

# A Geração de Valor no Ensino Superior: uma Análise Quantitativa em uma IES Pública

## *Generating Value in Higher Education: A Quantitative Analysis in a Public Hei*

Leander Luiz Klein  
Gabriela dos Santos Malaquias  
Vanessa Giacomelli Bressan

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo avaliar a geração de valor percebida na educação superior. O delineamento teórico desse trabalho foi orientado essencialmente sob as definições de geração de valor, atividades acadêmicas e suporte organizacional no ensino superior, bem como saídas de conhecimento e habilidade adquiridas. Realizou-se uma pesquisa quantitativa do tipo *survey* por meio da aplicação de um questionário. A população alvo deste estudo são os egressos e alunos em fase final de curso de graduação de uma IES pública sediada no estado do RS, sul do Brasil. Obteve-se uma amostra de 1220 respondentes. Os dados foram analisados através de estatística descritiva e multivariada. Dentre os principais resultados dessa pesquisa, pode-se destacar que a formação de seis fatores de análise das atividades acadêmicas e suporte organizacional e quatro fatores que abordam saídas de conhecimento e habilidades adquiridas. Quanto a esses fatores, os resultados indicam que houveram diferenças de percepção significativas entre os grupos de homens e mulheres, alunos matriculados e egressos, faixa de renda e o fato de o indivíduo trabalhar ou não em sua área de estudos no curso que realiza. A conclusão desse trabalho é que a geração de valor é uma necessidade premente nas IES e algumas atividades e ações específicas contribuem de maneira mais efetiva para a concepção de valor, nesse caso do ponto de vista do estudante.

**Palavras-chave:** Geração de Valor, Atividades acadêmicas, Habilidades adquiridas, Ensino Superior

### ABSTRACT

The objective of this article is to evaluate the perceived value generation in higher education. The theoretical outline of this work was essentially guided by the definitions of value generation, academic activities and organizational support in higher education, as well as outputs of acquired knowledge and skills. Quantitative survey research was carried out using a questionnaire. The target population of this study are alumni and stu-

Recebido em: 26/12/2023  
Aprovado em: 26/04/2024

Leander Luiz Klein   
leander.klein@ufsm.br  
Doutor em Administração  
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM  
Santa Maria / RS - Brasil

Gabriela dos Santos Malaquias   
gabriela.smalaquias@gmail.com  
Graduação  
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM  
Santa Maria / RS - Brasil

Vanessa Giacomelli Bressan   
vanessa.giacomelli@ufsm.br  
Mestre  
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM  
Santa Maria / RS - Brasil

**ABSTRACT**

dents in the final stages of an undergraduate course at a public HEI based in the state of RS, southern Brazil. A sample of 1220 respondents was obtained. Data were analyzed using descriptive and multivariate statistics. Among the main results of this research, it can be highlighted that the formation of six factors for analyzing academic activities and organizational support and four factors that address knowledge outputs and acquired skills. Regarding these factors, the results indicate that there were significant differences in perception between the groups of men and women, enrolled and graduated students, income range and whether or not the individual works in their area of study in the course they are taking. The conclusion of this work is that the generation of value is a pressing need in HEIs and some specific activities and actions contribute more effectively to the conception of value, in this case from the student's point of view.

**Keywords:** Value Generation, Academic activities, Skills acquired, Higher Education.

## Introdução

A definição de valor de um produto ou serviço tem suas origens nas organizações privadas, cujas definições centrais envolvem a concepção clara do que o cliente está disposto a pagar. LeMahieu et al. (2017) explicam que o valor é algo que, do ponto de vista do cliente, vale a pena pagar, o que significa que constitui coisas que agregam valor. Para o mercado das empresas privadas e para maioria dos setores, essa definição se torna mais fácil a partir da clara identificação da figura do cliente.

Todavia, essa conceitualização não é tão simples de ser aplicada quando se trata do setor da educação, independentemente do nível que se esteja tratando. O fato que torna mais “conturbada” a mera aplicação da definição supracitada é que o cliente, em geral tido como o aluno, tem certas “obrigações e contrapartidas” a cumprir nas atividades de ensino e aprendizagem e, em se tratando de instituições de ensino superior (IES), também nas atividades de pesquisa e extensão. Para este aluno não se pode aplicar a concepção de valor como algo que, do seu ponto de vista, vale a pena pagar, pois sua formação acadêmica requer que ele execute e “pague” também por conteúdos e atividades que podem não despertar seu interesse ou que ele não escolheria por conta própria.

Nessa lógica, as IES, no entanto, não podem ser isentadas da concepção de geração de valor pois elas são cobradas pelos “investidores” e pela sociedade (especialmente no caso das IES públicas) pela contrapartida que geram ao investimento realizado. Além de seu papel essencial em atividades de extensão e como desenvolvedoras de pesquisa, as IES são cobradas pela qualidade de suas práticas de ensino e preparação dos alunos para o mercado de trabalho (Dicker et al., 2018; Succi & Canovi, 2020), dadas as habilidades e conhecimentos por eles adquiridos.

Os próprios alunos, por mais que sejam sabedores de que precisam realizar a sua parte, também estão requerendo mais das atividades acadêmicas que precisam realizar e em que se envolvem durante sua vida universitária. Woodall et al. (2014) já argumentavam que os alunos estão cada vez mais demonstrando um comportamento semelhante ao de um “cliente” e agora estão exigindo ainda mais “entrega de valor” das instituições de ensino. No contexto universitário, depois de os alunos terem assistido/participado de uma aula ou realizado uma atividade acadêmica, eles avaliam se esse dado momento universitário facilitou ou ajudou na aquisição e aplicabilidade do conhecimento no mercado de trabalho de sua área de estudo (da Silva et al., 2021). Tais momentos e experiências universitárias criam também a necessidade de geração de valor nas atividades executadas e sua avaliação em IES. O fato é que pouco se tem avançado na avaliação da geração de valor ao estudante em associação com as percepções de saídas e habilidades por eles adquiridas.

Dada essa problemática, este artigo tem como objetivo avaliar a geração de valor percebida na educação superior. Para tanto, realizou-se uma pesquisa do tipo *survey* com 1220 egressos e alunos em fase de conclusão de curso em uma IES pública do sul do Brasil.

Com a realização desse estudo, pode-se avançar no entendimento da concepção de geração de valor e avaliação das atividades realizadas em IES a partir do ponto de vista do seu usuário central, o aluno. As contribuições práticas deste estudo estão justamente na avaliação das atividades e ações promovidas pelas IES que geram valor agregado do ponto de vista do aluno. Essa avaliação, além de gerar elementos para entender o que os alunos pensam e como se comportam, pode gerar diretrizes para melhorar as atividades proporcionadas pelas IES. Do ponto de vista teórico, a realização desse trabalho se justifica pelo estreitamento da noção de

valor percebido na educação superior (Tomlinson, 2018) e das habilidades adquiridas pelos alunos (Pastore et al., 2022; Zhoc et al., 2019). Tal pesquisa sobre geração de valor também ajuda a melhorar e adequar o “serviço educacional prestado” às necessidades dos alunos (Foroudi et al., 2019) e aos requerimentos do mercado.

## Referencial Teórico

### GERAÇÃO DE VALOR

A premissa de geração de valor é baseada na definição de valor agregado a partir da percepção do cliente comprador de um produto ou usuário de um serviço. Em outras palavras, valor pode ser compreendido como aquilo que o cliente/usuário está disposto a pagar e que não “carrega” desperdícios em sua composição (Alves, 2011). A geração de valor para o cliente ou usuário de um serviço está associada à capacidade da empresa em gerar serviços que atendam às suas necessidades (Busanelo, 2014).

Essa concepção de valor, ao ser levada ao contexto da educação, deve ser analisada considerando suas peculiaridades e seus múltiplos stakeholders envolvidos, como governo, sociedade, alunos, professores e profissionais administrativos. Para este estudo, considera-se os alunos como sendo o principal cliente/usuário de uma IES, pois ele é o principal beneficiário do serviço prestado por estas instituições e o elemento central das atividades realizadas (Sunder M & Mahalingam, 2018).

