

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Ciências Econômicas**  
**Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade**

Karla Luisa Costa Sabino

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

BELO HORIZONTE

2023

Karla Luisa Costa Sabino

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

**Versão Final**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Controladoria e Contabilidade.

Área de concentração: Contabilidade Financeira

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

Belo Horizonte

2023

#### Ficha Catalográfica

S116j  
2023

Sabino, Karla Luisa Costa.

Justiça e comprometimento acadêmico de alunos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis de instituições de ensino superior brasileiras [manuscrito] / Karla Luisa Costa Sabino. – 2023.

148 f.: il.

Orientadora: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade.

Inclui bibliografia.

1. Contabilidade - Estudo e ensino (Pós-graduação) – Teses. 2. Estudantes - Atitudes – Teses. 3. Contabilidade – Teses. I. Cunha, Jacqueline Veneroso Alves da. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade. III. Título.

CDD: 657



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

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

**KARLA LUISA COSTA SABINO**

Tese de Doutorado defendida e aprovada, no dia dois de maio do ano de dois mil e vinte e três, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais constituída pelos seguintes professores:

**SAMUEL DE OLIVEIRA DURSO**

UFMG

**BRUNA CAMARGOS AVELINO**

UFMG

**ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO**

UFPR

**MARLI AUXILIADORA DA SILVA**

UFU

**JACQUELINE VENEROSO ALVES DA CUNHA - Orientadora**

UFMG

Belo Horizonte, 02 de maio de 2023.



Documento assinado eletronicamente por Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, Professora do Magistério Superior, em 04/05/2023, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO, Usuário Externo, em 04/05/2023, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Bruna Camargos Avelino, Professora do Magistério Superior, em 05/05/2023, às 06:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Samuel de Oliveira Durso, Professor do Magistério Superior, em 05/05/2023, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Marli Auxiliadora da Silva, Usuária Externa, em 25/05/2023, às 12:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 2265839 e o código CRC DE673AB0.

*Para o meu pai, José Carlos (em memória).*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me manter de pé quando pensei não ser capaz. Ao Pedro, e à Sandrinha, por serem fontes de afeto e carinho.

À minha querida orientadora, professora Jacqueline, pela compreensão, dedicação e orientação, que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À amiga Lilian, pela parceria de sempre.

À Universidade Federal de Alfenas, por me conceder afastamento integral durante o período de obtenção de créditos das disciplinas. À Universidade Federal de Minas Gerais, por oferecerem programa de pós-graduação público, gratuito e de qualidade.

Aos 308 mestrandos e doutorandos que dedicaram seu precioso tempo para responder aos meus instrumentos de pesquisa.

Aos membros da banca, pelas valiosas contribuições, sobretudo ao Professor Samuel Durso.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

*Vem completando a obra, que começa agora,  
misturada na dor, que é por enquanto.*

*Vem completando a obra, que começa agora,  
misturada no amor, que é para sempre.*

*Toda dor é por enquanto.*

*(Marcos Almeida)*



## Resumo

Este estudo teve como objetivo geral 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), Adams (1965) com a proposição da teoria da equidade. O comprometimento acadêmico pode ser mensurado por meio de um modelo multidimensional, formado por: nível de satisfação do aluno ao persistir em seus estudos; investimento empregado na permanência e conclusão dos estudos; qualidade das alternativas de que o aluno dispõe além de estudar; e significância, que é a propensão para estabelecer metas. De forma análoga, a percepção de justiça também pode ser mensurada por um modelo multidimensional, que é formado pelas justças distributiva (distribuição de recompensas), procedimental (relacionada aos procedimentos adotados por quem toma decisões), interacional (vinculada às relações interpessoais) e acadêmica (associada aos relacionamentos e regras inerentes ao ambiente de pós-graduação *stricto sensu*). A partir desta definição foram traçadas 8 hipóteses de pesquisa, relacionando essas dimensões ao comprometimento acadêmico. O proceder metodológico obedeceu a abordagens quantitativa e qualitativa. Para a abordagem quantitativa, a amostra reuniu 308 alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de 35 instituições brasileiras. Para a coleta dos dados, foi utilizado um questionário reunindo 79 quesitos distribuídos em duas escalas, uma de comprometimento acadêmico e uma de percepção de justiça, mais 5 quesitos sobre características sociodemográficas (idade, gênero, estado civil, renda e período letivo), e 9 quesitos sobre características sociodemográficas. Para análise das respostas do questionário, foram empregadas a análise fatorial (para determinar os escores gerados pelas duas escalas) e a regressão múltipla (com o intuito de testar as hipóteses delineadas e as variáveis sociodemográficas). As análises quantitativas indicaram que das 8 hipóteses testadas, 6 não foram rejeitadas, apontando que o nível de satisfação, qualidade das alternativas, significância e o tamanho do investimento, bem como as dimensões de justiça interacional e a justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu* influenciam o comprometimento acadêmico. Dentre as variáveis sociodemográficas, apenas as variáveis período e estado civil se mostraram estatisticamente significativas, indicando que os alunos casados possuem menor comprometimento acadêmico e que, alunos que estão em períodos mais avançados possuem um maior comprometimento acadêmico. Para a abordagem qualitativa foram entrevistados 11 alunos, utilizando-se um roteiro de entrevista semiestruturado. A análise qualitativa seguiu o modelo de análise do discurso, tendo como *corpus* os relatos desse grupo de alunos. Os resultados mostraram que a percepção de justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu* exerce influência sobre o comprometimento acadêmico dos alunos, sobretudo os aspectos vinculados ao relacionamento entre docentes e discentes. 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*, e amplia a discussão e o entendimento sobre os fatores que influenciam o comprometimento acadêmico dos estudantes, contribuindo também para o aprimoramento de práticas e condutas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Comprometimento acadêmico. Justiça. Pós-graduação. Ciências Contábeis.

## Abstract

This study's general objective was to analyze the relationship between academic commitment of stricto sensu graduate students in Accounting and their perception of justice. The research's theoretical constructs were based on Pace (1958, 1963, 1979), Astin (1984), Homans (1961), Adams (1965), Rusbult *et al.* (1998), Colquitt (2001), Chory-Assad (2007), Human-Vogel and Rabe (2015), Simil (2016) and Sabino *et al.* (2019). Based on these, it was identified that academic commitment can be measured through a multidimensional model, formed by: i) the student's satisfaction level in continue their studies; ii) the student's investment to permanence and conclude their studies; iii) the student's quality of available alternatives beside studying; and, iii) the studies significance for the student, measured as the propensity to set goals. Similarly, the perception of justice could also be measured by a multidimensional model, formed by distributive justice (distribution of rewards), procedural justice (related to the procedures adopted by those who make decisions), interactional justice (linked to interpersonal relationships) and academic justice (associated with the relationships and rules inherent in the stricto sensu postgraduate environment). Based on this definition, 8 research hypotheses were drawn up, relating these dimensions to academic commitment. The methodological proceeding followed quantitative and qualitative approaches. For the quantitative approach, the sample gathered 308 stricto sensu graduate students in Accounting from 35 Brazilian institutions. For data collection, a questionnaire was used, consisting of 79 items divided into two scales: one for academic commitment and one for perception of justice. Additionally, 5 items collected sociodemographic information (age, gender, marital status, income, and academic term), and 9 items focused on sociodemographic characteristics. To analyze the questionnaire responses, factor analysis was employed to determine the scores generated by the two scales, and multiple regression was used to test the hypotheses and sociodemographic variables. Quantitative analyzes indicated that of the 8 hypotheses tested, 6 were not rejected, indicating that the level of satisfaction, quality of alternatives, significance and size of investment, as well as the dimensions of interactional justice and the justice of the stricto postgraduate environment sensu influence academic commitment. Among the sociodemographic variables, only the period and marital status variables were statistically significant, indicating that married students have less academic commitment and that students who are in more advanced periods have a greater academic commitment. For the qualitative approach, 11 students were interviewed, using a semi-structured interview script. The qualitative analysis followed the discourse analysis model, having as corpus the reports of this group of students. The results showed that the perception of justice in the stricto sensu postgraduate environment influences the students' academic commitment, especially the aspects linked to the relationship between professors and students. This research contributes to the consolidation of the Theory of Equity, with the validation of a new dimension of justice in the stricto sensu postgraduate environment, and broadens the discussion and understanding of the factors that influence the academic commitment of students, also contributing to the improvement of pedagogical practices and conduct.

**Keywords:** Academic Commitment. Justice. Postgraduate. Accounting.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Representação do comprometimento acadêmico enquanto construto teórico .....	22
Figura 2. Modelo teórico do comprometimento .....	26
Figura 3. Modelo teórico proposto .....	41
Figura 4. Diagrama de caminhos .....	60
Figura 5. Matriz de correlação da escala de comprometimento acadêmico .....	78
Figura 6. Screeplot dos autovalores sucessivos .....	79
Figura 7. Matriz de correlação da escala de percepção de justiça .....	83
Figura 8. Gráfico screeplot da escala de percepção de justiça .....	84
Quadro 1. Programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros .....	44
Quadro 2. Enunciados/Afirmativas que compõem o comprometimento .....	50
Quadro 3. Enunciados/Afirmativas que compõem o nível de satisfação .....	50
Quadro 4. Enunciados/Afirmativas que compõem a qualidade das alternativas .....	51
Quadro 5. Enunciados/Afirmativas que compõem o tamanho do investimento .....	51
Quadro 6. Afirmativas que compõem a significância .....	51
Quadro 7. Enunciados/Afirmativas que compõem a percepção de justiça distributiva .....	52
Quadro 8. Enunciados/Afirmativas que compõem a percepção de justiça procedimental .....	52
Quadro 9. Enunciados/Afirmativas que compõem a percepção de justiça interacional .....	53
Quadro 10. Enunciados/Afirmativas que compõem a percepção de justiça do ambiente de pós-graduação stricto sensu .....	53
Quadro 11. Descrição das hipóteses de pesquisa .....	54
Quadro 12. Resumo das relações entre as variáveis e as hipóteses de pesquisa .....	54
Quadro 13. Variáveis de controle .....	57
Quadro 14. Objetivos específicos e técnicas de análise dos dados .....	64
Quadro 15. Descrição dos participantes da pesquisa .....	98
Quadro 16. Resumo das hipóteses e variáveis da pesquisa e dos respectivos sinais obtidos .....	116

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição das respostas por gênero .....	65
Tabela 2. Estatística descritiva das idades e dos tempos de curso .....	66
Tabela 3. Segregação dos estudantes por faixa etária. ....	66
Tabela 4. Distribuição das respostas por característica sociodemográfica.....	66
Tabela 5. Atuação profissional .....	67
Tabela 6. Carga horária de trabalho.....	68
Tabela 7. Distribuição da bolsa de estudos por modalidade de ensino .....	68
Tabela 8. Cursos de graduação concluídos.....	69
Tabela 9. Distribuição proporcional das respostas relacionadas ao comprometimento acadêmico.....	70
Tabela 10. Distribuição proporcional das respostas relacionadas ao nível de satisfação.....	71
Tabela 11. Distribuição proporcional das respostas relacionadas à qualidade das alternativas.....	72
Tabela 12. Percentuais das respostas relacionadas ao tamanho do investimento.....	72
Tabela 13. Distribuição proporcional das respostas relacionadas à significância.....	73
Tabela 14. Distribuição proporcional das respostas relacionadas à justiça distributiva.....	74
Tabela 15. Distribuição proporcional das respostas relacionadas à justiça procedimental .....	74
Tabela 16. Distribuição proporcional das respostas relacionadas à justiça interacional .....	75
Tabela 17. Distribuição proporcional das respostas relacionadas à justiça do ambiente de pós-graduação stricto sensu.....	76
Tabela 18. Distribuição das cargas fatoriais da escala de comprometimento acadêmico .....	79
Tabela 19. Distribuição das cargas fatoriais da escala de percepção de justiça .....	85
Tabela 20. Resultado da regressão estimada .....	90
Tabela 21. Teste de análise dos fatores de inflação das variâncias .....	91
Tabela 22. Erros-padrão robustos de White .....	92

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAA	<i>American Accounting Association</i>
ACS	<i>Academic Commitment Scale</i>
AD	Análise do Discurso
AFE	Análise Fatorial Exploratória
AICPA	<i>American Institute of Certified Public Accountants</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
CNES	Centro Nacional de Estatísticas Educacionais Norte-Americano
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COEP	Comitê de Ética
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
CSEQ	<i>College Student Experiences Questionnaire</i>
CUES	<i>College and University Environment Scales</i>
FASB	<i>Financial Accounting Standards Board</i>
FIPECAFI	Faculdade FIPECAFI
FUCAPE	Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GFI	<i>Goodness-of-Fit Index</i>
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
PTA	Programa de Assistente Técnico de Pós-Graduação (PTA)
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJCS	<i>Revised Classroom Justice Scale</i>
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>
SRMR	<i>Root Mean Squares Residual</i>
SUS	Sistema Único de Saúde
TLI	Índice de Tucker Lewis
UEM	Universidade Estadual de Maringá

UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UniFECAP	Centro Universitário Fecap
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Objetivos.....	17
1.2 Tese.....	17
1.3 Justificativa.....	19
1.4 Organização da tese.....	21
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 Comprometimento Acadêmico.....	22
2.2 Justiça: pressupostos e fundamentos teóricos.....	29
2.3 Justiça acadêmica.....	34
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	42
3.1 Classificação da pesquisa.....	42
3.2 População e amostra.....	43
3.3 Instrumento de coleta de dados.....	46
3.4 Comitê de ética.....	49
3.5 Descrição das variáveis e hipóteses da pesquisa.....	50
3.6 Análise dos dados.....	58
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	65
4.1 Análise quantitativa.....	65
4.2 Análise qualitativa.....	98
4.2.1 Descrição e apresentação do <i>corpus</i> .....	98
4.2.2 Comprometimento acadêmico: relacionamento com o programa e formação do estudante.....	100
4.2.3 Percepção de justiça: relacionamento no ambiente de aprendizagem e sua influência no comprometimento acadêmico.....	106
4.3 Conciliação das etapas de análise quantitativa e qualitativa.....	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
APÊNDICE A.....	139
APÊNDICE B.....	146
ANEXO.....	147

## 1. INTRODUÇÃO

O comprometimento pode ser entendido como o efeito de comprometer-se, envolver-se, empenhar-se (Michaelis, 1993). Por essa definição, depreende-se que um indivíduo pode se sentir comprometido em diversas áreas do relacionamento social, como, por exemplo, a familiar, a amorosa, a religiosa, a profissional, a política e a acadêmica. Para os sociólogos, o termo comprometimento é muito discutido na análise do comportamento individual e do comportamento organizacional, identificando-se características específicas de pessoas ou grupos (Becker, 1960).

Diversos fatores podem exercer influência sobre o comprometimento de um indivíduo. Alguns pesquisadores encontraram suporte para correlações entre o comprometimento e variáveis de personalidade, demográficas e organizacionais (Balfour & Wechsler, 1990; Blau & Boal, 1989; Luthans *et al.*, 1987; McFarlin & Sweeney, 1992; O'Reilly & Chatman, 1986; Settoon *et al.*, 1996; Vandenberg & Lance, 1992; Vandenberg *et al.*, 1994;). Com o avanço das pesquisas, os estudos sobre o comportamento dos indivíduos, antes restritos ao ambiente de trabalho, extrapolaram seus limites, passando a ser realizados em outros tipos de organização, como, por exemplo, escolas e universidades.

No campo da educação, sobretudo no ensino superior, utiliza-se o termo comprometimento acadêmico. Entende-se por comprometimento acadêmico a importância dada ao como aprender, isto é, à intensidade e à variedade de meios utilizados para tal, como também à disponibilidade de tempo empregada. Abrange 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. O compromisso acadêmico inclui também a disposição do aluno para se apropriar de seu aprendizado e para buscar a excelência em seu desempenho acadêmico. Sendo assim, o aluno, por meio do comprometimento acadêmico, além de oportunizar seu crescimento quanto à aprendizagem, também contribui para que sejam alcançados os objetivos propostos pela instituição (Felicetti & Morosini, 2010). Felicetti (2011, p.74) destaca que, por meio de novas práticas educativas, o aluno pode ter “maior comprometimento com o processo de aprendizagem, obtendo melhores resultados na universidade, e, conseqüentemente tendo uma formação de melhor qualidade, bem como aumentando a qualidade da própria instituição”.



Internacionalmente, 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) e autoeficácia e desempenho acadêmico (Vogel & Human-Vogel, 2016). Em âmbito nacional, o comprometimento acadêmico foi tema central de pesquisas, relacionando-o ao processo de aprendizagem (Barbosa, 2016; Felicetti & Morosini, 2010), à aprendizagem de alunos beneficiários de bolsa de estudos do Programa Universidade para Todos, o Prouni (Felicetti, 2011), e ao desempenho acadêmico (Zarpelon & Resende, 2019).

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 por justiça social. 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. Um dos seus achados indica que as pessoas que expressavam as mais positivas percepções de justiça eram as mais comprometidas (Rego & Souto, 2004). O comprometimento acadêmico se refere à dedicação, entusiasmo e perseverança que os alunos exibem em suas atividades acadêmicas, enquanto a justiça refere-se aos princípios de justiça, igualdade e imparcialidade no tratamento dos indivíduos. No geral, a relação entre comprometimento acadêmico e justiça se reforça mutuamente, sendo esses dois construtos cruciais para a criação de um ambiente de aprendizagem equitativo e solidário.

A psicologia social estuda as causas e as consequências dos julgamentos subjetivos do que é considerado justo ou injusto. 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 a equidade de 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. Além disso, a teoria da equidade destaca a importância da comparação social (Adams, 1965). Estudantes podem comparar suas trocas acadêmicas com as de outros colegas, avaliando se estão sendo tratados de forma justa em relação aos demais. Essa comparação social pode influenciar o comprometimento acadêmico, uma vez que a percepção de tratamento justo em comparação com os outros pode levar a uma diminuição do envolvimento e da motivação dos estudantes.

Assmar *et al.* (2005) esclarecem que os estudos sociopsicológicos sobre justiça revelam que os julgamentos sobre o que é merecido e justo, sobre o certo e o errado, sobre direitos e deveres, estão na base das atitudes, dos sentimentos e dos comportamentos das pessoas em suas interações. Para Tyler (2000), a justiça social é constituída por normas para regular a cooperação e mediar os conflitos que surgem em um grupo de pessoas que tenta coordenar seus comportamentos. Quando ambos os conceitos estão presentes, é mais provável que os alunos se envolvam, se motivem e se comprometam com suas atividades acadêmicas, levando a melhores resultados para eles mesmos e para toda a sociedade.

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). Os alunos 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).

A relação teórica entre os construtos comprometimento acadêmico e justiça se estabelece como a justiça influenciando o comprometimento, sobretudo em ambientes não educacionais (Rego & Souto, 2004; Schuster *et al.*, 2013; Simon & Coltre, 2012). Não foram identificados na literatura estudos que buscassem estudar, especificamente, a relação entre a percepção de justiça e o comprometimento acadêmico dos alunos de pós-graduação. A partir dessa perspectiva, ressalta-se a lacuna teórica na qual se apoia esta pesquisa: a relação entre comprometimento acadêmico e percepção de justiça na pós-graduação. O preenchimento dessa lacuna é um dos propósitos desta tese, especialmente nos ambientes da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

Andere e Araújo (2008) reforçam a importância de cursos com docentes que atendam a um mercado de trabalho cada dia mais exigente, por meio de uma aliança entre a teoria e a prática contábil como embasamento e conhecimento dos sistemas envolvidos. Embora o ensino superior em Contabilidade no Brasil tenha essas especificidades, pode-se observar seu crescimento e valorização, representado pelo 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). A partir desse crescimento, aumenta também a importância do incentivo à pesquisa, para que a cada dia que passa mais se observe o desenvolvimento da produção acadêmica no país.

Na área contábil, já foram iniciadas as pesquisas brasileiras relacionadas ao comprometimento acadêmico e à percepção de justiça, porém pesquisando esses construtos de forma isolada. Barbosa (2016) pesquisou o comprometimento acadêmico relacionando-o ao processo de aprendizagem de alunos de graduação em Ciências Contábeis. O autor identificou que os alunos sentem-se mais comprometidos com atividades que envolvam trabalho em grupo, apresentação de painéis e discussão sobre a carreira. Simil (2016) pesquisou a relação entre as percepções de justiça no ambiente de aprendizagem e a confiança que os alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de instituições brasileiras depositam em seus professores. O autor identificou que a confiança no corpo docente apresentou significância estatística na percepção de justiça. Posteriormente, Sabino *et al.* (2019) analisaram a relação entre a percepção de justiça e o desempenho acadêmico de alunos de graduação em Ciências Contábeis de instituições federais localizadas em Minas Gerais. Os autores identificaram que a percepção de justiça influencia o desempenho acadêmico. Santos *et al.* (2020) analisaram a relação entre a percepção de justiça no ambiente acadêmico e aspectos relacionados à desonestidade acadêmica de alunos de graduação em Ciências Contábeis, encontrando evidências de que a percepção de justiça exerce influência sobre a desonestidade acadêmica.

Observa-se que, por estar em crescimento, o ambiente da pós-graduação em Ciências Contábeis ainda tem muito a ser explorado, sobretudo por meio de estudos que discutam o desenvolvimento e a melhoria da educação contábil. Rebele (2002) e Wilson (2002) destacam que a pesquisa em educação contábil deve ser conduzida para expandir o conhecimento sobre como melhorar os resultados dos alunos e da educação.

Depreende-se daí a importância de este estudo identificar como se dá o ambiente da pós-graduação em Ciências Contábeis no que concerne ao comprometimento acadêmico dos alunos em face da sua percepção de justiça.

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 brasileiras?**

## 1.1 Objetivos

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. Dentre seus objetivos específicos, destacam-se:

1. testar a validade da escala de comprometimento proposta pela literatura;
2. testar a validade da escala de percepção de justiça proposta pela literatura;
3. propor uma nova dimensão de justiça, denominada justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*;
4. identificar e analisar a percepção de justiça dos alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis;
5. identificar e analisar o nível de comprometimento dos alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis;
6. identificar e analisar a relação entre as variáveis sociodemográficas dos alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis e o seu comprometimento; e
7. identificar e descrever os fatores no ambiente da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis que exercem mais influência sobre a percepção de justiça e o comprometimento dos alunos.

