



Justiça e Comprometimento Acadêmico de Alunos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior Brasileiras

Doutor/Ph.D. Karla Luisa Costa Sabino [ORCID iD^{1,2}](#), Doutor/Ph.D. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha [ORCID iD²](#), Doutor/Ph.D. Samuel de Oliveira Durso [ORCID iD²](#)

¹Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG, Brazil. ²Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brazil

Doutor/Ph.D. Karla Luisa Costa Sabino

[0000-0003-3037-4014](#) Programa de Pós-Graduação/Course Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

Doutor/Ph.D. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

[0000-0003-2522-3035](#) Programa de Pós-Graduação/Course Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

Doutor/Ph.D. Samuel de Oliveira Durso

[0000-0003-0016-3611](#) Programa de Pós-Graduação/Course Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

Resumo/Abstract

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre o comprometimento acadêmico de alunos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis e sua percepção de justiça. Os construtos teóricos da pesquisa foram fundamentados nas obras de Pace (1958, 1963, 1979), Astin (1984) e Rusbult et al. (1998), a respeito do comprometimento acadêmico, e de Homans (1961) e Adams (1965) com a proposição da teoria da equidade. O comprometimento acadêmico foi mensurado por meio de um modelo multidimensional, formado por: nível de satisfação; investimento; qualidade das alternativas e significância. De forma análoga, a percepção de justiça foi mensurada por um modelo multidimensional formado pelas justicas distributiva, procedimental, interacional e pós-graduação stricto sensu. Os dados foram coletados por meio de um questionário eletrônico composto por 79 quesitos. A amostra reuniu 308 alunos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis de 35 instituições brasileiras. A metodologia foi baseada na análise fatorial e análise de regressão. Os principais resultados apontaram que o nível de satisfação, qualidade das alternativas, significância e o tamanho do investimento, bem como as dimensões de justiça interacional e a justiça no ambiente de pós-graduação stricto sensu influenciam no comprometimento acadêmico. Esta pesquisa contribui para a consolidação da Teoria da Equidade e com a validação de uma nova dimensão de justiça do ambiente de pós-graduação stricto sensu, contribuindo também para o aprimoramento de práticas e condutas pedagógicas. A investigação mostra-se relevante para que coordenadores, docentes e instituições possam refletir sobre a formação nos níveis de mestrado e doutorado da área.

Modalidade/Type

Artigo Científico / Scientific Paper

Área Temática/Research Area

Educação e Pesquisa em Contabilidade (EPC) / Accounting Education and Research



Justiça e Comprometimento Acadêmico de Alunos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior Brasileiras

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre o comprometimento acadêmico de alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis e sua percepção de justiça. Os construtos teóricos da pesquisa foram fundamentados nas obras de Pace (1958, 1963, 1979), Astin (1984) e Rusbult et al. (1998), a respeito do comprometimento acadêmico, e de Homans (1961) e Adams (1965) com a proposição da teoria da equidade. O comprometimento acadêmico foi mensurado por meio de um modelo multidimensional, formado por: nível de satisfação; investimento; qualidade das alternativas e significância. De forma análoga, a percepção de justiça foi mensurada por um modelo multidimensional formado pelas justças distributiva, procedimental, interacional e pós-graduação *stricto sensu*. Os dados foram coletados por meio de um questionário eletrônico composto por 79 quesitos. A amostra reuniu 308 alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de 35 instituições brasileiras. A metodologia foi baseada na análise fatorial e análise de regressão. Os principais resultados apontaram que o nível de satisfação, qualidade das alternativas, significância e o tamanho do investimento, bem como as dimensões de justiça interacional e a justiça no ambiente de pós-graduação *stricto sensu* influenciam no comprometimento acadêmico. Esta pesquisa contribui para a consolidação da Teoria da Equidade e com a validação de uma nova dimensão de justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, contribuindo também para o aprimoramento de práticas e condutas pedagógicas. A investigação mostra-se relevante para que coordenadores, docentes e instituições possam refletir sobre a formação nos níveis de mestrado e doutorado da área.

Palavras-chave: Comprometimento Acadêmico. Percepção de Justiça. Pós-graduação. Ciências Contábeis.

1. INTRODUÇÃO

A literatura define comprometimento acadêmico como a importância dada ao como aprender, isto é, à intensidade e à variedade de meios utilizados para essa atividade, assim como a disponibilidade de tempo empregada (Felicetti & Morosini, 2010). O comprometimento acadêmico abrange fatores como a vontade do aluno de trabalhar com afinco, cumprir prazos, frequentar regularmente a sala de aula, participar ativamente das discussões em classe e se envolver em estudos independentes.

No âmbito acadêmico, o comprometimento acadêmico tem sido relacionado a práticas educativas (Zhao et al., 2005), autoeficácia e lealdade (Arroyo & Orozco, 2016), prontidão para a decisão de carreira (Liao & Ji, 2015), autoeficácia e desempenho acadêmico (Human-Vogel, 2015; Zarpelon & Resende, 2019), processo de aprendizagem em geral (Barbosa, 2016; Felicetti & Morosini, 2010), e à aprendizagem de alunos beneficiários de bolsas de estudos do Programa Universidade para Todos, o Prouni (Felicetti, 2011).

No entanto, há muitas variáveis situacionais e de personalidade que podem exercer influência sobre o comprometimento acadêmico. Para Siqueira e Padovam (2008), o comprometimento do indivíduo com seu grupo, instituição ou comunidade é representado pela responsabilidade a ele atribuída pelo suporte oferecido e pela justiça social. Nessa perspectiva, Rego e Souto (2004) reforçam que há uma forte relação entre comprometimento e justiça, porque o comprometimento costuma estar ligado a um senso de justiça e equidade.



A percepção de justiça, se estabeleceu no ambiente científico por meio da Teoria da Equidade, proposta por Adams (1965). Com base na teoria da equidade, os estudantes avaliam suas trocas acadêmicas, comparando sua contribuição (como esforço, tempo e habilidades) com as recompensas que recebem (como notas, reconhecimento e oportunidades). Quando percebem que essas trocas são justamente recompensadas, isso pode aumentar o seu comprometimento acadêmico.

Em geral, os alunos sentem-se mais comprometidos quando as regras estabelecidas são claras, e o sistema de avaliação é coeso (Felicetti, 2011; Felicetti & Morosini, 2010). Nessas circunstâncias, os discentes percebem que os resultados alcançados são proporcionais ao esforço empregado, são claros em relação aos procedimentos adotados e são fruto de um bom relacionamento com quem estabelece tais procedimentos (Chory, 2007; Chory-Assad, 2002). Todavia, alunos que se sentem injustiçados podem sofrer uma perda no comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, acarretando resultados negativos (Human-Vogel & Rabe, 2015).

Na área contábil, já foram iniciadas pesquisas brasileiras relacionadas ao comprometimento acadêmico e à percepção de justiça, porém pesquisando esses construtos de forma isolada (Barbosa, 2016; Sabino et al., 2019; Santos et al., 2020; Simil, 2016). Em todos esses casos, as evidências sugerem que tanto o comprometimento acadêmico quanto a percepção de justiça exercem influência em questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes da área. Especificamente neste ambiente *stricto sensu* da área contábil, Simil (2016) reforça que a intensidade e frequência da interação professor aluno, são avaliadas pelos estudantes por meio da forma como os professores falam, tratam, ouvem e lidam com os alunos. Adicionalmente, o que se observa é que o cenário da pós-graduação na área contábil evidencia um ambiente educacional ainda em transformação, tornando propícios os estudos de fenômenos que associam o relacionamento de alunos e professores, como é o caso do comprometimento acadêmico com a percepção de justiça. Essa transformação no ambiente é perceptível quando observa-se um aumento do número de programas de pós-graduação *stricto sensu* na área nos últimos anos, passando a somar 35 programas, sendo a maioria deles aberta na última década (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], 2022).

Diante disso, o presente estudo buscou responder à seguinte questão de pesquisa: Qual a influência da percepção de justiça no comprometimento dos alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis das instituições de ensino superior brasileiras? O estudo tem como objetivo central analisar a relação entre o comprometimento acadêmico de alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis e sua percepção de justiça em instituições de ensino superior brasileiras.