Levando em conta que os estudantes podem ser considerados clientes dos centros acadêmicos, suas expectativas sobre o serviço prestado pelas instituições de ensino desempenham um papel fundamental em suas percepções de qualidade (Dlačić et al., 2013). As instituições acadêmicas, ao realizarem avaliações de qualidade, alcançam a possibilidade de melhorias nos seus processos e no desenvolvimento de habilidades de seus alunos (Camilleri, 2021). Para tanto, entender o que os alunos compreendem como valor agregado de ações e atividades executadas nas IES colabora para que elas possam reconhecer pontos de melhoria e ofertar atividades acadêmicas de mais qualidade para os alunos (Dicker et al., 2018).

A geração de valor no ambiente educacional se relaciona com a motivação e com a construção de sentido, tanto para os professores quanto para os discentes

(Debnath et al., 2007). Segundo Chung e Mclarney (2000), ao planejar um curso, seja qual nível for, as tarefas e atribuições selecionadas devem oferecer valor aos alunos, pois, caso contrário, seu interesse pelas tarefas acadêmicas e satisfação podem diminuir.

## **VALOR EM ATIVIDADES ACADÊMICAS E CORRELATAS NA GRADUAÇÃO**

A percepção de valor do aluno em relação a experiência acadêmica depende de uma série de fatores, como por exemplo, o desenho instrucional do curso, a metodologia de ensino aplicada, recursos de aprendizagem, o currículo e as atividades educacionais, que estimulem o desenvolvimento de atitudes, habilidades e competências esperadas pelos empregadores (Zighan & EL-Qasem, 2020; Ansary et al., 2023). Nesse sentido, é preciso apresentar um embasamento teórico que dê suporte a definição dessas variáveis e fatores, o que é feito nos parágrafos que seguem.

O primeiro fator a ser considerado são as atividades em sala de aula e/ou extra classe, que são práticas que auxiliam no desenvolvimento de habilidades como liderança, tomada de decisão, autoconfiança, além de influenciarem positivamente o comprometimento com a instituição (Zhoc et al., 2019). Em sala de aula, essas atividades se referem a seminários, trabalhos em grupo, resolução de casos de ensino e outras atividades avaliativas que promovem o desenvolvimento das atividades mencionadas. Já as atividades extraclasse, como palestras, simulações, visitas técnicas, estágios, entre outros, deve permitir que os alunos visualizem como o conhecimento e as habilidades adquiridas são benéficos e geram valor de utilidade para seus objetivos presentes e futuros, como ingresso na pós-graduação ou no mercado de trabalho (O'Neil & Hopkins, 2002), e deixem-no mais informado sobre as necessidade e habilidades a serem desenvolvidas para o mercado (Debnath et al., 2007).

A atuação dos professores do curso é outro fator essencial na vida acadêmicas dos alunos, pois suas atribuições, como o conhecimento adquirido, suas práticas de ensino, seu interesse e acessibilidade, afetam a qualidade da educação gerada aos alunos (Tetteh, 2018). Estudos mostram que o aluno que se depara com professores pedagogicamente preparados, capazes de transmitir conhecimento de forma clara e precisa, e ofertam atendimento além da sala de aula, tendem a proporcionar um ensino prazeroso e, assim, a experiência do aprendizado para o aluno

se torna mais valorosa (da Silva et al., 2021). O “cuidado pedagógico” dos docentes impacta positivamente o valor percebido pelos alunos, ao passo que eles devem atuar como facilitadores do conhecimento, de modo que a geração de valor esteja voltada para a motivação dos estudantes, bem como para melhorar a relação dos professores com os alunos e nas possibilidades de aprendizado em conjunto (da Silva et al., 2021; Dicker et al., 2018).

Em linha com o supracitado, estão as práticas de ensino e organização do curso, que se referem às características pedagógicas dos cursos, como, por exemplo, adequação da grade curricular, métodos e materiais de ensino utilizados, metodologia de ensino, conteúdo programático, horários e regras para funcionamento de serviços acadêmicos do curso, entre outros (Pastore et al., 2022). A tendência é que a experiência de aprendizagem dos alunos seja mais aprazível quando as práticas de ensino são melhores desenvolvidas (da Silva et al., 2021).

A infraestrutura é destacada como outro fator que reflete na formação dos alunos, ao passo que engloba elementos tangíveis das instalações da IES, como laboratórios, bibliotecas, salas de aula, restaurante universitário e disponibilidade de internet, que podem influenciar na qualidade do serviço. A infraestrutura influencia positivamente no cuidado no ensino por parte dos docentes e no valor percebido por parte dos alunos (da Silva et al., 2021; Tetteh, 2018). Além disso, a qualidade da infraestrutura é influencia na evasão ou permanência dos alunos (Santos et al., 2017).

Alinhado a isso, a literatura sobre o assunto destaca o suporte da secretaria dos cursos, que desempenha papel fundamental para o gerenciamento de tarefas administrativas e a vivência dos discentes da universidade, por meio do desenvolvimento de suas atividades operacionais, fornecimento de informações, sua acessibilidade e cortesia para com os alunos (López-Miguens et al., 2021; Tetteh, 2018). Os serviços administrativos e operacionais prestados pelas instituições devem ser considerados e avaliados em busca da melhora da qualidade do serviço por elas prestado (Dicker et al., 2018; Tetteh, 2018).

Por fim, alguns estudos destacam a importância das oportunidades no mercado promovidas pelas IES. Estas referem-se a ações promovidas junto a possíveis empregadores, que aproximam os futuros graduados do mercado de trabalho, favorecendo a empregabilidade (López-Miguens et al., 2021; Abbas et al., 2024). As ações incluem, por exemplo, feiras de emprego, provas de seleção nas depen-

dências da universidade e divulgação de oportunidades de trabalho, entre outros. A universidade que possui estrutura para promover a integração dos alunos com o mercado de trabalho e deve ser um elo entre estes para promoção de aprendizados e estreitamento de oportunidades e conhecimentos (da Silva et al., 2021).

## **SAÍDAS DE CONHECIMENTO E RESULTADOS DE APRENDIZAGEM**

Universidades do mundo todo têm buscado descrever e dar visibilidade às habilidades e conhecimentos que seus graduados adquirem ao longo da vida acadêmica. A educação precisa ser planejada com base nas habilidades e competências que os alunos devem desenvolver, e não nos conteúdos que os professores pretendem ensinar, mudando assim o foco do professor para os resultados de aprendizagem dos alunos (Erikson & Erikson, 2019). Os resultados de aprendizagem podem ser descritos como o conjunto de habilidades e atributos que o aluno percebe e adquire no decorrer do seu envolvimento com a IES. Tais resultados vêm sendo foco de estudos sobre satisfação e engajamento de alunos e também sobre empregabilidade dos graduados (Garnjost & Lawter, 2019; Jorre de St Jorre & Oliver, 2017).

Nesse estudo, quatro dimensões são utilizadas para avaliar as saídas de aprendizagem e habilidades adquiridas pelos estudantes das IES. Os resultados da aprendizagem referem-se à percepção dos alunos sobre os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, como conteúdos teóricos, capacidade de julgamento crítico, habilidade de comunicação e trabalho em equipe, por exemplo. Os dados obtidos de avaliações de aprendizagem são considerados bons indicadores para garantir a qualidade do ensino superior (Oliver & Jorre de St Jorre, 2018; Pastore et al., 2022). A avaliação dos resultados de aprendizagem permite gerar índices de qualidade e realizar a comparação entre as instituições, além de gerar feedbacks para melhorias.

A segunda dimensão refere-se às saídas cognitivas adquiridas e dizem respeito a habilidades que permitem compreender ideias complexas, pensar analítica e reflexivamente, crítica e criativamente, e encarar problemas não familiares, motivando o indivíduo (Kensington-Miller et al., 2018; Zhoc et al., 2019). Tais tipos de habilidades são muitos relevantes para promoção da empregabilidade dos graduados e facilitam a realização de seus afazeres na profissão (Suleman, 2018).

