



Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública

Andreia Osti¹, Beatriz Marsili Chico¹, Vinicius de Oliveira¹, & Leandro S. Almeida²

Copyright © 2020.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ Universidade Estadual Paulista, Brasil.

E-mail: andrea.osti@unesp.br

² Universidade do Minho, Portugal.

Resumo

Este artigo explora os fatores relacionados à satisfação de estudantes universitários brasileiros. Participaram 136 estudantes do primeiro ano de vários cursos de uma universidade pública. A pesquisa foi realizada por meio de grupo focal e pela aplicação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica (QSEA; Osti & Almeida, 2018) que, em linha com multidimensionalidade do constructo sugerida pela investigação, abarca seis dimensões da satisfação: institucional, profissional, interpessoal, recursos financeiros, ensino, aprendizagem e rendimento acadêmico. Aos estudantes foi pedido que ilustrassem, através de situações e experiências, o que poderiam ser vivências de satisfação dentro de cada dimensão, apontando também os níveis de satisfação experienciados. Os resultados sugerem menor satisfação dos estudantes do horário noturno em relação à segurança, aos serviços institucionais prestados no campus e sobre o tempo para dedicação e envolvimento com a universidade e colegas. Entre os estudantes de curso de humanas e exatas a diferença reside na questão do relacionamento com os professores e sobre o desempenho acadêmico. Os professores de exatas são apontados como mais frios e distantes. Em relação ao desempenho, os estudantes de exatas têm maiores dificuldades com os conteúdos e em realizar as disciplinas sem refazer os exames. Considera-se que a continuidade da investigação é necessária para melhor compreender questões relativas à satisfação do estudante no ensino superior e seu impacto no rendimento acadêmico e abandono.

Palavras-chave

Satisfação acadêmica, bem-estar psicológico, ensino superior, desempenho acadêmico.

Introdução

O Ensino Superior (ES) no Brasil teve uma significativa expansão nas duas últimas décadas. Em linha com outros países, pode-se constatar políticas de democratização do acesso, bem como a ampliação de vagas nas universidades (Araújo & Almeida, 2019; Dias, 2019; Osti & Almeida, 2019). Sabe-se que os países mais desenvolvidos fizeram grande investimento no ensino superior (Almeida, 2019) buscando desta forma a capacitação científica, tecnológica, cultural e social dos seus jovens e adultos (Monteiro, Franco, Soares, Garcia-Aracil, & Almeida, 2017). Por exemplo, a criação do espaço europeu do ES teve como objetivo explícito aumentar a competição da comunidade europeia através de uma adequada formação dos seus quadros superiores (Dias, 2019). Nas últimas décadas, de acordo com Araújo e Almeida (2019), nos países em desenvolvimento, o acesso ao ES mudou de maneira drástica, isso devido a massificação da entrada de estudantes bem como à crescente diversidade de estudantes ingressantes. Negros, deficientes físicos, público adulto e cotistas, parcelas populacionais que antes estavam arredadas da frequência do ES, passaram então a frequentá-lo de maneira mais intensa e massificada.

Em relação ao Brasil, foram criados diversos programas federais, tal como o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), visando a expansão do ensino superior brasileiro. O Financiamento Estudantil (Fies), criado em 1999, é um programa governamental cujo objetivo se instaura na participação financeira de bancos na gestão de recursos que propiciam a estadia de estudantes brasileiros nas universidades particulares do país. Também, o Programa Universidade para Todos (ProUni) se enquadra entre outras políticas públicas educacionais de acesso ao ES por meio das grandes Universidades Federais e Estaduais do país. Estes programas incluem estudantes de distintas classes sociais, culturais e regionais do país em concordância com o crescimento educacional propiciado por estes incentivos à educação.

Este conjunto de políticas permitiu maior diversidade cultural, racial, sexual, social e econômica dentro das Universidades. Contudo, e infelizmente, as Instituições não se prepararam suficientemente para esta mudança e não possuem políticas que promovam a permanência e sucesso acadêmico dessa diversidade de estudantes. Para Severino (2008), essas novas políticas buscam ampliar mão-de-obra qualificada para atender às novas dinâmicas do mercado globalizado e adoção de políticas econômicas neoliberais. O crescente número de Universidades privadas em comparação com públicas, a criação de novos cursos, bem como o ensino a distância, ilustram a massificação associada a esta demanda socioeconômica. Acresce que o ES possui, ainda, uma forte deseabilidade junto da opinião pública sendo a formação superior entendida como garantia ou, pelo menos, oportunidade de ascensão social.