Este estudo contribui para o avanço do entendimento acerca do comprometimento dos alunos de pós-graduação, por meio da identificação de fatores que o expliquem. A perspectiva prática desta pesquisa denota-se no desenvolvimento de medidas e ações que possam ser desenvolvidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com o objetivo de assegurar o comprometimento acadêmico de seus alunos. Entender a dinâmica desse ambiente e como se dá a interação de estudantes com professores é essencial para o desenvolvimento de um ambiente acadêmico saudável e produtivo, responsável por prevenir evasão, melhorar o desempenho dos alunos e até mesmo o resultado da instituição.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Comprometimento Acadêmico

O comprometimento pode ser entendido como o laço psicológico que caracteriza a ligação dos indivíduos à organização, e que, conseqüentemente, refletem-se na decisão de



nela permanecerem (Allen & Meyer, 1996). Astin (1984) o conceitua como sendo a quantidade de energia psicológica e física que o estudante dedica à vida acadêmica. Para Harper e Quaye (2009), o estudante comprometido é caracterizado como participante efetivo nas práticas escolares, tanto dentro como fora da sala de aula. Felicetti e Morosini (2010) enfatizam a relação entre comprometimento e aprendizagem, destacando que o comprometimento acadêmico vem a ser um envolvimento dinâmico do aluno para com a sua aprendizagem, já que envolve a questão de como fazer, dando protagonismo ao aluno.

Considerando o comprometimento como um construto teórico, diversas escalas surgiram na tentativa de mensurá-lo. Marques et al. (2003, p. 4) destacam que os modelos multidimensionais do comprometimento “começaram a ser considerados depois que alguns pesquisadores perceberam que os enfoques unidimensionais, mais do que tipos de comprometimento, eram componentes presentes no vínculo psicológico entre indivíduo e organização”.

A partir da premissa de que o comprometimento dos estudantes universitários é influenciado pelo ambiente institucional em que estão inseridos, Pace (1958, 1963, 1979) desenvolveu diferentes índices/escalas de mensuração das variáveis ambientais, apresentadas em três estudos distintos (Pace, 1963; 1979; Pace & Stern, 1958).

No último estudo, em especial, Pace (1979) apresenta o *College Student Experiences Questionnaire* (CSEQ). Com mais de 150 itens, a aplicação inicial do CSEQ encontrou evidências de que o envolvimento do aluno afeta os resultados da instituição, o que levou o Centro Nacional de Estatísticas Educacionais Norte-Americano (CNES) a solicitar que as faculdades avaliassem as experiências e comportamentos dos alunos, com o objetivo de direcionar os resultados da aprendizagem (Gonyea et al., 2003).

Ao longo do tempo, novos instrumentos buscaram reformular o processo de mensuração do comprometimento discente. Rusbult et al. (1998), por exemplo, propuseram um questionário para mensurar o comprometimento a partir da Teoria do Investimento. Em suma, essa teoria, de cunho sociopsicológico, foi inicialmente desenvolvida para estudar a manutenção/dissolução de relações interpessoais próximas (Rusbult, 1980). De acordo com o *framework* em questão, há três determinantes (dimensões) do comprometimento: nível de satisfação, qualidade das alternativas e tamanho do investimento. A escala proposta por Rusbult et al. (1998) reúne 37 afirmativas/enunciados, que se distribuem entre as dimensões supracitadas e que também estão vinculadas diretamente ao que os autores chamam de comprometimento. Sendo assim, esses estudiosos identificaram que o comprometimento pode ser determinado por quatro variáveis: nível de comprometimento, nível de satisfação, qualidade das alternativas e tamanho do investimento. Isto é, o bom resultado acadêmico é parcialmente uma função de como os estudantes regulam seu comprometimento e da confiança que sentem em sua capacidade de se sair bem nos estudos.

Embasados na escala idealizada por Rusbult et al. (1998), Human-Vogel e Rabe (2015) propuseram a *Academic Commitment Scale* (ACS), a fim de captar o comprometimento de estudantes universitários. As adaptações a esse questionário, realizadas por Human-Vogel e Rabe (2015) para o ambiente acadêmico, exigiram pequenas alterações na redação dos itens, de forma que os estudos acadêmicos, e não um relacionamento pessoal, fossem objeto de comprometimento. Foi adicionada uma quinta dimensão, para abranger o nível de identidade, denominada significância, “refletindo até que ponto o comprometimento em um contexto acadêmico permite ao participante expressar e sentir-se apoiado na expressão de sua identidade” (Human-Vogel & Rabe, 2015, p. 62). Após a introdução das alterações, a ACS ficou constituída por 30 afirmativas/enunciados, segregadas em um modelo pentadimensional, composto pelos fatores: nível de comprometimento, nível de satisfação,



qualidade das alternativas, tamanho do investimento e significância.

O nível de comprometimento é a intenção de persistir, podendo ser interpretado como um senso de lealdade que é estabelecido em relação a uma forte dependência a alguém ou algo (Rusbult et al., 1998). Os citados autores ressaltam que o comprometimento é a construção psicológica que influencia diretamente o comportamento cotidiano nos relacionamentos, incluindo a decisão de persistir.

O nível de satisfação pode ser definido como a avaliação subjetiva da negatividade ou da positividade relativa que uma pessoa vivencia em um relacionamento (Arriaga & Agnew, 2001). Segundo Almeida (2019), o nível de satisfação pode ser entendido como uma variável que envolve o bem-estar, o engajamento e a realização pessoal e profissional do estudante, refletindo a qualidade da sua vida acadêmica. Human-Vogel e Rabe (2015) ressaltam que os alunos envolvem-se na vida acadêmica porque isso é significativo para eles, o que gera satisfação.

Astin (1977) destaca que a frequente interação com o corpo docente representa para o aluno maior satisfação com a instituição do que qualquer outro tipo de comprometimento. Ou seja, a interação de docentes (sendo estes representantes da instituição) com alunos reflete-se muito mais na satisfação dos alunos em relação à instituição do que qualquer outra atividade que possam vir a desenvolver, refletindo-se positivamente no seu comprometimento. Barbosa (2016, p. 53) destaca que “alunos que interagem com frequência com membros do corpo docente são mais propensos do que outros a expressar sua satisfação com todos os aspectos da sua vida institucional”.

Para Rusbult e Buunk (1993), a qualidade das alternativas está relacionada a um julgamento individual quanto à atratividade das alternativas disponíveis (Farrell & Rusbult, 1981). Human-Vogel e Rabe (2015) sugerem que a qualidade das alternativas também pode estar relacionada à evasão universitária. Para os citados autores, quando os alunos percebem alternativas mais atraentes fora do ambiente acadêmico – um emprego melhor ou uma promoção, por exemplo, podem optar pelo abandono dos estudos. Sendo assim, a qualidade das alternativas influenciaria negativamente o comprometimento, caso surgisse uma alternativa melhor do que estudar.

O tamanho do investimento está relacionado aos recursos vinculados à parceria (ou à universidade), que seriam seriamente diminuídos ou perdidos com a dissolução do relacionamento (ou saída da universidade), influenciando o comprometimento de maneira positiva. Por esse motivo, alguns indivíduos permanecem nas suas relações, mesmo não o preferindo (Agnew, 2009). O investimento também inclui os recursos extrínsecos que uma pessoa construiu em um relacionamento (ou com uma universidade), que podem ser bens materiais próprios, emprego, status social; e os recursos intrínsecos, como por exemplo, tempo, envolvimento emocional e a importância que cursar a universidade ou estar em um relacionamento tem para a própria identidade (Rusbult, 1980; Rusbult et al., 1994).

A significância relaciona-se com a forma de expressão da identidade do estudante, o comprometimento relevante para a identidade assume um grau de autoconsciência e autoconhecimento, e a propensão para estabelecer metas que sejam consistentes com sua identidade, que é o que os alunos comprometidos parecem fazer (Human-Vogel, 2008).

Human-Vogel e Rabe (2015) resumem o modelo pentadimensional de comprometimento acadêmico da seguinte forma: o comprometimento acadêmico dos alunos é a persistência de longo prazo com seus estudos, sendo determinado pelo nível de satisfação que obtêm com eles, os investimentos que fazem neles, bem como sua percepção da conveniência de alternativas disponíveis para estudar e a propensão para estabelecer metas a serem alcançadas.



O avanço das pesquisas sobre o comprometimento se baseia no fato de que desse comportamento decorrem efeitos substanciais para o desempenho dos indivíduos e, conseqüentemente, das organizações às quais eles pertencem (Rego & Souto, 2004). Algumas pesquisas indicam que o enfoque na relação do comprometimento com a percepção de justiça encontra-se no fato de elas explicarem diferentemente as reações comportamentais e atitudinais dos indivíduos, mostrando-se como importantes antecessoras do comprometimento (Rebechi & Filenga, 2005; Rego & Souto, 2004).