As saídas sociais, terceira dimensão, dizem respeito à capacidade dos estudantes de se comunicarem e compreenderem as pessoas, conviver e trabalhar em colaboração com diferentes origens culturais e éticas, bem como a aptidão para liderança, que conferem maior satisfação à experiência universitária (Zhoc et al., 2019). Estas habilidades podem ser mais facilmente adquiridas a partir da interação com os pares e trabalhos em equipe que estimulam o estudante a adaptar-se, promover sua empatia, autoconfiança e liderança (Zighan & EL-Qasem, 2020).

Por fim, as saídas de autodesenvolvimento referem-se ao desenvolvimento de traços pessoais, como gestão do tempo, capacidade de autorreflexão crítica e aprendizagem autônoma (Zhoc et al., 2019). Essa habilidade instiga os alunos a desenvolver a iniciativa e o autodesenvolvimento, construindo a capacidade pessoal de gerenciamento do tempo e sua produtividade, autonomia, assumir responsabilidades e para prestar contas de maneira ética e profissional (Oliver & Jorre de St Jorre, 2018; Zighan & EL-Qasem, 2020).

## Método do Trabalho

Para a realização deste trabalho, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter quantitativo do tipo *survey*, a qual é sugerida quando a coleta de dados envolve uma grande população e visa obter uma amostra de indivíduos da mesma (Hair et al., 2022). A pesquisa foi realizada em uma IES pública localizada no estado do Rio Grande do Sul, na região sul do Brasil. A população alvo deste estudo são os egressos dos cursos de graduação desta IES a partir do ano de 2015 (8.483 indivíduos) e os alunos regularmente matriculados que já integralizaram 50% ou mais das disciplinas do seu curso (aproximadamente 9.400 alunos no momento da coleta de dados). A amostragem foi realizada por meio de cálculo não paramétrico por conveniência, objetivando-se obter uma amostra mínima suficiente entre os grupos estudados para os cálculos estatísticos a que esse artigo se propõe. Foi obtida uma amostra válida de 1220 respondentes.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado com 65 perguntas fechadas. Para a mensuração das respostas das questões, utilizou-se uma escala do tipo Likert de 5 pontos, conforme demonstrado

na Tabela 01. Adicionalmente, foram definidas pelos autores 8 perguntas para caracterização do perfil dos respondentes, as quais envolviam questões sobre sexo, idade, raça, estado cível, ano e semestre de formação (ingresso no curso para alunos ainda matriculados), atuação profissional e renda.

**Tabela 1.** Dimensões e organização do instrumento de pesquisa.

Dimensões avaliadas	Nº questões	Referências	Escala utilizada
Infraestrutura	8	• Tetteh (2018)	1 = Nenhum valor
Atividades em sala de aula e/ou extra classe	13	• Tetteh (2018)	2 = Pouco valor
Professores do curso	7	• Dicker et al. (2018)	3 = Mediano valor
Práticas de ensino	6	• Da Silva et al. (2021)	4 = Muito valor
Oportunidades no mercado	5	• Da Silva et al. (2021) • López-Miguens et al. (2021)	5 = Extremo valor 9 = Não sabia da disponibilidade desse item/ ou
Suporte da secretaria	5	• Tetteh (2018)	Não visualizei esse item no curso
Saídas de Aprendizagem	6	• Oliver & Jorre de St Jorre (2018) • Pastore et al. (2022)	1 = Nada
Habilidade: Saídas Cognitivas	5		2 = Muito Pouco 3 = Pouco
Habilidade: Saídas Sociais	5	• Zhoc et al. (2019)	4 = Bastante 5 = Totalmente
Habilidade: Saídas de autocrescimento	5		

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

Para a composição do instrumento, as questões retiradas dos estudos utilizados (coluna de referências da Tabela 01) foram primeiramente traduzidas por um dos autores (que possui fluência na língua inglesa) e, posteriormente, adaptadas para o contexto público da IES pesquisada. Na sequência, o questionário estrutu-

rado foi avaliado por 4 pesquisadores experts nesse tipo de pesquisa e na área do estudo. O intuito dessa etapa de validação de conteúdo foi obter feedbacks sobre o entendimento e a adequação das questões ao objetivo da pesquisa, o que permitiu rever questões com interpretações dúbias e obter sugestões de melhoria. Com isso, obteve-se uma versão final preliminar do questionário que foi submetido a um pré-teste com 7 potenciais respondentes da população alvo do estudo. Com os retornos obtidos e adequações realizadas, o pesquisador que traduziu as questões originais do instrumento averiguou novamente o instrumento para evitar possíveis alterações no sentido original das questões. Esses procedimentos de validação de conteúdo foram tidos como necessários, uma vez que as escalas originais estavam escritas na língua inglesa.

A coleta de dados foi realizada de forma on-line com o auxílio do CPD (Centro de Processamento de Dados) da IES onde a pesquisa foi realizada. Foi elaborada uma versão “eletrônica” do questionário que foi enviado aos indivíduos da população alvo da pesquisa a partir de um e-mail convite. As respostas obtidas foram automaticamente computadas e armazenadas em uma planilha eletrônica para posterior edição no Excel. Para a análise de dados, foi utilizado o software IBM SPSS v.23.

Como procedimentos e técnicas de análise dos dados, foi realizada primeiramente a análise descritiva do perfil dos respondentes, bem como das variáveis que compõem o questionário. Por segundo, foi realizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE) que é uma técnica utilizada para estimar a estrutura de correlações existentes entre um grande número de variáveis e, a partir disso, definir um conjunto menor de fatores que contenha as variáveis que são fortemente inter-relacionadas (Hair et al., 2022). Para averiguar a fatorabilidade dos dados obtidos, utilizou-se o teste de esfericidade de Bartlett e o cálculo do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Após, foram verificados os valores das comunalidades e excluídas aquelas variáveis que apresentaram valores inferiores a 0,5. A AFE foi realizada pelo método dos componentes principais e a partir da rotação Varimax. Para a determinação do número de fatores, utilizou-se o critério de estimação Eigenvalue ( $>1$ ) e percentual da variância explicada ( $>60\%$ ) (Hair et al., 2022). O Alpha de Cronbach foi utilizado e calculado como medida para aferição da confiabilidade dos fatores, sendo aceitos valores maiores que 0,7 para essa medida.

Por fim, foram realizados testes de diferença de média entre grupos de respondentes a partir da aplicação do teste t de Student e análise ANOVA. Segundo Hair et al. (2022), o teste t avalia a significância estatística da diferença entre duas médias de amostras independentes para uma única variável dependente. Já a Análise univariada de variância (ANOVA) é uma técnica estatística que serve para averiguar diferenças de percepção entre 3 ou mais grupos para uma dada medida dependente – fator (Hair et al., 2022).

Por fim, foi investigada a existência de associação entre as variáveis e a intensidade dessa relação, utilizando o coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ) (Malhotra, 2019). O coeficiente  $r$ , que varia de -1 a +1, indica que quando uma variável aumenta, a outra também aumenta em um valor proporcional, quando o valor é positivo, ou que quando há aumento em uma variável, ocorre redução na outra, quando o valor é negativo. A força da associação varia de muito baixa (até 0.2) a muito alta (entre 0.9 e 1) (Pestana & Gageiro, 2014).

## Resultados e Discussão

### ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESPONDENTES E DAS VARIÁVEIS DO INSTRUMENTO

Como primeiro procedimento de análise dos dados, realizou-se análise descritiva dos respondentes e das variáveis do instrumento. A amostra obtida possui respondentes com uma média de 31 anos de idade e oriundos de diferentes cursos de graduação da IES pesquisada. Na Tabela 02, é possível observar o perfil dos participantes da pesquisa.

