



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**



VANESSA NASCIMENTO DA SILVA

**SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS EM
RELAÇÃO AO PRÓPRIO CURSO NO CCJS/UFCG**

**SOUSA-PB
2017**

VANESSA NASCIMENTO DA SILVA

**SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS EM
RELAÇÃO AO PRÓPRIO CURSO NO CCJS/UFCG**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, da Universidade Federal de Campina Grande, em cumprimento dos requisitos necessários para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientadora: Profa. Ms. Rozilene Lopes de Sousa

**SOUSA-PB
2017**

VANESSA NASCIMENTO DA SILVA

**SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS EM
RELAÇÃO AO PRÓPRIO CURSO NO CCJS/UFCG**

Monografia apresentada em 15 de Agosto de 2017, à coordenação do curso de Ciências Contábeis do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, como trabalho de conclusão de curso para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis, sendo aprovada pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Ms. Rozilene Lopes de Sousa- Orientadora CCJS/UFCG

**Prof^a. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura
Membro Examinador**

**Prof^a. Gianinni Martins Pereira Cirne
Membro Examinador**

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

Por este termo, eu abaixo assinado, assumo a total responsabilidade de autoria de conteúdo do referido trabalho de conclusão do curso, intitulado **SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS EM RELAÇÃO AO PRÓPRIO CURSO NO CCJS/UFCG**, estando ciente das sanções legais previstas referentes ao plágio. Portanto, ficam a instituição, o orientador e os demais membros da banca examinadora isentos de qualquer ação negligente da minha parte, pela veracidade e originalidade desta obra.

Sousa – PB, ____/____ de 2017

Dedico este trabalho com muito carinho à minha família, que, apesar da simplicidade, não mediu esforços para me encorajar nas horas difíceis dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por tudo que tens feito, por estar presente em todos os momentos da minha vida, guiando-me e dando-me forças para enfrentar as dificuldades.

Aos meus familiares, pelo amor e incentivo, pelas preocupações e orações que a mim foram direcionadas.

A meus pais e meus irmãos pelo tempo disponível, por toda ajuda, por cada palavra, apoio e puxão de orelha.

À minha orientadora, Rozilene Lopes de Sousa, pela dedicação e suporte. E a todos os mestres, grandes colaboradores, os quais tão bem souberam transmitir o aprendizado que foi de muita valia para a elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos e colegas, pela ajuda, pois se não fosse seus apoios não teria chegado à conclusão desse curso com tanta informação e efetividade.

RESUMO

Os serviços educacionais têm passado por um acelerado processo de expansão, ocasionando uma expressiva concorrência entre as Instituições de Ensino Superior (IES), exigindo que as mesmas se preocupem cada vez mais com os cursos oferecidos e com a satisfação de seus alunos. Pensando nisso, o estudo objetiva verificar se o grau de satisfação que os discentes têm em relação ao seu curso influencia na forma de como eles interagem no processo de ensino aprendizagem. Metodologicamente a pesquisa foi do tipo exploratória, descritiva e quantitativa. O estudo foi realizado com 85 alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande *campus* de Sousa. O questionário é estruturado com duas etapas: a primeira será composta por 4 perguntas referentes ao perfil do público-alvo; e a segunda conta com 42 perguntas relacionadas ao tema central de satisfação. As perguntas foram analisadas em categorias, baseadas na pesquisa realizada por Paswan e Young. Com relação aos resultados inerentes a pesquisa, observou-se que em sua maioria os estudantes concordam parcialmente acerca do envolvimento do professor, a exigência e organização do curso, como também a respeito da satisfação geral do corpo discente. A partir de tudo que foi abordado, conclui-se que estudos dessa natureza são necessários para o desenvolvimento dos cursos, como é o caso de Ciências Contábeis. De modo que, na medida em que compreendemos a necessidade do corpo discente e docente, bem como, a interação entre eles, como também as limitações e desafios vivenciados pelas universidades, é possível elucidar novas possibilidades e enxergar novos caminhos, buscando otimizar o curso, o conhecimento dos acadêmicos e futuros profissionais e a dinâmica dos professores.

Palavras-chave: Ensino Superior, Ciências Contábeis; Grau de satisfação.

ABSTRACT

The educational services have undergone an accelerated process of expansion, causing a significant competition among the Institutions of Higher Education (IES), requiring that they are increasingly concerned with the courses offered and with the satisfaction of their students. Thinking about this, the study aims to verify if the degree of satisfaction that the students have in relation to their course influences how they interact in the process of teaching learning. Methodologically the research was exploratory, descriptive and quantitative. The study was carried out with 85 students of the course of Accounting Sciences of the Federal University of Campina Grande campus of Sousa. The questionnaire is structured with two steps: the first one will be composed of 4 questions regarding the profile of the target audience; And the second has 42 questions related to the central theme of satisfaction. The questions were analyzed in categories, based on research conducted by Paswan and Young. Regarding the results inherent to the research, it was observed that the majority of students agree partially about the teacher's involvement, the requirement and organization of the course, as well as about the general satisfaction of the student body. From all that was approached, it is concluded that studies of this nature are necessary for the development of the courses, as is the case of Accounting Sciences. So that, insofar as we understand the need of the student body and the teaching staff, as well as the interaction between them, as well as the limitations and challenges experienced by universities, it is possible to elucidate new possibilities and to see new paths, seeking to optimize the course, The knowledge of academics and future professionals and the dynamics of teachers.

Keywords: Higher Education, Accounting Sciences; Dregree of satisfaction.

LISTA DE ABREVIações

CCJS - Centro de Ciências Jurídicas e Sociais

CIT - *Critical Incident Technique*

CNE - Conselho Nacional de Educação

IES - Instituições de Ensino Superior

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ProUni - Programa Universidade para Todos

Reuni- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução do ensino da Contabilidade no Brasil	26
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matrículas em cursos de graduação (presenciais e a distância) – 2001 a 2010	21
Tabela 2: Caracterização dos discentes de acordo com as variáveis: idade, sexo, estado civil e o período do curso de Ciências Contábeis	38

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Categoria 1 – Envolvimento do professor	40
Gráfico 02: Categoria 2 – Interesse do aluno	42
Gráfico 03: Categoria 3 – Interação professor-aluno.....	43
Gráfico 04: A Categoria 4 - Exigência do curso.....	44
Gráfico 05: A Categoria 5 – Organização do Curso	45
Gráfico 06: A Categoria 6 – Satisfação geral do aluno.....	46

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Do tema ao problema	14
1.2 Objetivos	14
1.2.1 Objetivo geral	15
1.2.2 Objetivos específicos.....	15
1.3 Justificativa.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1 Ensino Superior no Brasil	18
2.2 Ensino de Contabilidade no Brasil	24
2.3 Grau de satisfação dos alunos	30
2.3.1 Descrição do modelo Paswan e Young.....	32
2.3.1.1 Envolvimento do Professor.....	32
2.3.1.2 Interesse do aluno	33
2.3.1.3 Interação professor-aluno.....	33
2.3.1.4 Exigência do curso	34
2.3.1.5 Organização do curso	34
3 METODOLOGIA	36
3.1 Tipo de pesquisa	36
3.2 Local do estudo	37
3.3 População e amostra	37
3.4 Instrumento de dados e coleta de dados	37
3.5 Tratamento e análise dos dados	37
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	39
4.1 Caracterização das participantes	39
4.2 Questões norteadoras do estudo	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	
APÊNDICE	
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	

1 INTRODUÇÃO

1.1 Do tema ao problema

A oferta de serviços educacionais tem passado por um acelerado processo de expansão, ocasionando uma expressiva concorrência entre as Instituições de Ensino Superior (IES), relacionado às exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e às adaptações dos projetos pedagógicos de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96), exigindo que as mesmas se preocupem cada vez mais com os cursos oferecidos e com a satisfação de seus alunos.

As universidades precisam aprender a participar mais da vida acadêmica dos seus discentes e acompanhar o nível de satisfação com o curso e a instituição. A satisfação dos estudantes é resultante da avaliação dos serviços pedagógicos juntamente com o apoio que lhes é oferecido pela universidade (TONTINI; ESTEVES, 1996; PALACIO; MENESES; PÉREZ, 2002).

Foram mostradas em diversas pesquisas 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).

Viera, Milach e Huppes (2008) ressaltam que a preocupação com o discente passa pela qualidade percebida pelo aluno em relação à Instituição a que pertencem. Não sentir confiança e não estar satisfeito com a Universidade leva a menos eficiência e/ou eficácia no processo de formação.

Diante deste contexto, o estudo busca encontrar resposta para a seguinte problemática: **Qual o grau de satisfação que os discentes têm em relação ao seu curso e de que modo isto influencia na forma de como eles interagem no processo de ensino aprendizagem?**

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar o grau de satisfação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis em relação ao próprio curso no CCJS/UFCG.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar o grau de satisfação dos alunos conforme o envolvimento do professor, o interesse do aluno e a interação professor-aluno;
- Investigar se o grau de satisfação dos discentes influencia na forma de como eles interagem no processo de ensino aprendizagem;
- Compreender o nível de satisfação dos discentes, no que se refere à exigência e organização do curso.
- Identificar o grau de satisfação predominante entre os discentes pesquisados.

1.3 Justificativa

Justifica-se este estudo, pois, uma vez que se identificam os anseios dos discentes, a instituição pode se auto-avaliar e buscar meios para melhorar a qualidade de ensino de seus cursos, de modo a atender os interesses dos envolvidos, pois a formação que o aluno retém durante sua graduação, pode influenciar na escolha de seu futuro profissional, aperfeiçoando assim, o processo ensino-aprendizagem. Alves;Corrar; Slomski (2004) reforçam que um dos objetivos mais importantes da instituição é a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, se espera que esse estudo venha contribuir com o fortalecimento e reconhecimento da IES e do curso, além de contribuir com a comunidade acadêmica de Ciências Contábeis quanto às alterações necessárias que serão feitas a partir dos resultados apresentados.

Espera-se também que os docentes reflitam sobre seu papel na formação dos seus alunos, e se eles estão agindo e interagindo com os seus discentes de forma satisfatória.

É importante entender que o fato de conhecer o grau de satisfação dos alunos significa que o possibilitará ao aluno ter um melhor rendimento em determinada

disciplina, profissão ou curso, proporcionando satisfação com relação ao curso e à profissão.

Fortalecendo ainda mais essa importância estudos no Brasil foram realizados com o intuito de identificar o grau de satisfação dos discentes e em especial em estudantes universitários.

Vieira; Milach; Huppés (2008) fizeram sua pesquisa baseada na satisfação geral dos alunos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria com relação ao curso. Partindo dos construtos propostos no modelo de equações estruturais de Paswan e Young (2002), a pesquisa mostrou que o modelo é adequado para mensurar a Satisfação Geral dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis da UFSM, uma vez que se comprovou que os construtos Envolvimento do Professor e Interesse do Estudante influenciam positivamente a Satisfação Geral do estudante em relação ao curso.

