

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA SATISFAÇÃO DOS ACADÊMICOS DE GRADUAÇÃO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

BÁRBARA ÁDRIA OLIVEIRA FARIAS FERNANDES
UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA (UNAMA)
barbaraadria@yahoo.com.br

JURANDY MOREIRA MACIEL AIRES DA SILVA
UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA (UNAMA)
jurandymoreira@hotmail.com

NIRVIA RAVENA
UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA (UNAMA)
niravena@gmail.com

CYNTIA MEIRELES MARTINS
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA)
cyntiamei@hotmail.com

SÉRGIO CASTRO GOMES
UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA (UNAMA)
scgomes03@uol.com.br

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA SATISFAÇÃO DOS ACADÊMICOS DE GRADUAÇÃO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

1. INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) para sobreviverem na arena da competição dependem da qualidade dos serviços que disponibilizam para os seus alunos, para Vieira, Milach e Huppel (2008), essas IES sejam públicas ou privadas devem oferecer serviços em conformidade com as demandas do mercado. Por uma perspectiva histórica, pode-se dizer que as IES ficaram por muito tempo numa zona de conforto, devido à pequena oferta destas no Brasil e, consequentemente, baixa competitividade no ambiente educacional (VALE; OLIVEIRA; SOUZA, 2016).

Para os mesmos autores, o grande salto da educação no Brasil ocorreu na década de 1990, com a liberação da economia e a abertura para o mercado internacional. Nessa época, o país passava por um expressivo crescimento econômico, o que possibilitou uma melhoria nos processos, produtos e serviços oferecidos. Para Alemu (2010) foi na década de 90 que o ensino se expandiu rapidamente nos países em desenvolvimento em todo o mundo. Com relação ao ensino superior brasileiro, este é avaliado pelo MEC, por meio do SINAES. O SINAES foi instituído por lei em 2004 e tem por objetivo avaliar e medir o desempenho das instituições de ensino superior (SCHWAAB, CERETTA, 2016)

Cada vez mais as instituições de ensino são cobradas para apresentarem melhor desempenho no intuito de maximizar a quantidade, mesmo que pra isso, seja sacrificado a qualidade da formação do aluno, por conseguinte, a elaboração de pesquisas tem um papel fundamental para traçar estratégias de melhorias nesse âmbito, visto a competição ferrenha no mercado de trabalho, levando os estudantes a procurarem instituições que tenham um compromisso com o aprendizado de qualidade (CARMO et al, 2016). Para Silva, Andrade e Silva Neto as instituições de ensino superior passaram à condição de prestadoras de serviços, transformando em mercadoria à educação.

Neste cenário, encontra-se a justificativa para o presente estudo e, para tanto, essa pesquisa visa avaliar o grau de satisfação dos alunos dos cursos de administração e ciências contábeis oferecidos pela Universidade Federal do Pará o que envolve identificar os atributos de satisfação percebida pelos alunos concluintes dos referidos cursos.

Justifica-se a pesquisa ao ser possível visualizar que o mercado aponta para um lado e o ensino superior está caminhando no contra ponto dessa direção. Para Carmo et al, (2016), a elaboração de pesquisas de satisfação é importante para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, ademais o conhecimento da perspectiva do aluno com relação a sua instituição de ensino é matéria-prima fundamental para a construção de uma educação superior forte.

O contexto anterior induz ao seguinte questionamento: **Quais são os elementos constitutivos das representações discursivas dos alunos dos cursos de administração e ciências contábeis da Universidade Federal do Pará acerca da satisfação com o ensino superior?**

Diante disto, o objetivo deste estudo é, portanto, mapear os elementos constitutivos das representações discursivas dos alunos dos cursos de administração e ciências contábeis da Universidade Federal do Pará acerca da satisfação com o ensino superior.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Ensino Superior no Brasil

No Brasil o ensino superior vem se expandindo, segundo dados do censo da educação superior, entre 1991 e 2011 o número de instituições aumentou 164,8%, o número de cursos, considerando presenciais e à distância, 519,8% e o número de alunos matriculados, 330,6%. As Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras estão submetidas a uma série de prerrogativas legais, como as normativas de regulação e avaliação realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). (SCHWAAB, CERETTA, 2016)

Em esclarecimento Arruda (2011) afirma que, no Brasil, a efetivação dos paradigmas da nova ordem mundial, onde a globalização, tem se traduzido no fenômeno da ampliação massiva do número de IES privadas, uma vez que o sistema de ensino público, por vários fatores, não tem conseguido responder às demandas sociais na formação de mão-de-obra qualificada, originando o surgimento de faculdades que não primam pela qualidade do ensino ofertado.

As mudanças das bases do sistema educativo de ensino superior brasileiro, que vão desde a redução dos investimentos públicos na educação de nível superior à reestruturação do sistema jurídico e o reducionismo do Estado a um mero “avaliador”. Além destes problemas estruturais, a universidade precisa enfrentar os problemas decorrentes da massificação do ensino superior, antes “elitizado”, e a questão da privatização não em si apenas, mas como causa da diminuição da qualidade do ensino (SILVA, ANDRADE E SILVA NETO, 2012)

Diante disto, uma educação de qualidade, universal e gratuita que possibilite as camadas excluídas poderem se apropriar de instrumentos que lhe garantam melhor inserção no mercado de trabalho e na sociedade é desafio de todos. No entendimento de Mello (2006, p. 23), “o acesso à educação superior e ao conhecimento, será cada vez mais, o diferencial que permitirá cidadãos a continuar, avançar e a ter esperança”. Esse fenômeno de ampliação do acesso à educação superior para todos, tem feito parte de debates na sociedade contemporânea.