**Tabela 2.** Perfil dos respondentes.

Variável	Alternativas	Frequência	Porcentagem
Sexo	Masculino	494	40,5
	Feminino	<b>726</b>	<b>59,5</b>
Cor/Raça	Branco(a)	1031	84,5
	Preto(a) / Pardo(a) / Indígena(a)	155	13,5
	Preferiu não declarar	24	2,0

Estado Civil	Solteiro(a)	775	63,5
	Casado(a)	399	32,7
	Outro	46	3,8
Atualmente, está atuando profissionalmente?	Sim, na área do curso em que se formou	722	59,2
	Sim, em outra área (diferente do curso em que se formou)	214	17,5
	Não	284	23,3
Critério mais importante que fez optar pela UFSM para cursar a graduação	Qualidade do ensino	502	41,1
	Localização	237	19,4
	Gratuidade	407	33,4
	Outro	74	6,1

**Fonte:** dados da pesquisa.

Verifica-se que a amostra foi composta predominantemente por indivíduos do sexo feminino (59,5%). Em relação às variáveis cor/raça e estado civil, observa-se que 84,5% dos entrevistados autodeclararam-se da cor branca e 63,5% declarou-se solteiro. Em relação à atuação profissional, mais da metade (59,2%) dos respondentes está atuando na área do curso em que se formaram, demonstrando um total bem expressivo. Quando questionados sobre qual o critério mais importante que os fizeram optar pela instituição para cursar a graduação, a maioria das pessoas entrevistadas respondeu ter sido pela qualidade de ensino (41,1%), seguido pelo critério da gratuidade (33,4%).

## ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA DAS VARIÁVEIS

O segundo procedimento de análise dos dados foi a realização da análise fatorial exploratória (AFE) para verificar o arranjo das questões em conjuntos de fatores considerando a amostra coletada. Conforme descrito no método do trabalho, o questionário foi elaborado com 2 escalas diferentes para o conjunto de itens, motivo pelo qual, foram realizadas duas AFEs.

A AFE para o conjunto de itens 1 à 44 demonstrou que os resultados dos testes KMO (valor = 0,954) e o teste de esfericidade de Bartlett (Chi-square value = 16232,144; sig = 0,00) foram satisfatórios e indicam a fatorabilidade dos dados. O item “Avaliações sem consulta (provas)” (comunalidade = 0,362) foi excluído das análises por apresentar valor menor que 0,5. A variável “Cumprimento do horário programado das aulas” também foi desconsiderada nas análises subsequentes, pois ficou isolada em um único constructo.

A Tabela 03 demonstra os resultados encontrados da AFE, na qual são apresentados os valores das cargas fatoriais e média de cada variável, bem como os valores do Alpha de Cronbach e variância explicada de cada fator.

**Tabela 3.** AFE das variáveis referentes às atividades acadêmicas.

Fatores e variáveis observadas	Média	Carga fatorial
<b>Fator 01 – Professores e Práticas de ensino - Alpha de Cronbach (0,952) – Variância explicada (17,29%)</b>		
Capacidade dos professores em despertar meu interesse no assunto ensinado em aula.		,817
Práticas de ensino pelos professores.	4,238	,802
Capacidade dos professores em expressar suas ideias de forma clara e objetiva.	4,328	,795
Interesse dos professores no progresso dos alunos.	4,112	,768
Responsividade dos professores.	4,271	,744
Conhecimentos dos professores.	4,583	,700
Adequada metodologia educacional.	4,077	,689
Acessibilidade dos professores	4,330	,686
Adequado material de ensino.	4,133	,665
Utilização de diferentes métodos de ensino.	4,018	,619
Recebimento de feedback das diferentes atividades que realizei.	4,047	,606
Organização da grade curricular do curso.	4,097	,536

**Fator 02 – Oportunidades no mercado - *Alpha de Cronbach (0,951)* –  
Variância explicada (10,62%)**

Organização de feiras de emprego.	3,205	,851
Divulgação de oportunidades de trabalho durante a graduação.	3,678	,819
Convite à gestores/empregadores de organizações para palestras ou seminários.	3,714	,819
Promoção da integração dos alunos com o mercado de trabalho.	3,665	,792
Realização de provas de seleção pelas organizações nas instalações da universidade.	3,324	,780

**Fator 03 – Infraestrutura - *Alpha de Cronbach (0,880)* –  
Variância explicada (10,17%)**

Laboratórios de pesquisa	4,196	,717
Laboratórios de informática	3,936	,674
Instalações e Infraestrutura geral do campus	4,371	,673
Auditórios e salas de conferência	4,082	,665
Disponibilização de serviços médicos	3,450	,654
Restaurante universitário	4,502	,618
Acervo das bibliotecas	4,283	,610
Acesso à internet	4,299	,585

**Fator 04 – Suporte da secretaria - *Alpha de Cronbach (0,950)* –  
Variância explicada (9,52%)**

Disponibilidade dos funcionários da secretaria do curso para ajudar em qualquer situação.	4,340	,888
Recebimento de respostas às minhas dúvidas dos funcionários da secretaria do curso.	4,402	,877
Acessibilidade dos funcionários da secretaria do curso durante expediente.	4,339	,874
Fornecimento de informações corretas pelos funcionários da secretaria do curso.	4,446	,851
Cortesia dos funcionários da secretaria do curso.	4,293	,813

<b>Fator 05 – Atividades em sala de aula - Alpha de Cronbach (0,834) – Variância explicada (7,99%)</b>		
Apresentação de seminários em aula	4,081	,743
Participação na semana acadêmica	4,139	,693
Participação em seminários de convidados externos	4,277	,689
Elaboração de trabalhos em grupo	4,022	,673
Resolução de estudos de caso	4,237	,527
Atividades avaliativas com consulta	3,898	,503
Elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso - TCC	4,332	,467
<b>Fator 06 – Atividades extra classe - Alpha de Cronbach (0,803) – Variância explicada (6,93%)</b>		
Realização do Estágio extracurricular	4,447	,799
Realização do Estágio supervisionado	4,552	,748
Ser bolsista em Iniciação Científica ou em Extensão	4,394	,676
Participação em empresa Júnior	3,506	,541
Participação em viagens de estudo / visitas técnicas	4,265	,537

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os resultados da Tabela 03 demonstram a organização das variáveis em 6 fatores cuja variância explicada acumulada total é de 62,95%. Observa-se também que os resultados do Alpha de Cronbach são satisfatórios (> 0,7) para esses fatores formados. A carga fatorial das variáveis também foi considerada satisfatória, uma vez que todas apresentaram valores superiores a 0,5, à exceção da variável “Elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso – TCC” (carga = 0,467) que foi considerada importante para composição do respectivo fator e por isso não foi retirada das análises.

A segunda AFE foi realizada com o conjunto de itens 45 a 65 que corresponde às questões sobre aprendizagem e habilidades adquiridas. Os resultados dos testes KMO (valor= 0,957) e o teste de esfericidade de Bartlett (Chi-square value = 21062,492; Sig = 0,00) também foram satisfatórios e, para esse conjunto de variáveis, todas as comunalidades apresentaram valores superiores a 0,5. A Tabela 04 demonstra os resultados encontrados.

