

SATISFAÇÃO DOS ACADÊMICOS COM O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM ESTUDO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS

Suzete Antonieta Lizote¹

Miguel Angel Verdinelli²

José Alonso Borba³

Maria Lônia Alves do Vale Brasil⁴

Resumo: O objetivo deste estudo foi avaliar as relações entre os constructos envolvimento do professor, interesse do aluno, interação professor-aluno, exigência do curso e organização do curso com a satisfação dos discentes do curso de Ciências Contábeis em duas instituições. Para tanto se utilizou o modelo proposto por Paswan e Young (2002), com as modificações feitas por Vieira, Milach e Hupples (2008). Os constructos exógenos empregados compreenderam: exigência do curso, interação professor-estudante e organização do curso. Os construtos endógenos foram o envolvimento do professor e o interesse do estudante, que se relacionaram à variável dependente satisfação geral. A modelagem de equações estruturais possibilitou submeter à prova as relações entre os constructos exógenos e endógenos e destes com a satisfação geral. Das oito hipóteses propostas só uma, a que conjecturava uma associação negativa entre as exigências do curso e o interesse do estudante, não foi confirmada. Os resultados obtidos permitem concluir que os três constructos exógenos influenciam de modo significativo o envolvimento do professor, no entanto, somente a interação professor-estudante e a organização do curso influenciam o interesse do acadêmico. Por sua vez, ambos os constructos endógenos, envolvimento do professor e interesse do estudante, são determinantes da satisfação geral. As implicações práticas destes achados contribuem para uma melhor adequação do curriculum do curso e dos planos de ensino dos docentes. E ainda, podem ser levados em consideração para a elaboração do marketing educacional do curso avaliado.

Palavras-chave: Satisfação. Alunos. Contabilidade.

¹ E-mail: lizote@univali.br - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

² E-mail: nupad@univali.br - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

³ E-mail: j.alonso@ufsc.br - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

⁴ E-mail: leonia@uninorte.com.br - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

▪ DOI: <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2014070305>

▪ Artigo recebido em 24/09/2014 e aprovado em 22/12/2014

▪ Artigo apresentado na sessão FAST TRACK do VIII Congresso ANPCONT 2014

STUDENTS SATISFACTION WITH THE ACCOUNTING UNDERGRADUATE COURSE: AN STUDY IN PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract: The aim of this study was to evaluate the relationship between the constructs involving the teacher, student interest, teacher-student interaction, requirement of the course and students satisfaction of Accounting Sciences in two courses. For this we used the method proposed by Paswan and Young (2002), with the modifications made by Vieira, Milach and Huppel (2008) model. The exogenous constructs employed included: requirement of the course, teacher-student and course organization. Endogenous constructs were the involvement of teacher and student interest, that related to the dependent variable overall satisfaction. The structural equation modeling allowed to submit proof relationships between exogenous and endogenous constructs and those with general satisfaction. Of the eight hypotheses proposed only one, he surmised that a negative association between the course requirements and student interest, was not confirmed. The results showed that the three exogenous constructs significantly influence the involvement of the teacher, however, only the teacher-student interaction and the organization of the course influence the academic interest. In turn, both endogenous constructs, teacher involvement and student interest are determinants of overall satisfaction. The practical implications of these findings contribute to a better adaptation of the course curriculum and lesson plans for teachers. And can even be considered for the preparation of educational marketing course assessed.

Keywords: Satisfaction. Students. Accounting.

1. INTRODUÇÃO

A oferta de serviços educacionais no Brasil tem aumentado notoriamente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e isto ocasionou uma expressiva concorrência entre as Instituições de Ensino Superior (IES), em particular nos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Entretanto, as exigências do Ministério da Educação quanto às adaptações dos projetos pedagógicos, qualificação do corpo docente e infraestrutura da IES, têm obrigado que as mesmas atingissem níveis cada vez mais elevados de eficiência em sua gestão, tendo como objetivos fundamentais a qualidade de seus serviços, e conseqüentemente do profissional que nelas se formará, bem como a satisfação dos seus alunos.

Segundo pontuam Coda e Silva (2004) a satisfação com os cursos superiores envolve o atendimento das expectativas dos acadêmicos, sendo uma das condições determinantes

da mesma a qualidade que eles possuam. Então, por causa das alternativas disponíveis no mercado de serviços de ensino universitário, a própria sobrevivência das instituições pode estar afetada se a qualidade do serviço prestado não for aquele esperado.

Diversas pesquisas brasileiras tem mostrado que a satisfação dos estudantes é de grande importância para o sucesso das IES e um referente adequado da qualidade dos serviços (GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2003; SOUKI; PEREIRA, 2004; CODA; SILVA, 2004; FERRAZ; SOUZA; VERDINELLI, 2007; VIEIRA; MILACH; HUPPES, 2008; VERDINELLI; SOUZA; TOMIO, 2009; LIZOTE; VERDINELLI; LANA, 2011, LIZOTE; LANA; VERDINELLI, 2013). De igual maneira que para outros tipos de organizações, verifica-se no âmbito dos serviços educacionais que um elevado nível de qualidade nos serviços prestados oferece benefícios significativos em termos de melhorias na participação de mercado, produtividade e motivação, dentre outros.

No intuito de reter e captar alunos algumas IES medem internamente a satisfação dos alunos e dos professores, assim como a qualidade de seus serviços. Uma das finalidades do acompanhamento da satisfação dos discentes é identificar suas expectativas (SCOTT, 1999) e assim aumentar tanto a taxa de retenção quanto a de lealdade dos alunos. Para tanto é fundamental diminuir as diferenças entre o desejado pelos acadêmicos e as experiências vivenciadas no desenrolar dos estudos. “A satisfação é um dos fatores fundamentais para a manutenção de alunos e para a manutenção de uma imagem positiva da universidade”. (GOMES *et al.*, 2013, p. 120).

Os modelos mais atualizados de satisfação dos clientes tratam essa variável desde uma perspectiva dinâmica (WALTER; TONTINI; DOMINGUES, 2005) ao concebê-la como um processo que involucra os atos de comprar, usar e vender. Esta perspectiva distingue que a reação psicológica do cliente para um serviço não pode ser considerada apenas como o resultado de um evento, mas como uma série de atividades e reações contínuas ao longo do tempo.

Confirma-se, portanto a necessidade de prestar os serviços de modo a evidenciar o maior número possível de atributos a serem percebidos pelos clientes (CARVALHO, 2009). Há um entendimento cada vez maior de que as IES devem reforçar a qualidade de seus serviços e, assim procedendo, agregar valor aos seus estudantes. O que se pode tornar um diferencial competitivo relevante.

Trabalhando sob essa perspectiva Lee *et al.* (2000), identificaram cinco causas para a satisfação dos alunos: corpo docente; interesse pelas disciplinas; desconfirmação (resultante de um processo comparativo entre as expectativas iniciais existentes, antes do ingresso no ensino superior, com os resultados dele decorrentes); satisfação com o curso; e, atmosfera do ambiente. Já no estudo qualitativo sobre satisfação dos alunos de Douglas, McClelland e Davies (2008), baseado em entrevistas em profundidade utilizando o método *Critical Incident Technique*, procurou-se identificar e explorar situações críticas que permitam distinguir causas explicativas. Entretanto, uma das dificuldades encontradas foi que, no caso específico do ensino superior, as IES adotam métodos distintos de ensino-aprendizagem impedindo, em grande parte, a comparação entre elas.

No Brasil, baseado no modelo de Paswan e Young (2002), Vieira, Milach e Huppess (2008) analisaram a satisfação dos alunos de Ciências Contábeis de uma universidade

pública. Esses autores utilizaram os constructos seguintes: envolvimento do professor; interesse do aluno; interação professor-aluno; exigência do curso; e, organização do curso.

Utilizando-se dos mesmos constructos elabora-se o seguinte problema de pesquisa: Como são estabelecidas as relações entre os constructos envolvimento do professor, interesse do aluno, interação professor-aluno, exigência do curso e organização do curso com a satisfação dos discentes do curso de Ciências Contábeis em duas instituições privadas?

Dessa forma o objetivo do estudo é avaliar as relações entre os constructos envolvimento do professor, interesse do aluno, interação professor-aluno, exigência do curso e organização do curso com a satisfação dos discentes do curso de Ciências Contábeis em duas instituições privadas, localizadas no estado do Amazonas e de Santa Catarina respectivamente.