## 1.2 Tese

Por estar vinculado ao comportamento humano, o comprometimento acadêmico tem ganhado destaque – embora ainda incipiente – em escolas e universidades, por acarretar o aumento ou

diminuição do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, das instituições.

Dentre os fatores que podem influenciar o comprometimento acadêmico, destaca-se a percepção de justiça. No ambiente educacional, alguns estudos empíricos evidenciam a percepção de justiça como sendo predecessora de aspectos como, por exemplo, desempenho acadêmico, motivação, afastamento e comprometimento (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad & Paulsel, 2004a, 2004b). Alunos que se sentem injustiçados podem sofrer uma perda no comprometimento acadêmico com o processo de ensino-aprendizagem, o que pode acarretar resultados negativos (Human-Vogel & Rabe, 2015).

No ambiente da pós-graduação, ainda há que se considerar algumas peculiaridades, sobretudo no relacionamento entre docentes e discentes. A proximidade que se estabelece, principalmente entre orientandos e orientadores, é muito mais específica quando comparada a outras modalidades da educação superior (Simil, 2016). O relacionamento que se dá entre os atores desse ambiente – docentes, discentes e coordenadores de curso – e a forma como os alunos o percebem acarreta a importância que um ambiente de pós-graduação justo, tranquilo e respeitoso pode gerar no comprometimento acadêmico.

Em Ciências Contábeis, essa relação não é diferente. O recente aumento do número de programas de pós-graduação em Contabilidade indica programas jovens, em que as relações ainda podem ser muito exploradas. Assim, é necessário manter a relevância e o fornecimento de educação de alta qualidade, para que haja sustentação da pesquisa contábil (American Accounting Association [AAA], 2012).

Diante disso, a tese estabelecida é de que a relação entre a percepção de justiça e o comprometimento acadêmico de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, influencia o nível de envolvimento, dedicação e persistência desses estudantes em suas atividades acadêmicas.

### 1.3 Justificativa

Inseridas em contextos competitivos, enfrentando problemas orçamentários e de incerteza política, as instituições de ensino superior necessitam, cada dia mais, do comprometimento dos seus alunos para se manterem produtivas, sobretudo na pós-graduação. Os alunos podem ser considerados coprodutores, já que são parceiros na produção do conhecimento, que é o resultado da aprendizagem obtida em seus programas (Arroyo & Orozco, 2016).

Barbosa (2016) reforça que entre os diversos aspectos do comportamento do aluno, o acadêmico se relaciona diretamente com o desenvolvimento de qualquer programa voltado para o desenvolvimento educacional. O autor destaca ainda que há uma carência de estudos acerca dos fatores relacionados às mudanças no comprometimento. Dessa forma, identificar e entender esses fatores é útil para o desenvolvimento de ações visando a alcançar os melhores resultados com o desenvolvimento individual do aluno.

Neste estudo, buscou-se explorar a relação entre a percepção de justiça dos alunos e o seu comprometimento acadêmico. Para Tyler (2000, p. 117), “a justiça social pode realmente contribuir para a compreensão de como resolver conflitos e promover relações pacíficas estáveis e duradouras entre indivíduos e grupos”. A pesquisa da relação entre percepção de justiça e comprometimento acadêmico de alunos pode contribuir com ações que estimulem a eficácia que um bom relacionamento entre docentes e discentes pode trazer em relação ao aprendizado e, conseqüentemente, ao comprometimento do aluno com o programa e a instituição (Bardagi & Hutz, 2010).

Oliveira *et al.* (2022) reforçam que as pesquisas sobre o comportamento humano no âmbito das organizações em geral, sobretudo em relação às temáticas diretamente relacionadas ao desempenho produtivo, mostram-se necessárias à compreensão dos comportamentos visíveis, bem como das atitudes subjacentes que os condencem.

Este estudo se propõe a contribuir para o avanço do entendimento acerca do comprometimento dos alunos de pós-graduação, por meio da identificação de fatores que o expliquem. Tais fatores

podem ser tanto pessoais, inerentes a cada indivíduo, quanto ambientais, inerentes ao contexto da pós-graduação.

Apesar da gama de estudos que já confirmaram a relação entre percepção de justiça e comprometimento no ambiente empresarial (Cohen-Charash & Spector, 2001; Cohen & Veled-Hecht, 2010; Colquitt *et al.*, 2013; Folger & Konovsky, 1989; Jesus, 2017; Kim & Mauborgne, 1991; Lowe & Vodanovich, 1995; Marks, 2000; Ohana, 2014; Ribeiro & Bastos, 2010), o mesmo ainda não é observado no ambiente acadêmico. Portanto, a justificativa do trabalho se dá por duas perspectivas: teórica e prática.

A perspectiva teórica ao estudar o comprometimento acadêmico, especificamente em relação à percepção de justiça, está na expansão do conhecimento e na confirmação – ou não – de que tal relação siga o mesmo comportamento no ambiente acadêmico, sobretudo na pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, a justiça na educação também pode impactar o comprometimento acadêmico, garantindo que todos os alunos tenham acesso igual a oportunidades e recursos educacionais. Quando os alunos têm igual acesso aos recursos educacionais, é mais provável que se envolvam e se comprometam com suas atividades acadêmicas. O comprometimento pode influenciar o desempenho do aluno, que se reflete no desempenho da instituição. Uma das consequências é o acesso a mais recursos que fomentam mais desenvolvimento e destaque. Adicionalmente, ao se promover o comprometimento e a justiça, pode-se criar uma comunidade acadêmica mais inclusiva, que valoriza e apoia as contribuições de todos os indivíduos.

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 bom 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.

Considerando a escassez de estudos sobre essa temática e o recente aumento do número de programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, estudar tal relação é importante para se entender como esse ambiente se estabelece, como são definidos os papéis dos atores que dele fazem parte, e como pode ser traçada uma política de melhoria do programa a partir das características dos alunos.

#### **1.4 Organização da tese**

Esta tese está estruturada em cinco seções. A primeira delas, aqui apresentada, contemplou a introdução, seguida pela problematização da pesquisa, pelos objetivos, pela tese a ser defendida e pela justificativa da pesquisa. Na segunda seção é detalhado o referencial teórico, segmentado em três tópicos, a saber: comprometimento acadêmico, justiça e pressupostos e fundamentos teóricos e justiça acadêmica.

A terceira seção do trabalho apresenta a metodologia proposta, distribuída em seis tópicos: classificação da pesquisa, população e amostra, instrumento de coleta de dados, comitê de ética, variáveis de pesquisa, construtos teóricos e ferramentas de análise dos dados, sendo esta última dividida entre análise fatorial, análise de regressão e análise do discurso.

A quarta seção discute os resultados, segregados em duas partes: quantitativa e qualitativa. Na quinta e última, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.



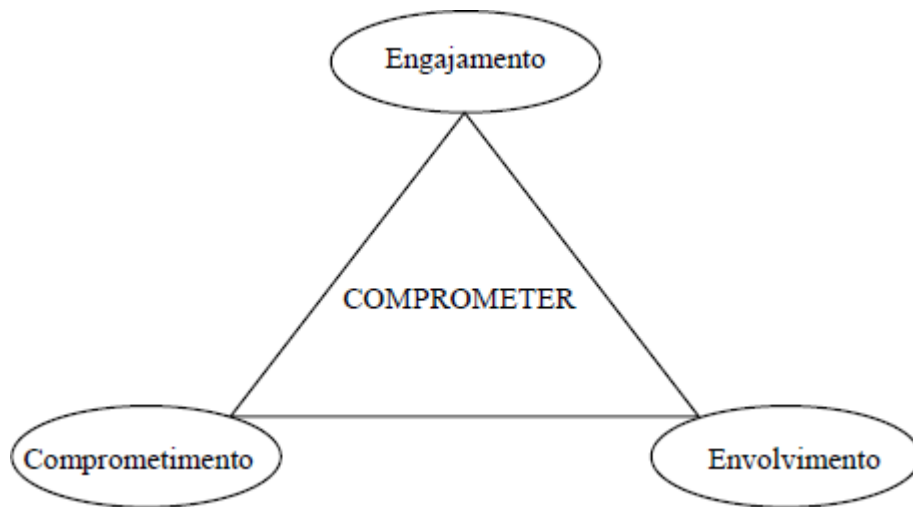
## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico está dividido em três tópicos. No primeiro, é apresentado o comprometimento acadêmico. Na sequência, são discutidos os pressupostos e fundamentos da Teoria da Equidade, enfatizando os primeiros trabalhos nessa temática e em que eles se basearam. No tópico três, é exposta a justiça no ambiente acadêmico.

### 2.1 Comprometimento Acadêmico

Felicetti (2011) apresenta o comprometimento acadêmico como um construto teórico, por meio do esquema ilustrado pela Figura 1.

Figura 1. Representação do comprometimento acadêmico enquanto construto teórico



Fonte: Felicetti (2011).

Para a citada autora,

os substantivos engajamento, comprometimento e envolvimento, embora tenham sutis diferenças, convergem para o mesmo verbo – comprometer. Seus significados parecem indicar uma semelhança no conjunto representacional. Portanto, engajamento, envolvimento e comprometimento representam o mesmo construto (Felicetti, 2011, p. 49)

Essa diferenciação faz-se necessária, dado que, em diversos estudos, os termos engajamento e envolvimento são usados com a finalidade de explicar o comprometimento. Este trabalho

utilizará o termo comprometimento.

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; Meyer & Allen, 1991, 1997).

Após ter sido colocado no centro das preocupações estratégicas das organizações, o comprometimento, reconhecido como um fenômeno atitudinal e comportamental, tem fomentado pesquisas no ambiente acadêmico (Ribeiro & Bastos, 2010).

Ao extrapolar os limites da organização de trabalho, o comprometimento passou a ser estudado no ambiente acadêmico, apresentando diferentes conceitos. 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 sua aprendizagem, já que envolve a questão de como fazer, sendo o aluno o protagonista nessa relação.

Considerando o comprometimento como um construto teórico, diversas escalas surgiram na tentativa de mensurá-lo. Marques, Siqueira, Medeiros e Albuquerque (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: o primeiro foi o *College Characteristics Index* (Pace & Stern, 1958), desenvolvido para descrever ambientes universitários a partir de 30 afirmativas respondidas por meio de uma

escala variando de 1 a 10. As afirmativas “se referem ao currículo, ao ensinouniversitário e às atividades em sala de aula, às regras e regulamentos e políticas, às organizações estudantis e às atividades e interesses, às características do campus, etc” (Pace & Stern, 1958, p. 269).

O segundo estudo apresentou o *College and University Environment Scales* (CUES), de Pace (1963). Composto por 150 itens originalmente, o CUES é um teste padronizado, desenvolvido para medir cinco dimensões do ambiente universitário: praticidade, comunidade, conscientização, propriedade e bolsa.

Pace (1979) desenvolveu ainda o *College Student Experiences Questionnaire* (CSEQ), baseado na “qualidade do esforço”. Com mais de 150 itens, o CSEQ coleta informações como, por exemplo, gênero, idade, classe, etnia e raça, residência, especialização e nível de educação dos pais, e faz perguntas sobre a experiência do aluno com a instituição em três áreas: (a) atividades universitárias, (b) ambiente da faculdade e (c) estimativa de ganhos. Os resultados obtidos com o CSEQ indicaram, por exemplo, que os fatores institucionais impactam as experiências do aluno, o seu envolvimento e, conseqüentemente, o resultado da instituição de ensino. Essa conclusão de que o envolvimento do aluno afeta os resultados da instituição 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. Com isso, o questionário passou a ser disponibilizado para universidades, inicialmente pelo programa de pesquisa CSEQ, e, posteriormente, pelo Centro de Pesquisa e Planejamento Pós-Secundário da Universidade de Indiana, em 1994 (Gonyea *et al.*, 2003). O CSEQ foi desativado em 2014, após 35 anos contínuos de operação.

Rusbult *et al.* (1998) propuseram um instrumento de pesquisa que buscava mensurar o comprometimento em um relacionamento pessoal a partir da Teoria do Investimento. Em suma, trata-se de uma teoria sociopsicológica, que foi inicialmente desenvolvida para estudar a manutenção/dissolução de relações interpessoais próximas (Rusbult, 1980). De acordo com essa teoria, 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 também vinculadas diretamente ao que oscitados autores chamam de comprometimento. Sendo assim, esses estudiosos identificaram que o

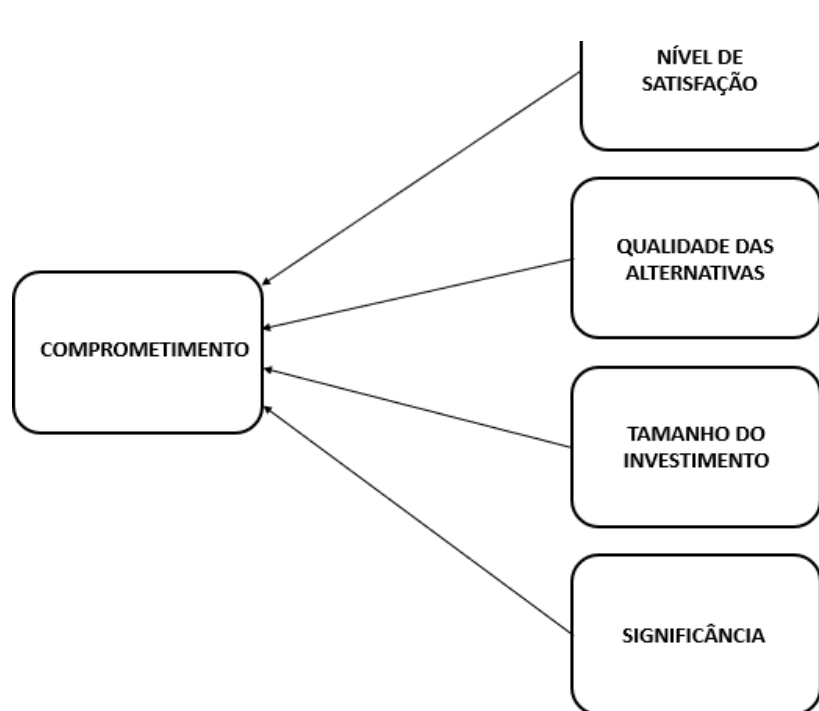
comprometimento pode ser determinado por quatro variáveis: nível de satisfação, qualidade das alternativas, tamanho do investimento e significância.

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. Os citados autores destacam que, de maneira geral, alunos com maior comprometimento acadêmico estabelecem objetivos que são percebidos como pessoalmente significativos. 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 academicamente.

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: nível de satisfação, qualidade das alternativas, tamanho do investimento, significância e comprometimento. Essa escala será utilizada nesta pesquisa, e está apresentada no tópico 3.4.

A Figura 2 apresenta um esquema teórico da representação do comprometimento a partir dessa perspectiva.

Figura 2. Modelo teórico do comprometimento



Fonte: Adaptada de Rusbult *et al.* (1998).

Cada uma dessas variáveis contribui com variância única para prever o comprometimento, mas elas não são as únicas envolvidas no processo de mensuração.

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 (2007, 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 & Rabe (2015) ressaltam que os alunos envolvem-se na vida acadêmica porque isso é significativo para eles (o que gera satisfação).

Para Osti *et al.* (2021), 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.

Bardagi e Hutz (2010) destacam que compreender as relações entre satisfação e comprometimento com a instituição pode auxiliar na elaboração de estratégias facilitadoras do desenvolvimento da carreira do estudante; em especial, pela possibilidade de direcionar ações que estimulem as dimensões da eficácia que um bom relacionamento entre alunos e professores pode trazer em relação ao aprendizado e, conseqüentemente, ao comprometimento do aluno com o programa e a instituição.

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”. Diante disso, estabeleceu-se a primeira hipótese de pesquisa:

**H<sub>1</sub>:** Quanto mais alto for o nível de satisfação, maior será o comprometimento de alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

A qualidade das alternativas baseia-se na medida em que as necessidades mais importantes do indivíduo poderiam ser efetivamente atendidas "fora" do relacionamento atual – no caso das universidades, em outra instituição de ensino ou outro curso (Rusbult *et al.*, 1998). 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. Diante disso, estabeleceu-se a segunda hipótese de pesquisa:

**H<sub>2</sub>:** Quanto maior for a qualidade das alternativas disponíveis, menor será o comprometimento de alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

Em relação ao tamanho do investimento, os recursos aplicados em uma relação ou nos estudos (com o tempo dedicado ou valores pagos) provavelmente aumentam o comprometimento, porque o fato de investir influencia a decisão de interromper a relação ou os estudos, o que acaba se tornando um poderoso incentivo psicológico para persistir (Rusbult *et al.*, 1998). 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; Okun *et al.*, 2009). Diante disso, estabeleceu-se a terceira hipótese de pesquisa:

**H<sub>3</sub>:** Quanto maior for o investimento, maior será o comprometimento de alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

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).

O comprometimento é, portanto, 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 complementam esse conceito ressaltando que o comprometimento é a construção psicológica que influencia diretamente o comportamento cotidiano nos relacionamentos, incluindo a decisão de persistir. Diante disso, estabeleceu-se a quarta hipótese de pesquisa:

**H<sub>4</sub>:** Quanto maior for a significância, maior será o comprometimento de alunos dos programas

de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

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 (Rebecchi & Filenga, 2005; Rego & Souto, 2004).

## **2.2 Justiça: pressupostos e fundamentos teóricos**

Por ser plural, a justiça está inserida no campo jurídico, na filosofia, na sociologia e na psicologia. No campo da psicologia social, os primeiros estudos sobre justiça pressupõem que os indivíduos tendem a esperar que as recompensas obteníveis sejam proporcionais ao esforço empregado para tanto (Adams, 1965; Homans, 1961). Por meio de estudos realizados nas décadas de 1950 e 1960, surgiu o conceito mais robusto sobre justiça, tendo como impulsionadores os trabalhos de Homans, em 1961, Blau, em 1964, e, posteriormente, Adams, em 1965, com a Teoria da Equidade.

Homans (1961) introduziu originalmente a noção de que os indivíduos ficam mais confortáveis quando percebem que vêm recebendo benefícios em uma relação equivalente ao esforço empregado. O citado autor apresenta o conceito de justiça distributiva, como pressuposto de que o indivíduo, a partir de uma relação de troca com outro, irá esperar que as recompensas de cada um sejam proporcionais aos seus custos – quanto maior for a recompensa, maior será o custo –, e que as recompensas líquidas, ou lucros, de cada um sejam proporcionais aos seus



investimentos – quanto maior o investimento, maior o lucro.

Ao discutir algumas pesquisas anteriores com grupos sociais (Homans, 1950; Sayles, 1958), Homans (1961) apresenta o que chama de regras de justiça, que explicam o comportamento humano frente a situações de justiça distributiva. A primeira regra de justiça distributiva pode ser expressa da seguinte forma: o valor daquilo que um membro recebe como recompensa dos membros do grupo, em um campo de atividade, deve ser proporcional ao valor, para esses membros, das atividades para cuja realização ele contribui em outro campo. Isso se dá, sobretudo, em trabalhos em equipe, quando a contribuição individual influencia o resultado geral do grupo.

A segunda regra de justiça pode ser assim concebida: o valor que um membro de um grupo recebe de outros membros deve ser proporcional ao seu investimento individual. Proporcionalidade de recompensas, custos e investimentos. Custos que um colaborador, por exemplo, está pronto a aceitar – desde que eles sejam equilibrados por recompensas superiores. Quando não estão equilibrados, o empregado sente que há uma falha da justiça distributiva.

Isso leva à terceira regra de justiça: se um membro de um grupo atrapalha os demais, a recompensa deve ser diretamente proporcional àquilo de que ele abre mão, ou seja, seus custos, como, por exemplo, o custo de enfrentamento de perigo ou os custos que não implicam nada do tipo, como o custo de fazer um trabalho que é maçante e sujo, mas seguro. Em suma, um indivíduo em uma relação de troca com outro espera que os lucros de cada um sejam diretamente proporcionais aos seus investimentos. Se os investimentos de dois homens, ou dois grupos, são iguais, seus lucros devem ser iguais, e se seus investimentos são diferentes, aquele com o maior investimento deve obter o maior lucro (Homans, 1961).

Homans (1961) reconhece que este é o problema da justiça distributiva: justiça na distribuição de recompensas e custos entre pessoas. O autor ressalta que as expectativas que o indivíduo coloca na troca de recompensas são determinadas pelas muitas características de suas vivências anteriores, e reforça que as observações realizadas sobre indivíduos no mundo cotidiano nem sempre são precisas o suficiente para determinar de que forma suas atividades vêm sendo recompensadas.

Ao apresentar o conceito de justiça distributiva, Homans (1961) foi questionado com relação a algumas afirmativas, sobretudo por Blau (1964). A partir da regra de justiça apresentada por Homans (1961), na qual pressupõe que quando os investimentos são iguais os valores das recompensas trocadas e os custos incorridos devem ser iguais, Blau (1964) levanta um questionamento sobre qual é o padrão, independentemente dos termos, por meio do qual os valores das recompensas trocadas e os custos incorridos são comparados e equacionados. Ao fazer tal questionamento, Blau (1964) destaca que a implicação da regra de justiça é que os indivíduos comparam entre si em termos de seus investimentos, bem como em termos das recompensas que recebem por seus serviços, e esperam que as diferenças nestes últimos correspondam às diferenças nos primeiros.

Blau (1964) ressalta ainda que a satisfação dos indivíduos depende não apenas do valor absoluto da recompensa que eles recebem por seus serviços, mas também do fato de que as expectativas criadas por essas comparações não foram frustradas. Outro ponto destacado por Blau (1964) é que o termo investimento, usado por Homans (1961), foi tratado de maneira muito abrangente, considerando, por exemplo, idade e gênero do indivíduo.

