

Satisfação dos Estudantes dos Cursos de Graduação em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Autoria: Saulo Aparecido de Souza, Fernanda de Matos Sanchez Alves, Ricardo Niehues Buss

Resumo

Esta pesquisa procurou identificar e analisar quais fatores satisfazem e quais insatisfazem os estudantes dos cursos de graduação em administração da UFMS, *campus* de Campo Grande (MS), comparando os resultados entre os cursos presenciais e na modalidade a distância. Para tanto, foi realizada uma investigação de caráter exploratório, descritivo e estudo de caso. O método empregado deixou o estudante livre para indicar espontaneamente aquilo que o satisfaz ou insatisfaz. Em seguida, os resultados foram analisados por meio da técnica análise de conteúdo. Os resultados indicaram que os principais fatores determinantes, tanto da satisfação quanto da insatisfação com o curso, são relacionados com a estrutura curricular, o corpo docente e o ambiente social. Foram encontradas diferenças entre as modalidades de ensino presencial e a distância, sendo que a primeira atribui maior importância à estrutura curricular como fonte de satisfação e de insatisfação, enquanto que a segunda modalidade considera mais importante o corpo docente quanto às mesmas avaliações. A estrutura física e algumas características do curso não foram consideradas importantes para a satisfação dos estudantes com os cursos.

1. Introdução

Peter Drucker (1993, p. 156), quando se reporta ao aprendizado vitalício, afirma que este mesmo aprendizado deve ser “atraente e trazer em si uma grande satisfação”. Neste trabalho, a satisfação dos estudantes é considerada como um aspecto importante, não só no aprendizado vitalício, mas em todo o tipo de aprendizado, na medida em que, num sentido mais amplo, tudo faz parte do aprendizado vitalício, inclusive os cursos de graduação tradicionais, objetos de estudo no presente trabalho.

A preocupação com a satisfação dos estudantes deveria ser particularmente relevante para o curso de graduação em administração, pois se trata de um curso que apresenta alta demanda e baixos custos por aluno, permitindo um considerável surgimento de cursos de administração no país e uma alta lucratividade para as Instituições de Ensino Superior (IES) (PROVINCIALI et al., 2005).

No caso particular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), são oferecidos cursos de graduação em administração na modalidade presencial e a distância. A fim de conhecer melhor o estudante e tentar melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nessa instituição, e também de tornar o aprendizado mais atrativo, faz-se relevante ouvir os estudantes para descobrir o que os satisfaz e o que os insatisfaz.

Nesta pesquisa, foram identificados e analisados os fatores percebidos pelos estudantes como geradores de satisfação e insatisfação nas modalidades de ensino presencial e a distância. Também foram feitas análises comparativas entre os turnos diurno e noturno dos cursos presenciais e entre as modalidades de ensino presencial e a distância.

Assim, espera-se contribuir para o estabelecimento de estratégias que possam levar a melhorias de aprendizagem e adaptações para atender as necessidades e preferências dos estudantes. Nesse sentido, pode auxiliar os docentes e a coordenação dos cursos nos esforços para a busca de uma maior satisfação dos estudantes. Além disso, conhecer as satisfações e insatisfações auxilia a elevar o entendimento que se tem dos estudantes, de modo a diminuir o desencontro entre as expectativas dos mesmos e o que a instituição oferece.

O não atendimento das expectativas do corpo discente pode gerar baixo desempenho, reduzida integração, insucesso e, em alguns casos, até mesmo o abandono do curso

(SCHLEICH, POLYDORO, SANTOS, 2006). Por fim, este trabalho proporciona aos estudantes, que em pouco tempo estarão desempenhando importante papel na sociedade, uma oportunidade para expressarem livremente sua satisfação e refletirem sobre seu aprendizado.

2. Satisfação, necessidades e expectativas

A forma mais ampla de satisfação é a satisfação com a vida. Esta pode ser entendida como o resultado de domínios, como família, trabalho e saúde (RODE, 2004). Nessa perspectiva, a satisfação vem recebendo tentativas de explicação por meio de diferentes abordagens.

Para Archer (1997), a satisfação é o atendimento ou a eliminação de uma necessidade. Tal atendimento ou eliminação ocorrem quando um fator (externo) diminui a tensão da necessidade (interna) elevando o nível de satisfação. Assim, a necessidade funciona como um elemento motivador para a busca de seu correspondente fator de satisfação.

Uma outra abordagem voltada para a satisfação no trabalho é a teoria dos dois fatores, ou teoria motivação-higiene, de Herzberg (1987), que é criticada justamente por ser mais uma teoria de satisfação do que uma teoria de motivação (ROBBINS, 2003). Apesar de os efeitos da satisfação no trabalho influenciarem menos a satisfação geral com a vida do que a satisfação obtida fora do trabalho (RODE, 2004), é indiscutível o papel do trabalho na vida. Os resultados do seu estudo sugerem que satisfação e insatisfação não são opostos entre si. O oposto de satisfação no trabalho não é insatisfação no trabalho, mas nenhuma satisfação no mesmo; e, de modo semelhante, o oposto de insatisfação no trabalho não é satisfação no trabalho, mas nenhuma insatisfação no trabalho. Os fatores satisfatores (motivadores) são intrínsecos ao trabalho, enquanto que os insatisfatores (de higiene) são extrínsecos ao mesmo.

O paradigma da expectância/desconfirmação, por sua vez, oferece bases para a compreensão da relação entre expectativas do estudante e satisfação do estudante (ATHIYAMAN, 1997; APPLETON-KNAPP, KRENTLER, 2006). Nessa perspectiva, a satisfação pode ser definida como a experiência de realização de uma expectativa (HON, 2002). O paradigma abrange quatro construtos: expectativas, desempenho, desconfirmação e satisfação. A desconfirmação nasce das discrepâncias entre expectativas anteriores e desempenho atual (realidade percebida). Então três possibilidades podem ocorrer: nenhuma desconfirmação resulta quando o desempenho atual ocorre como o esperado; desconfirmação positiva ocorre quando o desempenho atual é superior ao esperado; e desconfirmação negativa ocorre quando o desempenho atual é menor do que o esperado.

A desconfirmação positiva produz satisfação, enquanto que a desconfirmação negativa produz insatisfação. Desse modo, o estudante forma suas expectativas sobre as aulas antes do seu início e depois faz sua desconfirmação com base no desempenho percebido. É importante ressaltar que as expectativas formadas anteriormente influenciam os julgamentos posteriores sobre o desempenho observado que levarão à satisfação ou insatisfação (OLIVER, BURKE, 1999).

A medição da satisfação, porém, possui uma série de dificuldades. Entre elas a relatividade excessiva, por ser uma característica psicológica do indivíduo; o conceito de satisfação possuir diferentes significados para diferentes pesquisadores; e o fato de o grau de satisfação variar ao longo do tempo, com a obtenção de novas informações (BEBER, 1999).

3. Satisfação de estudantes

A satisfação dos estudantes é influenciada por diversos fatores. Numa tentativa de organizar esses fatores, Appleton-Knapp e Krentler (2006), a partir do resultado de várias

pesquisas de satisfação, classificaram estes fatores em pessoais (relacionados ao estudante) e institucionais (relacionados à experiência educacional).