A estratégia, de acordo com Gama (2014), vem surtindo efeitos positivos uma vez que atualmente o país conta com 7 milhões de estudantes matriculados em cursos de graduação. No que diz respeito ao Estado de São Paulo (2019), constata-se que as universidades públicas estaduais de ensino superior figuram entre as melhores do País e juntas têm aproximadamente 110 mil estudantes de graduação matriculados. Nesta perspectiva, constata-se que o ensino superior brasileiro tem-se modificado ao longo dos anos devido às novas políticas públicas de ampliação e democratização do ensino que têm sido adotadas pelo Estado, como afirmam Santos, Ferraz e Inácio (2019).

A pesquisa a que se refere este artigo foi realizada em uma universidade pública do estado de São Paulo que é referência no país em pesquisas e no ensino das três áreas de conhecimento: Exatas, Biológicas e Humanas. Com as políticas de democratização do ensino fomentadas pelo governo nos últimos anos e por ações afirmativas dentro da própria Universidade, atualmente uma porcentagem de vagas é destinada a estudantes que tenham cursado Ensino Médio em escolas públicas ou a Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas, estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas. O ingresso é realizado por meio do vestibular que ocorre em duas fases: a primeira por uma prova com questões alternativas e a segunda de conhecimentos específicos que varia de acordo com o curso escolhido. Para o candidato participar do processo seletivo é necessário que ele responda um questionário com perguntas socioeconômicas. Os dados divulgados referentes ao vestibular de 2017 demonstram que, dos candidatos matriculados sem cota, 11.3% já haviam abandonado um curso do ensino superior; 5.3% estavam cursando outro curso. Já os candidatos matriculados com cota, 0.2% já haviam abandonado um curso anteriormente e 0.4% estavam cursando. Não foi especificado no questionário se os cursos eram de Universidades públicas ou privadas.

Estudos como o de Paredes (1994) e de Bicudo (1995) mostram que cursos com maior concorrência no vestibular, como Medicina e Odontologia, possuem menor índice de evasão. Já cursos de exatas são os que apresentaram maior índice de evasão. Estes dados se repetem em outros países, havendo elementos comuns e diferenciados na explicação desta ocorrência. Comparando a pesquisa de Bicudo (1995) com os dados de 2014 a 2018 fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nota-se que há um padrão de evasão em que os cursos de exatas possuem os maiores índices (7.2%), quando comparados com as demais áreas, como Humanas (6.5%) e Biológicas (4.6%). Desta forma, constata-se que a problemática da evasão vem sendo, de certa forma, negligenciada pelas Instituições do Ensino Superior e principalmente dentro dos cursos de exatas.

Entende-se que num sistema massificado, é difícil atender às aspirações dos estudantes, podendo isso traduzir-se em insucesso acadêmico e abandono. Reside aqui a importância em se investigar, a partir das situações e experiências dos estudantes, as suas vivências de satisfação ou insatisfação dentro do contexto universitário. Políticas diferenciadas de

atendimento a este público diversificado carecem do conhecimento prévio de como estes estudantes vivenciam a sua experiência acadêmica, em particular nas primeiras semanas em que se processa a sua adaptação ao ES. Acresce que a evasão ou permanência no ES está associada aos níveis de satisfação ou insatisfação acadêmica dos graduandos nos diversos aspetos que descrevem a vida académica. Assim, a satisfação académica no ES envolve a percepção, engajamento e realização pessoal e profissional que os estudantes concretizam no meio académico (Almeida, 2019). Neste sentido, as suas várias áreas de expressão envolvem condutas, cognições e afetos que importa conhecer se o objetivo final é ajudar as instituições a identificar formas de atuação que atendam às necessidades dos seus públicos estudantis.