Andrade; Muyllder (2009) estudaram por meio de questionários e da Análise Fatorial, a satisfação dos alunos de Contábeis da Unimontes Salinas, buscando verificar a satisfação dos discentes que estavam submetidos a um projeto político pedagógico específico. Foram identificados três fatores: Qualidade do curso e Mercado; Qualidade do Docente; e Coordenação do Curso e Projeto Político Pedagógico.

Beuren et al. (2013) verificaram a percepção dos alunos matriculados na disciplina de Contabilidade Introdutória em diferentes cursos de graduação, aplicando-se a entropia informacional. Os autores tomaram como base a pesquisa de Paswan e Young (2002). Foi constatado que o constructo demandas da disciplina apresentou o maior número de questões com alta dispersão nas respostas, convergindo com os resultados do trabalho de Paswan e Young (2002) e com o estudo de Vieira; Milach; Huppés (2008).

Verdinelli; Lizote (2014) avaliaram os antecedentes da satisfação geral dos alunos de graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade Comunitária. Os autores também usaram o modelo proposto por Paswan e Young (2002), modificado por Vieira; Milach; Huppés (2008). Os resultados da pesquisa indicaram que interesses do estudante, assim como o Envolvimento do Professor são determinantes na Satisfação Geral dos Alunos.

Cunha; Gomes; Beck (2016) fizeram seu estudo com base na satisfação dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis em Universidades Públicas de Santa

Catarina, e consistiu em verificar o impacto dos fatores propostos por Paswan e Young (2002). Concluiu-se que a relação entre a interação Estudante-Professor e Envolvimento do Professor teve correlação positiva, bem como o Interesse do Estudante e Envolvimento dos Professores, e ainda, que o Interesse dos Estudantes tem relação positiva com relação a satisfação geral do estudante.

Nesse contexto a escolha por esta pesquisa dá-se exatamente por voltar-se ao direcionamento ao impacto dos fatores propostos por Paswan e Young (2002), no que diz respeito ao grau de satisfação do aluno com relação ao curso de Ciências Contábeis da UACC/CCJS/UFCG.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa é composto pelas teorias, que darão suporte para a sua realização e análise dos resultados.

2.1 Ensino Superior no Brasil

Discorrer a respeito do sistema de Ensino Superior do Brasil é uma tarefa árdua e complexa devido à diversidade de sua estrutura e organização. É necessário entender pelo menos o atual contexto da educação no Brasil, tendo-se em conta fatores de ordem econômica, social, cultural entre outros.

Para Santos; Cerqueira (2009), o Brasil é um país marcado por desigualdades sociais. Do ponto de vista educacional, evidencia-se que quanto mais elevado é o nível de escolaridade, maior é a sua capacidade de excluir. A história da educação brasileira registra uma evolução marcada pelas desigualdades, desde tempos remotos. Nesse sentido, observa-se que o processo de democratização escolar no Brasil, se iniciou pela ampliação do número de vagas, que não experimentou a garantia de condições de permanência a segmentos historicamente excluídos, houve também um significativo avanço do quantitativo das matrículas, que cobra medidas que venham sanar deficiências dessa expansão, visto que não basta abrir as portas das escolas; é necessário que os estudantes possam permanecer até concluírem os estudos que aspiram e para os quais têm capacidade.

De acordo com Stallivieri (2006), a Universidade surge no Brasil no começo do Século XIX, como resultado da formação das elites que buscaram a educação principalmente em instituições européias durante o período de 1500 a 1800 e que retornaram ao país com sua qualificação. Elas surgem em momentos conturbados e são basicamente fruto da reunião de institutos isolados ou de faculdades específicas, fato que lhes deu uma característica bastante fragmentada e frágil. As universidades brasileiras possuem enormes diferenças históricas se comparadas às instituições dos outros países latino-americanos. Elas são bem mais jovens do que as instituições de Ensino Superior de outros países da América Latina.

Ainda utilizando-se de Santos; Cerqueira (2009), as primeiras Instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são

ainda mais recentes, datando de década de 1930. Somente no ano de 1808, quando toda a Corte se transferiu para a Colônia, após a ameaça da invasão napoleônica, começou a história do ensino superior no Brasil. Em 1910, fundou-se a Academia Real Militar, que mais tarde se transformaria na Escola Central e depois em Escola Politécnica, que passaria a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1927 foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda. A vinda da Família Real para o Brasil atrasou o processo de independência, provocando o adiamento da criação da primeira universidade brasileira, que só se deu na década de 1930. Entre 1889 e 1918 foram criadas no Brasil 56 novas escolas superiores, a grande maioria privada.

Em 1931, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual vigorou até 1961: a universidade poderia ser oficial também chamada de pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, ou seja, particular; deveria incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. A partir de 1933, o setor privado de ensino superior começou a se consolidar no Brasil; naquela época este setor respondia por 64,4% dos estabelecimentos e por 43,7% das matrículas no ensino superior. Em 1945, a participação das matrículas no ensino privado chegava a quase 50%, em um sistema que contava com cerca de 40.000 estudantes. No período 1964-1980, o número total de matrículas no ensino superior passou de cerca de 200.000 para 1,4 milhão, sendo os anos de 1970 e 1980 os que apresentaram maiores taxas de crescimento (GOMES; MORAES, 2012).

Santos; Cerqueira (2009), explicam que ao longo da década de 1970, os resultados de um grande desenvolvimento econômico produziram o chamado “milagre econômico”. A classe média brasileira foi diretamente beneficiada: enriquecida dentre outros hábitos de consumo, aumentou a demanda pelo ensino superior com o aumento providencial dos recursos federais e o orçamento destinado à educação. Assim, o aumento da demanda por ensino superior associou-se ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecnoburocracia estatal. Já a década de 1980 foi de crise econômica e de transição política que culminou, com uma nova Constituição em 1988 e, logo no início da década seguinte, a eleição direta para presidente. Nesse período, pode-se identificar a expansão dos cursos noturnos, que, dentre outros objetivos, são criados para atender a uma nova demanda. Em 1986, 76,5% das matrículas no ensino superior se concentravam no setor privado. As

universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas.

Conforme Severino (2008), no que se refere ao ensino superior, a Constituição de 1988 lhe dedica poucos artigos. O artigo 207, lhe assegura “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. No parágrafo 2º do inciso II do artigo 213, afirma-se que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio do Poder Público”. Assim, ficam implícitos no texto constitucional os demais determinantes relacionados ao ensino superior nos princípios referentes à educação em geral.

Stallivieri (2006) justifica que a partir dos anos 90, inicia uma quarta fase com a Constituição de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior. Com isso, houve a necessidade de flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, buscou regulamentar os princípios constitucionais relacionados ao ensino superior. Ao proceder desse modo, a Lei 9394/96 não faz apenas uma operação jurídico-legislativa formal, mas consolida igualmente as opções políticas do Estado brasileiro como também suas opções ideológicas, como pondera Severino (2008).

Seguindo o pensamento de Soares et al. (2002), após a promulgação da Constituição Federal iniciou-se o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que veio a ser aprovada no final do ano de 1996, sob o nº 9.394/96. Ela previa variados graus de abrangência ou especialização nos estabelecimentos de ensino superior, públicos ou privados.

De acordo com Stallivieri (2006), o Ministério de Educação do Brasil define, para efeito de registros estatísticos, que as instituições de Ensino Superior estão classificadas da seguinte maneira: Públicas (federais, estaduais e municipais); e Privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares).

O estudo realizado por Stallivieri (2006) cita que no art. 44 da LDB ficam definidos os tipos de cursos superiores oferecidos pelas instituições, ou seja, a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

- I. seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II. de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente, ou tenham sido classificados em processo seletivo;
- III. de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV. de extensão, abertos a candidatos que atendem aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Com base o que foi exposto na citação anterior, observa-se que essa nova Lei introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e reconhecimentos ao desempenho mensurado por essa avaliação, levando em consideração também os programas de pós graduação como relata Soares et al. (2002).

Baseando-se por Barros (2015), mesmo com o aumento significativo de Instituições de Ensino Superior (IES) e de matrículas ocorrido a partir dos anos de 1990, a taxa de escolarização líquida da população brasileira de 18 a 24 anos continua muito baixa: 14,4%, segundo o Censo da Educação Superior de 2010. Além disso, 74% de todas as matrículas de graduação estão no setor privado, respondendo o setor público por apenas 26%. Com isso, observou-se que em dez anos, as matrículas em cursos superiores mais que dobraram: de 3.036.113, em 2001, passaram para 6.379.299, em 2010. Como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1: Matrículas em cursos de graduação (presenciais e a distância) – 2001 a 2010

Ano	Total	Públicas								Privadas	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
2001	3.036.113	999.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.014.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: Barros (2015, p. 363).

Conforme Gomes; Moraes (2012), os dados apresentam que a transição do sistema de elite para o sistema de massa no Brasil tem se processado por meio do crescimento do setor privado, que passa a constituir-se como setor hegemônico no tocante ao volume de matrículas. A dimensão do setor privado dentro do sistema de massa atualmente em desenvolvimento no Brasil pode ser claramente visualizada pelo volume de matrículas brutas de 3.806.091, que, quando cotejado com a população de 18 a 24 anos de 2008 (23.242.000), corresponde a 16,4%. Claro que esse é um dado isolado, mas ele nos permite visualizar a dimensão do setor privado no Brasil.

A partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu-se mudanças estruturais na educação superior, porém, muito ainda precisa ser melhorado. Segundo Nascimento et al. (2012) nota-se que a política neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso propiciou o início da expansão das universidades particulares e por outro lado provocou o sucateamento das universidades públicas e o governo Lula permitiu a continuidade desse processo e o que se vê hoje são inúmeras universidades formando profissionais com pouco conhecimento. O que por sua vez, pode ter sido caracterizado pelo salto quantitativo, porém, com certa regressão qualitativamente.

Após Luiz Inácio Lula da Silva assumir a presidência da República, em 2003, ele propôs uma de suas medidas de maior impacto socioeducacional, ampliar o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além de o Estado investir mais em educação básica com o objetivo de melhorar a sua qualidade, o governo Lula também investiu mais na educação superior pública, especialmente no que diz respeito ao acesso, entendido como estratégia de inclusão de camadas com menor poder aquisitivo, a esse nível de ensino (BITTAR; BITTAR, 2012).

Para Barros (2015), iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o aumento da oferta de cursos superiores a distância e as políticas de cotas vêm exercendo papel importante, porém limitado na redistribuição de oportunidades.

É importante salientar também que os recursos financeiros movimentados pelo setor privado de Ensino Superior são bastante consideráveis, pois, tomando

como referência a anuidade média praticada em contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), os dados apontam para o dobro do que o governo federal gasta com as Instituições Federais de Ensino Superior (STALLIVIERI, 2006).

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) foi criado em 1999 e se trata de um programa que também visava financiar os estudos de alunos carentes em instituições de ensino superior privadas, através da Medida Provisória 1827/99, Lei 10.260/2001 e regulamentado pelas Portarias Ministeriais nº 860/99 e nº 1386/99, além da Resolução CMN 2647/99. Em 2013, as instituições privadas contaram com 5,3 milhões de alunos, segundo o Censo de Educação Superior de 2014. Foram 1,9 milhões de estudantes com financiamento pelo FIES, correspondendo a 35% do total de alunos das instituições privadas. Comparando com o número total de alunos no ensino superior (instituições públicas e privadas), que foi de 7,3 milhões, o FIES atendeu a 26% deste universo, tornando legítima a sua importância no acesso e permanência dos jovens no ensino superior (ALMEIDA, 2015).

