

Satisfação com a experiência acadêmica: um estudo com universitários do primeiro ano

Satisfaction with academic experience: a study with first-year university students

Adriana Cristina Boulhoça Suehiro^I

Karla Silva de Andrade^{II}

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Resumo

Este estudo buscou avaliar a satisfação acadêmica dos universitários de uma instituição pública e explorar eventuais diferenças em razão do sexo, idade, área do conhecimento e do fato de trabalharem e estudarem ou só estudarem. Participaram 232 estudantes do primeiro ano de cursos de Biológicas e Saúde, Exatas, Humanas e Sociais e, em sua maioria, do sexo feminino. As maiores pontuações foram observadas em 'satisfação com o curso'. Houve diferença significativa entre os universitários mais novos e os de idade intermediária em 'satisfação com a instituição', entre os de Biológicas e Saúde e os de Humanas e Sociais em todas as medidas e entre os que trabalham e estudam e os que só estudam em 'satisfação com o curso'.

Palavras-chave: satisfação; vivências acadêmicas; universitários.

Abstract

This study sought to evaluate the academic satisfaction of college at a public institution and explore any differences between them on grounds of gender, age, area of knowledge and the fact that work and study or just study. Participated 232 students the first year of Biological and Health, Exact, Humanities and Social, and mostly female. The highest scores were observed in 'satisfação com o curso'. There was a significant difference between the younger students and the middle age in 'satisfação com a instituição', between Life and Health and Social and Human in all measures and between those who work and study and only study 'satisfação com o curso'.

Keywords: satisfaction; academic experiences; university.

O curso superior é considerado um meio importante de ascensão social e realização profissional, o que fez com que, tanto a procura, quanto a oferta de instituições de ensino superior crescesse exponencialmente (Bardagi & Hutz, 2012; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2014; Marinho-Araujo, Fleith, Almeida, Bisinoto & Rabelo, 2015; Santos, Polydoro, Scortegagna & Liden, 2013). Em função desse incremento, acompanhado pelo ingresso de estudantes com diferentes perfis, não apenas socioeconômicos, mas de expectativas e motivações em relação ao contexto acadêmico (Bisinoto, Rabelo, Marinho-Araújo, Fleith, 2016; Marinho-Araújo, 2009, 2014; Marinho-Araújo, Fleith, Almeida, Bisinoto, & Rabelo, 2015; Ristoff, 2014; Vargas & Paula, 2013), muitos países têm se debruçado sobre um conjunto de variáveis consideradas relevantes para o processo de adaptação e sucesso nessa nova realidade, dentre elas, a satisfação acadêmica (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Medrano, Galleano, Galera & Valle Fernández,

2010; Rodrigues & Liberato, 2016; Santos et al., 2013; Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002).

A satisfação acadêmica pode ser definida como um estado psicológico resultante da confirmação, ou não, das expectativas do estudante com a realidade acadêmica por ele vivenciada (Elliott & Shin, 2002; Jaradeen, Jaradat, Safi & Tarawneh, 2012). Considerada um construto multidimensional, contempla diversas áreas da experiência educacional, tais como a qualidade do ensino, o currículo, o relacionamento com os professores e colegas, a administração, as instalações e os recursos da universidade (Astin, 1993; Bardagi & Hutz, 2012; Ramos et al., 2015; Soares et al., 2002).

Sua investigação surge, portanto, como um elemento importante na avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos, não apenas para a construção e direcionamento de práticas responsivas por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), que sejam benéficas para as próprias instituições e igualmente vantajosas para os jovens que a elas se vinculam,

^I Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, pós-doutoramento em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp e docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Santo Antônio de Jesus. Pesquisadora e Líder do Laboratório de Instrumentação e Avaliação Psicológica da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (LABIAP).

^{II} Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Santo Antônio de Jesus. Membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Instrumentação e Avaliação Psicológica da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (LABIAP).

mas, sobretudo, pelo impacto que tais práticas têm sobre eles (Machado, Ladeira, Oliveira, Pompilho & Shimoda, 2014; Schleich, 2006). Isto porque, de acordo com Lizote, Verdinelli, Borba e Brasil (2014), a boa qualidade dos serviços prestados pelas IES oferece benefícios significativos em termos de manutenção no mercado e melhorias na produtividade e motivação de seus estudantes.