Falando de estudantes do primeiro ano, a investigação valoriza as vivências associadas à sua transição e adaptação ao ES (Araújo & Almeida, 2019; Reason, Terenzini, & Domingo, 2006). Tendencialmente, o ingresso na universidade é marcado por um conjunto de desafios e tensões variadas para o estudante ingressante. A vasta literatura na área faz referência, por exemplo, à mudança de cidade ou região, à saída de casa dos pais, o passar a ser responsável por si mesmo tanto em relação a nova rotina de vida quanto em gerenciar suas tarefas e estudos ou os seus recursos financeiros, o confronto com novos métodos de ensino dos professores, entre outras mudanças. Face a tantas mudanças, os estudantes têm que mobilizar os seus recursos pessoais para atender às exigências do novo contexto (Reason et al., 2006).

Oliveira e Dias (2014) buscaram compreender as percepções de estudantes universitários nos períodos iniciais e finais de seus cursos de graduação a respeito das principais dificuldades encontradas em seu percurso ao longo do ES. Participaram da pesquisa 24 estudantes dos cursos de psicologia e economia. Em seus relatos, observa-se alguns apontamentos acerca da dimensão interpessoal, a qual avaliam que sensações como a timidez influenciam negativamente nas relações afetuosas entre os estudantes, uma vez que este traço de personalidade acarreta distanciamento e solidão dos estudantes. Também observaram que o processo de (in)satisfação académica influencia na adequação e adaptação dos discentes ao longo da sua frequência do ES, isso porque quando os estudantes têm garantida políticas de inserção, inclusão e acomodação de acordo com as suas necessidades, ocorre uma melhor adaptação, envolvimento e rentabilização das oportunidades de formação do ES.

Costa, Araújo e Almeida (2014) consideram que é preciso investir em pesquisas que analisem dados de natureza académica, como a estrutura curricular dos cursos e as metodologias de ensino dos professores, e dados de natureza atitudinal e afetiva, como as vivências e as percepções dos estudantes sobre sua vida académica. Segundo Grebennikov e Shah (2013), Magalhães, Machado e Sá (2012), a satisfação dos estudantes com a sua experiência académica envolve o acesso aos recursos da instituição, a participação e sucesso no processo de ensino e aprendizagem, o agrado com a organização do curso e sua estrutura curricular, ou a disponibilização de serviços de apoio quando o estudante deles necessita.

Todos esses aspetos corroboram para os índices de (in)satisfação do estudante e têm implicações para seu compromisso e envolvimento nas tarefas relacionadas com o curso e o ambiente acadêmico.

Numa revisão recente da literatura sobre possíveis causas de satisfação, descrevendo suas origens e consequências, Osti e Almeida (2019) reuniram dimensões e situações a considerar na construção de uma escala para a avaliação da satisfação acadêmica em universitários. Os dados recolhidos indicam que, independente da área científica e do curso, a satisfação dos estudantes está relacionada, por exemplo, à qualidade da interação do professor em aula, à competência científica e didática do professor, ou à percepção de aplicação prática do que se aprende em classe. Tomando uma dimensão mais social da (in)satisfação dos estudantes, estes referem o sair de casa dos pais e o morar com outras pessoas, os novos vínculos afetivos e amigáveis com colegas, ou o suporte social recebido dos colegas para fazer frente aos desafios da sua adaptação à universidade (Osti & Almeida, 2019). Em síntese, a relevância do fenómeno da satisfação dos universitários expressa-se em diferentes áreas da sua vida académica, sendo importante incluir todas elas num instrumento de avaliação a construir e validar.

No processo de transição e adaptação do estudante ao ES importa considerar como o estudante está preparado para os desafios e exigências do novo contexto (Almeida, 2019). Sem grandes recursos e maturidade, e não contando com apoios especializados da instituição, alguns estudantes experienciam sofrimento e insatisfação, o que pode favorecer a sua evasão do ES. Neste sentido é importante o apoio psicológico e políticas de inserção por parte da instituição que garantam o bem-estar físico e psicológico dos seus estudantes.

