com a idade dos respondentes

	Até 20 anos	De 21 a 25 anos	De 26 a 30 anos	De 31 a 40 anos	Acima de 41 anos
Conhecimento dos professores	3,61	3,84	3,82	3,97	4,45

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Acerca da mediana e significância das variáveis do modelo em relação à idade dos respondentes, apenas uma afirmação obteve diferenças de comportamento, a do “conhecimento dos professores”. Dessa forma, os acadêmicos mais velhos sinalizam maior satisfação acadêmica. Por sua vez, os discentes com até 20 anos possuem uma percepção inferior dos professores quanto ao conhecimento que estes detêm, já que a mediana constitui um valor de 3,61. Esse resultado vai ao encontro do trabalho de Schleich (2006), segundo o qual verificou que os acadêmicos mais novos revelaram menores graus de satisfação.

O fato de os alunos com até 20 anos terem expressado com notas menores sua satisfação com os docentes indica que há um choque de expectativas ao ingressarem no ensino superior, ou seja, os alunos criam projeções de como serão as aulas, mas, ao entrarem no ambiente universitário, percebem que a realidade não é condizente com as suas expectativas (Assis, Moura, & Alves, 2020). Esse fato é preocupante, pois, se os alunos que estão iniciando o curso encontram-se insatisfeitos, há propensão de ficarem desestimulados para a continuidade da graduação. Tais constatações são indicadas na pesquisa de Ramos *et al.* (2015), segundo a qual as pessoas mais novas tendem a ter uma satisfação menor do que as que possuem uma idade mais avançada, devido a um eventual idealismo do processo

acadêmico. A Tabela 5 apresenta as sentenças que acusaram a significância entre as pessoas que trabalham e não trabalham.

Tabela 5:

Significância entre pessoas que trabalham × e não trabalham

	Pessoas que trabalham	Pessoas que não trabalham	Sig
Realização das tarefas no tempo oferecido	3,51	3,11	0,000
Envolvimento pessoal nas atividades do curso	3,37	3,61	0,002

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A respeito da mediana e significância das variáveis do modelo em relação às pessoas que trabalham e não trabalham, diagnosticaram-se diferenças estatísticas em dois aspectos. O primeiro refere-se à realização das tarefas no tempo disponível, em que os dados revelam que as pessoas que trabalham possuem mais facilidade em realizar as atividades acadêmicas quando comparadas com aquelas que não trabalham, contradizendo os resultados da pesquisa de Ramos *et al.* (2015).

Quanto ao envolvimento pessoal nas atividades do curso, as pessoas que não trabalham apresentaram uma mediana superior à das pessoas que exercem alguma atividade. Segundo o estudo de Paswan e Young (2002), o envolvimento consiste em como o estudante percebe o nível de atenção e como ele vê seu desenvolvimento no decorrer do curso. Ademais, Ramos *et al.* (2015) ressaltam que o envolvimento é caracterizado como a atuação ativa dos estudantes nas etapas de aprendizagem.

Esse fato é compreensível pela realidade distinta do cotidiano dessas pessoas, uma vez que quem destina maior parcela do seu tempo a um trabalho de carteira assinada tem menos tempo livre para se dedicar a atividades extracurriculares. Já as pessoas que só estudam podem ocupar os turnos em que não possuem aulas para se dedicar a outras atividades. Esses resultados vão ao encontro da pesquisa de Ramos *et al.* (2015), segundo os quais conciliar trabalho e estudos, muitas vezes, torna-se uma tarefa difícil, levando os alunos a uma rotina intensa e desgastante, o que pode ocasionar um cansaço físico e psicológico.

Entretanto, Ramos *et al.* (2015) relatam que realizar atividades extracurriculares durante o período de formação acadêmica engrandece o aprendizado, já que permite que os estudantes se insiram no contexto de trabalho de forma mais enfática. Dessa forma, os discentes terão que encarar desafios repletos de conflitos, o que lhes mostrará a importância de suas ações e fortalecerá sua realização pessoal.

No que concerne às variáveis de estado civil, renda bruta e ano de ingresso no curso, não se identificaram diferenças estatisticamente significativas. Esse fato revela que, para esses

componentes, não há diferenças entre a satisfação com o curso, oportunidades de desenvolvimento e satisfação com a instituição.