Apesar dos benefícios para os estudantes, as buscas em diferentes bases de dados têm indicado que as IES ainda têm se preocupado aquém do desejável em realizar aferições sobre a satisfação de seus clientes e as investigações que têm sido realizadas têm ficado circunscritas muito mais a dados de natureza acadêmica, voltados para uma caracterização demográfica do corpo discente. Para além dessas questões, Reason (2009) enfatiza que, para entender completamente como a experiência acadêmica afeta o aluno, os pesquisadores devem investir no estudo de variáveis para além das características estruturais e demográficas do corpo discente, incluindo medidas de cultura e de comportamento organizacional. Sendo assim, a avaliação institucional deve estar associada a dados de natureza acadêmica, como nota dos alunos, índices de evasão e tempo de integralização curricular, dentre outros, e a dados de natureza atitudinal e afetiva, como as percepções dos estudantes sobre sua vida acadêmica (Costa & Oliveira, 2010).

Nesse sentido, diversos instrumentos *têm sido empregados na avaliação da satisfação acadêmica*, quais sejam, o College Student Satisfaction Questionnaire (CSSQ), o Student Satisfaction Inventory (SSI), o College Student Survey (CSS), o Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA), no contexto português, e a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA) no Brasil (Schleich, Polydoro & Santos, 2006; Soares & Almeida, 2001; Soares et al., 2002). Diante do exposto e considerando, conforme ressaltado por Morgado (2009), a necessidade de dados provenientes da realidade brasileira e, portanto, de estudantes e universidades brasileiras, na sequência serão descritos alguns dos estudos desenvolvidos no Brasil.

No estudo de Schleich (2006), o Questionário de Vivências Acadêmicas-reduzido (QVA-r) e a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA) foram aplicados em 311 estudantes em início e final de diversos cursos de uma instituição particular do interior de São Paulo. Os resultados relativos à satisfação acadêmica, alvo de investigação da presente pesquisa, indicaram que os estudantes apresentaram grau de satisfação acadêmica um pouco acima do ponto médio do

instrumento (de 3,10 a 3,90), o que foi observado em cada uma das dimensões, bem como na escala total. Esses dados revelam que os alunos estão parcialmente satisfeitos quanto aos diferentes aspectos abordados em cada dimensão e a média obtida é um indicativo de que há necessidade de investimento nos aspectos abordados em cada fator para a promoção de melhorias, o que aumentaria a satisfação dos estudantes. O nível de satisfação foi maior entre os alunos ingressantes, sendo a diferença detectada significativa em todos os fatores do ESEA, e mais acentuada nos fatores 'satisfação com o curso', com maior média, e 'oportunidade de desenvolvimento', com o menor escore. Foram constatadas, ainda, diferenças significativas quanto ao sexo dos estudantes ingressantes na dimensão 'satisfação com o curso' e em 'satisfação com a instituição', no caso dos concluintes. A comparação por sexo evidenciou que as mulheres avaliadas por Schleich (2006) apresentaram menor nível de satisfação acadêmica do que os homens. O estudo também revelou diferenças significativas, por faixa etária, em todas as dimensões somente entre os ingressantes. Isso indica que os aspectos que afetam a satisfação no início da formação numa dada faixa etária são percebidos de forma diferente no momento da conclusão. Ao lado disso, observou-se que os alunos com idade superior a 21 anos demonstraram menor satisfação acadêmica. Esse resultado é condizente com o estudo de Kasworm (2003), segundo o qual os estudantes adultos vivenciam a educação superior de forma diferente à dos mais jovens, em razão de características próprias e diferente senso de envolvimento com o contexto institucional.

Diferentemente do observado por Schleich (2006), Santos e Suehiro (2007), ao empregarem os mesmos instrumentos, não constataram correlações significativas nas pontuações obtidas no ESEA com a idade. Do mesmo modo, verificaram que as mulheres obtiveram as maiores médias no instrumento, embora a diferença detectada não tenha sido significativa. Além disso, as autoras observaram que dentre os 247 universitários do curso de Psicologia, de cinco instituições particulares de Ensino Superior do interior de Minas Gerais e de São Paulo, os alunos iniciantes apresentaram pontuações mais altas e perceberam de maneira mais positiva as oportunidades oferecidas pelo curso. Relataram, ainda, maior satisfação com a instituição que frequentam e se mostraram mais satisfeitos de modo geral.

Outro estudo realizado com o ESEA foi o de Sares, Ghiraldello, Ribeiro e Murback (2012). Os autores buscaram, em sua pesquisa com 131 sujeitos, verificar o nível de percepção dos ingressantes e concluintes

de um curso de graduação em Administração, de uma instituição particular de Minas Gerais, defendendo a importância de compreender a percepção dos discentes em relação à sua satisfação e experiência acadêmica. Os resultados indicaram que os estudantes avaliados apresentaram pontuações acima da média em todos os fatores da escala, sendo que a menor média foi observada na dimensão 'oportunidade de desenvolvimento', tanto para ingressantes, quanto para concluintes, o que indica que os alunos avaliados apresentam, de maneira geral, maiores dificuldades em relação às oportunidades proporcionadas pelo curso em atividades curriculares e extracurriculares. Observou-se, ainda, que as menores médias foram obtidas a partir das respostas dos estudantes concluintes do período noturno, especialmente àqueles itens que se referem ao oferecimento de atividades extracurriculares, eventos sociais e financiamento de pesquisas.