Dentre os fatores que influenciam positivamente a satisfação dos estudantes, estão: amigos do grupo (MAHENTHIRAN, ROUSE, 2000); identificação pessoal com a área e aspectos externos ao aluno, como mercado de trabalho favorável e boa estrutura do curso (BARDAGI, LASSANCE, PARADISO, 2003); boa resposta às necessidades em geral dos estudantes e bom nível da educação (PETRUZZELLIS, D'UGGENTO, ROMANAZZI, 2006); habilidades e conhecimentos dos professores e material de leitura (DOUGLAS, DOUGLAS, BARNES, 2006); e percepção do ensino como algo proveitoso (DOUGLAS, McCLELLAND, DAVIES, 2008). Dentre os fatores que influenciam negativamente a satisfação, estão: desapontamento com a má organização e falha geral em atender expectativas (PETRUZZELLIS, D'UGGENTO, ROMANAZZI, 2006); e disponibilidade e prontidão para responder do corpo docente (DOUGLAS, DOUGLAS, BARNES, 2006). Há ainda fatores que não afetam significativamente a satisfação, como atividades extracurriculares esportivas e sociais no *campus* (YIN, LEI, 2007). Resultados de outras pesquisas mostram que não existem grandes diferenças nos níveis de satisfação entre estudantes de cursos presenciais e estudantes de cursos a distância (POOL, 1996; PHILLIPS, PETERS, 1999; BOWER, KAMATA, 2000; ANDERSON, BANKS, LEARY, 2002). Porém, há evidências de que cursos a distância que gerem altas expectativas otimistas inicialmente podem resultar em baixa satisfação com a posterior desconfirmação negativa das expectativas (VAMOSI, PIERCE, SLOTKIN, 2004).

Os fatores de satisfação podem variar consideravelmente, dependendo do modo pelo qual o estudante vê a si mesmo e seu ambiente. Trata-se da percepção de ensino, que pode ser entendida como a forma do aluno visualizar a realidade no cotidiano e formar juízo de valor baseado na sua leitura de ações, gestos, discursos, normas e nas atitudes de funcionários, direção e professores (CAMARGOS, CAMARGOS, MACHADO, 2006). Essa percepção se torna mais crítica com o passar do tempo na universidade, com o maior conhecimento sobre serviços prestados e envolvimento do próprio aluno na busca de conhecimento sobre os serviços, o que torna mais precisa a formação da satisfação (PETRUZZELLIS, D'UGGENTO, ROMANAZZI, 2006; NASSER, KHOURY, ABOUCHEDID, 2008).

A avaliação, portanto, não é estática ao longo do tempo, porque os estudantes fazem reavaliações continuamente das suas opiniões anteriores com base em novas informações (APPLETON-KNAPP, KRENTLER, 2006). Assim, o nível de satisfação pode variar ao longo do tempo, conforme mais informações são consideradas para a análise e julgamento do curso ou mesmo da universidade inteira. Além disso, quando os estudantes fazem avaliação da satisfação, no final do curso, as lembranças de suas expectativas iniciais são distorcidas, pois o nível de satisfação atual influencia na declaração das expectativas anteriores (APPLETON-KNAPP, KRENTLER, 2006).

No complexo de fatores que formam a satisfação com a experiência educacional, os mais importantes são as expectativas (POOL, 1996). Tais expectativas, atribuídas à universidade, são positivamente relacionadas com a satisfação, que podem, como decorrência, aumentar ou enfraquecer a atitude formada anteriormente sobre as aulas (ATHIYAMAN, 1997). Para explicar esse processo, Athiyaman (1997) propõe uma seqüência para a desconfirmação do estudante. Primeiro, ele forma uma atitude inicial sobre a universidade com base nas informações iniciais disponíveis. Ao entrar na universidade, acontece a desconfirmação das expectativas quando compara a atitude inicial com o ambiente e o curso

percebido. Dessa comparação resulta satisfação ou insatisfação e, então, o estudante faz uma revisão da sua atitude inicial sobre a universidade. Como se vê, essa seqüência é uma aplicação da teoria da expectativa/desconfirmação ao contexto educacional.

Estudantes que experimentam falhas nos serviços em sala de aula ficam insatisfeitos e demonstram forte propensão a compartilhar as informações negativas sobre sua experiência (DAVIS, SWANSON, 2001). Desse modo, apenas uma experiência desagradável teria seu efeito multiplicado entre os colegas, influenciando suas avaliações e podendo ter um efeito mais amplo. Para diminuir a possibilidade de insatisfação, Gremler e McCollough (2002) sugerem oferecer garantias de satisfação aos estudantes. A garantia teria um efeito positivo na avaliação dos professores e do curso como um todo.

4. Satisfação de estudantes de administração

O aluno de administração deve ser entendido como mais do que simplesmente um cliente, mas como estudante, um verdadeiro parceiro no processo de aprendizagem (YORKE, 1999; REINERT, REINERT, 2005). O estudante parceiro não é um “aluno produto” a ser processado como matéria prima, nem um “aluno cliente” no lado de fora do balcão de atendimento, mas um participante ativo no processo de ensino/aprendizagem que se comporta como um sócio em relação à escola (REINERT, REINERT, 2005).

Vários estudos foram realizados com a finalidade de encontrar o que satisfaz o estudante de administração. Sauaia (1997) procurou pelas principais dimensões educacionais presentes em jogos de empresas. A dimensão aprendizagem cognitiva se mostrou significativamente importante. Os jogos foram percebidos pelos educandos como um meio pelo qual se pode acessar conhecimentos, habilidades e atitudes, aos quais se incorporou satisfação. Além de propiciar momentos agradáveis, maior participação e envolvimento do educando, numa combinação de aprendizagem e satisfação.

Walters, Coalter e Rasheed (1997) obtiveram resultados semelhantes com a aplicação de jogos de empresas. Capacidade de direção, necessidade de realização e propensão ao risco estiveram associados à satisfação com o jogo como ferramenta de aprendizagem. Apesar de os estudantes com perfis distantes do necessário para a função ficarem menos satisfeitos, os resultados indicam melhorias no trabalho em grupo, satisfação com o grupo e espírito de equipe.

Em uma recente pesquisa com 213 estudantes de administração em uma universidade brasileira, Camargos, Camargos e Machado (2006) descobriram que as preferências dos alunos são mais relacionadas às estratégias, postura e formas de interação do professor com a turma. A maioria prefere professores preocupados com a aprendizagem, abertos ao diálogo, flexíveis, bem-humorados, que consigam despertar o interesse pelo conteúdo ministrado e que combinem aulas expositivas e trabalhos em grupo. Por outro lado, quando os professores são despreparados e apresentam pouco compromisso com as turmas, passam a ser considerados pelos estudantes como aspectos desfavoráveis do curso, conforme constatado por Bonilla Castillo e Lopes (2008).

Outro estudo recente realizado com estudantes de administração palestinos, por Kanan e Baker (2006), identificou que a satisfação dos estudantes é mais ligada à interação interpessoal do que com o conteúdo acadêmico do programa de estudo. A satisfação expressa a oportunidade de trabalhar em grupos e desenvolver habilidades de comunicação. Dado que a competição entre estudantes na cultura árabe é alta, os autores acreditam que a satisfação expressa com relação ao ambiente social pode ser o resultado do desejo de reduzir os efeitos da competição negativa.