Com o processo de privatização do ensino superior no Brasil, o que se percebe é uma tentativa de maximizar os lucros das instituições a custo de uma menor eficiência no processo de ensino-aprendizagem. O resultado dessa nova realidade neoliberal é um conjunto de numerosas instituições de ensino superior no país, onde muitas delas se utilizam da prática de aumentar a quantidade de alunos por classe para reduzir os custos, vendo o ensino como algo meramente comercial. (SILVA, ANDRADE E SILVA NETO, 2012)

Quanto a essa abordagem, o crítico e analista educacional Narváez (2011, p. 3) firma que “o processo de globalização e neoliberalismo como fenômenos econômicos e políticos conduzem à necessidade de reformas nos sistemas educacionais da América Latina”.

Do mesmo modo, conforme se depreende de Torres (2007), o ensino superior privado, tem se caracterizado pela baixa qualidade, fato esse que está relacionado à política de privatização de diferentes governos cujo objetivo principal é fazer expandir, sem ônus para o estado, o sistema de ensino superior privado. Dessa forma, entende-se que a expansão quantitativa de instituições de ensino superior não significa, em absoluto, melhoria da qualidade de ensino, já que, se tem observado práticas gerenciais e administrativas de engodo a milhares de alunos que buscam formação superior, o que, no entendimento de Silva (2015, p. 101), “compromete as exigências de uma educação de qualidade que permita ao futuro profissional a competência necessária para sua atuação no mercado globalizado”.

O debate e a mobilização estão fundados no princípio da igualdade de oportunidades, seja quanto à ampliação de vagas nas universidades públicas, democratização do acesso, interiorização ou de condições de permanência para a conclusão do curso. As políticas de expansão da educação superior devem cumprir com a responsabilidade social que o governo deve ter de maneira abrangente e sistemática para com a comunidade.

Nesse sentido, Simionatto (2012) diz que, no Brasil, o ensino superior tem sido estruturado de acordo com o governo federal, visando metas, princípios e diretrizes que auxiliem no processo de transformação do Brasil em uma nação desenvolvida, para tanto se destaca a criação de Programas de Expansão e Melhorias do Ensino Superior; a criação da Comissão Nacional do Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva; o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG); e o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD/CAPES) como medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação para o País.

Para o mesmo autor cabe ao poder público federal a implementação de programas que incentivam o acesso ao ensino superior, tais como: Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e, mais recente, a instituição da Política de Cotas, essas são justificadas a partir da aplicação de ações afirmativas como uma forma de promoção da igualdade de condições de acesso ao ensino superior para grupos étnicos “historicamente excluídos no processo de desenvolvimento social”.

A Lei n.º 9.394, de 1996, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que a educação brasileira deve abranger inúmeros atores, dentre eles destacam-se as Instituições de Ensino Superior e as Organizações Sociais e que a educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho e desenvolvida por meio do ensino. Rapini e Righi (2007) posicionam-se no sentido de que o papel da informação e do conhecimento nas economias e no processo produtivo tem levado a um reposicionamento do papel desempenhado pelas IES. As mesmas não apenas são responsáveis pelo ensino, como passaram a fornecer conhecimento crucial à evolução de alguns setores industriais.

O compromisso das IES em formar cidadãos comprometidos com a solução de problemas sociais contemporâneos é destacado por Padon e Clemente (2006), ao expressarem que há uma exigência de formação de seres humanos capazes de se adaptar a novos ambientes, de compreender e dominar a complexidade das relações e atividades humanas e, acima de tudo, coordenar o turbilhão de informações e novos conhecimentos que se contrapõem aos padrões de referência então dominantes.

O texto de Longo (2006) pontua que a gestão da educação superior perpassa pela reorientação gerencial das organizações educacionais a partir do foco no cliente; do trabalho em equipe permeando toda a organização; decisões baseadas em fatos e dados; além da busca constante da solução de problemas e da diminuição de erros, afirmando o autor que não se deve restringir a conceituação de qualidade do ensino ao seu aspecto político-pedagógico, o que evidencia a importância da gestão como um componente decisivo da eficácia acadêmica e, consequentemente, da satisfação dos alunos.

2.2 Satisfação dos Alunos do Ensino Superior

As Instituições de Ensino são entidades que possuem condições de transformar vidas, fazer com que o ser humano evolua e cresça em conhecimentos. A IES é o local adequado para formar a competência do ser humano por meio da construção do conhecimento, porém, nem sempre é isso que acontece (MARION, 2001). Lousada e Martins (2005) entendem que formar cidadãos aptos a exercerem atividades produtivas ainda é um desafio em muitos países, inclusive no Brasil. Diante disso, o estudante deve ser preparado para resolver os desafios sociais contemporâneos e estar informado sobre temas emergentes em sua área. Desse modo, no mundo acadêmico, esforços devem ser envidados para antecipar cenários, ou seja, situações futuras em que o estudante estará efetivamente atuando como profissional.

Em tal cenário, encontra-se em Silva (2015), o entendimento de que cabe aos discentes do ensino superior, como alunos dessas instituições, em sua contribuição para a qualidade na educação em um mundo em transformação, exigir da instituição na qual depende sua formação acadêmica, a implementação de uma educação de qualidade compromissada com a formação

dos alunos, propondo discussões sobre a relação entre a melhoria da tecnologia da instituição de ensino, a organização do trabalho e os necessários e constantes investimentos em qualificação docente, fazendo-se necessário também, a criação de condições que proporcionem ao aluno uma formação sólida e integral capaz de satisfazê-lo em suas expectativas de formação superior. Tendo como base a Conferência Mundial sobre a Educação Superior ocorrida em 2009, Schugurensky (2011) afirma que a qualidade no ambiente de ensino superior depende de quem é o consumidor. Se for o governo, a qualidade deve estar de acordo com padrões internacionais, ter custos reduzidos e o maior número possível de alunos concluindo o curso no tempo médio previsto.

A sociedade direciona sua expectativa para a missão que a educação superior deve desempenhar na perspectiva de ofertar um ensino de qualidade. Nesse sentido, Polidori (2014) entende que o significado atribuído à qualidade da educação superior exige novas formas de gestão e passa a incluir várias dimensões e enfoques e a ser utilizado para justificar qualquer decisão: método de ensino aplicado pelos docentes, reformas e inovações, projetos de pesquisa, conferências, congressos científicos e profissionais, implementação de laboratórios, bibliotecas, assistência pedagógica individual, todas essas atividades e muitas outras são fundamentadas na qualidade, já que todos desejam uma educação que satisfaça as necessidades da sociedade.