A profissão contábil, em decorrência do desenvolvimento e internacionalização da economia, é uma das atividades empresariais que vem ganhando destaque no cenário nacional e mundial. A crescente demanda de profissionais nessa área tem aumentado tanto o número de cursos universitários quanto a quantidade de vagas disponíveis, sendo estas majoritariamente em IES de ensino pago. Em face da falta de dados empíricos levantados para esse tipo de instituições justifica-se avaliar a satisfação dos discentes, tornando relevante analisar as relações existentes entre os constructos exógenos e endógenos e destes com a satisfação conforme o modelo de Paswan e Young adotado.

A seguir desta introdução, apresenta-se o marco teórico definido. Na seção seguinte se detalham os procedimentos metodológicos utilizados, seguidos da descrição e análise dos dados. Por último, são feitas as considerações finais e disponibilizado o referencial bibliográfico citado no texto.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta o referencial teórico utilizado no desenvolvimento do estudo. Trata da qualidade em serviços e da satisfação dos estudantes para, por fim, colocar as hipóteses de pesquisa.

2.1 Qualidade em Serviços

As empresas, independentemente do seu ramo de atividade, estão adaptando-se rapidamente para desenvolver uma gestão que atenda as expectativas e necessidades de seus clientes, pois os consumidores estão cada vez mais exigentes com os produtos e serviços que lhes são ofertados. O Brasil, em consonância com os paradigmas atuais, também se encontra envolto com essas preocupações. Segundo Alberton *et al.* (1999), os temas relacionados à qualidade tornaram-se mais evidentes no Brasil na década de

1990, quando diversas organizações começaram seus programas de qualidade total, um reflexo do desenvolvimento econômico e social que o país iniciava.

O setor de serviços, conforme destaca Holanda (2007), está se tornando a fonte básica de riqueza, comércio e crescimento econômico em todo o mundo. O que lhe confere uma importância cada vez maior no desenvolvimento das sociedades. Porém, de nada servirá se os serviços prestados não forem de qualidade, pois esse atributo é o fator que proporciona uma das maneiras de que seu prestador obtenha sucesso na fidelização dos clientes e se destaque frente aos concorrentes.

As IES devem, como representantes da indústria de serviços, envidar esforços em atender às necessidades e expectativas dos seus alunos. Além disso, a intensa concorrência nacional e internacional, magnificando as forças competitivas no mercado de ensino, estimula a adoção de estratégias de orientação para a diferenciação de seus produtos (TEMIZER; TURKYILMAZ, 2012). Em tal contexto, as universidades, ao ser organizações que prestam serviços educacionais à sociedade, não podem ficar alheias a essas exigências.

Conforme explica Finger (2000) as IES passam por um processo bem mais complexo que as outras organizações devido à natureza de seu negócio ser um serviço essencialmente intangível. Como resultado desse processo elas se envolvem em práticas educativas competitivas, mas apesar de alcançar algum grau de reconhecimento a qualidade do ensino superior, em geral, fica aquém de atingir um nível de excelência global (SENTHILKUMAR; ARULRAJ, 2011).

O estudo de Jiewanto, Laurens e Nelloh (2012) demonstra que quando os alunos percebem uma boa qualidade na prestação do serviço educacional se potencializa a propensão a recomendar a instituição. Segundo Lagioia et al.; (2007, p. 122) “[...] a formação que o aluno recebe durante a graduação deve influenciar consideravelmente suas expectativas e escolhas profissionais futuras, assim aperfeiçoando o processo de ensino-aprendizagem”. Ainda nesta perspectiva, para atingir a qualidade deve-se efetuar uma adequada gestão institucional e avaliar como mensurá-la (BROCHADO, 2009). Afinal, ao avaliar a qualidade monitoram-se também as estratégias adotadas, retratando a efetividade dos esforços dispendidos.

Maureira (2004) argumenta que tanto as pesquisas acadêmicas como a prática empresarial sugerem que um nível elevado de qualidade nos serviços vem proporcionando benefícios significativos em termos de melhorias na participação de mercado, motivação, diferenciação e fidelização. Da mesma forma, Marchetti e Prado (2004) evidenciam que a busca pela melhoria da qualidade na educação superior proporciona diversos ganhos para a sociedade como um todo, pois não basta formar e especializar mais profissionais é necessário que eles estejam preparados qualitativamente para atuar e se manter no mercado de trabalho.

Neste contexto Watty (2005), ao estudar a qualidade na educação contábil, salienta que a partir dos estudos sobre a percepção de qualidade que os docentes manifestem se pode obter um valioso subsídio para melhorar a qualidade e a educação em contabilidade. Acrescenta também, que no contexto de serviços, a qualidade pode ser o fundamento do diferencial. Desta forma, é imperativo entregar um serviço superior às

expectativas dos usuários, para assim, garantir a satisfação do cliente, fortalecendo, também, a posição no mercado. Complementam Malik, Danish e Usman (2010, p. 122) ao dizer que “somente quando o prestador de serviços entenda como os serviços são avaliados pelos clientes é que será possível saber como gerenciar essas avaliações e como influenciá-las na direção desejada”.

Entretanto, as definições para a qualidade tanto na perspectiva dos serviços quanto dos produtos são várias, as quais, de acordo com Garvin (2002), podem ser abordadas sob as cinco perspectivas relacionadas a seguir.

a) Qualidade transcendental: a qualidade é concebida como sinônimo de excelência absoluta e universalmente reconhecível. Qualquer que seja sua natureza o entendimento das pessoas possibilita seu reconhecimento quando a veem.

b) Qualidade baseada no produto: nesta perspectiva, ela é considerada uma variável precisa e mensurável, onde as diferenças de qualidade se refletem nas diferenças da quantidade de algum ingrediente ou atributo do produto.

c) Qualidade baseada no usuário: a mesma está diante dos olhos de quem a observa e admite-se que cada consumidor tenha diferentes desejos e necessidades. Igualmente que o produto que melhor atenda suas preferências seja o que ele considera como o de melhor qualidade.

d) Qualidade baseada na produção: seu enfoque básico é interno, porque supõe que um produto ou serviço que se desvie das especificações provavelmente será malfeito e não confiável, proporcionando menos satisfação ao consumidor.

e) Qualidade baseada no valor: define qualidade em termos de custo e preço, ou seja, um produto de qualidade oferece desempenho ou conformidade a preço aceitável.

Diante destas perspectivas, Finger (2000) comenta que é necessário entender o que constitui qualidade do ponto de vista do cliente, realizar o que é necessário para satisfazê-lo e ir além de suas expectativas. Atender as demandas exigidas pelos clientes constitui estratégia para oferta de serviços excelentes, adequado aos ditames do mercado, que resultam e estimulam o reuso dos serviços. Com isto, a busca pela qualidade nas Instituições de Ensino Superior passa pela descoberta das necessidades dos alunos, procurando melhorar os padrões de qualidade e, conseqüentemente, a satisfação dos mesmos, para assim prosseguir com o ciclo de crescimento e permanência no mercado. Ao considerar que a qualidade de um serviço está condicionada ao sentimento (positivo ou negativo) de atendimento das necessidades ou expectativas de um cliente é relevante conhecer as principais características de satisfação do cliente.

2.2. Satisfação de Estudantes

A concorrência estimula às organizações a inovar seus produtos e serviços, tendo como foco o atendimento às necessidades do consumidor. Conforme colocava McKenna (1992), o cliente é quem determina o que é uma organização. Enfatizava também, que para a empresa o decisivo é o que o cliente pensa a seu respeito. Ou seja, para que a organização desenvolva um trabalho que atenda as expectativas de sua clientela é imperativo conhecer suas verdadeiras necessidades e desejos.

Segundo Kotler (1998), a satisfação é o sentimento de desapontamento ou prazer resultante da comparação do desempenho esperado de um produto ou serviço em relação às expectativas da pessoa. Sendo assim, no campo da educação é necessário observar atentamente alguns itens essencialmente importantes para o ensino superior. Mezomo (1997) enfatiza que as IES devem almejar a qualidade de forma constante e determinada. Ainda diz que uma medida de satisfação dos discentes deve ser adotada como a ferramenta fundamental no processo gerencial e no de ensino-aprendizagem.

Torna-se importante ressaltar que as universidades, há alguns anos, atuavam de forma passiva nas questões educacionais na sua relação com o mercado. Porém, conforme destacam Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2003), na atualidade em função da concorrência necessitam ser proativas nas suas ações estratégicas, principalmente na identificação das necessidades e expectativas de um mercado cada vez mais exigente e seletivo. Gruber *et al.* (2010) complementam o exposto afirmando que as Instituições de Ensino Superior devem manter-se permanentemente atualizadas, com estrutura adequada e docentes capacitados. Com tais condições formarão profissionais melhor habilitados para atuarem no mercado.