Logicamente que nem todos os estudantes precisam destes apoios, mas num quadro de alargamento e massificação dos acessos é fundamental a existência de tais serviços. Ferreira, Ferreira e Ferreira (2019) identificam a autonomia e a identidade bem desenvolvida do estudante como fator determinante para seus níveis de (in)satisfação no ES. Observando que tudo aquilo que envolve suas novas responsabilidades adquiridas e seus novos afazeres, quando bem geridos, garantem a possibilidade ao estudante de maior sucesso e maior satisfação quanto ao novo posicionamento académico. Entende-se, então, que o desenvolvimento psicossocial esperado do estudante que ingressa no ES lhe garante os recursos pessoais para responder aos desafios, às pressões cotidianas e aos quesitos para seu êxito académico, justificando-se a atenção a grupos de estudantes com níveis mais reduzidos de maturidade.

Nesta mesma perspetiva, Santos et al. (2019) realizaram uma pesquisa referente aos períodos que os estudantes estiveram frente aos desafios universitários, sendo estes períodos, iniciais, intermediários e concluintes. A pesquisa foi realizada por meio do Questionário de Vivências Académicas (QVA) e do Questionário de Vivências Académicas, versão reduzida (QVA-r). Os resultados indicam que estudantes, em fases iniciais do curso,

direcionam seus esforços e entendimentos acerca da aceitação do seu curso de escolha, nomeadamente quando não é primeira opção. Por outro lado, os estudantes em anos finais do curso direcionam sua atenção e preocupação para a conclusão do ES, mostrando-se mais preocupados com a sua entrada no mercado de trabalho e com a sua especialização profissional. Assim, o entendimento destas fases (inicial, intermédia e final) pode possibilitar medidas diferenciadas que amenizem a (in)satisfação acadêmica dos estudantes ao longo da sua formação (Oliveira & Dias, 2014; Santos et al., 2019). Medidas de intervenção bio-psico-social podem favorecer a adaptação e envolvimento dos estudantes no contexto acadêmico, a sua formação e desenvolvimento.

Partindo destas premissas, o presente artigo pretende investigar os fatores associados à (in)satisfação de um grupo de estudantes universitários brasileiros. O campus em que foi feita a pesquisa possui cursos das três áreas, são eles Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Ecologia, Educação Física, Engenharia Ambiental, Física, Geografia, Geologia, Matemática e Pedagogia. Tomando-se as dimensões do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica (QSEA; Osti & Almeida, 2018), em construção e validação, pediu-se aos estudantes situações do seu cotidiano acadêmico que possam ilustrar a sua satisfação ou insatisfação acadêmica.

Método

Amostra

Participaram da pesquisa 136 estudantes universitários matriculados no 1º ano e que frequentavam os cursos de Pedagogia (noturno), Geografia (integral e noturno), Biologia (diurno), Matemática (diurno) e Computação (integral e diurno). As idades variaram entre 18 e 45 anos. A maioria destes estudantes referem frequentar um curso de 1ª opção, ao mesmo tempo que referem estar na instituição de sua 1ª escolha. A maioria dos pais (pai e mãe) dos estudantes não possui o ensino superior como habilitações acadêmicas, podendo assumir-se que estamos face a um grupo de estudantes que, no seio das suas famílias, são a “primeira geração” a aceder ao ES.

Instrumentos

Foram realizadas sessões de grupo focal em que foram propostas para discussão seis dimensões da satisfação acadêmica: a) Institucional (qualidade dos equipamentos e serviços da instituição, de funcionários, serviços, satisfação e uso dos recursos bibliográficos, laboratoriais e informáticos); b) Profissional (ter projetos para futuro, investir na carreira, buscar competências, sentir-se a preparar-se para uma profissão); c) Interpessoal (convívio, integração social, amizade, festas, discussão de temas); d) Recursos Económicos (suportar encargos com o curso, assegurar os custos com a subsistência diária, ter verbas para atividades da vida académica); e) Aprendizagem e Rendimento (participação nas aulas, realização dos

trabalhos, cumprir horários, ter bom rendimento escolar); f) Ensino (qualidade do ensino e relacionamento com os professores, adequação dos métodos de avaliação). Cabe ressaltar que as dimensões propostas fazem parte do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica (QSEA), elaborado por Osti e Almeida (2018), e que serviram como guia condutor nas sessões. O trabalho de grupo focal procurou conhecer as experiências e verbalizações dos estudantes sobre a sua (in)satisfação tomando as vertentes de análise a considerar no QSEA. Com esta análise procurou-se aumentar a validade ecológica do questionário partindo das verbalizações dos próprios estudantes destinatários.