Blau (1964) salienta que o fato de os homens tradicionalmente receberem maiores recompensas do que as mulheres pelos mesmos serviços gera um desapontamento nas mulheres por não conseguirem uma recompensa equivalente à dos homens. Mas essas expectativas não têm a ver com investimentos, nem estão enraizadas em uma concepção de justiça. Ainda segundo Blau (1964), esse princípio não implica que é justo que os homens recebam recompensas maiores do que as mulheres ou que os negros recebam recompensas menores do que os brancos, embora tais diferenças sempre tenham existido, e, portanto, sejam esperadas. De jeito nenhum essas práticas refletem justiça; algumas são injustas por prevalecerem padrões morais, e o fato de que se espera que continuem a existir não as torna justas.

Ao apontar para algumas críticas, Blau (1964) destaca que Homans (1961) pecou deliberadamente em confinar a discussão em sua maior parte no comportamento social elementar, que é definido como uma troca de recompensas (ou punições) entre pelo menos duas pessoas, sendo essa troca direta, e não indireta; e pelo comportamento real em vez de uma norma social especificando qual comportamento deve prevalecer. No entanto, Blau

(1964) conclui que as implicações mais interessantes da proposição sobre justiça tornam-se aparentes quando a análise não se restringe à troca social direta em contatos face a face, mas ela deve se estender também a transações indiretas que ocorrem em estruturas sociais complexas.

Após a publicação dos trabalhos de Homans, em 1961, e de Blau, em 1964, Adams propôs a Teoria da Equidade, em 1965, assumindo que o critério fundamental de justiça está relacionado à norma da equidade ou proporcionalidade. O autor se baseou em dois conceitos principais: o primeiro é o de privação relativa, desenvolvido por Stouffer *et al.* (1949); e o segundo é o de justiça distributiva, apresentado por Homans (1961).

O trabalho de Stouffer *et al.* (1949) refere-se a dois livros publicados com relatos de pesquisas realizadas pelo Departamento de Pesquisa, Divisão de Informação e Educação do Exército dos Estados Unidos. A amostra reuniu mais de meio milhão de soldados durante a Segunda Guerra Mundial.

O Volume I, *Adjustment during army life*, trata principalmente da reação pessoal do soldado ao ambiente militar, e aborda também o conceito de privação relativa. As atitudes dos militares foram analisadas em relação a variáveis como idade, escolaridade, estado civil e cor. As atitudes estudadas variaram desde a reação do soldado em relação a seu oficial superior até análises como satisfação no trabalho e outros fatores relativos ao seu ajustamento. O Volume II, *Combat and its aftermath*, estuda as atitudes e aptidões do soldado em relação ao combate.

Embora o conceito de privação relativa não tenha sido formalmente definido por Stouffer *et al.* (1949), seu significado essencial pode ser assimilado a partir das características da hierarquia do exército americano apresentadas pelos autores. Apesar do fato de soldados com ensino médio terem melhores oportunidades de ascensão no exército, eles não se sentiam tão satisfeitos com seu *status* e emprego quanto aqueles com menos escolaridade. Esse aparente paradoxo é explicado assumindo-se que os indivíduos com mais alto nível educacional apresentam níveis mais elevados de aspiração, baseando-se sobre o que seriam ou qual *status* poderiam ter na vida civil (fora do exército), e que eles estavam, portanto, relativamente privados desse *status* e menos satisfeitos com o que alcançaram estando no exército. É a

privação relativa, então, que explica a menor satisfação entre os soldados com melhor educação (Adams, 1965).

Com relação ao conceito de justiça distributiva, Adams (1965) apresenta um esquema para uma diade, que consiste em A e B:

$$\frac{\text{Recompensas de A menos custos de A}}{\text{Investimentos de A}} = \frac{\text{Recompensas de B menos custos de B}}{\text{Investimentos de B}}$$

Segundo Adams (1965), quando existe uma desigualdade entre as proporções, os participantes da troca experimentam um sentimento de injustiça, e a outra parte sofre privação. A parte que experimenta especificamente a privação relativa é aquela para a qual a proporção entre lucros e investimentos é menor.

Crosby (1979) destaca que o termo "privação relativa" é usado para referir a emoção da privação, uma emoção geralmente concebida como um tipo de raiva, ressentimento ou insatisfação. Segundo esse autor, a privação sentida resulta em vários comportamentos (por exemplo, violência e apatia).

Com base em uma das críticas apresentadas por Blau (1964), Adams (1965) destaca que um indivíduo pode sentir-se privado não apenas porque suas recompensas ou lucros são menores do que ele esperava ou achava justo. Por exemplo, um professor assistente geralmente não sente que suas recompensas, por mais baixas que sejam, comparam-se injustamente com as de um professor associado de seu departamento. Como observa Homans (1961, p. 244), "justiça é uma curiosa mistura de igualdade dentro da desigualdade".

Ao considerar que os indivíduos percebem uma situação como equitativa ou justa quando as recompensas obtidas são proporcionais às suas contribuições, Adams (1965) destaca que não só a percepção de equidade merece destaque, como também devem ser debatidas as consequências provocadas por sua ausência.

A ausência de equidade provoca a inequidade. Adams (1965) definiu que a inequidade existe para a pessoa sempre que ela percebe que a proporção de seus resultados em relação aos seus investimentos, comparada à proporção entre os resultados e os investimentos dos outros é desigual. Adams (1965) destaca ainda que um indivíduo percebe a inequidade não apenas quando é relativamente mal pago, mas também quando é relativamente bem pago, por exemplo, quando seu esforço é baixo e seu pagamento é alto, enquanto o esforço e o pagamento do outro são baixos. Ou seja, quando ambos apresentam o mesmo esforço e recebem remunerações diferentes, o indivíduo que foi mais bem pago também percebe a inequidade.

Para Adams (1965), um indivíduo que perceba a inequidade pode experimentar sentimentos como, por exemplo, insatisfação, raiva e culpa. O autor lista alguns deles, e os denomina como sendo consequências da inequidade, a saber: alteração do esforço empregado, aumentando ou diminuindo sua produtividade e qualidade no trabalho com o objetivo de reduzir a inequidade; alteração de resultados, diminuindo-os ou aumentando-os, dependendo se a desigualdade é vantajosa ou desvantajosa para o indivíduo; alteração de esforço e resultado de maneira conjunta; abandono do emprego ou obtenção de uma transferência; ofato de agir por outra pessoa ou tentar forçar o outro a abandonar o emprego.

Especificamente, a teoria postula que uma desigualdade percebida cria uma tensão no observador que é proporcional à magnitude da desigualdade, e que o observador é motivado por essa tensão para reduzir a desigualdade. Ou seja, a motivação é proporcional à magnitude da desigualdade percebida (Adams, 1965). Consequentemente, pode-se afirmar que a inequidade motiva o comportamento reativo. Adams (1965) conclui que as noções teóricas oferecidas são relevantes para qualquer situação em que ocorram trocas, explícita ou implicitamente, sejam entre colegas de equipe ou entre professor e aluno.

### **2.3 Justiça acadêmica**

As diversas abordagens da percepção de justiça dentro das organizações impulsionaram os estudos sobre justiça em organizações não convencionais, sobretudo no ambiente de aprendizagem, evidenciando a justiça acadêmica (Kovačević *et al.*, 2013; Rego, 2001).

Chory-Assad (2002) salienta que as pesquisas sobre percepção de justiça no ambiente de aprendizagem, em sua maioria, buscam examinar as percepções de justiça na sala de aula e a relação entre justiça e resultado dos alunos. A autora destaca ainda que a extensão da teoria e da pesquisa sobre justiça organizacional no contexto instrucional deve fornecer mais informações sobre o funcionamento do relacionamento aluno-professor, aprendizado do aluno e inúmeras outras variáveis. Basicamente, a justiça acadêmica se refere à forma justa por meio da qual como os alunos são avaliados, às formas como se dão os processos no ambiente acadêmico e as relações sociais entre professores e alunos.

Essa ampliação do estudo sobre justiça para o ambiente de aprendizagem se deu com estudantes do ensino básico (Pereira, 2004; Peter *et al.*, 2012; Pretsch *et al.*, 2016; Resh & Sabbagh, 2014), da graduação (Chory, 2007; Chory-Assad, 2002; Kovačević *et al.*, 2013; Sabino *et al.*, 2019; Santos *et al.*, 2020) e da pós-graduação (Simil, 2016).

No ensino básico, as investigações concentram-se em identificar a relação entre a percepção de justiça e a legitimação das autoridades institucionais (Pereira, 2004); desempenho acadêmico (Peter *et al.*, 2012) e pertencimento e confiança (Resh & Sabbagh, 2014). Na contramão da “justiça”, Pretsch *et al.* (2016) investigaram a injustiça na escola e nas emoções, o bem-estar e o comportamento dos alunos.

No ensino superior, os estudos abordaram a relação da percepção de justiça com motivação, aprendizado e agressão a instrutores (Chory-Assad, 2002); sobre a credibilidade do professor (Chory, 2007); desempenho acadêmico (Kovačević *et al.*, 2013; Sabino *et al.*, 2019) e desonestidade acadêmica (Santos *et al.*, 2020). Na pós-graduação, os estudos são bem 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. Como tratado anteriormente, a justiça distributiva 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) evidenciam que os alunos tendem a reclamar por serem tratados

injustamente por seus professores. Em geral, “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” (Dalbert & Stoeber, 2005, p. 123). Diante disso, estabeleceu-se a quinta hipótese de pesquisa:

**H<sub>5</sub>:** Quanto maior for a percepção de justiça distributiva, maior será o comprometimento de alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

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. Enquanto uma orientação distributiva para a justiça concentra-se na reação das pessoas às decisões de distribuição de notas, por exemplo, uma orientação processual concentra-se nas reações das pessoas à forma como essas decisões são motivadas ou fundamentadas (Greenberg & Tyler, 1987).

Nesse sentido, emerge a justiça procedimental, dando ênfase ao processo, ou seja, à justiça dos meios que são usados para alcançar tais fins. No ambiente acadêmico, a justiça procedimental se relaciona com os processos que envolvem as decisões que impactam os alunos, e que, em geral, são tomadas pelos professores, podendo ser, por exemplo, a forma de correção das avaliações e a forma de distribuição de pontos das disciplinas. Tyler (2000) denomina os altos gestores em um grupo social como “autoridades sociais”, e sugere que as autoridades têm a capacidade de superar diferenças, interesses e valores por meio do uso de procedimentos decisórios justos.

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. Diante disso,

estabeleceu-se a sexta hipótese de pesquisa:

**H6:** Quanto maior for a percepção de justiça procedimental, maior será o comprometimento de alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

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 outros (Bies & Moag, 1986; Bies & Shapiro, 1987), sendo posteriormente ratificada por Bies (2001), afirmando 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.

No ambiente acadêmico, a justiça interacional está relacionada à convivência entre os alunos e, em especial, entre alunos e professores. Ao analisar a percepção de justiça dos alunos de graduação em universidades públicas, Sabino *et al.* (2019) identificaram maiores percepções de injustiça interacional, sobretudo em relação à disponibilidade dos professores. Segundo os citados autores, essa percepção de injustiça emerge quando há quebra de confiança ou respeito com relação ao professor.

Chory-Assad (2002) aponta que a justiça interacional também pode estar tangencialmente relacionada à violência escolar. A referida autora exemplifica esse relacionamento citando alguns massacres ocorridos em escolas após os agressores jurarem vingança por terem sido humilhados, o que reforça o fato de que as consequências de agressão estudantil são devastadoras (Cannon, 1999). Diante disso, estabeleceu-se a sétima hipótese de pesquisa:

**H7:** Quanto maior for a percepção de justiça interacional, maior será o comprometimento de



alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

O modelo de mensuração da percepção de justiça segregada em dimensões foi utilizado em diversos estudos sobre justiça com estudantes do ensino superior (Chory, 2007; Chory-Assad, 2002; Chory-Assad & Paulsel, 2004a, 2004b; 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.

Chory-Assad (2002) analisou a relação entre as percepções de justiça distributiva e justiça procedimental e sua motivação a respeito do curso, aprendizado e agressão aos professores. A pesquisa foi realizada com uma amostra de 182 alunos do curso de comunicação de uma universidade estadunidense. Os dados foram coletados por meio de uma escala de percepção de justiça distributiva e justiça procedimental, desenvolvida pela pesquisadora. Foram elaborados quatro itens que buscaram captar a percepção de justiça distributiva, baseados em conceituações de julgamentos de justiça distributiva derivados da Teoria da Equidade, discutida no trabalho de Anderson *et al.* (1969); e na Teoria da Privação Relativa, discutida no trabalho de Crosby (1979). Para se captar a percepção de justiça procedimental, foram elaborados quinze itens baseados nos trabalhos de Leventhal (1980) e Thibaut e Walker (1975). A pesquisadora concluiu que quando os alunos percebem que seus professores adotam práticas justas, tendem a ficar mais entusiasmados e interessados com os professores e o conteúdo das disciplinas.

Posteriormente, Chory-Assad e Paulsel (2004a, 2004b) realizaram dois estudos aprimorando uma escala que pudesse captar as diversas percepções de justiça. O primeiro deles aprimorou a escala de percepção das justias distributiva e procedimental, com o objetivo de identificar a agressão e resistência dos alunos como reações à percepção de injustiça. O novo instrumento de coleta de dados reuniu 12 itens que buscaram mensurar a percepção de justiça distributiva e 15 itens para mensurar a percepção de justiça procedimental. Com relação à justiça distributiva, foram incluídos itens relativos à imparcialidade das notas dos participantes em comparação com suas próprias expectativas. Os itens adicionais embasaram-se em conceituações e operacionalizações de justiça distributiva (Adams, 1965; Colquitt, 2001; Deutsch, 1975; Homans, 1961). Para se mensurar a percepção de justiça procedimental, foi utilizada a mesma escala do estudo de Chory-Assad (2002). A nova escala de percepção de justiça foi aplicada

para uma amostra de 154 alunos de graduação do curso de comunicação de uma universidade dos EUA. Os autores concluíram que as percepções de justiça não são capazes de prever a agressão, resistência ou hostilidade dos alunos.

O segundo estudo de Chory-Assad e Paulsel teve por objetivo examinar a relação entre a justiça interacional dos professores e a probabilidade de os alunos os agredirem indiretamente. A percepção de justiça interacional em sala de aula foi avaliada por meio de 9 itens, nos quais os participantes relataram suas percepções sobre o tratamento interpessoal dado pelos professores aos alunos. A escala de justiça interacional baseou-se na conceituação de justiça interacional de Bies e Moag (1986), com 4 dos 9 itens extraídos da medida de justiça interacional organizacional de Moorman (1991). A escala foi aplicada para uma amostra de 188 alunos do curso de comunicação de uma universidade estadunidense. Os autores concluíram que a justiça interacional foi um indicador mais forte da agressão indireta dos alunos.

Chory (2007) estudou as relações entre as percepções de justiça no modelo tridimensional e a credibilidade dos professores. Para captação das percepções de justiça distributiva e procedimental, foram utilizadas as escalas de Chory-Assad e Paulsel (2004a, 2004b), que, após serem revisadas, consolidaram-se em uma escala constituída por 8 itens. Portanto, a escala final utilizada por Chory (2007) contempla as dimensões distributiva, procedimental e interacional, e é chamada de *Revised Classroom Justice Scale* (RJCS). A amostra utilizada por Chory (2007) reuniu 155 alunos do curso de comunicação de uma universidade dos EUA. A citada autora concluiu que a credibilidade dos professores era mais fortemente relacionada com a justiça interacional, e que o caráter do professor era o preditor mais consistente da justiça em sala de aula.

Simil (2016) analisou a relação entre a confiança que os alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de instituições brasileiras depositam em seus professores, bem como suas percepções de justiça no ambiente de aprendizagem. Para captar a percepção de justiça em seu modelo tridimensional, o autor utilizou a RJCS, baseando-se nos trabalhos de Chory (2007) e Chory-Assad e Paulsel (2004a, 2004b). A amostra do estudo reuniu 222 estudantes. O resultado evidenciou que a confiança no corpo docente apresentou significância estatística na previsão das três dimensões de percepção de justiça. E a confiança na gestão apresentou

significância estatística em relação à justiça distributiva. O autor concluiu também que a justiça interacional foi, dentre as três modalidades, a que teve todos os itens do questionário adaptados à sua mensuração, destacando que “a intensidade e frequência da interação professor–aluno no ambiente dos programas de mestrado e doutorado e a própria relação orientador–orientando seja formalmente considerada ou a estabelecida entre professor e aluno [...] são justificativas plausíveis para esse fato” (Simil, 2016, p. 143).

Sabino *et al.* (2019) estudaram a relação entre percepção de justiça e desempenho acadêmico de alunos de graduação em Ciências Contábeis de universidades federais de Minas Gerais. Utilizando a RJCS para captar as percepções de justiça no modelo tridimensional, o estudo utilizou uma amostra constituída por 534 alunos. Os autores concluíram que os alunos associam a justiça no ambiente de aprendizagem à figura do professor, sobretudo no relacionamento entre professor e aluno, e à maneira como o professor organiza o cronograma das aulas.

Santos *et al.* (2020) analisaram as percepções de justiça e desonestidade acadêmica de alunos de Ciências Contábeis de 10 universidades brasileiras. A amostra do estudo reuniu 451 respondentes, e a RJCS foi utilizada para captar as percepções de justiça em seu modelo tridimensional. Os autores concluíram que quando os discentes percebem injustiça distributiva, processual e interacional, tendem a praticar atitudes desonestas.

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 (Cohen-Charash & Spector, 2001; Cohen & Veled-Hecht, 2010; Colquitt *et al.*, 2013; Folger & Konovsky, 1989; Jesus, 2017; Kim & Mauborgne, 1991; Lowe & Vodanovich, 1995; Marks, 2000; Ohana, 2014; Ribeiro & Bastos, 2010). 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.

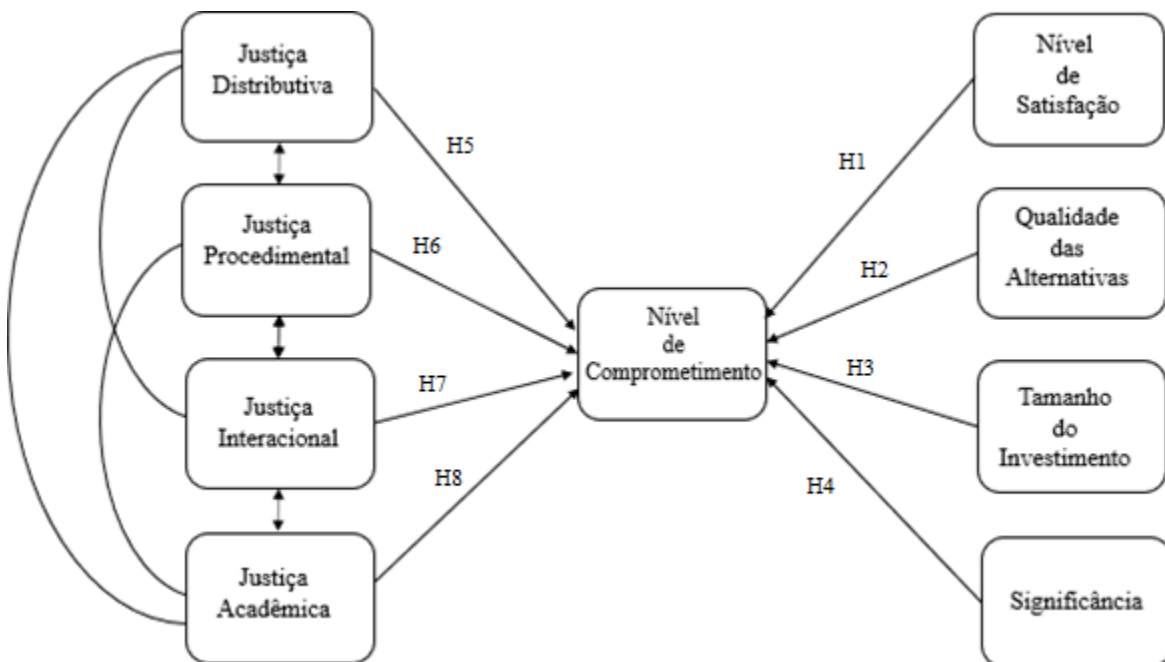
Sendo assim, este estudo parte da premissa de que há uma relação entre a justiça e o

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*, e que é mais bem detalhada no tópico 3.4. Sendo assim, além das 7 hipóteses apresentadas, o presente estudo propõe, complementarmente, a oitava hipótese de pesquisa:

**H8:** Quanto maior for a percepção de justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, maior será o comprometimento de alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

A partir das 8 hipóteses detalhadas neste tópico, foi elaborado um modelo teórico, relacionando as dimensões de justiça e o comprometimento acadêmico de pós-graduandos. A Figura 3 apresenta o modelo teórico proposto, expondo de forma descritiva os construtos desta pesquisa.

Figura 3. Modelo teórico proposto



Desse modo, procura-se contribuir empírica e teoricamente para enriquecer 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 seção apresenta a metodologia utilizada no presente estudo, sendo subdividida em sete tópicos. O primeiro (3.1) apresenta a classificação da pesquisa, sendo seguido pela descrição da população, no tópico 3.2. O tópico 3.3 apresenta os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados. O tópico 3.4 descreve o processo de envio dos instrumentos de pesquisa para o Comitê de Ética e Pesquisa. O tópico 3.5 descreve as variáveis adotadas na pesquisa, seguindo-se, no tópico 3.6, a apresentação das ferramentas de análise dos dados que foram utilizadas no estudo.

#### 3.1 Classificação da pesquisa

A ciência pode ser conceituada como um tipo de conhecimento adquirido por meio de “métodos sistematizados, rigorosos e suscetíveis de serem ensinados” (Nascimento & Sousa, 2015, p. 126). O procedimento científico leva a compreender, fragmentar, delimitar e analisar o que constitui o objeto da pesquisa, atingindo segmentos da realidade (Marconi & Lakatos, 2007). O método se caracteriza por uma abordagem mais ampla, em nível mais elevado de abstração, dos fenômenos da natureza e da sociedade (Marconi & Lakatos, 2007).

Na abordagem da pesquisa foi empregado o dedutivo, que parte de teorias e leis, e, na maioria das vezes, prediz a ocorrência dos fenômenos particulares (Marconi & Lakatos, 2007).