Para Carvalho (2009) o sucesso de uma instituição de ensino está diretamente ligado ao comprometimento e condição do corpo discente e à desenvoltura dos gestores e docentes. Aspectos como acessibilidade, atendimento, comprometimento dos alunos, capacitação dos docentes, comunicação, conteúdos abordados, metodologias, credibilidade, infraestrutura, entre outros, são indicadores de satisfação que podem ser utilizados pelas IES para avaliarem o desempenho de suas atividades, no intuito de melhorar os processos de aprendizagem relacionados aos aspectos de ensino, pesquisa, extensão, cidadania e cultura geral.

Partindo deste pressuposto, observa-se que a satisfação estudantil é uma resposta afetiva por um período de tempo. Ela resulta, segundo Palacio, Meneses e Pérez (2002), da avaliação dos serviços pedagógicos e de apoio aos estudos ofertados aos discentes. Para Navarro, Iglesias e Torres (2005), o conceito de satisfação é uma variável administrativa essencial para alcançar os objetivos estratégicos das instituições de ensino superior. Os discentes estão cada vez mais exigentes e, como atualmente desfrutam de uma gama elevada de alternativas, as IES reconhecem que os a satisfação deles está diretamente relacionada à qualidade do serviço prestado (LIZOTE *et al.*; 2012).

De acordo com Gutiérrez e Cambor (2007) alunos satisfeitos com os serviços internos da IES e com os cursos que ela oferece influenciam positivamente na percepção que a sociedade e futuros alunos têm a seu respeito, aumentando a demanda. Por outro lado, argumentam os autores, a percepção negativa tem efeito contrário. Desta forma, salienta Porturak (2014), torna-se crítico identificar como os diferentes atributos das IES afetam a satisfação dos discentes para desenvolver um gerenciamento eficaz. Nesta mesma linha de pensamento, Awan e Rehman (2013) destacam que a IES que busca ser reconhecida como uma instituição de referência, notada pela qualidade de suas ações e resultados, tem na satisfação de seus clientes internos (os alunos) e externos (a sociedade) um dos seus principais valores.

A satisfação dos estudantes é determinada por vários fatores, dentre os quais Paswan e Young (2002), destacam:

- a) envolvimento do professor - refere-se a variáveis como a percepção do aluno em relação ao entusiasmo e interesse do professor, a habilidade do professor em explicar o conteúdo, utilizando exemplos, de forma que os alunos compreendam os assuntos;
- b) interesse do aluno - formado por fatores como o nível de atenção e interesse que o aluno dá às aulas e a forma como ele percebe a sua evolução intelectual ao longo do curso, tornando-se ou não mais competente;
- c) interação professor aluno - entendido como a oportunidade que o aluno tem para discutir, questionar e esclarecer suas dúvidas durante as aulas, bem como possuir a liberdade para expressar os seus pontos de vista;
- d) exigência do curso - trata-se de como o professor passa o conteúdo ao aluno, a validade do desenvolvimento de trabalhos em sala de aula e o nível das leituras indicadas pelo professor;
- e) organização do curso - avalia, entre outros aspectos, se os conceitos foram relacionados sistematicamente e a grade curricular do curso foi elaborada de maneira adequada.

A partir da pesquisa de Paswan e Young (2002) se começou a analisar, de um modo mais abrangente, a avaliação que o estudante faz do curso que frequenta. Pois, com o uso da modelagem de equações estruturais, superam-se as dificuldades que ocasiona o uso dos quadrados mínimos ordinários (CLAYSON; HALEY, 1990), comumente empregados nos modelos de regressão, quando se analisam os efeitos das relações de maneira individual.

Esses mesmos construtos foram utilizados por Vieira, Milach e Huppés (2008) no seu estudo com alunos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública empregando a modelagem em equações estruturais. No entanto, ao invés de avaliar as relações entre o envolvimento de professor com o interesse do aluno, relacionam esses constructos à satisfação geral com o curso, mensurado por uma nota de autoavaliação dos estudantes. Assim sendo, para avaliar os relacionamentos os autores estabeleceram oito hipóteses que se listam seguidamente.

Hipótese 1: As exigências do curso relacionam-se negativamente com o envolvimento do professor.

Hipótese 2: As exigências do curso relacionam-se negativamente com o interesse do aluno.

Hipótese 3: A organização do curso relaciona-se positivamente com o envolvimento do professor.

Hipótese 4: A organização do curso relaciona-se positivamente com o interesse do aluno.

Hipótese 5: A interação professor-estudante relaciona-se positivamente com o envolvimento do professor.

Hipótese 6: A interação professor-estudante relaciona-se positivamente com o interesse do aluno.

Hipótese 7: O envolvimento do professor relaciona-se positivamente com a satisfação geral do aluno.

Hipótese 8: O interesse do aluno relaciona-se positivamente com sua satisfação geral.

No presente estudo, desenvolvido com acadêmicos de duas instituições de ensino superior pago, analisaram-se esses mesmos relacionamentos e se testaram aquelas mesmas hipóteses. Para tanto, os dados dos cinco constructos do modelo de Paswan e Young (2002) foram obtidos com o instrumento disponibilizado no trabalho de Vieira, Milach e Huppés (2008). Por sua vez, a satisfação, ao invés de ser mensurada exclusivamente por uma nota de autoavaliação, foi aferida também através do questionário descrito no estudo de Verdinelli, Souza e Tomio (2009).

3. METODOLOGIA

O material para o estudo foi obtido através de um questionário de autopreenchimento aplicado no primeiro semestre de 2013 aos alunos dos cursos de Ciências Contábeis de duas Instituições de Ensino Superior (IES), uma universidade comunitária do Estado de Santa Catarina e um Centro Universitário do Estado de Amazonas. O instrumento de coleta de dados esteve composto por 42 afirmações a serem respondidas através de uma escala do tipo Likert de concordância de 5 pontos, indo desde discordo totalmente (1) até concordo plenamente (5).

O questionário compreendia seis blocos, referidos respectivamente aos constructos envolvimento do professor (EP) com 7 itens; interesse do estudante (IE), com 6 itens; interação professor-estudante (IPE), com 7 itens; exigências do curso (EC), com 7 itens; organização do curso (OC), com 5 itens; e, satisfação geral (SG), com 10 itens. Além desses dados se solicitava indicar o gênero do respondente, em que período estava matriculado e qual era sua satisfação medida por uma nota entre 0 e 10.

Os dados obtidos foram digitados numa planilha eletrônica Excel®, onde inicialmente se fez o pré-processamento dos mesmos segundo as indicações de Hair Jr. *et al.* (2009). Observou-se que existiam 31 dados faltantes nos 163 questionários recebidos na universidade catarinense, mas como não foi reconhecido nenhum padrão foram preenchidos com o valor da mediana do item considerado. O número máximo de dados faltantes em um dos questionários respondidos foi de 4, porém em questões de blocos diferente. Como os dados levantados em Amazonas foram mais numerosos se excluíram 51 questionários, todos aqueles que tinham dados faltantes, computando-se após essa ação um total de 313 respondentes. A seguir, avaliaram-se os outliers usando a função gráfica Box-Plot do software Statistica®, com a que foram reconhecidos 128. Mas, como não estavam distribuídos seguindo algum padrão optou-se por mantê-los. Não se registraram erros de digitação.

Com a finalidade de avaliar a normalidade da distribuição das variáveis, ao considerar que os dados provinham de escalas Likert, efetuaram-se os cálculos da assimetria e curtose (HAIR JR. *et al.*, 2009). Finney e DiStefano (2006) afirmam que dados com coeficientes de até 2 de assimetria e até 7 de curtose, em módulo, podem ser considerados quase normais. Confirmou-se que apenas um valor ultrapassou ligeiramente o limite para a assimetria, mas como a diferença foi mínima se decidiu manter a questão.

Como resultado dos procedimentos descritos a base de dados ficou composta por 476 respondentes e 46 variáveis, sendo estas: as 42 questões, a nota de satisfação, o sexo do aluno, o semestre em que está matriculado e a IES na que faz o curso.