2.2. Justiça Acadêmica

A justiça acadêmica se refere à forma justa pela qual os alunos são avaliados, às formas como se dão os processos no ambiente acadêmico e as relações sociais entre professores e alunos. Tal relação é postulada pela Teoria da Equidade definida por Adams (1965), que considera que os indivíduos percebem uma situação como equitativa ou justa quando as recompensas obtidas são proporcionais às suas contribuições, destacando que não só a percepção de equidade merece destaque, como também devem ser debatidas as conseqüências provocadas por sua ausência.

No ensino superior, os estudos da área abordaram a relação da percepção de justiça com motivação, aprendizado e agressão a instrutores (Chory-Assad, 2002); a credibilidade do professor (Chory, 2007); desempenho acadêmico (Sabino et al., 2019) e desonestidade acadêmica (Santos et al., 2020). Na pós-graduação, em específico, os estudos são escassos. Identificou-se apenas o trabalho de Simil (2016), que estudou a relação entre a confiança que os estudantes depositam nos professores e sua percepção de justiça.

Os primeiros estudos sobre justiça abordaram uma única dimensão: a justiça distributiva, a qual se refere à distribuição das recompensas, em que as trocas sociais são justas e os resultados obtidos são proporcionais aos investimentos empregados (Homans, 1961). A justiça distributiva se relaciona com a forma como o aluno recebe sua avaliação, em especial se comparada com as notas de outros alunos da mesma turma. Dalbert e Stoeber (2005, p. 123) afirmam que “os alunos podem achar que merecem uma nota melhor do que aquela que receberam, por exemplo, ou pensam que foram reprovados injustamente, alegando que outros alunos, que se comportaram (até) de forma mais inadequada, foram punidos com menos severidade”.

Gage e Berliner (1996) sugerem que a experiência de injustiça pode impactar negativamente o senso de coerência e a personalidade dos alunos, reduzindo sua motivação, e, conseqüentemente, prejudicando seu desempenho. Nesse sentido, emerge a justiça procedimental, dando ênfase ao processo, ou seja, à justiça dos meios que são usados para alcançar tais fins. A justiça processual ou procedimental foi apresentada por meio de um estudo de Thibaut e Walker (1975) que encontraram evidências de que as pessoas percebiam o resultado da resolução como justo quando detinham o controle do processo, mesmo que, para isso, tivessem que abrir mão da tomada de decisão final.

Leventhal (1980) amplia o conceito de justiça procedimental para além do processo decisório, considerando a percepção individual de justiça, que é relativa aos componentes procedimentais do sistema social que regula o processo de distribuição. Para Reis (2009), esse ponto tem especial relevância prática. A observação de como um estudante toma suas próprias decisões, especialmente no que se refere aos dilemas de sua vida acadêmica, possibilita uma melhor compreensão das estratégias por ele adotadas, o que pode ser uma ferramenta à disposição das instituições de ensino no sentido de elevar o nível de aceitabilidade das decisões.

O modelo de justiça, composto por dois fatores, passou a segundo plano após a introdução da justiça interacional, que está relacionada aos aspectos sociais existentes na



relação entre dois indivíduos, sendo o primeiro aquele que toma a decisão, e o outro o que será afetado por ela (Assmar et al., 2005).

A justiça interacional foi inicialmente proposta na década de 1980, por Bies e Moag (1986) e Bies e Shapiro (1987), sendo posteriormente ratificada por Bies (2001), o qual afirma que a justiça interacional é uma dimensão independente de justiça que diz respeito à qualidade do relacionamento entre dois indivíduos.

Colquitt (2001) ressalta que a justiça interacional é promovida quando os altos gestores lidam com as pessoas com sensibilidade e respeito, e explicam a justificativa para suas decisões, minuciosamente. Ou seja, é uma dimensão que está ligada às relações interpessoais de um grupo de indivíduos pertencentes a uma organização. O modelo de mensuração da percepção de justiça segregada em dimensões foi utilizado em diversos estudos sobre justiça com estudantes do ensino superior (Sabino et al., 2019; Santos et al., 2020; Simil, 2016), mostrando-se eficiente para explicar as diversas facetas das relações sociais presentes no ambiente acadêmico.

2.3. Modelo Teórico e Hipóteses de Pesquisa

Pode-se observar que a justiça acadêmica vem ganhando diferentes enfoques, como a relação professor–aluno, a relação aluno–instituição e o desempenho acadêmico. Vários estudos confirmaram vínculos positivos entre justiça e comprometimento no ambiente organizacional, tendo a justiça como um preditor do comprometimento (Ohana, 2014). Contudo, embora a relação entre justiça e comprometimento tenha sido objeto de estudo diversas vezes no ambiente organizacional, isso não se repete no ambiente acadêmico. Sendo assim, este estudo parte da premissa de que há uma relação entre a justiça e o comprometimento de estudantes, sendo este último influenciado pela percepção de justiça. Além disso, este estudo propõe a criação de uma nova dimensão de justiça – chamada de justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, visando a indagar especificamente sobre o ambiente da pós-graduação *stricto sensu*.

Diante disso, foi elaborado um modelo teórico (Figura 2), relacionando as dimensões de justiça e o comprometimento acadêmico de pós-graduandos e a partir dele, foram definidas as hipóteses de pesquisa.

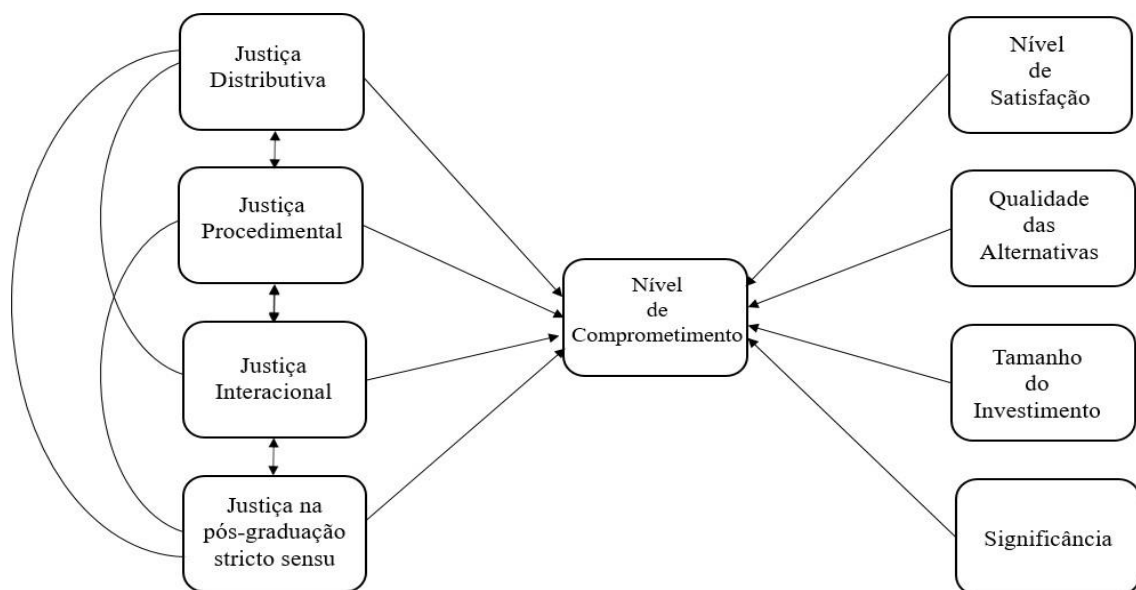


Figura 2. Modelo teórico proposto



- H1:** Quanto mais alto for o nível de satisfação, maior será o comprometimento de alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.
- H2:** Quanto maior for a qualidade das alternativas disponíveis, menor será o comprometimento de alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.
- H3:** Quanto maior for o investimento, maior será o comprometimento de alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.
- H4:** Quanto maior for a significância, maior será o comprometimento de alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.
- H5:** Quanto maior for a percepção de justiça distributiva, maior será o comprometimento de alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.
- H6:** Quanto maior for a percepção de justiça procedimental, maior será o comprometimento de alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.
- H7:** Quanto maior for a percepção de justiça interacional, maior será o comprometimento de alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.
- H8:** Quanto maior for a percepção de justiça no ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, maior será o comprometimento de alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

Desse modo, procura-se contribuir empírica e teoricamente para o acervo bibliográfico da comunidade acadêmica, considerando-se a aplicabilidade dos conceitos aqui tratados no contexto da pós-graduação em Ciências Contábeis de universidades brasileiras.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa descritiva, explicativa e quantitativa, utilizou para análise os dados oriundos de um questionário eletrônico, composto por 78 quesitos distribuídos em três blocos. O primeiro bloco é composto por itens de caracterização do respondente, como: curso (mestrado acadêmico ou profissional e doutorado acadêmico ou profissional), data de ingresso, gênero, idade, estado civil, e se o respondente possuía bolsa de estudos e/ou exercia alguma atividade laboral remunerada quando da participação na pesquisa.