Com relação à caracterização, esta pesquisa pode ser considerada descritiva e explicativa. As pesquisas descritivas buscam especificar propriedades, características e perfis importantes de qualquer fenômeno que se submeta a análise (Sampieri *et al.*, 2006). As pesquisas explicativas têm por objetivo “aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o porquê das coisas” (Andrade, 2002, p. 20).

Em relação à abordagem do problema, a pesquisa classifica-se como quantitativa e qualitativa. A etapa quantitativa se deu por meio da análise das respostas dadas aos quesitos do questionário. Para Kerlinger (2007), as pesquisas comportamentais geralmente são feitas por meio de estimativas quantitativas das magnitudes de características ou propriedades

apresentadas por indivíduos ou grupos. Tais estimativas podem ser obtidas para avaliar a relevância de relações entre as variáveis. Para o citado autor, os dados brutos — descrição do comportamento das pessoas por meio da observação, respostas a perguntas— geralmente precisam ser convertidos em números, para que as relações entre eles, e assim entre as características, possam ser analisadas. A etapa qualitativa foi realizada por meio da análise dos relatos dos participantes das entrevistas. Para Martins e Theóphilo (2009), as pesquisas qualitativas caracterizam-se pela preocupação em descrever e compreender os comportamentos humanos a partir de um quadro de referência. Os autores destacam ainda que a combinação entre as avaliações quantitativa e qualitativa acontece porque os limites da pesquisa quantitativa podem ser contra balanceados pela pesquisa qualitativa, e vice-versa.

### **3.2 População e amostra**

Para compor a população do estudo foram escolhidos os alunos regularmente matriculados em todas as instituições de ensino superior do Brasil que em 11/05/2022 cursavam pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. De acordo com informações da CAPES, são 1.866 estudantes matriculados nos 35 programas de pós-graduação em Contabilidade em atividade no país: 992 no mestrado acadêmico, 238 no mestrado profissional, 596 no doutorado acadêmico e 40 no doutorado profissional. Os dados sobre os programas de pós-graduação e a distribuição quantitativa dos alunos são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros

IES		Modalidade do Programa	Natureza Jurídica CAPES Particular	Nome do Programa	Nota*	Nível	Alunos Matriculados até 11/05/2022		
							M	D	Total
Sigla	Denominação			Mestrado Profissional Em Controladoria e Finanças	4	Mestrado Profissional	35	-	35
FIPECAFI	Faculdade FIPECAFI	Profissional	Particular	Mestrado Profissional em Controladoria e Finanças	4	Mestrado Profissional	35	-	35
FUCAPE	Fundação Instituto Capixaba de Pesq. em Cont. Econ. e Finanças	Acadêmico	Particular	Administração e Ciências Contábeis	6	Mestrado/Doutorado	10	17	27
FUCAPE	Fundação Instituto Capixaba de Pesq. em Cont. Econ. e Finanças	Profissional	Particular	Ciências Contábeis	5	Mestrado Profissional / Doutorado Profissional	36	40	76
FUCAPE/MA	Fucape Pesquisa e Ensino Limitada (MA)	Acadêmico	Particular	Contabilidade e Administração	3	Mestrado	15	-	15
FUCAPE/RJ	Fucape Pesquisa Ensino e Participações Limitada	Profissional	Particular	Ciências Contábeis	4	Mestrado Profissional	10	-	10
FURB	Universidade Regional de Blumenau	Acadêmico	Pública Municipal	Ciências Contábeis	5	Mestrado/Doutorado	12	70	82
FURG	Universidade Federal do Rio Grande	Acadêmico	Pública Federal	Contabilidade	3	Mestrado	22	-	22
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Acadêmico	Particular	Ciências Contábeis e Atuariais	4	Mestrado	49	-	49
UEM	Universidade Estadual de Maringá	Acadêmico	Pública Estadual	Ciências Contábeis	3	Mestrado	33	-	33
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Acadêmico	Pública Estadual	Ciências Contábeis	3	Mestrado	35	-	35
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Acadêmico	Pública Estadual	Controladoria e Gestão Pública	3	Mestrado Profissional	19	-	19
UFBA	Universidade Federal da Bahia	Acadêmico	Pública Federal	Contabilidade	4	Mestrado	47	-	47
UFC	Universidade Federal do Ceará	Acadêmico/ Profissional	Pública Federal	Administração e Controladoria	4	Mestrado / Mestrado Profissional /Doutorado	44/60	50	154
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	Acadêmico	Pública Federal	Ciências Contábeis	4	Mestrado	60	17	77
UFG	Universidade Federal de Goiás	Acadêmico	Pública Federal	Ciências Contábeis	4	Mestrado	43	-	43
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	Acadêmico	Pública Federal	Controladoria e Contabilidade	5	Mestrado/Doutorado	31	33	64
UFMS	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Acadêmico	Pública Federal	Ciências Contábeis	3	Mestrado	32	-	32

UFPB	Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa	Acadêmico	Pública Federal	Ciências Contábeis	5	Mestrado/Doutorado	26	34	60
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	Acadêmico	Pública Federal	Ciências Contábeis	3	Mestrado/Doutorado	26	29	55
UFPR	Universidade Federal do Paraná	Acadêmico	Pública Federal	Contabilidade	5	Mestrado/Doutorado	31	39	70
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Acadêmico	Pública Federal	Controladoria e Contabilidade	4	Mestrado	32	-	32
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Acadêmico	Pública Federal	Ciências Contábeis	5	Mestrado/Doutorado	46	32	78
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Acadêmico	Pública Federal	Ciências Contábeis	3	Mestrado	58	-	58
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Acadêmico	Pública Federal	Controladoria	4	Mestrado	10	-	10
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	Acadêmico	Pública Federal	Contabilidade	5	Mestrado/Doutorado	37	48	85
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	Acadêmico	Pública Federal	Ciências Contábeis	3	Mestrado	22	-	22
UFU	Universidade Federal de Uberlândia	Acadêmico	Pública Federal	Ciências Contábeis	4	Mestrado/Doutorado	40	41	81
UNB	Universidade de Brasília	Acadêmico	Pública Federal	Ciências Contábeis	5	Mestrado/Doutorado	37	44	81
UniFECAP	Centro Universitário Fecap	Acadêmico	Particular	Ciências Contábeis	3	Mestrado	41	-	41
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Acadêmico	Pública Estadual	Contabilidade	4	Mestrado	32	-	32
UNISINOS**	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Acadêmico	Particular	Ciências Contábeis	4	Mestrado/Doutorado	42	45	87
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Acadêmico	Particular	Ciências Contábeis e Administração	4	Mestrado	27	-	27
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Profissional	Particular	Ciências Contábeis	5	Mestrado Profissional / Doutorado Profissional	29	-	29
USP	Universidade de São Paulo	Acadêmico	Pública Estadual	Controladoria e Contabilidade	6	Mestrado/Doutorado	65	41	106
USP/RP	Universidade de São Paulo / Ribeirão Preto	Acadêmico	Pública Estadual	Controladoria e Contabilidade	5	Mestrado/Doutorado	35	55	90
<b>TOTAL</b>							<b>1.230</b>	<b>636</b>	<b>1.866</b>

**Fonte:** CAPES, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf> Acessado em 05/05/2022. **Nota:** Número total dos alunos disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/discente/listaDiscente.jsf?jsessionid=-kTAFsyxmASrGEpg7FroBd-k.sucupira-214> A quantidade de alunos apresentada neste quadro foi consultada no dia 11/05/2022.

\* Notas da última avaliação da CAPES em 2022. \*\*Programa descontinuado em 2022.



O número total de alunos matriculados nos 35 programas foi obtido na plataforma Sucupira, que é vinculada à CAPES. Cabe ressaltar que os dados referentes ao número de alunos matriculados foram consultados em 11/05/2022, não sendo computadas, portanto, as matrículas efetuadas após essa data.

A amostra reuniu 308 estudantes, podendo ser classificada como não probabilística, empregando a amostragem intencional. Martins & Theóphilo (2009, p.123) ensinam que uma amostra é não probabilística quando “há uma escolha deliberada dos elementos da amostra”, e se classifica como intencional quando “de acordo com determinado critério, é escolhido intencionalmente um grupo de elementos que irão compor a amostra”.

### **3.3 Instrumento de coleta de dados**

Na coleta dos dados, foram utilizados dois instrumentos: questionário e entrevista.

#### **3.3.1 Questionário**

O primeiro instrumento, um questionário *online* (Apêndice A), reúne 79 quesitos, distribuídos em três blocos. O primeiro contém itens de caracterização do respondente, como: instituição à qual pertence, curso (se mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado acadêmico ou doutorado profissional), raça/cor, gênero, idade, estado civil, e se o respondente possui bolsa de estudos e/ou exerce alguma atividade laboral remunerada.

O segundo bloco contém a 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 a pesquisadora. A escala de comprometimento acadêmico reúne 30 quesitos, na forma de enunciados/afirmativas, que mensuram o comprometimento (5), o nível de satisfação (8), a qualidade das alternativas (3), o tamanho do investimento (5) e a significância (9). As opiniões de cada respondente, manifestadas mediante atribuição dos respectivos graus de concordância a tais enunciados/afirmativas, foram dadas por meio de escala do tipo Likert, de 6 pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 6

(concordo totalmente). De acordo com Sampieri *et al.* (2006, p.306), a escala do tipo Likert “consiste em um conjunto de itens apresentados em forma de afirmações ou juízos, perante os quais se pede a reação dos indivíduos”.

O terceiro e último bloco apresenta a 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). Apesar de ter sido elaborada por pesquisadores dos EUA, a escala de percepção de justiça já foi utilizada no Brasil. Sendo assim, a tradução adotada no questionário desta pesquisa foi a mesma utilizada por Sabino *et al.* (2019). Inicialmente a escala foi constituída por 34 enunciados/afirmativas que buscam medir a percepção de justiça no modelo tridimensional – distributiva (9), procedimental (17) e interacional (8) –, e que foram assinalados por meio de escala do tipo Likert, de 5 pontos. A fim de se identificar a percepção de justiça sobre situações específicas da pós-graduação *stricto sensu*, foram elaborados 6 enunciados/afirmativas, como forma de captar a dimensão de justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu* proposta no tópico 2.3. 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. O objetivo foi captar a percepção de justiça especificamente frente a essas situações. Dessa forma, a escala final foi constituída por 40 enunciados/afirmativas, elaborados de modo que os participantes pudessem opinar mediante atribuição de pontuação variando de 1 (extremamente injusto) a 5 (extremamente justo). Kerlinger (2007, p.29) ressalta que a escala “é um instrumento construído de modo que números diferentes podem ser atribuídos a indivíduos diferentes para indicar quantidades diferentes de algum atributo ou propriedade”. Ao final do questionário, há um campo indagando ao respondente sobre sua disponibilidade para conceder uma entrevista à pesquisadora, devendo a concordância ser manifestada por meio da anotação do seu *e-mail*. Após a inclusão desses novos enunciados/afirmativas, o questionário completo foi submetido a um pré-teste com três alunos de pós-graduação na área de contabilidade e finanças. Os estudantes que participaram do pré-teste sugeriram mudanças em relação à concordância em algumas afirmativas. Feitos os ajustes que foram sugeridos, o questionário foi disponibilizado para o público-alvo da pesquisa. satur

O questionário foi elaborado utilizando a plataforma Typeform®, onde foi gerado um *link* para

acesso pelos alunos. A escolha dessa plataforma se deu pelo fato de ela possuir alternativas mais interativas de respostas, sobretudo quando respondido por meio de aparelho *smartphone*. O envio do *link* de acesso ocorreu de duas formas: primeiramente foi enviado para as secretarias e coordenadorias dos programas de pós-graduação (elencados no Quadro 2), para que fosse encaminhado aos estudantes. Posteriormente, foram levantados junto ao portal da CAPES, na plataforma Sucupira, os nomes dos estudantes matriculados, distribuídos por programa. De posse desses nomes, a pesquisadora utilizou a mídia social LinkedIn para fazer contatos individuais e enviar o *link* de acesso ao questionário. Como forma de conferir se algum estudante respondeu ao questionário mais de uma vez, a plataforma utilizada atribuiu um código numérico por aparelho conectado, possível de ser filtrado posteriormente, possibilitando identificar duas ou mais respostas vindas de um mesmo aparelho, aumentando assim a confiabilidade dos dados. Não foi identificada duplicidade nas respostas.

### 3.3.2 Roteiro da entrevista

O segundo instrumento de avaliação e coleta de dados corresponde à etapa qualitativa do estudo, que foi realizada por meio de entrevistas. Para Marconi e Lakatos (2007, p.212), a entrevista é um “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados”.

O roteiro da entrevista (Apêndice B) foi dividido em dois segmentos, o primeiro reunindo quesitos de caracterização do respondente, como idade, gênero, curso em que está matriculado (se mestrado ou doutorado, acadêmico ou profissional), local de nascimento e se exerce alguma atividade laboral remunerada. A segunda parte do roteiro reuniu 12 quesitos. Parte desses quesitos buscou identificar aspectos sobre a dinâmica do ambiente ao qual o estudante estava vinculado, principalmente aqueles atinentes ao relacionamento com professores, colegas e coordenação do curso. Uma vez estabelecido como se dava o relacionamento nesse ambiente, foram perguntados aos entrevistados os conceitos de comprometimento acadêmico, as percepções de justiça e qual a relação entre esses dois construtos.

Dentre os que manifestaram interesse em participar das entrevistas, mediante anotação dos respectivos *e-mails* no questionário, foi realizado um sorteio para seleção dos entrevistados.

Martins e Theóphilo (2009) classificam esse mecanismo de escolha como amostragem aleatória simples, por numerar a população e realizar sucessivos sorteios até se obter a quantidade desejada.

As entrevistas foram agendadas previamente, e realizadas de forma eletrônica, utilizando-se os aplicativos de reunião virtual Google Meet e Whatsapp Web. Todas as entrevistas foram audiogravadas, mediante autorização dos participantes, e posteriormente transcritas, sendo cada uma submetida à apreciação do respectivo entrevistado. O roteiro de entrevista aplicadose assemelha ao de entrevista focalizada, com um roteiro de tópicos relativos ao problema de pesquisa, mas a pesquisadora acrescentou outras perguntas durante a entrevista, a fim de sondar razões, emoções e motivos, para obter esclarecimentos, não necessariamente obedecendo a uma estrutura formal (Marconi e Lakatos, 2007). A entrevista teve por propósito captar as nuances e complexidades que envolvem o ambiente da pós-graduação *stricto sensu* relativas à percepção de justiça e ao nível de comprometimento dos alunos, e que não foram captadas pelo questionário.

### **3.4 Comitê de ética**

A fim de garantir o bem-estar físico e mental dos respondentes, esta pesquisa foi submetida à aprovação do comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição de origem da pesquisadora.

O Conselho Nacional de Saúde (CNS) é o órgão brasileiro responsável pela regulação dos comitês de ética. De caráter permanente e deliberativo, o CNS tem como missão a deliberação, a fiscalização, o monitoramento e o acompanhamento das políticas públicas de saúde. O CNS é uma instância colegiada, permanente e deliberativa do Sistema Único de Saúde (SUS), integrante da estrutura organizacional do Ministério da Saúde (Conselho Nacional de Saúde [CNS], 2021).

Na UFMG, o órgão institucional responsável pela análise ética em pesquisas científicas é o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), vinculado ao Sistema CEP-CONEP. O Sistema CEP-CONEP reúne os comitês de ética em pesquisa (CEPs) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), órgão consultivo do CNS.

Considerando a metodologia desta pesquisa e os instrumentos de coleta de dados utilizados (questionário e entrevista), que levam a um contato direto com o ser humano, o projeto foi submetido ao COEP, que o aprovou em 08/04/2022, sob o registro do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 54155121.6.0000.5149.

### 3.5 Descrição das variáveis e hipóteses da pesquisa

#### 3.5.1 Variáveis e hipóteses da pesquisa

Os 30 enunciados/afirmativas do questionário que compõem a escala de comprometimento acadêmico tiveram como objetivo identificar 5 variáveis. O Quadro 2 apresenta as 5 afirmativas/enunciados referentes ao comprometimento, mostradas no Quadro 2.

Quadro 2.

Quadro 2. Enunciados/Afirmativas que compõem o comprometimento

Q1	Quero dar continuidade a meus estudos
Q2	Eu acredito em formação contínua
Q3	Estou determinado a concluir meus estudos com sucesso
Q4	Darei continuidade a meus estudos até me formar
Q5	Não estou preparado(a) para desistir de meus estudos

Para mensurar o nível de satisfação, serão considerados 8 enunciados/afirmativas da escala de comprometimento acadêmico, apresentados no Quadro 3.

Quadro 3. Enunciados/Afirmativas que compõem o nível de satisfação

Q6	Meus estudos me deixam satisfeito(a)
Q7	Estou muito feliz com meus estudos
Q8	Conseguir estudar está próximo do meu ideal
Q9	Meus estudos estão me fazendo sentir-me realizado(a)
Q10	Meus estudos atendem às minhas necessidades de estimulação e interação intelectual
Q11	Gosto de estudar
Q12	Estou contente com meus estudos
Q13	<b>Sinto-me muito envolvido(a) com meus estudos – extremamente conectado(a) com meus estudos</b>

Para mensurar a qualidade das alternativas, foram considerados 3 enunciados/afirmativas da escala de comprometimento acadêmico, apresentados no Quadro 4.

Quadro 4. Enunciados/Afirmativas que compõem a qualidade das alternativas

Q14	Se pudesse escolher, eu desempenharia qualquer outra atividade em vez de estudar
Q15	Há atividades melhores na vida do que estudar
Q16	Qualquer outra atividade seria melhor do que estudar

Para mensurar o tamanho do investimento, foram considerados 5 enunciados/afirmativas da escala de comprometimento acadêmico, apresentados no Quadro 5.

Quadro 5. Enunciados/Afirmativas que compõem o tamanho do investimento

Q17	Sinto-me muito envolvido(a) com meus estudos – como se tivesse investido muito nisso
Q18	Comparado(a) com outras pessoas que conheço, investi muito tempo e esforço em meus estudos
Q19	Gasto muito tempo com meus estudos
Q20	Geralmente me esforço muito em meus estudos
Q21	Faço de tudo para obter sucesso em meus estudos

Para mensurar a significância, foram considerados 9 enunciados/afirmativas da escala de comprometimento acadêmico, apresentados no Quadro 6.

Quadro 6. Afirmativas que compõem a significância

Q22	Ser aluno(a) me possibilita expressar-me completamente
Q23	Minha abordagem aos estudos reflete quem eu sou como pessoa
Q24	Meus estudos contribuem para minha formação como pessoa
Q25	Sou o tipo de pessoa que gosta de estudar
Q26	Meus estudos me deixam realizado(a)
Q27	Estudar faz parte de mim
Q28	Estudar dá mais significado à minha vida
Q29	Expresso-me por meio dos meus estudos
Q30	Estudar é uma atividade importante da minha vida

De maneira semelhante, foi considerado o modelo tridimensional de justiça (distributiva, procedimental e interacional), constituído por 34 variáveis observáveis, que são mensuradas diretamente, e que correspondem aos itens do questionário RCJS. Os 34 enunciados/afirmativas do questionário foram estruturados a fim de atender a cada uma das três dimensões de justiça, identificando três variáveis.

Como mencionado na seção 3.4, para mensurar a justiça distributiva foram considerados os 9

primeiros enunciados/afirmativas da escala de percepção de justiça, apresentados no Quadro 8.

Quadro 7. Enunciados/Afirmativas que compõem a percepção de justiça distributiva

De uma maneira geral, as suas notas nas provas e avaliações QUE JÁ REALIZOU durante seu curso atual, ...	
Q1	...em comparação com as notas dos outros alunos, foram:
Q2	...em comparação com as notas que você esperava alcançar, foram:
Q3	...em comparação com as notas que você acha que merecia alcançar, foram:
Q4	...em comparação com o esforço empregado ao estudar para as avaliações, foram:
As notas finais que você provavelmente receberá nas provas e avaliações QUE AINDANÃO REALIZOU...	
Q5	...em comparação com as notas finais que os outros alunos provavelmente receberão, serão:
Q6	...em comparação com as notas finais que você, no início do semestre, acreditava que iria obter, serão:
Q7	...em comparação com as notas finais que você acredita que merece receber, serão:
Q8	...em comparação com o esforço empregado por você, serão:
Q9	...em comparação com as notas que a maioria dos alunos receberia se eles fossem submetidos às mesmas provas e avaliações que você, serão:

Para mensurar a justiça procedimental, foram considerados 17 enunciados/afirmativas da escala de percepção de justiça, apresentados no Quadro 9.

Quadro 8. Enunciados/Afirmativas que compõem a percepção de justiça procedimental

Q10	A forma de correção das avaliações utilizada pelos professores é:
Q11	As políticas vigentes em caso de falta/perda de avaliações são:
Q12	As políticas de comparecimento/frequência nas disciplinas são:
Q13	As formas de distribuição de pontos das matérias são:
Q14	O cronograma geral do curso é:
Q15	O programa do curso é:
Q16	O cronograma das avaliações é:
Q17	As expectativas dos professores em relação aos alunos são:
Q18	Os tipos de questão nas avaliações são:
Q19	O volume de trabalho necessário para se conseguir uma boa nota na matéria é:
Q20	O número de questões nas avaliações é:
Q21	O nível de dificuldade do conteúdo do curso é:

Q22	O tempo que você precisa dedicar ao curso para receber boas notas é:
Q23	O cronograma para execução dos trabalhos em casa e outros trabalhos escritos é:
Q24	A forma como os professores conduzem as discussões em sala é:
Q25	A forma como os professores abordam os alunos em sala é:
Q26	A forma como os professores conduzem a aula é:

Para mensurar a justiça interacional, foram considerados 8 enunciados/afirmativas da escala de percepção de justiça, apresentados no Quadro 10.