Bittar; Bittar (2012) acrescentam que houve a criação de 14 universidades públicas federais, em diversas regiões brasileiras, e em 2007 foi implantado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Possibilitando e ampliando o acesso e a permanência de jovens com menor poder aquisitivo à educação superior nas IES privadas, implantou-se, em 2004, o Programa Universidade Para Todos (ProUni), com bolsas integrais ou parciais oferecidas pelas IES privadas, além de prever cotas a jovens negros ou indígenas. Esse conjunto de medidas mudou o perfil da educação superior no País.

Mancebo; Vale; Martins (2015), dizem que o PROUNI foi criado em 2004, pela lei n. 11.096/2005, visando conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos, representando, portanto, um financiamento indireto. Já o REUNI, criado pelo decreto presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007, apresenta os seguintes objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a

criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas).

Diante de tudo que foi abordado, Severino (2008), argumenta que enquanto as instituições universitárias privadas seguem convictas, a lógica do mercado na oferta de seus serviços educacionais, as universidades públicas, assim como a educação pública em geral, se debate num confronto de múltiplas frentes. Enfrentam a necessidade de inovar para atender às justas necessidades surgidas no seio da sociedade por força de sua complexificação, modernização e desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se veem constrangidas a resistir às induções e determinações que lhe são feitas pela política neoliberal imperante, o que, muitas vezes, leva seus defensores a ter de assumir uma posição vista como conservadora.

Queiroz et al. (2013), explicam que a relação ensino privado com o mercado refere-se, em um primeiro nível, à capacidade do setor de suprir, mobilizando recursos privados, a demanda de massa por ensino superior. O mercado e a dinâmica da competição entre os próprios estabelecimentos privados são determinantes na ocorrência dos grandes movimentos de expansão e estagnação que se verificam na trajetória do setor privado no país nos últimos trinta anos. As direções seguidas pelo setor privado de ensino superior consistem, em primeiro lugar, na ampliação da oferta de cursos da área das ciências sociais aplicadas, sobretudo Direito e Administração, e em suprir uma demanda de formação de profissões liberais de prestígio nas áreas de ciências exatas e tecnológicas, como as de engenharia, e na área da saúde, em especial com cursos de Medicina e Odontologia. Na segunda direção tem-se a ampliação do número de cursos mediante a fragmentação das carreiras, em geral das áreas de ciências sociais aplicadas e da saúde com a oferta dos cursos de tecnólogos.

A partir de tudo que foi apresentado acerca do ensino superior no Brasil, o próximo tópico discutirá o ensino da contabilidade no Brasil.

2.2 Ensino de Contabilidade no Brasil

A evolução da Contabilidade associa-se ao progresso da humanidade. Esse fato é identificado e analisado sob distintas perspectivas. A Contabilidade e sua

principal e mais característica manifestação – a conta – é tão antiga quanto a civilização construída pelos homens. Desse modo, a história da Contabilidade é, em certo ponto, uma consequência da história da civilização, de suas vicissitudes às mais altas manifestações, sobretudo no campo econômico (PELEIAS et al., 2007).

O surgimento da Contabilidade ocorreu basicamente mediante a necessidade que havia os donos de patrimônio em mensurar, acompanhar a variação e controle de suas riquezas. Pode-se afirmar que a contabilidade surgiu em função de um usuário específico, o homem proprietário de um patrimônio, que de posse das informações contábeis, passa a conhecer melhor sua saúde econômica e financeira. Sendo assim, para a obtenção das melhores tomadas de decisões, houve toda uma evolução dos aspectos relacionados aos cenários contábeis, como justifica Pimentel; Souza (2012).

Para Reis; Silva (2007), a doutrina Contábil é recente no Brasil, e até a primeira metade do século XX sofreu grandes influências da cultura contábil da Itália, país este, que é considerado o berço da Contabilidade e que deu origem ao método das partidas dobradas. Um dos períodos da história mundial da Contabilidade, é o período pré-científico ou moderno, época que surgiu o método das partidas dobradas na Itália.

Soares et al. (2002), explicam que as primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias: o catedrático, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida. A Universidade de São Paulo, criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior. Para concretizar esse plano político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores.

Gomes; Beck; Cunha (2013) relatam que o ensino da contabilidade precisou se ajustar a necessidade do mercado, contemplando em sua trajetória inferências

deste ambiente em desenvolvimento e caracterizando a formação de seus profissionais. Souza et al. (2008), acrescentam que ensino da Contabilidade normalmente é bastante influenciado pelo mercado de trabalho. Nesse sentido, novos desafios no mercado profissional criam também uma série de oportunidades para os educadores do curso de Ciências Contábeis. Percebe-se, então, que, apesar da evolução acadêmica da Contabilidade, esta ainda é bastante influenciada pelos desafios provenientes da praticidade do cotidiano.

Figura 1: Evolução do ensino da Contabilidade no Brasil



Fonte: Peleias et al. (2007, p. 23).

Com relação a evolução do ensino da contabilidade no Brasil, Peleias et al. (2007) dizem que ainda tendo como pano de fundo a situação econômica e social, e seus reflexos na educação. O ensino médio literário era considerado mais importante do que o comercial profissionalizante, pois a classe dominante entendia que tal ensino era reservado às camadas inferiores da população. O mesmo sentimento identificado no ensino médio ocorria no superior, pois havia apenas os cursos de Direito, Engenharia e Medicina. Vem dessa época, o baixo interesse pelo ensino comercial em relação a outras opções para a formação profissional. No

entanto, tal situação começaria a mudar a partir do final do século XIX, com a chegada dos primeiros imigrantes, o crescimento econômico e a necessidade de profissionais brasileiros mais qualificados, o que demandou o aumento da oferta do ensino comercial no Brasil, como pode ser observado na figura 1 descrita a seguir.

Seguindo o que foi apresentado anteriormente, observa-se que a segregação por fases do desenvolvimento do ensino da contabilidade no Brasil elucidam em específico essa característica de atendimento às exigências econômicas, políticas e sociais, assim como ilustram o processo de crescimento e consolidação das Ciências Contábeis na academia Brasileira. Nas três primeiras fases o ensino da contabilidade está diretamente atrelado ao comércio, já que a base da economia naquela época abarcava as transações comerciais e às circunstâncias à estas relacionadas. As fases seguintes, já marcadas por uma economia mais industrial e desenvolvida, remete a necessidade de um ensino especializado e aprofundado em ciências contábeis, iniciando primeiramente pela disseminação dos cursos profissionalizantes, seguido pelo ensino superior, e por fim pela criação e posterior expansão dos cursos de Pós-graduação *Strictu-Sensu*, para justamente conferir suporte a este processo (GOMES; BECK; CUNHA, 2013).

Pimentel; Souza (2012), descreve os principais eventos que marcaram a evolução da Contabilidade no Brasil foram: a criação, em 1902, da Escola de Comércio Álvares Penteado com a adoção da Escola Européia de Contabilidade, destacando-se a italiana e a alemã; em 1946 a fundação da Faculdade de Economia e Administração da USP (FEA); e com o surgimento das multinacionais anglo-americanas, a escola americana adentra-se em nosso país; em 1976 a edição da Lei 6.404/76 - Lei das Sociedades por Ações e da Lei 6.385/76 criou a Comissão de Valores Mobiliários (CVM).

Segundo Reis; Silva (2007) predominava no Brasil até a década de 50, a doutrina italiana, mas com a vinda de indústrias estrangeiras norte-americana para o país essa influência foi se dissipando, ocorrendo uma evolução dos conhecimentos contábeis. No princípio esta escola limitava-se a base teórica, elevando o desenvolvimento prático e os contadores respeitando as normas definidas pelas associações profissionais. Depois da quebra da Bolsa de New York em 1929, houve uma necessidade de estabelecer normas padronizadas para os registros contábeis, daí o surgimento dos princípios contábeis. Na data de 15 de dezembro de 1976, foi publicada no Brasil a Lei 6.404, que regulamentava os princípios contábeis, com

orientação internacional especialmente norteamericana. Essa lei na realidade não inovou, e sim consagrou os princípios já utilizados no Brasil, por seus melhores profissionais.

Echternacht; Niyama; Almeida (2007), discutem que até a década de 1960, o ensino superior brasileiro era oferecido apenas por Instituições públicas, porém, a partir da década de 1970, houve um crescimento do ensino superior com a instalação. No ensino superior atual deve-se buscar a vinculação da teoria com a realidade na qual os alunos estão inseridos, estimulando assim a importância de sempre estar se renovando, tendo em vista o desenvolvimento constante de instituições particulares.

Ainda tendo por base Echternacht; Niyama; Almeida (2007), na década de 1980 o Ensino Superior em Contabilidade passou a ser regido pela Constituição Federal (1988), e pela Lei de Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais (LDB no. 9.394/96) em linhas gerais. Em âmbito federal, para que possam ser cumpridas suas determinações estão: o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE); no âmbito estadual, as Secretarias de Educação de cada Estado; estando sob a autoridade dos órgãos federais as universidades e as escolas federais, bem como todas as instituições privadas, enquanto, sob a autoridade dos órgãos estaduais, estão as instituições estaduais e municipais. Assim, o conteúdo mínimo da grade curricular dos cursos de Ciências Contábeis é prescrito pelo artigo 5º da Resolução n. 6do Conselho Nacional de Educação, diz que:

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais observados o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação (ECHTERNACHT; NIYAMA; ALMEIDA, 2007, p. 125).

Diante do exposto Peleias et al. (2007, p. 29), apresentam que durante a década de 1980, não foram implantados novos programas *Stricto Sensu* em Contabilidade, o que voltaria a ocorrer na década de 1990 e início do século XXI. Algumas razões para a implantação de novos programas são:

As exigências da Lei no. 9394/96, nos itens II e III do artigo 52, para que pelo menos um terço do corpo docente das instituições de ensino superior, à partir de Centro Universitário, fosse de professores com titulação mínima de Mestrado, e da existência de professores em tempo integral dedicados à docência e à pesquisa;

- O aumento na oferta de cursos superiores no Brasil e dentre esses os de Ciências Contábeis, ocorrida ao longo da década de 1990;
- O aumento no número de professores doutores em Ciências Contábeis ocorrido no período, apesar de o Brasil ainda possuir, à época, apenas um programa de Doutorado na área;
- A atuação de professores doutores em outras áreas que não em Ciências Contábeis nos programas *Stricto Sensu* em Contabilidade, o que em parte reduziu a restrição de haver apenas um Doutorado na área no País e contribuiu para minimizar a endogenia do corpo docente desses Programas.