**Tabela 4.** AFE referente às variáveis sobre aprendizagem e habilidades adquiridas.

Fatores e variáveis observadas	Média	Carga fatorial
<b>Fator 07 – Aprendizagem - Saídas de Conhecimento</b>		
<i>Alpha de Cronbach (0,924) – Variância explicada (21,22%)</i>		
Adquirir conhecimentos preciosos para minha profissão.	4,035	,810
Adquirir habilidades de formação contínua úteis para minha profissão.	4,025	,776
Adquirir habilidades de comunicação úteis para minha profissão.	3,947	,758
Aprender como fazer julgamentos críticos para minha profissão.	4,081	,751
Aprender conteúdos teóricos úteis para minha profissão.	4,224	,707
Aprender a trabalhar de forma colaborativa.	4,032	,671
<b>Fator 08 – Habilidades Adquiridas -Saídas sociais</b>		
<i>Alpha de Cronbach (0,912) – Variância explicada (20,23%)</i>		
Compreender melhor os outros.	3,902	,767
Conviver com pessoas de diferentes origens culturais e étnicas.	4,065	,765
Trabalhar em colaboração com outras pessoas.	4,116	,748
Comunicar-se eficazmente com outras pessoas.	3,859	,721
Desenvolver habilidades de liderança.	3,602	,620
Manter a ética pessoal e profissional	4,348	,472
<b>Fator 09 – Habilidades Adquiridas - Saídas Cognitivas</b>		
<i>Alpha de Cronbach (0,906) – Variância explicada (17,13%)</i>		
Pensar analítica e criticamente.	4,149	,802
Pensar reflexiva e criativamente.	3,998	,749
Ver as coisas de uma perspectiva global.	4,057	,734
Desenvolver conhecimentos avançados.	4,022	,656
Lidar com problemas não familiares.	3,377	,476

### Fator 10 – Habilidades Adquiridas - Saídas de autocrescimento Alpha de Cronbach (0,875) – Variância explicada (14,53%)

Aprender uma nova habilidade ou conhecimento sozinho.	3,980	,828
Gerenciar o tempo de forma mais eficaz.	3,629	,746
Capacidade de ter uma autorreflexão crítica.	4,028	,626
Desenvolver formação continuada	3,997	,596

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os resultados da Tabela 04 demonstram que todos os fatores formados são praticamente iguais aos originalmente propostos nos estudos de onde foram retirados. A única mudança que ocorreu é que a variável “Manter a ética pessoal e profissional” passou a compor o fator “Saídas Sociais” (originalmente, essa variável pertencia ao fator “Saídas de autocrescimento”). A variância explicada acumulada total dos fatores é de 73,31% e a carga fatorial de todas as variáveis é superior a 0,5, resultados estes considerados adequados para essa análise. Por fim, salienta-se que os resultados do Alpha de Cronbach também são satisfatórios para esses fatores formados, uma vez que todos apresentaram valores superiores a 0,7.

### TESTES DE DIFERENÇA DE PERCEPÇÃO ENTRE GRUPOS

Nesta subseção do artigo, realizou-se uma série de testes de diferença de média (testes t e Anova) com os fatores obtidos na análise fatorial exploratória (subseção 4.2) e variáveis de características do perfil da amostra (subseção 4.1). Com esses testes, pode-se verificar se há diferença entre as médias apresentadas pelos grupos formados quanto aos fatores analisados.

Inicialmente, realizou-se o teste t para amostras independentes com os grupos formados a partir da variável sexo. Os resultados desse teste estão apresentados na Tabela 05.

**Tabela 5.** Teste t para variável sexo.

FATOR	Masculino		Feminino		Teste t	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Valor	Sig
Professores e Práticas de ensino	4,05	,836	4,30	,741	<b>-5,371</b>	<b>0,000</b>
Oportunidades no mercado	3,38	1,292	3,77	1,188	<b>-5,151</b>	<b>0,000</b>
Infraestrutura	4,04	,768	4,23	,761	<b>-4,176</b>	<b>0,000</b>
Suporte da secretaria	4,33	,836	4,38	,838	-1,036	0,300
Atividades em sala de aula	4,01	,745	4,22	,673	<b>-4,890</b>	0,000
Atividades extra classe	4,16	,901	4,40	,797	<b>-4,756</b>	<b>0,000</b>
Aprendizagem – Saídas de Conhecimento	3,95	,900	4,10	,833	<b>-2,169</b>	<b>0,030</b>
Habilidades Adquiridas - Saídas sociais	3,86	,908	4,04	,870	-2,900	0,004
Habilidades Adquiridas - Saídas Cognitivas	3,88	,927	3,95	,882	-1,275	0,203
Habilidades Adquiridas - Saídas de autocrescimento	3,88	,939	3,92	,904	-0,687	0,492

**Fonte:** dados da pesquisa.

A análise da Tabela 05 permite verificar que a percepção média de homens e mulheres difere para a maioria dos fatores demonstrados. Outro ponto a ser ressaltado é que a avaliação dos homens é pior para todos os fatores averiguados, ou seja, a percepção de geração de valor e saídas/habilidades adquiridas não é tão

boa para eles se comparada ao grupo de mulheres. A percepção mais positiva do grupo feminino em relação à geração de valor e habilidades adquiridas na educação superior vai ao encontro do aproveitamento e participação das mulheres nesse nível de ensino e das políticas de gênero e diversidade promovidas pelos governos já a longa data. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC, 2007), houve um salto muito maior na participação feminina na educação superior e também o seu reflexo nos cursos de mestrado e doutorado, assim como entre o corpo docente e o mercado de trabalho. Tendo em vista a publicação mencionada, os números e estudos envolvendo gênero devem questionar as diferenças percebidas quanto aptidões, vocação profissional e alinhamento cultural para melhorar a formação curricular e universitária. Os resultados desse estudo auxiliam a compreender e orientar a lógica de ensino quanto à maneira com que homens e mulheres percebem as atividades e práticas acadêmicas, o trabalho colaborativo, os julgamentos críticos, o aprendizado de conteúdos críticos para profissão e habilidades de comunicação, entre outros aspectos.

O teste t também foi realizado para verificar possíveis diferenças na avaliação dos fatores entre o grupo de egressos e o grupo de alunos matriculados, que ainda estão realizando os seus respectivos cursos. Os resultados desses testes são apresentados na Tabela 06.

**Tabela 6.** Teste t para Egresso/Aluno matriculado.

FATOR	Egresso		Aluno		Teste t	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Valor	Sig
Professores e Práticas de ensino	4,18	,789	4,25	,789	-1,501	0,131
Oportunidades no mercado	3,44	1,282	3,93	1,098	<b>-6,370</b>	<b>0,000</b>
Infraestrutura	4,13	,730	4,22	,842	-1,893	0,059
Suporte da secretaria	4,33	,841	4,42	,825	-1,623	0,105
Atividades em sala de aula	4,10	,702	4,22	,718	<b>-2,837</b>	<b>0,005</b>

Atividades extra classe	4,28	,862	4,36	,815	-1,473	0,141
Aprendizagem						
– Saídas de	4,00	,850	4,17	,876	<b>-3,189</b>	<b>0,001</b>
Conhecimento						
Habilidades Adquiridas - Saídas sociais	3,97	,867	4,01	,931	-0,785	0,433
Habilidades						
Adquiridas - Saídas Cognitivas	3,88	,897	4,00	,904	<b>-2,150</b>	<b>0,032</b>
Habilidades Adquiridas - Saídas de autocrescimento	3,90	,907	3,92	,942	-0,248	0,804

**Fonte:** dados da pesquisa.

Os resultados demonstram que houve algumas diferenças significativas entre os dois grupos analisados. Primeiramente, pode-se verificar que o grupo de alunos matriculados avalia, em média, melhor as oportunidades de mercado, ou seja, eles percebem de maneira melhor a integração da universidade com o mercado de trabalho, bem como as oportunidades de trabalho, feiras de emprego e organização de palestras com gestores/empregadores de organizações. Esse resultado pode ser oriundo de uma maior interação e abertura dos cursos ao mercado nos anos recentes, bem como devido ao fato de aspectos relacionais e comportamentais estarem sendo mais valorizados nos dias de hoje do que aprendizados técnicos.

O resultado anterior vai ao encontro das diferenças significativas também apresentadas entre os dois grupos para habilidades cognitivas e aprendizagem adquirida, fatores estes que também avaliam aspectos como pensar crítica e criativamente, lidar com problemas não familiares, habilidades de comunicação e liderança, entre outros. Para esses dois fatores, a avaliação média do grupo de alunos foi melhor que a do grupo de egressos.