As questões de cunho descritivo foram avaliadas por meio de uma análise qualitativa. Em um primeiro momento, foram obtidos 641 elementos com significado de análise a partir das respostas dos estudantes da amostra pesquisada. Com o auxílio da ferramenta que agrupa os vocábulos mais utilizados em forma de nuvem, foi elaborada a Figura 2, que demonstra os aspectos que mais agradam os alunos.

Figura 2. Questões que mais agradam os estudantes

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao analisar a Figura 2, nota-se a predominância da palavra “professor”, demonstrando que os docentes exercem um alto poder de influência para a satisfação dos discentes. Os professores, muitas vezes, são exemplos para seus alunos, de modo que os estudantes se espelham neles para o desenvolvimento da sua vida profissional (Vieira, Milach, & Hupples, 2008; Venturini, Pereira, Vieira, & Milach, 2008). Em função disso, os discentes sentem a necessidade de uma proximidade maior com os professores, visto que eles são propulsores de conhecimento e que um acompanhamento direto com os alunos pode proporcionar desenvolvimento pessoal e profissional, o que pode ser evidenciado na resposta de um aluno ao comentar sobre o que mais o agrada no curso: “[...] *A disponibilidade de alguns professores de atender os alunos fora de sala de aula, ajudando com as dúvidas, os incentivos que são oferecidos também junto ao ensino, pesquisa e extensão.*”

Dessa forma, comunicações estabelecidas entre professores e alunos são uma atividade social que impacta diretamente no desempenho destes (Gursoy & Umbreit, 2005; Vieira, Milach, & Hupples, 2008). Ademais, essas relações proporcionam uma troca de informações entre as partes, o que gera o compartilhamento de conhecimentos, além de ser fator preponderante na adaptação dos discentes no ambiente acadêmico (Reyes Júnior, Reis, Costa, & Santos, 2018). Nesse sentido, ressalta-se a importância do contato professor-aluno, uma vez

que fomenta o discente a se envolver mais no curso e nas atividades que ele pode proporcionar (Cavalheiro *et al.*, 2013; Cunha, Gomes, & Bock, 2016). Tais observações são salientadas na seguinte narrativa: “[...] *incentiva a participar de projetos de pesquisa e dar seguimento acadêmico*”.

O segundo vocábulo com maior destaque foi o próprio curso em que os alunos estão inseridos, podendo-se inferir que os estudantes tomaram a atitude correta na escolha da graduação que estão realizando, encontrando-se na profissão. Tais explicitações podem ser comprovadas nas escritas, como: “[...] *aprendizado que adquire no decorrer do curso*”; “[...] *As oportunidades que o curso oferece de aprendizado, cursos [...]*.” Ademais, nota-se a elevada incidência de casos em que a palavra “prática” foi associada ao coeficiente “curso” resultando na satisfação acadêmica, o que pode ser corroborado no seguinte trecho: “*O que mais me agrada é a prática do curso, a participação em projetos de pesquisa e o contato com outras áreas do conhecimento [...]*.”

A terceira palavra que mais obteve destaque foi “aula”. Esse vocábulo apareceu constantemente associado à palavra “prática”, termo este que também se destacou nas pesquisas. Assim, os alunos preferem mais aulas diferenciadas, que expandam os horizontes estudados na teoria para aspectos vivenciados na prática. Essas questões ganham credibilidade quando os alunos respondem: *“As matérias que possuem aulas práticas e dinâmicas”*; *“As aulas práticas têm contribuído de forma agradável para meu conhecimento [...]”*. Esses resultados mostram que, para os estudantes, a qualidade das aulas práticas impacta de forma positiva e demonstram que esse tipo de aula deve ser cada vez mais difundido na didática de estudo. A Figura 2 retrata os aspectos que mais desagradam os estudantes quanto ao curso em que estão inseridos.

Figura 2. Questões que mais desagradam no curso

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A palavra que obteve maior ênfase foi o vocábulo “professor”. Percebe-se uma convergência nas respostas entre o que mais agrada e o que mais desagradou os estudantes no curso em que estão inseridos. De fato, os docentes são as pessoas com quem os alunos têm mais contato durante o curso, visto que eles trabalham conjuntamente no decorrer da aprendizagem (Venturini, Pereira, Vieira, & Milach, 2008). Essa observação está em consonância com os estudos de Gursoy e Umbreit (2005), que revelam que, embora existam inúmeras variáveis capazes de influenciar na satisfação ou não dos alunos, os professores são os que mais provocam os discentes nesse aspecto.