No que concerne ao professor de contabilidade constata-se que os professores de Ciências Contábeis têm o magistério como segunda profissão, Oliveira (2007), diz que a opção pelo magistério, não ocorre na maioria das vezes por questões financeiras, já que a profissão de contador resulta em salários melhores que o de professor. Na verdade, ser professor confere um *status* social não alcançado por aqueles que são somente contadores. Assim, atuar como professor se torna sempre uma segunda atividade, em seguida ao exercício da profissão de contador, por questões financeiras. A maioria dos professores-contadores afirma ser possível conciliar as duas atividades sem prejuízo para qualquer uma delas. O lado positivo é que a Contabilidade, uma ciência aplicada, necessita dos conhecimentos práticos para o enriquecimento da teoria. Já uma das consequências negativas do magistério na área ser a segunda atividade é a falta de investimento na formação como professor.

Com relação ao corpo discente de Ciências Contábeis, os autores supracitados, apresentam algumas constatações a respeito deles: a maioria concilia o emprego em tempo integral com a frequência às aulas à noite; cursou a maior parte do ensino médio em escolas públicas; vem de origem humilde, quando muito pertence à classe média (OLIVEIRA, 2007).

Ao obter o perfil dos estudantes, é importante que as universidades entendam e acompanhem o nível de satisfação de seu aluno com a instituição e curso. Desse modo, Gomes; Beck; Cunha (2013), argumentam que a satisfação dos alunos é uma resposta afetiva por certo período resultante da avaliação dos serviços pedagógicos e do apoio aos estudos oferecidos ao estudante pela universidade. O grau de

satisfação dos estudantes está intimamente relacionado ao nível de qualidade dos serviços prestados pelas universidades, ressaltando a necessidade de transmitir uma boa imagem a sociedade de uma forma geral.

Com essa discussão, o próximo tópico visa discutir o grau de satisfação dos alunos.

2.3 Grau de satisfação dos alunos

Diversos autores defendem que a satisfação dos alunos é um fator fundamental para o sucesso das Instituições de Ensino Superior (GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2003; SOUKI; PEREIRA, 2004; CODA; SILVA, 2004; WALTER; TONTINI; DOMINGUES, 2005; DE TONI et al., 2006).

Sousa (2011) descreve a satisfação como uma sensação de prazer ou desapontamento resultante da comparação do desempenho percebido de um produto ou serviço com as expectativas do cliente. Tais expectativas são geradas a partir das próprias ações de comunicação da empresa, das experiências anteriores do próprio cliente ou de outros clientes e da atuação da concorrência.

Com base em 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 das pessoas, nesse caso, dos estudantes. Com isto, no campo da educação é necessário atentar-se a alguns itens essencialmente importantes para o ensino superior. Mezomo (1997) destaca que as IES devem ansiar a qualidade de forma constante e determinada e medidas de satisfação dos discentes devem ser adotadas como a ferramenta fundamental no processo gerencial e de ensino-aprendizagem.

Carvalho (2009) afirma que o sucesso de uma instituição de ensino está fortemente ligado ao comprometimento do corpo discente e ainda à desenvoltura dos docentes e gestores. Elementos como acessibilidade, comprometimento dos alunos, atendimento, comunicação, capacitação dos docentes, conteúdos abordados, metodologias, credibilidade, infraestrutura, entre outros, são fundamentos de satisfação que a IES pode utilizar para avaliar o desempenho de suas atividades, com o propósito de melhorar os processos de ensino-aprendizagem relacionados aos aspectos de ensino, pesquisa, extensão e cultura geral.

Partindo deste pressuposto, Palacio; Meneses e Pérez (2002), declaram que a satisfação estudantil resulta da avaliação dos serviços pedagógicos e de apoio aos estudos oferecidos aos discentes pelas IES. Para Navarro, Iglesias e Torres (2005), a satisfação é uma variável de administração essencial para que os objetivos estratégicos de instituições universitárias sejam alcançados.

Neste sentido, diversos autores recorrendo a diferentes métodos de pesquisa, identificaram variáveis com diferentes graus de explicação para o grau de satisfação dos estudantes. Autores como Lee;Jolly;Kench e Gelonesi (2000) demonstraram cinco causas para a satisfação dos alunos: desconformação (resultante de um processo comparativo entre as expectativas iniciais existentes, antes do ingresso no ensino superior, com os resultados dele decorrentes), interesse pelas disciplinas, corpo docente, satisfação com o curso e atmosfera do campus. Contudo, o estudo obteve indicadores estatísticos relativamente baixos, no que diz respeito à percentagem de variância explicada (R^2 ajustado = 47,8%).

Outro estudo, apresentado por Douglas;McClelland; Davies (2008), utiliza o método CIT (*CriticalIncidentTechnique*), que consiste em entrevistas de profundidade tendo como objetivo identificar e explorar situações críticas que apontem causas explicativas para a variável em causa. No caso específico do ensino superior, existe ainda a particularidade de diferentes estabelecimentos de ensino, que consiste na adoção de métodos distintos de aprendizagem, dificultando a comparação entre as diferentes Universidades. Contudo, autores como Morstain(1977),Aitken(1982), Lee;Jolly;Kench e Gelonesi (2000), defendem que as conclusões resultantes de uma investigação empírica devem ser aplicadas apenas à Universidade em questão.

Para Schreiner (2009), a satisfação do aluno e, por consequência sua retenção, está intimamente ligada na forma como o aluno valoriza a imagem da instituição, ou seja, como ela é percebida pelos alunos, sua correlação com os professores dentro e fora da classe, bem como a percepção de crescimento intelectual e, por fim, a perspectiva de futuro quanto ao mercado de trabalho. Este resultado corrobora com Alves e Raposo (2007) os quais, ao utilizarem o modelo de Grönroos (1984), apontaram as dimensões que mais contribuem para a formação de (in)satisfação: a imagem da IES e o valor percebido, sendo que as expectativas têm um efeito negativo na satisfação.

2.3.1 Descrição do modelo Paswan e Young

A satisfação dos estudantes é determinada por vários fatores, destacados em 2002 por Paswan e Young em cinco dimensões, sendo elas: envolvimento do professor, o interesse do estudante, a interação estudante-professor, as demandas do curso e a organização do curso. Posteriormente, em 2008, o modelo foi replicado por Vieira, Milach e Huppel, no qual incluíram uma nova variável chamada satisfação geral. Com esta nova variável os autores buscaram verificar se as dimensões analisadas poderiam explicar a satisfação geral do acadêmico com o curso (GOMES; BECK; CUNHA, 2013).

2.3.1.1 Envolvimento do Professor

Esta variável está relacionada com a maneira pela qual os professores abordam o conteúdo. Se estes apresentam de maneira entusiasmada, se mostram interesse ao ensinar, sua habilidade em explicar o conteúdo utilizando exemplos. A dimensão destina-se ainda, a identificar se os professores procuram saber se o estudante aprendeu o conteúdo ministrado em sala de aula (PASWAN; YOUNG 2002).

Para Andare e Araujo (2008) o professor é a figura central, o principal capital humano de uma Instituição de Ensino Superior e, na opinião de Nassif e Hanashiro (2001, p. 100), ele é uma figura importante no sucesso ou fracasso do processo educativo. “Sobre ele recai uma grande responsabilidade quanto aos resultados esperados no que diz respeito à formação de profissionais que atuam no mercado de trabalho”. Atualmente, o docente de Contabilidade, além de necessitar dos conhecimentos e das habilidades da profissão contábil, necessita de conhecimentos teóricos, estruturais, didáticos e pedagógicos.

Quando se aborda a dimensão Interação Estudante-Professor, são apontadas algumas características como a capacidade que o aluno tem de argumentar, levantar suas dúvidas e apontamentos em sala de aula, além de a possibilidade deste expressar sua visão a cerca de fatos abordados em sala de aula. É a responsabilidade do professor saber entender e respeitar as características individuais de cada aluno. É oportuno destacar também, que a aprendizagem dos

alunos é influenciada pelos métodos de ensino utilizados (GOMES; DAGOSTINI; CUNHA, 2013).

2.3.1.2 Interesse do aluno

O construto envolvimento do aluno diz respeito ao interesse do aluno em aprender o conteúdo do curso, a atenção em sala de aula, como o nível de atenção e interesse pela aula e a forma como percebe a sua evolução intelectual ao longo do curso, tornando-se ou não mais competente. Nesta pesquisa procurou-se verificar se o estudante está se tornando mais competente no campo de contabilidade. Estudiosos destacam que o envolvimento do professor tem ampla influência no interesse do aluno e vice (PASWAN; YOUNG 2002).

Santos (2001), acrescenta que um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios.

2.3.1.3 Interação professor-aluno

Segundo Paswan; Young (2002), nesta dimensão, são identificadas peculiaridades como: a capacidade que o aluno tem para discutir, argumentar, levantar dúvida questionar, ter liberdade para expressar o seu ponto de vista a cerca de fatos apontados em sala de aula. Neste sentido, Magalhães (1995), declara que é fundamental que o professor busque entender e saiba respeitar os posicionamentos individuais de cada aluno, e destaca também que a aprendizagem é influenciada pelos métodos de ensino utilizados pelos professores.

O professor se caracteriza por ser um especialista no seu campo de conhecimento (este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação), porém não necessariamente domina a área educacional e pedagógica. Entretanto, em sua relação com o aluno, bem como outros professores e organismos da instituição acadêmica, ele vive uma situação educacional. Assim o problema central em sala

der aula está na opção que o professor faz, seja pelo ensino que ministra ao aluno, seja pela aprendizagem que o aluno adquire, sendo assim perspectivas diferentes que levam a resultados diferentes (SANTOS, 2001).

2.3.1.4 Exigência do curso

Para Paswan; Young (2002), este construto trata como as demandas do curso se relacionam com a forma pela qual o professor passa o conteúdo para o aluno, a forma que ele cobra as atividades, a validade do desenvolvimento de trabalhos em sala de aula, e o nível das leituras indicadas pelo professor. Salienta-se que a maneira pela qual o professor atribui o conteúdo para os estudantes, pode influenciar no momento da avaliação positiva ou negativa do professor.

Para Vieira; Milach; Huppés (2008), o construto das Demandas do Curso permeia fatores como o modo com que o professor passa o conteúdo aos alunos, a validade do desenvolvimento de trabalhos em sala de aula e o nível das leituras indicadas pelo professor, havendo uma correlação negativa entre o rigor do curso e a Forma como os alunos avaliam o seu aprendizado.

Cunha; Gomes; Beck (2016), ressaltam ainda que a dimensão Demandas do Curso relaciona-se com a forma pela qual o professor repassa o conteúdo para seus estudantes, a forma como cobra as atividades, o material de apoio, as leituras indicadas, a forma de desenvolvimento das atividades e trabalhos em sala de aula. É imperativo salientar que a forma como o professor transmite o conteúdo para os estudantes pode influenciar na avaliação negativa ou positiva dele, ou seja, como ele apresenta o conteúdo didático em sala de aula.

2.3.1.5 Organização do curso

Paswan e Young (2002) afirmam que esta dimensão identifica se os professores relacionam os conteúdos de maneira sistemática, se é abordada de maneira adequada, se a grade curricular é seguida, e se os alunos consideram fáceis fazer as anotações realizadas pelo professor em sala de aula.