Os métodos estatísticos usados para comparar médias foram o teste-t e análise de variância. Previamente ao efetuar os testes-t se avaliou a homogeneidade da variância das distribuições pelo teste de Levene e, havendo significância, fez-se a comparação das médias com estimativas de variâncias separadas. Por sua parte, as Anovas realizadas foram sempre univariadas e, portanto muito robustas frente às violações de normalidade e homocedasticidade (HARRIS, 1975). Já os métodos multivariados empregados foram análise fatorial exploratória (AFE), análise fatorial confirmatória (AFC) e modelagem de equações estruturais (MEE) com a utilização dos softwares Statistica®, SPSS® e AMOS®.

Antes de realizar as análises fatoriais foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach para cada constructo considerado e a correlação média inter itens e do item com o total, conforme o procedimento sugerido por Churchill Jr. (1979). Posteriormente utilizaram-se o teste de Kaiser, Olkin e Meyer (KMO), o de Bartlett e a medida de adequação da amostra (MSA) para confirmar a factibilidade de empregar a análise fatorial. Na AFE usou-se a extração por componentes principais, que não requer multinormalidade, sendo os fatores extraídos segundo o critério de Kaiser a partir de matrizes de correlações. Outras restrições empregadas foram que as cargas fatoriais fossem maiores ou iguais do que 0,70 em módulo e a comunalidade maior ou igual que 0,5. A variância extraída pelo fator no caso de unidimensionalidade devia ser maior ou igual que 50%.

Confirmado que cada fator extraído representava um constructo com três ou mais itens foi desenvolvida a análise fatorial confirmatória (AFC) empregando-se o programa AMOS®. Colocou-se como restrição que os indicadores deviam ter, no mínimo, um coeficiente padronizado entre o indicador e o constructo avaliado de 0,50. A AFC corrige deficiências do modelo exploratório e conduz a uma maior certeza das hipóteses que devem ser contrastadas através de modelos que expliquem os inter-relacionamentos existentes na estrutura de um questionário. Neste estudo, como sugerido por Hair Jr. *et al.* (2009), utilizou-se a AFC para validar o modelo de mensuração de modo individual por constructo e o geral considerando todas as relações determinadas a partir da fundamentação teórica com a finalidade de determinar se as relações são suportadas pelos dados, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Após a validação do modelo de mensuração geral foi realizada a análise das relações entre os cinco constructos com a satisfação geral através da modelagem de equações estruturais (MEE), também com o software AMOS®. Byrne (2010) considera que sua função principal e a especificação e estimação de modelos de relações lineares entre variáveis. Portanto a técnica oferece a possibilidade de investigar quão bem as variáveis preditoras explicam a variável dependente e, também, qual das variáveis preditoras é a mais importante (KLINE, 2011).

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme apresentado anteriormente, a amostra obtida totalizou 476 questionários válidos, tendo a satisfação geral uma média de 7,53 com desvio-padrão em 1,72. Esses valores para os alunos do sexo masculino foram de 7,48 e 1,66 e para as alunas 7,56 e 1,77, respectivamente. Ao realizar um teste-t se verifica que entre esses valores não há diferenças significativas. Se comparadas as médias gerais das duas instituições o valor obtido com os dados da universidade catarinense (7,94) é significativamente maior do que o da IES amazonense (7,28). Neste caso, pelo teste de Levene confirmou-se que as variâncias foram heterocedásticas e, portanto o contraste foi efetuado para variâncias separadas. Já as médias das notas comparadas por gênero em nenhuma das IES mostrou diferenças entre si.

Feita uma análise de variância para saber se o período em que o aluno está matriculado influencia sobre a satisfação geral expresso pela nota de autoavaliação que eles se atribuíram verifica-se que há diferença na comparação simultânea. Ao efetuar o teste de Scheffe para as comparações a posteriori confirma-se que os alunos do primeiro período pontuam de modo mais elevada sua satisfação, atingindo uma média de 8,46, que foi significativamente maior do que as médias dos segundos períodos (7,34) e terceiros períodos (6,97). As restantes comparações em pares foram todas estatisticamente iguais.

Avaliada a assimetria e a curtose, com exceção do valor de assimetria computado para a questão 8, que foi de -2,08, os demais valores encontram-se dentro dos valores estabelecidos por Finney e DiStefano (2006) para que as variáveis sejam consideradas quase-normais. Devido a que a diferença com o limite é de apenas oito centésimos optou-se por manter esse item na base de dados. Os resultados exibem-se na Tabela 1.

Tabela 1: Medidas descritivas das quarenta e duas asseverações do questionário

| Questão | Média | Desv.Pad. | Assimetria | Curtose | Questão | Média | Desv.Pad. | Assimetria | Curtose |
|---------|-------|-----------|------------|---------|---------|-------|-----------|------------|---------|
| Q1 | 3,777 | 1,010 | -1,255 | 1,111 | Q22 | 3,805 | 1,154 | -0,916 | 0,018 |
| Q2 | 3,889 | 1,023 | -1,091 | 0,610 | Q23 | 3,758 | 1,114 | -0,844 | 0,019 |
| Q3 | 3,824 | 1,081 | -1,020 | 0,351 | Q24 | 3,410 | 1,158 | -0,583 | -0,435 |
| Q4 | 3,565 | 1,145 | -0,731 | -0,314 | Q25 | 4,109 | 0,978 | -1,237 | 1,191 |
| Q5 | 3,708 | 1,119 | -0,855 | -0,043 | Q26 | 3,821 | 1,195 | -0,991 | 0,114 |
| Q6 | 4,261 | 0,944 | -1,625 | 2,630 | Q27 | 3,994 | 0,981 | -1,143 | 1,155 |
| Q7 | 4,057 | 0,984 | -1,314 | 1,598 | Q28 | 3,868 | 1,138 | -1,065 | 0,309 |
| Q8 | 4,466 | 0,857 | -2,086 | 4,742 | Q29 | 3,931 | 1,031 | -1,146 | 0,886 |
| Q9 | 4,338 | 0,834 | -1,620 | 3,152 | Q30 | 3,922 | 1,062 | -1,146 | 0,866 |
| Q10 | 4,277 | 0,998 | -1,598 | 2,225 | Q31 | 3,689 | 1,182 | -0,898 | -0,061 |
| Q11 | 4,263 | 0,952 | -1,576 | 2,465 | Q32 | 4,023 | 1,055 | -1,375 | 1,499 |
| Q12 | 3,933 | 1,009 | -1,148 | 1,195 | Q33 | 4,044 | 1,082 | -1,320 | 1,209 |
| Q13 | 4,124 | 0,931 | -1,444 | 2,380 | Q34 | 3,834 | 1,193 | -0,984 | 0,081 |
| Q14 | 3,857 | 1,092 | -0,874 | 0,106 | Q35 | 3,597 | 1,245 | -0,836 | -0,367 |
| Q15 | 3,889 | 0,990 | -1,058 | 0,833 | Q36 | 4,328 | 0,968 | -1,731 | 2,816 |

| | | | | | | | | | |
|-----|-------|-------|--------|--------|-----|-------|-------|--------|-------|
| Q16 | 4,296 | 0,926 | -1,692 | 3,002 | Q37 | 4,057 | 0,988 | -1,233 | 1,324 |
| Q17 | 3,914 | 1,025 | -1,144 | 1,037 | Q38 | 3,828 | 1,107 | -1,218 | 0,888 |
| Q18 | 4,246 | 0,958 | -1,546 | 2,325 | Q39 | 3,819 | 1,043 | -0,998 | 0,479 |
| Q19 | 3,899 | 1,063 | -1,021 | 0,440 | Q40 | 3,834 | 1,068 | -1,102 | 0,787 |
| Q20 | 3,929 | 1,135 | -1,014 | 0,313 | Q41 | 3,958 | 1,069 | -1,317 | 1,348 |
| Q21 | 3,559 | 1,178 | -0,712 | -0,323 | Q42 | 4,441 | 0,940 | -2,023 | 3,976 |

Fonte: dados da pesquisa.

Com cada constructo fez-se a correlação item-total e se calculou a confiabilidade com o alfa de Cronbach, conforme o sugerido por Churchill Jr. (1979). Os resultados, expostos na Tabela 2, indicam que para a satisfação geral e para a exigência do curso houve valores da correlação item-total menores do que 0,4, acontecendo, respectivamente, com um e dois indicadores. A correlação inter itens só teve um valor menor a 0,4 para exigência do curso. Já as estimações do alfa de Cronbach sempre foram maiores do que o valor recomendado de 0,7.