Outra palavra que apresentou homogeneidade nas respostas foi o termo “aula”, que veio acompanhado de diversas situações que dizem respeito a um despreparo de muitos professores na execução das aulas, sendo comuns seguimentos que relatavam a seguinte mensagem: *“A disparidade de capacidade de administrar as aulas por parte de alguns professores, uns são muito bons e outros muito ruins.”* Tais insatisfações também foram denunciadas no seguinte fragmento: *“[...] em algumas matérias não aprendemos nada”*. De fato, a maneira como a aula é ministrada torna-se um coeficiente indispensável de avaliação dos alunos, pois as aulas presenciais servem para capacitá-lo no desenvolvimento de suas habilidades e, se há fraquezas nesse processo, é natural que possam ocorrer eventuais deficiências de aprendizagem (Cavalheiro *et al.*, 2013).

A categoria “prática” também foi amplamente discutida nas respostas dos alunos. Esse coeficiente muitas vezes forma par com o constructo “aula”, evidenciando uma carência que, segundo os alunos, poderia ser mais explorada. Esses fatos são denunciados na seguinte narrativa: *“Falta de práticas que contribuam na formação profissional.”* Por conseguinte, considera-se que desenvolver uma satisfação positiva dos alunos é imprescindível no contexto universitário, uma vez que o descontentamento com o curso pode gerar desistência e absenteísmo e causar limitações de aprendizagem nos estudantes e, consequentemente, um descontentamento com a própria instituição.

Considerações finais

A satisfação é um fator essencial para uma boa formação acadêmica dos alunos, pois interfere diretamente na qualidade de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Logo, as universidades precisam estar atentas aos anseios da população estudantil, para garantir uma boa formação profissional. Por essa razão, são justificáveis as pesquisas que buscam conhecer a realidade acadêmica em meio a esses investimentos iniciais para a educação, para avaliar se

tudo o que foi investido está sendo monitorado e aplicado para uma boa experiência acadêmica.

O objetivo do trabalho consistiu em identificar o grau de satisfação acadêmica dos alunos dos cursos de Ensino Superior de uma instituição pública do Rio Grande do Sul. Para a obtenção dos resultados que respondessem ao objetivo, utilizaram-se testes de significância, em que se procurou diagnosticar diferenças estatísticas entre as variáveis de perfil com os três constructos propostos pelo modelo de Schleich, Polydoro e Santos (2006): satisfação com o curso, oportunidades de desenvolvimento e satisfação com a instituição.

Verificou-se a ocorrência de diferenças de comportamento quanto ao sexo, curso, idade e se o estudante trabalhava ou não. Não houve diferenças significativas em relação ao estado civil, renda e ano de ingresso dos respondentes, evidenciando que, para estes dados pessoais, não há diferenças de comportamento quanto à satisfação para a realidade estudada.

A partir da análise das questões de natureza descritiva, os resultados apontaram que o vocábulo “professor” aparece tanto nas questões que mais agradam tanto naquelas que mais desagradam os estudantes. Portanto, a participação do professor é efetiva na satisfação dos alunos, sendo os docentes considerados impulsores de conhecimento, o que reflete na qualidade da formação acadêmica. Ademais, pelos indícios das respostas, identificou-se que os discentes preferem aulas de cunho mais prático às teóricas, pois, segundo eles, conseguem visualizar de forma mais didática os conteúdos propostos pelas disciplinas. Pela indicação dos resultados, são visíveis carências na integração da teoria com a prática, uma vez que os alunos demandam mais relações entre os temas estudados.

Dessa maneira, conhecer as satisfações ou insatisfações dos discentes ajuda no entendimento de como o Ensino Superior pode impactar o desenvolvimento dos alunos, tendo em vista que divergências entre a expectativa do aluno e a realidade que a instituição oferece podem provocar baixos indicadores de desempenho. Ademais, esse descompasso de cenários pode reduzir a integração e, em alguns casos, levar à desistência do curso.

Como principal contribuição prática da pesquisa, revela-se que, cruzando as variáveis de perfil com os três constructos analisados, os dados fornecem subsídios para a instituição de ensino identificar quais pontos estão em desacordo com as expectativas dos discentes. Assim, de posse dessas informações, a instituição pode ponderar os fatores analisados para uma melhoria contínua e a consequente satisfação dos alunos. Além disso, vestígios dos resultados sinalizam aspectos que necessitam de ações de planejamento, com o intuito de promover o desenvolvimento dos alunos.