Quadro 9. Enunciados/Afirmativas que compõem a percepção de justiça interacional

Q27	A forma como os professores tratam os alunos é:
Q28	A comunicação dos professores com os alunos é:
Q29	A relação interpessoal dos professores com os alunos é:
Q30	A forma como os professores ouvem os alunos é:
Q31	A forma como os professores lidam com os alunos é:
Q32	A forma como os professores falam com os alunos é:
Q33	A forma como os professores consideram as opiniões dos alunos é:
Q34	A forma como os professores lidam com os alunos que discordam deles é:

Adicionalmente, foi inserido 6 enunciados/afirmativas da escala de percepção de justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, apresentados no Quadro 10.

Quadro 10. Enunciados/Afirmativas que compõem a percepção de justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*

Q35	O relacionamento no ambiente da pós-graduação em que você está inserido, em comparação com o que você vivenciou durante a graduação, é:
Q36	A competitividade entre os colegas da pós-graduação é:
Q37	A quantidade de contatos que você tem com seu orientador (sua orientadora) é:
Q38	De maneira geral, o relacionamento com seu orientador (sua orientadora) é:
Q39	A pressão por publicações em eventos científicos ou periódicos é:
Q40	O tempo para concluir a tese ou a dissertação é:

A relação entre as variáveis foi definida a partir do desenvolvimento das hipóteses apresentadas nos tópicos 2.2 e 2.3. O Quadro 11 mostra a descrição dessas hipóteses.



Quadro 11. Descrição das hipóteses de pesquisa

Hipótese	Descrição
H1	Quanto mais alto for o nível de satisfação, maior será o comprometimento dos alunos dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis.
H2	Quanto maior for a qualidade das alternativas disponíveis, menor será o comprometimento dos alunos dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis.
H3	Quanto maior for o investimento, maior será o comprometimento de alunos dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis.
H4	Quanto maior for a significância, maior será o comprometimento dos alunos dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis.
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.
H6	Quanto maior for a percepção de justiça procedimental, maior será o comprometimento dos alunos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis.
H7	Quanto maior for a percepção de justiça interacional, maior será o comprometimento dos alunos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis.
H8	Quanto maior for a percepção de justiça do ambiente de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , maior será o comprometimento dos alunos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis.

Sendo assim, comprometimento acadêmico é a variável dependente (variável a ser explicada), enquanto nível de satisfação (H1), qualidade das alternativas (H2), tamanho do investimento (H3), significância (H4), justiça distributiva (H5), justiça procedimental (H6), justiça interacional (H7) e justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu* a (H8) são as variáveis independentes (variáveis explicativas).

O Quadro 12 apresenta o resumo das relações entre as variáveis analisadas, as hipóteses de pesquisa a serem testadas e o respectivos sinais esperados.

Quadro 12. Resumo das relações entre as variáveis e as hipóteses de pesquisa

Variável	Variável relacionada	Hipótese	Sinal esperado
Nível de satisfação	Comprometimento acadêmico	H1	+
Qualidade das alternativas	Comprometimento acadêmico	H2	-
Tamanho do investimento	Comprometimento acadêmico	H3	+
Significância	Comprometimento acadêmico	H4	+
Justiça distributiva	Comprometimento acadêmico	H5	+
Justiça procedimental	Comprometimento acadêmico	H6	+
Justiça interacional	Comprometimento acadêmico	H7	+

Justiça do ambiente de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Comprometimento acadêmico	H8	+
--	---------------------------	----	---

### 3.5.2 Variáveis de controle

Além das variáveis explicativas e explicada, o questionário incluiu quesitos de caracterização dos respondentes. Alguns deles são tratados aqui como variáveis de controle. Os demais foram incluídos apenas para descrever o perfil sociodemográfico dos estudantes. O uso das variáveis de controle objetiva trazer uma melhor especificação dos modelos utilizados. Marconi e Lakatos (2007) conceituam a variável de controle como sendo um fenômeno que um pesquisador anula ou neutraliza a fim de impedir que interfira na análise das relações entre variáveis dependentes e as independentes. Ainda segundo as citadas autoras, a variável de controle aparece na pesquisa de “situações complexas, quando se sabe que um efeito não tem apenas uma causa, mas pode sofrer influência de vários fatores” (Marconi & Lakatos, 2007, p. 161). A seguir são apresentadas a descrição e a fundamentação teórica das variáveis idade, gênero, estado civil, renda e período.

A idade de um indivíduo está relacionada, muitas vezes, com sua maturidade emocional e com suas responsabilidades perante a vida. Osti *et al.* (2021) encontraram uma correlação positiva entre a idade e o comprometimento de estudantes universitários. Os autores identificaram que os estudantes mais velhos são os que mais conseguem acompanhar os estudos, apesar de terem que conciliá-los com uma rotina de trabalho e a família. Osti e Noronha (2015) identificaram que os estudantes mais velhos apresentam uma tendência a serem mais flexíveis frente aos problemas, o que lhes assegura uma melhor estrutura emocional. Quando se trata de alunos de pós-graduação, as idades podem variar bastante, abrangendo tanto recém-formados quanto profissionais mais experientes, sendo essa uma característica relevante para o estudo.

Na literatura não há um consenso quanto a diferenças significativas de comprometimento entre gêneros, quando se trata de pós-graduação *stricto sensu*. Anteriormente visto como um ambiente predominantemente masculino, o meio acadêmico foi tomando novos contornos com o fortalecimento da mão de obra feminina (Felipe *et al.*, 2014). Diferentemente da graduação, que, em geral, é cursada por indivíduos mais jovens, na pós-graduação, sobretudo na *stricto sensu*, as fases que esses estudantes estão vivenciando podem variar bastante. Por um lado, há estudantes do gênero feminino que, muitas vezes, encaram uma tripla jornada, envolvendo

estudos, família e trabalho (Moreira & Silva, 2018). Farber *et al.* (2011) reforçam que, em função desse acúmulo de tarefas, as mulheres são mais prejudicadas do que os homens, ao tentar conciliar a esfera profissional com a pessoal, o que pode ter influência negativa no seu comprometimento acadêmico. Por outro lado, pode haver estudantes recém-formados e com dedicação exclusiva aos estudos capazes de vir a ter maior comprometimento, independentemente do gênero.

É importante destacar que Reis *et al.* (2017) encontraram uma correlação positiva entre o gênero feminino e o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) de alunos de graduação em Ciências Contábeis, evidenciando que as mulheres tendem a apresentar CRA superior ao dos homens. Não é possível inferir que o mesmo ocorra no ambiente da pós-graduação *stricto sensu*, em especial pelos motivos aqui elencados. Dessa forma, torna-se relevante diferenciarmos o gênero do indivíduo participante da pesquisa, a fim de se obter evidências se essa diferenciação influencia o comprometimento acadêmico de alunos de pós-graduação *stricto sensu*.

Assim como gênero e idade, a variável estado civil busca apresentar os estudantes de acordo com suas características pessoais. Na pós-graduação é mais comum encontrar estudantes casados ou em união estável do que na graduação. Embora não tenham sido evidenciados estudos que relacionem o estado civil dos estudantes com seu comprometimento acadêmico, é possível fazer algumas análises. Estudantes solteiros dispõem de mais tempo para se dedicar aos estudos, ao passo que estudantes casados ou que vivam em união estável possuem mais demandas familiares, influenciando negativamente o seu comprometimento. Dessa forma, espera-se encontrar uma correlação positiva entre o fato de o estudante ser solteiro e seu comprometimento acadêmico.

Estudantes que auferem renda, tanto de atividade laborial, quanto de bolsa de estudos, tendem a enfrentar menos problemas financeiros. 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. Astin (1977) destaca que os estudantes que têm a universidade como única fonte de renda (bolsistas) possuem um apego maior à instituição. Barbosa (2016) identificou que os estudantes que trabalham em turno integral tendem a ter um médio comprometimento, enquanto os que

trabalham em tempo parcial tendem a ter um alto comprometimento. Diante disso, pode-se denotar uma correlação positiva entre os estudantes que exercem atividade remunerada e seu comprometimento acadêmico.

Barbosa (2016) identificou que os estudantes que estão no início do curso tendem a ter maior comprometimento do que aqueles matriculados em períodos mais avançados. Algumas explicações podem emergir a partir disso. Estudantes ingressantes expressam maior empolgação com o curso que estão iniciando, pelo fato de se encontrarem na fase de obtenção de créditos das disciplinas, o que proporciona um contato maior com os colegas. Além disso, as avaliações das disciplinas, em geral, são associadas à participação dos estudantes em debates e elaboração e apresentação de trabalhos, o que exige um maior comprometimento para concluí-las. A fase de conclusão de uma dissertação ou tese é individual, o que pode influenciar uma diminuição do comprometimento, já que a conclusão do trabalho depende exclusivamente do aluno. Nesse sentido, espera-se que os estudantes matriculados em períodos mais avançados tenham menor comprometimento acadêmico. O Quadro 13 apresenta o resumo das variáveis de controle, referências teóricas e respectivos sinais esperados.

Quadro 13. Variáveis de controle

Evento mensurado	Variável	Tratamento	Fonte	Sinal esperado
Idade	Idade	Variável contínua mensurada pela idade do respondente, dada pela diferença entre 2022 e a milhar correspondente ao ano de nascimento	Osti e Noronha (2015) Osti <i>et al.</i> (2021)	+
Gênero	Gênero	Variável <i>dummy</i> , sendo 1 para gênero feminino, e 0 para gênero masculino	Farber <i>et al.</i> (2011) Moreira e Silva (2018) Reis <i>et al.</i> (2017)	+/-
Estado civil	Estado civil	Variável <i>dummy</i> , sendo 1 para solteiro(a), divorciado(a) e viúvo(a), e 0 para casado(a)	Não há	-
Renda	Renda	Variável <i>dummy</i> , sendo 1 para aluno que exerce alguma atividade remunerada e/ou recebe bolsa de estudos, e 0 no caso contrário	Andrade e Corrar (2007) Astin (1977) Barbosa (2016)	+

Período	Período	Variável contínua mensurada em semestres, considerando a data de ingresso do estudante no curso até o dia 18/06/2022 (data de fechamento do questionário).	Barbosa (2016)	-
---------	---------	--	----------------	---

No Quadro 13, é possível notar que foram criadas 5 variáveis, sendo 3 qualitativas (*dummies*) e duas quantitativas. Complementarmente, observa-se que das 5 variáveis a serem testadas, somente nas variáveis gênero, estado civil e período são esperadas correlações negativas com o comprometimento acadêmico.

### 3.6 Análise dos dados

Os dados levantados por meio do questionário e das entrevistas foram analisados em duas etapas: quantitativa e qualitativa. A análise da etapa quantitativa (questionário) utilizou técnicas de estatística descritiva e inferencial, como forma de atender aos seis primeiros objetivos específicos. A estatística descritiva foi utilizada para analisar as características das variáveis estudadas, bem como para caracterização da amostra. Para estatística inferencial foram utilizadas as técnicas análise fatorial e regressão múltipla. Na etapa qualitativa foram analisadas as transcrições dos relatos das entrevistas. Para realização dessa etapa, foi utilizada a análise do discurso, como forma de atender ao quinto objetivo específico.

#### 3.6.1 Análise fatorial

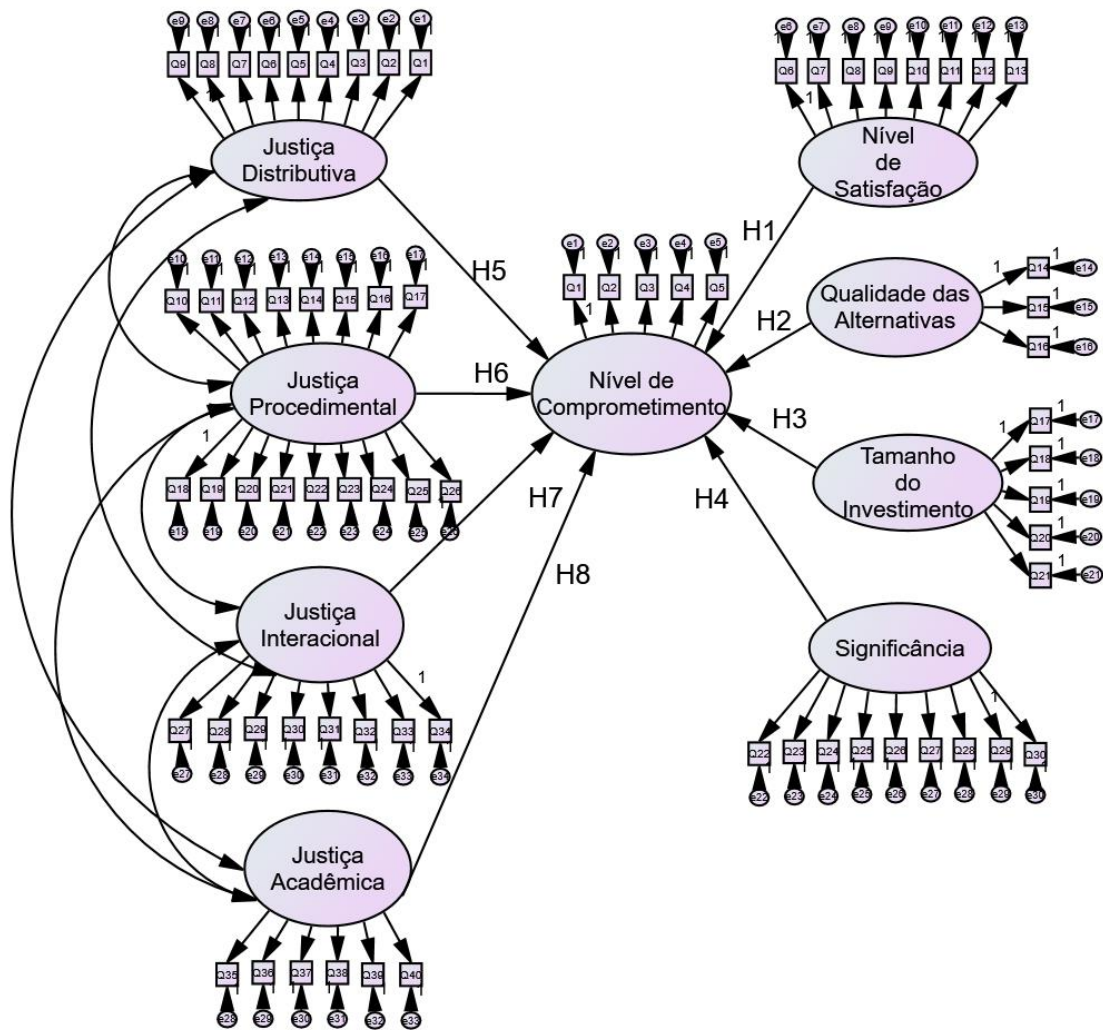
Em linhas gerais, a análise fatorial visa a descrever a variabilidade original do vetor aleatório “X”, por meio do agrupamento em subconjuntos de novas variáveis mutuamente não correlacionadas. O objetivo é o encontro desses fatores de agrupamento, utilizado para análise de variáveis. A análise fatorial pode ser exploratória ou confirmatória. A análise fatorial exploratória, que foi a utilizada neste estudo, busca encontrar fatores subjacentes às variáveis originais amostradas (Mingoti, 2013).

A opção pela técnica exploratória se justifica por duas razões. A primeira está relacionada ao fato de a escala de comprometimento acadêmico utilizada neste estudo nunca ter sido aplicada para estudantes brasileiros. Embora tenha sido realizada a tradução da escala considerando as características nacionais, era possível que o modelo teórico preestabelecido não se confirmasse com a amostra pesquisada. A segunda está relacionada com o fato de a escala original de

percepção de justiça ter sido modificada com a inclusão de 6 enunciados/afirmativas, preestabelecendo um modelo teórico com 4 dimensões de justiça (distributiva, procedimental, interacional e acadêmica), em detrimento do modelo tridimensional considerando as três primeiras dimensões.

Os modelos fatoriais a serem validados são compostos por 70 enunciados/afirmativas, sendo 30 relacionados à escala de comprometimento acadêmico e 40 relacionados à escala de percepção de justiça. Cada enunciado/afirmativa é uma variável observada diretamente. O conjunto dessas variáveis corresponde a 9 variáveis. O diagrama de caminhos (que representa a relação entre as variáveis) analisado é apresentado na Figura 4. Foram estimadas duas análises fatoriais, a primeira delas considerando a escala de comprometimento acadêmico (lado direito da Figura 4), e a segunda considerando a escala de percepção de justiça (lado esquerdo da Figura 4).

Figura 4. Diagrama de caminhos



As formas ovais representam as variáveis formadas a partir dos enunciados/afirmativas do questionário. As setas curvas à esquerda, entre as dimensões de justiça, indicam uma interrelação dessas variáveis, demonstrada pela teoria. As setas retas maiores partem das variáveis independentes (justiça distributiva, justiça procedimental, justiça interacional, justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, nível de satisfação, qualidade das alternativas, tamanho do investimento e significância), em direção à variável dependente (comprometimento acadêmico), representando as hipóteses de pesquisa. As formas quadradas correspondem aos itens observáveis que compõem cada variável. Alienação entre as variáveis e os itens observáveis é unidirecional, e parte das variáveis em direção aos itens observáveis.

### 3.6.2 Análise de regressão

A análise de regressão objetiva explicar a variação da variável dependente a partir de um conjunto de variáveis explicativas. Adicionalmente, é possível avaliar objetivamente o grau e as características da relação entre esses dois tipos de variável (Gujarati & Porter, 2011).

Segundo Gujarati e Porter (2011), a análise da regressão múltipla fornece a média ou valor esperado de “Y” (variável dependente), condicionado aos valores dados das variáveis “X” (variáveis independentes). O modelo de regressão linear pode ser expresso por meio de uma equação de regressão.

A estimação da regressão foi realizada pelo Método de Mínimos Quadrados (MQO), pelo fato de este ser o melhor estimador linear não viesado (Gujarati & Porter, 2011). Neste estudo foi analisada uma única equação de regressão, detalhada a seguir:

$$\begin{aligned} \text{Comprometimento}_i = & \beta_0 + \beta_1 \text{Nível de Satisfação}_i + \beta_2 \text{Qualidade das Alternativas}_i + \beta_3 \text{Tamanho do} \\ & \text{Investimento}_i + \beta_4 \text{Significância}_i + \beta_5 \text{JD}_i + \beta_6 \text{JP}_i + \beta_7 \text{JI}_i + \beta_8 \text{JA}_i + \beta_9 \text{Idade}_i + \beta_{10} \text{Gênero}_i + \beta_{11} \text{Renda}_i \\ & + \beta_{12} \text{Período}_i + \beta_{13} \text{Estado Civil}_i + \varepsilon_i \end{aligned} \quad (1)$$

Em que:

Comprometimento = variável dependente (estimada pelas afirmativas/enunciados do questionário; utilizou-se os scores gerados pela análise fatorial);

Nível de Satisfação = variável independente (estimada pelas afirmativas/enunciados do questionário; utilizou-se os scores gerados pela análise fatorial);

Qualidade das Alternativas = variável independente (estimada pelas afirmativas/enunciados do questionário; utilizou-se os scores gerados pela análise fatorial);

Tamanho do Investimento = variável independente (estimada pelas afirmativas/enunciados do questionário; utilizou-se os scores gerados pela análise fatorial);

Significância = variável independente (estimada pelas afirmativas/enunciados do questionário; utilizou-se os scores gerados pela análise fatorial);

JD (Justiça Distributiva) = variável independente (estimada pelas afirmativas/enunciados do



questionário; utilizou-se os scores gerados pela análise fatorial);

JP (Justiça Procedimental) = variável independente (estimada pelas afirmativas/enunciados do questionário; utilizou-se os scores gerados pela análise fatorial);

JI (Justiça Interacional) = variável independente (estimada pelas afirmativas/enunciados do questionário; utilizou-se os scores gerados pela análise fatorial);

JA (justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*) = variável independente (estimada pelas afirmativas/enunciados do questionário; utilizou-se os scores gerados pela análise fatorial);

Idade = Variável independente (tempo em anos estimado pela diferença entre 2022 e amilhar correspondente ao ano do nascimento do respondente);

Gênero = Variável independente (*dummy*); Renda = Variável independente (*dummy*);

Período = Variável independente (considera a data de ingresso até o dia 18/06//2022, data de encerramento do questionário);

Estado Civil = Variável independente (*dummy*);

Após estimação do modelo de regressão, foram realizados os testes de validação dos pressupostos do modelo clássico de regressão para multicolinearidade (Teste de Fator de Inflação da Variância), heterocedasticidade (Teste Breusch-Pagan) e erro de especificação do modelo (Teste RESET).

### 3.6.3 Análise do discurso

Os dados qualitativos foram submetidos à análise do discurso. Dada sua interlocução com diferentes sujeitos e saberes, o discurso é estudado em várias abordagens. Para Leeuwen (2008), pelo fato de serem cognitivos, os discursos também podem ser usados como recursos para representar práticas sociais em textos.

Segundo Orlandi (2009, p. 24), “a análise do discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como os atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido”. Tal técnica de análise difere-se da tradicional análise de conteúdo, por captar o significado por trás das palavras expressas por meio das entrevistas. Para Fernandes (2007), analisar o discurso requer uma interpretação dos sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte

integrante de suas atividades sociais.

A análise realizada neste estudo adotou como base a análise do discurso (AD) de linha francesa. Brandão (2012) ressalta que a AD se insere em um quadro que articula o linguístico com o social, e que, devido a isso, estende-se para outras áreas do conhecimento.

A fim de se compreender melhor como se dará a AD, apresentam-se os significados dos termos formação discursiva, contradição e efeitos de sentido. As formações discursivas, segundo Foucault (2015) podem ser entendidas como unidades tradicionais como “ciência”, “ideologia” e “teoria”, usadas para designar conjuntos de enunciados reproduzidos no discurso. O termo “contradição” pode ser utilizado para designar um conceito que cobre uma série de atividades linguageiras reativas, expressas por vários verbos, como, por exemplo, contestar, contradizer, desmentir, rejeitar, negar e refutar. Esse conjunto de atividades, marcado pelo uso da negação, “caracteriza a abertura e o desenvolvimento de uma situação de argumentação dialógica” (Charaudeau & Maingueneau, 2004, p. 129).