Os resultados da Tabela 06 também mostram uma percepção de valor melhor (e com diferença significativa) do grupo de alunos para as atividades realizadas

em sala de aula. Isso demonstra que atividades como a apresentação de seminários em aula e com convidados externos, os trabalhos em grupo, estudos de caso e a participação em semanas acadêmicas estão gerando mais valor na percepção dos alunos e mostra uma aplicação prática na conduta dos professores quanto a suas atividades em sala de aula.

Deve-se ressaltar que o fato de haver uma diferença significativa na avaliação das médias entre os grupos não significa que o grupo com média menor avalia de maneira ruim um determinado fator. Como pode ser visto nos resultados, o grupo de egressos também avaliou de maneira positiva esses fatores em que houve diferença de média, o que indica que para eles esses fatores também geraram valor para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Outro teste realizado foi para averiguar se havia diferença de média entre os grupos da variável cor/raça. No entanto, os resultados para esse teste não revelaram nenhuma diferença significativa entre esses grupos, o que demonstra que as atividades acadêmicas e a organização dos cursos, bem como a aprendizagem e habilidades adquiridas, são percebidas de forma igual entre o público alvo pesquisado nessa universidade, sem distinção de raça ou cor.

Na sequência, realizou-se o teste ANOVA para verificar possíveis diferenças significativas nas médias das respostas aos fatores quanto aos grupos formados pela renda dos respondentes. A Tabela 07 exhibe os resultados obtidos para esse teste.

**Tabela 7.** Teste Anova para Faixas de renda.

FATOR	Média das respostas para os grupos - faixas de renda						Teste	
	Sem renda	Até 3 salários	De 4 a 6 salários	De 7 a 11 salários	Acima de 11 salários	Valor	Sig	
Professores e Práticas de ensino	4,21	4,25	4,19	4,10	3,86	2,027	0,092	
Oportunidades no mercado	3,77	3,60	3,53	3,48	3,51	1,455	0,214	
Infraestrutura	4,29*	4,15	4,10	4,01*	3,84*	4,301	<b>0,002</b>	

Suporte da secretaria	4,36*	4,41*	4,32*	4,11	3,93*	3,580	<b>0,007</b>
Atividades em sala de aula	4,12	4,17	4,15	4,08	3,82	1,805	0,129
Atividades extra classe	4,33	4,31	4,29	4,36	4,11	0,714	0,582
Aprendizagem – Saídas de Conhecimento	4,08	4,04	4,12	3,95	4,00	0,825	0,509
Habilidades Adquiridas - Saídas sociais	3,91	4,00	4,07	3,97	3,67	2,263	0,063
Habilidades Adquiridas - Saídas Cognitivas	3,90	3,95	3,96	3,85	3,64	1,516	0,195
Habilidades Adquiridas - Saídas de autocrescimento	3,81*	3,90	4,05*	3,92	3,71*	2,889	<b>0,023</b>

**Fonte:** dados da pesquisa.

**Nota:** \*demonstram os grupos em que há diferenças significativas.

Os resultados demonstram que há diferenças significativas entre os grupos de renda para três fatores estudados. O primeiro fator é quanto à infraestrutura da universidade e dos cursos. Para este fator, pode-se verificar que o grupo de indivíduos sem renda tem, em média, uma avaliação melhor que os indivíduos que recebem mais que 7 e 11 salários mínimos, o que significa que a infraestrutura gera mais valor para esses grupos de respondentes sem renda. Isso pode ser compreendido pelo fato de que, muitas vezes, eles não possuem acesso à internet, laboratórios, computadores e serviços médicos da mesma forma que as pessoas com mais renda, e assim esses elementos de infraestrutura acabam gerando mais valor a esse grupo de respondentes que não possuem renda.

Situação semelhante também pode ser percebida para o fator suporte da secretaria, ao passo que os grupos de respondentes “Sem renda”, “Até 3 salários”

e “De 4 a 6 salários” mínimos apresentam uma percepção média maior (e significativa) em relação ao grupo de respondentes que recebe “Acima de 11 salários”. Isso significa que o suporte da secretaria dos cursos gerou mais valor para esses três grupos de menor renda durante a “vida acadêmica” deles na universidade. Vale ressaltar que, a avaliação aqui é em relação à “geração de valor” dos fatores avaliados, ou seja, o fato de que os respondentes com renda “Acima de 11 salários” terem uma média menor para suporte da secretaria, não significa que os secretários(as) dos cursos não eram corteses ou que os atendiam de maneira ruim.

Por fim, a Tabela 09 demonstra que houve diferenças significativas na avaliação de saídas de autocrescimento. Nesse caso, o grupo com renda de “4 a 6 salários mínimos” avaliou esse fator de maneira melhor tanto em relação aos que “não têm renda” quanto aos que recebem acima de “11 salários mínimos”. Em outras palavras, o grupo de respondentes com renda de 4 a 6 salários mínimos percebeu e assimilou de maneira mais positiva os aprendizados sobre gerenciar o tempo de forma mais eficaz, aprender uma nova habilidade ou conhecimento sozinho e/ou desenvolver capacidade de ter uma autorreflexão crítica.

Por fim, o último teste de diferença de médias realizado foi para os grupos formados pela variável trabalha/estagia profissionalmente. Para tanto, foi realizada uma Anova cujos resultados são apresentados na Tabela 8.

**Tabela 8.** Teste Anova para atuação profissional.

FATOR	Média das respostas para os grupos - trabalha/estagia profissionalmente			Teste	
	Sim, na área do curso	Sim, mas em outra área	Não trabalho ou estagio	Valor	Sig
Professores e Práticas de ensino	4,21	4,13	4,25	1,222	0,295
Oportunidades no mercado	3,59	3,50	3,73	2,149	0,117
Infraestrutura	4,16	4,05*	4,22*	3,210	<b>0,041</b>
Suporte da secretaria	4,38	4,26	4,39	1,923	0,147

Atividades em sala de aula	4,17*	4,03*	4,13	2,896	0,046
Atividades extra classe	4,38*	3,95*	4,30*	8,779	<b>0,000</b>
Aprendizagem					
– Saídas de Conhecimento	4,11*	3,91*	4,04	4,483	<b>0,011</b>
Habilidades					
Adquiridas - Saídas sociais	4,03	3,91	3,92	2,432	0,089
Habilidades					
Adquiridas - Saídas Cognitivas	3,95	3,89	3,86	1,067	0,344
Habilidades Adquiridas - Saídas de autocrescimento	3,95*	3,91*	3,69*	3,259	<b>0,039</b>

**Fonte:** dados da pesquisa.

**Nota:** \* demonstram os grupos em que há diferenças significativas.

A primeira diferença significativa que pode ser verificada é quanto ao fator infraestrutura, em que o grupo de respondentes que “Não trabalho ou estagio” demonstra maior média do que aqueles que já trabalham/estagiam, mas em outra área que não a do curso que realizam. A explicação para esse resultado vai ao encontro da descrita anteriormente quanto à análise da renda. Ou seja, aqueles que ainda não trabalham ou estagiam acabam necessitando mais da infraestrutura dos cursos e da universidade e, assim, percebem como melhor a geração de valor proporcionada por esse fator.

Outra diferença significativa percebida é em relação ao fator atividades em sala de aula, para o qual o grupo que trabalha/estagia profissionalmente na mesma área do curso considera que essas atividades geram mais valor que aquele que trabalha/estagia profissionalmente, mas em área diferente do seu curso. Esse resultado é compreensível pela potencial interligação que há entre as atividades realizadas em sala de aula com as atividades realizadas no trabalho ou estágio desses

indivíduos, o que tende a gerar mais valor para eles. Nessa mesma linha e potencialmente pelo mesmo motivo, podem-se verificar diferenças significativas para o fator referente às atividades extra classe. Neste caso, o grupo de respondentes que já trabalha/estagia profissionalmente, mas em área diferente do seu curso, avalia de maneira pior esse conjunto de atividades extra classe que aqueles que trabalham ou estagiam na mesma área do curso e também em relação àqueles que ainda não atuam profissionalmente.