Do mesmo modo, Vega (2015) aponta que a sociedade exige novas formas de gestão adaptadas ao dinamismo da sociedade. E é nesse sentido que a gestão administrativa das instituições de ensino deve significar uma gestão transparente e eficaz, orientada para a eficiência e a eficácia do sistema de ensino ofertado à sociedade. Rapini e Righi (2007) posicionam-se no sentido de que o novo papel da informação e do conhecimento nas economias e no processo produtivo tem levado a um reposicionamento do papel desempenhado pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Para tanto, se faz necessário romper com as práticas obsoletas, deixando de lado experiências tradicionais, enfatizando soluções criativas capazes de possibilitar às organizações uma melhor distribuição das competências necessárias às demandas desse novo ambiente. Partindo desse ponto de vista, as IES devem ser flexíveis, ágeis e suas atividades devem pressupor, por parte de quem as executa, amplo conhecimento, autonomia, responsabilidade e habilidade para a tomada de decisão em ambientes complexos e, por conseguinte, requerer uma revisão minuciosa de modelos tradicionais.

No entendimento de Vega (2015), o desafio das organizações de ensino superior consiste em desenvolver pessoas com o perfil requerido para esse tipo de organização, tendo em vista os conflitos gerados pelas ainda vigentes práticas ultrapassadas de gestão, que não preveem pesquisa de satisfação direcionada para os alunos.

Oliveira (2010), envolve a operacionalização de fundamentos de um ensino de qualidade, afirmando o autor que na maioria das IES não existe uma política de gestão da qualidade, entendendo-se que o ensino, para ser bem sucedido, deve utilizar métodos e técnicas com objetivos mais ajustados aos anseios de melhor formação e qualificação e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade do ensino destinada aos alunos.

Ainda, para maior eficiência e satisfação dos alunos com a formação superior recebida, Vega (2015) pontua que deveriam as IES buscar o desenvolvimento integral do profissional docente, sendo importante o desenvolvimento da criatividade desse profissional, para que a construção do conhecimento se dê como resultado de estratégias pedagógicas que resultem na interação professor-aluno. Quanto ao compromisso docente, espera-se que o professor seja mais atuante e que não limite sua militância política e social em sala de aula. Entende-se também que cabe ao educador provocar e incentivar o debate a respeito dos rumos da educação, refletindo sobre que conhecimentos, competências e habilidades são indispensáveis aos futuros profissionais (PADOAN; CLEMENTE, 2006; LIMA; BRUNI, 2014).

Os entes responsáveis por fomentar a conexão entre a realidade social e a academia são as empresas, bem como as IES que, por meio de seus cursos, projetos pedagógicos, ementas e conteúdos programáticos, buscam preparar o cidadão para o mercado de trabalho. Dessa maneira, entende-se que o ensino de administração e ciências contábeis deve privilegiar conhecimentos para as mudanças de paradigmas, pois se percebe que o perfil da formação profissional assume a importância, juntamente com as competências essenciais ao desenvolvimento de determinadas atividades ligadas à Administração e à Contabilidade.

2.2.1 Curso de Administração

A Resolução CNE n.º 4, de 13 de julho de 2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, em nível de bacharelado, e essa, por sua vez expressa, como perfil desejado do Administrador, a capacidade e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seus gerenciamentos, observando os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do Administrador.

Em relação ao ensino, a academia e a realidade do mercado de trabalho em que o acadêmico atuará. Padoan e Clemente (2006) entendem que é necessário incentivar os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem a buscar uma melhor compreensão da realidade em que o ensino superior se encontra e traçar metas, visando proporcionar ao aluno uma formação mais crítica. Diante disso, o estudante deve ser preparado para resolver os desafios sociais contemporâneos e estar informado sobre temas emergentes em sua área. Desse modo, no mundo acadêmico, esforços devem ser envidados para antecipar cenários, ou seja, situações futuras em que o estudante estará efetivamente atuando como profissional.

2.2.2 Curso de Ciências Contábeis

A Resolução do Conselho Nacional de Ensino (CNE) n.º 10, de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, quando se referiu ao profissional ofertado ao mercado, diz que esse deve estar capacitado para compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização.

O Curso de Ciências Contábeis deve possibilitar formação profissional que revele a competência e habilidade para elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais, além de desenvolver a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão (RESOLUÇÃO CNE n.º 10/2004). Quanto ao ensino da Contabilidade, a pesquisa de Miranda (2010) mostra que há diferenças de avaliação de importância, portanto, demonstram certo grau de distância da academia e de seus docentes/pesquisadores, em relação à realidade do mercado. A existência desse distanciamento deve ser avaliada pelas IES e seus docentes/pesquisadores, procurando compreender se esse fato compromete a formação de seus discentes, e ainda, de avaliar qual deveria ser sua postura em relação a essas e outras diferenças de avaliações que podem ser encontradas. Ou seja, estar mais próxima ao mercado de trabalho ou estar mais próxima a seu papel de formação e pesquisa.

3 METODOLOGIA

A relevância do *locus* da pesquisa dar-se quando se evidencia que a Universidade Federal do Pará (UFPA) localizada no centro da capital paraense, foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. Congregou inicialmente as sete faculdades federais, estaduais e privadas então existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

Hoje a UFPA é constituída por 14 institutos, sete núcleos, 36 bibliotecas universitárias e dois hospitais universitários. Segundo o Anuário Estatístico da UFPA (2016) elaborado pela pró-reitora de Planejamento, o ensino de graduação alcançou a marca de mais de 40 mil estudantes; a pós-graduação, em torno de 9.500 estudantes; o ensino fundamental e médio, 1.372 alunos. Há, ainda, 5.651 estudantes matriculados em cursos de ensino técnico e cursos livres das Escolas de Música, Teatro e Dança e de Línguas Estrangeiras. A maior universidade pública da Amazônia possui 4.142 alunos matriculados no mestrado; e 2.166, no doutorado. São 121 cursos, distribuídos por 40 doutorados, 58 mestrados acadêmicos e 23 mestrados profissionais. Dos 86 programas da UFPA, 12 estão em *campi* do interior do Estado (UFPA, 2016).