Semelhantemente aos dados de Sares et al. (2012), os 203 universitários dos cursos de Psicologia e Odontologia de uma instituição particular de São Paulo avaliados por Santos et al. (2013), apresentaram grau satisfação acadêmica superior ao ponto médio das escalas de resposta do ESEA. Os resultados relativos aos fatores que compõem o instrumento foram bastante próximos entre si, indicando satisfação moderada com o curso, com a instituição e com as experiências de formação e também mostraram menores pontuações na dimensão 'oportunidade de desenvolvimento'. As autoras identificaram que os alunos da Psicologia mostraram significativamente maior 'satisfação com o curso' do que os da Odontologia, embora na dimensão 'satisfação com a instituição' estes últimos tenham apresentado pontuações médias significativamente mais altas. Essas diferenças encontradas nas duas dimensões não se refletiram, no entanto, no resultado total de satisfação dos estudantes, cuja diferença pode ser atribuída ao acaso. Tais resultados indicam, segundo as autoras, que as experiências dos estudantes de ensino superior são diferenciadas entre si e o curso que frequentam pode afetar aspectos relevantes dessa experiência, tal como por elas observado.

Outro dado importante alcançado pela investigação de Santos et al. (2013) e que corrobora os achados de pesquisas anteriormente descritas neste estudo é o de que o nível de satisfação acadêmica foi maior entre os alunos ingressantes, sendo a diferença significativa em todas as dimensões e no total do ESEA. Esses dados parecem legitimar observações de que há um nível crescente de insatisfação entre os alunos de ensino superior que, de acordo Pasquini, Santos, Pascual, Suppion e

Tambosi Filho (2012), se torna perceptível apenas após o primeiro ano de curso e aumenta no decorrer do mesmo levando o estudante à desmotivação.

Para além desses achados, ao mensurar o grau de satisfação de 170 alunos de graduação em Enfermagem de uma instituição pública de Rio Grande – Rio Grande do Sul, Ramos et al. (2015) verificaram que os estudantes obtiveram escores um pouco acima da média, o que indica que se mostraram nem satisfeitos/nem insatisfeitos com o curso, a instituição e as oportunidades de desenvolvimento. Apesar desse resultado, a dimensão 'satisfação com o curso' foi a que obteve a maior pontuação e 'satisfação com a instituição' a menor. Estudantes mais jovens e que realizavam atividades de lazer apresentaram, significativamente, maior satisfação com o curso e com as oportunidades de desenvolvimento.

Também, foi identificada diferença significativa entre a variável trabalho e as três dimensões da satisfação acadêmica, constatando-se que alunos que conciliavam trabalho e estudos apresentaram menor satisfação com a instituição, com o curso e oportunidades de desenvolvimento, o que evidencia que os estudantes que trabalhavam e estudavam se percebiam menos satisfeitos que aqueles que somente estudavam. Por fim, os autores identificaram que os universitários que realizavam atividades extracurriculares se percebiam menos satisfeitos com a instituição e os que possuíam intenção de desistir do curso apresentaram-se insatisfeitos nos três fatores do ESEA e, portanto, no que se refere à instituição, ao curso e às oportunidades de desenvolvimento a eles oferecidas.

Embora não tenham empregado o ESEA, mas partido dessa escala para construir o instrumento utilizado com ingressantes de Engenharia, Rodrigues e Liberato (2016) identificaram que o fator satisfação com o curso foi o que apresentou maior significância estatística e importância na previsão do estudante em concluir seu curso. Ou seja, 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 foram os atributos mais valorizados pelos estudantes e os que mais influenciaram sua vontade de concluir o curso superior de Engenharia.