As saídas de aprendizagem e conhecimento também demonstraram diferenças significativas de média entre o grupo que trabalha/estagia na mesma área do curso e o grupo que trabalha/estagia profissionalmente, mas em área diferente do seu curso. Esse resultado pode também ser entendido pelo alinhamento entre área de estudo e atuação profissional, pois o potencial de geração de valor dos conteúdos teóricos, conhecimentos, aprendizados, julgamentos e habilidades de comunicação e formação é maior quando a pessoa trabalha ou estagia na mesma área do curso que realiza. Isso reforça a necessidade de professores aumentarem as relações com o ensino e a prática do campo de estudo em questão, seja por meio de casos de ensino, exemplos reais das situações de trabalho e aproximação com o mercado de trabalho.

A última diferença de média significativa verificada foi quanto ao fator habilidades de autocrescimento. Nesse caso, a diferença está entre o grupo que não trabalha ou estagia e os grupos que já o fazem (independente da área). Aquele grupo avalia de maneira pior as habilidades geradas de autocrescimento, o que é compreensível, pois muitas vezes o indivíduo desenvolve mais facilmente as habilidades relacionadas a esse fator (como gerenciar o tempo de forma mais eficaz, aprender uma nova habilidade ou conhecimento sozinho, e autorreflexão crítica) se já estiver executando uma atividade profissional, seja emprego ou estágio. Esse resultado também gera uma reflexão aos profissionais de ensino superior e suas práticas em sala de aula. Atuar como docente em uma IES requer muito mais do que a simples replicação de conteúdos teóricos e replicação da teoria em slides. Instigar os alunos com a administração de suas atividades e rotinas, atitudes éticas e corretas e promoção do raciocínio crítico e construtivo também é necessário para a “formação” e aprendizado dos acadêmicos.

## ANÁLISE DE CORRELAÇÃO ENTRE OS FATORES

Por fim, de maneira adicional aos testes realizados de diferença de média, efetuou-se a análise de correlação de Pearson entre os fatores para verificar a existência ou não de correlação e o grau de associação entre os mesmos. Os resultados estão demonstrados na Tabela 09.

**Tabela 9.** Correlação entre os fatores.

FATOR	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Professores e Práticas de ensino	1	,591**	,511**	,467**	,555**	,370**	,616**	,508**	,511**	,493**
Oportunidades no mercado		1	,420**	,330**	,383**	,405**	,458**	,330**	,356**	,315**
Infraestrutura			1	,381**	,484**	,444**	,350**	,294**	,310**	,287**
Suporte da secretaria				1	,337**	,308**	,334**	,314**	,317**	,290**
Atividades em sala de aula					1	,507**	,480**	,447**	,465**	,425**
Atividades extra classe						1	,281**	,222**	,242**	,217**
Saídas de Conhecimento							1	,695**	,702**	,638**
Saídas sociais								1	,749**	,742**
Saídas Cognitivas									1	,712**
Saídas de auto-crescimento										1

**Fonte:** dados da pesquisa.

**Nota:** \*\*significativo a 1%.

Um dos pontos a serem ressaltados são as correlações existentes em grau moderado entre os fatores “Professores e Práticas de ensino” e “Atividades em sala de aula” com todas as saídas e habilidades avaliadas neste trabalho. Isso demonstra que as ações, práticas e atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e suas práticas de ensino repercutem de maneira positiva e valorosa nessas

habilidades avaliadas. Este resultado corrobora o estudo de Da Silva et al. (2021), que descreve que cuidados no ensino, como disponibilidade para tirar dúvidas, orientação, demonstração de interesse pela evolução e futuro profissional dos alunos, influenciam de forma positiva a percepção de valor pelos estudantes e, consequentemente, na avaliação cognitiva. Observou-se também que as atividades extra classe possuem correlação de nível baixo com as saídas estudadas. Entende-se, portanto, que atividades extra classe são pouco associadas para o desenvolvimento estudantil dessas habilidades destacadas.

## Conclusões do Trabalho

O papel e as atividades desenvolvidas pelas universidades são relevantes seja para o desenvolvimento local e regional de uma localidade, seja para a inovação das organizações e crescimento social dos indivíduos, seja para a transformação do saber, pensar e agir de uma sociedade. Diversos outros fatores poderiam ser enumerados para descrever a importância das universidades como instituições transformadoras de questões econômicas, sociais e culturais de uma nação. O fato, no entanto, é que para desenvolver e constantemente aprimorar esse seu papel transformador em uma sociedade, as universidades precisam gerar valor aos seus stakeholders principais. Um destes, sem dúvida, é o estudante, dada sua centralidade principalmente em atividades de ensino nessas instituições. Diante disso, esse artigo foi desenvolvido com o objetivo de avaliar a percepção de geração de valor na educação superior em relação a aspectos como as atividades acadêmicas, infraestrutura, organização dos cursos e habilidades adquiridas na educação superior a partir do ponto de vista do usuário final, no caso os alunos e egressos.

Os resultados desse artigo demonstraram que, para os fatores obtidos a partir da análise fatorial exploratória, houve diferenças de percepção significativas entre alguns grupos de respondentes. Por exemplo, os testes t demonstraram uma diferença significativa entre os grupos de homens e mulheres, como uma percepção melhor deste último grupo para os fatores analisados. Outras diferenças foram percebidas entre os grupos de alunos ainda matriculados e egressos, a faixa de renda e o fato de o indivíduo trabalhar ou não em sua área de estudos no curso que

realiza. A análise dessas diferenças de percepção facilita a identificação de ações de melhoria contínua pontuais, como a valoração e aprimoramento de práticas realizadas em sala de aula e o alinhamento destas com as necessidades do mercado.

Ademais, a partir dos resultados da correlação de Pearson, pode-se verificar correlações significativas e positivas entre todos os fatores estudados. Dentre a intensidade dessas correlações, destacam-se principalmente as correlações entre “Professores e Práticas de ensino” e “Atividades em sala de aula” com todas as saídas de aprendizagem e conhecimento avaliadas. As oportunidades de mercado também demonstraram uma correlação moderada com as saídas de conhecimento e merecem destaque nesse estudo. Esses resultados demonstram a importância que ainda existe para as atividades e ações associadas às diferentes práticas promovidas em sala de aula, bem como a necessidade de os professores estarem sempre acompanhando as evoluções e inovações da sua área de estudos e trabalho.

O delineamento desses resultados promove contribuições teóricas relevantes para o campo de estudo. Primeiramente, esta pesquisa vai ao encontro da necessidade de entendimento da geração de valor de atividades e serviços acadêmicos-administrativos do ponto de vista do aluno, conforme destacado por Zighan e El-Qasem (2020) e Petrusch e Vaccaro (2019). Segundo, demonstra-se que dentre os propósitos do ensino superior, como preparar os alunos para o mercado de trabalho, há a necessidade da promoção de crescimento e enriquecimento pessoal deles, em paralelo ao desenvolvimento e progresso social (Brooks et al., 2021). Além disso, os resultados desse trabalho instigam uma reflexão e reconsideração quanto as práticas em sala de aula e os resultados obtidos pode meio delas, em outras palavras, o quanto o momento em aula e a prática de ensino utilizada agregam no conhecimento do estudante para sua área de conhecimento e a aplicabilidade como profissional no mercado de trabalho (da Silva et al., 2021; Abbas et al., 2024).

Como contribuição prática e gerencial desse estudo, destaca-se que resultados e dados tais como os obtidos nesse trabalho proporcionam um panorama da geração de valor de práticas acadêmicas para o contexto educacional e formativo do estudante. Gestores, coordenadores de cursos e tomadores de decisão podem reavaliar as atividades a partir de uma conjuntura de elementos presentes na vida acadêmica dos alunos, as saídas obtidas e a prospecção de necessidades do mercado de trabalho. Para os docentes de ensino superior, os resultados desse estudo

demonstram a necessidade do ensino pautado em diferentes práticas e metodologias que estimulem o aluno em seus diferentes aprendizados e “saídas” de conhecimento; que não seja meramente a replicação da teoria e a aplicação de avaliações que mensuram a capacidade de memorização dos alunos, e não o conhecimento e aprendizado adquirido. As universidades podem aplicar a escala utilizada para compreender melhor a geração de valor percebido a partir do ponto de vista dos alunos e egressos de sua instituição, e assim aproximar os serviços oferecidos das necessidades delineadas pelos mesmos.