Ao investigar os elementos constitutivos das representações discursivas dos alunos dos cursos de administração e ciências contábeis da Universidade Federal do Pará acerca da satisfação com o ensino superior, o único caminho que se entendeu plausível foi consultar os alunos. Isto posto, o universo da pesquisa é formado por 1077 alunos matriculados nos referidos cursos, sendo que 649 no curso de administração e 428 no de Ciências Contábeis.

Do universo de estudantes, a coleta de dados se deu com a amostra dos que estavam em condições acadêmicas de concluir o respectivo curso de graduação, ou seja, os que são denominados de concluintes, pois se partiu do pressuposto que esses possuem melhores condições de manifesto sobre o curso que estão prestes a concluir. O curso de Administração possui 5 (cinco) turmas de concluintes, totalizando 163 alunos, já o curso de Ciências Contábeis, possui 4 (quatro) turmas, num total de 104 alunos. Isso posto essa pesquisa contou com a participação de 267 alunos concluinte

A coleta dos dados ocorreu no mês de junho de 2017 na Universidade Federal do Pará, junto aos estudantes dos cursos de Administração e Ciências Contabilidade. Visando atingir o objetivo propostos no presente artigo, e em decorrência da natureza do problema de pesquisa, optou-se por realizar um estudo descritivo, a partir de uma abordagem quantitativa. Utilizou-se a análise fatorial que, em acordo com Hair et al., (2009) tem como o objetivo examinar os padrões ou relações latentes para um grande número de variáveis e determinar se a informação pode ser resumida a um conjunto menor de componentes.

Os 267 alunos concluintes de ambos os cursos responderem a um questionário contendo 13 variáveis observáveis, que constavam de duas partes, a primeira voltada aos dados pessoais e a segunda composta por escala *Likert*, onde os acadêmicos atribuíram notas de 0 a 10 que representavam respectivamente menor e maior grau de satisfação com o ensino ofertado pela IES estudada. As questões abordadas foram alicerçadas nos entendimentos de Polidori (2014) e versam sobre práticas pedagógicas de ensino utilizadas pelos professores, formas de avaliação, qualificação docente, disciplinas ofertadas, aplicação prática dos conteúdos, adequação dos horários de aulas, eventos ofertados, biblioteca, condições físicas das salas, laboratórios, instalações, disponibilidade de equipamentos e atuação do coordenador.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Verifica-se que a maioria dos alunos do curso de administração estão na faixa etária de 20 a 24 anos (59,57%), o mesmo resultado pode ser observado para os alunos de ciências contábeis, pois a maioria destes também se encontram na faixa etária de 20 a 24 anos (53,83%).

Com relação ao sexo dos alunos percebe-se que a maioria dos alunos de administração são do sexo masculino (59,57%), já os alunos de ciências contábeis a maioria é do sexo feminino (52,31%). Percebe-se ainda que a maioria dos alunos de ambos os cursos são da raça/cor parda (63,39%) e são solteiros (84,82%) (Tabela 1).

Tabela 1: Quantidade e Percentual de Alunos do Curso de Administração e Ciências Contábeis por Faixa Etária, Sexo, Raça/Cor e Estado Civil.

| Variável | Categoria | Curso | | | | Total | |
|--------------|------------|---------------|--------|--------------------|--------|-------|--------|
| | | Administração | | Ciências Contábeis | | Qtd. | % |
| | | Qtd. | % | Qtd. | % | | |
| Faixa Etária | 20 a 24 | 28 | 59,57 | 35 | 53,83 | 63 | 56,26 |
| | 25 a 29 | 9 | 19,15 | 15 | 23,08 | 24 | 21,43 |
| | 30 a 34 | 6 | 12,77 | 9 | 13,85 | 15 | 13,39 |
| | 35 a 39 | 0 | 0,00 | 1 | 1,54 | 1 | 0,89 |
| | 40 a 44 | 4 | 8,51 | 3 | 4,62 | 7 | 6,25 |
| | 45 a 49 | 0 | 0,00 | 1 | 1,54 | 1 | 0,89 |
| | ≥ 50 | 0 | 0,00 | 1 | 1,54 | 1 | 0,89 |
| | Total | 47 | 100,00 | 65 | 100,00 | 112 | 100,00 |
| Sexo | Masculino | 28 | 59,57 | 31 | 47,69 | 59 | 52,68 |
| | Feminino | 19 | 40,43 | 34 | 52,31 | 53 | 47,32 |
| | Total | 47 | 100,00 | 65 | 100,00 | 112 | 100,00 |
| Raça/Cor | Pardo | 27 | 57,45 | 44 | 67,69 | 71 | 63,39 |
| | Branco | 16 | 34,04 | 14 | 21,54 | 30 | 26,79 |
| | Negro | 3 | 6,38 | 6 | 9,23 | 9 | 8,04 |
| | Amarelo | 0 | 0,00 | 1 | 1,54 | 1 | 0,89 |
| | Índio | 1 | 2,13 | 0 | 0,00 | 1 | 0,89 |
| | Total | 47 | 100,00 | 65 | 100,00 | 112 | 100,00 |
| Estado Civil | Solteiro | 41 | 87,23 | 54 | 83,07 | 95 | 84,82 |
| | Casado | 2 | 4,26 | 7 | 10,77 | 9 | 8,04 |
| | Divorciado | 1 | 2,13 | 2 | 3,08 | 3 | 2,68 |
| | Outros | 3 | 6,38 | 2 | 3,08 | 5 | 4,46 |
| | Total | 47 | 100,00 | 65 | 100,00 | 112 | 100,00 |

Fonte: Dados primários obtidos pelos autores. 2017.

