



Acta Scientiarum. Education

ISSN: 2178-5198

ISSN: 2178-5201

Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

Ribeiro, Iara Margolis; Correia, Walter Franklin Marques; Campos, Fábio
Setores acadêmicos que interferem na satisfação do aluno no ensino superior

Acta Scientiarum. Education, vol. 43, e50121, 2021

Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.50121>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303368056016>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos academia projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Setores acadêmicos que interferem na satisfação do aluno no ensino superior

Iara Margolis Ribeiro*, Walter Franklin Marques Correia e Fábio Campos

Departamento de Pós-graduação em Design, Universidade Federal de Pernambuco, Av. dos Funcionários, 478-518, 50740-550, Recife, Pernambuco, Brasil.
*Autor para correspondência. E-mail: iaramr@gmail.com

RESUMO. O Ensino Superior Brasileiro vem aumentando, principalmente, com a participação de Instituições Privadas. Dados recentes do MEC demonstram o alto grau de desistência e abandono, por parte do aluno, de sua graduação, o que afeta tanto o viés pessoal, profissional e emocional do discente, quanto nas questões organizacionais e financeiras da Instituição. Saber o que interfere na satisfação do estudante é uma das formas de atuação para reduzir a taxa de evasão, bem como fazer com que o aluno se engaje mais na sua escolha acadêmica. Diante disso, o presente estudo fez um levantamento dos setores que deveriam ser analisados e entrevistou 44 alunos de graduação, das áreas de 'Saúde', 'Humanas' e 'Exatas'. Salienta-se que vários fatores interferem na satisfação do educando. Neste sentido, a pesquisa teve como resultado principal a categoria 'Acadêmica', principalmente no que diz respeito à 'qualidade de ensino' e com o 'docente', mas também se tem destaque para o 'serviço', a 'estrutura física' e o 'relacionamento' com o aluno. Como resultado principal o setor 'Acadêmico' e 'Docente' foram os pontos tidos como principais para a satisfação do aluno do ensino superior e que as avaliações são espontâneas e sofrem influência do contexto.

Palavras-chave: satisfação no ensino superior; qualidade de ensino; setores acadêmicos; avaliação do estudante; percepção do aluno.

Academic sectors that interfere student satisfaction in higher education

ABSTRACT. Brazilian Higher Education has been increasing mainly with the participation of Private Institutions. Recent data show the high degree of dropout and abandonment by the student, which interferes affects both the personal, professional and emotional bias of the student, as well as the organizational and financial issues of the institution. Knowing what interferes with student satisfaction is one of the ways to reduce the dropout rate, as well as make the student more engaged in their academic choice. Given this, the present study made a survey of the sectors that should be studied analyzed and interviewed 44 undergraduate students, from the areas of 'Health', 'Human' and 'Exact'. It is noteworthy that several factors interfere with student satisfaction. In this sense, the research had as its main result the category 'Academic', mainly with regard to the 'quality of education' and with the 'teacher', but also the 'service', the 'physical structure' and the 'relationship' with the student. As a main result, the 'Academic' and 'Teaching' sectors were the main points considered for the satisfaction of the higher education student and the evaluations are spontaneous and influenced by the context.

Keyword: satisfaction in higher education; teaching quality; academic sectors; student assessment; perception of the student.

Sectores académicos que interfieren la satisfacción del estudiante en la educación superior

RESUMEN. La educación superior brasileña se ha incrementado principalmente con la participación de instituciones privadas. Los datos recientes demuestran el alto grado de abandono y abandono por parte del alumno, que afecta tanto el sesgo personal, profesional y emocional del alumno, como los problemas organizativos y financieros de la institución. Saber qué interfiere con la satisfacción de los estudiantes es una forma de reducir las tasas de deserción escolar, así como lograr que los estudiantes se involucren más en su elección académica. Ante esto, el presente estudio realizó una encuesta de los sectores que deberían ser analizados y entrevistó a 44 estudiantes universitarios de las áreas de 'Salud', 'Humanos' y 'Exactos'. Se enfatiza que varios factores interfieren con la satisfacción del estudiante. En este sentido, la investigación tuvo como resultado principal la categoría 'Académica', especialmente con respecto a la 'calidad de la enseñanza' y el 'maestro', pero también el 'servicio', la 'estructura física' y la 'relación' con el alumno. Como resultado principal, los sectores

‘Académico’ y ‘Docente’ fueron los puntos principales considerados para la satisfacción del estudiante de educación superior y las evaluaciones son espontáneas e influenciadas por el contexto.

Palabras-claves: satisfacción en la educación superior; calidad docente; sectores académicos; evaluación del estudiante; percepción del alumno.

Received on October 9, 2019.
Accepted on December 23, 2019.

Introdução

Desde a década de 1980 a preocupação com a prestação de serviço ganhou evidência, o que pode ser observado pelas organizações com fins lucrativos que nasceram naquela época e perduram até hoje, fornecendo serviços de pesquisas para classificar, conceituar ou medir a qualidade do serviço visando o aprimoramento da competitividade (Hampton, 1993; DeShields, Kara, & Kaynak, 2005; Petruzzellis, D'uggento, & Romanazzi, 2006).

No entanto, pouco tem sido estudado sobre a satisfação do cliente das instituições de ensino superior, conforme afirmam Peng e Samah (2006). Sobre esta questão, as pesquisas de Elliott e Shin (2002) enfatizam que a satisfação dos alunos pode ser uma vantagem competitiva; essa satisfação está sendo moldada e influenciada continuamente por experiências repetidas no campus e também dentro da sala de aula.

No cenário brasileiro aponta-se para uma taxa de evasão de um quarto, chegando a cursos com mais de cinquenta por cento de evasão (Ministério da Educação [MEC] & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2017). Em paralelo, Silva Filho, Motejunas, Hipólito, e Lobo (2007, p. 642) comentam que “[...] a evasão é, certamente, um dos problemas que aflige as instituições de ensino em geral. A busca de causas tem sido objeto de muitos trabalhos e pesquisas educacionais [...]”. Este é um obstáculo de nível internacional, ocasionando desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos e gerando ociosidade no sistema. Sob a ótica pública é um investimento sem retorno, sob a ótica privada é perda de receita. Destaca-se que a análise dos autores é referente ao período 2001 a 2005, e já se falava da alta taxa de evasão, tendo no setor privado a taxa média de 26 contra 12% da pública.

Santana (2016) fez uma análise do que causava a evasão dos alunos de licenciatura de universidades federais, tendo como resultados principais dos alunos ingressantes o sonho, a motivação, o futuro, a profissão e a própria sociedade e dos desistentes a desmotivação.

Isso implica em um contexto educacional caracterizado por uma alta taxa de abandono e por um mercado desafiador, mas muito embasado na percepção e nos sentimentos dos discentes. Há como resultante a conscientização das Instituições de Ensino Superior (IES) perante este fator. Além disso, o aluno positivamente satisfeito tende a se motivar mais nos estudos, interferindo também na sua retenção, no sentido de diminuir os esforços de recrutamento.

Já existe um consistente corpo de evidências acerca da relação entre o serviço geral percebido e a satisfação da experiência pelo cliente (Ham & Hayduk, 2003; Bigné, Moliner, & Sánchez, 2003). Por isso é importante o alinhamento das expectativas dos dois participantes do processo: instituição-discente. Neste sentido, Cheng e Tam (1997) concluem que as instituições podem atrair e reter os estudantes pela identificação com suas ações e pela convergência de atender às suas necessidades e expectativas, obtendo-se alunos mais fiéis.

Assim, uma forma consagrada pela literatura para uma melhor compreensão do processo é o *feedback* contínuo. Tal procedimento é utilizado para fornecer aos alunos a oportunidade de comentar sobre suas percepções e monitorar o desempenho da organização (Leblanc & Nguyen, 1997; Gibson, 2010), tornando a prestação de serviço de melhor qualidade (Athiyaman, 1997), a partir da análise destas opiniões — o que tem sido foco de atenção das IES do mundo inteiro (Douglas, Douglas, & Barnes, 2006). Por conseguinte, esta medição se torna uma forma de localizar o global, o que implica modificar uma oferta padronizada por especificidades locais, com cooperação entre a demanda e a oferta, projetando saídas mais satisfatórias para todos e com adaptação diante da demanda (Jarvis, 2000; Petruzzellis et al., 2006).

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo analisar quais setores impactam na percepção do discente referente à satisfação acadêmica do ensino superior.

A sociedade do conhecimento

A sociedade atual pode ser caracterizada como ‘sociedade de conhecimento’ ou ‘sociedade da informação’, por ter o conhecimento como mercadoria dentro de um contexto também econômico e tem a informação como matéria subjetiva. Nos dois casos com possibilidade de criação, inovação, alienação e manipulação (Demo,

2000). No entanto, a vida em sociedade passa a ser ambígua, posto que o conhecimento se torna um tipo de poder para o cultivo da ignorância ou para o desenvolvimento e a liberdade, mas também suscita efeitos inovadores para o mercado (Demo, 2000; Bauman, 2008). O que leva o consumo a diferentes dimensões, inclusive ao consumo cultural (Rocha & Barros, 2008).