O segundo bloco é composto pela escala de comprometimento acadêmico proposta por Human-Vogel e Rabe (2015) e adaptada por Rusbult et al. (1998). Por ser originalmente concebida em língua estrangeira (inglês), a escala foi traduzida por um profissional qualificado, que efetuou as adaptações necessárias em parceria com os pesquisadores. A escala de comprometimento acadêmico reuniu 30 quesitos, na forma de afirmativas, que mensuram o nível de comprometimento (afirmativas de 1 a 5), o nível de satisfação (afirmativas de 6 a 13), a qualidade das alternativas (afirmativas de 14 a 16), o tamanho do investimento (afirmativas de 17 a 21) e a significância (afirmativas de 22 a 30). As posições de cada respondente, manifestadas mediante atribuição dos respectivos graus de concordância a tais afirmativas, foram dadas por meio de escala de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente).

O terceiro e último bloco é composto pela escala de percepção de justiça *Revised Classroom Justice Scale* (RCJS), proposta por Chory-Assad (2002), aprimorada por Chory (2007) e Chory-Assad e Paulsel (2004a, 2004b), e utilizada por Sabino et al. (2019), Santos et al. (2020) e Simil (2016). Inicialmente, a escala foi constituída por 34 enunciados/afirmativas que buscam medir a percepção de justiça no modelo tridimensional – distributiva (afirmativas de 1 a 9), procedimental (afirmativas de 10 a 26) e interacional (afirmativas de 27 a 34). Além disso, a fim de se identificar a percepção de justiça sobre situações específicas da pós-



graduação *stricto sensu*, foram elaboradas 6 afirmativas, como forma de captar a dimensão de justiça no ambiente de pós-graduação *stricto sensu* (afirmativas de 35 a 40). A elaboração desses enunciados/afirmativas deu-se a partir das situações específicas da pós-graduação *stricto sensu*, como, por exemplo, relação orientador/aluno, pressão por publicação e prazo para conclusão da dissertação/tese, sendo todas elas amparadas pela literatura. A escala desta etapa variou de 1 (extremamente injusto) a 5 (extremamente justo).

Antes de ser aplicado, o questionário passou por uma validação por meio de pré-teste. O instrumento também foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da IES a qual os pesquisadores estão vinculados. O questionário foi elaborado utilizando a plataforma Typeform®, onde foi gerado um *link* para acesso que foi posteriormente encaminhado aos alunos dos 35 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis brasileiros. O questionário ficou disponível para respostas entre abril e junho de 2022. A amostra reuniu 308 estudantes que responderam ao questionário. Para análise dos dados foram utilizadas análise fatorial e regressão múltipla.

3.1. Procedimentos de Análise dos Dados

Para a validação do instrumento aplicado, inicialmente, foram estimadas três análises fatoriais, considerando o conjunto de 70 questões que compuseram os construtos voltados para o comprometimento (30 assertivas) e justiça (40 assertivas). A primeira delas considerando a escala de comprometimento acadêmico, a segunda considerando a escala de percepção de justiça e a terceira considerando, separadamente, a variável relacionada com o nível de comprometimento (questões 1 a 5 do segundo bloco do instrumento).

A pesquisa contou, ainda, com a estimação de regressão pelo Método de Mínimos Quadrados (MQO). A Fórmula 1 apresenta o modelo proposto.

$$NC_i = \beta_0 + \beta_1 NS_i + \beta_2 QA_i + \beta_3 TI_i + \beta_4 Sig_i + \beta_5 JD_i + \beta_6 JP_i + \beta_7 JI_i + \beta_8 JSC_i + \beta_9 Idade_i + \beta_{10} Gênero_i + \beta_{11} Renda_i + \beta_{12} Período_i + \beta_{13} EC_i + \varepsilon_i \quad (\text{Fórmula 1})$$

Em que:

NC: é o nível de comprometimento estimado pela análise fatorial das respostas obtidas;

NS: é o nível de satisfação estimado pela análise fatorial das respostas obtidas;

QA: é a qualidade das alternativas estimada pela análise fatorial das respostas obtidas;

TI: é o tamanho do investimento estimado pela análise fatorial das respostas obtidas;

Sig: é o construto da significância estimado pela análise fatorial das respostas obtidas;

JD: é a justiça distributiva estimada pela análise fatorial das respostas obtidas;

JP: é a justiça procedimental estimada pela análise fatorial das respostas obtidas;

JI: é a justiça interacional estimada pela análise fatorial das respostas obtidas;

JSC: é a justiça na pós-graduação *stricto sensu* estimada pela análise fatorial das respostas obtidas;

Idade: é uma variável contínua mensurada em anos de vida para os participantes;

Gênero: é uma *dummy* com valor 1 para estudantes do gênero masculino e 0 para os demais casos;

Renda: é uma *dummy* com valor 1 para estudantes que possuíam renda e 0 para os que não possuíam;

Período: é uma variável relacionada com o período que o respondente se encontrava no curso;

EC: é uma *dummy* com valor 1 para estudantes casados e 0 para estudantes não casados.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inicialmente, são apresentadas as análises descritivas dos participantes da pesquisa. Lima e Casa Nova (2017), ao pesquisarem as diferenças de aprendizagem dos alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, identificaram que 52,9% se declaravam do gênero masculino e 47,1%, do gênero feminino. Resultado semelhante ao desta pesquisa foi evidenciado por Simil (2016), que identificou uma maioria feminina na pós-graduação em Ciências Contábeis (51,3%), em comparação com o gênero masculino (47,1%). Embora haja



diferença percentual, é possível inferir que a distribuição entre os gêneros tem-se revelado equilibrada.

Com relação às idades, chama à atenção a média dos respondentes em 37 anos, considerando-se o máximo de 72 anos e uma moda de 33 anos.

Observa-se que a amostra do estudo apresentou 37 anos, em média, sendo 23 anos a idade do discente mais novo e 72 anos a idade do mais velho. O estudo de Lima e Casa Nova (2017) identificou uma média de 32,5 anos, com desvio-padrão 8,4 e moda 25 anos, e uma concentração de 82,7% dos estudantes na faixa etária até 40 anos. Tais resultados indicam um aumento da procura por pós-graduação *stricto sensu* entre pessoas com idades acima dos 40 anos, o que corresponde, neste estudo, a quase 1/3 do total de respondentes. Com relação ao tempo de curso de cada estudante foi atribuído em número de semestres letivos. Em média, os respondentes cursavam o terceiro semestre quando o grupo respondeu ao questionário.

Em relação à cor/raça dos respondentes, obteve-se os seguintes resultados: 5 respondentes se classificaram como amarelos, o que corresponde a 1,6% do total, 201 como brancos (65,3%), 29 como pretos (9,4%), 61 como pardos (19,9%), e 2 como indígenas (0,6%). Adicionalmente, 10 respondentes preferiram não declarar sua cor/raça, o que corresponde a 3,2% da amostra. Com relação ao estado civil, 170 se declararam casados(as) e/ou em união estável, correspondendo a 55,2% do total, e 19 se declararam divorciados(as), o que equivale a 6,2%. Apenas uma respondente se declarou viúva, o que representa 0,3% da amostra; enquanto 118 se declararam solteiros(as), o que representa 38,3% dos participantes.

No que se refere ao exercício de atividade remunerada, 66 alunos recebem bolsa de estudos, o que corresponde à 21,4% do total, enquanto 236 exercem atividade laboral, ou seja, 76,6% do total. Do total de estudantes bolsistas, 36 são do mestrado acadêmico, apenas 1 do mestrado profissional e 29 do doutorado acadêmico. Não foram identificados bolsistas do doutorado profissional. Foi identificado também que dentre os 66 bolsistas, 13 acumulam a bolsa com outra atividade remunerada fora da universidade, correspondendo a 19,7% do total. A carga horária de trabalho varia entre 20 e mais de 40 horas semanais. Esse acúmulo de atividades pode interferir na dedicação exclusiva do discente, não sendo possível estabelecer a premissa de que todo bolsista possui dedicação exclusiva aos estudos.

4.1. Análise Fatorial

A Análise Fatorial Exploratória (AFE) foi aplicada separadamente para as variáveis que compuseram a escala de comprometimento acadêmico e a escala de percepção de justiça. Como forma de identificar a verdadeira associação entre variáveis, cujos itens são mensurados em uma escala ordinal, tornou-se necessário estimar a correlação não entre os itens, mas sim entre as variáveis. É essa associação que o coeficiente de correlação policórica estima (Maroco, 2010). Os dados foram processados por meio do pacote *psych*, do *software* R. A primeira análise fatorial refere-se a variável dependente 'nível de comprometimento' composta pelas cinco primeiras afirmativas da escala de comprometimento acadêmico. Na Tabela 1 encontra-se apresentada a carga fatorial para cada afirmativa.