Os resultados da pesquisa de Appleton-Knapp e Krentler (2006) foram consistentes com o paradigma da confirmação/desconfirmação. Segundo as autoras, os estudantes cujas expectativas foram superadas estavam mais satisfeitos do que aqueles cujas experiências não superaram as expectativas. Isso significa que o papel ativo dos instrutores na formação das expectativas para o curso pode substituir as expectativas irrealistas, que de outra forma resultariam em insatisfação, mesmo com um curso bem ministrado.

De acordo com DeShields, Kara e Kaynak (2005), embora haja um número significativo de variáveis que podem levar os estudantes à satisfação ou insatisfação, os fatores que mais influenciam os estudantes são o desempenho do corpo docente e as aulas. Em seus estudos realizados com 160 estudantes de administração em uma universidade americana, também foi visto que aqueles que tiveram experiências positivas são mais satisfeitos do que os que não tiveram experiências positivas. Inicialmente, esperava-se que o desempenho do aconselhamento do corpo docente também fosse relacionado com a satisfação. Contudo, não foi encontrada correlação significativa. Os pesquisadores explicaram esse fato com a teoria dos dois fatores de Herzberg: o aconselhamento docente teria o efeito de um fator de higiene, o que significa que a ausência de um bom aconselhamento pode levar à insatisfação e a sua presença não necessariamente implica satisfação.

Westerman, Nowicki e Plante (2002) testaram três hipóteses acerca de congruências que seriam prováveis fontes de satisfação para os estudantes de administração. Os resultados dos dois primeiros testes confirmaram que a congruência entre os valores “ideais” e os valores existentes na sala de aula, e a congruência entre ambiente da sala de aula “ideal” e ambiente da sala de aula existente, são preditores significativos da satisfação do estudante. O terceiro teste indicou que a congruência entre as personalidades do instrutor e a do aluno seriam preditores apenas da performance dos alunos, mas não da satisfação.

Como se vê, a experiência percebida pelo estudante e as características do curso são fatores freqüentemente presentes na formação da satisfação com o mesmo.

5. Metodologia

Esta pesquisa consistiu em uma investigação qualitativa de caráter exploratório, descritivo e estudo de caso, realizada com a população de graduandos dos Cursos de Administração da UFMS matriculados no ano de 2007. Segundo Gil (1999), o estudo de caso pode ser utilizado em pesquisas exploratórias e em pesquisas descritivas, se mostrando apropriado para este estudo.

Para investigar o nível de satisfação dos estudantes quanto a serviços e determinados atributos dos cursos ou mesmo de universidades, algumas escalas e questionários foram desenvolvidos (por exemplo, CAMARGOS, CAMARGOS, MACHADO, 2006; SCHLEICH, POLYDORO, SANTOS, 2006; CODA et al., 2007; NASSER, KHOURY, ABOUCHEDID, 2008). Porém, Aldridge e Rowley (1998) acham desafiador desenvolver um instrumento de mensuração da satisfação que possa levar em conta a natureza diversa dos estudantes, já que cada um pode desfrutar de níveis diferentes de experiência em cada área da instituição de ensino. O método empregado nesta pesquisa procurou deixar o estudante livre para indicar espontaneamente aquilo que considerasse relevante para sua satisfação ou insatisfação com o curso.

Os cursos foram escolhidos pelo critério de acessibilidade. Foram entrevistados 356 estudantes ao todo, sendo 139 do curso presencial diurno, 138 do presencial noturno e 79 alunos da modalidade a distância, nos meses de junho a outubro de 2007. O curso presencial concentra-se na cidade de Campo Grande, enquanto que nas cidades de Água Clara, Campo Grande, Nova Andradina, São Gabriel do Oeste e Rio Brillhante, todas no estado de Mato Grosso do Sul, localizam-se os cinco pólos de ensino a distância.

O estudo foi limitado pela dificuldade em entrevistar os alunos do curso na modalidade a distância no pólo de Campo Grande. Imprevistos ocorreram durante a aplicação dos questionários, o que impediu que fossem abrangidos pelo estudo. No entanto, acredita-se que a não abrangência desses alunos não distanciou os resultados alcançados dos objetivos almejados.

Os estudantes responderam às questões abertas: **O que mais lhe agrada no curso?** e **O que mais lhe desagrada no curso?** As respostas foram analisadas por meio da técnica análise de conteúdo. Segundo Bardin (2004, p. 37), este instrumento de análise de comunicações procura “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Nas manifestações dos estudantes foram identificados temas ou sentidos completos (unidades de registro), que receberam classificação do tipo temática (ou análise categorial). O tema é uma asserção sobre determinado assunto e é considerado como a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo (FRANCO, 2003).

Num primeiro momento, o material foi pré-analisado com o intuito de manter os primeiros contatos com as respostas. Em seguida, o material foi relido para, a partir das respostas mais frequentes, serem definidas as subcategorias. Então, as respostas foram classificadas dentro das subcategorias criadas previamente, de acordo com suas similaridades.

As manifestações sobre “**O que mais lhe agrada no curso?**” fizeram menção aos temas: a) multidisciplinaridade; b) gratuidade; c) prestígio e qualidade; d) outros aspectos da estrutura curricular; e) colegas; f) matérias ou atividades práticas; g) alguma matéria; h) novos conhecimentos ou habilidades; i) todos os professores; j) alguns professores; k) amplitude de oportunidades ou possibilidades; l) infra-estrutura; m) didática e métodos; n) ambiente acadêmico e discussões; o) outro (ilegível ou resposta sem sentido); e p) não respondeu.

Essas subcategorias foram agrupadas em categorias de acordo com suas semelhanças, resultando em seis categorias que representaram a percepção de satisfação dos entrevistados (seguidas das subcategorias especificadas no parágrafo acima entre parênteses): 1) estrutura curricular (*a, d, f, g, h, e k*); 2) corpo docente (*i, j e m*); 3) ambiente social (*e e n*); 4) características do curso (*b e c*); 5) infra-estrutura (*l*); e 6) outro ou não respondeu (*o e p*).

As manifestações sobre “**O que mais lhe desagrada no curso?**” fizeram menção aos seguintes temas, considerados subcategorias: a) falta de aulas ou atividades práticas; b) alguns professores; c) todos os professores; d) outros aspectos da estrutura curricular; e) alguma matéria; f) colegas; g) administração da universidade; h) falta de dinâmica nas aulas; i) infra-estrutura; j) didática e métodos; k) outros; e l) não respondeu.

Tais subcategorias foram agrupadas de acordo com suas semelhanças, resultando em cinco categorias que representaram a percepção de insatisfação (com as respectivas subcategorias entre parênteses): 1) estrutura curricular (*a, d, e e*); 2) corpo docente (*b, c, h e j*); 3) ambiente social (*f*); 4) infra-estrutura (*g e i*); e 5) outros ou não respondeu (*k e l*).

6. Resultados de pesquisa

Os resultados são apresentados a partir das frequências das categorias criadas. As frequências são relativas ao número total de estudantes, de modo a contar o quanto cada categoria foi registrada independentemente das demais. Isso permite o somatório ultrapassar 100%. É importante ressaltar que as respostas tabuladas tiveram um padrão bastante regular, seja ao longo dos quatro anos dos cursos presenciais, seja entre os pólos, no caso do curso a distância.