Em razão de o consumo ser composto por produtos, serviços, identidades e relações sociais, ele se remete a um sistema de significação com necessidade essencial simbólica a ser suprida. É também um código que traduz essas relações sociais, os sentimentos e a elaboração de várias dimensões das experiências subjetivas. Por fim, o consumo forma um sistema de classificação de coisas e pessoas, produtos e serviços, indivíduos e grupos, sendo capaz de sempre incluir novos elementos. Diante disto, o sujeito precisa primeiro virar mercadoria para depois ser inserido na sociedade de consumidores, o que transforma o ato de consumo em um dever social (Bauman, 2008; Rocha & Barros, 2008). Este ato se torna um conjunto de processos socioculturais que realizam a apropriação e o uso dos produtos e devem ser vinculados à cidadania para um repositionamento de mercado nos aspectos sociais, públicos e particulares. Desse modo, adquire um valor cognitivo, significativo e renovador (Canclini, 1999).

No caso do mundo acadêmico, a experiência de relacionamento beneficia tanto a IES, como o aluno e a sociedade. Tendo estudantes satisfeitos, converge-se para o atingimento das metas (DeShields et al., 2005). A ‘experiência acadêmica’ consiste não apenas na experiência professor-aluno-classe, mas também em outros aspectos da vida universitária, tal como as práticas administrativas, as características físicas, as instalações acadêmicas, o ambiente social e o suporte de ‘aconselhamento’ (Leblanc & Nguyen, 1997; Sohail & Shaikh, 2004; Thomas & Galambos, 2004; DeShields et al., 2005; Gibson, 2010). Neste caso particular, os estudantes pagantes podem ser considerados como consumidores que devem contribuir em parceria com a sua instituição (Wilkins, Butt, Kratochvil, & Balakrishnan, 2016). Assim, o programa acadêmico é uma parte do produto de uma IES, sendo ele a soma de resultados acadêmicos, sociais, físicos e das expectativas do aluno. Prontamente, estas perspectivas corroboram com a visão da educação como ato de consumo.

Como visto, este é um segmento de mercado que tem aspectos tanto social, como cultural e comercial. Diferentemente de outros tipos de consumo, o consumo educacional engloba expectativas, sonhos, tempo e conhecimento. A evasão, além de resultar em frustrações pessoais e nos prejuízos já mencionados, em uma rede privada, pode comprometer a saúde financeira da empresa e gerar ociosidade no sistema. O setor privado mantém há mais de uma década praticamente um quarto de egressão. Entretanto, métodos de análise de entendimento de satisfação do aluno podem auxiliar no monitoramento para ações de contingência neste cenário.

Sob este aspecto, satisfazer os clientes é um princípio fundamental sólido, no entanto, muitas das formas de medição utilizadas não abordam de forma assertiva quais avaliações dos clientes estão sendo mensuradas. Quanto mais distorcidas as avaliações, maior é a divergência com a realidade, mais frágil é a análise, consequentemente, compromete-se o norteamento estratégico e subestima-se o cerne da questão. Todavia, sabe-se que só o ato de pesquisar a satisfação do cliente já aumenta por si só a satisfação, independente do produto ou do serviço que está sendo analisado (Peterson & Wilson, 1992).

À frente do exposto, compreender as metodologias de forma de mensuração referente à satisfação dos discentes já publicadas se torna um fator relevante neste contexto. Elliott e Shin (2002) fizeram um estudo para analisar essas metodologias nas IES americanas. Em sua pesquisa entenderam que a verificação é complexa e util. Ela fica embasada, na maioria das vezes, em uma escala de classificação de um único item no qual os alunos devem avaliar por uma nota o quanto se está satisfeito ou insatisfeito. Este método tem uma fragilidade de não oferecer atributos qualitativos para a experiência educacional, tampouco o grau quantitativo para cada critério educacional que resultou na avaliação geral.

Este tipo de avaliação é baseado em comparações das expectativas anteriores dos resultados obtidos com o desempenho percebido, o que torna sua base de análise um processo cognitivo. Isso implica que experiências passadas, o boca-a-boca, as promessas implícitas ou explícitas do serviço e as necessidades pessoais influenciam no serviço desejado (o que os clientes realmente querem). Já os fatores situacionais, o serviço previsto (o que os clientes acreditam que provavelmente acontecerá), a forma de abordar e resolver os problemas ou as situações não planejadas e as alternativas do serviço percebido influenciam na expectativa do serviço adequado, no padrão que os consumidores estão dispostos a aceitar (Zeithaml, Berry, & Parasuraman, 1993). Assim, o valor percebido tem uma influência real no comportamento do consumidor, com a existência de uma cadeia qualidade-satisfação-valor-fidelidade (Gallarza & Saura, 2006) e é esta percepção que deve ser de interesse para análise (Hill, Lomas, & MacGregor, 2003).

Não obstante, estes mesmos discentes podem não refletir completamente sobre suas respostas ou não serem capazes de recordar vários itens que avaliaram. Ou ainda, eles podem fazer a avaliação embasados em lembranças desencadeadas neste processo de julgamento. Isto implica a possibilidade de responder às questões de acordo com uma lembrança, de uma experiência positiva ou negativa que pode, ou não, ter sido relevante no processo (Elliott & Shin, 2002). Neste sentido, investigar as expectativas dos alunos é importante mesmo quando a memória ou quando as lembranças explícitas deles sejam falhas. As expectativas prévias devem ser administradas para maior exatidão e precisão da recordação frente à satisfação, tendo como desafio a convergência das experiências entre os aprendizes (Appleton-Knapp & Krentler, 2006). Evidencia-se que os resultados devem ser analisados sob a ótica dos padrões dos clientes, pois inconsistências nas percepções entre profissionais e consumidores podem resultar em insatisfação e interferir na construção do relacionamento (Swartz & Brown, 1989).

O ensino superior e sua percepção de qualidade

A qualidade de serviço é um constructo abstrato e impreciso por causa de três características exclusivas deste tipo de produto: (1) intangibilidade, (2) heterogeneidade e (3) inseparabilidade entre a produção e o consumo. De modo que o que é percebido pelos consumidores acontece de acordo com uma comparação entre o que eles sentem que as empresas devem oferecer (as expectativas) diante das suas percepções do que foi oferecido. Um adendo neste contexto é que as expectativas para satisfação implicam nas previsões feitas pelos consumidores sobre o que é provável à frente do consumo. Para a qualidade de serviço as expectativas são vistas como desejos ou necessidades dos consumidores que os profissionais devem oferecer (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1985; 1988).

A partir desta perspectiva, pode-se observar que a base de medição da proposta é a divergência entre o ideal e o desempenho real. Para Swartz e Brown (1989), o serviço quando prestado envolve o profissional e o cliente, posto que ambos têm uma percepção de qualidade inerente. Na prestação ocorre a experiência que resulta na qualidade percebida do serviço. Enquanto que no processo podem ocorrer quatro lacunas na percepção: (1) do próprio cliente, nos quais as suas expectativas e a experiência não coincidem, (2) a expectativa do cliente diante do 'provedor' do serviço, (3) a experiência do cliente diante da percepção da experiência do cliente pelo fornecedor e (4) a experiência e a expectativa do profissional diante da expectativa do cliente. Nesta última foi comprovada uma divergência grande entre o que os profissionais pensam sobre as opiniões dos consumidores e o que realmente eles percebem das opiniões dos consumidores. Todas essas lacunas geram insatisfação. Parasuraman et al. (1988) argumentam que a satisfação é uma reação emocional que está relacionada com uma transação específica após uma experiência.

Dentro desta linha Zeithaml et al. (1993) modelaram a qualidade de serviço e demonstraram que entre o serviço desejado e o adquirido há uma zona de tolerância, os quais juntos retratam o serviço esperado. Há também a possibilidade de cinco lacunas diferentes: a (1) diferença de experiência e expectativa, a (2) discrepância de gerenciamento de marketing em especificação do serviço, a (3) entrega, a (4) comunicação e o (5) *design* do serviço. A lacuna do serviço esperado para o percebido é o que vai indicar o grau de superioridade ou inferioridade percebida, o que é denominado pelos autores de Percepção de Qualidade de Serviço (PQS). Athiyaman (1997) define a PQS como a avaliação global de bondade ou maldade de um produto ou serviço, sendo uma atitude de curto prazo resultante de uma experiência de consumo. Sendo, no caso de educação superior, uma influência importante no comportamento de comunicação no pós-matrícula.