Aliás, esses dados relativos aos alunos com intenção de desistir/concluir o curso observados por Ramos et al. (2015) e Rodrigues e Liberato (2016), entre outros são extremamente importantes. Isto porque muitos estudos têm apontado que a percepção que os universitários

têm em relação à instituição, especialmente no primeiro ano do curso, é fundamental para que sintam bem-estar com a vida acadêmica, de uma forma geral, e para a decisão de sua permanência nas instituições as quais se vincularam (Granado, Santos, Almeida, Soares & Guisande, 2005; Lizote et al., 2014; Machado et al., 2014; Rodrigues & Liberato, 2016; Soares et al., 2002;). Diante do exposto, buscou-se, nesta pesquisa, avaliar a satisfação acadêmica dos universitários de uma instituição pública do interior “[informação suprimida para não identificar o(s) autor(es)]” e explorar eventuais diferenças entre eles em razão do sexo, idade, área do conhecimento e do fato de trabalharem e estudarem ou apenas estudarem.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi composta por 232 estudantes, ambos os sexos, entre 17 e 61 anos ($M=23,67$; $DP=7,8$), do primeiro ano de uma universidade pública federal do interior “[informação suprimida para não identificar o(s) autor(es)]”. Do total da amostra, 43 universitários (18,5%) frequentavam o curso de Agronomia, 57 (24,6%), Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), 12 (5,2%) Biologia, 34 (14,7%) Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas (BCET), 7 (3,0%) Engenharia Sanitária Ambiental (ESA), 34 (14,7%) História, 19 (8,2%) Psicologia e 26 (11,2%) Serviço Social, sendo a maioria do sexo feminino ($n=140$; 60,3%).

Instrumentos

Ficha de caracterização. Foram recolhidas nesta ficha informações sociodemográficas dos estudantes (sexo, idade, nível educacional dos pais, moradia, etc.) e informações relativamente ao seu percurso acadêmico (nota de acesso à universidade, opção do curso, se é a primeira inscrição no Ensino Superior). O nome foi imediatamente substituído por um número de protocolo, conforme recomendação da legislação sobre a ética na pesquisa.

Escala de satisfação com a experiência acadêmica (ESEA; Schleich, Polydoro, & Santos, 2006). Trata-se de uma escala de auto relato que investiga a satisfação do estudante de ensino superior. A sua construção foi inspirada no Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA) de Soares, Vasconcelos e Almeida (2002). É composta por 35 itens com cinco possibilidades de resposta que variam de 1 (nada satisfeito)

a 5 (totalmente satisfeito), de acordo com o grau de satisfação atribuído pelos alunos a diferentes aspectos de sua experiência acadêmica, perfazendo um total de 175 pontos possíveis. Os itens são distribuídos por três dimensões, a saber, satisfação com o curso (13 itens - relacionamento com os professores e colegas do curso; disponibilidade dos professores em atender os alunos, conhecimento sobre a disciplina, estratégias de aula e avaliação dos professores; conteúdo do curso para a formação; desempenho obtido e compromisso da instituição com a qualidade da formação); oportunidade de desenvolvimento (10 itens - diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição; currículo do curso; oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional; investimento pessoal e financeiro no curso e programas de apoio oferecidos aos estudantes); e satisfação com a Instituição (12 itens - infraestrutura da instituição e salas de aula, tais como conforto, segurança e limpeza; recursos e equipamentos disponíveis e atendimento recebido dos funcionários da instituição).

Procedimento de Coleta de Dados

A coleta de dados foi efetuada em contexto de sala de aula, após a autorização do professor. Os instrumentos foram aplicados coletivamente, nos estudantes que assinaram o termo de o consentimento livre e esclarecido (Aprovação do Comitê de Ética - CEP “[informação suprimida para não identificar o(s) autor(es)]”), e a resposta aos mesmos durou 20 minutos. Inicialmente os universitários preencheram a ficha de caracterização e, na sequência, a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA).

Procedimento de Análise de Dados

Os dados coletados foram analisados em função dos objetivos propostos. Para a caracterização do desempenho dos estudantes no instrumento empregado foram utilizadas provas de estatística descritiva. Já para a identificação de eventuais diferenças em razão do sexo, idade, área do curso e do fato de trabalhar ou não, recorreu-se ao teste *t* de Student e à Análise de Variância (ANOVA). Foram utilizadas provas de estatísticas paramétricas, visto que o resultado da prova de Kolmogorov-Smirnov *Z* para a análise da curva da pontuação dos escores em satisfação com a experiência acadêmica permitiu aceitar a hipótese de normalidade (Kolmogorov-Smirnov $Z = 0,91$; $p = 0,384$). Ressalta-se que em função da diferença no

número de itens que compõe cada um dos fatores da Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA), procedeu-se a ponderação dos resultados brutos nela obtidos.

RESULTADOS

A pontuação total média obtida pelos estudantes avaliados foi 3,31 pontos de um total de 5 possíveis. Os resultados referentes à pontuação média dos estudantes nos fatores que compõem o instrumento utilizado são apresentados na Tabela a seguir.