A partir da Tabela 2, verificou-se que os alunos de ciências contábeis tem uma avaliação do curso melhor pois os mesmos tiveram as médias de todas as perguntas acima da média obtida no curso de administração. A partir da média geral das respostas pode-se observar que os alunos de ciências contábeis possuem uma satisfação maior com seu curso quando comparado aos alunos do curso de administração, com isso percebe-se que os alunos destes cursos têm avaliações diferentes no que diz respeito satisfação com seu curso (Tabela 2). O teste t-student para amostras independentes verificou-se que há diferença na média de avaliações dos cursos (p -valor $< 0,001$), logo o curso de ciências contábeis tem a melhor avaliação do curso quando comparado aos alunos de administração.

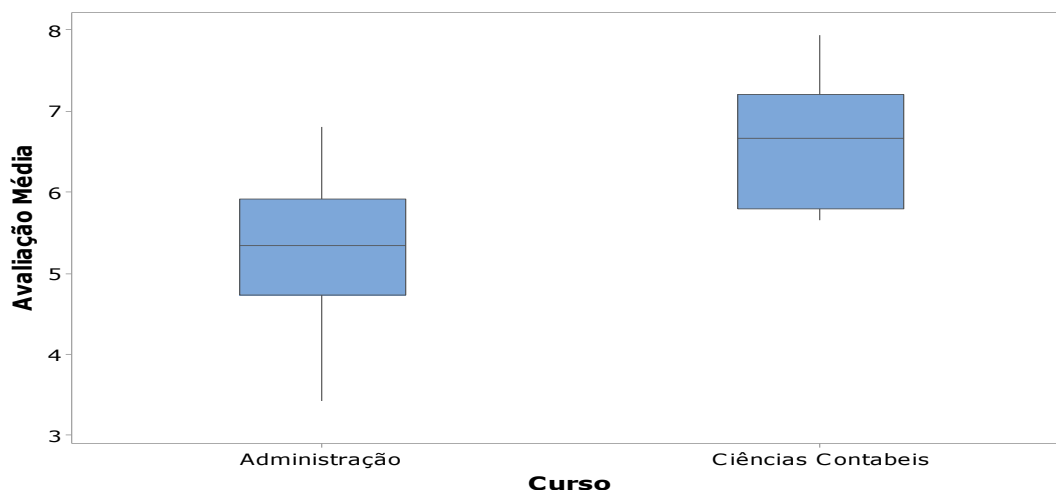
Tabela 2: Média e desvio padrão das respostas da avaliação da satisfação dos alunos do Curso de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Pará.

| Questões | Administração | | Ciências Contábeis | | T | p-valor |
|----------|---------------|---------------|--------------------|---------------|--------|---------|
| | Média | Desvio Padrão | Média | Desvio Padrão | | |
| A | 5,38 | 1,61 | 6,66 | 1,71 | | |
| B | 5,34 | 1,51 | 6,69 | 1,73 | | |
| C | 6,81 | 1,86 | 7,94 | 1,53 | | |
| D | 6,09 | 2,33 | 7,37 | 1,74 | | |
| E | 4,43 | 2,34 | 5,65 | 2,51 | | |
| F | 5,26 | 2,57 | 6,82 | 1,92 | | |
| G | 3,43 | 2,07 | 5,94 | 2,35 | -3,959 | 0,000 |
| H | 5,85 | 2,08 | 6,38 | 2,66 | | |
| I | 5,49 | 2,26 | 5,69 | 2,32 | | |
| J | 5,98 | 2,51 | 7,29 | 2,42 | | |
| K | 5,19 | 1,99 | 5,69 | 2,42 | | |
| L | 5,04 | 2,17 | 5,91 | 2,32 | | |
| M | 3,60 | 2,26 | 7,12 | 2,06 | | |
| Geral | 5,22 | 2,31 | 6,55 | 2,26 | - | - |

Fonte: Dados primários obtidos pelos autores, 2017.

A partir do Boxplot o resultado obtido acima pode ser visualizado com maior facilidade, o fato onde induz que o curso de ciências contábeis tem uma melhor avaliação do seu curso (Figura 1).

Figura 1: Boxplot para média da avaliação feita pelos alunos do curso de Administração e Ciências contábeis da Universidade Federal do Pará.



Fonte: Dados primários obtidos pelos autores, 2017.

Utilizou-se a análise fatorial com o objetivo de se identificar as associações entre as variáveis em análise, possibilitando assim a identificação de fatores que sintetizem as variáveis relacionadas à satisfação dos alunos com o curso.

A partir da média de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin, pode-se observar que as variáveis são adequadas para a aplicação da análise fatorial, pois o valor da estatística $KMO = 0,906$. Pelo teste de esfericidade de Bartlett's, verifica-se que a matriz de correlação não é uma matriz identidade pois $p\text{-valor} = 0,000$, ou seja, há correlações significativas entre as variáveis em estudo (Tabela 3).

Tabela 3: Resultados da Medida de Kaiser-Meyer-Olkin e do Teste de Esfericidade de Bartlett das Variáveis.

| | | |
|-------------------------------------|-----------------|--------|
| <i>KMO</i> | - | 0,906 |
| | χ^2 | 834,60 |
| Teste de Esfericidade de Bartlett's | <i>g.l.</i> | 78 |
| | <i>p</i> -valor | 0,000 |

Fonte: Dados primários obtidos pelos autores, 2017.

Para a obtenção do número de fatores, utilizou-se o critério da raiz latente (critério de Kaiser), que escolhe o número de fatores a reter, em função do número de autovalores superior a 1, logo, escolheu-se dois fatores para se utilizar pois estes apresentaram o autovalor maior que 1, além disso, nota-se que estes dois fatores restituem cerca de 62% da variabilidade total dos dados (Tabela 4).