6.1 Curso presencial diurno

Conforme se pode observar na Figura 1, a satisfação dos estudantes do curso presencial diurno está concentrada na categoria **estrutura curricular**, que aparece com frequência de **73%** em relação ao total de respondentes. Dentre as subcategorias componentes dessa categoria, as mais citadas foram: *satisfação com alguma matéria, novos conhecimentos ou habilidades adquiridos, multidisciplinaridade e outros aspectos da estrutura curricular*.

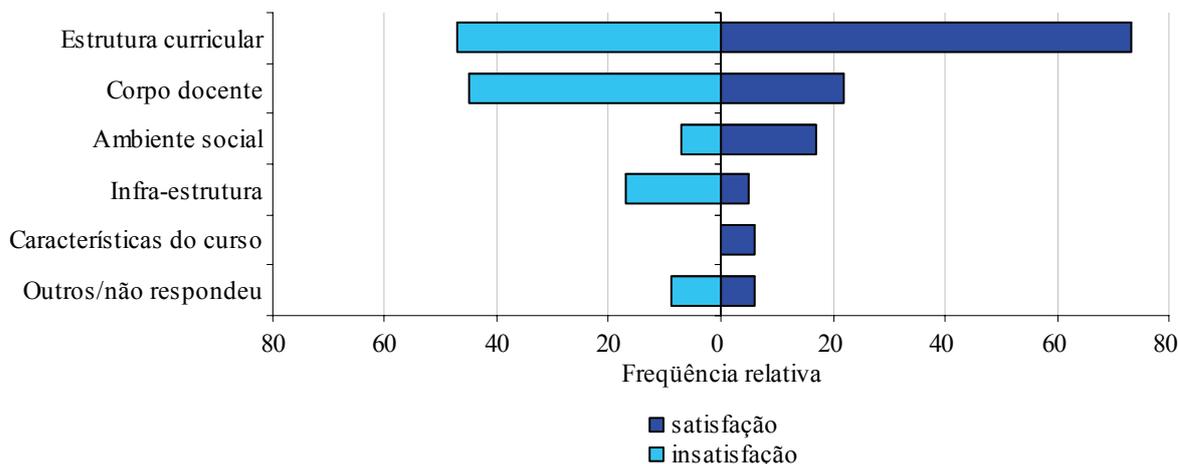


Figura 1. Satisfação e insatisfação no curso de administração presencial diurno

Como fator de satisfação, a segunda categoria mais citada foi o **corpo docente**, com frequência de **22%**. Decompondo essa categoria, observa-se a freqüente menção a *algum professor*.

A terceira categoria mais citada foi relacionada com o **ambiente social**, com **17%** das respostas. Apareceram com menor expressividade as **características do curso** com **6%** e a **infra-estrutura** com **5%**.

Ainda com relação ao curso presencial diurno, no que tange à insatisfação, os estudantes fizeram referência à **estrutura curricular**, com **47%** dos casos, e ao **corpo docente**, com **45%** dos casos. Aqui, a principal causa de insatisfação com a estrutura curricular foi a *falta de atividades ou aulas práticas*, seguida pela insatisfação com *alguma matéria* e com *outros aspectos da estrutura curricular*. Já o **corpo docente**, quando desmembrado nas suas subcategorias, apresenta insatisfação com *algum professor* e com os *métodos e didática empregados em sala de aula*. Como terceira causa de insatisfação está a **infra-estrutura**, com **17%**. Com menor frequência, aparece o **ambiente social**, com **7%**.

Ainda na Figura 1, é possível ver a clara concentração nas duas primeiras categorias, **estrutura curricular** e **corpo docente**, tanto como causa de satisfação como de insatisfação, o que evidencia a importância desses dois componentes no ensino no ponto de vista dos estudantes. Também é interessante o fato de haver um padrão entre as respostas dos quatro anos do curso, ou seja, em todos os anos a seqüência é a mesma: a estrutura curricular é fonte de satisfação e insatisfação mais citada, seguida pelo corpo docente, que é a segunda maior fonte tanto de satisfação quanto de insatisfação.

Em resumo, pode-se observar que os estudantes do curso presencial diurno de administração da UFMS colocam como motivos de satisfação a seqüência: **estrutura curricular** (73%), **corpo docente** (22%), **ambiente social** (17%), **características do curso** (6%) e **infra-estrutura** (5%). Os motivos de insatisfação apresentam a seqüência: **estrutura curricular** (47%), **corpo docente** (45%), **infra-estrutura** (17%) e **ambiente social** (7%). **Características do curso** não aparece como motivo de insatisfação.

6.2 Curso presencial noturno

De maneira não muito diferente do constatado no curso presencial diurno, a satisfação do curso presencial noturno também está concentrada na *estrutura curricular*, com frequência de **70%** nas respostas (Figura 2). Os principais componentes dessa categoria foram, principalmente: *alguma matéria, novos conhecimentos ou habilidades e multidisciplinaridade e outros aspectos da estrutura curricular*.

A segunda categoria mais citada como responsável pela satisfação dos estudantes do curso noturno é o *corpo docente*, com **32%** das frequências. A categoria corpo docente é formada principalmente pela *satisfação com algum professor*.

Em terceiro lugar aparece o *ambiente social*, com **24%**, que é formado, em sua maioria, pelo componente *envolvimento com colegas*. Em menores proporções estão as *características do curso*, com **7%**, e a *infra-estrutura*, com **4%** de frequência.

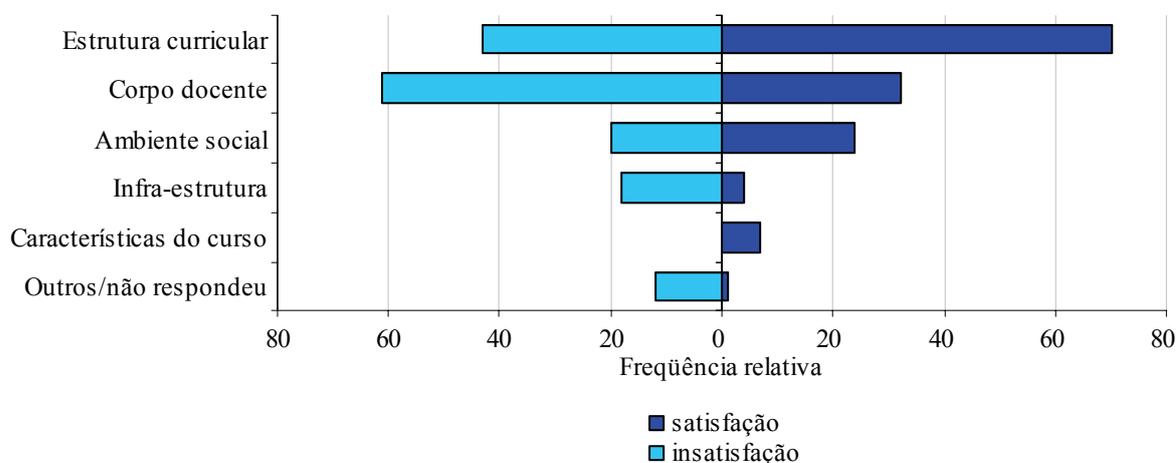


Figura 2. Satisfação e insatisfação no curso de administração presencial noturno

A insatisfação dos estudantes do curso presencial noturno recai fortemente em *aspectos do corpo docente*. Dos estudantes entrevistados, **61%** mencionaram essa categoria. Desmembrando-a, tem-se que a maior parte da insatisfação com o corpo docente é devido a *alguns professores e à didática e aos métodos empregados*.