Os dados dispostos na Tabela 1 evidenciaram, por um lado, que os universitários obtiveram média superior no fator 'satisfação com o curso' ($M=3,51$; $DP=0,68$) e, por outro, que a média mais baixa foi em 'oportunidade de desenvolvimento' ($M=3,07$; $DP=0,71$). No que concerne ao objetivo de explorar diferenças entre os universitários em razão do sexo, idade, área e do fato de trabalharem ou não, os resultados relativos ao sexo mostraram que a pontuação das mulheres foi mais alta que a dos homens somente em 'satisfação com a instituição'. No entanto, tais achados não apontaram diferenças significativas entre homens e mulheres.

Tabela 1

Pontuações mínimas, máximas, médias e desvios-padrão obtidos pelos estudantes universitários em cada fator e no geral (N=232).

Instrumento	Mínimo	Máximo	Média	DP
ESEA - Satisfação com o Curso	1,46	5,00	3,51	0,68
ESEA - Oportunidade de Desenvolvimento	1,10	5,00	3,07	0,71
ESEA - Satisfação com a Instituição	1,00	5,00	3,29	0,75
ESEA Total	1,31	5,00	3,31	0,63

As comparações em razão da idade evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre os participantes somente para o fator 'satisfação com a instituição' [$F(2,229)=3,29$; $p=0,039$]. A fim de averiguar quais áreas justificavam as diferenças encontradas, utilizou-se o teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05). Seus resultados são mais bem visualizados na Tabela 2.

Tabela 2

Comparação entre as pontuações obtidas por idade (N=232).

Idade	N	ESEA - Satisfação com a Instituição $p=0,05$	
		1	2
De 20 a 24 anos	90	3,17	
25 anos ou mais	63	3,24	3,24
Até 19 anos	79		3,46
Sig.		0,839	0,171

O teste de *Tukey* separou as idades em dois grupos, diferenciando os estudantes mais novos, que

obtiveram as maiores notas, dos de idade intermediária, que apresentaram as médias mais baixas, não somente nesse fator, mas em todos os demais. Foi possível observar, ainda, que os mais novos foram os estudantes que obtiveram as maiores médias em todos os fatores do ESEA, exceto em 'satisfação com o curso', no qual os universitários mais velhos superaram os demais.

Já no que se refere às grandes áreas do conhecimento, a Análise de Variância (ANOVA) apontou diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos universitários em todas as medidas realizadas, a saber 'satisfação com o curso' [$F(2,229)=14,96$; $p<0,001$]; 'oportunidade de desenvolvimento' [$F(2,229)=6,43$; $p=0,002$]; 'satisfação com a instituição' [$F(2,229)=3,38$; $p=0,036$] e 'satisfação com a experiência acadêmica total' [$F(2,229)=7,09$; $p=0,001$]. A Tabela 3 traz os resultados obtidos com base no teste de *Tukey* (nível de significância de 0,05).

Como se pode observar, o teste de *Tukey* separou as áreas em dois grupos em todas as situações estudadas. Seus resultados indicaram que os universitários de Biológicas e Saúde obtiveram as menores pontuações em todas as situações avaliadas e que os estudantes da área de Humanas e Sociais apresentaram as maiores pontuações, exceto em 'Satisfação com a Instituição', na qual os universitários de Exatas os superaram.

Tabela 3

Comparação entre as pontuações obtidas pelos universitários por área do conhecimento (N=232).

Área	N	ESEA - Satisfação com o Curso p=0,05		Área	N	ESEA - Oportunidade de Desenvolvimento p=0,05	
		1	2			1	2
Biológicas e Saúde	112	3,33		Biológicas e Saúde	112	2,93	
Exatas	41	3,39		Exatas	41	3,051	3,05
Humanas e Sociais	79		3,8	Humanas e Sociais	79		3,29
Sig.		0,864	1,000	Sig.		0,566	0,118

Área	N	ESEA - Satisfação com a Instituição p=0,05		Área	N	ESEA Total p=0,05	
		1	2			1	2
Biológicas e Saúde	112	3,18		Biológicas e Saúde	112	3,16	
Humanas e Sociais	79	3,32	3,32	Exatas	41	3,34	3,34
Exatas	41		3,53	Humanas e Sociais	79		3,50
Sig.		0,513	0,265	Sig.		0,235	0,285

Por fim, buscou-se, ainda, verificar se haveria diferença entre os universitários que trabalhavam e estudavam e aqueles que só estudavam. Os resultados evidenciam, como pode ser visualizado na Tabela 4, que

os estudantes que trabalham e estudam obtiveram as médias mais altas em todas as medidas, embora só se tenha observado diferença estatisticamente significativa em ‘satisfação com o curso’.