Segundo Peterson e Wilson (1992), a satisfação verdadeira está entrelaçada com as características intrapessoais (como o estado de humor), o contexto e as considerações metodológicas, levantando assim outro ponto em destaque que é a forma de aplicação da metodologia. Isto implica que a maneira como as perguntas são feitas, o tempo de medição, o modo de coleta, entre outros fatores podem influenciar de forma significativa nos resultados. Assinalam também que é necessário mais esforço para melhorar esta forma de análise e mensuração. Em continuação a este estudo, Hampton (1993) constatou três fatores independentes e significativos no ramo educacional, por ordem de importância da qualidade de serviço e na satisfação do aluno: a (1) qualidade educacional, a (2) vida no campus e (3) esforços ou desejos necessários para passar no curso. Conjuntamente percebeu que o preenchimento dos estudos nas necessidades pessoais e a preparação para a carreira futura têm uma relevância alta na satisfação. Apesar do 'esforço para passar' ser o item de menor relevância, este representa um dilema para as IES, uma vez que o resultado da mudança deste item pode ser a redução percebida da qualidade geral. O fato é que as opiniões dos alunos podem mudar à medida que se formam e se tornam ex-alunos.

A percepção de má qualidade resulta em um aluno que deixa de ser um membro efetivo, porém permanece na IES e passa a ter um desempenho ruim (Aldridge & Rowley, 1998). Eles manifestam opiniões e comentários negativos a respeito das experiências e do serviço (Brown & Swartz, 1989). Uma sugestão para evitar a insatisfação de Appleton-Knapp e Krentler (2006) é pedir para os alunos listarem, no início do período analisado, quais são as suas expectativas e como eles as imaginam. Com um trabalho preventivo, pode-se alinhar e reajustar essas expectativas. Já Swartz e Brown (1989) sugerem que para melhorar a insatisfação deve-se: ou mudar o comportamento dos provedores de serviços, ou mudar as expectativas dos clientes, ou ainda mudar a conscientização dos clientes.

Browne, Kaldenberg, Browne, e Brown (1998) concluíram em seus estudos que a recomendação da IES pelos alunos é fortemente influenciada pela interação pessoal do discente com a instituição e que a satisfação global, a vontade de indicação e a satisfação com o valor estão correlacionadas, em grau moderado, com a qualidade de serviço ou do produto. No caso do mundo acadêmico, isso implica na qualidade e no rigor do programa, mas em segundo lugar fica o sentimento do aluno, inclusive sua percepção referente ao tratamento, à justiça e à confiança perante a instituição.

Foram evidenciadas diversas formas distintas de mensuração da satisfação dos discentes. Douglas et al. (2006) utilizaram o conceito de pacote serviço-produto, junto com a análise de quadrante, para determinar quais aspectos dos serviços da universidade eram mais importantes e o grau que satisfaziam os alunos. Brandl, Mandel, e Winegarden (2017) analisaram a satisfação através de grupos focais, que resultou em aumento de confiança para colaboradores e discentes e melhoria na comunicação. Liaw (2008) e Espeland e Indrehus (2003) utilizaram questionários do tipo padrão. Thomas e Galambos (2004) utilizaram o método de regressão com análise de árvore de decisão com o algoritmo Chaid. Pariseau e McDaniel (1997) utilizaram o método ANOVA. E Hasan, Ilias, Rahman, e Razak (2008), Parasuraman et al. (1988), Galloway (1998) e Banwet e Datta (2003) utilizaram o conceito de Servqual, proposto pelos autores Parasuraman et al. (1985; 1988), também validado e referenciado por Swartz e Brown (1989).

Nas pesquisas de Elliott e Shin (2002) ficou evidenciado que a forma mais tradicional de mensurar a satisfação dos alunos é através de perguntas de item único, com respostas binárias (sim ou não) ou questões que avaliam o grau de satisfação em escalas que variam de completamente insatisfeitos à completamente satisfeitos. Em geral, este último exemplo vem com uma pergunta no estilo: 'como você classificaria seu nível de satisfação geral com seu nível educacional?', analisando as questões referentes à satisfação dos estudantes em relação aos atributos educacionais individuais diante de atributos gerais acadêmicos. Isto implica em uma análise simplista e sem precisão nos critérios/aspectos educacionais que os alunos consideram como fundamental para sua satisfação geral ou como eles percebem o desempenho de cada atributo.

Então, em suas análises, Elliott e Shin (2002) propuseram um método alternativo para avaliar a satisfação do aluno que deveria ter um maior valor para ambos: acadêmicos e profissionais. A abordagem sugerida utilizou atributos educacionais, o grau de satisfação com cada aspecto e a importância relativa de cada um deles, também em resposta escalar, no estilo da escala Likert de sete variáveis. As possibilidades de resposta variaram entre as escalas de 'muito satisfeitos' a 'muito insatisfeitos'. Foram onze dimensões avaliadas em noventa e três tópicos, acrescidas a três questões iniciais mais amplas referentes à satisfação percebida. Este método aferiu a satisfação baseando-se na média ponderada da diferença entre a expectativa de desempenho do aluno e a experiência real. Os resultados analisam a divergência da expectativa e da realidade, a importância de cada atributo e a satisfação propriamente dita. E teve como resultado alta confiabilidade e alta convergência.

Para embasamento e entendimento dos fatores que influenciam os discentes nas suas percepções foram analisados diversos estudos à respeito dessa forma de avaliação da satisfação.

Hill et al. (2003) questionaram os estudantes sobre 'o que a educação de qualidade significa para você?' e perceberam que a especialização e o conhecimento do professor dentro de sala de aula influenciam na resposta, pois auxiliam os aprendizes no entusiasmo e no conhecimento.

Enquanto Thomas e Galambos (2004) chegaram a três medidas que mais influenciam a satisfação geral, sendo elas: (1) experiências acadêmicas, (2) integração social e opiniões de pré-inscrições e (3) serviços e instalações no campus. Verificou-se que a integração social é a que tem mais efeito na satisfação, quando se trata de alunos menos envolvidos academicamente. Outro fator relevante da pesquisa é que as experiências acadêmicas diferenciam os estudantes que estão mais satisfeitos com os que estão menos satisfeitos, bem como distingue a relação do discente com o corpo docente em sala de aula. Ainda conta em seus resultados que a diversidade acadêmica é mais importante do que a diversidade demográfica; a satisfação do aluno é influenciada significativamente por atitudes pré-universitárias e pelas experiências no campus. Observou-se

também que diferentes percepções das instalações e serviços no campus têm pouca influência na satisfação variável do aluno, ao passo que a importância de programas que promovam a integração social com os calouros se torna importante, já que aumenta o sentimento de pertencimento.

Os estudos de Peng e Samah (2006), também analisando as experiências percebidas diante das expectativas, resultaram em sete variáveis que constituem o serviço de educação, sendo elas:

1. O conteúdo do curso: que engloba a adequação dos requisitos para o curso, desenvolvimento das habilidades, preparação para a carreira, qualidade do material do curso, utilidade do programa e as necessidades pessoais;

2. Docente e Instituição: contém a disponibilidade de assistência oferecida pela IES fora de classe, a organização das aulas, disposição dos professores fora do horário da aula, a atenção pessoal que os estudantes recebem;

3. A avaliação do curso: são as chances do discente obter sucesso caso se dedique, a adequação dos conteúdos oferecidos;

4. O meio de instrução: palestras e tarefas na linguagem compatível;

5. As atividades sociais: referentes às atividades e eventos sociais que são oferecidos e que os educandos podem participar;

6. As preocupações com os estudantes: disponibilidade de ‘conselheiros’ com os quais os alunos podem pedir ajuda;

7. As instalações: inclui a biblioteca, ambientes de lazer para os discentes relaxarem ao longo do dia, laboratórios, disponibilidade de recursos de computação, instalações recreativas, disponibilidade de atividades em sala de aula.

Frisa-se que a análise é diante de uma instituição de Estudos à Distância (EAD), o que tem um viés para os módulos online ofertados. Outro estudo que analisa os atributos de satisfação, com ênfase nas percepções e experiências educacionais, no caso de alunos da área de negócios, é o de Gibson (2010). Neste estudo ficaram evidenciados que os fatores acadêmicos, tais quais: (1) qualidade de ensino, (2) qualidade do currículo, (3) habilidades e conhecimentos adquiridos e (4) realização dos objetivos de aprendizagem são os fatores mais significativos e determinantes para a satisfação geral. Os fatores como (5) disponibilidade, (6) qualidade das instalações e serviços e a (7) capacidade e resposta do corpo acadêmico e de suporte também são importantes. Todavia, o critério é composto e influenciado por fatores não acadêmicos: (8) sentimento de ‘pertencimento’, ou grau de integração social, (9) percepções da capacidade de respostas da instituição e (10) preocupação da instituição, também tem seu impacto mais significativo no aspecto analisado, principalmente em instituições maiores. O autor ainda salienta que as variáveis não acadêmicas frequentemente parecem ser a causa da insatisfação do aluno na experiência acadêmica geral e que as variáveis podem ser alteradas de acordo com o tipo de IES e de corpo discente.