Logo após o corpo docente, aparece como categoria mais citada a *estrutura curricular*, com frequência de **43%**. A frequência dos componentes dessa categoria foi distribuída sobretudo entre a *insatisfação com alguma matéria e a falta de aulas ou atividades práticas*, além dos outros aspectos desta categoria.

Aqui também há uma clara concentração nas duas primeiras categorias, ou seja, *estrutura curricular e corpo docente*. A *estrutura curricular* é a maior fonte de satisfação em todos os anos, com exceção do primeiro ano. O *corpo docente* aparece em segundo lugar nos quatro anos do curso. Quanto à insatisfação, ocorre uma inversão nessas categorias, de forma que o *corpo docente* passa ao primeiro lugar e a *estrutura curricular* ao segundo. A distribuição da insatisfação ao longo dos quatro anos constitui um padrão regular, ou seja, em todos os anos aparece como maior causa de insatisfação o *corpo docente*, seguido pela *estrutura curricular*, depois a *infra-estrutura* e por fim o *ambiente social*.

Desta forma, pode-se observar que os estudantes do curso presencial noturno de administração da UFMS colocam como motivos de satisfação a seqüência: *estrutura curricular* (70%), *corpo docente* (32%), *ambiente social* (24%), *características do curso* (7%) e *infra-estrutura* (4%). Os motivos de insatisfação apresentam a seqüência: *corpo docente* (61%), *estrutura curricular* (43%), *ambiente social* (20%) e *infra-estrutura* (18%). *Características do curso* não aparece como motivo de insatisfação.

6.3 Curso modalidade a distância

De acordo com a Figura 3, a percepção de satisfação do curso modalidade a distância é devida, principalmente, ao **corpo docente**, que aparece em **71%** das respostas. Se essa categoria for decomposta, tem-se que a grande maioria das respostas foi relacionada à *didática empregada* que, nesse caso, tem relação com o *formato do curso* e, principalmente, com a *flexibilidade*. O segundo componente mais citado dessa categoria foram os *professores* como um todo.

Depois do *corpo docente*, a categoria mais citada foi a **estrutura curricular**, aparecendo em **42%** das respostas. Nessa categoria, o item mais expressivo foi *novos conhecimentos e habilidades*, seguido por *outros aspectos da estrutura curricular*. Com menores frequências estiveram: **ambiente social** (24%), **características do curso** (4%) e **infra-estrutura** (1%).

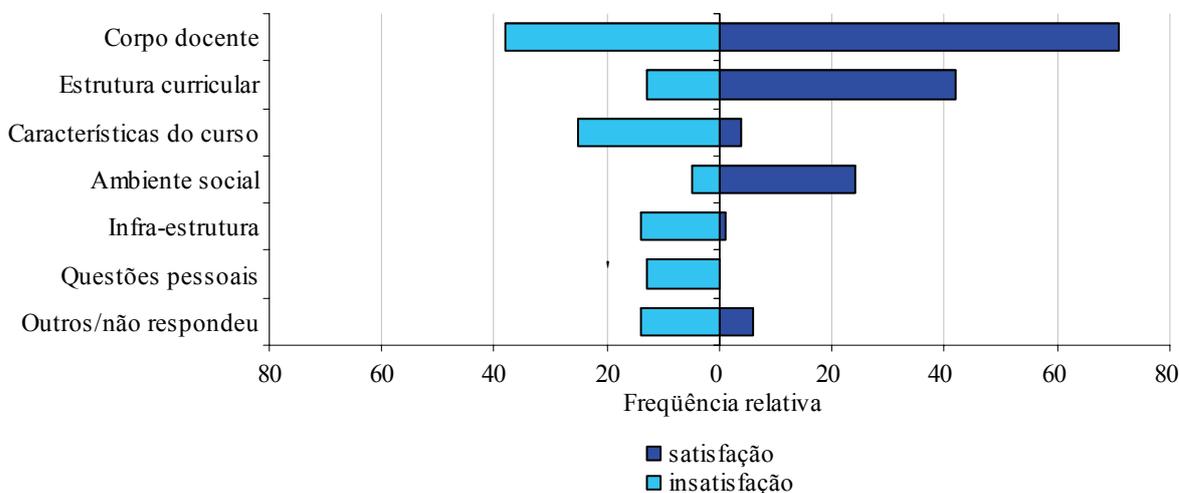


Figura 3. Satisfação e insatisfação no curso de administração modalidade a distância

No que tange à insatisfação, ainda de acordo com a Figura 3, o curso a distância tem algumas características distintas do curso presencial. As respostas levaram à criação de mais uma categoria nesta modalidade, que englobou **questões pessoais**, como a *dificuldade para estudar sozinho* ou a *distância de sua residência em relação ao pólo*. As respostas que denotam desagrado dos estudantes do curso a distância estão mais bem distribuídas entre as categorias de análise, ou seja, não estão tão concentradas numa ou duas categorias apenas. Em primeiro lugar, ainda, figura o **corpo docente**, com frequência de **38%** no total de questionários. Essa categoria tem como principais componentes *alguma disciplina* (especialmente Matemática Aplicada à Administração), *demora para responder questionamentos* e *baixa disponibilidade dos professores ou tutores*.

A segunda categoria mais frequente na formação da insatisfação corresponde às **características do curso** e aparece em **25%** das respostas. Nessa categoria são comuns respostas relacionadas principalmente à *falta de aulas presenciais* e à *baixa interação entre os estudantes*. Como terceira e quarta causas de insatisfação aparecem a **infra-estrutura** e **questões pessoais**, ambas com **14%** de frequência. Por fim, aparecem a **estrutura curricular** com **13%** e o **ambiente social** com **5%**.

Em resumo, pode-se observar que os estudantes do curso de administração a distância da UFMS colocam como motivos de satisfação a seqüência: *corpo docente* (71%), *estrutura curricular* (42%), *ambiente social* (24%), *características do curso* (4%) e *infra-estrutura* (1%). Os motivos de insatisfação estão na seqüência: *corpo docente* (38%), *características do*

curso (25%), *infra-estrutura* (14%), *questões pessoais* (14%), *estrutura curricular* (13%) e *ambiente social* (5%).

7. Análise dos dados de pesquisa

O propósito desse estudo foi identificar e analisar quais fatores satisfazem e quais insatisfazem os estudantes dos cursos de graduação em administração da UFMS: *campus* de Campo Grande (MS), comparando os resultados entre os cursos presenciais e na modalidade a distância.

Do total de 356 questionários devolvidos, que resultaram em 947 unidades de registro, 489 relatavam aquilo que mais agrada nos cursos e 458 aquilo que mais desagradava. Num primeiro momento, esse resultado indica que é um pouco mais fácil para o estudante se recordar de algo agradável do que de algo desagradável no curso e que cada um mencionou pouco mais de um item em cada resposta às perguntas.

De maneira geral, os cursos têm como maior fonte de satisfação a **estrutura curricular**, sendo que a maior expressividade se deu com relação a *alguma matéria*. Respostas do tipo: “*Algumas matérias, como Administração Financeira, Planejamento Empresarial e todas as matérias específicas do curso*”, foram comuns entre os estudantes. Outra forma freqüente de resposta relacionada à **estrutura curricular** diz respeito às habilidades e novos conhecimentos adquiridos pelo curso, como esta resposta: “*O pensamento sistêmico que as disciplinas proporcionam*”.