Tabela 4

Comparação entre as pontuações obtidas por universitários que trabalham e estudam e que só trabalham em satisfação com a experiência acadêmica (n=227).

Instrumento	Estuda e Trabalha	N	Média	DP	t	p
ESEA - Satisfação com o Curso	Não	174	3,42	0,66	-3,48	0,001
	Sim	53	3,80	0,70		
ESEA – Oport. de Desenvolvimento	Não	174	3,04	0,68	-1,17	0,245
	Sim	53	3,18	0,83		
ESEA - Satisfação com a Instituição	Não	174	3,27	0,74	-0,41	0,680
	Sim	53	3,32	0,79		
ESEA Total	Não	174	3,26	0,60	-1,83	0,070
	Sim	53	3,46	0,72		

DISCUSSÃO

O crescimento na oferta e procura por cursos superiores no Brasil ressalta a necessidade de que suas

IES criem condições e serviços que possam garantir uma permanência bem-sucedida e a possibilidade de conclusão desses cursos (Bisinoto et al., 2016; Dias Sobrinho, 2013; Lima, 2013). Tal garantia passa por

uma multiplicidade de variáveis impactadas por diversos fatores de ordem pessoal, social e institucional e, uma dessas variáveis, é a satisfação acadêmica. Logo, conhecer as satisfações ou insatisfações desse público diverso pode ser um diferencial nesse processo. Vários autores têm enfatizado que o entendimento dos estudantes em relação às instituições e sua satisfação quanto a elas interfere, tanto no seu nível de envolvimento para com as mesmas, atuando como geradores de baixo desempenho, desmotivação, reduzida integração, insucesso e, inclusive abandono do curso, quanto na sua decisão de permanecerem ou não na instituição (Granado et al., 2005; Lizote et al., 2014; Machado et al., 2014; Martins, 1998; Rodrigues & Liberato, 2016; Soares, et al., 2002).

Dada a relevância da satisfação acadêmica no cenário atual, o presente estudo buscou descrever como os estudantes experienciam sua jornada universitária e identificar quais aspectos ou variáveis contribuem, tanto para seu nível de satisfação, quanto para suas tomadas de decisão. Os dados obtidos apontaram que a maioria dos universitários manifestou estar satisfeita com o curso, resultado semelhante ao encontrado por Ramos et al. (2015), o que indica que o envolvimento com os pares, a natureza da percepção em relação aos professores, às aulas e aos conteúdos, a qualidade da formação, além da magnitude da correspondência entre e o envolvimento pessoal e o desempenho obtido, são marcadamente aspectos importantes na avaliação da sua satisfação acadêmica (Astin, 1993; Bardagi & Hutz, 2012; Ramos et al., 2015; Soares et al., 2002).

A menor pontuação na dimensão 'oportunidade de desenvolvimento', em consonância com o observado por de Sares et al. (2012) e Santos et al. (2013), mostrou uma percepção incongruente de grande parte dos universitários pesquisados em relação ao seu investimento, pessoal e/ou financeiro, no curso e nos serviços proporcionados para sua formação. Esse resultado indica que, na percepção dos seus estudantes, a instituição de ensino frequentada precisa diversificar ainda mais as atividades extracurriculares oferecidas, avaliar constantemente os currículos de seus cursos e os programas de apoio aos seus estudantes, proporcionando melhor qualidade de formação e favorecendo o seu desenvolvimento.

No que tange ao sexo, não houve diferença significativa entre as médias obtidas por homens e mulheres, o que evidencia que os universitários de ambos os sexos percebem o ambiente acadêmico de forma semelhante. Além disso, os estudantes mais novos relataram, por um lado, maior satisfação com a instituição e com as oportunidades de desenvolvimento por ela ofertadas,

demonstrando um bom envolvimento com a instituição, o que favorece seu ingresso na vida profissional. Por outro, o menor nível de satisfação na dimensão 'satisfação com o curso', ressalta a necessidade de que o relacionamento com os professores e colegas do curso; a disponibilidade dos professores em atender os alunos, o conhecimento sobre a disciplina, as estratégias de aula e avaliação dos professores; o conteúdo do curso para a formação; o desempenho obtido e compromisso da instituição com a qualidade da formação passem por melhorias a fim de que as fraquezas identificadas não prejudiquem sua construção de conhecimentos e o estabelecimento de relações consideradas de suma importância para o seu processo de aprendizagem.