O grupo focal foi realizado em 25 sessões, tendo como critério ter durante cada um dos encontros, estudantes de todos os cursos e períodos. No entanto, também foram realizadas sessões em menor número, com apenas representantes de um mesmo curso, a fim de verificar se existiam diferenças entre os grupos.

Procedimentos

A pesquisa iniciou-se após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (parecer 3.011.244). Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa em sala de aula e informados dos objetivos do estudo. Aqueles que quiseram participar deram o seu consentimento livre e esclarecido à sua participação e assim foram agendados os dias e horários para fazer o grupo focal. A coleta de dados teve duração de quatro meses. Os encontros foram realizados semanalmente com dois e até três grupos. A análise foi direcionada para o entendimento por parte dos estudantes das seis dimensões a considerar no questionário: Institucional, Profissional, Interpessoal, Recursos Econômicos, Ensino, Aprendizagem e Rendimento.

Resultados

Para uma melhor compreensão dos resultados, eles foram descritos tomando separadamente cada uma das dimensões. A Institucional avaliou a qualidade dos equipamentos e serviços da instituição de ensino, atendimento dos funcionários, segurança, uso dos recursos bibliográficos, laboratoriais e informáticos. A Profissional buscou compreender o que os estudantes pensam sobre a carreira e emprego futuro, projetos, sentir-se a preparar-se para uma profissão. Na Interpessoal verificou-se sobre o relacionamento e convívio com colegas, integração social, amizade, festas, discussão de temas. A dimensão Recursos financeiros identifica a questão de suportar os encargos com o curso, assegurar os custos com a subsistência diária, ter verbas para atividades da vida acadêmica. Em relação a Aprendizagem e rendimento acadêmico buscou-se compreender como os estudantes avaliam sua participação nas aulas, realização dos trabalhos, cumprir horários ou ter bom rendimento escolar. E na dimensão Ensino se analisa a qualidade pedagógica dos professores, o relacionamento com os professores, o gostar das aulas e a adequação dos métodos de

avaliação. Na análise das verbalizações dos estudantes procurou-se diferenciar-se a sua frequência em razão do período de estudo – diurno, integral ou noturno, e em face a área escolhida – humanas, exatas ou biológicas.

Em relação a dimensão Institucional constatou-se que a maior insatisfação está entre os estudantes do curso noturno em razão do fator segurança e serviços institucionais prestados no campus, uma vez que durante a noite há redução no número de funcionários e alguns departamentos estão fechados, logo, os estudantes têm acesso limitado aos laboratórios e outros equipamentos. A insatisfação deste grupo também ocorre relativamente à sua participação em eventos da própria instituição, como ciclo de palestras, cursos de extensão, congressos e atividades mensais como cinema.

Na dimensão Profissional, a maior satisfação se concentra nos estudantes do período noturno, encontrando-se a maioria já empregada na área de estudo, tendo contrato de trabalho. Este grupo também acredita que terão melhores oportunidades de carreira e melhoria salarial, uma vez que já atuam e porque estão certos que a conclusão do ensino superior poderá ser um diferencial no mercado de trabalho. A insatisfação é maior em estudantes do período diurno pois não têm perspectiva de emprego futuro ainda e se sentem inseguros com as condições de trabalho. Esse grupo confia na importância do estágio, promovido pela universidade, como uma referência de atuação profissional e forma de conseguir inserção no mercado de trabalho.

Na dimensão Interpessoal, a maior satisfação está no período integral cujos estudantes afirmam ter maiores possibilidades de fazer amizades e frequentar festas e eventos; formam grupos mais unidos e com convivência diária, incluindo viagens e passeios nos finais de semana e férias. Já os estudantes do período noturno apresentam tanto a satisfação como a insatisfação, isso porque se consideram satisfeitos com a amizade no grupo da sala, já que todos os dias estão juntos. No entanto, a insatisfação é decorrente do fato de a maioria morar em outra cidade e por isso não conseguem participar de festas e têm pouco tempo para conhecer pessoas no campus de outros cursos.

Quando pensamos na questão dos Recursos Económicos não ficou evidente diferenças entre os grupos já que em todos os cursos e períodos temos estudantes de cotas. Os estudantes do noturno, por já trabalharem e terem renda própria, estão mais satisfeitos quando comparados com os estudantes do período diurno em que a maior parte não trabalha, sendo custeado pelos responsáveis financeiros ou por bolsas de auxílio.