Tabela 4: Autovalor e Percentual de Variância Explicada pelos Fatores.

| Fator | Variância Inicial | | |
|-------|-------------------|-----------|----------------|
| | Total | % de Var. | % de Var. Acu. |
| 1 | 6,66 | 51,26 | 51,26 |
| 2 | 1,41 | 10,85 | 62,12 |
| 3 | 0,85 | 6,56 | 68,68 |
| 4 | 0,73 | 5,59 | 74,27 |
| 5 | 0,61 | 4,71 | 78,98 |
| 6 | 0,53 | 4,06 | 83,04 |
| 7 | 0,47 | 3,62 | 86,66 |
| 8 | 0,44 | 3,40 | 90,06 |
| 9 | 0,37 | 2,85 | 92,91 |
| 10 | 0,31 | 2,39 | 95,30 |
| 11 | 0,23 | 1,77 | 97,07 |
| 12 | 0,20 | 1,51 | 98,58 |
| 13 | 0,18 | 1,42 | 100,00 |

Nota: % de Var.: % de Variância; % de Var. Acu.: % de Variância Acumulado.

Fonte: Dados primários obtidos pelos autores, 2017.

Desse modo, percebe-se que as variáveis A (Práticas Pedagógicas de Ensino Utilizadas pelos Professores), B (Formas de Avaliação de Conteúdos), C (Qualificação de Professores), D (Disciplinas Ofertadas), E (Aplicabilidade Prática das Disciplinas), F (Horários de Início e Término das Aulas), G (Palestras e Eventos Ofertados) e M (Envolvimento e Atuação da Coordenação do Curso) constituem o 1ª fator, enquanto que as variáveis H (Biblioteca), I (Condições das Salas de Aula), J (Laboratório de Informática), K (Instalações) e L (Disponibilidade de Equipamentos) compõem o 2º fator (Tabela 5).

Tabela 5: Matriz de Cargas Fatoriais após Rotação Ortogonal pelo Método Varimax.

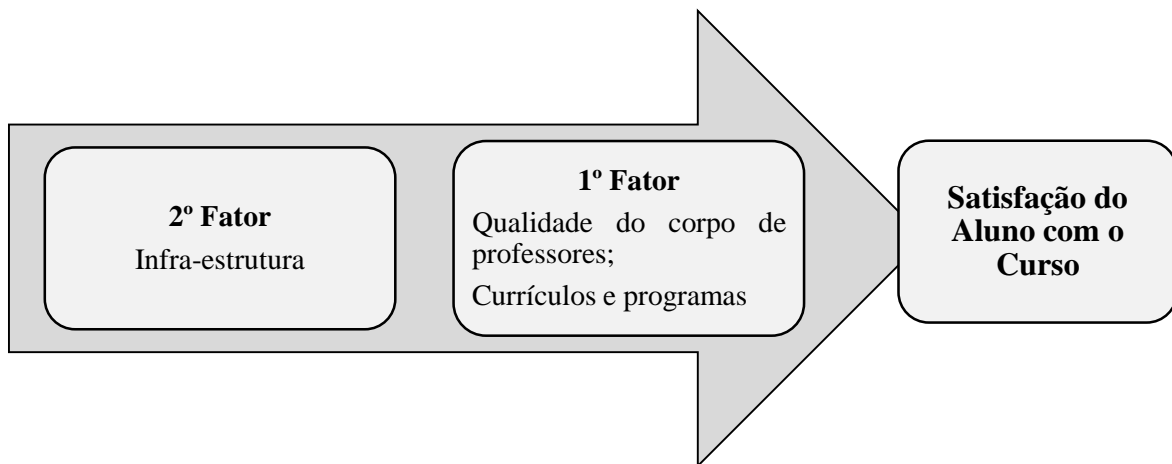
| Variável | Fator | |
|----------|-------------|------|
| | 1 | 2 |
| A | 0,75 | 0,33 |
| B | 0,78 | 0,28 |
| C | 0,74 | 0,26 |
| D | 0,72 | 0,21 |

| | | |
|---|-------------|-------------|
| E | 0,68 | 0,31 |
| F | 0,54 | 0,39 |
| G | 0,64 | 0,44 |
| H | 0,24 | 0,64 |
| I | 0,12 | 0,88 |
| J | 0,44 | 0,58 |
| K | 0,23 | 0,87 |
| L | 0,41 | 0,72 |
| M | 0,80 | 0,07 |

Fonte: Dados primários obtidos pelos autores, 2017.

Como o 1º Fator é constituído basicamente pelas questões que englobam a qualidade do corpo de professores e currículos e programas, então se pode definir este fator como sendo **Métodos e Qualidade de Ensino**. Enquanto que o 2º Fator é constituído pelas questões que abordam as questões de infraestrutura que a instituição disponibiliza para os referidos cursos, logo este fator pode ser definido como **Qualidade da Estrutura da Instituição**.

Figura 2. Fatores que exteriorizam a satisfação do aluno com o curso



Fonte: Dados primários obtidos pelos autores, 2017.

A partir da análise de variância percebe-se que pelo menos um dos parâmetros de regressão é diferente de zero (p -valor $< 0,001$), ou seja, ao menos um dos parâmetros é significativo para estimar a satisfação dos alunos do curso de administração e ciências contábeis (Tabela 6).

Tabela 6: Análise de Variância para o Modelo de Regressão.

| C.V. | G.L. | S.Q. | Q.M. | F | p -valor |
|-----------|------|---------|---------|------------|------------|
| Regressão | 2 | 455,189 | 227,595 | 125927,921 | 0,000 |
| Resíduo | 109 | 0,197 | 0,002 | - | - |
| Total | 111 | 455,386 | - | - | - |

Nota: C.V.: Causa de Variação; G.L.: Grau de Liberdade; S.Q.: Soma de Quadrados; Q.M.: Quadrado Médio.

Fonte: Dados primários obtidos pelos autores, 2017.

O coeficiente de determinação ajustado para o modelo de regressão foi $R^2_a = 99,96\%$, logo, o modelo de regressão restitui 99,96% da variabilidade total dos dados, ou seja, este modelo explica cerca de 100% da variabilidade do conjunto de dados.