Os resultados também denotam algumas implicações práticas. O descontentamento com o curso, por exemplo, pode resultar em desistência, absenteísmo e restrições quanto à aprendizagem. Além disso, pode trazer consequências quanto à integração do discente à vida universitária, provocando baixo desempenho e até mesmo o abandono do curso.

O estudo ficou restrito à não generalização dos resultados, uma vez que estudos em outros ambientes podem suscitar novos resultados, com diferenças de comportamento quanto à satisfação relacionadas às variáveis de perfil. Para pesquisas futuras, recomenda-se que sejam realizados estudos longitudinais, a fim de traçar um comparativo ao longo do tempo, visto que, com o transcorrer do curso, podem ser modificadas algumas visões dos alunos. Além desse panorama, sugere-se que sejam feitas novas pesquisas com estudantes de outras instituições.

Referências

- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. *Estudante Universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. p. 15-40.
- Antonelli, R. A., Colauto, R., & Cunha, J. V. A. (2012). Expectativa e satisfação dos alunos de Ciências Contábeis com relação às competências docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 75-91.
- Appleton-Knapp, S. L., & Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of marketing education*, 28(3), 254-264.
- Araujo, D. F., Cabral, A. C. A., Pitombeira, S. S. R., & Roldan, V. P. S. (2012). Measurement of the satisfaction index with an undergraduate course in the perspective of students: a study in the executive secretariat course of ufc/mensuracao do indice de satisfacao em um curso de graduacao sob a perspectiva dos estudantes: um estudo no curso de secretariado executivo da ufc. *R. G. Secr., GESEC.*, 3(2), 153-182.
- Archer, E. R. (1997). O mito da motivação. *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*, 2, 23-46.
- Assis, R. C. C., Moura, G. L., & Alves, M. A. (2020). Satisfação dos estudantes de cursos de Gestão de uma Instituição Superior Pública. *ForScience*, 8(1), e00656-e00656.

- Bergamo, F. V. M., Giuliani, A. C., Camargo, S. H. C. R. V., Zambaldi, F., & Ponchio, M. C. (2012). A lealdade do estudante baseada na qualidade do relacionamento: uma análise em Instituições de Ensino Superior. *Brazilian Business Review*, 9(2), 26-47.
- Bernardi, F. C., Donadello, G., Camargo, M. E., & Cruz, M. R. (2012). Um estudo sobre a satisfação de clientes (alunos): estudo de caso em uma escola de idiomas. *Anais do VIII Congresso Nacional de Excelência em Gestão*, Niterói, RJ, Brasil.
- Cavalheiro, E. A., Vieira, K. M., Potrich, A. C., Campara, J. P., & Paraboni, A. L. (2013). Fatores determinantes da satisfação de discentes: um estudo com universitários. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 4(4), 28-43.
- Colares, A. F. V., & Sindeaux, R. V. (2015). Greve nas Universidades Federais em 2012: um movimento na academia e sua repercussão na sociedade. *Textos e Debates*, 2(24).
- Cunha, P. R., Gomes, G., & Beck, F. (2016). Satisfação dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis: estudo em Universidades Públicas de Santa Catarina. *Contabilidade Vista & Revista*, 27(1), 42-62.
- Dalmonech, H. A. G., Goularte, M. A., Ramos, P. F., & Monte-Mor, D. S. (2016). Fatores que influenciam a indicação de uma Instituição Pública Federal de Ensino por seus alunos Através do marketing boca a boca. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 15(1), 25-39.
- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1-2), 1-21.
- Faria, A. C., Come, E., Poli, J., & Felipe, Y. X. (2006). O grau de satisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis: busca e sustentação da vantagem competitiva de uma IES privada. *Enfoque Reflexão Contábil*, 25(1), 15-36.
- Fávero, M. L. A. (1999). *Autonomia Universitária no Brasil: uma utopia*. EPAA, 7(24), 1999.
- Gianesi, I. G. N., & Corrêa, H. L. (2006). *Administração estratégica de serviços: operações para a satisfação do cliente*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6. ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, G., Dagostini, L., & Cunha, P. R. (2013). Satisfação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: estudo em uma faculdade do Paraná. *Revista da Faculdade de Administração e Economia*, 4(2), 102-123.
- Gursoy, D., & Umbreit, W. T. (2005). Exploring students' evaluations of teaching effectiveness: what factors are important? *Journal of Hospitality & Tourism Research*, Newbury Park, 29(1), 91-109.