Como fonte de insatisfação com a **estrutura curricular**, também são bastante mencionadas *algumas matérias*. São freqüentes comentários sobre disciplinas consideradas desnecessárias, difíceis ou sem aplicação prática. Dentre os estudantes dos primeiros anos, são comuns críticas à disciplina Matemática Aplicada à Administração. Na educação a distância, ocorre uma inversão dessa categoria com a categoria **corpo docente**, que aparece como a mais citada. Porém, a tônica é semelhante e as *habilidades conquistadas com o curso* são os pontos mais lembrados.

Parece não dever surpreender o fato de a **estrutura curricular** aparecer como uma das mais citadas, tanto como motivo de satisfação quanto de insatisfação. Afinal, trata-se daquilo com que mais contato se tem no curso, o objeto sobre o qual aluno e professor trabalham durante todo o tempo, seja na sala de aula do curso presencial, seja na modalidade a distância. Assim como existem conteúdos que o estudante gosta mais, e conteúdos de que gosta menos, se faz importante o papel das disciplinas optativas na estrutura curricular como forma de dar alternativas à esse sujeito. Nesse sentido, um currículo mais livre e flexível, que permitisse aos estudantes centrarem em seus próprios interesses, habilidades e vocações, seria desejável para que pudessem se diferenciar e se adequar melhor às necessidades das organizações do mundo moderno (CRISTOFOLINI, REINERT, 2005; DORNELAS, 2008). O aluno poderia participar do processo de formação profissional, não estando tão preso ao modelo de “grade” com enfoque unicamente disciplinar e seqüenciado (ALVES, REINERT, 2006) que pode ser, em alguns casos, o motivo da insatisfação.

Outra fonte recorrente de insatisfação quanto à **estrutura curricular**, especialmente nos cursos presenciais, diz respeito à falta de prática, como se vê nesta resposta: “*Falta de disciplinas mais práticas, pois não temos um contato direto com empresas para aplicarmos os conhecimentos adquiridos em sala de aula*”. Esse ponto de vista dos estudantes é compreensível, na medida em que os cursos não têm atividades complementares, como empresa júnior, parcerias ou outras atividades que aproximem mais os estudantes da realidade prática do mercado de trabalho. A esse respeito, Mintzberg e Gosling (2003) lembram que a educação gerencial significa pouco para aqueles que não experimentaram a prática. Para os

autores, o aprendizado ocorre quando os conceitos encontram as experiências por meio das reflexões. Uma alternativa para a interação entre teoria e prática poderia ser o estágio supervisionado, que contribui para a maturidade intelectual e aproxima da excelência formacional (OLIVEIRA, 2008).

A segunda categoria que aparece tanto como fonte de satisfação quanto de insatisfação é o *corpo docente*, com exceção do curso a distância. Nas três turmas, na categoria *corpo docente*, o aspecto citado com maior frequência, como causa de satisfação, são *alguns professores*. Notou-se que os docentes eram indicados tanto como aspectos de satisfação quanto de insatisfação no curso e, então, numa segunda análise, foram detectados padrões nas respostas, como a palavra “alguns”, que sempre aparecia antes da palavra “professores”. Ou seja, alguns agradam e outros não. Isso pode ser exemplificado pela resposta de um estudante denotando satisfação neste quesito: “*Alguns professores, em matérias próprias da administração, que possuem alto grau de conhecimento e conseguem transmitir estes conhecimentos em sala de aula*”.

Nos cursos presenciais, certos professores são vistos como experientes, detentores de muito conhecimento e hábeis na transmissão desses conhecimentos. Por outro lado, enquanto uns são considerados muito bons, outros não o são. A insatisfação maior com a outra parcela de docentes é com a falta de experiência, domínio dos conteúdos ministrados e dificuldade para transmitir o conhecimento. Algumas respostas associam esse perfil deficiente aos professores substitutos (contratados temporariamente para substituir uma vaga no quadro de professores permanentes, e muitas vezes são mestrandos), aos professores voluntários, e aos professores de outros departamentos, que ministram aulas basicamente nos dois primeiros anos de curso. Os cursos presenciais, como um todo, apresentam alta taxa de professores substitutos e voluntários (43%) e tal situação talvez tenha contribuído para que fosse encontrada essa distinção dentro da categoria *corpo docente*.

Esta constatação é consistente com os estudos de Gursoy e Umbreit (2005), segundo os quais a avaliação do *corpo docente* é um construto multidimensional, em que a instrução tem o maior impacto na percepção de aprendizado dos alunos. Talvez a percepção da atuação dos docentes seja, em parte, explicada pelo fato de instrutores percebidos como mais “quentes” serem mais bem avaliados do que os “frios”, não só quanto à personalidade, mas também quanto às habilidades instrucionais (WIDMEYER, LOY, 1988). O fato é que, independente de quão confiáveis são as mensurações, avaliações de estudantes não são mais do que percepções e impressões (MARKS, 2000), que devem ser decodificadas com cuidado.

Para o curso a distância, o elemento que mais gera satisfação na categoria *corpo docente* também são *alguns professores* e a *flexibilidade*. Estudos anteriores já confirmaram a ligação entre flexibilidade percebida e satisfação do estudante do curso a distância (ARBAUGH, 2000). O *corpo docente*, como motivo de insatisfação para o curso a distância, diferentemente dos cursos presenciais, é composto basicamente por *aspectos didáticos*. São freqüentes as menções à *ausência dos docentes* (ou tutores) para orientação, *demora para responder questionamentos*, *falta de orientação* em algumas disciplinas e *desorganização*. Essas dificuldades, em geral, também se relacionam com a estrutura do curso que, no período em que foi feita a pesquisa, ainda era experimental. É visível que ainda existia, quando da pesquisa, certa distância entre professor e aluno. A esse respeito, Arbaugh (2001) aponta que os esforços dos instrutores para diminuir a distância entre eles e os estudantes são importantes preditores do aprendizado e satisfação com o curso. Além disso, fornecer informações e *feedback* sistêmico para grupos virtuais aumenta seu desempenho, motivação e satisfação, impactando especialmente nos membros menos motivados do grupo (GEISTER, KONRADT, HERTEL, 2006).

A colocação do *corpo docente* entre as categorias de maior importância na percepção dos entrevistados confirma DeShields, Kara e Kaynak (2005), quando afirmam que, embora

haja um número significativo de variáveis que possam levar os estudantes à satisfação ou insatisfação, os fatores que mais influenciam os mesmos são o desempenho do corpo docente e as aulas.

O terceiro item mais citado nos cursos como importante para a satisfação relaciona-se com o **ambiente social**. O ambiente inclui citações tanto de *interações aluno-professor* quanto *interações entre alunos* e, também, a satisfação em *poder participar de discussões e debates* em sala de aula, como nesta resposta: “*A interação com os professores e com os colegas, troca de conhecimentos*”. Mais uma vez, não existem grandes diferenças entre as modalidades de ensino presencial e a distância. O fator que mais desagrada nesta categoria é o desinteresse e desrespeito de alguns colegas para com os demais, como se pode ver nesta resposta: “*A falta de comprometimento de alguns discentes que acabam prejudicando aos demais, pois tumultuam e forçam medidas que no fim prejudicam os mais interessados*”. Assim mesmo, na educação a distância, que implica mais horas de estudo individualizado, os estudantes acreditam que a interação melhora a experiência de aprendizado e que maior interação é preferível à menor interação (VAMOSI, PIERCE, SLOTKIN, 2004).