Tabela 1

Distribuição das cargas fatoriais da variável nível de comprometimento

	Afirmativas	Fator / Carga Fatorial
		PA1
C1	Quero continuar com meus estudos.	0.79
C2	Eu acredito em aprendizagem contínua.	0.81
C3	Estou determinado a concluir meus estudos com sucesso.	0.93



C4	Persistirei nos meus estudos até me formar.	0.88
C5	Não estou preparado para desistir dos meus estudos.	0.53

Notas. Fator PA1 = Nível de Comprometimento.

A técnica de análise fatorial cria constructos linearmente independentes. Em razão disso houve a necessidade de segregar a escala de comprometimento em duas análises fatoriais distintas, dado que da mesma escala foi extraída a variável dependente (afirmativas 1 à 5) e quatro independentes (afirmativas 6 à 30).

De maneira geral, os resultados foram satisfatórios, pois corroboram os achados de Human-Vogel e Rabe (2015), mesmo se tratando de outra amostra, com características sociodemográficas e culturais diferentes. Para validação do modelo, foram realizados os testes para checar a qualidade do ajustamento. Uma das medidas de avaliação de ajuste consiste em analisar as cargas fatoriais. Segundo Hair et al. (2009), todas as cargas fatoriais devem ser de pelo menos 0,5, para serem consideradas estaticamente significantes. O resultado apresentado na Tabela 1 indica que as afirmativas (variáveis) associadas ao fator 1 tiveram cargas fatoriais iguais ou superiores a 0,5, o que torna o modelo estatisticamente significativo. Posteriormente, foram aplicados três testes de validação: *Standardized Root Mean Squared Residual* (SRMR) e *Tucker-Lewis Index* (TLI). Os resultados foram 0,07 e 0,75, respectivamente, o que indicam um bom ajustamento do modelo.

A segunda análise fatorial foi aplicada nas questões 6 à 30 que compunham a escala de comprometimento acadêmico. Na Tabela 2 estão evidenciadas as cargas fatoriais mais significativas de cada afirmativa.

Tabela 2

Cargas fatoriais de satisfação, qualidade das alternativas, significância e tamanho do investimento

Afirmativas		Fator / Carga Fatorial			
		PA1	PA2	PA3	PA4
C6	Meus estudos me dão satisfação.	0.78			
C7	Estou muito feliz com meus estudos.	0.78			
C8	Conseguir estudar está próximo do meu ideal.	0.69			
C9	Meus estudos estão me fazendo sentir realizado(a).	0.73			
C10	Meus estudos atendem às minhas necessidades de estimulação e interação intelectual.	0.70			
C11	Eu gosto de estudar.	0.75			
C12	Sinto-me contente com meus estudos.	0.83			
C13	Sinto-me muito envolvido nos meus estudos – extremamente conectado com meus estudos.	0.8			
C14	Se eu tivesse escolha, preferiria fazer outra coisa ao invés de estudar.				-0.73
C15	Há coisas melhores na vida do que estudar.				-0.49
C16	Qualquer outra coisa seria melhor do que ter que estudar.				-0.77
C17	Me sinto muito envolvido nos meus estudos - como se eu tivesse investido bastante nisso.	0.56			
C18	Comparado a outros que conheço, investi muito tempo e esforço em meus estudos.		0.69		



C19	Gasto muito tempo com meus estudos.		0.83		
C20	Normalmente, me esforço muito em meus estudos.		0.82		
C21	Faço tudo para garantir o sucesso em meus estudos.		0.7		
C22	Ser estudante me permite me expressar completamente.			0.48	
C23	A forma com que abordo meus estudos reflete quem eu sou como pessoa.			0.7	
C24	Meus estudos contribuem para me moldar como pessoa.			0.8	
C25	Sou o tipo de pessoa que gosta de estudar.			0.72	
C26	Meus estudos me deixam realizado (a).			0.64	
C27	Estudar é um aspecto central de quem eu sou.			0.71	
C28	Estudar dá sentido à minha vida.			0.7	
C29	Eu me expresso através dos meus estudos.			0.73	
C30	Estudar é uma parte importante da minha vida.			0.6	

Notas. PA1: nível de satisfação; PA4: qualidade das alternativas; PA2: investimento; PA3: significância. A tabela foi reproduzida a partir dos dados estimados no *software R*.

As cargas fatoriais das variáveis independentes, também apresentaram um resultado satisfatório, como previsto pelo modelo utilizado. A única afirmativa que apresentou carga fatorial maior vinculada a outra variável foi a afirmativa 17, que estava prevista para a compor o investimento, e se adequou ao nível de satisfação. Esta afirmativa refere-se ao envolvimento dos estudantes com seus estudos, o que também pode sugerir uma satisfação em estudar. O resultado apresentado na Tabela 2 indica que as afirmativas (variáveis) vinculadas a cada fator tiveram cargas fatoriais muito próximas ou superiores a 0,5, o que torna o modelo estatisticamente significativo. Da mesma forma que na análise anterior, também foram realizados testes de validação do modelo *Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR)* e *Tucker-Lewis Index (TLI)*. Os resultados foram 0,03 e 0,84, respectivamente, o que indicam um bom ajustamento do modelo.

Por fim, foi realizada a análise fatorial da escala de percepção de justiça. Na Tabela 3 estão apresentadas as cargas fatoriais de cada afirmativa desta etapa do instrumento.

Tabela 3

Distribuição das cargas fatoriais da escala de percepção de justiça

Afirmativas		Fator / Carga Fatorial			
De uma maneira geral, as suas notas nas provas e avaliações QUE JÁ REALIZOU durante seu atual curso		PA1	PA2	PA3	PA4
Q1	...em comparação às notas dos outros alunos foram:		0,61		
Q2	...em comparação às notas que você esperava alcançar foram:		0,78		
Q3	...em comparação às notas que você merecia alcançar foram:		0,81		
Q4	...em comparação ao esforço empregado em estudar para as avaliações foram:		0,77		
As notas finais que você provavelmente receberá nas provas e avaliações QUE AINDA NÃO REALIZOU...					
Q5	...em comparação às notas finais que os outros alunos provavelmente receberão serão:		0,82		
Q6	...em comparação às notas finais que você, no início do semestre, acreditava que iria obter serão:		0,80		
Q7	...em comparação às notas finais que você acredita que merece receber serão:		0,84		



Q8	...em comparação ao esforço empregado por você serão:		0,77		
Q9	...em comparação às notas que a maioria dos alunos receberiam se fossem submetidos às mesmas provas e avaliações que você serão:		0,76		
Q10	As formas de correção das avaliações utilizada pelos professores é:		0,46		
Q11	As políticas existentes em caso de falta/perda de avaliações são:			0,62	
Q12	As políticas de comparecimento/frequência nas disciplinas são:			0,61	
Q13	As formas de distribuição de pontos das matérias são:			0,54	
Q14	O cronograma geral do curso é:			0,66	
Q15	O programa do curso é:			0,59	
Q16	O cronograma das avaliações é:			0,67	
Q17	As expectativas dos professores em relação aos alunos é:			0,59	
Q18	Os tipos de questões nas avaliações são:			0,55	
Q19	A quantidade de trabalho necessária para se conseguir uma boa nota na matéria é:			0,74	
Q20	O número de questões nas avaliações é:			0,55	
Q21	O nível de dificuldade do conteúdo do curso é:			0,59	
Q22	A quantidade de tempo que você precisar dedicar ao curso para receber boas notas é:			0,70	
Q23	O cronograma para execução dos trabalhos em casa e outros trabalhos escritos é:			0,75	
Q24	A forma como os professores conduzem as discussões em sala:	0,55			
Q25	A forma como os professores abordam os alunos em sala é:	0,65			
Q26	A forma como os professores conduzem a aula é:	0,65			
Q27	A forma como os professores tratam os alunos é:	0,82			
Q28	A comunicação dos professores com os alunos é:	0,78			
Q29	A relação interpessoal dos professores com os alunos é:	0,80			
Q30	A forma como os professores ouvem os alunos é:	0,81			
Q31	A forma como os professores lidam com os alunos é:	0,83			
Q32	A forma como os professores falam com os alunos é:	0,83			
Q33	Como os professores consideram as opiniões dos alunos:	0,71			
Q34	Como os professores lidam com os alunos que discordam deles:	0,66			
O relacionamento no ambiente da pós-graduação em que VOCÊ ESTÁ INSERIDO...					
Q35	...em comparação com o que você vivenciou durante a graduação é:	0,41			
Q36	A competitividade entre os colegas da pós-graduação é:			0,38	
Q37	A quantidade de contato que você tem com seu (sua) orientador (a) é:				0,82
Q38	De maneira geral, o relacionamento com seu (sua) orientador (a) é:				0,80
Q39	A pressão por publicações em eventos científicos ou periódicos é:			0,52	
Q40	O tempo para concluir a tese ou a dissertação é:			0,50	

Nota. PA1 = Justiça interacional; PA2 = Justiça distributiva; PA3 = Justiça procedimental; PA4 = justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*. A tabela foi reproduzida a partir dos dados estimados no software R.