A AD parte do conteúdo linguístico dos textos em análise, com o objetivo de compreender os efeitos de sentido gerados pelos sujeitos sócios discursivos em suas práticas de linguagem (Correa-Rosado, 2014). De um modo geral, os efeitos de sentido podem ser entendidos “como o jogo semântico-discursivo gerado pela relação intersubjetiva e pelo contexto sócio-histórico, incluindo, nesse caso, os aspectos materiais sobre os quais o processo discursivo ocorre, bem como seus aspectos ideológicos” (Correa-Rosado, 2014, p. 2). O efeito de sentido está ligado à ação do discurso, sendo o sentido específico que aparece em situação e contexto que não pode ser compreendido senão por inferência.

Diante do exposto, e como forma de alcançar o sétimo objetivo específico, foi realizada a AD com base em dois eixos: o primeiro, relacionando o comprometimento acadêmico dos participantes com as respectivas formações e os programas aos quais estão vinculados; o segundo, a respeito da percepção de justiça que o participante tem em relação ao ambiente de aprendizagem, e como ela influencia seu comprometimento. Com isso, foram elencados os principais efeitos de sentido que emergiram na fala dos participantes, a materialidade linguística das entrevistas e formações discursivas, considerando que todos os participantes da pesquisa

convivem no mesmo contexto histórico-cultural, que é a educação em nível *stricto sensu* na área contábil no Brasil.

O Quadro 14 apresenta o resumo dos objetivos específicos e as técnicas de análise de dados usadas para atendê-los.

Quadro 14. Objetivos específicos e técnicas de análise dos dados

<b>Objetivo específico</b>	<b>Instrumento de coleta dos dados</b>	<b>Técnica de análise dos dados</b>
Testar a validade da escala de comprometimento proposta pela literatura	Questionário	Análise fatorial
Testar a validade da escala de percepção de justiça proposta pela literatura	Questionário	Análise fatorial
Propor uma nova dimensão de justiça, denominada justiça do ambiente de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Questionário	Análise fatorial Análise de regressão
Identificar e analisar a percepção de justiça dos alunos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis	Questionário	Análise fatorial Análise de regressão
Identificar e analisar o nível de comprometimento dos alunos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis	Questionário	Análise fatorial Análise de regressão
Identificar e analisar a relação entre as variáveis sociodemográficas dos alunos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis e o seu comprometimento	Questionário	Análise de regressão
Identificar e descrever os fatores no ambiente da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis que exercem mais influência sobre a percepção de justiça e o comprometimento dos alunos	Entrevista	Análise do discurso

## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados encontrados, obtidos em duas etapas. A primeira etapa é a análise quantitativa, que foi realizada por meio da análise descritiva da amostra, seguida pela análise fatorial, análise do modelo de regressão múltipla e apresentação dos testes de validação dos pressupostos do Modelo Clássico de Regressão Linear. A segunda etapa apresenta a análise qualitativa, realizada por meio da análise do discurso dos dados coletados nas entrevistas.

### 4.1 Análise quantitativa

#### 4.1.1 Análise descritiva da amostra

Após a tabulação dos dados, passou-se para a análise descritiva das características sociodemográficas. Com relação ao gênero, 158 estudantes, ou seja, 51,3% do total, declararam-se do gênero feminino, enquanto 145 (47,1%) se manifestaram como sendo do gênero masculino, e 5 (1,6%) não quiseram identificar o gênero. Os resultados são detalhados na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição das respostas por gênero

Gênero	Quantidade	Proporção(%)
Feminino	158	51,3
Masculino	145	47,1
Não informado	5	1,6

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.

Na Tabela 2 são apresentados os dados relacionados às variáveis idade e tempo de curso dos respondentes.

Tabela 2. Estatística descritiva das idades e dos tempos de curso

Variável	Média	Mínimo	Máximo	Moda	Desvio-padrão
Idade	37	23	72	33	7,56
Tempo de curso	3	1	11	3	1,69

O tempo de curso de cada estudante foi atribuído em número de semestres letivos. A maioria dos respondentes cursava o terceiro semestre quando o grupo respondeu ao questionário. 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. Ao segregar-se as idades por faixa etária, obtêm-se os dados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Segregação dos estudantes por faixa etária.

Faixa etária (anos)	Quantidade	Proporção(%)
$23 \leq x \leq 30$	95	30,8
$31 \leq x \leq 40$	117	38,0
$41 \leq x \leq 50$	73	23,7
$> 50$	23	7,5

Observa-se que 95 respondentes possuem idades entre 23 e 30 anos, 117 possuem idades entre 31 e 40 anos, 73 possuem idades entre 41 e 50 anos, e 23 possuem idades acima dos 50 anos. 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.

A Tabela 4 indica a distribuição das respostas por característica sociodemográfica.

Tabela 4. Distribuição das respostas por característica sociodemográfica

Cor/Raça	Quantidade	Proporção(%)
Amarela	5	1,6
Branca	201	65,3
Indígena	2	0,6

Parda	61	19,9
Preta	29	9,4
Não declarada	10	3,2
<b>Total</b>	<b>308</b>	<b>100,0</b>
		<b>Proporção(%)</b>
<b>Estado Civil</b>	<b>Quantidade</b>	
Casado(a) / União estável	170	55,2
Separado(a)/Divorciado(a)	19	6,2
Solteiro(a)	118	38,3
Viúvo(a)	1	0,3
<b>Total</b>	<b>308</b>	<b>100,0</b>
		<b>Proporção(%)</b>
<b>Atividade Remunerada</b>	<b>Quantidade</b>	
Bolsista estagiário	66	21,4
Emprego ou Vínculo empregatício ou Assalariado	236	76,7
Nenhuma	6	1,9
<b>Total</b>	<b>308</b>	<b>100,0</b>

Outra característica analisada diz respeito à cor/raça dos respondentes. Esse quesito foi apresentado com as seguintes categorias: cor amarela (5 respondentes, o que corresponde a 1,6% do total), cor branca (201; 65,3%), cor preta (29; 9,4%), cor parda (61; 9,4), e indígenas (2; 0,6%) Do total, 10 respondentes preferiram não declarar sua cor/raça, o que corresponde a 3,2%

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%; enquanto 118 se declararam solteiros(as), o que significa 38,3%.

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. Apenas seis alunos declararam que não exercem atividade remunerada nem recebem bolsa.

Outro ponto que chama a atenção diz respeito à distribuição desses 236 profissionais no mercado de trabalho. A Tabela 5 apresenta a distribuição por área de atuação.

Tabela 5. Atuação profissional

Atividade/Ocupação	Quantidade	Proporção(%)
--------------------	------------	--------------

Docente e/ou pesquisador(a) do ensino superior	55	23,3
Autônomo(a)	21	8,9
Contrato temporário (substituto/a, horista, etc.)	7	3,0
Empregado(a) de empresa e/ou indústria	94	39,8
Outras	59	25,0

A maioria dos estudantes que exercem atividade remunerada atua em empresas e/ou indústrias, correspondendo a 39,8% do total. Apenas 21 estudantes (8,9%) afirmam trabalhar como autônomos, enquanto 59 (25%) exercem outras atividades laborais não declaradas (servidores públicos, empresários etc.).

A Tabela 6 apresenta a distribuição dos estudantes que trabalham, por carga horária.

Tabela 6. Carga horária de trabalho

<b>Faixa (horas semanais)</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Proporção(%)</b>
< 20	18	7,6
$20 \leq x \leq 40$	111	47,0
> 40	105	44,5
Não declarada	2	0,8

A maioria dos estudantes trabalha entre 20 e 40 horas semanais, perfazendo 111, ou seja, 47% do total, enquanto 105 trabalham mais de 40 horas semanais, correspondendo a 44,5%. Apenas 18 estudantes declararam trabalhar menos que 20 horas semanais (7,6%), enquanto 2 (0,8%) não identificaram a carga horária de trabalho.

A Tabela 7 apresenta a distribuição dos 66 alunos beneficiários de bolsas de estudo por modalidade de ensino.

Tabela 7. Distribuição da bolsa de estudos por modalidade de ensino

<b>Modalidade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Proporção(%)</b>
Mestrado acadêmico	36	54,6
Mestrado profissional	1	1,5
Doutorado acadêmico	29	43,9
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>100,0</b>

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. Tais resultados chamam a atenção ao serem comparados com os achados de Simil (2016). O autor havia identificado que 47% do total dos estudantes de pós-graduação em Ciências Contábeis recebiam bolsa de estudos, sendo 75% de mestrandos(as) e 25% de doutorandos(as). Essa mudança pode estar ligada à diminuição da oferta de bolsas de estudo e, também, ao aumento da procura da pós-graduação por profissionais já inseridos no mercado de trabalho. 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.

Também foi perguntado qual curso de graduação o estudante havia concluído. Os dados são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8. Cursos de graduação concluídos

Área acadêmica	Quantidade
Administração	22
Ciências Contábeis	269
Ciências Sociais	1
Direito	1
Economia	3
Economia Empresarial e Controladoria	1
Engenharia	3
Estatística	1
Gestão Financeira	2
História	1
Processamento de Dados	1
Sistemas de Informação	1
Tecnologia da Gestão Pública	1
Turismo	1
<b>Total</b>	<b>308</b>

Como era esperado, houve uma predominância da graduação em Ciências Contábeis. Com base nas informações evidenciadas acima, é possível fazer algumas observações. O perfil dos respondentes que compuseram a amostra evidencia que o ambiente da pós-graduação em Ciências Contábeis tem se mostrado bem diverso, haja vista a presença – ainda que em menor escala – de graduados em diversas áreas, além do expressivo número de estudantes com mais de 40 anos de idade. Com relação à cor/raça, embora sejam em sua maioria da cor branca, houve



uma participação expressiva de pretos e pardos. Além disso, a maioria dos estudantes exerce algum tipo de atividade remunerada, o que impede a dedicação exclusiva à pós-graduação.

Na sequência, foram analisados os itens que compõem as escalas de comprometimento acadêmico e percepção de justiça. Hair *et al.* (2009, p.443) destacam que a forma mais simples de medida de associação, para avaliar o grau de concordância de uma escala, seria “o percentual de vezes em que ocorre concordância (ambos os respondentes dizem sim ou ambos dizem não a uma pergunta) no conjunto de questões”. Diante disso, foi avaliada a proporção de concordância apresentada pelos respondentes com relação a cada enunciado/afirmativa. A Tabela 9 evidencia a distribuição proporcional das respostas relativas ao comprometimento acadêmico.

Tabela 9. Distribuição proporcional das respostas relacionadas ao comprometimento acadêmico

Nível de Comprometimento		Discordo					Concordo
		Totalmente	1	2	3	4	5
Q1	Quero continuar com meus estudos.	3%	3%	6%	9%	19%	60%
Q2	Eu acredito em aprendizagem contínua.	1%	0%	2%	6%	19%	71%
Q3	Estou decidido(a) a concluir meus estudos com sucesso.	0%	1%	3%	4%	16%	76%
Q4	Persistirei nos meus estudos até me formar.	0%	1%	1%	3%	13%	81%
Q5	Não estou preparado(a) para parar de estudar.	12%	6%	6%	10%	22%	44%

Diante dos dados apresentados na Tabela 9, é possível constatar que a maioria dos estudantes apresenta alto nível de comprometimento, com exceção do quesito Q5, relacionado ao fato de o aluno parar de estudar. Embora nesse quesito a maioria tenha assinalado a opção 6 (concordo totalmente), o restante das respostas ficou bem distribuído, além de essa ser a única afirmativa/enunciado que recebeu mais de 10% das respostas na opção 1 (discordo totalmente). Chamam à atenção os quesitos Q3 e Q4, relacionados à persistência nos estudos até sua conclusão. Ambos concentraram os dois maiores percentuais de respostas na opção 6 (concordo totalmente).

Tais resultados corroboram os achados de Human-Vogel e Rabe (2015), que destacam ser o bom resultado acadêmico, parcialmente, uma função de como os estudantes regulam seu comprometimento e da confiança que sentem em sua capacidade de se sair bem academicamente. Em seguida, foi analisada a distribuição proporcional das respostas

relacionadas ao nível de satisfação, apresentada na Tabela 10.

Tabela 10. Distribuição proporcional das respostas relacionadas ao nível de satisfação

Quesito/Enunciado/Afirmativa	Discordo Totalmente						Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5	6	
Q6 Estudar me dá muita satisfação	3%	6%	8%	19%	25%	39%	
Q7 Estou muito feliz estudando	2%	3%	7%	17%	21%	50%	
Q8 Poder estudar é meu sonho	1%	1%	7%	15%	29%	47%	
Q9 Estudar me realiza	2%	2%	3%	20%	27%	46%	
Q10 Estudar satisfaz minhas necessidades de estímulo intelectual e interação intelectual	1%	2%	5%	13%	30%	49%	
Q11 Gosto de estudar	2%	3%	7%	16%	32%	40%	
Q12 Estudar é algo que me contenta	2%	2%	7%	20%	30%	39%	
Q13 Estudar é algo que me envolve muito – eu mesinto bastante ligado(a) ao estudo	43%	24%	11%	7%	7%	8%	

No tocante ao nível satisfação dos estudantes com relação aos seus estudos, os resultados ficaram mais bem distribuídos entre as opções 1 (discordo totalmente), 5 e 6 (concordo totalmente) da escala, com maior concentração nas duas últimas. Chama à atenção o quesito Q13, relacionado à ligação dos estudantes com o estudo, que teve a maioria das respostas concentrada na opção 1 (discordo totalmente). Embora os estudantes, de maneira geral, sintam satisfação e até contentamento, eles não se consideram envolvidos ou ligados aos seus estudos. Osti *et al.* (2021) reforçam a influência que o nível de satisfação exerce sobre o comprometimento acadêmico, destacando que a satisfação dos estudantes durante suas vivências acadêmicas impacta o seu desenvolvimento psicossocial, o seu sucesso ou fracasso e a sua permanência ou abandono. Ou seja, os estudantes que experimentam nível satisfação mais alto apresentam níveis mais elevados de comprometimento. Tal afirmação confirma-se com os achados deste estudo, que identificou níveis mais altos de satisfação e, conseqüentemente, de comprometimento.

A Tabela 11 mostra a distribuição proporcional das respostas relacionadas à qualidade das alternativas.

Tabela 11. Distribuição proporcional das respostas relacionadas à qualidade das alternativas

Quesito/Enunciado/Afirmativa		Discordo Totalmente					Concordo Totalmente
		1	2	3	4	5	6
Q14	Se eu tivesse escolha, faria qualquer outra coisa que não fosse estudar	43%	24%	11%	7%	7%	8%
Q15	Há coisas melhores na vida que estudar	15%	14%	15%	21%	17%	18%
Q16	Qualquer outra coisa seria melhor que ter que estudar	49%	29%	12%	5%	2%	3%

A qualidade das alternativas está relacionada à evasão universitária, mais especificamente em como as necessidades mais importantes do indivíduo poderiam ser efetivamente atendidas em outra instituição de ensino ou outro curso (Rusbult *et al.*, 1998). Dentre as afirmativas/enunciados que compõem a qualidade das alternativas, houve predominância da opção 1 (discordo totalmente), com exceção do quesito Q15, que teve uma distribuição bem homogênea dos seis graus de concordância da escala.

Quanto maior fosse o grau de concordância com essas afirmativas/enunciados que compõem a qualidade das alternativas, menor seria o comprometimento dos estudantes. Sendo assim, a qualidade das alternativas influenciaria negativamente o comprometimento, caso surgissem alternativas mais atraentes do que estudar, por exemplo. Diante disso, tais achados podem ser considerados satisfatórios, pois sinalizam que os estudantes da amostra se mostraram satisfeitos com as escolhas que fizeram.

A Tabela 12 mostra a distribuição proporcional das respostas relacionadas ao tamanho do investimento.

Tabela 12. Percentuais das respostas relacionadas ao tamanho do investimento

Quesito/Enunciado/Afirmativa		Discordo Totalmente					Concordo Totalmente
		1	2	3	4	5	6
Q17	Estudar é algo que me envolve muito – investi muito nisso	0%	2%	5%	14%	33%	45%
Q18	Comparado com outras pessoas que conheço, investi muito tempo e esforço em meus estudos	0%	1%	3%	7%	30%	59%
Q19	Gasto muito tempo com meus estudos	0%	2%	4%	16%	31%	47%
Q20	Costumo esforçar-me muito nos estudos	0%	1%	4%	13%	36%	45%
Q21	Eu me esforço muito para ir bem nos estudos	0%	0%	4%	14%	33%	48%

O investimento está relacionado com a importância da pós-graduação para a própria identidade

de um indivíduo, considerando seus ganhos e suas perdas. Houve uma concentração das respostas nos graus 5 e 6 (concordo totalmente) da escala para todas as afirmativas/enunciados que compõem o tamanho do investimento, indicando que os estudantes da amostra reconhecem o esforço e a quantidade de tempo investidos na pós-graduação. Rusbult e Buunk (1993) destacam que o investimento também está relacionado à forma como o indivíduo busca minimizar os custos e maximizar os ganhos. Por ganhos, entendam-se as gratificações e prazeres que o indivíduo experimenta como resultante do seu investimento; e por custos, os fatores que prejudicam ou inibem o investimento em si (Pina, 2019).

A Tabela 13 mostra a distribuição proporcional das respostas relacionadas à significância.

Tabela 13. Distribuição proporcional das respostas relacionadas à significância

Quesito/Enunciado	Discordo Totalmente						Concordo Totalmente
	1	2	3	4	5	6	
Q22 Ser aluno(a) possibilita que eu me expresse plenamente	4%	8%	14%	31%	22%	20%	
Q23 A forma como vejo o estudo reflete quem eu sou como pessoa	1%	2%	8%	24%	31%	35%	
Q24 Meus estudos contribuem para me moldar como pessoa	0%	2%	6%	17%	31%	44%	
Q25 Sou o tipo de pessoa que se desenvolve estudando	0%	0%	5%	17%	37%	42%	
Q26 O estudo me realiza	1%	0%	5%	20%	35%	38%	
Q27 Estudar é uma parte vital de quem eu sou	1%	2%	7%	23%	30%	37%	
Q28 Estudar traz significado à minha vida	1%	3%	9%	22%	29%	36%	
Q29 Eu me expressei pelos estudos	2%	5%	14%	28%	23%	28%	
Q30 Estudar é uma parte importante da minha vida	2%	1%	4%	18%	34%	42%	

A significância assume um grau de autoconsciência e autoconhecimento e a propensão para estabelecer metas que sejam consistentes com a identidade dos estudantes, que é característica de alunos comprometidos (Human-Vogel, 2008). Observa-se uma distribuição mais homogênea entre os graus 5 e 6 (concordo totalmente) da escala em quase todas as afirmativas/enunciados, com exceção dos quesitos Q22 e Q29, relacionados à forma como os estudantes se expressam por meio dos estudos. É possível inferir que, para essa amostra, revelou-se positiva a percepção do quanto os estudos influenciam a formação enquanto pessoa e trazem significado à vida.

A seguir são analisados os itens que compõem a escala de percepção de justiça. A Tabela 14 mostra a distribuição proporcional das respostas relacionadas à justiça distributiva.

Tabela 14. Distribuição proporcional das respostas relacionadas à justiça distributiva

Quesito/Enunciado/Afirmativa		Extremamente Injustas				Extremamente Justas
		1	2	3	4	5
De uma maneira geral, as suas notas nas provas e avaliações QUE JÁ REALIZOU durante seu curso atua,...						
Q1	...em comparação com as notas dos outros alunos, foram:	1%	3%	14%	46%	35%
Q2	...em comparação com as notas que você esperava alcançar, foram:	2%	6%	16%	46%	29%
Q3	...em comparação com as notas que você acha que merecia alcançar, foram:	1%	7%	16%	44%	31%
Q4	...em comparação com o esforço empregado em estudar para as avaliações, foram:	4%	9%	20%	36%	31%
As notas finais que você provavelmente receberá nas provas e avaliações QUE AINDA NÃO REALIZOU...						
Q5	...em comparação com as notas finais que os outros alunos provavelmente receberão, serão:	1%	6%	23%	42%	28%
Q6	...em comparação com as notas finais que você, no início do semestre, acreditava que iria obter, serão:	1%	5%	21%	46%	27%
Q7	...em comparação com as notas finais que você acredita que merece receber, serão:	2%	8%	20%	41%	29%
Q8	...em comparação com o esforço empregado por você, serão:	1%	6%	21%	46%	25%
Q9	...em comparação com as notas que a maioria dos alunos receberiam se fossem submetidos às mesmas provas e avaliações que você, serão:	2%	6%	16%	46%	29%

A justiça distributiva está relacionada à distribuição de recompensas a partir da execução de determinadas tarefas. No ambiente acadêmico ela está ligada principalmente à distribuição de pontos das disciplinas. A partir dos dados apresentados, é possível verificar que, em geral, os estudantes percebem a justiça distributiva de forma positiva. Isso se deve ao fato de que a maioria das respostas concentrou-se nos graus de concordância 4 e 5 (extremamente justas). Resultados semelhantes foram evidenciados por Sabino *et al.* (2019), Santos *et al.* (2020) e Simil (2016).

A Tabela 15 exibe a distribuição proporcional das respostas relacionadas à justiça procedimental.