Por fim, com baixa presença nas respostas, está a **infra-estrutura** do departamento, que é mais citada como causa de desagrado do que de agrado, principalmente pelo seu subcomponente *administração do curso e características do curso*. Quanto a estas, cumpre notar que este estudo encontrou resultados semelhantes aos de Bonilla Castillo e Lopes (2008) sobre a baixa frequência de respostas lembrando da gratuidade do ensino público como um aspecto favorável. A esse respeito, os autores acreditam que tal resultado possa ser devido à crença de que o curso gratuito é um direito e, como tal, não precisa ser valorizado pelos alunos.

Para o curso a distância, fez-se necessário criar uma categoria à parte para agrupar a insatisfação com algumas **questões pessoais**. Trata-se da dificuldade para o *autodidatismo*, a *dificuldade de organizar horários de estudo* e a *distância entre a residência e os pólos*, como se vê nessa resposta: “*A distância residência/pólo, cerca de 350 km*”. Apesar desta modalidade de curso tentar superar a barreira da dispersão dos alunos, gerar a possibilidade de se fazer um curso que de outra maneira seria impossível, e ainda gerar satisfação (POOL, 1996; BOWER, KAMATA, 2000), ela exige ainda a habilidade do autodidatismo. Contudo, esta habilidade não é um hábito desenvolvido na cultura latino-americana e muitas pessoas não confiam em um sistema educacional sem professores presentes (DÍAZ BORDENAVE, 1987). O desenvolvimento dessa habilidade talvez seja o maior desafio a ser superado pelo estudante de um curso a distância.

8. Conclusões

O objetivo dessa pesquisa foi identificar quais fatores satisfazem e quais insatisfazem os estudantes dos cursos de administração da UFMS, *campus* de Campo Grande (MS), comparando os resultados entre os cursos presenciais e na modalidade a distância. Para tanto, foram levantadas as opiniões dos estudantes, que em seguida foram analisadas por meio da técnica análise de conteúdo.

Da análise dos resultados, surge a primeira conclusão de que três grupos de fatores altamente relevantes são os que mais influenciam os estudantes tanto gerando satisfação quanto gerando insatisfação. São fatores ligados à estrutura curricular, ao corpo docente e ao ambiente social. É interessante observar que alguns fatores são determinantes, tanto para a satisfação quanto para a insatisfação e as fontes de satisfação são, às vezes, mas nem sempre, o inverso das fontes de satisfação.

Os subcomponentes mais citados na categoria estrutura curricular foram: alguma matéria ou disciplina que o estudante mais gostou, no caso dos cursos presenciais, e a amplitude de oportunidades e possibilidades que o curso oferece, para o curso a distância.

Na categoria corpo docente, os subcomponentes mais citados foram: algum professor, no caso dos cursos presenciais, e a didática utilizada, para o curso a distância.

Os fatores que mais satisfazem e insatisfazem os estudantes das turmas presenciais não diferiram significativamente dos que foram apresentados pelos estudantes do curso modalidade a distância. As diferenças ocorreram na ordem de importância pela qual foram percebidos. Para os cursos presenciais, primeiro apareceram os fatores ligados à estrutura curricular, seguidos pelos ligados ao corpo docente e ao ambiente social. Para o curso na modalidade a distância apareceram primeiro o corpo docente, depois a estrutura curricular e por fim o ambiente social.

Esse resultado permite sugerir que o papel do corpo docente é percebido como mais importante para os estudantes do curso a distância do que para os estudantes presenciais, ou, pelo menos, que os docentes são mais facilmente lembrados no curso a distância do que nos cursos presenciais. No ensino a distância, a subcategoria mais citada esteve relacionada aos aspectos didáticos empregados, sendo a maior parte própria do formato da modalidade a distância.

O ambiente social não diferiu expressivamente entre as três turmas estudadas. Isso poderia ser pouco esperado para a educação a distância que, pela sua própria natureza, deveria demandar menor interação entre colegas. Assim, vê-se que a interatividade também é importante para o referido curso, apesar de ser uma modalidade centrada individualmente no aluno.

Ao considerar as diferentes formações, trajetórias de vida e experiências dos estudantes, pode-se acreditar que uma sala de aula acomoda uma grande diversidade de indivíduos. Isso leva os professores a conciliarem as diferenças e a compreenderem como os estudantes fazem suas avaliações do curso para que possam ser feitas mudanças nos métodos atuais visando aumentar suas satisfações. Esse esforço, em conjunto com a motivação dos estudantes, pode tornar a educação mais agradável, maximizando as fontes de satisfação e minimizando as fontes de insatisfação com o curso.

9. Referências bibliográficas

ALDRIDGE, S.; ROWLEY, J. Measuring customer satisfaction in higher education. **Quality Assurance in Education**, v. 6, n. 4, p. 197-204, 1998.

ALVES, F. M. S.; REINERT, J. N. **A Multidisciplinaridade no Curso de Graduação em Administração**: estudo de caso da UFSC. In: SIMPÓSIO DE GESTÃO E ESTRATÉGIA EM NEGÓCIOS SEROPÉDICA, 4., 2005, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2005.

ANDERSON, L. P.; BANKS, S. R.; LEARY, P. A. The effect of interactive television courses on student satisfaction. **Journal of Education for Business**, v. 77, n. 3, jan./fev. 2002.

APPLETON-KNAPP, S. L.; KRENTLER, K. A. Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations. **Journal of Marketing Education**, v. 28, p. 254-264, dez. 2006.

ARBAUGH, J.B. How Instructor immediacy behaviors affect student satisfaction and learning in web-based courses. **Business Communication Quarterly**, v. 64, n. 4, p. 42-54, dez. 2001.

_____. Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet-based MBA courses. **Journal of Management Education**, v. 24, n. 1, p. 32-54, fev. 2000.

ARCHER, E. R. Mito da motivação. In: BERGAMINI, C. W. CODA, R. **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança**. São Paulo: Atlas, 1997. p. 23-46.

ATHIYAMAN, A. Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. **European Journal of Marketing**, v. 31, n. 7, p. 528-540, 1997.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, Â. C. Trajetória Acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 4, n. 1-2, p.153-166, dez. 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEBER, S. J. N. Estado atual dos estudos sobre a satisfação do consumidor. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 23., Foz do Iguaçu. **Anais...** Rio de Janeiro: ENANPAD, 1999. 1 CD-ROM.

BONILLA CASTILLO, J. A.; LOPES, H. E. G. Avaliação do processo educacional num curso de administração: o ponto de vista dos alunos. **ANGRAD**, Rio de Janeiro, abr. 2008.

Seção Área Científica. Disponível em:

<http://www.angrad.org.br/area_cientifica/artigos/avaliacao_do_processo_educacional_num_curso_de_administracao_o_ponto_de_vista_dos_alunos/582/download/>. Acesso em: 29 fev. 2008.

BOWER, B. L.; KAMATA, A. Factors influencing student satisfaction with online courses. **Academic Exchange Quarterly**, p. 52-56, set. 2000.

CAMARGOS, M. A.; CAMARGOS, M. C. S.; MACHADO, C. J. Análise das preferências de ensino de alunos de um curso superior de administração de Minas Gerais. **Revista de Gestão da USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2006.