Tabela 2: Indicadores de factibilidade de efetuar uma análise fatorial com os constructos considerados

| Constructos | α de Cronbach | Correlação | | K-M-O |
|-------------------------------|---------------|-------------|------------|-------|
| | | inter-itens | item-total | |
| Envolvimento do Professor | 0,882 | 0,5230 | > 0,60 | 0,904 |
| Interesse do Estudante | 0,859 | 0,5134 | > 0,55 | 0,863 |
| Interação Professor Estudante | 0,868 | 0,4902 | > 0,55 | 0,901 |
| Exigência do Curso | 0,729 | 0,2926 | 2 < 0,40 | 0,740 |
| Organização do Curso | 0,841 | 0,5190 | > 0,55 | 0,853 |
| Satisfação Geral | 0,909 | 0,5081 | 1 < 0,40 | 0,921 |

Fonte: dados da pesquisa.

Os testes de Kaiser, Meyer e Olkin foram significativos para todos os constructos, superando sempre o valor sugerido de 0,7, como se mostra na Tabela 2. De igual maneira, os valores da medida de adequação da amostra (MSA) calculados a partir da matriz de correlação anti-imagem foram maiores do que 0,7. Finalmente, ao realizar o teste de esfericidade de Bartlett os resultados foram todos significativos, indicando também que com os dados levantados para todos os constructos pode-se empregar a análise fatorial.

As análises fatoriais exploratórias efetuadas individualmente com cada constructo e de acordo com as restrições descritas nos procedimentos metodológicos resultaram na exclusão de alguns itens. Unicamente para a exigência do curso houve dois autovalores maiores do que 1 e para chegar dispor de unidimensionalidade tiveram que se excluir quatro itens. Na Tabela 3 se apresentam os resultados alcançados.

Tabela 3: Resumo da Análise Fatorial Exploratória. Mínimos exigidos: * três variáveis; ** valores > 1,00; ***valores >0,50

| Constructo | Nº Inicial de variáveis | Nº Final de variáveis * | Autovalores ** | Variância Extraída *** |
|-------------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------|------------------------|
| Envolvimento do Professor | 7 | 7 | 4,131 | 0,5901 |
| Interesse do Estudante | 6 | 5 | 3,153 | 0,6306 |
| Interação Professor Estudante | 7 | 6 | 3,538 | 0,5896 |
| Exigência do Curso | 7 | 3 | 2,193 | 0,7310 |
| Organização do Curso | 5 | 5 | 3,073 | 0,6146 |
| Satisfação Geral | 10 | 7 | 4,571 | 0,6530 |

Fonte: dados da pesquisa.

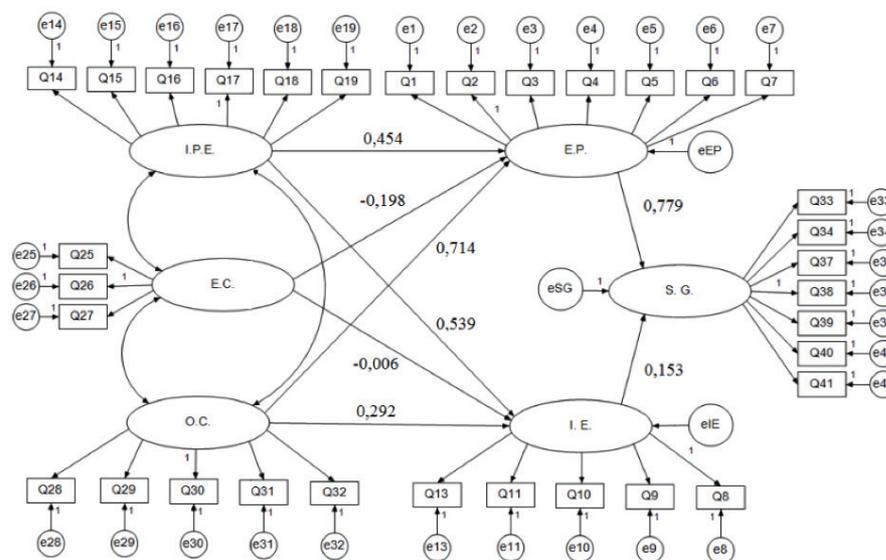
A seguir se realizou uma análise fatorial confirmatória que permitiu validar o modelo de mensuração, tanto individualmente quanto para todas as relações. Todos os itens selecionados na fase exploratória foram mantidos e, diferentemente do relatado no trabalho de Viera *et al.* (2008), onde o constructo exigência do curso foi excluído, nos dados processados para este artigo ele permaneceu, permitindo desenvolver a MEE com todos os constructos do modelo proposto. Nele se busca determinar a relação do Interesse do Estudante (IE) e do Envolvimento do Professor (EP) com a Satisfação Geral (SG). Visa também determinar como os constructos Organização do Curso (OC), Interação entre Professor e Estudante (IPE) e a Exigência do Curso (EC) se relacionam com EP e IPE. Por fim, o modelo ainda deve medir a correlação entre estes três constructos. A Figura 1 apresenta o diagrama de caminhos formatado no programa AMOS e os valores dos coeficientes padronizados.

Após organizar o modelo proposto, onde constam os seis constructos (elipses), seus indicadores (representadas pela inicial Q) e os erros consequentes de cálculos estatísticos, podem ser feitas algumas considerações importantes. Inicialmente, vale lembrar que o AMOS determina as relações em forma de coeficientes de covariância, que sendo com variáveis padronizadas encontrar-se-ão no intervalo [-1, 1]. Logo, quanto mais elevados os coeficientes entre os constructos, mais eles estão relacionados entre si. Tais valores não podem ser sempre considerados como causalidade, mas sim como covariação entre dois constructos.

Neste artigo o constructo exigência do curso se mostrou inexpressivo com relação à IE (-0,006), mas teve significância para EP (-0,198). Dessa forma, entende-se que quanto maior seja a EC piora o envolvimento do professor, influenciando na satisfação. O constructo OC apresentou valores com significância para o IE (0,292), e foi muito significativo para o EP (0,714). Percebe-se, neste caso, que ao pensar na Satisfação Geral os alunos e professores consideram fundamental que a organização do curso seja muito adequada. Com relação ao constructo IPE mais uma vez se observa que afeta ao EP. A pesquisa de Paswan e Young (2002) aponta que quanto maior for a interação entre professores e estudantes, maior será o envolvimento do professor (EP) e o interesse do estudante (IE). Isto mesmo foi confirmado, com coeficientes significativos, para professores (0,454) e alunos (0,539).

Os resultados apresentados demonstram que o constructo mais relacionado com o endógeno IE é a interação professores e estudantes. Já para o envolvimento do professor foi a organização do curso. Estas evidências podem servir como critério a ser levado em conta pelas IES e também pelos seus professores ao montarem os planos de ensino.

Figura 1 - Modelo proposto com o registro dos valores das relações pesquisadas.



Fonte: dados da pesquisa.

Dos constructos endógenos que se relacionam com a satisfação geral, conforme proposto por Paswan e Young (2002) e replicado por Viera et al. (2008), verifica-se que ambos mostram significância. O envolvimento do professor está muito relacionado com satisfação geral (SG) com um coeficiente de 0,779. Este valor representa um relacionamento maior ao encontrado por Viera et al. (2008) numa universidade pública (0,406), e também mais elevado do achado para alunos de pós-graduação lato sensu (0,386) por Lizote, Verdinelli e Lana (2011). Nesse caso, sendo as aulas quinzenais, o nível de envolvimento esperado pode ser menor que na graduação, e isto afetar a percepção de sua importância nas respostas dos alunos ao instrumento de pesquisa.

Por fim, o interesse do estudante mostrou uma relação significativa com a satisfação geral, com um coeficiente de 0,153. O valor obtido com a amostra analisada é menos da metade do achado por Viera et al. (2008) e muito menor ao calculado por Lizote, Verdinelli e Lana (2011) para alunos de pós-graduação lato sensu, que foi de 0,81. A Tabela 4 apresenta um resumo dos valores dos coeficientes e sua significância na relação entre os constructos.

Tabela 4 – Coeficientes padronizados calculados na modelagem de equações estruturais e sua significância. *** $p < 0.001$

| Relação | Coefficiente | Significância |
|---------------------|--------------|---------------|
| EP \leftarrow EC | -0,198 | 0,036 |
| IE \leftarrow EC | -0,006 | n.s. |
| EP \leftarrow OC | 0,714 | *** |
| IE \leftarrow OC | 0,292 | 0,034 |
| EP \leftarrow IPE | 0,454 | *** |
| IE \leftarrow IPE | 0,539 | *** |
| SG \leftarrow EP | 0,779 | *** |
| SG \leftarrow IE | 0,153 | 0,003 |

Fonte: dados da pesquisa.