Ao analisar as cargas fatorias estimadas, é possível observar alguns pontos interessantes. Todas as afirmativas/enunciados que compunham a justiça distributiva se confirmaram. A justiça procedimental apresentou algumas divergências entre o modelo proposto e os pesos das cargas fatorias das afirmativas/enunciados correspondentes. Inicialmente, essa dimensão de justiça previa ser formada pelas afirmativas/enunciados J10 a J26. Contudo, as afirmativas/enunciados J11 a J23 tiveram maiores pesos para essa dimensão. Além dessas, as afirmativas/enunciados J36, J39 e J40, que inicialmente foram adicionadas à escala original para prever a justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, também indicaram cargas fatorias maiores para justiça procedimental.

De forma semelhante, a justiça interacional (PA1) também apresentou algumas divergências em relação ao modelo previamente estipulado. Inicialmente prevista para ser composta pelas afirmativas/enunciados J27 a J34, a justiça interacional apresentou maiores



cargas fatorias em mais 4 afirmativas/enunciados. As afirmativas/enunciados J24, J25, J26 e J35 tiveram cargas fatorias variando entre 0,41 e 0,65 para justiça internacional. Por fim, foi analisada a justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu* (PA4). O acréscimo de afirmativas/enunciados na escala original de percepção de justiça objetivou identificar uma nova dimensão de justiça, tratada especificamente no ambiente da pós-graduação. Contudo, apenas duas afirmativas/enunciados apresentaram cargas fatorias maiores para justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, quando comparadas às demais, no caso, a J37 e a J38, que estão ligadas ao relacionamento do aluno com seu orientador. Tais achados são interessantes, pois suscitam algumas reflexões. Sabino et al. (2019) identificaram que a percepção de justiça dos alunos de graduação está diretamente relacionada à figura do professor. Contudo, considerando-se que em um curso de pós-graduação há um menor número de alunos em sala, é possível estabelecer um relacionamento mais próximo e duradouro entre aluno e professor do que entre aluno e professor de disciplina da graduação, por exemplo.

Pode-se inferir, portanto, que a percepção de justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu* está vinculada ao relacionamento entre orientando e orientador, e que tal relação difere do relacionamento entre aluno e professor de disciplina da graduação, relacionamento esse captado pela justiça interacional. O fato de apenas duas afirmativas/enunciados terem apresentado cargas fatorias maiores para justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu* indica que mais afirmativas/enunciados relacionadas a esse ambiente podem ser exploradas em futuros instrumentos de pesquisa.

4.2. Análise de Regressão Múltipla

Antes da discussão dos resultados, foram realizados os testes de validação do modelo clássico de regressão linear. Para tanto, foram estimados os testes em relação à ausência de multicolinearidade, homocedasticidade e erros de especificação do modelo.

O teste de análise dos fatores de inflação das variâncias indica o efeito que as outras variáveis independentes têm sobre o erro-padrão de um coeficiente de regressão (Hair et al., 2009). O valor do VIF encontrado foi 1.15. Gujarati e Porter (2011) estabelecem que ocorrem problemas de multicolinearidade quando o VIF é superior a 10. Posteriormente, foi estimado o teste Breusch-Pagan quanto à homoscedasticidade. Para contornar o problema de heterocedasticidade verificada, o modelo foi estimado pela correção robusta de White. Por fim, foi feito o teste para erro de especificação. O resultado da estatística F foi 0,0210, menor que o nível de significância adotado ($\alpha = 0,05$), inferindo-se que algumas variáveis foram omitidas no modelo. Foram experimentadas várias formas logarítmicas e com variáveis de interação, como forma de corrigir a fórmula funcional, efetuando-se o teste RESET para cada uma. As interações foram feitas entre as variáveis *dummies*, consideradas nesse modelo como variáveis de controle, e as variáveis explicativas e explicada. Contudo, o teste RESET se manteve dentro do nível de significância adotado, rejeitando a hipótese de que não houve omissão de variáveis no modelo. Apesar do rigor estatístico envolvido nessa abordagem, algumas críticas são levantadas a seu respeito. Hoover (2006) reforça que um modelo geral é especificado a partir do bom senso e de análises exploratórias. Dessa forma, é possível a existência de uma especificação alternativa não necessariamente aninhada na especificação geral. Cabe destacar que o resultado final do método pode levar a achados de alta qualidade estatística, mas de pouco significado social (Araújo et al., 2010).

Os resultados da regressão estimada com a correção robusta de White estão evidenciados na Tabela 4.



Tabela 4

Regressão com erros-padrão robustos de White

Variável	Estimate	Std,Error	t value	Pr(> t)
Constante	0,6786	0,3560	1,9100	0,0580*
Nível de Satisfação	0,4301	0,0773	5,5700	0,0000***
Qualidade das Alternativas	0,2417	0,0651	3,7100	0,0000***
Tamanho do Investimento	0,1495	0,0539	2,7700	0,0060***
Significância	0,2297	0,0647	3,5500	0,0000***
Justiça Distributiva	0,0402	0,0559	0,7200	0,4720
Justiça Procedimental	0,0324	0,0564	0,5700	0,5660
Justiça Interacional	0,1221	0,0581	2,1000	0,0360**
Justiça do ambiente de pós-graduação stricto sensu	0,1568	0,0576	2,7200	0,0070***
Idade	-0,0091	0,0049	-1,8500	0,0660*
Gênero (Masculino)	0,0799	0,0933	0,8600	0,3920
Renda (Sim)	-0,3711	0,3338	-1,1100	0,2670
Período	0,0001	0,0001	2,0200	0,0450**
Estado Civil (Casados)	-0,2070	0,1034	-2,0000	0,0460**

Nota. P-valor <0,01 '***', 0,05 '**' e 0,10 '*'.

A variável 'Nível de Satisfação' é definida como a avaliação subjetiva da negatividade ou da positividade relativa que uma pessoa vivencia, envolvendo a realização pessoal e profissional do estudante (Almeida, 2019; Arriaga & Agnew, 2001). Níveis positivos de satisfação resultam, também, em uma maior interação com o corpo docente. A satisfação que os estudantes experimentam em suas vivências acadêmicas é determinante para o seu engajamento nas atividades curriculares e extracurriculares na instituição, impactando o seu sucesso ou fracasso, o seu desenvolvimento psicossocial e a continuidade ou abandono dos estudos. Pode-se, portanto, inferir que para a amostra pesquisada, tais aspectos inerentes à percepção do próprio estudante, sobretudo com relação à realização pessoal e profissional, interferem no seu comprometimento acadêmico.

A 'Qualidade das Alternativas' está relacionada às opções de que o estudante dispõe para além dos estudos. A relação esperada era de que quanto maior fosse a qualidade das alternativas, menor seria o comprometimento acadêmico, ou seja, uma correlação negativa. Excepcionalmente, para esse construto, todas as cargas fatoriais foram negativas (Tabela 6), invertendo o sentido de crescimento da variável. Assim, um aluno com mais qualidade das alternativas seria associado a um valor mais negativo nessa variável. Portanto, quanto mais negativo o valor da variável qualidade das alternativas, na verdade, maior será a qualidade das suas alternativas, e, pelo coeficiente positivo da regressão, pior será o seu comprometimento – alinhado com o previsto na teoria. Human-Vogel e Rabe (2015) sugerem que quando os alunos percebem alternativas mais atraentes fora do ambiente acadêmico – um emprego melhor ou uma promoção, por exemplo, podem optar pelo abandono dos estudos. Sendo assim, a qualidade das alternativas influenciaria negativamente o comprometimento, caso surgisse uma opção melhor do que estudar. Considerando o cenário de instabilidade econômica e política que o Brasil vivencia, agregado a altos índices de desemprego existentes no período da coleta, é possível que a escolha por fazer uma pós-graduação *stricto sensu* possa estar associada à falta de melhores alternativas fora do ambiente acadêmico.