CODA, R. *et al.* Sua escola de administração é uma boa escola para se estudar? Descobrimos dimensões da satisfação de alunos em cursos de administração: uma contribuição metodológica. **Revista ANGRAD**, v. 8, n. 2, p.205-223, abr./mai./jun. 2007.

CRISTOFOLINI, A. REINERT, J. N. **A liberdade na formação curricular do estudante de graduação**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR, 5., 2005. Mar del Plata: Gestão Universitária na América do Sul – V Colóquio Internacional, 2005.

DAVIS, J. C.; SWANSON, S. Navigating satisfactory and dissatisfactory classroom incidents. **Journal of Education for Business**, v. 76, n. 5, p. 245-250, mai./jun. 2001.

DeSHIELDS JR, O. W.; KARA, A.; KAYNAK, E. Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. **International Journal of Educational Management**, v. 19, n. 2, p. 128-139, 2005.

DÍAZ BORDENAVE, J. E. **Teleducação ou educação a distância: fundamentos e métodos**. Petrópolis: Vozes, 1987.

DORNELAS, J. S. A formação universal, genérica e específica em Administração é utopia? **ANGRAD**, Rio de Janeiro, abr. 2008. Seção Área Científica. Disponível em:

<http://www.angrad.org.br/area_cientifica/artigos/a_formacao_universal_generica_e_especifica_em_administracao_e_utopia/239/download/>. Acesso em: 29 fev. 2008.

- DOUGLAS, J.; DOUGLAS, A.; BARNES, B. Measuring student satisfaction at a UK university. **Quality Assurance in Education**, v. 14, n. 3, p. 251-267, 2006.
- 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.
- DRUCKER, P. F. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- GEISTER, S.; KONRADT, U.; HERTEL, G. Effects of process feedback on motivation, satisfaction, and performance in virtual teams. **Small Group Research**, v. 37, n. 5, p. 459-489, out. 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GREMLER, D. D.; McCOLLOUGH, M. A. Student satisfaction guarantees: an empirical examination of attitudes, antecedents, and consequences. **Journal of Marketing Education**, v. 24, n. 2, p. 150-160, ago. 2002.
- GURSOY, D.; UMBREIT, W. T. Exploring students' evaluations of teaching effectiveness: what factors are important? **Journal of Hospitality & Tourism Research**, v. 29, n. 1, p. 91-109, fev. 2005.
- HERZBERG, F. One more time: how do you motivate your employees? **Harvard Business Review**, p. 5-16, set./out. 1987.
- HON, W. Applying customer satisfaction theory to community college planning of student services. **iJournal: Insight in Student Services**, v. 2, 2002. Disponível em: www.ijournal.us/issue_02/ij_issue02_WillardHom_01.htm. Acesso em: 29 fev. 2008.
- KANAN, H. M.; BAKER, A. M. Student satisfaction with an educational administration preparation program: a comparative perspective. **Journal of Educational Administration**, v. 44, n. 2, p. 159-169, 2006.
- MAHENTHIRAN, S.; ROUSE, P. J. The impact of group selection on student performance and satisfaction. **The International Journal of Educational Management**, v. 14, n. 6, p. 255-264, 2000.
- MARKS, R. B. Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value. **Journal of Marketing Education**, v. 22, n. 2, p. 108-119, ago. 2000.
- MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v. 43, p. 29-43, abr./jun. 2003.
- NASSER, R. N.; KHOURY, B.; ABOUCHEDID, K. University students' knowledge of services and programs in relation to satisfaction: a case study of a private university in Lebanon. **Quality Assurance in Education**, v. 16, n. 1, p. 80-97, 2008.
- OLIVER, R. L.; BURKE, R. R. Expectation processes in satisfaction formation: a field study. **Journal of Service Research**, v. 1, n. 3, p. 196-214, fev. 1999.
- OLIVEIRA, A. C. C. Estágio supervisionado no contexto das instituições de ensino superior: aportes reflexivos acerca da sua inserção nos cursos de administração. **ANGRAD**, Rio de Janeiro, abr. 2008. Seção Área Científica. Disponível em: http://www.angrad.org.br/area_cientifica/artigos/estagio_supervisionado_no_contexto_das_instituicoes_de_ensino_superior_aportes_reflexivos_acerca_da_sua_insercao_nos_cursos_de_administracao/295/download/. Acesso em: 29 fev. 2008.

- PETRUZZELLIS, L.; D'UGGENTO, A. M.; ROMANAZZI, S. Student satisfaction and quality of service in Italian universities. **Managing Service Quality**, v. 16, n. 4, p. 349-364, 2006.
- PHILLIPS, M. R.; PETERS, M. J. Targeting rural students with distance learning courses: a comparative study of determinant attributes and satisfaction levels. **Journal of Education for Business**, v. 74, n. 6, p. 351-356, jul./ago. 1999.
- POOL, P. Teaching via interactive television: an examination of teaching effectiveness and student satisfaction. **Journal of Education for Business**, v. 72, p. 78-81, 1996.
- PROVINCIALI, V. N. et al. A graduação em administração sob a ótica discente: um estudo comparativo em instituições de ensino superior de Sergipe. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 19-36, abr./jun. 2005.
- REINERT, J. N.; REINERT, C. **Estudante não é cliente: é parceiro**. In: XXIX ENANPAD - Encontro Científico de Administração, 2005, Brasília/DF. Resumo dos Trabalhos XXIX ENANPAD 2005. Porto Alegre, RS: Pallotti, 2005. p. 569-569.
- ROBBINS, S. P. **Administração: mudanças e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2003.
- RODE, J. C. Job satisfaction and life satisfaction revisited: a longitudinal test of an integrated model. **Human Relations**, v. 57, n. 9, p. 1205-1230, 2004.
- ROWLEY, J. Designing student feedback questionnaires. **Quality Assurance in Education**, v. 11, n. 3, p. 142-149, 2003.
- SAUAIA, A. C. A. Jogos de empresas: aprendizagem com satisfação. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 13-27, jul./set. 1997.
- SCHLEICH, A. L.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A.A. A.. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, vol. 5, n. 1, p.11-20, jun. 2006.
- VAMOSI, A. R.; PIERCE, B. G.; SLOTKIN, M. H. Distance learning in an accounting principles course: student satisfaction and perceptions of efficacy. **Journal of Education for Business**, p. 360-366, jul./ago. 2004.
- WALTERS, B. A.; COALTER, T. M.; RASHEED A. M. A. Simulation games in business policy courses: is there value for students? **Journal of Education for Business**, v. 72, p. 170-174, jan./fev. 1997.
- WESTERMAN, J. W.; NOWICKI, M. D.; PLANTE, D. Fit in the classroom: predictors of student performance and satisfaction in management education. **Journal of Management Education**, v. 26, n. 1, p. 5-18, fev. 2002.
- WIDMEYER, W. N.; LOY, J. W. When you're hot, you're hot! Warm-cold effects in first impressions of persons and teaching effectiveness. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 1, p. 118-121, 1988.
- YIN, D.; LEI S. A. Impacts of campus involvement on hospitality student achievement and satisfaction. **Education**, v.128, n.2, p. 282-293, inverno 2007.
- YORKE, M. Assuring quality and standards in globalised higher education. **Quality Assurance in Education**, v. 7, n. 1, p. 14-24, 1999.