Tabela 15. Distribuição proporcional das respostas relacionadas à justiça procedimental

Quesito/Enunciado/Afirmativa		Extremamente Injusto(s)(a)(as)				Extremamente Justo(s)(a)(as)
		1	2	3	4	5
Q10	As formas de correção das avaliações utilizadas pelos professores são:	2%	13%	25%	39%	20%
Q11	As políticas vigentes em caso de falta/perda de avaliação são:	7%	13%	28%	29%	23%

Q12	As políticas de comparecimento/frequências aulas são:	5%	11%	12%	41%	32%
Q13	As formas de distribuição de pontos das avaliações são:	3%	7%	26%	36%	28%
Q14	O cronograma geral do curso é:	5%	13%	22%	31%	29%
Q15	O programa do curso é:	3%	10%	17%	37%	32%
Q16	O cronograma das avaliações é:	3%	8%	22%	39%	27%
Q17	As expectativas dos professores em relação aos alunos são:	6%	17%	22%	35%	19%
Q18	Os tipos de questão nas avaliações são:	1%	11%	24%	42%	22%
Q19	O volume de trabalho necessário para se conseguir boas notas nas avaliações é:	9%	23%	22%	27%	19%
Q20	O número de questões nas avaliações é:	1%	8%	32%	36%	22%
Q21	O nível de dificuldade do conteúdo do curso é:	3%	10%	23%	39%	25%
Q22	A parcela de tempo que você precisa dedicar ao curso para obter boas notas é:	14%	23%	21%	25%	17%
Q23	O cronograma para execução dos trabalhos em casa e em outros ambientes é:	13%	23%	24%	24%	16%
Q24	A forma como os professores conduzem as discussões em sala de aula:	3%	9%	19%	44%	26%
Q25	A forma como os professores abordam os alunos em sala de aula é:	5%	8%	22%	38%	27%
Q26	A forma como os professores conduzem as aulas é:	2%	8%	23%	43%	24%

A justiça procedimental está relacionada às formas como os professores conduzem as disciplinas, especialmente a como eles executam seus planejamentos. Por ser o construto com o maior número de afirmativas/enunciados, a distribuição entre os graus de justiça/injustiça ficou bem heterogênea. Em geral, registrou-se uma concentração das respostas nos graus 4 e 5 (extremamente justo/s/os/as). No entanto, os quesitos Q22 e Q23 tiveram uma maior percepção de injustiça, quando comparados aos demais. Resultados semelhantes foram evidenciados por Sabino *et al.* (2019) e Simil (2016). A Tabela 16 explicita a distribuição proporcional das respostas relacionadas à justiça interacional.

Tabela 16. Distribuição proporcional das respostas relacionadas à justiça interacional

Quesito/Enunciado/Afirmativa	Extremamente Injusto(a)				Extremamente Justo(a)	
	1	2	3	4	5	
Q27	A forma como os professores tratam os alunos é:	4%	9%	20%	37%	30%
Q28	A comunicação dos professores com os alunos é:	3%	8%	22%	38%	29%
Q29	A relação interpessoal dos professores com os alunos é:	5%	10%	23%	35%	27%
Q30	A forma como os professores ouvem os alunos é:	5%	10%	27%	34%	23%
Q31	A forma como os professores lidam com os alunos é:	4%	9%	27%	35%	26%
Q32	A forma como os professores se reportam aos alunos é:	3%	11%	24%	35%	28%

Q33	A forma como os professores consideram as opiniões dos alunos é:	5%	13%	23%	37%	21%
Q34	A forma como os professores lidam com os alunos que discordam deles é:	10%	19%	26%	26%	19%

A justiça interacional está relacionada às formas como se dão as relações interpessoais, especialmente entre professores e alunos. Em geral, os estudantes avaliam como justas as relações interpessoais no ambiente de aprendizagem. Apenas o quesito 34 apresentou 10% de respostas no grau 1 de julgamento (extremamente injusta). Resultados semelhantes foram encontrados por Sabino *et al.* (2019), Santos *et al.* (2020) e Simil (2016).

Foi também analisada a distribuição proporcional das respostas relacionadas à justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, cujos resultados são mostrados na Tabela 17.

Tabela 17. Distribuição proporcional das respostas relacionadas à justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*

Quesito/Enunciado/Afirmativa	Extremamente Injusto(a)				Extremamente Justo(a)	
	1	2	3	4	5	
Q35	O relacionamento no ambiente da pós-graduação em que você está inserido(a), em comparação com o que você vivenciou durante a graduação, é:	6%	9%	20%	35%	30%
Q36	A competitividade entre os colegas da pós-graduação é:	7%	15%	28%	29%	21%
Q37	A quantidade de contatos que você tem com seu orientador (sua orientadora) é:	7%	8%	15%	30%	41%
Q38	De maneira geral, o relacionamento com seu orientador (sua orientadora) é:	18%	18%	28%	22%	14%
Q39	A pressão por publicações em eventos científicos ou periódicos é:	9%	9%	28%	29%	25%
Q40	O tempo para concluir a tese ou a dissertação é:	2%	6%	13%	25%	55%

As afirmativas/enunciados sobre justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu* foram adicionadas à escala original de percepção de justiça com o objetivo de incluir situações específicas do dia a dia da pós-graduação *stricto sensu*. Ao todo, foram acrescentadas 6 afirmativas/enunciados que buscaram captar a percepção dos estudantes sobre competitividade, relacionamento com orientadores(as), pressão para publicação de artigos e tempo para conclusão da dissertação/tese.

Em geral, os estudantes percebem a justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu* de forma

positiva. No entanto, chama à atenção o resultado do quesito Q38, que recebeu 18% de respostas nos graus de julgamento 1 e 2, somando 36%. De todas as 40 afirmativas/enunciados que compõem a escala de percepção de justiça, essa foi a que recebeu a maior porcentagem de injustiça. Os resultados coincidem com os achados de Sabino *et al.* (2019), segundo os quais os estudantes associam justiça no ambiente de aprendizagem, de maneira geral, principalmente à figura do professor. No caso dos estudantes de pós-graduação, essa figura é a do(a) orientador(a). Após a análise descritiva dos dados do questionário, foram realizadas a análise fatorial e a análise de regressão múltipla. Os resultados da análise fatorial são discutidos no tópico 4.1.2 a seguir.

#### 4.1.2 Análise fatorial

Como forma de atender aos três primeiros objetivos específicos (testar a validade da escala de comprometimento e a de percepção de justiça propostas pela literatura e adotadas por este estudo e propor uma nova dimensão de justiça, denominada justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*), foi realizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE) das variáveis.

A AFE foi aplicada separadamente para as variáveis que compuseram a escala de comprometimento acadêmico e a escala de percepção de justiça. Em ambos os casos, utilizou-se o método das componentes principais para extração dos fatores com base na matriz de correlações policóricas, já que as variáveis foram mensuradas em escala ordinal de 1 a 6 para comprometimento acadêmico e de 1 a 5 para percepção de justiça. De maneira geral, as escalas que avaliam aspectos psicossociais (psicométricas) produzem estimativas quantitativas de habilidades cognitivas. Como forma de identificar a verdadeira associação entre variáveis, cujos itens são mensurados em uma escala ordinal, torna-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 a ser realizada foi a da escala de comprometimento acadêmico, composta por 30 afirmativas/enunciados. O primeiro passo consistiu em estimar a matriz de correlação dos dados, apresentada na Figura 5.



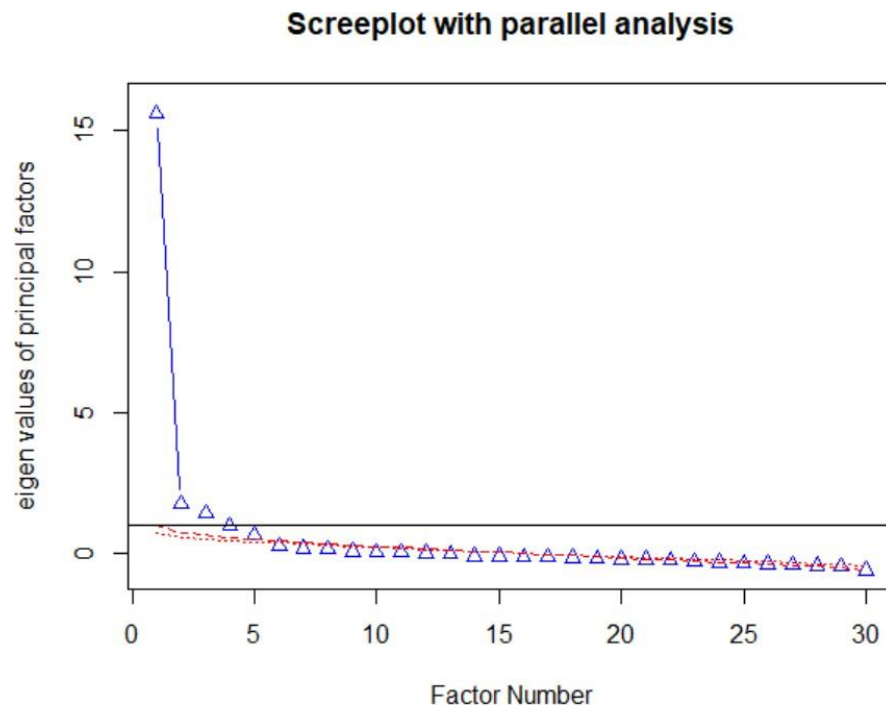
Figura 5. Matriz de correlação da escala de comprometimento acadêmico

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	C24	C25	C26	C27	C28	C29	C30			
C1	1																																
C2	0.6830	1																															
C3	0.6802	0.7387	1																														
C4	0.6430	0.7082	0.9179	1																													
C5	0.5584	0.4164	0.4656	0.3930	1																												
C6	0.5929	0.5618	0.5350	0.5446	0.4554	1																											
C7	0.6503	0.5520	0.5821	0.5557	0.4953	0.8271	1																										
C8	0.4928	0.4871	0.5491	0.5689	0.3592	0.7144	0.6956	1																									
C9	0.5712	0.5833	0.6033	0.6371	0.4081	0.8029	0.7739	0.8300	1																								
C10	0.5429	0.5966	0.6267	0.6366	0.3881	0.7586	0.7271	0.7425	0.8628	1																							
C11	0.4642	0.5026	0.4903	0.5148	0.4051	0.7525	0.7293	0.7043	0.7793	0.7387	1																						
C12	0.4607	0.5121	0.5404	0.5381	0.3886	0.8111	0.7782	0.7942	0.8182	0.8106	0.9094	1																					
C13	0.4960	0.5014	0.5544	0.5260	0.4739	0.7909	0.7781	0.7621	0.8180	0.8115	0.8831	0.9075	1																				
C14	-0.3188	-0.4083	-0.4385	-0.4724	-0.2140	-0.3773	-0.3978	-0.3588	-0.4178	-0.4456	-0.4462	-0.4313	-0.4434	1																			
C15	-0.2544	-0.2460	-0.2581	-0.2599	-0.1660	-0.4401	-0.5038	-0.4414	-0.4384	-0.4022	-0.4340	-0.4340	-0.4540	0.4845	1																		
C16	-0.2860	-0.4068	-0.3671	-0.3396	-0.2391	-0.4541	-0.3971	-0.3706	-0.4380	-0.3868	-0.4291	-0.4250	-0.4028	0.6090	0.5006	1																	
C17	0.4773	0.4838	0.5148	0.5506	0.3710	0.6305	0.6449	0.6539	0.7003	0.7140	0.7025	0.7119	0.7235	-0.4223	-0.3548	-0.3468	1																
C18	0.1825	0.3789	0.3438	0.4306	0.0345	0.2076	0.1470	0.2606	0.3084	0.3450	0.3731	0.2767	0.2899	-0.1637	0.0350	-0.1132	0.5244	1															
C19	0.1382	0.2683	0.2499	0.3551	0.0293	0.2041	0.1465	0.2788	0.2979	0.3110	0.3782	0.2908	0.3378	-0.0108	0.0104	0.0053	0.3670	0.6736	1														
C20	0.2711	0.4566	0.4615	0.5323	0.2273	0.3853	0.3400	0.4701	0.4808	0.5423	0.5441	0.4874	0.5388	-0.2338	-0.1493	-0.1545	0.5188	0.5356	0.7174	1													
C21	0.2720	0.4478	0.4818	0.5482	0.2300	0.4299	0.4197	0.4786	0.5080	0.5644	0.5324	0.5175	0.5722	-0.2627	-0.2626	-0.2313	0.4907	0.4977	0.6088	0.8743	1												
C22	0.4171	0.3182	0.3302	0.3660	0.3102	0.5600	0.6122	0.5408	0.5581	0.5690	0.5019	0.5713	0.5279	-0.2037	-0.3021	-0.1409	0.4703	0.1210	0.2001	0.2990	0.3426	1											
C23	0.3792	0.3972	0.3620	0.3773	0.3596	0.4874	0.5092	0.5458	0.5974	0.5566	0.4974	0.5401	0.5058	-0.2578	-0.3365	-0.2741	0.4981	0.2849	0.2668	0.4082	0.4351	0.5892	1										
C24	0.4213	0.5902	0.4437	0.4920	0.3250	0.4423	0.4719	0.5212	0.6023	0.5403	0.4689	0.4913	0.4823	-0.3268	-0.2704	-0.2918	0.5158	0.3255	0.2862	0.4425	0.4604	0.5110	0.7809	1									
C25	0.3960	0.5371	0.4555	0.4962	0.3289	0.5006	0.4540	0.5028	0.5710	0.5789	0.5183	0.5284	0.5744	-0.3333	-0.3017	-0.2608	0.5450	0.3486	0.3685	0.5291	0.5297	0.4972	0.6424	0.7632	1								
C26	0.5044	0.5884	0.5190	0.5238	0.3236	0.7271	0.6995	0.7193	0.8103	0.7827	0.6913	0.7605	0.7705	-0.3621	-0.4609	-0.2882	0.6644	0.3237	0.3218	0.5068	0.5482	0.5551	0.6338	0.6869	0.7508	1							
C27	0.4772	0.5404	0.4403	0.5182	0.3235	0.6605	0.6299	0.7072	0.7680	0.7446	0.6653	0.7352	0.7144	-0.3858	-0.4493	-0.3313	0.6216	0.3388	0.3057	0.4570	0.4774	0.5439	0.6681	0.6986	0.7172	0.8537	1						
C28	0.4668	0.4751	0.4177	0.4460	0.3608	0.6435	0.6266	0.6864	0.7327	0.6841	0.6236	0.6658	0.6743	-0.3224	-0.4058	-0.2697	0.6221	0.3012	0.2501	0.4276	0.4390	0.5337	0.6293	0.6728	0.6685	0.8095	0.8596	1					
C29	0.4224	0.4202	0.3742	0.4254	0.2966	0.5763	0.5758	0.6434	0.6559	0.6437	0.5673	0.6521	0.6469	-0.2100	-0.3535	-0.1321	0.5172	0.2782	0.2959	0.4602	0.4736	0.5773	0.6479	0.6564	0.6840	0.7725	0.8106	0.8182	1				
C30	0.4900	0.6376	0.5450	0.6142	0.3499	0.6464	0.5845	0.6334	0.6933	0.6992	0.6570	0.6994	0.6844	-0.4532	-0.3912	-0.3513	0.6122	0.4430	0.3698	0.5211	0.5352	0.4920	0.6208	0.6553	0.6700	0.7531	0.8168	0.7577	0.7296	1			

Deve-se esperar que as variáveis que compõem cada fator da escala de comprometimento acadêmico sejam altamente correlacionadas entre si, além de possuir baixa correlação com os demais fatores. Ao se analisar as variáveis que compõem o comprometimento acadêmico (C1a C5), por exemplo, observa-se uma forte correlação entre elas. Em geral, as variáveis adotaram esse comportamento.

Posteriormente, foi aplicada uma rotação ortogonal *varimax*, a fim de viabilizar uma melhor separabilidade das variáveis entre fatores ortogonais. Em linhas gerais, a rotação *varimax* busca encontrar para um fator fixo um grupo de variáveis altamente correlacionadas com o fator e um grupo de variáveis que tenha correlação moderada ou desprezível com esse mesmo fator (Mingoti, 2013).

Uma maneira de determinar o número K de fatores apropriados para representar uma matriz de dados ou matriz de correlação consiste em examinar o gráfico *screeplot* dos autovalores sucessivos. Quebras acentuadas no gráfico sugerem o número apropriado de fatores a serem extraídos. O Critério de Kaiser indica que devem ser retidos os fatores cujos autovalores sejam superiores ou iguais à um. A “análise paralela” é uma técnica alternativa disponível no pacote *psych*, que compara o resultado para os fatores extraídos dos dados observados com aqueles obtidos com uma matriz de dados aleatórios do mesmo tamanho do conjunto de dados original. O número de autovalores fora da faixa de 95% de confiança indica o número ideal de fatores. Tais métodos serão utilizados na análise em questão, para determinação do número K de fatores. A Figura 6 apresenta o *screeplot* dos autovalores sucessivos.

Figura 6. *Screeplot* dos autovalores sucessivos.

A Figura 6 indica que  $K = 5$  é uma boa escolha para o número de fatores: existem 5 autovalores maiores ou em torno de 1 (Critério de Kaiser) – linha contínua), sendo que os 5 primeiros estão fora da faixa de 95% de confiança (análise paralela – linha tracejada).

Esse resultado está em conformidade com o modelo proposto, que previa a existência de 5 fatores distintos: comprometimento acadêmico, nível de satisfação, qualidade das alternativas, tamanho do investimento e significância.

Após a obtenção do número de fatores adequado, foi realizada a análise das cargas fatoriais estimadas no modelo. Nessa etapa, buscou-se identificar se cada item do questionário está correlacionado ao fator previamente determinado pela literatura. A Tabela 18 apresenta as cargas fatoriais para cada afirmativa/enunciado do questionário.

Tabela 18. Distribuição das cargas fatoriais da escala de comprometimento acadêmico

Afirmativa/Enunciado	Fator / Carga Fatorial				
	PA1	PA4	PA3	PA2	PA5
C1	0,33	0,24	0,73	0,01	0,06
C2	0,17	0,32	0,66	0,27	0,25
C3	0,24	0,14	0,81	0,29	0,23
C4	0,22	0,2	0,73	0,39	0,24
C5	0,32	0,18	0,47	-0,03	0,05
C6	0,72	0,3	0,35	0,09	0,21

C7	0,72	0,3	0,42	0,01	0,19
C8	0,64	0,39	0,26	0,2	0,19
C9	0,66	0,42	0,34	0,21	0,24
C10	0,62	0,38	0,34	0,29	0,23
C11	0,73	0,25	0,18	0,33	0,28
C12	0,80	0,31	0,19	0,24	0,25
C13	0,78	0,3	0,22	0,28	0,24
C14	-0,17	-0,13	-0,23	-0,09	-0,72
C15	-0,36	-0,25	-0,03	0,06	-0,51
C16	-0,22	-0,07	-0,19	-0,02	-0,73
C17	0,52	0,32	0,26	0,37	0,23
C18	0,04	0,17	0,14	0,70	0,05
C19	0,12	0,13	0,03	0,82	-0,12
C20	0,24	0,23	0,16	0,80	0,06
C21	0,28	0,26	0,17	0,70	0,14
C22	0,46	0,47	0,19	0,05	-0,02
C23	0,27	0,69	0,16	0,17	0,12
C24	0,1	0,78	0,28	0,22	0,17
C25	0,19	0,70	0,22	0,32	0,16
C26	0,53	0,65	0,22	0,24	0,17
C27	0,46	0,72	0,17	0,21	0,21
C28	0,46	0,71	0,16	0,15	0,13
C29	0,44	0,74	0,12	0,19	-0,02
C30	0,36	0,59	0,29	0,33	0,26

Legenda: Fator PA1 = Nível de satisfação; Fator PA4 = Significância; Fator PA3 = Comprometimento acadêmico; Fator PA2 = Tamanho do investimento; Fator PA5 = Qualidade das alternativas.

Nota: A tabela foi reproduzida a partir dos dados estimados no *software* R. Os valores em vermelho indicam a maior carga fatorial em cada fator estimado. A variância acumulada foi de 72%.

As afirmativas/enunciados C1 a C5 registraram cargas fatoriais maiores no fator PA3, indicando o comprometimento acadêmico. As afirmativas/enunciados C6 a C13 tiveram cargas fatoriais maiores no fator PA1, que corresponde ao nível de satisfação. Curiosamente, a afirmativa/enunciado C17, que inicialmente foi associada para prever o tamanho do investimento, apresentou uma carga fatorial maior para o nível de satisfação. Essa afirmativa/enunciado está relacionada ao envolvimento e a quanto o estudante investiu em seus estudos. Chamam à atenção as afirmativas/enunciados C14, C15 e C16, que se relacionam à qualidade das alternativas, correspondente ao fator PA5, e que foram as únicas a apresentar todas as cargas fatoriais negativas, o que pode acarretar a inversão do sinal para essa variável na estimação do *beta* da regressão. As afirmativas C18 a C21 foram correlacionadas ao fator PA2, e correspondem ao tamanho do investimento do estudante em

relação aos seus estudos. Por fim, as variáveis C22 a C30 foram fortemente correlacionadas ao fator PA4, correspondente à significância.

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. A única afirmativa/enunciado que não ficou correlacionada mais fortemente a um fator preestabelecido foi a Q17 (Estudar é algo que me envolve muito – investi muito nisso). Apesar disso, faz sentido ela se adequar ao nível de satisfação, já que a satisfação pode ser entendida como uma variável que envolve bem-estar, engajamento e realização pessoal e profissional do estudante, refletindo a qualidade da sua vida acadêmica (Almeida, 2019). Human-Vogel e Rabe (2015) destacam que os alunos se envolvem na vida acadêmica porque isso é significativo para eles, resultando em sua satisfação.

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 Figura 6 indica que as afirmativas/enunciados (variáveis) associadas a cada fator tiveram cargas fatoriais iguais ou superiores a 5, o que torna o modelo estatisticamente significativo.

Posteriormente, foram aplicados três testes de validação: *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Standardized Root Mean Squared Residual* (SRMR) e *Tucker-Lewis Index* (TLI).

O RMSEA, ou raiz do erro quadrático médio de aproximação, representa melhor o quão bom é o ajustamento de um modelo para uma população, e não apenas para uma amostra usada para estimação (Hair *et al.*, 2009). Valores de RMSEA menores indicam melhor ajuste. O valor do RMSEA do modelo estimado foi 0,12, o que indica qualidade satisfatória.

Em seguida, foi estimado o valor de SRMR, ou raiz do resíduo quadrático médio. O SRMR apresenta a raiz padronizada do resíduo médio. Valores menores de SRMR representam melhor ajuste, e valorações mais altas correspondem a ajustes piores (Hair *et al.*, 2009). O valor encontrado neste estudo foi 0,03, sendo, portanto, possível considerar que o ajustamento do modelo possui qualidade satisfatória.