Da análise desses dados tabelados pode-se confirmar que sete das oito hipóteses foram confirmadas, não podendo ser validada apenas aquela que relaciona a exigência do curso com o interesse do estudante. Assim, os resultados foram os seguintes:

H1: Confirmada (As exigências do curso relacionam-se negativamente com o envolvimento do professor).

H2: Não suportada (As exigências do curso relacionam-se negativamente com o interesse do aluno).

H3: Confirmada (A organização do curso relaciona-se positivamente com o envolvimento do professor).

H 4: Confirmada (A organização do curso relaciona-se positivamente com o interesse do aluno).

H5: Confirmada (A interação professor-estudante relaciona-se positivamente com o envolvimento do professor).

H6: Confirmada (A interação professor-estudante relaciona-se positivamente com o interesse do aluno).

H7: Confirmada (O envolvimento do professor relaciona-se positivamente com a satisfação geral do aluno).

H8: Confirmada (O interesse do aluno relaciona-se positivamente com sua satisfação geral).

Por outra parte, além das relações avaliadas entre os construtos, fez-se também a análise de correlação entre a interação professor estudante, a exigência e organização do curso. As relações foram significativas, com valores dos coeficientes de correlação de 0,779 entre IPE e EC; 0,883 entre EC e OC; e, 0,851 entre IPE e OC.

Para que os dados encontrados pela MEE sejam considerados relevantes, o modelo deve encontrar sustentabilidade com relação aos índices de ajustamento. Dentre os indicadores mais utilizados, conforme Hair Jr. et al. (2009), e que foram empregados por Viera et al. (2008) podem-se citar:

1) Qui-quadrado (χ^2): medida de diferença que serve para comparar matrizes de covariância observada e estimada. Sendo o qui-quadrado, portanto uma medida de erro espera-se que se encontrem valores não significativos ($p > 0,05$). Tal significância determinaria o ajuste correto do modelo. Em algumas amostras, com um número elevado de casos Hair Jr. et al. (2009) comenta que a significância não deve ser levada em conta,

mas sim o valor do próprio qui-quadrado dividido pelo número de graus de liberdade ($\chi^2/g.l.$), devendo este ser menor do que 5.

2) *Comparative Fit Index* (CFI): é um índice que compara o modelo estimado e o modelo nulo. Variação entre 0 e 1, com valores acima de 0,90 desejáveis.

3) *Goodness-of-Fit* (GFI): compara a matriz esperada e a matriz estimada e extrai a variância e covariância de tal comparação. Também possui valores frequentemente entre 0 e 1. Espera-se valores o mais próximo de 1, que seria a adequação perfeita.

4) *Normed Fit Index* (NFI): representa um índice da proporção de quão melhor o modelo proposto é em relação ao nulo. Não possui limites, mas valores acima de 0,90 demonstram uma proporção desejável.

5) *Non-Normed Fit Index* (NNFI): idêntico ao NFI, embora leve em consideração um ajuste para a complexidade. Também se esperam valores acima de 0,90.

6) *Root Mean Squares Residual* (RMR): mede as discrepâncias entre as covariâncias encontradas e observadas. Valores próximos a 0 indicam ajuste perfeito, mas valores abaixo de 0,10 são bem aceitos.

7) *Root Mean Square Error of Aproximation* (RMSEA): semelhante ao RMR, mas leva em consideração ainda os Graus de Liberdade. Valores abaixo de 0,08 são desejáveis.

Os valores estimados para esses índices de ajustamento pelo AMOS expõem-se na Tabela 5, bem como suas interpretações.

Tabela 5 – Índices de ajustamento do modelo. *Conforme Hair Jr. et.al. (2009)

| Indicador | Valor Encontrado | Valor Desejável* | Interpretação |
|---------------------------|------------------|------------------|---------------|
| Qui-quadrado (χ^2) | 1752,183 | - | - |
| p do χ^2 | 0,000 | > 0,05 | ruim |
| Graus de Liberdade (g.l.) | 484 | - | - |
| $\chi^2/g.l.$ | 3,620 | < 5 | ótimo |
| CFI | 0,876 | > 0,90 | bom |
| GFI | 0,817 | > 0,90 | bom |
| NFI | 0,837 | > 0,90 | bom |
| NNFI | 0,767 | > 0,90 | satisfatório |
| RMR | 0,056 | < 0,10 | ótimo |
| RMSEA | 0,074 | < 0,08 | ótimo |

Fonte: dados da pesquisa.

Observando a Tabela 3 verifica-se que dentre os indicadores, a grande maioria ficou dentro ou muito próximo dos intervalos interpretados como desejáveis. O qui-quadrado, χ^2 , classificado como ruim se deve pelo tamanho da amostra. Como é sabido, em amostras consideradas grandes desajustam o cálculo desta medida estatística de diferenças. Para melhor interpretar os resultados, se recomenda dividir o valor do χ^2 pelo número dos grau de liberdade do modelo e valores abaixo de 5 (alguns autores consideram 3) são bem aceitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No meio acadêmico as pesquisas relacionadas à aprendizagem e metodologias de ensino são frequentes. Através delas busca-se melhorar o nível de aprendizagem dos alunos e para tanto, se desenvolvem e implantam novas técnicas, métodos e modelos. Por outra parte, os estudos que consideram a qualidade do ensino e a satisfação dos estudantes com as práticas implantadas pelas instituições de ensino superior (IES) são escassos. Todavia, esses constructos trabalham-se geralmente de maneira separada. Na área de ciências contábeis são exemplo disto, dentre outras, a pesquisa de Watty (2005) para qualidade e para satisfação as de De Faria *et al.* (2006), Lagioia *et al.* (2007), Vieira, Milach e Huppés (2008), Lizote *et al.* (2012) e a de Gomes *et al.* (2013).

No presente trabalho avaliou-se o grau de satisfação dos alunos de graduação em ciências contábeis de duas instituições de ensino superior pago, uma vez que as maiores porcentagens de estudantes universitários estudam nesse tipo de IES. Das instituições que foram consideradas uma é privada comunitária, localizada em Santa Catarina e a outra privada lucrativa, instalada no Estado de Amazonas.

Para responder às oito hipóteses estabelecidas analisaram-se os relacionamentos entre diversos construtos que podem estar associados com a satisfação. Contudo, mais importante que os valores encontrados na avaliação dessas relações é a possibilidade de generalizar o modelo utilizado, que neste caso já foi testado com esse mesmo curso em uma universidade pública. Para a validação do modelo com os estudantes das IES privadas empregou-se também a modelagem de equações estruturais (MEE), possibilitando deste modo as análises comparativas com os estudos que empregaram esse procedimento.

Pelo uso da MEE foi possível identificar que o constructo exigência do curso, inicialmente proposto como o único que apresentaria relação negativa com o interesse do estudante e o envolvimento do professor não teve significância na sua associação com os alunos. Entretanto, confirmou-se com os professores, aos quais as demandas do curso influenciam negativamente seu envolvimento. Esse mesmo resultado foi obtido na pesquisa de Paswan e Young (2002). No âmbito da IES pública brasileira estudada por Vieira, Milach e Huppés (2008) não foram confirmadas nenhuma das duas relações e, portanto, o constructo demandas do curso retirado do modelo. A diferença apontada em relação com as IES privadas pode ser consequência do tipo diferente de relação laboral que existe com os docentes. Neste sentido, ao estudar como se manifesta o comprometimento organizacional nos professores da mesma universidade privada comunitária verificou-se que a carga horária do docente influencia no comportamento dos mesmos (LIZOTE; VERDINELLI, 2014). Quando o contrato do colaborador é por poucas horas semanais predominam as dimensões normativas e calculativa do comprometimento, associadas ao dever e necessitar manter-se na instituição, segundo o modelo multidimensional de Meyer e Allen (1991). Já os que têm um regime laboral com mais horas-aula mostram maior destaque no comportamento afetivo, que implica em querer trabalhar na IES.