A dimensão Aprendizagem e Rendimento é fator de maior satisfação entre os estudantes da área humanas e biológicas, afirmando que percebem sua aprendizagem e que têm bons resultados em exames. A maior insatisfação se manifestou em estudantes da área exatas, afirmando terem dificuldades com os conteúdos e em atingir as médias sem refazer os exames. Estes últimos estudantes, quando no período integral, dizem ter pouco tempo para

dedicar ao seu estudo e no período noturno afirmam ter pouco tempo para se organizarem e realizar os trabalhos em grupo.

Na dimensão Ensino, constatou-se maior nível de satisfação em todos os estudantes, uma vez que todos consideram a qualidade do ensino ofertado na universidade, sendo isso um aspeto reconhecido por todos. Em relação às áreas científicas, observa-se maior satisfação nas humanas e biológicas em virtude do bom relacionamento referido com os professores e o melhor desempenho académico dos estudantes. Já a insatisfação foi observada em estudantes da área de exatas, apontando que seus professores são muito frios, inflexíveis e distantes, o que impede maior proximidade e manutenção de conversa dentro e fora da sala de aula, o que contribui também para a dificuldade em conseguirem melhores médias, dada a exigência dos professores.

Discussão / Considerações finais

Em linha com a investigação internacional que define a satisfação académica como um constructo multidimensional, neste estudo foram analisadas seis dimensões de satisfação: institucional, profissional, interpessoal, recursos financeiros, ensino, aprendizagem e rendimento académico. Recorrendo à metodologia do grupo focal, auscultaram-se grupos de estudantes de diversos cursos, dos períodos noturno, integral e diurno sobre situações geradoras de maior (in)satisfação no seu quotidiano académico. A análise do conteúdo das suas respostas serviu de validação da estrutura dimensional e de escolha do conteúdo a incluir na formulação dos itens do Questionário de Satisfação com a Experiência Académica (QSEA; Osti & Almeida, 2018).

As verbalizações analisadas sugerem diferenças nos níveis de (in)satisfação, bem como nas fontes ou motivos dessa (in)satisfação, entre os grupos de estudantes considerados. Por exemplo, entre os estudantes de curso de humanas e exatas, a diferença reside na questão do relacionamento com os professores e sobre o seu desempenho académico. Os professores de exatas são apontados como mais frios e distantes, enquanto os professores de humanas foram considerados mais próximos e flexíveis no trato com os estudantes. Em relação ao desempenho, os estudantes de exatas têm maiores dificuldades com os conteúdos e em atingirem as médias necessárias para a aprovação sem refazerem os exames. Na questão relativa ao relacionamento com colegas, os estudantes do curso integral afirmaram ter maiores possibilidades de fazer amigos e de frequentar festas e eventos, enquanto os estudantes do período noturno que moram em outra cidade, não conseguem participar de festas e têm pouco tempo para conhecer pessoas no campus.

Estes resultados sugerem diferenças de grupos de estudantes na sua (in)satisfação académica, podendo esta informação contribuir para uma melhor compreensão dos fenómenos do abandono e evasão no ES, sugerindo a necessidade de implementação de medidas que favoreçam a adaptação dos estudantes ao ingressarem neste nível de ensino e

promovam o seu envolvimento nas atividades acadêmicas. Considera-se que a continuidade da investigação é necessária, até por causa da natureza exploratória do presente estudo, para melhor compreensão das questões relativas à (in)satisfação do estudante do ES. Antecipa-se que os níveis de (in)satisfação impacta nos seus níveis de investimento e sucesso acadêmico, assegurando taxas mais elevadas de permanência e conclusão dos cursos, ao mesmo tempo que rentabilizam a frequência do ES para o seu desenvolvimento psicossocial aproveitando a riqueza de oportunidades desenvolvimentais presentes nos contextos acadêmicos.