A interpretação desses resultados deve, no entanto, considerar algumas limitações deste trabalho. A principal delas se refere à não obtenção de uma amostra estratificada em todas as áreas de ensino e do conhecimento. Estudos futuros podem considerar essa limitação e avançar no entendimento da geração de valor e da comparação “dois a dois” entre respondentes de áreas específicas do conhecimento (ex.: cursos de tecnologia x saúde; ciências naturais e exatas x ciências sociais e sociais aplicadas). Outra sugestão é o desenvolvimento e validação de uma escala de geração de valor considerando especificamente as atividades acadêmicas desenvolvidas em uma instituição de ensino superior. Por fim, sugere-se o desenvolvimento de estudos que combinem a percepção de valor com a empregabilidade aferida pelos egressos.

## Referências

- Abbas, J., Kumari, K., & Al-Rahmi, W. M. (2024). Quality management system in higher education institutions and its impact on students' employability with the mediating effect of industry-academia collaboration. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 40(2), 325-343. <https://doi.org/10.1108/JEAS-07-2021-0135>
- Alves, H. (2011). The measurement of perceived value in higher education: A unidimensional approach. *The Service Industries Journal*, 31(12), 1943-1960. <https://doi.org/10.1080/02642069.2011.550042>
- Ansary, K., Gorain, S. C., & Saha, B. (2023). Attitude towards value-oriented education among undergraduate students. *International Journal of Advanced Education and Research*, 8(1), 17-19.
- Brooks, R., Gupta, A., Jayadeva, S., & Abrahams, J. (2021). Students' views about the purpose of higher education: A comparative analysis of six European countries. *Higher Education Research & Development*, 40(7), 1375-1388. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1830039>
- Busanelo, E. C. (2014). Cadeias de Suprimentos “Leagile” e a Geração de Valor. *Organizações e Sustentabilidade*, 2(1), Artigo 1. <https://doi.org/10.5433/2318-9223.2014v2n1p58>

- Camilleri, M. A. (2021). Evaluating service quality and performance of higher education institutions: A systematic review and a post-COVID-19 outlook. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 13(2), 268–281. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-03-2020-0034>
- Chung, E., & McLarney, C. (2000). The Classroom as a Service Encounter: Suggestions for Value Creation. *Journal of Management Education*, 24(4), 484–500. <https://doi.org/10.1177/105256290002400407>
- da Silva, M. B. C., Bebbler, S., Matte, J., Panizzon, M., de Lucena Perini, R., & Libardi, B. (2021). Antecedents of perceived value-in-use by university students. *Journal of Facilities Management*, 20(5), 696–712. <https://doi.org/10.1108/JFM-02-2021-0022>
- Debnath, S., Tandon, S., & Pointer, L. (2007). Designing Business School Courses To Promote Student Motivation: An Application of the Job Characteristics Model. *Journal of Management Education*, 31, 812–831. <https://doi.org/10.1177/1052562906290914>
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., & Mulrooney, H. (2018). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44, 1–13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987>
- Dlačić, J., Arslanagić, M., Kadić-Maglajlić, S., Marković, S., & Raspor, S. (2013). Exploring Perceived Service Quality, Perceived Value, and Repurchase Intention in Higher Education Using Structural Equation Modelling. *Total Quality Management and Business Excellence*, 25(1–2), 141–157. <https://doi.org/10.1080/014783363.2013.824713>
- Erikson, M. G., & Erikson, M. (2019). Learning Outcomes and Critical Thinking—Good Intentions in Conflict. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2293–2303. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1486813>
- Foroudi, P., Yu, Q., Gupta, S., & Foroudi, M. M. (2019). Enhancing university brand image and reputation through customer value co-creation behaviour. *Technological Forecasting and Social Change*, 138(C), 218–227.
- Garnjost, P., & Lawter, L. (2019). Undergraduates' satisfaction and perceptions of learning outcomes across teacher- and learner-focused pedagogies. *International Journal of Management Education*, 17, 267–275. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.004>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2022). *Multivariate data analysis* (8<sup>o</sup> ed). Cengage.
- Jorre de St Jorre, T., & Oliver, B. (2017). Want students to engage? Contextualise graduate learning outcomes and assess for employability. *Higher Education Research & Development*, 37, 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1339183>
- Kensington-Miller, B., Knewstubb, B., Longley, A., & Gilbert, A. (2018). From invisible to SEEN: A conceptual framework for identifying, developing and evidencing unassessed graduate attributes. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1439–1453. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1483903>
- LeMahieu, P., Nordstrum, L., & Greco, P. (2017). Lean for education. *Quality Assurance in Education*, 25, 74–90. <https://doi.org/10.1108/QAE-12-2016-0081>
- López-Miguens, M. J., Caballero, G., & Álvarez-González, P. (2021). Responsibility of the University in Employability: Development and validation of a measurement scale across five studies. *Business Ethics, the Environment & Responsibility*, 30(1), 143–156. <https://doi.org/10.1111/beer.12319>
- Malhotra, N. K. (2019). *Pesquisa de Marketing: Uma orientação aplicada* (7<sup>o</sup> ed). Bookman.
- MEC. (2007). *Cresce a presença feminina em todos os níveis do ensino*. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/2000-sp-1024881323>

- Oliver, B., & Jorre de St Jorre, T. (2018). Graduate attributes for 2020 and beyond: Recommendations for Australian higher education providers. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 821–836. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1446415>
- O’Neil, D., & Hopkins, M. (2002). The Teacher Ascoach Approach: Pedagogical Choices for Management Educators. *Journal of Management Education*, 26, 402–414. <https://doi.org/10.1177/105256290202600406>
- Pastore, S., Manuti, A., & Scardigno, A. F. (2022). A National Student Survey for the Italian Higher Education System. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 985–997. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1985080>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais—A Complementariedade do SPSS* (6ª ed). Sílabo.
- Petrusch, A., & Vaccaro, G. L. R. (2019). Attributes valued by students in higher education services: A lean perspective. *International Journal of Lean Six Sigma*, 10(4), 862–882. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-07-2018-0062>
- Santos, B. S. dos, Davoglio, T. R., Lettnin, C. da C., Spagnolo, C., & Nascimento, L. M. do. (2017). Educação superior: Processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, 33(1), Artigo 1. <https://doi.org/10.21573/vol33n12017.64630>
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers’ perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: Insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76(2), 263–278. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0207-0>
- Sunder M, V., & Mahalingam, S. (2018). An empirical investigation of implementing Lean Six Sigma in Higher Education Institutions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 35, 2157–2180. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-05-2017-0098>
- Tetteh, G. (2018). Evaluating university leadership performance using Lean Six Sigma framework. *International Journal of Lean Six Sigma*, 10. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-05-2018-0051>
- Tomlinson, M. (2018). Conceptions of the value of higher education in a measured market. *Higher Education*, 75(4), 711–727. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0165-6>
- Woodall, T., Hiller, A., & Resnick, S. (2014). Making sense of higher education: Students as consumers and the value of the university experience. *Studies in Higher Education*, 39(1), 48–67. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.648373>
- Zhoc, K. C. H., Webster, B. J., King, R. B., Li, J. C. H., & Chung, T. S. H. (2019). Higher Education Student Engagement Scale (HESES): Development and Psychometric Evidence. *Research in Higher Education*, 60(2), 219–244.
- Zighan, S., & EL-Qasem, A. (2020). Lean thinking and higher education management: Revaluing the business school programme management. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 70(3), 675–703.