Parasuraman et al. (1985; 1988) separam a qualidade de serviço em dez dimensões potencialmente sobrepostas: (1) tangibilidade, (2) confiabilidade, (3) capacidade de resposta, (4) comunicação, (5) credibilidade, (6) segurança, (7) competência, (8) cortesia, (9) compreensão/conhecimento do cliente e (10) acesso. Essa foi a base para a metodologia Servqual, que derivou esses dez itens em cinco dimensões, sendo elas:

1. Tangibilidade: as instalações físicas, os equipamentos e a aparência dos funcionários;

2. Confiabilidade: a capacidade de executar o serviço prometido de forma confiável e com precisão;

3. Capacidade de resposta (responsividade): disposição para ajudar os clientes e fornecer o serviço;

4. Garantia: conhecimento e cortesia dos funcionários e sua capacidade de inspirar confiança;

5. Empatia: o atendimento, a atenção individualizada que a empresa oferece ao cliente.

As duas últimas dimensões contêm sete itens das dimensões originais do serviço (comunicação, credibilidade, segurança, competência, cortesia, compreensão/conhecimento dos clientes e acesso; Parasuraman et al., 1988).

Hasan et al. (2008) demonstram a relação positiva entre estas cinco dimensões da qualidade de serviço e a satisfação dos alunos. E conclui que melhorando a tangibilidade pode-se melhorar potencialmente o contentamento do discípulo. Destes fatores, a empatia é o fator mais forte, seguido por garantia, tangibilidade, capacidade de respostas e confiabilidade. O estudo foi realizado nos Estados Unidos, com duzentos alunos de instituições privadas, baseando-se no Servqual. Os autores Bigné et al. (2003) convergem com este estudo percebendo que estas mesmas cinco dimensões se aplicam em hospitais e instituições de ensino superior.

Ademais, Leblanc e Nguyen (1997) utilizaram 38 itens de análise, também embasados no modelo de Servqual, e destacaram os fatores abaixo como itens importantes para o julgamento da percepção de qualidade que devem ser aplicadas ao longo da prestação de serviços, a saber:

1. Currículo: conteúdo do curso, orientação do programa, número de cursos oferecidos, grau que os objetivos dos programas são explicados para os alunos;
2. Evidências físicas: disposição e iluminação da sala de aula, aparência física geral, limpeza, grau de conforto, decoração e 'atmosfera' ambiental;
3. Capacidade de respostas (ou responsividade): tempo de disponibilização das informações para os alunos, assertividade e precisão dos registros;
4. Acesso às instalações: estacionamento, acesso aos computadores, acesso às salas de aula e salas de estudo;
5. Reputação: se a IES é inovadora, sua cultura organizacional, as crenças, os valores, o envolvimento da instituição com a comunidade, grau de atualização do currículo, as ações administrativas estarem alinhadas com os discentes;
6. Gestão: administração e disponibilidade das pessoas, simpatia e cordialidade, capacidade de resolver problemas quando surgem, conhecimento das regras e dos procedimentos pelos colaboradores;
7. Aptidão dos docentes: aptidão e aparência dos professores, simpatia e cordialidade do corpo docente, produtividade de pesquisa; habilidade de comunicação, credenciais acadêmicas dos professores, se professores são inovadores e gerentes de mudanças.

Os resultados desta pesquisa sugeriram a relação forte entre qualidade percebida e reputação, com um trabalho alinhado com a gestão empresarial e o comportamento do corpo docente, para garantir os padrões de qualidade. Em uma pesquisa mais recente de Sohail e Shaikh (2004), as variáveis foram reduzidas para seis, as quais juntaram em um único os itens de gestão e aptidão dos docentes.

Apesar do modelo Servqual ter sido usado em diversas pesquisas, também foi criticado por outros autores (Buttle, 1996; Asubonteng, McCleary, & Swan, 1996; Pariseu & McDaniel, 1997; Douglas et al., 2006) por não ter dados associados às expectativas, por não ser um modelo aplicado a todos os tipos de serviço, como por exemplo, serviço industrial, e se os cinco elementos são independentes e suficientes. Outro ponto levantado foi se a perspectiva dos avaliadores está alinhada com as premissas da pesquisa. Porém, todos os autores reconhecem este parâmetro como uma metodologia valiosa para uso periódico e análise de tendência de serviço, combinando facilidade de aplicação e flexibilidade.

Não obstante, outras perspectivas também foram utilizadas. Douglas et al. (2006), em sua análise na Inglaterra, sugeriram introduzir padrões de serviços e prazos pré-estabelecidos, visando o alinhamento, o 'padrão de qualidade' adequado e a satisfação do aluno. Também evidenciaram que muitos dos aspectos físicos da instituição não são importantes na satisfação do discente. De modo que os aspectos mais importantes estão relacionados à parte principal: o serviço acadêmico, como palestras, obtenção de conhecimento, entrega de material. Afinal, o aluno pode 'tolerar' as deficiências físicas desde que percebam o ensino recebido com um nível aceitável. Como exemplo, se tolera mesas bambas diante do bom ensino. Sob este aspecto, esta pesquisa converge para as análises de outros autores (Banwet & Datta, 2003; Hill et al., 2003), porém, salientam que as condições dentro da sala de aula são as que têm efeitos mais fortes neste ponto de qualidade percebida. Contudo, a infraestrutura física influencia na escolha do local de estudo e que grandes classes podem causar insatisfação (Douglas et al., 2006).

No caso do cenário brasileiro, foi evidenciada a pesquisa de Redin et al. (2015), realizada no Rio Grande do Sul, onde apontou que as instituições privadas estabelecem uma dualidade entre o ensino, os recursos humanos e a infraestrutura, tendo muito mais atributos levados em consideração do que as IES públicas. Outro dado relevante é que os atributos variam de acordo com a IES, mas os mais indicados foram: (1) melhoria de laboratórios, (2) experiência prática dos professores e (3) diversidade no método de ensino. Foram analisados dezenove atributos, divididos em seis categorias: (1) atendimento, (2) capacitação de professores, (3) métodos de ensino, (4) atitude, (5) conteúdo e (6) infraestrutura.

Pesquisas publicadas em revistas com menor classificação, como é o caso da pesquisa de Aldemir e Gülcen (2004), realizada na Turquia, apontou os itens: (1) fatores acadêmicos, (2) fatores extracurriculares, (3) expectativas e (4) fatores demográficos, como fatores relacionados à satisfação dos estudantes. E salientou que o propósito principal para a educação no ensino superior é, em ordem: o desenvolvimento de habilidades intelectuais, se especializar e ter uma profissão, alcançar uma posição mais prestigiada e com maior *status* na sociedade e encontrar um emprego. As demais opções eram: receber um diploma, tornar-se uma pessoa sociável e atender as demandas dos pais. Complementarmente, a pesquisa de Rastoder, Nurovic, Smajic, e Mekic (2015) aborda nove itens

(qualidade geral, qualidade acadêmica do corpo docente, qualidade dos colaboradores administrativos, qualidade do campus, qualidade do serviço, programas acadêmicos, desenvolvimento pessoal, facilidades educacionais e cafeteria), tendo o item de qualidade dos docentes o item mais relevante para os estudantes.

Outro estudo realizado nos Emirados Árabes Unidos salientou que a cultura e as normas sociais variam em diferentes partes do mundo, e elas influenciam o comportamento e as atitudes das pessoas. Entretanto, teve seu resultado convergente, posto que a identificação do aluno com a organização impactava no compromisso e na satisfação do aprendiz, reforçando a importância do marketing interno e da reputação da IES (Wilkins et al., 2016).

Em contraponto com o que foi abordado nas pesquisas anteriores, Petruzzellis et al. (2006) pontuam que as IES devem concentrar seus esforços em duas áreas principais: a (1) melhoria da qualidade de ensino e não de serviços de ensino, focando no alvo; e na (2) relação mais forte com a economia local e o sistema produtivo, respondendo à demanda de carreiras e competências. Realça-se que o estudo foi feito em instituições italianas.

Em relação ao Ensino à Distância (EAD), o lado social interfere pouco na satisfação geral do aluno, mas em contrapartida a estrutura do curso (o ambiente virtual), o suporte emocional ou o efeito psicológico e a comunicação ganham mais evidência, bem como uso inadequado de interação social afeta negativamente a análise (So & Brush, 2008; Liaw, 2008). E na abordagem de cursos mais práticos, como o de enfermagem na Noruega, foi percebido que a satisfação estava diretamente ligada às práticas clínicas (Espeland & Indrehus, 2003).

Finalmente, o que aproxima fortemente os autores (Peterson & Wilson, 1992; Hampton, 1993; Leblanc & Nguyen, 1997; Elliott & Shin, 2002; Gibson, 2010) é a utilização de mais dimensões de análise, mais categorias de escala e refinamento dos rótulos, além de que os fatores extra acadêmicos têm uma relação forte com a satisfação do discente (Bigné et al., 2003; Ham & Hayduk, 2003; Petruzzellis et al., 2006; Peng & Samah, 2006; Hasan et al., 2008; Gibson, 2010). Assim, as características deste tipo de serviço devem se basear na entrega de valor e nos interesses em longo prazo, para os estudantes e para a sociedade (DeShields et al., 2005).