Referências

- Almeida, L. S. (2019). Ensino Superior: Combinando exigências e apoios. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação acadêmica no ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp.17-33). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Araújo, M. A., & Almeida, S. L. (2019). Sucesso acadêmico no Ensino Superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação acadêmica no ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp.159-178). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Bicudo, M. A. (1995). *Evasão escolar nos cursos de graduação da UNESP*. São Paulo: UNESP.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o engajamento de estudantes de engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 307-314.
- Dias, D. (2019). Resultados de aprendizagem: Da intenção do professor à ação do estudante. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação acadêmica no ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp.115-136). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Estado de São Paulo (2019). *Investe São Paulo*. Consultado em: <https://www.investe.sp.gov.br/por-que-sp/mao-de-obra-qualificada/ensino-superior/>>
- Ferreira, J. A., Ferreira, A. G., & Ferreira, M. A. (2019). Desenvolvimento do estudante do Ensino Superior: Modelos teóricos e implicações educativas. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação acadêmica no ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp.35-63). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Gama, Z. (2014, Janeiro). Entrevista. *A necessidade estratégica da expansão do ensino superior com qualidade*. Consultado em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/A-necessidade-estrategica-da-expansao-do-ensino-superior-com-qualidade/13/29915>
- Grebennikov, L., & Shah, M. (2013). Monitoring trends in student satisfaction. *Tertiary Education and Management*, 19(4), 301-322. doi:10.1080/13562517.2013.774353

- Magalhães, A., Machado, M. L., & Sá, M. J. (2012). *Satisfação dos estudantes do ensino superior português*. Matosinhos, Portugal: CIPES.
- Monteiro, S., Franco, A., Soares, D., Garcia-Aracil, A., & Almeida, L. S. (2017). Beating the odds in university, labour Market and life: The role of Higher Education in times of socioeconomic change. In J. A. Gonzalez-Pienda, A. Bernado, J. C. Núñez, & Rodrigues, C. (Eds.), *Factors affecting academic performance* (pp. 295-307). New York: Nova Science Publs.
- Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico*, 45(2), 187-197.
- Osti, A., & Almeida, L. S. (2019). Satisfação académica no Ensino Superior. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação académica no ensino superior: desafios e oportunidades* (pp.99-114). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Paredes, A. S. (1994). *A evasão do terceiro grau em Curitiba*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, não publicada, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Reason, R. D., Terenzine, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47, 149-175.
- Relatório [Anual] Vestibular Unesp, v.1 (2017). São Paulo: Fundação Vunesp. Consultado em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUK Ewjhqeuxgf3oAhWKnxQKHbiGBx8QFjAAegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fdocumento.vunesp.com.br%2Fdocumento%2FRelatorioUnesp%2FMXwyMDE3fDB8MHxUcnVI&usg=AOvVaw2oO_3fE1sfHcYX8kjlwDFK
- Santos, A. A. A., Ferraz, A. S., & Inácio, A. L. (2019). Adaptação ao Ensino Superior: estudos no Brasil. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação académica no ensino superior: desafios e oportunidades* (pp. 65-92). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: Novas configurações e velhos desafios. *Educar, Curitiba*, 31, 73–89.

Academic satisfaction: Research with Brazilian students from a public university

Abstract

This paper explores the factors related to the satisfaction of Brazilian university students. A sample of 136 first-year students from different areas of graduation in a public university was considered. The research was carried out by a focus group and applying the Academic Experience Satisfaction Questionnaire (QSEA; Osti & Almeida, 2018) which, in line with the multidimensionality of the construct suggested in literature, is formed by six dimensions of satisfaction: institutional, professional, interpersonal financial resources, teaching, learning and academic performance. Students were asked to illustrate, through situations and experiences, what could be events of satisfaction within each dimension, also pointing out the levels of satisfaction experienced. The results suggest less satisfaction by workers-students group with safety at night, institutional services provided on campus and the time they need for dedication and involvement with university and colleagues. Among the students of humanities and exact courses the differences lie in question of the relationship with teachers and on academic achievement. Teachers from exact sciences areas are said to be cooler and more distant. Regarding performance, students from exact sciences graduation have greater difficulties with the content and in being approved in curricular units without retaking the exams. More studies are considered necessary to better understand issues related to student satisfaction in higher education and its impact on academic performance and dropout.

Keywords

Academic satisfaction, psychological well-being, higher education, academic performance.

Received: 14.11.2019

Revision received: 18.03.2020

Accepted: 15.04.2020