Com relação a Organização do Curso Vieira; Milach; Huppés (2008), destacam que o este trata-se do último construto proposto no modelo de Paswan e

Young (2002), avaliando entre outros aspectos, se os conceitos foram relacionados sistematicamente e a grade curricular do curso foi esboçada adequadamente.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa foi do tipo exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória enfoca áreas e problemas sobre as quais há escasso ou nenhum conhecimento acumulado e sistematizado. Interessa-se pelo cotidiano em espaço e tempo concretos na busca de compreender o significado de um fenômeno, mais do que levantar a quantidade e a frequência do mesmo (TOBAR, 2001).

É descritiva, uma vez que o nosso principal objetivo com a pesquisa é apresentar a descrição das características de uma população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis, a partir da utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, como questionário e observação sistemática. No nosso caso, há o interesse em apresentar o Grau de satisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis com relação ao Curso.

Quanto aos objetivos a pesquisa é também quantitativa e qualitativa. A pesquisa quantitativa é um meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis. Tais variáveis, por sua vez, podem ser medidas tipicamente por instrumentos, para que os dados numéricos possam ser analisados por procedimentos estatísticos (CRESWELL, 2010).

É uma pesquisa qualitativa, através de instrumentos que possibilitaram uma compreensão sobre o objetivo pesquisado, procurou-se entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí situamos os fenômenos estudados. O ambiente natural, no caso o CCJS/Curso de Ciências Contábeis se constituiu como fonte direta de dados a fim de entender, e analisar as questões postas pelos discentes.

Quanto aos procedimentos a pesquisa é do tipo levantamento ou *Survey* que segundo Creswell (2010) a pesquisa de levantamento proporciona uma descrição quantitativa ou numérica de tendências, de atitudes ou de opiniões de uma população, estudando uma amostra dessa população. Inclui estudos transversais e longitudinais, utilizando questionários ou entrevistas

3.2 Local do estudo

O estudo foi realizado na Universidade Federal de Campina Grande *campus* de Sousa. O curso de graduação em Ciências Contábeis da UFCG foi criado e autorizado por meio da Resolução n.º 07/2004 da Câmara Superior de Ensino da UFCG e reconhecido mediante a Portaria n.º 638/2009, da Secretaria de Ensino Superior do MEC, publicado no Diário Oficial da União, no dia 11 de maio de 2009.

3.3 População e amostra

A população ou universo da pesquisa é a totalidade de elementos distintos que possui certa paridade nas características definidas para determinado estudo (COLAUTO; BEUREN, 2004).

Assim, este estudo considerou como universo de pesquisa todos os alunos matriculados no Curso de Ciências Contábeis, totalizando 85 alunos. A amostra foi formada por alunos do 2º, 4º, 6º e 8º períodos e que estavam presentes no momento da aplicação do questionário, perfazendo um total de -- acadêmicos, da população ou universo da pesquisa.

3.4 Instrumento de dados e coleta de dados

O instrumento escolhido para a coleta de dados junto aos alunos foi o questionário com perguntas fechadas caracterizadas pelo tipo Likert. Malhorta (2006, p. 267) explica que “é uma escala não-comparativa, do tipo itemizada, que pode ser utilizada para avaliar produtos/serviços, onde o entrevistado assinala um único item de acordo como seu grau de satisfação”.

Neste trabalho, o questionário é estruturado com duas etapas: a primeira será composta por 4 perguntas referentes ao perfil do público-alvo; e a segunda conta com 42 perguntas relacionadas ao tema central de satisfação, onde as questões foram desenvolvidas a partir do modelo de Paswan e Young.

3.5 Tratamento e análise dos dados

As perguntas foram analisadas em categorias, baseadas na pesquisa realizada por Paswan e Young (2002),

As categorias analisadas foram: Envolvimento do professor; interesse do aluno, interação professor-aluno; exigência do curso e organização do curso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os resultados da pesquisa, onde primeiramente serão expostos os dados sociodemográficos e em seguida os dados referentes às questões norteadoras do estudo. Participaram da pesquisa, 85 estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande *campus* Sousa-PB. Após coletados, os dados receberam tratamento estatístico e foram apresentados em frequência absoluta (*f*) e percentual (%), demonstrados através de tabelas e gráficos e posteriormente discutidos à luz da literatura pertinente à temática.

4.1 Caracterização das participantes

A seguir será apresentada a Tabela 01, a qual trará a caracterização dos discentes de acordo com as variáveis: idade, sexo, estado civil e o período que estão cursando no curso de Ciências Contábeis.

Tabela 2: Caracterização dos discentes de acordo com as variáveis: idade, sexo, estado civil e o período do curso de Ciências Contábeis

Idade	f	%
18 ----- 22 anos	50	59,0
23 ----- 27 anos	27	32,0
28 ----- 32 anos	4	4,5
33 ----- 37 anos	3	3,5
Maior de 37 anos	1	1,0
Sexo		
Masculino	45	53,0
Feminino	40	47,0
Estado Civil		
Solteiro (a)	70	82,3
Casado (a)/ União Estável	13	15,2
Divorciado (a)	2	2,5
Viúvo (a)	-	-
Outros	-	-
Período		
1º período	-	-
2º período	31	36,5
3º período	-	-
4º período	23	27,0

		Continuação
5º período	-	-
6º período	20	23,5
7º período	-	-
8º período	11	13,0
9º período	-	-
TOTAL	85	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Ao analisar os dados acima, observou-se que a faixa etária dos alunos, variou entre 18 e 38 anos, onde a grande maioria apresenta, 50 (59%), apresenta idade entre 18 e 22 anos, 27 (32%) têm entre 23 e 27 anos, 4 (4,5%) têm entre 28 e 32 anos, 3 (3,5%) possuem de 33 a 37 anos e somente um (1%) dos entrevistados tem mais de 37 anos de idade. Assim como no estudo de Gomes; Dagostini; Cunha (2013), nota-se que os alunos podem ser considerados jovens, sendo que 39,62% têm idade até 20 anos, e a maioria se concentra entre 21 e 30 anos. A média de idade evidenciada na pesquisa de Vieira; Milach; Huppes (2008) também foi similar a presente pesquisa, onde os respondentes têm a média de idade de 23 anos.

Viali (2014), explica que atualmente há inúmeros jovens cursando o curso de Ciências Contábeis com o objetivo principal de serem funcionários públicos. Pois, estes, vislumbram o êxito em concurso público, porém no decorrer do curso muitos começam mudar de ideia, pois começam a ver que a contabilidade tem muitas opções e campos para serem explorados, tanto na área privada como pública.

Com relação ao gênero dos pesquisados, nota-se uma pequena maioria do sexo masculino com 53% (45) e 47% (40) do sexo feminino, o que por sua vez, não corrobora com o estudo Gomes; Dagostini; Cunha (2013), que apresentou um percentual maior do gênero feminino, totalizando 121 e perfazendo 57,08% do total, no entanto, é notório que o interesse das mulheres cresce progressivamente nas mais diversas áreas, como é o caso do curso de Ciências Contábeis, demonstrando uma maior qualificação objetivando a entrada no mercado de trabalho.

No que se refere ao estado civil, pode-se observar um quantitativo maior de solteiros (as) com 70 (82,3%) dos entrevistados, seguido pelos casados (as) com 13 (15,2%) e divorciados (as) com apenas 2 (2,5%) dos alunos.

Já no que diz respeito ao período que estão cursando no curso de Ciências Contábeis, 32 (36,5%) estão no 2º período, 23 (27%) estão no 4º período, 20 (23,5%) estão no 6º período e 11 (13%) estão cursando o 8º período. A partir desses

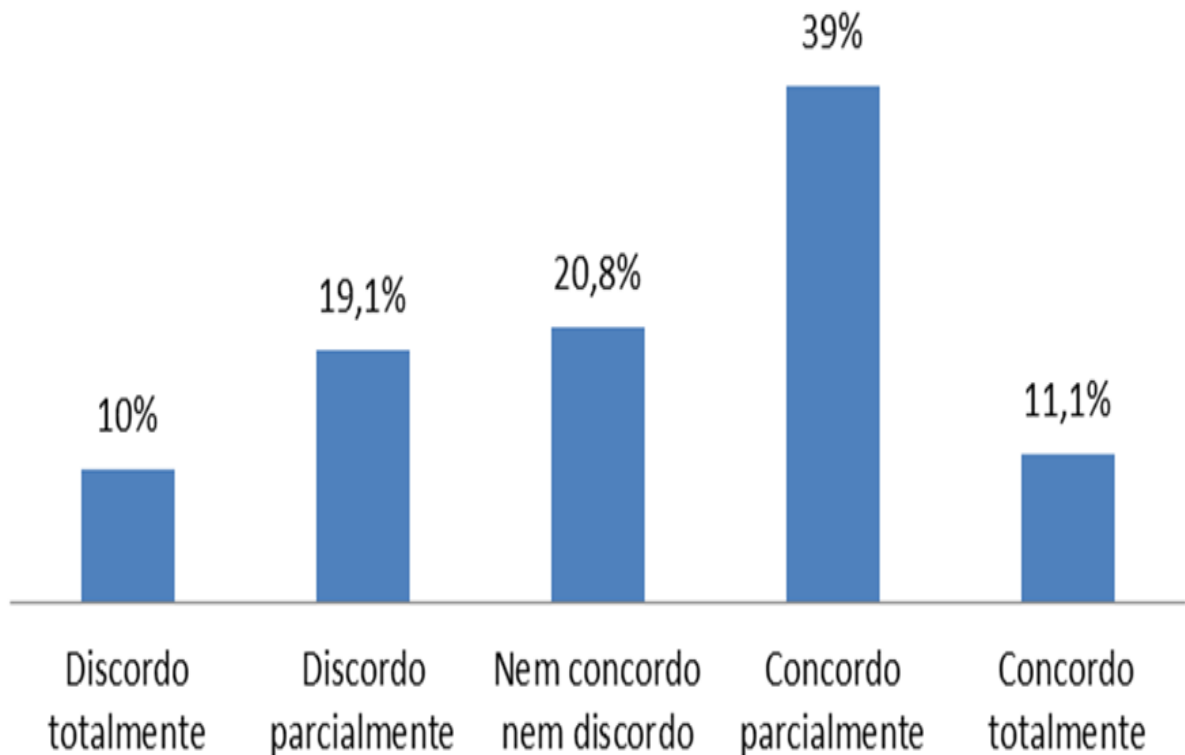
resultados pode-se perceber similaridades entre a pesquisa e o estudo realizado por Vieira; Milach; Hupples (2008), uma vez que, a maioria dos entrevistados estavam cursando o segundo e o quarto semestre, 27% e 25%, respectivamente.

4.2 Questões norteadoras do estudo

A seguir serão expostos os dados referentes às questões norteadoras relacionadas ao tema central de satisfação dos alunos avaliados a partir de 5 itens (1=discordo plenamente, 2= discordo parcialmente, 3= não concordo nem discordo, 4= concordo parcialmente e 5= concordo totalmente), os quais foram analisados e serão apresentados na sequência, conforme as categorias desenvolvidas pelo modelo estudado.