Verifica-se que todos os coeficientes do modelo de regressão múltipla são significativos a 5% (p -valor $< 0,001$), além disso, verifica-se que não há presença de multicolinearidade no modelo pois o valor de FIV = 1,00 (Tabela 7).

A partir dos coeficientes percebe-se que o primeiro fator é o que tem maior influência na satisfação do aluno com o curso, pois o coeficiente do fator 1 é o que apresenta maior carga.

Tabela 7: Coeficientes do Modelo de Regressão Ajustados à Satisfação dos Alunos dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis.

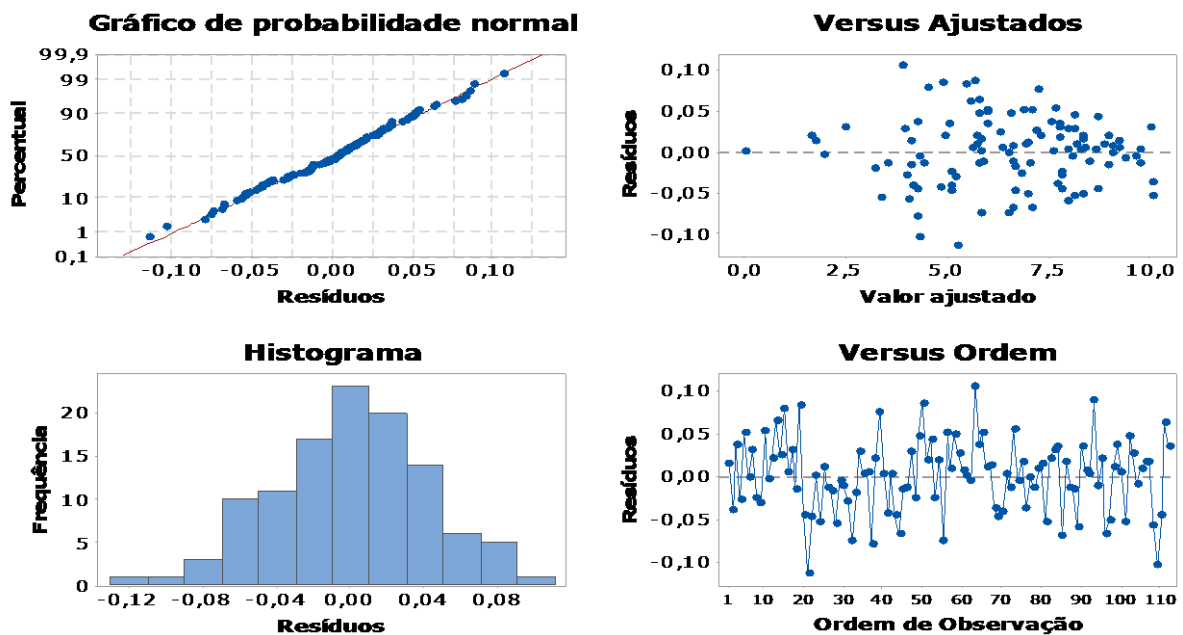
| Variável | Coefficiente | EP | T | p-valor | FIV |
|-----------|--------------|-------|---------|---------|-----|
| Constante | -1,040 | 0,016 | -66,570 | 0,000 | - |
| Fator 1 | 0,693 | 0,002 | 373,620 | 0,000 | 1 |
| Fator 2 | 0,582 | 0,002 | 339,610 | 0,000 | 1 |

Nota: E.P.: Erro Padrão; FIV: Fator de Infiltração de Variância.

Fonte: Dados primários obtidos pelos autores, 2017.

A partir da Figura 2, pode-se observar que os resíduos são provenientes de uma distribuição normal, verifica-se ainda que os resíduos sejam homocedáticos (resíduos *versus* valores ajustados), ou seja, possuem aproximadamente a mesma variação e são independentes, logo, não há influência de um resíduo para a ocorrência de outro.

Figura 3: Análise dos Resíduos para o Modelo de Regressão Linear Múltipla Ajustado à Satisfação dos Alunos com o Curso de Administração e Ciências Contábeis.



Fonte: Dados primários obtidos pelos autores, 2017.

Com isso o modelo de regressão ajustado é dado pela equação abaixo:

$$\hat{Y}_i = -1,040 + 0,693 \times 1^{\circ} \text{Fator}_i + 0,582 \times 2^{\circ} \text{Fator}_i,$$

onde Y = satisfação dos alunos com o curso de administração e ciências contábeis, 1°Fator = Métodos e Qualidade de Ensino e 2°Fator = Qualidade da Estrutura da Instituição.

5. CONCLUSÃO

A pesquisa buscou identificar quais os elementos constitutivos das representações discursivas dos alunos dos cursos de administração e ciências contábeis da Universidade Federal do Pará acerca da satisfação com o ensino superior ofertado e para isso consultou os concluintes, que são os alunos que cursam os últimos períodos dos cursos por considera-los com maior aptidão para responder com segurança em face de vivência acadêmica.

Com isso, pode-se concluir que a maioria dos alunos de ambos os cursos estão na faixa etária economicamente ativa de 20 a 24 anos, são do sexo masculino, são da raça/cor parda e são solteiros. Observou-se ainda que os alunos do curso de ciências contábeis possuem uma satisfação maior com seu curso quando comparado aos alunos de administração, tendo em vista que as médias de avaliação deste curso foram maiores que as do curso de administração.

Verificou-se ainda que o método de ensino desenvolvido pelos docentes, associados à qualidade do ensino, bem como a boa estrutura física da instituição como sala de aula e laboratórios são fatores que de acordo com os alunos consideram que tenham maior influência para sua satisfação com o curso. No que tangencia a estrutura das IES, Carmo *et al.* (2011) afirma que um dos fatores determinantes no processo de aprendizagem e que influenciam diretamente na satisfação dos discentes, é a infraestrutura. A estrutura física da IES afeta a experiência do discente, uma vez que possibilita aos acadêmicos estudar em condições de qualidade (Rodríguez, 2011).