Os resultados quanto ao sexo aqui obtidos parecem confirmar a falta de consenso entre os diferentes estudos quanto à relação entre essa variável e a satisfação acadêmica, tendo em vista as discrepâncias entre as diversas investigações que, ora apontam para diferenças significativas que por vezes indicam que as mulheres apresentam menor nível de satisfação acadêmica quando comparadas aos homens, e por vezes não (Santos & Suehiro, 2007; Schleich, 2006). Já os dados acerca de diferenças em relação à idade, semelhantemente à literatura apontam para uma menor satisfação entre os estudantes mais velhos (Kasworm, 2003; Schleich, 2006). Uma das explicações para essa diferença reside no fato de os estudantes mais velhos vivenciarem a *educação superior de forma* mais madura em relação aos mais jovens. Essa maturidade pode ser caracterizada, segundo Bowl (2001), por uma maior responsabilidade no enfrentamento das diferentes tarefas, assim como pela necessidade de conciliar estudo-trabalho-família e, portanto, na impossibilidade de dedicação integral à universidade e ao estudo, em função de responsabilidades laborais e familiares, por exemplo.

Outra variável estudada foi a conciliação trabalho-estudo. Conciliar trabalho e estudo apresentou-se de forma positiva entre os universitários pesquisados em todas as dimensões de satisfação e, de forma mais significativa, em relação à 'satisfação com o curso'. Tal achado indica que, na amostra pesquisada, a condição de estudar e trabalhar não dificultou o envolvimento com as atividades acadêmicas, o que vai de encontro ao resultado obtido por Ramos et al. (2015), que observaram maior satisfação entre estudantes que só estudam. Uma das hipóteses explicativas para essa dissonância se apoia no fato de que a amostra que estuda e trabalha é composta majoritariamente por estudantes mais velhos e, portanto, por alunos com maior maturidade na condução de sua trajetória acadêmica, tal qual referido

anteriormente. Apesar disso, sugere-se que novas pesquisas investiguem melhor essa e outras relações como, por exemplo, o fato de vários estudos apontarem para um crescente *nível* de insatisfação com o avançar dos cursos (Santos & Suehiro, 2007; Santos et al., 2013; Schleich, 2006; entre outros). Nesse sentido, tais investigações poderiam explorar não apenas o fato de que aspectos que afetam a satisfação no início da formação numa dada faixa etária são percebidos de forma diferente no momento da conclusão do curso, mas que realizem também estudos longitudinais que verifiquem se, de fato, a insatisfação se torna perceptível apenas após o primeiro ano de curso e tende a aumentar no decorrer do mesmo levando o estudante à desmotivação, tal como afirmado por Pasquini et al. (2012).

Para além dessas sugestões e das limitações deste estudo, a realização de pesquisas com amostras mais amplas, de diferentes instituições e com outros construtos com os quais a satisfação acadêmica possa estar relacionada, como a integração acadêmica, a motivação para aprender e as expectativas dos estudantes em relação aos diversos aspectos da vida acadêmica, poderiam contribuir para a compreensão do nível de importância atribuída pelos universitários a cada uma das suas vivências ao longo do curso e servir como um recurso para que as IES compreendam as possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes no processo de integração e adaptação à Educação Superior.

Dito de outra maneira, entender quais são os fatores que promovem a satisfação dos estudantes, com base na avaliação dos seus interesses e percepções, pela forma como vivenciam a jornada de formação superior no que tange a si mesmos e às suas relações, bem como da compreensão de como se dá a organização do curso e os métodos utilizados pela instituição, é essencial para auxiliá-los a alcançarem um aproveitamento satisfatório. Além disso, é extremamente importante para qualquer instituição e, especialmente para aquelas que visam a oferta de um serviço de qualidade, apoiado em ações adequadas e coerentes, que lhes garantirão, além da fidelidade dos alunos, um bom grau de credibilidade perante a comunidade.

Por fim, a despeito das limitações da presente pesquisa, tem-se a expectativa de que seus resultados tenham contribuído para a identificação do que gera satisfação ou insatisfação na IES da qual provêm os estudantes pesquisados e possam direcionar as ações de planejamento, intervenção e investimento por parte da mesma no sentido de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a criação de condições e serviços que possam garantir uma trajetória acadêmica

bem-sucedida. Da mesma forma, espera-se ter contribuído para a ampliação do conhecimento sobre os fenômenos que possam estar relacionados com a medida da satisfação acadêmica do ponto de vista dos próprios estudantes, que ao entenderem o quanto tais variáveis afetam o seu nível de envolvimento, esforço e compromisso com o seu próprio processo formativo podem lutar por serviços que os auxiliem nessa trajetória e potencializar sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, 4(2), 174-184.
- Bisinoto, C., Rabelo, M. L., Marinho-Araújo, C., Fleith, D. S. (2016). Expectativas acadêmicas dos ingressantes da universidade de Brasília: indicadores para uma política de acolhimento. Em L. S. Almeida & R. V. Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 15-31). Braga, PT: Universidade do Minho.
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16(2), 141-160. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02671520110037410>
- Costa, L. S., & Oliveira, M. F. (2010). Vivências e satisfação acadêmicas em alunos do ensino superior. *Cadernos Pedagogia no Ensino Superior*, 13, 13-32.
- Dias Sobrinho, J. (2013). Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, 18(1), 107-126.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education*, 24(2), 197-209. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/136008002200013518>.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudos universitários: contributos para adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 9(2), 31-41.
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65. doi: 10.1590/S1414-98932011000100006.