No gráfico 01, descrito abaixo, pode-se observar a Categoria 1 – Envolvimento do professor.

Gráfico 01: Categoria 1 – Envolvimento do professor



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

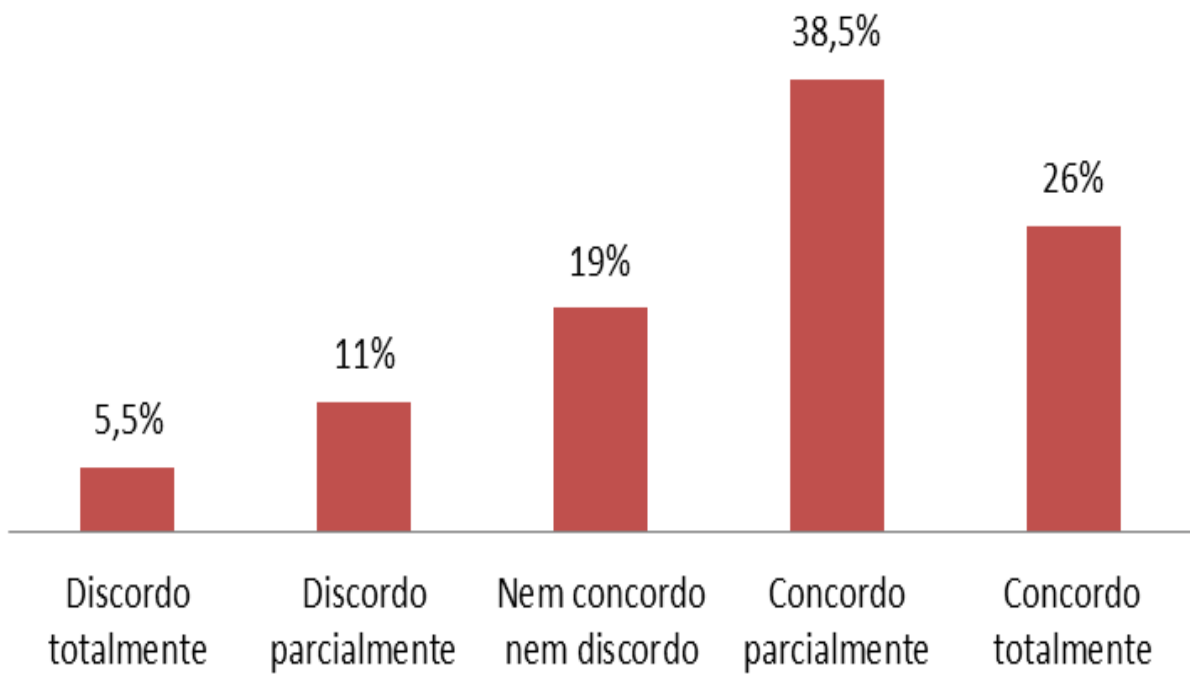
Essa categoria tinha como objetivo, saber dos alunos se os professores apresentam o conteúdo de forma entusiasmada; se ao ensinar, os professores parecem interessados; se os exemplos utilizados pelos professores ajudavam na compreensão do conteúdo; se os professores procuram saber se o estudante aprendeu o conteúdo ou procuravam relacionar a teoria com a prática profissional; bem como, saber se os professores são qualificados profissionalmente e se de uma maneira geral, os discentes avaliam de forma positiva o desempenho dos professores.

Com base nas respostas obtidas, nota-se que 39% dos estudantes concordam parcialmente acerca do envolvimento do professor; 20,8% nem concordam nem discordam a esse respeito; 19,1% discordam parcialmente, 11,1% concordam totalmente e 10% dos entrevistados discordam totalmente acerca do envolvimento do professor. Desse modo, percebe-se que os alunos têm um bom envolvimento com os professores, visto que, 50,1% deles concordam parcialmente ou totalmente com a metodologia utilizada pelos docentes do curso de Ciências Contábeis da UFCG *campus* Sousa-PB.

Faria et al. (2006), abordam a importância da avaliação do conhecimento técnico e a didática dos professores, como um fator relevante na questão da qualidade do ensino-aprendizagem, uma vez que, o conhecimento técnico dos professores parece atender, de forma satisfatória, às expectativas dos alunos, já que a média das notas para os professores que ministram disciplinas técnicas foi de 8,45 e para os que ministram disciplinas complementares foi de 8,57, corroborando assim com a presente pesquisa.

O gráfico 02 trará a Categoria 2 – Interesse do aluno, que irá abordar o interesse do discente em aprender o conteúdo do curso e se ele fica atento em sala de aula ou se o curso lhe desafia intelectualmente; se ele acredita estar se tornando mais competente na sua área de estudo e se ele geralmente participa de discussões em sala de aula, avaliando de forma positiva o seu desempenho ao longo do curso.

Nessa categoria as respostas foram positivas, em geral, visto que, 38,5% dos estudantes concordam plenamente que há interesse do aluno; 26% concordam totalmente; 19% nem concordam nem discordam, 11% discordam parcialmente e 5,5% discordam totalmente. As porcentagens podem ser observadas no gráfico 02 descrito abaixo.

Gráfico 02: Categoria 2 – Interesse do aluno

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

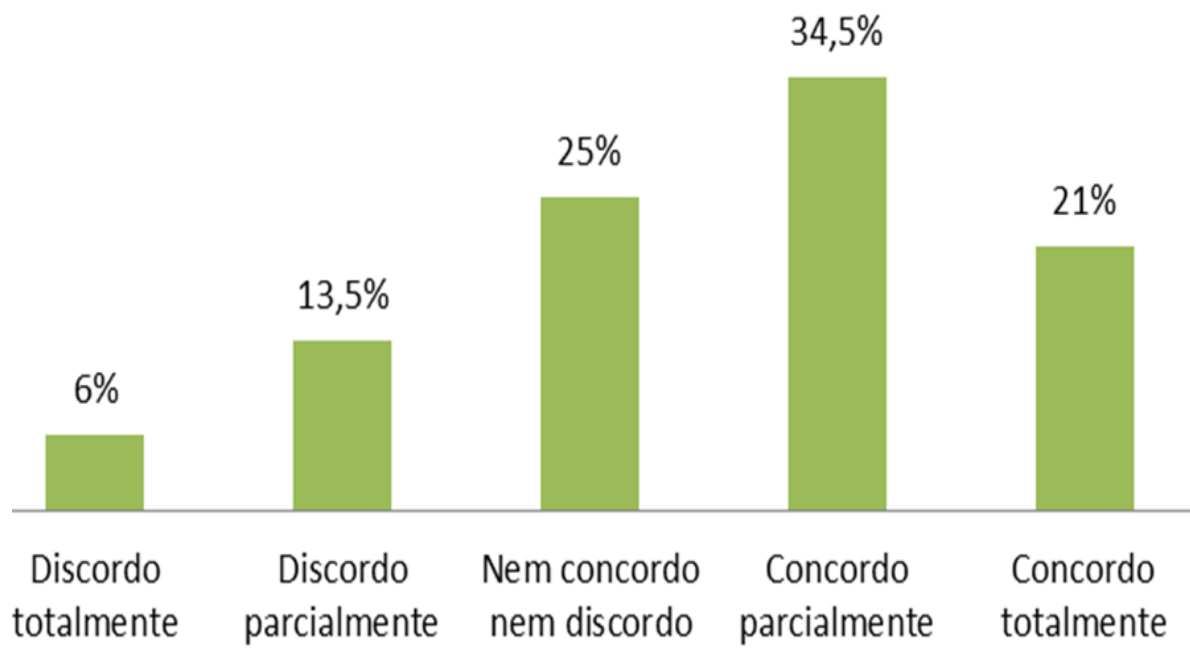
O estudo de Gomes; Dagostini; Cunha (2013) foi similar a presente pesquisa. De maneira geral os alunos pesquisados estão interessados em aprender, visto que na análise descritiva estão questões que apresentaram alto índice. Os autores concordam que o envolvimento do estudante está vinculado ao seu interesse em aprender, pois, o envolvimento do professor influencia diretamente no interesse do aluno e vice-versa. O professor pode estimular o aluno ou de certa forma diminuir o nível de interesse deste em relação ao curso.

Com relação à interação entre professor-aluno, a próxima categoria a ser discutida irá abordar justamente essa relação, destacando, as seguintes questões: o professor encoraja o estudante a expressar sua opinião; é receptivo a novas ideias e diferentes pontos de vista; os estudantes têm oportunidade para fazerem perguntas; os professores geralmente estimulam a discussão em sala de aula; os professores disponibilizam a seus alunos materiais de estudo sobre as aulas dadas; os professores avaliam seus alunos com precisão e justiça, e por fim, se é permitido aos alunos contatar os professores fora do ambiente da Universidade.

As respostas foram as mais variadas possíveis, no entanto, observou-se um percentual positivo com relação a interação entre professor-aluno, uma vez que,

34,5% concordam parcialmente que há essa interação; 25% nem concordo nem discordam; 21% concordam totalmente, 13,5% discordam parcialmente e somente 6% discordam totalmente.

Gráfico 03: Categoria 3 – Interação professor-aluno



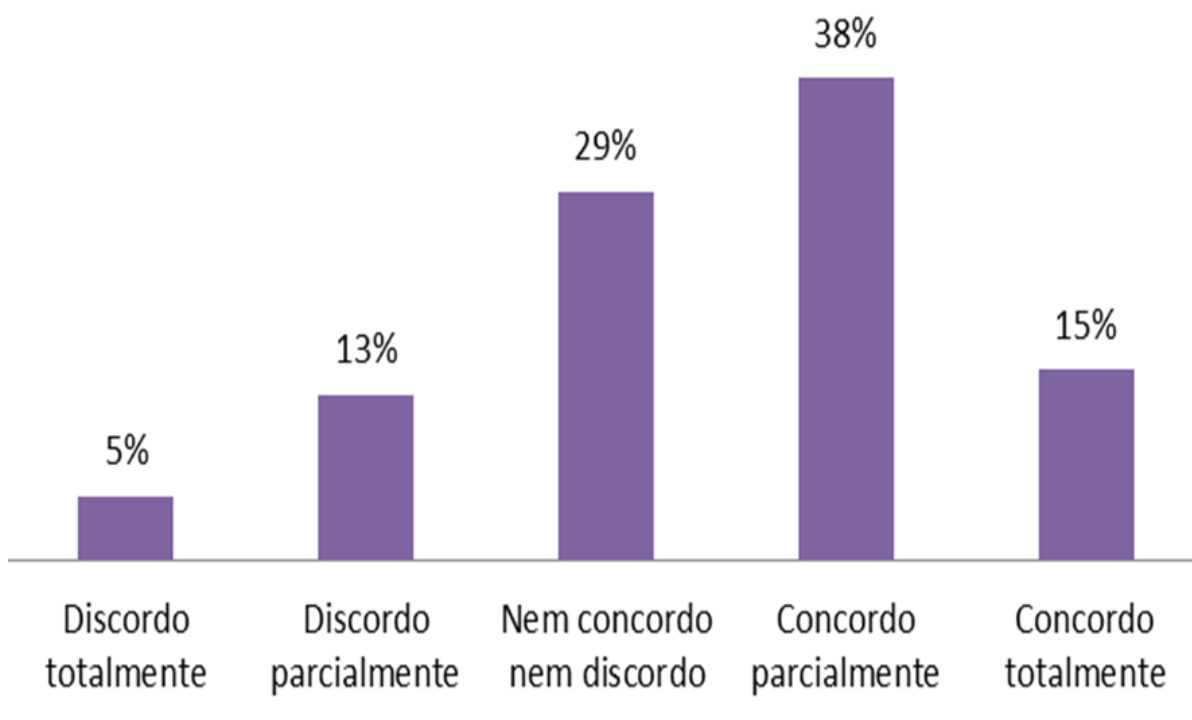
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Ao reportarmos a interação entre professor e aluno como um fator motivador preponderante. A atuação do professor foi considerada importante principalmente no esclarecimento de dúvidas, o que caracteriza a procura da aprendizagem por parte do aluno, tendo o professor como mediador dessa relação, em que o aluno visa se envolver a fundo no assunto, questionando e suscitando a dúvida para melhor entendimento de uma explicação oferecida pelo professor, como expõe Lacerda; Reis; Santos (2008).