A variável 'Tamanho do Investimento' pode ser interpretada como a forma pela qual os investimentos realizados impactam o comprometimento acadêmico. Entendem-se aqui como investimento: o tempo de dedicação aos estudos, a distância física de amigos e



familiares (para os alunos que estudam em localidade diferente da de origem) e os custos de moradia e deslocamento, além do pagamento das mensalidades (para alunos que estudam em IES privada). Isso implica que, para a amostra do estudo, o investimento de tempo, esforço e, algumas vezes, recursos financeiros com a pós-graduação influencia de forma positiva o comprometimento acadêmico, que será tanto maior quanto maior for o investimento. Tais resultados corroboram a hipótese de que quanto maior for o investimento, maior será o comprometimento.

A ‘Significância’ relaciona-se com a forma de expressão da identidade do estudante e com a propensão para estabelecer metas que sejam consistentes com sua identidade. Tal como o nível de satisfação, a significância está mais relacionada a aspectos psicológicos vinculados a uma autopercepção, diferentemente da qualidade das alternativas e do tamanho do investimento, que estavam mais próximos de um pensamento racional. Pode-se inferir, portanto, que para a amostra pesquisada, tais atributos emocionais interferem nas decisões racionais, que levam a um maior comprometimento.

Dentre as quatro variáveis da escala de percepção de justiça, duas não foram estatisticamente significantes, a saber: a ‘Justiça Distributiva’ e a ‘Justiça Procedimental’. Para os estudantes da amostra, a distribuição dos pontos em sala de aula, por si só, tal como os resultados obtidos por eles, não influencia o comprometimento acadêmico. A percepção de justiça procedimental relaciona-se com os componentes procedimentais do sistema social que regula o processo de distribuição para além do processo decisório (Leventhal, 1980). Isso indica que os procedimentos adotados pelo professor ou pela instituição acerca da forma como os pontos são distribuídos, do cronograma do curso, da quantidade de tempo de dedicação para se alcançar boas notas, do tempo para conclusão da dissertação/tese e da pressão por publicação, por exemplo, não exercem influência sobre o comprometimento acadêmico. No tocante às demais variáveis que compõem a escala de percepção de justiça, cabem algumas análises. As ‘Justiças Interacional’ e a ‘Justiça do Ambiente de Pós-graduação *Stricto Sensu*’, foram estatisticamente significantes para a amostra estudada. Ambas estão vinculadas às relações sociais que permeiam o ambiente da pós-graduação e a justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*. Colquitt (2001) ressalta que a justiça interacional ocorre quando os principais gestores lidam com as pessoas com respeito e sensibilidade, e justificam suas decisões. No ambiente acadêmico, a “autoridade social” – empunhada de um “pequeno poder” – é caracterizada pelo professor, tanto o que ocupa espaço em sala de aula como docente, quanto o que atua nos colegiados ou na coordenação dos cursos.

Por outro lado, a justiça no ambiente de pós-graduação *stricto sensu* emerge como uma forma distinta de mensurar a percepção de justiça, especificamente do relacionamento de um estudante de pós-graduação *stricto sensu* com seu orientador. A evidência disso está no fato de essa nova dimensão ter sido formada apenas por questões que dizem respeito ao relacionamento entre orientando e orientador, reforçada pela significância estatística encontrada ao ser regredida com o comprometimento acadêmico, contribuindo assim para a compreensão e formação de mais uma dimensão de percepção de justiça, específica para o ambiente acadêmico. A influência do relacionamento entre aluno e professor na percepção de justiça corrobora os achados de Sabino et al. (2019), que encontraram evidências de que os estudantes tendem a associar a justiça, de maneira geral, à figura do professor.

Torna-se importante ressaltar que, embora mensuradas isoladamente, as percepções e o comportamento humano não deveriam ser tratados nem compartimentados nem de maneira isolada. Ao se perceber comportamentos de justiça em uma dimensão específica, todas as outras poderão ser influenciadas (Simil, 2016). Nesse sentido, é possível inferir que para essa amostra, a percepção de justiça, de forma geral, exerce influência no comprometimento



acadêmico dos estudantes, sobretudo com relação aos aspectos procedimentais e de relacionamento interpessoal.

Em seguida, foram analisadas as relações entre as variáveis de controle e o comprometimento acadêmico. Apenas duas variáveis de controle apresentaram significância estatística com o comprometimento acadêmico, a saber: ‘Estado Civil’, ‘Período’, significativas a um nível de 5% e ‘Idade’ significativa à um nível de 10%. O ‘Estado Civil’ é uma variável *dummy*, que assumiu o valor 1 no caso de respondente casado(a) e o valor nulo nos demais tipos de estado civil. Mesmo a literatura não prevendo uma relação precisa entre o estado civil e o comprometimento acadêmico, esperava-se que o fato de os estudantes casados terem mais demandas e compromissos familiares influenciasse negativamente no seu comprometimento acadêmico. Tal fato se confirmou, evidenciando que estudantes casados(as) apresentam níveis mais baixos de comprometimento acadêmico quando comparados aos solteiros. A variável ‘Período’ é uma variável discreta, a qual foi considerado o período em que o estudante estava cursando no momento em que respondeu ao questionário, sendo a contagem feita em semestres. Tal resultado indica, portanto, que estudantes que estão mais avançados no curso são mais comprometidos do que os que não estão. Estudantes que já cursaram as disciplinas e estão em fase de elaboração do trabalho final, são mais comprometidos do que os que ingressaram recentemente.

A variável ‘Idade’ está relacionada ao tempo. Esperava-se que alunos mais velhos apresentassem mais resiliência e fossem mais comprometidos, quando comparados a estudantes mais jovens. Ao nível de significância de 10%, pode-se inferir que estudantes mais novos possuem, em média, maior comprometimento do que os seus pares mais velhos, dado o sinal negativo do coeficiente, contrariando a expectativa dos autores. Com relação à idade, Lima e Casa Nova (2017) argumentam que a distribuição dos participantes em diferentes faixas etárias pode comprometer a dispersão da idade, afetando as diferenças médias. As demais variáveis de controle não apresentaram significância estatística ao nível de até 5%. Contudo, são passíveis de interpretação. A literatura previa uma correlação positiva entre o comprometimento acadêmico e o fato de o estudante exercer alguma ‘Atividade Remunerada’. Andrade e Corrar (2007) ressaltam que os estudantes que exercem algum tipo de atividade remunerada possuem segurança financeira, são mais entusiasmados e apresentam melhor desempenho, se comparados aos que não exercem. No entanto, para a amostra, essa correlação não se confirmou.

Por fim, a variável ‘Gênero’, *dummy* que também não apresentou significância estatística. Barbosa (2016) encontrou uma relação positiva entre o gênero e a percepção de comprometimento acadêmico entre alunos de graduação em Ciências Contábeis. Os resultados deste estudo indicam que, para o ambiente da pós-graduação *stricto sensu*, essa diferença entre gêneros não se confirma.

A Tabela 5 apresenta o resumo das hipóteses e variáveis testadas e dos respectivos sinais obtidos.

Tabela 5

Resumo das hipóteses e variáveis da pesquisa e dos respectivos sinais obtidos

Hipótese	Descrição	Sinal Esperado	Resultado
H1	Quanto maior for o nível de satisfação, maior será o comprometimento de alunos dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis	+	Não Rejeitada
H2	Quanto maior for a qualidade das alternativas disponíveis, menor será o comprometimento de alunos dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis	-	Não Rejeitada



H3	Quanto maior for o tamanho do investimento, maior será o comprometimento de alunos dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis	+	Não Rejeitada
H4	Quanto maior for a significância, maior será o comprometimento de alunos dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis	+	Não Rejeitada
H5	Quanto maior for a percepção de justiça distributiva, maior será o comprometimento de alunos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis	+	Rejeitada
H6	Quanto maior for a percepção de justiça procedimental, maior será o comprometimento de alunos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis	+	Rejeitada
H7	Quanto maior for a percepção de justiça interacional, maior será o comprometimento de alunos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis	+	Não Rejeitada
H8	Quanto maior a percepção de justiça do ambiente de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , maior o comprometimento de estudantes de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis	+	Não Rejeitada

Tais resultados fazem emergir algumas reflexões. Ao se analisar o comprometimento acadêmico e a percepção de justiça dos estudantes, deve ser considerada a heterogeneidade das características pessoais dos indivíduos. Em alguns casos, a aplicação de um instrumento “engessado” pode não captar algumas sutilezas de comportamentos e pensamentos de certos grupos, sendo necessário um complemento nas análises, por meio de outros instrumentos de pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre o comprometimento acadêmico de alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior brasileiras e sua percepção de justiça. A análise dos resultados concentrou-se nos dados levantados por meio da aplicação de questionário, e foi auxiliada pelas análises fatorial e de regressão múltipla. Ao todo, foram respondidos 308 questionários.