O constructo organização do curso foi o mais relevante para o envolvimento do professor e teve igualmente significância, embora em menor medida, para o interesse do estudante. As relações encontradas entre esses constructos na pesquisa de Lizote, Verdinelli e Lana (2011) com alunos de pós-graduação *lato sensu* tiveram valores menores, mas positivos. E os coeficientes calculados para tais associações na pesquisa de Vieira, Milach e Huppés (2008) foram também positivos, embora mostram que, ao contrário dos achados deste estudo, a organização tem maior importância para os alunos do que para os professores. Os resultados obtidos em todas as pesquisas realizadas com estudantes brasileiros corroboram os resultados de Paswan e Young (2002), que ao validar o modelo confirmaram as hipóteses que a organização do curso conduz a um alto envolvimento dos professores e do interesse dos alunos.

O terceiro constructo exógeno, interação professor estudante (IPE), influencia as duas variáveis endógenas de modo muito significativo. Isto é, ao igual que na pesquisa de Paswan e Young (2002) e em duas das que usando o modelo desses autores foram feitas no Brasil (VIEIRA; MILACH; HUPPÉS, 2008; LIZOTE; VERDINELLI; LANA, 2011), as relações computadas foram positivas, apontando que quanto maior for a IPE maiores serão EP e IE. Esta evidência pode servir como critério a ser levado em consideração por instituições e seus professores quando da montagem de seus planos curriculares e planos de ensino, em especial ao se levar em conta os métodos de aprendizagem ativa dos alunos (NELSON, 1997).

Em relação com os constructos endógenos que fazem relação direta com a satisfação geral tem-se que, tanto o envolvimento do professor quanto o interesse do estudante mostram significância nas suas associações. Esse mesmos achados foram relatados por Vieira, Milach e Huppés (2008) e Lizote, Verdinelli e Lana (2011), porém os valores das relações neste trabalho, com os estudantes de Ciências Contábeis das IES privadas, foram menores para o interesse do aluno do que para o envolvimento do professor. Cabe destacar que ao estarem esses constructos relacionados com a satisfação geral dos alunos e esta com o aprendizado, logo fica clara sua importância. Portanto, os resultados obtidos permitem concluir que ao ser o envolvimento do professor, assim como os interesses do estudante, determinantes da satisfação geral dos alunos com o curso, ambos os constructos devem ser levados em consideração pelas IES para melhor definir suas funções precípuas e seu marketing educacional.

Salienta-se como remarque conclusivo que das oito hipóteses elencadas sete foram confirmadas, sendo apenas a que relaciona de maneira negativa a exigência do curso com o interesse do aluno a que não teve significância para comprova-la. Por sua vez, os valores que medem a validade do modelo através dos indicadores de ajustamento se mostraram relevantes e confirmaram que ele é apropriado para o tipo de IES considerado, ou seja, universidades de ensino pago. Inclusive contemplando todas as interações propostas no modelo inicial. Sem dúvidas, com alguns refinamentos e ajustes apropriados, este tipo de pesquisa poderá ser utilizado focando outros níveis organizacionais das IES, quais sejam departamentos, centros, etc., desde que respeitados os critérios básicos da MEE.

Sugere-se que próximas pesquisas busquem teorias que agreguem novos constructos ao questionário para dispor de formas cada vez mais adequadas à medição da satisfação dos alunos. Em especial os aspectos referentes à qualidade do curso e do ensino, que se sabe tem influência positiva na satisfação. Com tal esforço, acredita-se que seja possível para as IES conhecerem melhor os estudantes e lhes oferecer serviços educacionais com qualidade e que satisfaçam suas expectativas, contribuindo também para a melhoria e eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, L.; CARDOSO, O. R.; COSTA, J. I. P. **Análise da implantação da qualidade total em uma instituição pública de educação**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

AWAN, A. M.; REHMAN, M. A. Antecedents of higher degree students' satisfaction: a developing country perspective. **Middle-East Journal of Scientific Research**, v. 18, n. 5, p. 651-659, 2013.

BROCHADO, A. Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. **Quality Assurance in Education**, v. 17, n. 2, p.174–190, 2009.

BYRNE, B. M. **Structural equation modeling with Amos**. 2. ed., Nova York: Routledge, 2010.

CARVALHO, R. J. F. **Os fatores determinantes da satisfação dos alunos de mestrados de continuidade**. Dissertação (Mestrado em Marketing) ISCTE Business School, Portugal, 2009.

CHURCHILL JR., G. A. A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs. **Journal of Marketing Research**, v. 16, n. 1, p. 64-74, 1979.

CLAYSON, D. E.; HALEY, D. A. Student evaluations in marketing: What is actually being measured? **Journal of Marketing Education**, v. 12, n. 3, p. 9-17, 1990.

CODA, R.; SILVA, D. (2004). Sua escola de administração é uma excelente escola para se estudar? Descobrimos dimensões de alunos em cursos de administração: uma contribuição metodológica. In: **Anais... XXVIII Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, Curitiba, 2004.

DE FARIA, A. C.; de COME, E.; POLI, J.; FELIPE, Y. X. O grau de satisfação dos alunos do curso de ciências contábeis: busca e sustentação da vantagem competitiva de uma IES privada. **Enfoque: Reflexão Contábil** [online], v. 25, p. 25-36, 2006. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307127129003>> Acesso em: 3 abr. 2014.

DOUGLAS, J.; McCLELLAND, R.; DAVIES, J. The Development of a Conceptual Model of Student Satisfaction with Their Experience in Higher Education. **Quality Assurance in Education**, v.16, n. 1, p. 19-35, 2008.

FERRAZ, J. J.; SOUZA, M. J. B.; VERDINELLI, M. A. Percepção da imagem e satisfação em egressos universitários: uma análise correlacional. In: **Anais... VII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária de América do Sul**. Mar del Plata, Argentina, 2007.

FINGER, A. B. **A qualidade dos cursos de mestrado em administração: uma avaliação pela percepção discente**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FINNEY, S. J.; DiSTEFANO, C. Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In: HANCOCK, G. R.; MUELEER, R. O. **Structural equation modeling: a second course**. Charlotte, NC: Information Age Publ., 2006.

GARVIN, D. A. **Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GOMES, G.; DAGOSTINI, L.; CUNHA, P. R. Satisfação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: estudo em uma Faculdade do Paraná. **ReFAE – Revista da Faculdade de Administração e Economia**, v. 4, n. 2, p. 102-123, 2013.

GONÇALVES FILHO, C.; GUERRA, R. S.; MOURA, A. (2003). Mensuração de satisfação, qualidade, lealdade, valor e expectativa em instituições de ensino superior: um estudo do modelo ACSI através de equações estruturais. In: **Anais... XXVII Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**. Atibaia, 2003.

GRUBER, T.; FU, S.; VOSS, R.; GLÄSER-ZIKUDA, M. Examining student satisfaction with higher education services. Using a new measurement tool. **International Journal of Public Sector Management**, v. 23, n. 2, p. 105-123, 2010.

GUTIÉRREZ, S. A.; CAMBLOR, M. P. Principales factores de satisfacción entre los estudiantes universitarios. La unidad académica multidisciplinaria de agronomía y ciencias de la UAT. **Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. XVII, n. 1, p. 163-192, 2007.

HAIR JR., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM R. L.; **Análise multivariada de dados**. 5. ed., Porto Alegre: Bookman, 2009.

HARRIS, R. J. **A primer of multivariate statistics**. New York: Academic Press, 1975.

HOLANDA, J. O desafio é ser atraente. *Revista Ensino Superior*, v. 100, p. 28-35, 2007.

JIEWANTO, A.; LAURENS, C.; NELLOH, L. Influence of Service Quality, University Image, and Student Satisfaction toward WOM Intention: A Case Study on Universitas Pelita Harapan Surabaya. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 40, p. 16-23, 2012.

KLINE, R. B. *Principles and practice of structural equation modeling*. 3. ed. New York/London: The Guilford Press, 2011.

KOTLER, P. *Administração de marketing*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

LAGIOIA, U. C. T.; SANTIAGO, H. L. F.; GOMES, R. B.; RIBEIRO FILHO, J. F. Uma investigação sobre as expectativas dos estudantes e o seu grau de satisfação em relação ao curso de Ciências Contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, v. 1, n. 8, p. 121-138, 2007.

LEE, G.; JOLLY, N.; KENCH, P.; GELONESI, B. Factors related to student satisfaction with university. In: *First year in higher education conference: creating future for a new millennium*, p. 5-7, 2000.

LIZOTE, S. A.; GABRIEL, A. V.; STEIN, F.; SERPA, G. V.; SILVA, M. J.; RODRIGUES, T. Satisfação dos alunos de Ciências Contábeis: um estudo em uma instituição de ensino superior comunitária. *Revista Brasileira de Contabilidade*, ano XLII, n. 201, p. 45-55, 2012.