Silva et al. (2014) apoia que a chave para o sucesso na relação professor e aluno é o “diálogo” e, a partir deste, o professor pode identificar as necessidades individuais dos alunos, conhecendo-os, possibilitando entender o seu ritmo de desenvolvimento e provocar estímulos para que o aluno desenvolva seu senso crítico. Contudo, quando se observam as práticas em sala, percebe-se uma realidade diferente da discussão teórica. Seria de grande importância investigar as motivações para a insistência nesse modelo passivo de ensino.

A Categoria 4 - Exigência do curso - está representada no gráfico 04 e destaca os seguintes pontos: os professores abordam muitos conteúdos (além do necessário), os professores apresentam o conteúdo muito rapidamente, os trabalhos realizados consomem muito tempo em relação ao conhecimento que agregam as leituras indicadas muito difíceis, os materiais utilizados pelos professores são de boa qualidade, os professores trabalham todos os conteúdos previstos na ementa das disciplinas e os professores relacionam os conteúdos de forma sistemática.

Gráfico 04: A Categoria 4 - Exigência do curso



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

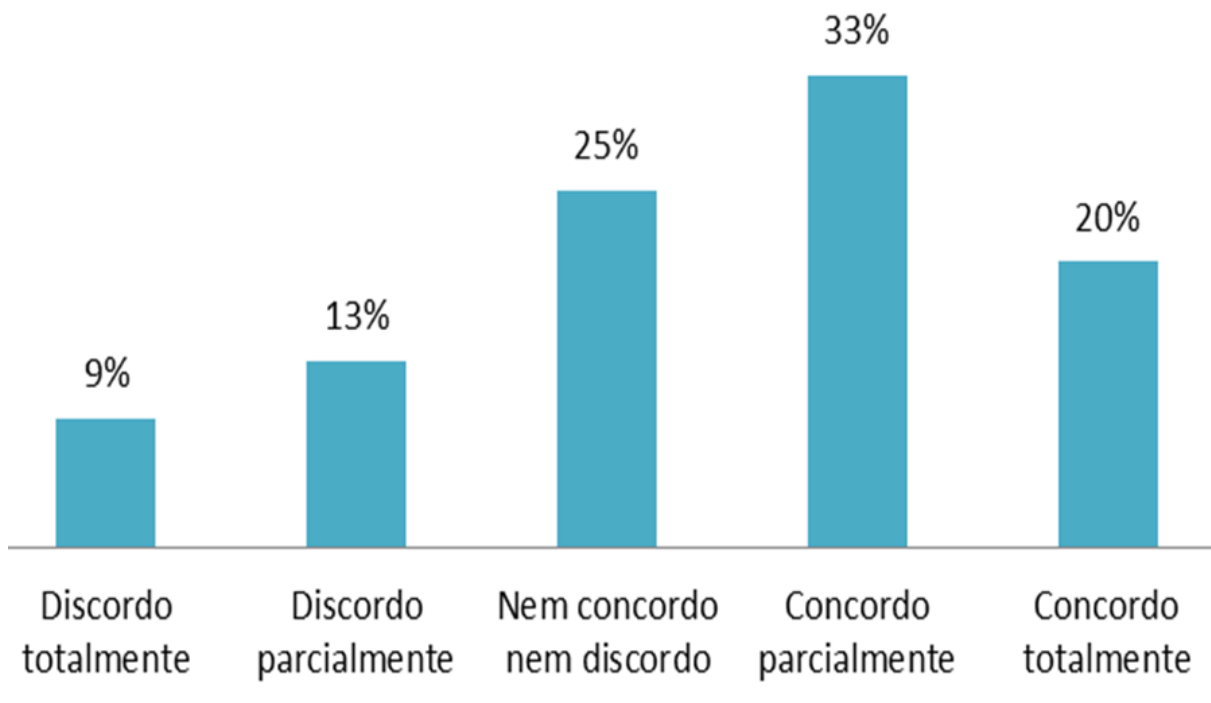
No que diz respeito a Exigência do curso, 38% dos alunos responderam que concordam parcialmente; 29% não concordam nem discordam, 15% concordam totalmente, 13% concordam parcialmente e 5% discordam totalmente com as exigências inerentes ao curso de Ciências Contábeis da UFCG *campus* Sousa-PB.

Leal; Miranda; Carmo (2013), explicam em seu estudo que para os estudantes de Ciências Contábeis, a preocupação se direciona para a obtenção do diploma e das possibilidades por ele proporcionadas, quais sejam, emprego, melhor remuneração, qualidade de vida, prestígio, etc. Com isso, observa-se uma expansão universitária com a chegada de estudantes cada vez mais heterogêneos, tanto nos

estilos cognitivos como na escolarização prévia, nas motivações e nas expectativas, além da diversificação das idades e, ainda, na presença crescente de estudantes trabalhadores que estão na universidade em tempo parcial, em geral, no período noturno.

O gráfico 05 apresenta a Categoria 5 – Organização do Curso, que por sua vez, dispõe acerca da organização das disciplinas; da facilidade para fazer anotações das apresentações realizadas pelo professor; da sequência da grade curricular; se os funcionários asseguram o bom andamento operacional do curso e de uma maneira geral se o curso atende as expectativas dos estudantes. Com isso, Fischborn; Jung (2010) discutem que os Cursos de Ciências Contábeis devem contribuir para a construção de um perfil profissional que integre responsabilidade social e formação técnico-científica, favorecendo a interrelação com outras áreas da ciência, com a finalidade de proporcionar a aplicação das competências nas mais diversas atividades contábeis.

Gráfico 05: A Categoria 5 – Organização do Curso



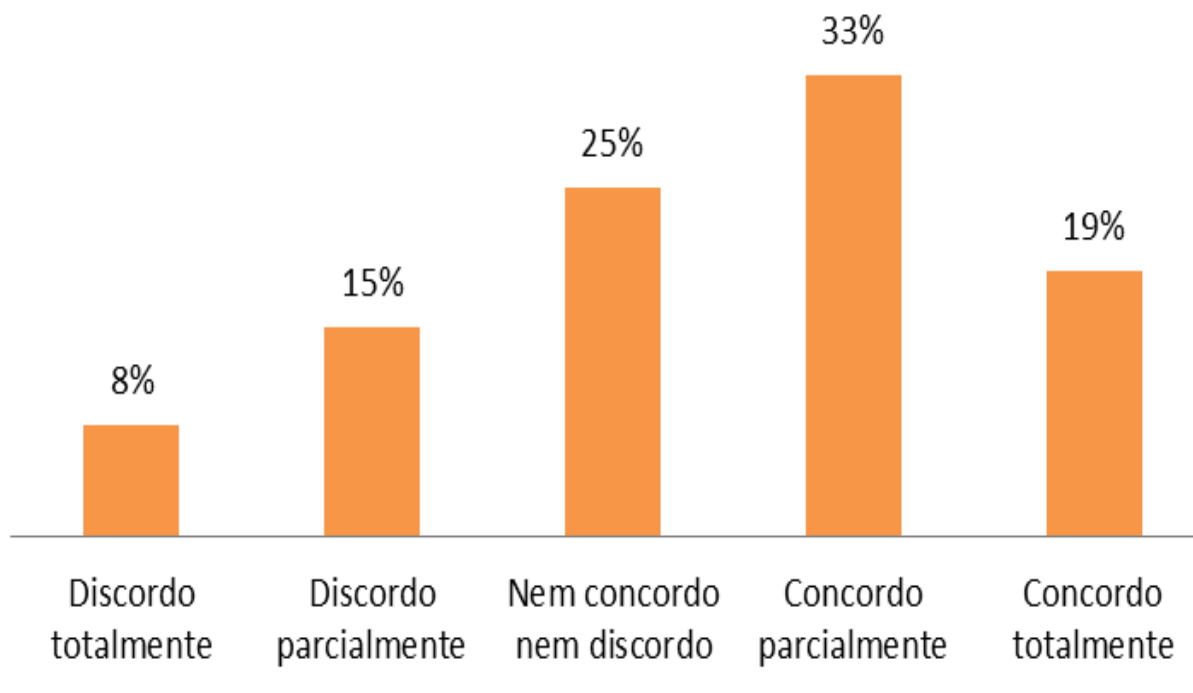
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Ao abordarmos os alunos e indagá-los a respeito da organização do curso, 33% concordam parcialmente com essa organização; 25% nem concordam nem

discordam, 20% concordam totalmente; 13% discordam parcialmente e 9% discordam totalmente.

Na Categoria 6 será possível compreender a satisfação geral do aluno, tendo por base os seguintes critérios: satisfação com o curso e se essa satisfação em relação ao curso é melhor do que esperava quando ingressou; é fácil solucionar um problema no curso; o curso oferece oportunidade de inserção no mercado de trabalho; os profissionais formados no curso são preferidos pelas empresas; satisfação com o ensino que recebe; o nível de formação atingido pelos alunos que concluem o curso de Ciências Contábeis é satisfatório; as medidas adotadas pelo curso para a melhoria da qualidade do ensino são positivas; há um comprometimento efetivo dos professores com a qualidade do curso; e por fim, o curso é ideal.

Gráfico 06: A Categoria 6 – Satisfação geral do aluno



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Tendo por base o exposto a respeito da satisfação do corpo discente, as respostas dos alunos foram: 33% concordam parcialmente; 25% nem concordam nem discordam; 19% concordam totalmente; 15% discordam parcialmente e 8% discordam totalmente.

A respeito do nível de satisfação dos alunos, a presente pesquisa corrobora com o estudo realizado por Viali (2014), onde foi identificado que 69,57% dos alunos estão satisfeitos com o curso, o que é bom por se partir da premissa de que apenas 2,17% estão muito insatisfeitos, 13,04% estão neutros e 15,22% estão muito satisfeitos, ou seja, o curso está sendo satisfatório para grande maioria.