Metodologia: os ambientes do ensino superior e a sua satisfação

Foi possível observar várias variáveis de análise para a satisfação do consumidor que variava entre os autores. Diante disso, para validação de que área realmente interfere na análise da percepção de satisfação dos discentes no ensino superior, apresentado anteriormente, foi possível concatenar as informações e subdividi-las em cinco categorias diferentes, sendo: (1) acadêmico: qualidade de ensino, qualidade de currículo, experiências acadêmicas, diversidade acadêmica, conteúdo, currículo do curso, avaliação do curso, atividades extracurriculares e relacionamento com o mercado; (2) docente: conhecimento, credenciais acadêmicas, experiência prática, preocupação e relação do corpo docente com o discente, responsividade, método de ensino e produtividade das pesquisas; (3) pessoais do discente: necessidades pessoais, integração social, network, realização de objetivos de aprendizagem, empregabilidade, sentimento de pertencimento, suporte emocional, sentimento de justiça e esforço para passar; (4) infraestrutura: instalações do campus, disponibilidade de recursos, instalações, lazer, equipamentos, laboratórios, instalações de sala de aula, limpeza, conforto, decoração, estacionamento, acesso às instalações e (5) prestação de serviço: aparência dos colaboradores, confiabilidade, preocupação com a opinião do discente, reputação, qualidade de serviço, responsividade do serviço, atendimento no prazo, cortesia dos funcionários, empatia, vida no campus, padronização de serviço. Conforme está sintetizado na Figura 1.

Para validar essas informações, foi selecionado três turmas, uma de 'Humanas', uma de 'Exatas' e uma de 'Saúde' de uma Instituição de Ensino Superior, pertencente a um dos maiores grupos de educação do Brasil. As turmas foram selecionadas de acordo com a disponibilidade dos professores e interesse dos alunos em participar. Resultando na participação de 44 alunos, sendo alunos das áreas: 12 de 'Humanas'; 17 de 'Saúde' e 15 de 'Exatas'.

A turma de 'Exatas' se concentrava mais no meio do curso, porém havia discentes até o último período. A turma de 'Humanas' era do final do curso e a turma de 'Saúde' do início. Totalizando, assim, três grupos focais com discentes do primeiro ao décimo período, com idades entre 18 e 59 anos, que estavam na sua primeira graduação, como outros que vieram de transferência ou estavam fazendo sua segunda ou até terceira graduação.

A pesquisa se dividiu em duas etapas: (1) um questionário solo seguido por (2) um debate em grupos focais por área de estudo. Assim, foi passado um questionário individual, onde questionava sobre: (1) os setores que eles achavam mais relevantes: como estímulo para entrar na pesquisa e também já captar algumas informações; (2) o que achavam importante em cada um dos pilares, podendo estes selecionar quantos desejasse e adicionar opções caso percebessem ausência de itens e (3) fazer uma hierarquia dos cinco itens mencionados na Figura 1.

Acadêmico	Docente	Pessoais do Discente	Infraestrutura	Prestação do Serviço
<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade de Ensino • Qualidade de Currículo • Experiências acadêmicas • Diversidade acadêmica • Conteúdo/Currículo do curso • Avaliação do curso • Atividades extracurriculares • Relacionamento com o mercado 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento • Especialização - Credenciais Acadêmicas • Experiência Prática • Relação/Preocupação do corpo discente com o docente • Responsividade • Meio de instrução / método de ensino • Produtividade das pesquisas 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades Pessoais • Integração Social • Network • Realização de objetivos de aprendizagem • Empregabilidade • Sentimento de Pertencimento • Suporte emocional • Sentimento de justiça • Esforço para passar 	<ul style="list-style-type: none"> • Instalações no Campus • Disponibilidade de recursos • Instalações de lazer • Equipamentos • Laboratórios • Instalações da sala de aula • Limpeza • Conforto • Decoração • Estacionamento • Acesso às instalações 	<ul style="list-style-type: none"> • Aparência dos colaboradores • Confiabilidade • Preocupação com a opinião do discente • Reputação • Qualidade de serviço • Responsividade do serviço • Atendimento de prazos • Cortesia dos funcionários • Empatia • Vida no Campus • Padronização do serviço

Figura 1. Itens para análise de percepção e satisfação do discente. Fonte: os autores.

No segundo momento foi iniciado o grupo focal, onde era debatido em conjunto os três itens do questionário individual, sendo eles: (1) o que achavam mais importante; (2) o que sentiram falta e (3) a hierarquia e sua justificativa. Em caso de alteração da hierarquia, um novo questionamento era feito.

A análise dos resultados foi feita a partir da análise do discurso dos alunos e do material do questionário individual. Salienta-se que esta pesquisa está sob registro do CAAE número 09062919.3.0000.5666, sob parecer 3.272.982.

Resultados e discussão

Foi perguntado individualmente quais os setores que eles achavam importante na hora de analisar a satisfação no ensino superior e o maior destaque foi para o professor (junto com corpo docente) seguido pela atenção e atendimento aos alunos e estrutura física. A Figura 2 apresenta as respostas em uma nuvem de palavras.

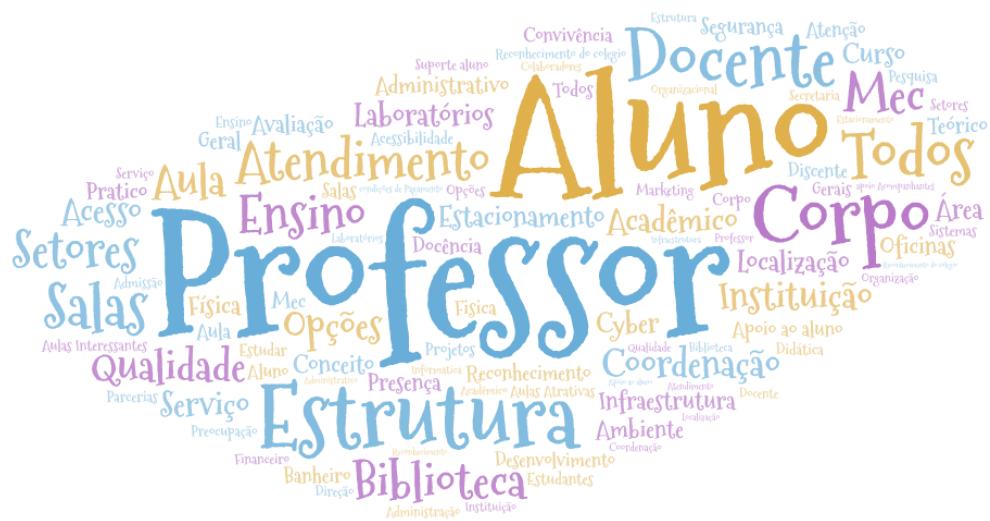


Figura 2. Itens para análise de percepção e satisfação do discente. Fonte: os autores.

É possível observar a ênfase dada ao professor, ao aluno, seguido pela estrutura, atendimento e ensino.

No segundo objeto de análise foram apresentadas as cinco categorias demonstradas na Figura 1 e analisadas item a item, nas quais o entrevistado poderia pontuar o que achava mais relevante sem limite de quantidade de respostas e podendo também acrescentar itens.

Na parte ‘Acadêmica’ a ‘Qualidade de ensino’ foi o grande destaque, seguido pelo ‘Relacionamento com o mercado’. Os discentes acrescentaram alguns pontos como ‘Atendimento’ e ‘Infraestrutura’, que são itens que estão presentes em outro momento da análise. Houve também o acréscimo de ‘Oficinas práticas’, que está

implícita no item ‘Atividades extracurriculares’. A ‘Diversidade acadêmica’ foi o menos importante sob a ótica dos alunos, apesar das experiências acadêmicas terem ficado na segunda posição. A Figura 3 deixa estruturada esta análise das respostas individuais dos alunos.

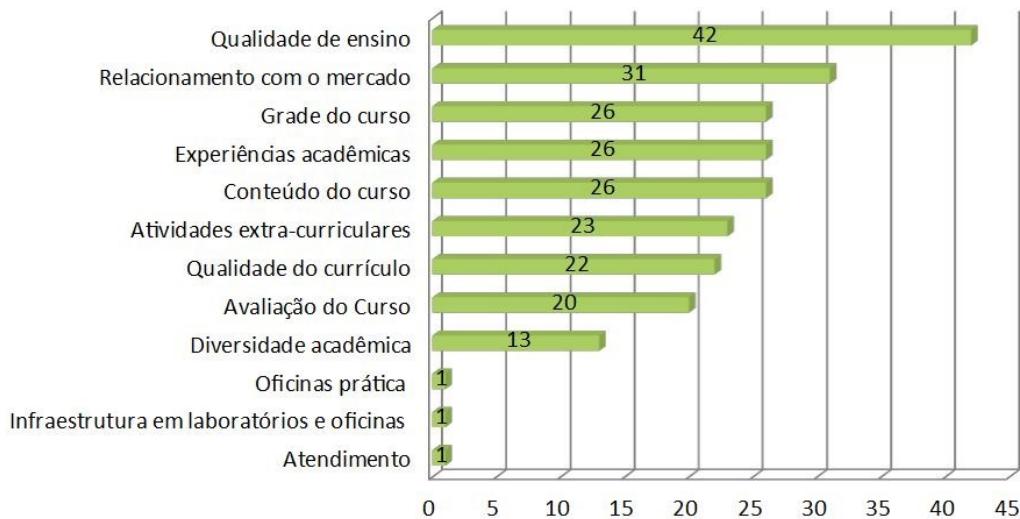


Figura 3. Pontos importantes na análise acadêmica de uma IES. Fonte: os autores.