A partir da regressão linear múltipla percebeu-se que o fator 1 (métodos e qualidade de ensino) é o que tem maior influência para a satisfação dos acadêmicos.

Entende-se que devem ser consideradas as questões sobre a formação dos professores para a docência que permitam aos profissionais a qualificação técnica necessária, que fomente e favoreça prática pedagógica de qualidade aos alunos e, conseqüentemente, de satisfação dos alunos com o conhecimento recebido. Em panorama de aprendizagem, observa-se a importância da sinergia entre as IES e a realidade do mercado e, como o ator que intermedia esse relacionamento em favor do avanço da ciência e da sociedade, a figura do professor tem a responsabilidade de reproduzir os conteúdos centrados nas demandas sociais contemporâneas. Diante disso, verifica-se que há necessidade da instituição e principalmente dos gestores do curso de administração desenvolver ações com o intuito de melhorar os métodos e qualidade de ensino para que os alunos desse curso tenham uma avaliação e aceitação melhor do mesmo, tendo em vista que este curso teve uma avaliação inferior quando comparado aos alunos de ciências contábeis.

Destaca-se como limitação dessa pesquisa o fato de ter se restringido a uma única IES e apenas dois cursos. Recomenda-se outras pesquisas com os cursos sob abrangência do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade Federal do Pará, que não foram contemplados nesse estudo, bem como pesquisar as instituições privadas com o objetivo de ratificar ou não o que esse estudo encontrou como resultado.

REFERÊNCIAS

ALEMU, D. S. Expansion vs. Quality: emerging issues of for-profit private higher education institutions in Ethiopia. *International Review of Education*, v. 56, p. 51–61, fev. 2010.

ARRUDA, J. R. C. **Políticas e indicadores da qualidade na educação superior**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Ensino, **CNE n.º 4**. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração. Brasília – DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Ensino, **CNE n.º 3**. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Brasília – DF, 2004.

_____. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CARMO, Y. A. do.; SILVA, V. E.; MIRANDA, V. S.; RABELO, L. M. B.; GUIMARÃES, M. G. V. Análise de satisfação dos alunos da faculdade de estudos sociais da universidade federal do Amazonas. **Anais do Congresso Virtual Brasileiro de Administração**. Online. 2011.

GARVIN, D. A. **Gerenciando a qualidade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2012.

HAIR, J.F. **Análise multivariadas de dados**. Tradução de Adonai Schlup Sant’Anna. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 688p.

LONGO, R. M. J. **Gestão da Qualidade**: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na Educação. IPEA, janeiro de 2006.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. de A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 37, 2005.

MARION, J. C. **Ensino da Contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MELLO, A. F de. **Para construir uma universidade na Amazônia**: realidade e utopia. Belém. EDUFPA, 2006.

NARVÁEZ, E. La educación superior en América Latina ante los desafíos de la globalización. **La Revista Venezolana de Educación (Educere)**, v.9, n. 29, Universidad Central de Venezuela Escuela de Educación Caracas - Venezuela Meridam jun. 2011.

OLIVEIRA, L. C. A. M. de. **A medida e gestão do capital intelectual**: o desafio da era do conhecimento. Universidade do Minho (Portugal), Comunicación presentada en el I Encuentro Iberoamericano de Contabilidad de Gestión, Valencia, Espanha, 2010.

PADOAN, F. A. C.; CLEMENTE, A. A interdisciplinaridade no ensino da contabilidade – um estudo empírico da percepção dos docentes. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6., 2006, São Paulo, **Anais...** São Paulo: USP, 2006.

POLIDORI, M. **Educação pública e privada**: o caso de Portugal. In: Conferência para uma Educação de Qualidade. 2014.

RAPINI, M. S.; RIGHI, H. M. Interação universidade-empresa no Brasil em 2002 e 2004: uma aproximação a partir dos grupos de pesquisa do CNPq. **Economia**, Brasília, v. 8, p 263-284. 2007.

RODRIGUEZ, A. Fatores de permanência e evasão de discentes do ensino superior privado brasileiro – um estudo de caso. **Caderno de Administração**, p.1-21. 2011.

SCHUGURENSKY, D. **Autonomía, heteronomia y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo 21**: El caso de Canadá. Out. 2007. Disponível em <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/9639/>>. Acesso em 11 de junho de 2017.

SIMIONATO, I. **A participação da universidade no desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 2012.

SILVA, V. L. A. M. S; ANDRADE, R C; SILVA NETO, O. S. O Desafio da Avaliação da Aprendizagem em Grandes Classes: uma Análise a partir da Percepção do Docente. In: SEMEAD - SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO, XV, São Paulo, 2012. **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2012.

SILVA, R. C. **Educação**: a outra qualidade. Piracicaba: UNIMEP, 2015.

SPANBAUER, S. J. **Um sistema de qualidade para educação**: usando técnicas de qualidade e produtividade para salvar nossas escolas. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2012.

SCHWAAB, K. S; CERETTA, S.P. Análise Comparativa nos Aspectos Avaliativos do Sinaes: Unipampa versus outras Universidades Federais. In: SEMEAD - SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO, XIX, São Paulo, 2016. **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2016.

TORRES, C. A. Globalización y Educación Superior en las Américas. **Revista Theomai / Theomai Journal**, nº 15, 1º semestre/2007.

UFPA. Disponível em <<http://www.ufpa.br/naea/noticias.php?mvitem=6>>. Acesso em: 05 julho. 2017.

VALE, A. F. N; OLIVEIRA. A. M. B; SOUZA J. C. Grau de satisfação dos discentes de administração com seu curso e sua IES. **RAIMED - Revista de Administração IMED**, 6(1): 105-115, jan./jun. 2016.

VEGA, R. I. **La gestion de La universidad**: planificación, estructuración e control. Buenos Aires: Biblos, 2015.

VIEIRA, K. M., MILACH, F. T.; HUPPER, R. D. Equações estruturais aplicadas à satisfação dos discentes: um estudo no curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista de Contabilidade e Finanças** da USP, 19(48), 65-76, 2008.