Cunha; Gomes; Beck (2016) destacam que o grau de satisfação dos estudantes está intimamente relacionado ao nível de qualidade dos serviços prestados pelas universidades, ressaltando a necessidade de transmitir uma boa imagem a sociedade de uma forma geral. A inserção dos conceitos da gestão de qualidade total para as Instituições de Ensino Superior (IES) movido pela pressão de uma série de partes interessadas como os alunos, o governo, a comunidade empresarial e a comunidade local. Segundo o autor, esta inserção pauta-se no esforço das IES para melhorar a sua eficiência e eficácia, objetivando satisfazer esse conjunto de clientes cada vez mais exigentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho foi possível investigar o grau de satisfação dos docentes com relação ao seu curso e como isso influencia na forma como eles interagem no processo de ensino aprendizagem, além de identificar o grau de satisfação predominante entre os discentes pesquisados.

Com relação aos resultados inerentes a pesquisa, observou-se que em todas as categorias analisadas, os estudantes optaram pela variável “concordo parcialmente”, obtendo sempre o maior percentual dentre as demais. É perceptível ainda que os discentes sentiram-se intimidados em opinar sobre as categorias, visto que a segunda variável com maior índice de percentual foi a “nem concordo, nem discordo”.

A categoria Interesse do Aluno obteve o maior percentual de satisfação dos discentes, somando os que concordaram parcialmente ou totalmente, que totalizou 64,5%.

Com base nos resultados obtidos, podem-se traçar alternativas para melhorar o envolvimento dos professores, visto que foi a variável que mais apresentou “discordo totalmente”, totalizando 19,1%, e ainda que apresentou menor índice de satisfação, onde 50,1% concordaram parcialmente ou totalmente com a categoria. Assim, é importante que os professores possam trabalhar melhor os conteúdos em sala ou até mesmo propor mais dinamismo nas aulas, novas formas de avaliação, enxergando as necessidades do seu alunado e as perspectivas que o mercado exija de cada um deles.

A partir de tudo que foi abordado, conclui-se que estudos dessa natureza são necessários para o desenvolvimento dos cursos, como é o caso de Ciências Contábeis. De modo que, na medida em que compreendemos a necessidade do corpo discente e docente, bem como, a interação entre eles, como também as limitações e desafios vivenciados pelas universidades, é possível elucidar novas possibilidades e enxergar novos caminhos, buscando otimizar o curso, o conhecimento dos acadêmicos e futuros profissionais e a dinâmica dos professores.

Dessa forma, pensar estratégias de ensino variadas pode tornar mais interessante o curso para o aluno no desenvolvimento da aprendizagem, contribuindo assim para melhorar o rendimento acadêmico.

Há a necessidade, portanto, do Professor rever as ações pedagógicas para que estas sejam centradas nos alunos, de modo a motivá-los nas aulas, uma vez que o item envolvimento do Professor no Curso foi um dos mais altos. Entende-se que o envolvimento do aluno está ligado diretamente ao desenvolvimento do professor em sala de aula, ou seja, o envolvimento do professor tem ampla influência no interesse do aluno, incentivando o aluno a diminuir e/ou aumentar o nível de interesse deste em relação ao curso.

Acredita-se que os resultados apresentados nesta pesquisa possam contribuir com o avanço da pesquisa sobre o tema, uma vez que a obtenção de informações possibilita a melhoria continuada em todos os aspectos dos cursos, além do aperfeiçoamento do próprio processo de avaliação institucional, e de ajudar a entender melhor o aluno diante suas necessidades atuais e futuras.

O grau de satisfação dos alunos do curso interfere diretamente no processo de ensino aprendizagem, além de contribuir para um melhor conhecimento do desenvolvimento de professores e alunos do Curso de Ciências Contábeis da cidade de Sousa-PB.

Como recomendações para trabalhos futuro, dar continuidade à avaliação da satisfação dos alunos do Curso de Ciências Contábeis, como forma de observar a evolução no nível de satisfação dos alunos, não descurando a manutenção dos aspetos que deixam os alunos satisfeitos, nem a melhoria dos que são avaliados de forma menos positiva. A divulgação dos resultados de satisfação dos alunos do Curso poderia ser um fator importante e atrativo, quando da escolha do curso por parte dos alunos que estejam a candidatar-se ao ensino superior.

Assim sugere-se que futuras pesquisas busquem respostas para as seguintes questões: O Grau de satisfação dos alunos influencia no desempenho acadêmico de outros cursos da UACC? É possível relacionar outras variáveis para verificar o Grau de satisfação dos alunos do CCJS/UFCG?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. S. **A importância do FIES na garantia do direito ao ensino superior**. XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. Mar del Plata, dez., 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136212/102_00204.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- ANDRADE, J. A. B.; MUYLDER, C. F. O grau de satisfação dos estudantes do curso de ciências contábeis: um estudo de caso Unimontes Salinas. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, v. 8, n. 15, p. 4, 2009.
- ANDRADE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008.
- BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>>.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul-dez., 2012.
- BRASIL. **Lei ordinária n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- CUNHA, P. R.; GOMES, G.; BECK, F. Satisfação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: Estudo em Universidades Públicas de Santa Catarina. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 27, n. 1, p. 42-62, 2013. Disponível em: <<http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/2162/1708>>.
- ECHTERNACHT, T. H. S.; NIYAMA, J. K.; Almeida, C. O ensino da Contabilidade Internacional em cursos de graduação no Brasil: uma pesquisa empírica sobre o perfil dos docentes e recursos didáticos e metodológicos adotados. **UnB Contábil**, Brasília, v. 10, n. 2, Jul/ Dez., 2007. Disponível em: <https://cgg-amg.unb.br/index.php/contabil/article/view/241/pdf_111>.
- FARIA, A. C. et al. **Enfoque**, v. 25, n. 1, p. 25-36, jan/apr., 2006.
- FISCHBORN, N. H.; JUNG, C. F. **Perfil e expectativas de alunos de ciências contábeis e a relação com as demandas do mercado**. 2010. Disponível em: <<https://contabeis.faccat.br/revista/edicao01/0003.pdf>>.
- GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a11.pdf>>.

GOMES, G.; DAGOSTINI, L.; CUNHA, P. R. Satisfação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: estudo em uma faculdade do Paraná. **Revista da Faculdade de Administração e Economia**, v. 4, n. 2, p. 102-123, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/adm/pdf/2012_EMA60.pdf>.

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

LACERDA, J. R.; REIS, S. M.; SANTOS, N. A. Os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam os alunos na escolha e na permanência no curso de ciências contábeis: um estudo da percepção dos discentes numa Universidade Pública. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 27, n. 1, p. 67-81, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3071/307124257005/>>.

LAGIOIA, U. C. T. et al. 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. 4, n. 8, p. 121-138, 2008.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. **R. Cont. Fin. – USP**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago., 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2571/257127947007/>>.

LIZOTE, Suzete Antonieta et al. **Satisfação dos alunos do curso de ciências contábeis**: um estudo em uma instituição de ensino superior comunitária. 2012.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan.-mar., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>.

MEZOMO, J. C. **Educação e qualidade total**: a escola volta às aulas. Petrópolis: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, P. E. A. et al. **História da educação no Brasil e a prática docente diante das novas tecnologias**. IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/8.19.pdf>.

OLIVEIRA, D. A imagem do contador no Brasil: um estudo sobre sua evolução histórica. **RCA - Revista de Controle e Administração**, v. 3, n.1, jan./jun., 2007. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2910964/DLFE-244443.pdf/2.0.0.7._0.3._0.1..pdf#page=108>.

PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 18, n. spe, p. 19-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v18nspe/a03v18sp.pdf>>.

PIMENTEL, L. M.; SOUZA, M. A. O ensino da contabilidade e as perspectivas da profissão na atualidade: ênfase no profissional contábil que leciona em curso universitário. **E-civitas Revista Científica do Departamento de Ciências Jurídicas, Políticas e Gerenciais do UNI-BH Belo Horizonte**, v. 5, n. 1, jul., 2012.

QUEIROZ, F. C. B. P. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, Abr./Jun., 2013.

REIS, A. J.; SILVA, S. L. A história da contabilidade no Brasil. **Seminário Estudantil de Produção Acadêmica**, v. 11, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/299>>.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. **Ensino Superior**: trajetória histórica e políticas recentes. IX Colóquio Internacional sobre gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, nov., 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>>.

SANTOS, S. C. O Processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior". **Caderno de Pesquisas em Administração (USP)**, v. 08, p. 69-82, 2001.

STALLIVIERI, L. O sistema de ensino superior do Brasil características, tendências e perspectivas. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2006.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06>>.

SILVA, U. B. et al. Concepções pedagógicas e mudanças nas práticas contábeis: um estudo sobre o modelo educacional adotado em uma universidade pública e a formação crítico-reflexiva do contador. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 6, n.2, p. 54-66, maio/ago., 2014.

SOARES, M. S. A. **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação. Porto Alegre, nov., 2002. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>>.

SOUSA, Francisco José da Silva Freitas. **Satisfação de Clientes**: O Caso de Uma Empresa Industrial. 2011. 125p. Dissertação [Mestrado]. Universidade de Coimbra, jul, 2011. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/16192/2/Satisfa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Clientes_O%20Caso%20de%20Uma%20Empresa%20Industrial.pdf>.

SOUZA, A. A. et al. Ensino da Contabilidade Gerencial: Estudo dos Cursos de Ciências Contábeis das Melhores Universidades Brasileiras. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, Florianópolis, ano 05, v. 1, n.10, p. 69-90, Jul./Dez., 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/762/76212303004/>>.

VIALI, A. S. **Análise das intenções dos formandos no curso de ciências contábeis na escolha da área de atuação no mercado de trabalho**. 2014. 31p. Monografia [Graduação]. Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5402/1/21053724.pdf>>.

VIEIRA, K. M.; MILACH, F. T.; HUPPES, 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**, v. 19, n. 48, p. 65–76, set/dez., 2008.

VENTURINI, Jonas et al. Satisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis da UNIFRA: um estudo à luz das equações estruturais. In: **8 Congresso USP Controladoria e Contabilidade**. 2008.

WALTER, S. A.; TONTINI, G.; DOMINGUES, M. J. C. S. Identificando oportunidades de melhoria em um curso superior através da análise da satisfação dos alunos. **Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração**, v. 29, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A QUESTIONÁRIO

PESQUISA DE OPINIÃO						
Data: / /	Assinale com um X no item mais representativo da sua opinião.					Perfil dos alunos
	1	2	3	4	5	1. Idade (anos): _____ 2. Sexo: () Masculino () Feminino 3. Estado Civil: () Solteiro (a) () Casado (a) / União Estável () Divorciado (a) () Viúvo (a) () Outros 4. Em que período encontra-se? () 1º período () 4º período () 7º período () 2º período () 5º período () 8º período () 3º período () 6º período () 9º período
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem Concordo nem Discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	
Categoria1-Envolvimento do professor						
Q1						Os professores apresentam o conteúdo de forma
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.
Categoria3-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
Q16						Os estudantes têm oportunidade para fazerem perguntas.
Q17						Os professores geralmente estimulam a discussão em sala de
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.
Categoria4-Exigência do curso						
Q21						Os professores abordam muitos conteúdos (além do
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.
Categoria5-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
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