Nos dois momentos de entrevista e no grupo focal foi debatida a questão da ‘empregabilidade’, com ênfase em tornar o profissional bem estruturado no mercado e a questão de eventos extraclasse. Em um dos grupos focais a ‘coordenação do curso’ foi outro ponto analisado, junto com a conscientização de que faltava este item na parte acadêmica de forma mais evidente.

Outro ponto analisado nos debates em grupo foi a avaliação mais aprofundada da opinião dos alunos e os incentivos da instituição em motivar os alunos para os programas de iniciação científica. Finalmente, na categoria ‘Acadêmico’ foi destacada a necessidade de um curso mais prático, mais visitas técnicas, com a atualização do conteúdo mais rápido em conformidade com as mudanças do mercado. Além da importância da atenção aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e Estágio. Os alunos reconheceram que a Nota do MEC é um critério importante na escolha da IES em conjunto com a reputação no mercado, mas isso está mais presente no momento da escolha, pois durante o curso isso não era ‘tão importante’.

Quando analisada a categoria do ‘Docente’, o ‘Método de ensino’ foi o principal destaque, seguido pela ‘Experiência prática’ e pelo ‘Conhecimento’. O que menos foi relevante na percepção do aluno foi a ‘Produtividade das pesquisas’. A Figura 4 apresenta essas respostas. Foi evidenciado que, a depender da metodologia, ocorre a falta de interesse do aluno, bem como há uma influência do tempo de hora por aula diante da atenção dos alunos. No momento individual e nos debates em grupo o ‘Engajamento’ do corpo docente também foi pautado, inclusive pontuando o reflexo nos estudantes e na facilidade de aprendizagem, em conjunto com a ‘metodologia de aula’. Todavia, o ponto principal foi o domínio do assunto pelo professor e dos alunos em sala de aula e o cumprimento do horário dos docentes de início e término das aulas, bem como do cronograma. Foi comentado ainda o fornecimento de material, a exemplo das apostilas, mas a conclusão alcançada foi de que este não era obrigação do professor, mas seria bom obter o suporte técnico da IES ou do educador em relação a isso. Ainda, a titulação foi vista como algo que ‘dá confiabilidade’ em relação ao professor, mas não é essencial.

Na vertente da categoria ‘Pessoais do discente’ a ‘Realização de objetivos de aprendizagem’ foi a mais destacada, porém quase empatado ficou a ‘integração social’. Em terceiro lugar o ‘Sentimento de justiça’. O menos importante foi o suporte emocional dado aos alunos pela IES, conforme a Figura 5.

Nos grupos focais esta categoria não teve uma evidência consciente forte, mas estava implícita em vários momentos dos debates. Na discussão acerca da importância dos docentes, um dos alunos mencionou que quando o professor tem ‘uma postura up’, isso influencia o estudante a querer ir mais para a faculdade. Em outros momentos o reflexo da sala ‘cheia ou vazia’ estava na motivação que o docente dava ao discente, bem como, na percepção de ‘qualidade de aula’. O que possibilitou a compreensão de que se o aluno entende que vale a pena, esforça-se para estar presente na sala.

Sob a ótica da ‘Infraestrutura’, ‘Laboratórios’ foi o principal item, seguido pela ‘Limpeza’ e pela ‘Biblioteca’, o item menos importante foi a ‘Decoração’. As respostas individuais estão apresentadas na Figura 6.



Figura 4. Pontos importantes na análise do ‘Docente’ de uma IES. Fonte: os autores.

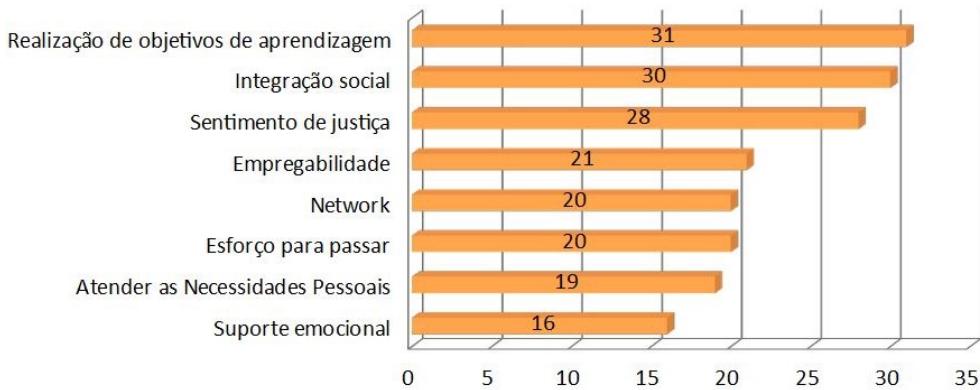


Figura 5. Pontos importantes na análise da categoria ‘Pessoais do Discente’. Fonte: os autores.

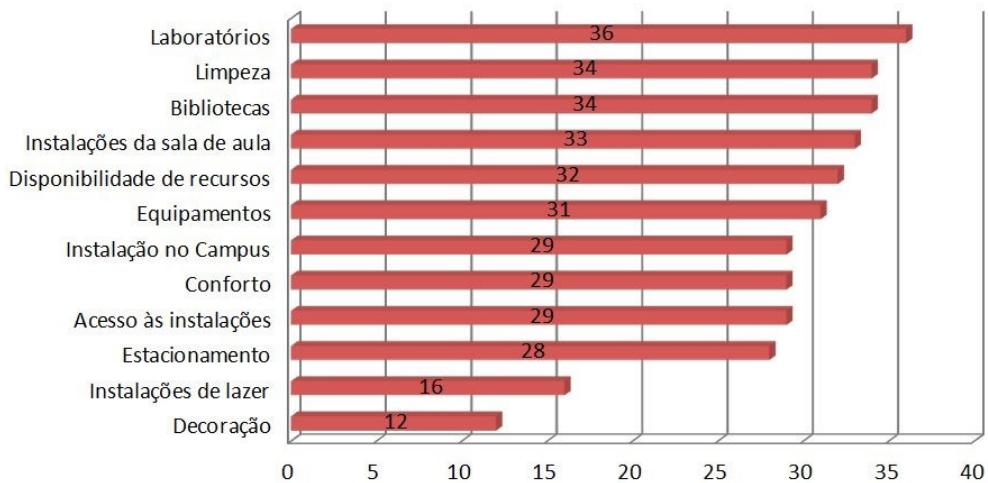


Figura 6. Pontos importantes na análise da ‘Infraestrutura’. Fonte: os autores.

Em todos os grupos focais os laboratórios ganharam destaque nos debates. Os alunos mencionaram a importância das aulas práticas, isso independente da área de estudo, da necessidade que eles sentiam diante disso e de como isso influenciava na satisfação. Alguns comentários convergiram para a ideia de que isso deixaria eles mais ‘prontos’ para o mercado. Um aluno chegou a dizer que ‘não bastava ser, tinha que aparecer’ e os laboratórios com equipamentos atualizados que o discente dominasse interferiam diretamente nesta aparência.

No quesito biblioteca, o acervo variado, os livros e a estrutura são pontos de atenção, junto com um espaço de laboratório de informática para livre demanda deles.

Por fim, na categoria ‘Prestação de serviço’, a ‘Qualidade de serviço’ foi o principal item, seguido pela ‘Confiabilidade’ e pela ‘Empatia’, inclusive um dos alunos fez o apelo ‘Empatia pelo amor de D-us’. O item menos importante foi a ‘Aparência dos colaboradores’. Apesar de não aparecer no gráfico abaixo, quando debatido em grupos, o fator ‘Segurança’ foi bastante pontuado e sob a ótica dos grupos esta seria a categoria de enquadramento. As respostas individuais estão apresentadas na Figura 7.

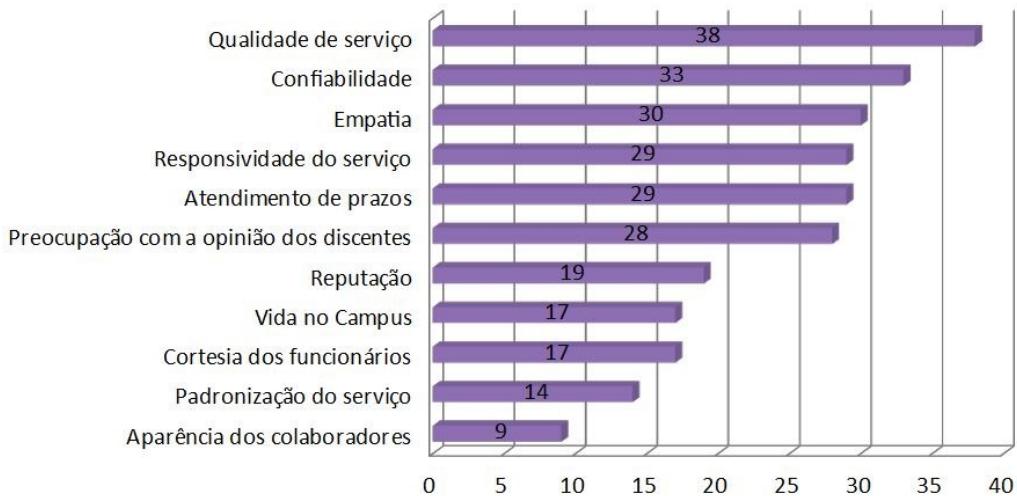


Figura 7. Pontos importantes na análise de 'Prestação de serviço'. Fonte: os autores.