Os resultados confirmaram as hipóteses H1 (nível de satisfação), H2 (qualidade das alternativas disponíveis), H3 (tamanho do investimento), H4 (significância), H7 (justiça interacional) e H8 (justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*). Esses resultados indicam que os diferentes constructos acerca do comprometimento acadêmico, bem como as percepções de justiça interacional e do ambiente de pós-graduação *stricto sensu* influenciam o seu comprometimento acadêmico.

Também foi identificado que somente as variáveis estado civil, período e idade apresentaram significância estatística no modelo proposto. Esse resultado indica que estudantes casados, que estão em um período mais avançado e são mais jovens apresentam maior comprometimento acadêmico. Embora não tenham apresentado significância estatística, as demais características sociodemográficas não podem ser descartadas. Ao se falar de pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo de comprometimento acadêmico, deve-se considerar a heterogeneidade das características pessoais dos indivíduos, que são inerentes a esse tipo de ambiente.

Conclui-se, portanto, que o objetivo desta pesquisa foi alcançado. Para os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis que fizeram parte da amostra, os fatores relacionados à percepção de justiça, sobretudo nas dimensões de justiça interacional e justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, influenciam o comprometimento acadêmico dos estudantes. Esta pesquisa contribui para a consolidação da Teoria da Equidade, com a validação de uma nova dimensão de justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, além de ampliar a discussão e o entendimento sobre os fatores que influenciam o comprometimento



acadêmico dos estudantes, contribuindo assim para o aprimoramento de práticas e condutas pedagógicas.

Entende-se que esta pesquisa apresenta algumas limitações. A amostra foi constituída por 308 estudantes, representando 17% da população escolhida. Uma limitação importante foi o período de coleta dos dados. O questionário ficou disponível no período de abril a junho de 2022, durante o qual as atividades presenciais estavam sendo retomadas. Cabe sugerir a discussão de novos temas em pesquisas futuras. A primeira sugestão é a inclusão de mais afirmativas/enunciados nas escalas de percepção de justiça e de comprometimento acadêmico, que busquem identificar aspectos específicos da relação entre orientador e orientando, que foram determinantes para validação da dimensão de justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*.

REFERÊNCIAS

- Adams, J. S. (1965). *Inequity in social exchange*. Em L. Berkowitz (Org.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267-299). New York: Academic Press.
- Almeida, L. S. (2019). Ensino superior: combinando exigência e apoio. In: Almeida, L. S. (org.). *Estudantes do ensino superior: desafios e possibilidades*. Braga, Portugal: Adipsieduc
- Arriaga, X. B., & Agnew, C. R. (2001). Being committed: Affective, cognitive, and conative components of relationship commitment. *Personality and social psychology bulletin*, 27(9), 1190-1203.
- Agnew, C. C. R. (2009). Commitment, theories and typologies. In H. Reis, & S. Sprecher (Eds.), *Encyclopedia of Human relationships*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of vocational behavior*, 49(3), 252-276.
- Astin, A.W. (1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco: JosseyBass.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
- Barbosa Neto, J.E. (2016). Comprometimento dos estudantes dos cursos de ciências contábeis. (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Bies, R. J. (2001). Interactional (in) justice: The sacred and the profane. *Advances in organizational justice*, 89118.
- Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. *Research on negotiation in organizations*, 1(1), 43-55.
- Bies, R. J. & Shapiro, D. L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence on procedural fairness judgments. *Social Justice Research*, 2, 199-218.
- Chory-Assad, R. M. (2002) Classroom Justice: Perceptions of Fairness as a Predictor of Student Motivation, Learning, and Aggression. *Communication Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 58-77.
- Chory, R. M. (2007). Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship Between Instructor Credibility and Classroom Justice. *Communication Education*, v. 56, n. 1, p. 89-105.
- Colquitt, J.A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. (2022). Disponível:



- <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf> Acessado em 05/05/2022.
- Dalbert, C., & Stoeber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 8(2), 123-135.
- Farrell, D., & Rusbult, C. E. (1981). Exchange variables as predictors of job satisfaction, job commitment, and turnover: The impact of rewards, costs, alternatives, and investments. *Organizational Behavior and Human Performance*, 28(1), 78-95.
- Felicetti, V. L., & Morosini, M. C. (2010). Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*, (SPE2), 23-43.
- Felicetti, V. L. (2011). Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie [Educational psychology]*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Gonyea, R.M., Kish, K.A., Kuh, G.D., Muthiah, R.N., & Thomas, A.D. (2003). *College Student Experiences Questionnaire: Norms for the Fourth Edition*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research, Policy, and Planning.
- Greenberg, J. & Tyler, T. R. (1987). Why procedural justice in organizations? *Social Justice Research*, 1, 127-142.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Editora Bookman.
- Harper, S. R., & Quaye, S. J. (2009). Beyond sameness, with engagement and outcomes for all. *Student engagement in higher education*, 1-15.
- Homans, G. C. (1961). *Social Behavior: Its Elementary Forms*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Human-Vogel, S., & Rabe, P. (2015). Measuring self-differentiation and academic commitment in University students: A case study of education and engineering students. *South African Journal of Psychology*, 45(1), 60-70.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? In *Social exchange* (pp. 27-55). Springer US.
- Liao, C. N., & Ji, C. H. (2015). The Origin of Major Choice, Academic Commitment, and Career-Decision Readiness Among Taiwanese College Students. *The Career Development Quarterly*, 63(2), 156-170.
- Lima Filho, R. N., & Casa Nova, S. P. D. C. (2017). Diferenças de aprendizagem autodeterminada em estudantes de pós-graduação: Uma análise relacionando grupo de idade e gênero ao uso de estratégias. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 11(4), 370-395.
- Marques, G. M., Siqueira, M., Medeiros, C. A. F., & Albuquerque, L. G. (2003). Comprometimento organizacional: Um estudo exploratório de seus múltiplos componentes.
- Ohana, M. (2014), "A multilevel study of the relationship between organizational justice and affective commitment", *Personnel Review*, Vol. 43 No. 5, pp. 654-671.
- Pace, C. R. (1963). *College and University Environment Scales: Technical Manual*. Princeton: Educational Testing Service.
- Pace, C. R. (1979). *Measuring Outcomes of College: Fifty Years of Findings and Recommendations for the Future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pace, C. R., & Stern, G. G. (1958). An approach to the measurement of psychological



- characteristics of college environments. *Journal of Educational psychology*, 49(5), 269.
- Rebechi, R., & Filenga, D. (2005). Percepções de justiça e comprometimento organizacional em uma ONG (organização não-governamental). XXIX Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração. Anais... Brasília: ANPAD.
- Rego, A., & Souto, S. (2004). A percepção de justiça como antecedente do comprometimento organizacional: um estudo luso-brasileiro. *Revista de administração contemporânea*, 8(1), 151-177.
- Reis, P. M. M. (2009). *Regras de justiça procedimental, conflito socio-cognitivo, emoções e sexo, em dilemas morais da vida real* (Mestrado em Psicologia). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Rusbult, C. E. (1980). Commitment and satisfaction in romantic associations: A test of the investment model. *Journal of experimental social psychology*, 16(2), 172-186.
- Rusbult, C. E., & Buunk, B. P. (1993). Commitment processes in close relationships: An interdependence analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10(2), 175-204.
- Rusbult, C. E., Martz, J. M., & Agnew, C. R. (1998). The investment model scale: Measuring commitment level, satisfaction level, quality of alternatives, and investment size. *Personal relationships*, 5(4), 357-387.
- Sabino, K. L. C., da Cunha, J. V. A., Colauto, R. D., & de Souza Francisco, J. R. (2019). Influência do Desempenho Acadêmico na Percepção de Justiça no Ambiente de Aprendizagem. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 13(4).
- Santos, D., Avelino, B. C., da Cunha, J. V. A., & Colauto, R. D. (2020). Justiça e Desonestidade acadêmica: um estudo com estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 17(44), 71-86
- Simil, A. S. (2016). *A confiança como fator de influência da percepção de justiça no ambiente de aprendizagem*. (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 24, 201-209.
- Thibaut, J. W., & Walker, L. (1975). What are the skills of tomorrow's Procedural justice: A psychological global manager? Asia analysis. Hillsdale, NJ: *Lawrence Pacific Management News*. Erlbaum Associates (4) 115-91.
- Zarpelon, E., & de Resende, L. M. M. (2019). Comprometimento acadêmico. *Revista Educação em Questão*, 57(51).
- Zhao, C. M., Kuh, G. D., & Carini, R. M. (2005). A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices. *The Journal of Higher Education*, 76(2), 209-231.