LIZOTE, S. A.; LANA, J.; VERDINELLI, M. A. The influence of the gender in post-graduate student's satisfaction: evidences from a Brazilian university. In: *Proceeding of European Academy of Management – EURAM*, 2013.

LIZOTE, S. A.; VERDINELLI, M. A. Relações do comprometimento organizacional com os fatores organizacionais: um estudo no curso de ciências contábeis. *Working Paper*, 2014.

LIZOTE, S. A.; VERDINELLI, M. A.; LANA, J. Satisfação dos alunos dos cursos de pós-graduação lato sensu: um estudo através da modelagem em equações estruturais. In: *Anais... XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária de América do Sul*. Florianópolis, 2011.

MALIK, M. E.; DANISH, Q. R.; USMAN A. The impact of service quality on students satisfaction in higher education Institutes of Punjab. *Journal of Management Research*, v. 2, n. 2, p. 1-10, 2010.

MARCHETTI, R; PRADO, P. H. M. Um tour pelas medidas de satisfação do consumidor. *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 4, p. 56-67, 2004.

MAUREIRA, O. El liderazgo: factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, n. 2, p. 1-20, 2004.

McKENNA, R. **Marketing de relacionamento: estratégias bem-sucedidas para a era do cliente**. 15. ed., São Paulo: Campus, 1992.

MEYER, J. P.; ALLEN, N. J. A three-component conceptualization of organizational commitment. **Human Resource Management Review**, v. 1, n. 1, p. 61–89, 1991.

MEZOMO, J. C. **Educação e qualidade total: a escola volta às aulas**. Petrópolis: Vozes, 1997.
 NAVARRO, M. M.; IGLESIAS, M. P.; TORRES, P. R. A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. **International Journal of Educational Management**, v. 19, n. 6, p. 505-526, 2005.

NELSON, C. Tools for tampering with teaching's taboos. In: CAMPBELL, W. E; SMITH, K. A. (Eds.) **New paradigms for college teaching**. Edina: Interaction Book Company, 1997.

PALACIO, A. B.; MENESES, G. D.; PÉREZ, P. J. P. The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. **Journal of Educational Administration**, v. 40, n. 5, p. 486-505, 2002.

PASWAN, A. K.; YOUNG, J. A. Student evaluation of instructor: a nomological investigation using structural equation modeling. **Journal of Marketing Education**, v. 24, n. 3, p. 193-202, 2002.

PORTURAK, M. Private universities service quality and students satisfaction. **Global Business and Economics Research Journal**, v. 3, n. 2, p. 33-49, 2014.

SCOTT, S. V. The academic as service provider: is the customer 'always right'? **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 21, n. 2, p. 193-202, 1999.

SENTHILKUMAR, N.; ARULRAJ, A. SQM-HEI - determination of service quality measurement of higher education in India. **Journal of Modelling in Management**, v.6, n. 1, p. 60–78, 2011.

SOUKI, G. Q.; PEREIRA, C. A. Satisfação, motivação e comprometimento de estudantes de administração: um estudo com base nos atributos de uma instituição de ensino superior. In: **Anais... XXVIII Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, Rio de Janeiro, 2004.

TEMIZER, L.; TURKYILMAZ, A. Implementation of student satisfaction index model in higher education institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 46, p. 3802-3806, 2012.

VERDINELLI, M. A.; SOUZA, M. J. B.; TOMIO, J. L. Análise da relação entre a imagem institucional e a satisfação dos alunos para subsidiar o marketing educacional. In: *Anais... IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária de América do Sul*. Florianópolis, 2009.

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

WALTER, S.; TONTINI, G.; DOMINGUES, M. Identificando Oportunidades de Melhoria em um Curso Superior Através da Análise da Satisfação dos Alunos. In: *Anais... XXIX Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração*. Rio de Janeiro: 2005.

WATTY, K. Quality in accounting education: what say the academics? *Quality Assurance in Education*, v. 13, n. 2, p. 120-131, 2005.

| Satisfação acadêmica | | | | | |
|---|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|--|
| Assinale com um X no item mais representativo da sua opinião. | | | | | Dê uma nota de satisfação geral com o curso () Sexo () Masculino () Feminino Período () |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Nem Concordo nem Discordo | Concordo parcialmente | Concordo totalmente | |

Categoria 1 - Envolvimento do professor

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| Q1 | | | | | | Os professores apresentam o conteúdo de forma entusiasmada. |
| Q2 | | | | | | Ao ensinar, os professores parecem interessados. |
| Q3 | | | | | | Os exemplos utilizados pelos professores ajudam na compreensão do conteúdo. |
| Q4 | | | | | | Os professores procuram saber se o estudante aprendeu o conteúdo. |
| Q5 | | | | | | Os professores procuram relacionar a teoria com a prática profissional. |
| Q6 | | | | | | Os professores são qualificados profissionalmente. |
| Q7 | | | | | | De uma maneira geral, avalio de forma positiva o desempenho dos professores. |

Categoria 2 - Interesse do aluno

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|
| Q8 | | | | | | Você se sente interessado em aprender o conteúdo do curso. |
| Q9 | | | | | | Geralmente, você fica atento em sala de aula. |
| Q10 | | | | | | Você sente que o curso lhe desafia intelectualmente. |
| Q11 | | | | | | Você acredita estar se tornando mais competente na sua área de estudo. |
| Q12 | | | | | | Geralmente você participa de discussões em sala de aula. |
| Q13 | | | | | | Avalio de forma positiva o meu desempenho ao longo do curso. |

Categoria 3 - Interação professor-aluno

| | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|---|
| Q14 | | | | | | O professor encoraja o estudante a expressar sua opinião. |
| Q15 | | | | | | O professor é receptivo a novas idéias e diferentes pontos de vista. |
| Q16 | | | | | | Os estudantes têm oportunidade para fazerem perguntas. |
| Q17 | | | | | | Os professores geralmente estimulam a discussão em sala de aula. |
| Q18 | | | | | | Os professores disponibilizam a seus alunos materiais de estudo sobre as aulas dadas. |
| Q19 | | | | | | Os professores avaliam seus alunos com precisão e justiça. |
| Q20 | | | | | | É permitido aos alunos contatar os professores fora do ambiente da Universidade. |

Categoria 4 - Exigência do curso

| | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|
| Q21 | | | | | Os professores abordam muitos conteúdos (além do necessário). |
| Q22 | | | | | Os professores apresentam o conteúdo muito rapidamente. |
| Q23 | | | | | Os trabalhos realizados consomem muito tempo em relação ao conhecimento que agregam. |
| Q24 | | | | | Você acha as leituras indicadas muito difíceis. |
| Q25 | | | | | Os materiais utilizados pelos professores são de boa qualidade. |
| Q26 | | | | | Os professores trabalham todos os conteúdos previstos na ementa das disciplinas. |
| Q27 | | | | | Os professores relacionam os conteúdos de forma sistemática. |

Categoria 5 - Organização do curso

| | | | | | |
|-----|--|--|--|--|---|
| Q28 | | | | | O curso (as disciplinas) é bem organizado. |
| Q29 | | | | | Você considera fácil fazer anotações das apresentações realizadas pelo professor. |
| Q30 | | | | | A seqüência da grade curricular é apresentada de maneira adequada. |
| Q31 | | | | | Os funcionários, geralmente, asseguram o bom andamento operacional do curso. |
| Q32 | | | | | De uma maneira geral o curso atende as minhas expectativas. |

Satisfação geral do aluno

| | | | | | |
|-----|--|--|--|--|---|
| Q33 | | | | | Você está satisfeito com seu curso |
| Q34 | | | | | Sua satisfação em relação a seu curso é melhor do que esperava quando ingressou |
| Q35 | | | | | É fácil solucionar um problema no seu curso |
| Q36 | | | | | O curso oferece oportunidade de inserção no mercado de trabalho |
| Q37 | | | | | Os profissionais formados no seu curso são preferidos pelas empresas |
| Q38 | | | | | Você está satisfeito com o ensino que recebe |
| Q39 | | | | | O nível de formação atingido pelos alunos que concluem o curso de Ciências Contábeis é satisfatório |
| Q40 | | | | | As medidas adotadas pelo curso para a melhoria da qualidade do ensino são positivas |
| Q41 | | | | | Há um comprometimento efetivo dos professores com a qualidade do curso |
| Q42 | | | | | Seu curso é o curso ideal para você |