No grupo focal foi evidenciada a importância do alinhamento do discurso e da prática da IES, pois isso não apenas confere credibilidade e segurança para os alunos, como também interfere na qualidade. Salienta-se que, neste contexto, fala-se da qualidade percebida pelo discente. Um dos alunos ainda frisou que 'qualidade é oferecer o melhor que pode ao aluno', e outro complementou 'que deve ser diferente do geral', deve-se 'fazer a mais, sob a expectativa criada'.

Sob a ótica das cinco categorias, a hierarquia ficou: 'Acadêmico' em primeiro lugar, seguido pelo 'Docente', 'Infraestrutura', 'Prestação do serviço' e por último 'Pessoais do aluno'. A Figura 8 demonstra esses dados.

Nos debates com os alunos foi evidenciada a importância da 'Boa relação' entre a IES e o aluno, assim como a preocupação com a 'Opinião' deles. Também destacou-se a 'metodologia de ensino', pois quando o aluno sente que é 'mais puxado', gera a busca por mais conhecimento. Ademais, a 'organização do cronograma acadêmico' foi um assunto de debate, sob a ótica de como isso interfere no semestre e na programação pessoal, profissional e acadêmica dos discentes.

O que é interessante salientar é que quando a hierarquia era feita em grupo, essa estrutura mudava, inclusive os próprios estudantes reconheciam isso. A ótica dependia do contexto e dos exemplos debatidos. Quando questionado se eles eram influenciados por eventos momentâneos, conscientemente a resposta era 'não', mas na prática havia a divergência. Entretanto, quando questionados se eram influenciados pela opinião dos 'colegas' a resposta era sim. Esse quadro se repetiu nos três grupos focais.

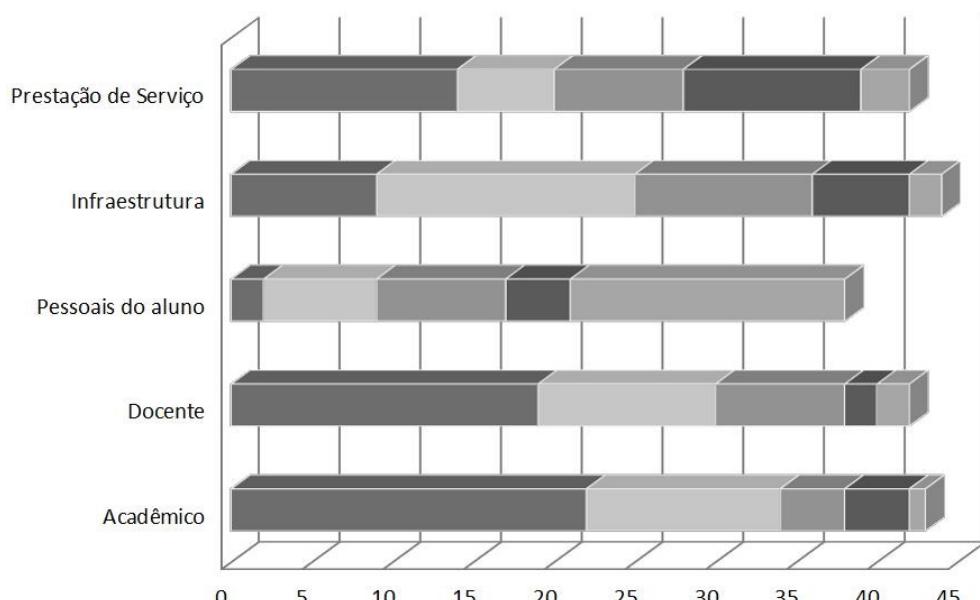


Figura 8. Pontos importantes na análise de 'Prestação de serviço'. Fonte: os autores.

Na perspectiva do menos importante, foi dito no grupo de ‘Saúde’ que o ‘Serviço’ não seria tão importante. Ele seria importante para entrar, mas apenas a ‘Coordenação’, o ‘Financeiro’ e a ‘Secretaria’ seriam importantes para ‘estar aqui’. Ademais, a ‘organização do cronograma acadêmico’ foi um assunto de debate, sob a ótica de como isso interfere no semestre e na programação pessoal, profissional e acadêmica dos discentes. Para os alunos de exatas a ‘organização’ acadêmica tem uma interferência direta na satisfação, o que inclui a ofertas das disciplinas para o semestre, organização das disciplinas no sentido de quantidade de alunos em sala de aula, o choque das atividades extracurriculares com as aulas, eventos na véspera da prova, a existência dos softwares de computador necessário para as disciplinas e a lentidão das máquinas.

Outro ponto analisado foi o ‘método de ensino do professor’, onde o foco é na produção do slide, na preparação da aula, no domínio e no saber a prática da disciplina.

Os alunos mencionaram que na hora de responder a pesquisa de satisfação colocam ‘o que vem na cabeça’ na hora da pergunta, com ênfase no que está vivenciando com o professor, o que resulta na espontaneidade e no aspecto momentâneo.

Os itens mais debatidos em grupo foram a estrutura e a forma de ensino, o corpo docente, o reconhecimento do mercado, o serviço, mas também foi pontuada a formação profissional, a coordenação, a infraestrutura, o aprendizado e suas motivações.

Ao término, o setor ‘Acadêmico’ prevaleceu seguido pelo ‘Docente’, ‘Infraestrutura’, ‘Prestação do serviço’ e como última opção o ‘Pessoal do aluno’.

Conclusão

Este estudo tem relevância por categorizar o que o aluno entende como importante em uma Instituição de Ensino Superior, tendo a área ‘Acadêmica’ como a principal categoria, principalmente relacionada com a qualidade do ensino e com o relacionamento com o mercado. Em segundo lugar fica o ‘Docente’, com sua metodologia de ensino, demonstrando a importância do profissional e do corpo docente perante a instituição. Apesar do item ‘Pessoais do aluno’ ter sido o menos importante das cinco categorias, o discente, quando não está envolvido emocionalmente, perde o interesse pelo ensino e termina tornando-se desmotivado.

Foi possível observar ainda que há muitos fatores que interferem na satisfação do aluno, mas o fator raiz está dentro da sala de aula, ou seja: na forma com a qual o conhecimento é passado e a percepção do aluno em relação a isso com o suporte dado. Finalmente, apesar de conscientemente não ser percebido pelos discentes, a satisfação é espontânea e há muitas interferências, desde a relação e comentário com/entre professores e alunos, até a vivência dentro do campus.

Uma vez que foi constatada a influência do momento e do contexto, tem-se como limitação do trabalho uma pesquisa feita em uma única instituição em um mesmo período, deixando assim como sugestão a validação quantitativa do resultado, incluindo com outras instituições e em momentos distintos.

Referências

- Aldemir, C., & Gülcen, Y. (2004). Student satisfaction in higher education: a Turkish case. *Higher Education Management and Policy*, 16(2), 109-122. doi: 10.1787/hemp-v16-art19-en
- Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6(4), 197-204. doi: 10.1108/09684889810242182
- 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. doi: 10.1177/0273475306293359
- Asubonteng, P., McCleary, K. J., & Swan, J. E. (1996). SERVQUAL revisited: a critical review of service quality. *Journal of Services Marketing*, 10(6), 62-81. doi: 10.1108/08876049610148602
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540. doi: 10.1108/03090569710176655
- Banwet, D. K., & Datta, B. (2003). A study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intentions. *Work Study*, 52(5), 234-243. doi: 10.1108/00438020310485967

- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Bigné, E., Moliner, M. A., & Sánchez, J. (2003). Perceived quality and satisfaction in multiservice organisations: the case of Spanish public services. *Journal of Services Marketing*, 17(4), 420-442. doi: 10.1108/08876040310482801
- Brandl, K., Mandel, J., & Winegarden, B. (2017). Student evaluation team focus groups increase students' satisfaction with the overall course evaluation process. *Medical Education*, 51(2), 215-227. doi: 10.1111/medu.13104
- Brown, S. W., & Swartz, T. A. (1989). A gap analysis of professional service quality. *Journal of Marketing*, 53(2), 92-98. doi: 10.2307/1251416
- Browne, B. A., Kaldenberg, D. O., Browne, W. G., & Brown, D. J. (1998). Student as customer: factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(3), 1-14. doi: 10.1300/J050v08n03_01
- Buttle, F. (1996). SERVQUAL: review, critique, research agenda. *European Journal of Marketing*, 30(1), 8-32. doi: 10.1108/03090569610105762
- Canclini, N. G. (1999). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização* (4 ed.). Rio de Janeiro, RJ: UFRJ.
- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31. doi: 10.1108/09684889710156558
- Demo, P. (2000). Ambivalências da sociedade da informação. *Ciência da Informação*, 29(2), 37-42. doi: 10.1590/S0100-19652000000200005
- DeShields, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128-139. doi: 10.1108/09513540510582426
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251-267. doi: 10.1108/09684880610678568
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209. doi: 10.1080/1360080022000013518
- Espeland, V., & Indrehus, O. (2003). Evaluation of students' satisfaction with nursing education in Norway. *Journal of Advanced Nursing*, 42(3), 226-236. doi: 10.1046/j.1365-2648.2003.02611.x
- Gallarza, M. G., & Saura, I. G. (2006). Value dimensions, perceived value, satisfaction and loyalty: an investigation of university students' travel behaviour. *Tourism Management*, 27(3), 437-452. doi: 10.1016/j.tourman.2004.12.002
- Galloway, L. (1998). Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration. *The TQM Magazine*, 10(1), 20-26. doi: 10.1108/09544789810197774
- Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction: a review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(3), 251-259. doi: 10.1080/13600801003743349
- Ham, L., & Hayduk, S. (2003). Gaining competitive advantages in higher education: analyzing the gap between expectations and perceptions of service quality. *International Journal of Value-Based Management*, 16(3), 223-242. doi: 10.1023/A:1025882025665
- Hampton, G. M. (1993). Gap analysis of college student satisfaction as a measure of professional service quality. *Journal of Professional Services Marketing*, 9(1), 115-128. doi: 10.1300/J090v09n01_10
- Hasan, H. F. A., Ilias, A., Rahman, R. A., & Razak, M. Z. A. (2008). Service quality and student satisfaction: a case study at private higher education institutions. *International Business Research*, 1(3), 163-175. doi: 10.5539/ibr.v1n3p163
- Hill, Y., Lomas, L., & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15-20. doi: 10.1108/09684880310462047
- Jarvis, P. (2000). The changing university: meeting a need and needing to change. *Higher Education Quarterly*, 54(1), 43-67. doi: 10.1111/1468-2273.00144
- Leblanc, G., & Nguyen, N. (1997). Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 72-79. doi: 10.1108/09513549710163961

- Liaw, S.-S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: a case study of the Blackboard system. *Computers & Education*, 51(2), 864-873. doi: 10.1016/j.compedu.2007.09.005
- Ministério da Educação [MEC], & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep] (2017). *MEC e Inep divulgam dados do censo da educação superior 2016*. Brasília, DF: MEC/Inep.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50. doi: 10.1177/002224298504900403
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Pariseu, S. E., & McDaniel, J. R. (1997). Assessing service quality in schools of business. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 14(3), 204-218. doi: 10.1108/02656719710165455
- Peng, P. J., & Samah, A. J. A. (2006). Measuring students' satisfaction for quality education in a e-learning university. *Unitar e-Journal*, 2(1), 11-21.
- Peterson, R. A., & Wilson, W. R. (1992). Measuring customer satisfaction: fact and artifact. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 20(61), 61-71. doi: 10.1007/BF02723476
- Petruzzellis, L., D'uggento, A. M., & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Journal of Service Theory and Practice*, 16(4), 349-364. doi: 10.1108/09604520610675694
- Rastoder, A., Nurovic, E., Smajic, E., & Mekic, E. (2015). Perceptions of students towards quality of services at private higher education institution in Bosnia and Herzegovina. *European Researcher*, 101(12), 783-790. doi: 10.13187/er.2015.101.783
- Redin, E., Reimche, G. B., Lixinski, G. M., Stivanin, J. B., Silva, E. I., & Quadros, C. (2015). Satisfação de discentes sobre a formação técnica e profissional em instituições pública e privada (Rio Grande do Sul, 2013). *Holos*, 3, 166-181. doi: 10.15628/holos.2015.1771
- Rocha, E., & Barros, C. (2008). Entre mundos distintos: notas sobre comunicação e consumo em um grupo social. In M. A. Baccega (Ed.), *Comunicação e culturas do consumo* (p. 186-202). São Paulo, SP: Atlas.
- Santana, O. A. (2016). Evasão nas licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. *Educação*, 41(2), 311-327. doi: 10.5902/1984644420199
- Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659. doi: 10.1590/S0100-15742007000300007
- So, H.-J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336. doi: 10.1016/j.compedu.2007.05.009
- Sohail, M. S., & Shaikh, N. M. (2004). Quest for excellence in business education: a study of student impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 18(1), 58-65. doi: 10.1108/09513540410512163
- Swartz, T. A., & Brown, S. W. (1989). Consumer and provider expectations and experiences in evaluating professional service quality. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 17(2), 189-195. doi: 10.1007/BF02723377
- Thomas, E. H., & Galambos, N. (2004). What satisfies students? Mining student-opinion data with regression and decision tree analysis. *Research in Higher Education*, 45(3), 251-269. doi: 10.1023/B:RIHE.0000019589.79439.6e
- Wilkins, S., Butt, M. M., Kratochvil, D., & Balakrishnan, M. S. (2016). The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education*, 41(12), 2232-2252. doi: 10.1080/03075079.2015.1034258
- Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1993). The nature and determinant of customer expectation of service. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21(1), 1-12. doi: 10.1177/0092070393211001

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Iara Margolis Ribeiro: Possui graduação em Engenharia de Produção (2009) pela Faculdade Boa Viagem (FBV), especialização em neurociência em educação (2021) pela Universidade Santo Amaro (UNISA), mestrado em Engenharia Mecânica (2012) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutorado em Design (2020) pela UFPE. Já trabalhou como docente e gestora no setor educacional do ensino superior. Tem se dedicado ultimamente a investigações científicas nos métodos de autorrelato do design emocional, sob uma perspectiva mais holística-emocional do ser humano.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1677-6607>

E-mail: iaramr@gmail.com

Walter Franklin Marques Correia: Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com período Sanduíche na Universidade Técnica de Lisboa (UTL), em Portugal (2007), Mestre em Engenharia de Produção pela UFPE (2002), Especialista (Lato Sensu) em Ergonomia pela UFPE (2001), e Bacharel em Desenho Industrial com Habilitação em Projeto do Produto pela UFPE (1999). Diretor do CAC-Centro de Artes e Comunicação da UFPE (2012-2016/2016-2020), Coordenador do PPGErgo-Programa de Pós-Graduação em Ergonomia|Mestrado Profissional em Ergonomia (2019-2021), e Professor Associado II do Departamento de Design da UFPE|Campus Recife. Coordenador do LaCA² I-Laboratório de Concepção e Análise de Artefatos Inteligentes desde 2009, com portaria de funcionamento pela UFPE. Membro do CA-DI-Comitê de Assessoramento-Desenho Industrial do CNPq (10/2018-06/2021). Professor permanente e orientador no PPGDesign|Programa de Pós-graduação em Design-Mestrado e Doutorado na UFPE desde 2010. Coordenador Local da Cooperação Internacional Brafitec (Brasil França) com Grenoble INP, UTBM, ENSGaSI (UL) (2015/2016-2017/2018). Membro efetivo da Câmara de Assessoramento e Avaliação de Inovação da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco-Facepe (2015-2017/2017-2019). Possui parceria com o FAB Lab Recife conveniado com o LaCA²I. Pesquisador nos Grupos/Laboratórios de Pesquisa Voxar Labs e no Core do CIn-Centro de Informática da UFPE. Membro titular do Conselho de Curadores da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFPE (Fade|2019-2020). Desenvolve pesquisa junto ao Programa de Avaliação de Produtos do Inmetro-RJ (PAP) onde possui convênio firmado (2019-2023), além de Bolsista de Produtividade em Pesquisa Nível 2 pelo CNPq desde 2011 (2011-2013/2014-2016/2017-2022). Possui ampla experiência na área de Design, com ênfase em Desenvolvimento de Produto, Avaliação de Usabilidade e Normatização, atuando principalmente nas áreas de Design de Concepção, Metodologias, Segurança do Produto, Design Centrado no Usuário, HCI, Design Centrado no Humano em Realidade Virtual e Aumentada, Impressão 3D e Prototipagem Rápida.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6491-9783>

E-mail: wfmc10@gmail.com

Fábio Campos: Possui graduação em Engenharia Eletrônica-(1989), mestrado em Engenharia Elétrica-Departamento de Eletrônica e Sistemas (1991) e doutorado em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Desenho Industrial, com ênfase em Desenho de Produto, atuando principalmente nos seguintes temas: design, projeto de produtos, metodologia de design, representação do conhecimento e técnicas criativas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7882-876X>

E-mail: fc2005@gmail.com

NOTA:

Declaramos para devidos fins que os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.