- Hair, J., Babin, B., Money, A., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Lizote, S. A., Verdinelli, M. A., Terres, J. C., Camozzato, E. S., & Seemann, J. S. (2018). Satisfação dos alunos com o curso de Ciências Contábeis: uma análise em diferentes Instituições de Ensino Superior. *Revista Ambiente Contabil*, 10(1), 293.
- Luce, M. B., Fagundes, C. V., & Mediel, O. G. (2016). Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), 317-339.
- Malhotra, N. (2006). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada* (4. Ed). Porto Alegre: Bookman. *Marketing Education*, 24(3), 193-202.
- Ministério da Educação, Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro. Recuperado em 24 de maio de 2020 de: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>
- Morales, J. V., Valle, M., Díaz, A., & Pérez, M. V. (2018). Adaptacion de la Escala de Satisfaccion Academica en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Psicologia Educativa*, 24(2), 99-106.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia da pesquisa*. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Moreira, L. K. R., Moreira, L. R., & Soares, M. G. (2018). Educação Superior no Brasil: discussões e reflexões. *Educação Por Escrito*, 9(1), 134-150.
- Nascimento, J. C. H. B., Bernardes, J. R., Sousa, W. D., & Lourenço, R. L. (2016). Avaliação institucional: aplicação da Teoria da Resposta ao Item para avaliação discente em Ciências Contábeis. *Future Studies Research Journal: Trends and Strategies*, 8(2), 122-148.
- Pacheco, I. J. D., Mesquita, J. M. C., & Dias, A. T. (2015). Qualidade percebida e satisfação dos alunos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Gestão & Tecnologia*, (2), 5-28.
- Paswan, A. K., & Young, J. A. (2002). Student Evaluation of Instructor: A Nomological Investigation Using Structural Equation Modeling. *Journal of Marketing Education*, 24(3), 193-202.
- Ramos, A. M., Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Silveira, R. S., & Bordignon, S. S. (2015). Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em Enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, 24(1).
- Revista Gestão e Secretariado (GeSec), São Paulo, SP, v. 11, n. 3, set/dez, 2020, p. 185-211.

- Rodrigues, A. S. S., & Liberato, G. B. (2016). Fatores Determinantes da Satisfação com a Experiência Acadêmica. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 10(2), 18-33.
- Reyes Júnior, E., Reis, A. L. N., Costa, V. F. S., Santos, Y. A. (2018). Relações interpessoais e sua influência na satisfação dos acadêmicos. *R.G. Secr., GESEC*, 9(3).
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia Ciência e Profissão*, 33(4).
- Santos, M. R., Goulart, A. L., Miyoshi, M. H., & Santos, A. M. N. (2014). A importância de um questionário de avaliação de unidade curricular. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 38(2), 190-197.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Estudantes de Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Schleich, A. L. R. (2006). *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Severgnini, E., Galdamez, E. V. C., & Moraes, R. O. (2018). Satisfação e Contribuição dos Stakeholders a partir do Modelo Performance Prism. *Brazilian Business Review*, 15(2), 120-134.
- Souza, S. A., & Reinert, J. N. (2010). Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1).
- Traina-Chacon, J. M., & Calderón, A. I. (2015). A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(17), 78-100.
- Venturini, J. C., Pereira, B. A. D., Vieira, K. M., & Milach, F. T. (2008). Satisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis da UNIFRA: um estudo à luz das equações estruturais. *Anais do Congresso de Controladoria e Contabilidade da USP*, São Paulo, SP, Brasil.
- Vieira, K. M., Kunkel, F. I. R., & Mallmann, E. M. (2013). Satisfação dos estudantes de educação a distância da UFSM: uma análise multifatorial. *Electronic Journal of Management, Education and Environmental Technology (REGENT)*, 12(12), 2617-2632.

Vieira, K. M., Milach, F. T., & Hupples, D. (2008). Equações estruturais aplicadas à satisfação dos alunos: um estudo no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Contabilidade & Finanças - USP*, 19(48), 65-76.

Submetido em: 15.03.2020

Aceito em: 20.06.2020