- INEP. (2014). *Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Jaradeen, N., Jaradat, R., Safi, A. B., & Tarawneh, F. A. (2012). Students satisfaction with nursing program. *Bahrain Med Bull*, 34(1), 1-6.
- Kasworm, C. (2003). What is the collegiate involvement for adult undergraduates? Em *Annual Meeting of the American Education Research Association* (pp. 21-25). Chicago.
- Lima, P. G (2013). Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do Século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação*, 18(1), 85-105.
- Lizote, S. A., Verdinelli, M. A., Borba, J. A., & Brasil, M. L. A. V. (2014). Satisfação dos acadêmicos com o curso de Ciências Contábeis: um estudo em instituições de ensino superior privadas usando modelagem de equações estruturais. *Trabalho apresentado no VIII Congresso Anpcont*, Rio de Janeiro, RJ. Retirado de http://www.furb.br/_upl/files/especiais/anpcont/2014/389_3.pdf?20150727005103.
- Machado, S. H. M., Ladeira, R. C., Oliveira, C. G. A., Pompilho, W. M., & Shimoda, E. (2014). Percepções de Discentes quanto à importância e satisfação de itens relacionados a um Curso Superior de Farmácia. *Revista Praxis*, VII(11), 125-138.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. (2014). Psicologia Escolar na Educação Superior: desafios e potencialidades. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Bastidores da escola e desafios da educação pública: a pesquisa e a prática em psicologia escolar* (pp. 219-239). Campinas: Átomo & Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133-141. doi: 10.15689/ap.2015.1401.15
- Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M., & Valle Fernández, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit Revista de Psicología*, 16(2), 183-191.
- Morgado, N. F. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, XXX(2), 39-61.
- Pasquini, E. S., Santos, M., Pascual, J. V. I., Suppion, K., & Tambosi Filho, E. (2012). Avaliação dos Cursos de Ensino Superior através da Ótica Discente de Satisfação/Insatisfação. *Revista da Faculdade de Administração e Economia*, 3(2), 147-165.
- Ramos, S. 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), 187-195. doi: 10.1590/0104-07072015002870013.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, 19(3), 723-747.
- Reason, R. D. (2009). An examination of persistence research through the lens of a comprehensive conceptual framework. *Journal of College Student Development*, 50(6), 659-682. doi: 10.1353/csd.0.0098.
- Rodrigues, A. S. S., & Liberato, G. B. (2016). Fatores determinantes da satisfação com a experiência acadêmica. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração RPCA*, 10(2), 18-33. doi: <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v10i2.703>.
- 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), 780-793. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002>
- Santos, A. A. A., & Suehiro, A. C. B. (2007). Instrumentos de avaliação da integração e da satisfação acadêmica: estudo de validade. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(1), 107-119.
- Sares, M. I. F., Ghiraldello, L., Ribeiro, M. M., & Murback, F. G. R. (2012). Escala de satisfação das experiências acadêmicas – um estudo no curso de Administração de uma universidade pública. *Trabalho apresentado no XXIII ENANGRAD*, Bento Gonçalves, RS. Retirado de http://xxiiienangrad.enangrad.org.br/anaisenangrad/_resources/media/artigos/epd/05.pdf.
- Schleich, A. L. R. (2006). *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.

Soares A. P. C., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA). Em B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 899-909). Braga, PT: Universidade do Minho.

Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: apresentação e validação do questionário de satisfação acadêmica. Em A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Orgs.), *Contextos e dinâmica da vida acadêmica* (pp. 153-165). Braga, Portugal: Universidade do Minho.

Vargas, H. M., & Paula, M. F. C. (2013). Inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na

educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, 18(2), 459-485.

Endereço para correspondência:

Karla Silva de Andrade
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência da Saúde.
Avenida Carlos Amaral, 1015, Cajueiro
CEP: 44570-000 - Santo Antonio de Jesus/BA - Brasil
Telefone: (075) 36311113
E-mail: karla-80@hotmail.com

Recebido em 17/05/2017

Aceito em 20/06/2017