Por fim, foi aplicado o TLI, ou Índice de Tucker-Lewis, que envolve uma comparação matemática entre um modelo teórico de mensuração especificado e um modelo nulo de referência (Hair *et al.*, 2009). Os valores de referência do TLI podem ser negativos ou superiores a 1. No entanto, modelos com bom ajuste têm valores que se aproximam de 1 (Hair *et al.*, 2009). O valor do TLI estimado foi 0,804, o que indica um bom ajustamento do modelo.

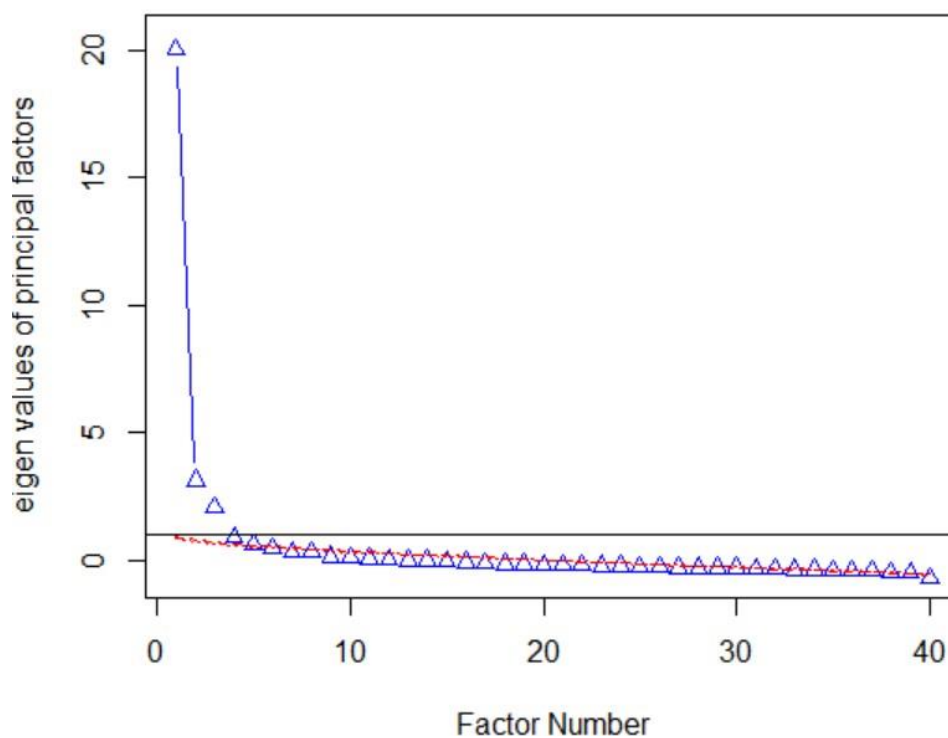
A seguir são apresentados os resultados da análise fatorial da escala de percepção de justiça. A Figura 7 apresenta a matriz de correlação das afirmativas/enunciados que compõem a escala de percepção de justiça.



Deve-se esperar que as variáveis componentes de cada fator da escala de percepção de justiça sejam altamente correlacionadas entre si, além de possuir baixa correlação com os demais fatores. Embora tenham apresentado maior variação, observa-se que, em geral, as correlações foram altas dentro dos conjuntos de variáveis de um mesmo fator.

Após aplicar-se nos dados a rotação *varimax*, foi determinado o número K de fatores apropriados para representar uma matriz de dados ou matriz de correlação, por meio do exame do gráfico *screepplot* dos autovalores sucessivos, conforme representado no gráfico da Figura 8.

Figura 8. Gráfico *screepplot* da escala de percepção de justiça



Fonte: Elaborada pela autora.

A escala de percepção de justiça previa inicialmente um modelo tridimensional de justiça, abrangendo as dimensões distributiva, procedimental e interacional. Contudo, buscou-se identificar uma quarta dimensão, proposta neste estudo, que abrangesse aspectos específicos da pós-graduação *stricto sensu*, acrescentando novas afirmativas/enunciados à escala original. Assim, o modelo fatorial esperado deveria indicar que o número K de fatores seria 4.



A Figura 8 indica que  $K = 4$  é uma boa escolha. Embora o quarto fator tenha ficado bem próximo de 1 (Critério de Kaiser – linha contínua), ele está fora da faixa de 95% de confiança (análise paralela – linha tracejada).

Após a obtenção do número de fatores adequado, foi realizada a análise das cargas fatoriais estimadas no modelo. Nessa etapa, buscou-se identificar se cada item do questionário estava correlacionado ao fator previamente determinado pela literatura. A Tabela 19 apresenta as cargas fatoriais para cada afirmativa/enunciado do questionário.

Tabela 19. Distribuição das cargas fatoriais da escala de percepção de justiça

Afirmativa/Enunciado	Fator / Carga Fatorial			
	PA3	PA1	PA2	PA4
J1	0,14	0,24	0,61	0,10
J2	0,20	0,26	0,78	0,01
J3	0,19	0,23	0,81	0,01
J4	0,26	0,16	0,77	-0,01
J5	0,24	0,18	0,82	0,09
J6	0,22	0,18	0,80	0,10
J7	0,19	0,18	0,84	0,05
J8	0,25	0,17	0,77	0,03
J9	0,22	0,21	0,76	0,01
J10	0,44	0,39	0,46	0,14
J11	0,62	0,22	0,17	0,06
J12	0,61	0,20	0,12	0,03
J13	0,54	0,30	0,34	0,04
J14	0,66	0,24	0,16	0,14
J15	0,59	0,36	0,15	0,21
J16	0,67	0,35	0,17	0,15
J17	0,59	0,38	0,16	0,17
J18	0,55	0,36	0,30	0,08
J19	0,74	0,25	0,25	-0,07
J20	0,55	0,34	0,34	-0,06
J21	0,59	0,18	0,24	0,09
J22	0,70	0,09	0,21	0,03
J23	0,75	0,20	0,19	0,01
J24	0,49	0,55	0,16	0,11
J25	0,43	0,65	0,23	0,05
J26	0,44	0,65	0,21	0,05
J27	0,21	0,82	0,24	0,00
J28	0,21	0,78	0,24	0,13
J29	0,23	0,80	0,24	0,11

J30	0,31	0,81	0,20	0,08
J31	0,28	0,83	0,25	0,09
J32	0,25	0,83	0,25	0,04
J33	0,37	0,71	0,23	0,04
J34	0,44	0,66	0,19	0,00
J35	0,38	0,41	0,30	0,14
J36	0,38	0,22	0,27	0,00
J37	0,17	0,08	0,07	0,82
J38	0,17	0,15	0,08	0,80
J39	0,52	0,21	0,11	0,12
J40	0,50	0,14	0,13	0,14

Legenda: PA1 = Justiça interacional; PA2 = Justiça distributiva; PA3 = Justiça procedimental; PA4 = justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*.

Nota: A tabela foi reproduzida a partir dos dados estimados no *software* R. Os valores em vermelho indicam as maiores cargas fatoriais por fator estimado.

Ao analisar as cargas fatoriais estimadas, é possível observar alguns pontos interessantes. Todas as afirmativas/enunciados que compunham a justiça distributiva se confirmaram. As afirmativas/enunciados J1 a J9 apresentaram maiores cargas fatoriais com o fator PA2, correspondente à justiça distributiva. Contudo, a afirmativa/enunciado J10, correspondente à justiça procedimental, também apresentou maiores cargas fatoriais para a justiça distributiva. A afirmativa/enunciado se refere à forma de correção das avaliações realizadas pelos professores. É importante destacar que as diferenças entre cargas fatoriais foram pequenas, sendo 0,46 para justiça distributiva e 0,44 para justiça procedimental, indicando se tratar de afirmativa/enunciado que transita entre os dois citados construtos.

A justiça procedimental apresentou algumas divergências entre o modelo proposto e os pesos das cargas fatoriais 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 fatoriais maiores para justiça procedimental. As cargas fatoriais variaram entre 0,38 e 0,52, o que não necessariamente indica uma correlação forte, se comparadas às demais. As afirmativas/enunciados J36, J39 e J40 se referem ao relacionamento no ambiente da pós-graduação, em comparação com a graduação; à pressão por publicações em eventos científicos ou em periódicos; e ao tempo para concluir a tese ou a dissertação. Simil (2016) destaca que as

percepções e o comportamento humano são, ou ao menos não deveriam ser tratadas nem compartimentadas de maneira isolada; ou seja, ao perceber comportamentos de justiça em uma dimensão específica, todas as outras poderão ser influenciadas.

De forma semelhante, a justiça interacional (PA1) também apresentou algumas divergências em relação ao modelo previamente estipulado. A justiça interacional diz respeito aos aspectos sociais envolvidos nas relações entre dois indivíduos (Assmar *et al.*, 2005). Inicialmente prevista para ser composta pelas afirmativas/enunciados J27 a J34, a justiça interacional apresentou maiores cargas fatoriais em mais 4 afirmativas/enunciados. As afirmativas/enunciados J24, J25, J26 e J35 tiveram cargas fatoriais variando entre 0,41 e 0,65 para justiça interacional. Essas quatro afirmativas/enunciados referem-se ao nível de dificuldade do conteúdo do curso; à quantidade de dedicação necessária para se obter boas notas; ao cronograma para execução dos trabalhos; e ao relacionamento do ambiente da pós-graduação, em comparação com o da graduação.

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 fatoriais 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 o tempo de duração de um curso de pós-graduação, é possível estabelecer um relacionamento mais próximo e duradouro entre aluno e orientador da pós-graduação 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 fatoriais 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.

Oito afirmativas/enunciados apresentaram cargas fatoriais maiores que as de outras dimensões de percepção de justiça. Apenas um fator apresentou poucas variáveis (PA4). O índice de explicação da variabilidade total pelos 4 fatores é 61%. É importante destacar que essa confusão entre as variáveis quanto à sua separabilidade entre os fatores pode ser justificada pela suposta relação entre eles, suscitada na Figura 3. Isto é, no caso das variáveis de percepção de justiça, parece que não necessariamente existem fatores latentes ortogonais. Em vez disso, as dimensões parecem comunicar-se entre si. Ressalta-se que as cargas fatoriais de algumas variáveis são muito similares em todos os fatores, ou seja, não é possível definir muito claramente onde elas estariam alocadas, mesmo com aplicação de rotação ortogonal para tentar tornar mais evidente a separabilidade em fatores ortogonais.

De maneira semelhante à análise fatorial da escala de comprometimento acadêmico, foram estimados três testes de validação: *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Standardized Root Mean Squared Residual* (SRMR) e *Tucker-Lewis Index* (TLI).

O RMSEA do modelo estimado assinalou o valor 0,082, o que indica qualidade satisfatória. Em seguida, foi estimado o valor de SRMR, ou raiz do resíduo quadrático médio. O valor encontrado neste estudo foi 0,04, sendo possível, portanto, considerar que o ajustamento do modelo possui qualidade satisfatória. Por fim, foi analisado o TLI, ou Índice de Tucker- Lewis. Os valores de referência do TLI podem ser negativos ou superiores à um. O valor do TLI estimado foi 0,082. No entanto, modelos com bom ajuste têm valores que se aproximam de 1 (Hair *et al.*, 2009). Embora o ideal fosse estar mais próximo de 1, o valor estimado se enquadra no intervalo esperado, o que indica um bom ajustamento do modelo.

Por fim, foram gerados os escores individuais de cada variável, para serem utilizados na análise de regressão.

#### 4.1.3 Análise de regressão

A análise de regressão teve por meta atender aos objetivos específicos 3 (propor uma nova dimensão de justiça, denominada justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*), 4 (identificar e analisar a percepção de justiça dos alunos de pós-graduação *stricto sensu* em

Ciências Contábeis), 5 (identificar e analisar o nível de comprometimento dos alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis) e 6 (identificar e analisar a relação entre as variáveis sociodemográficas dos alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis e o seu comprometimento).

O primeiro passo consistiu em analisar as variáveis *dummies* (dicotômicas). A variável estado civil, foi distribuída em dois grupos: casados(as) e não casados(as), este último abrangendo solteiros(as), separados(as) e viúvos(as). O grupo dos(as) não casados(as) recebeu o valor 1, atribuindo-se ao de casados(as) o valor zero. Da mesma forma, a variável renda foi igualmente distribuída em dois grupos: não possui renda (valor zero) e possui renda (valor 1), englobando trabalhadores e bolsistas. A variável gênero foi também distribuída em dois grupos: masculino e outros (que abriga o gênero feminino e os casos não declarados). A variável gênero masculino assumiu o valor 1, atribuindo-se o valor zero às demais.

A variável idade foi estimada pela diferença entre 2022 e a milhar correspondente ao ano de nascimento do aluno. A variável período foi estimada em número de semestres letivos, e se refere ao período que o aluno cursava ao responder ao questionário, considerando-se seu ingresso no curso até 18/06/2022, que foi a data de fechamento da coleta dos dados da pesquisa. Após essa nova adequação, foi proposta a seguinte equação de regressão:

$$\text{Comprometimento}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Nível de Satisfação}_i + \beta_2 \text{Qualidade das Alternativas}_i + \beta_3 \text{Tamanho do Investimento}_i + \beta_4 \text{Significância}_i + \beta_5 \text{JD}_i + \beta_6 \text{JP}_i + \beta_7 \text{JI}_i + \beta_8 \text{JA}_i + \beta_9 \text{Idade}_i + \beta_{10} \text{Gênero\_Masculino}_i + \beta_{11} \text{Renda}_i + \beta_{12} \text{Período}_i + \beta_{13} \text{Estado Civil}_i + \varepsilon_i \quad (2)$$

Para estimação da análise de regressão, foram realizadas mais duas análises fatoriais: a primeira abrangendo as afirmativas C1, C2, C3, C4 e C5, que formam a variável dependente nível de comprometimento; e a segunda abrangendo as variáveis C6 a C30, que formam as variáveis independentes (nível de satisfação, qualidade das alternativas, tamanho do investimento e significância). Tal separação foi necessária a fim de evitar o problema de auto correlação entre as variáveis, uma vez que a variável dependente foi gerada na mesma escala que as variáveis independentes. O resultado destas análises encontra-se no Anexo. Os scores gerados por estas análises fatoriais foram utilizados para a estimação da regressão.

A Tabela 20 apresenta os valores da regressão, estimados com o auxílio do *software* Stata®.

Tabela 20. Resultado da regressão estimada

Variável	<i>Estimate</i>	<i>Std,Error</i>	<i>t value</i>	<i>Pr(&gt; t )</i>
Constante	.6786139	.3832115	1.77	0.078
Nível de satisfação	.4300636	.0577207	7.45	0.000***
Qualidade das alternativas	.2416995	.0538969	4.48	0.000***
Tamanho do investimento	.1495273	.0490547	3.05	0.003**
Significância	.2296727	.0524406	4.38	0.000***
Justiça distributiva	.0402053	.0489251	0.82	0.412
Justiça procedimental	.0323908	.0557021	0.58	0.561
Justiça interacional	.1221106	0,055	3,613	0,015*
Justiça do ambiente de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	.1568108	.0537386	2.92	0,004**
Idade	-.0091195	.0057489	-1.59	0.114
Gênero masculino	.0798846	.0969853	0.82	0.411
Renda	-.3711491	.3461121	-1.07	0.284
Período	.000119	.0000891	1.34	0.183
Estado civil	-.2070423	.101817	-2.03	0.043*
R <sup>2</sup>	0,4231			

Nota: F-statistic: 16.59; p-value: 0.0000

Legenda: p-valor > 0.001 '\*\*\*', 0.01 '\*\*' 0.05 '\*'

Os resultados apresentados na Tabela 20 indicam que as variáveis nível de satisfação, qualidade das alternativas e significância, foram significantes a um nível de confiança de 0%; e as variáveis tamanho do investimento e justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, foram estatisticamente significantes a um nível de confiança de 0,1%; e as variáveis justiça internacional e estado civil foram estatisticamente significantes a um nível de confiança de 5%. O coeficiente de ajustamento do modelo foi de 42,31%, indicando que 42,31% da variação na variável dependente comprometimento acadêmico é explicada pela variação das variáveis independentes.

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. A Tabela 21 apresenta os resultados para ausência de multicolinearidade.

Tabela 21. Teste de análise dos fatores de inflação das variâncias

Variável	Comprometimento acadêmico	
	VIF (*)	1/VIF
Nível de Satisfação	1.36	0.7377
Qualidade das Alternativas	1.10	0.9114
Tamanho do Investimento	1.07	0.9368
Significância	1.13	0.8870
Justiça Distributiva	1.03	0.9719
Justiça Procedimental	1.27	0.7849
Justiça Interacional	1.07	0.9303
Justiça do ambiente de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	1.09	0.9206
Idade	1.33	0.7502
Gênero Masculino	1.08	0.9267
Renda	1.05	0.9491
Período	1.16	0.8633
Estado Civil	1.18	0.8471
<b>Mean VIF</b>	<b>1.15</b>	

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. Portanto, o modelo estimado não apresenta erros de multicolinearidade.

Posteriormente, foi estimado o teste quanto à homoscedasticidade. Para Hair *et al.* (2009, p. 84), “a homoscedasticidade refere-se à suposição de que as variáveis dependentes exibem níveis iguais de variância ao longo do domínio da(s) variável(is) preditor(a)s”. Quando os termos de erro apresentam variância crescente ou flutuante, tornam-se heterocedásticos. Para avaliação do problema de heterocedasticidade, foi estimado o teste Breusch-Pagan. A avaliação do teste Breusch-Pagan se dá da seguinte forma: se a estatística de teste, Multiplicador de Lagrange (LM), for significativa ao nível de significância adotado ( $\alpha = 0,1$ ), rejeita-se a hipótese nula de homocedasticidade. O p-valor estimado no teste foi 0,000, indicando a presença de heterocedasticidade no modelo.

De acordo com Hill *et al.* (1999), se a presença de heterocedasticidade for ignorada no MQO, significa que os erros-padrão dos estimadores estão sendo calculados por meio de fórmulas incorretas. A utilização de erros-padrão incorretos significa que as estimativas dos intervalos

de confiança, e por consequência os testes de hipóteses sobre os parâmetros, serão inválidos. Como forma de corrigir o problema, o modelo foi submetido ao estimador de White para erro-padrão robusto. Os resultados dessa regressão reestimada são evidenciados na Tabela 22.

Tabela 22. 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	-0.3711	0.3338	-1.1100	0.2670
Período	0.0001	0.0001	2.0200	0.0450*
Estado Civil	-0.2070	0.1034	-2.0000	0.0460*

Legenda: p-valor > 0.001 '\*\*\*', 0.01 '\*\*' 0.05 '\*'

Em seguida, foi feito o teste para erro de especificação, que está ligado ao processo de escolha das variáveis, da forma funcional e das pressuposições probabilísticas feitas sobre as variáveis dependentes e independentes que formam o modelo de regressão (Gujarati & Porter, 2011).

Diante do resultado do teste RESET, supõe-se que, se o modelo estiver correto, nenhuma função não linear das variáveis explicativas poderia ser significativa estatisticamente, se adicionada a esse modelo. Assim, se o p-valor da estatística F for significativo, obtém-se a evidência de que o modelo apresentado não está bem ajustado ou que a forma funcional não foi corretamente especificada. 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.

Uma das formas de correção do erro de especificação consiste em transformar as variáveis independentes. Foram experimentadas várias formas logarítmicas e com variáveis de interação, 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).

Portanto, passou-se para a análise dos dados considerando os valores estimados no modelo de Erros-Padrão Robustos de White, descritos na Tabela 22. Todas as variáveis que compuseram a escala de comprometimento acadêmico, apresentaram significância estatística e positiva, a 0,1% e 1%.

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, 2017, 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. Esse construto foi composto por afirmativas/enunciados como: “se eu tivesse escolha, preferiria fazer outra coisa em vez de estudar”; “há coisas melhores na vida do que estudar”; e “qualquer outra coisa seria melhor do que estudar”. A relação esperada era de que quanto maior fosse a qualidade das alternativas, menor seria o comprometimento acadêmico, ou seja, uma correlação negativa. Apesar disso, o sinal positivo estimado não vai de encontro a essa relação esperada, sendo gerado por uma inversão no processo de construção dessa variável, conforme mencionado no tópico 3.6.1. Excepcionalmente, para esse construto, todas as cargas fatoriais foram negativas (Tabela 18), 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 *beta* positivo, 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, é provável 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 de que forma 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. O investimento também inclui ambos os tipos de recursos que uma pessoa construiu em um relacionamento (ou com uma universidade), e que podem ser: extrínsecos – bens materiais possuídos, emprego, *status* social; e intrínsecos, como, por exemplo, tempo, envolvimento emocional e a importância que cursar a universidade tem para a própria identidade (Okun *et al.*, 2009; Rusbult, 1980; Rusbult *et al.*, 1994).

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 se relaciona 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 justças interacional e 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*.

A justiça interacional pode ser entendida como uma dimensão de justiça que diz respeito à qualidade do relacionamento entre os diversos atores que compõem o ambiente de uma 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 enquanto docente, quanto o que atua nos colegiados ou na coordenação dos cursos.

Por outro lado, a justiça do 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. 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 percepção de 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 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: estado civil e período.

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. Inicialmente, a literatura não previa uma relação precisa entre o estado civil e o comprometimento acadêmico. Contudo, esperava-se que o fato de os estudantes casados terem mais demandas e compromissos familiares influenciasse negativamente o 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 contínua, 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.

As demais variáveis de controle não apresentaram significância estatística. Contudo, são passíveis de interpretação. Com relação à variável renda, os estudantes que possuem alguma fonte de renda, seja de bolsa de estudos ou de outra atividade, receberam pontuação 1, enquanto

aqueles que não tinham nenhuma renda receberam pontuação nula. 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. Isso pode ser explicado pela baixa variabilidade dos dados, já que apenas 6 estudantes afirmaram não ter nenhuma fonte de renda, o que é, proporcionalmente, um número muito menor, quando comparado ao total de integrantes da amostra. Como houve baixa variabilidade, não é possível confirmar que essa correlação de fato não ocorra.

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. Contudo, tal fato não se comprovou para essa amostra. A idade não foi significativa para influenciar o comprometimento acadêmico, indicando que não há diferença no que tange ao comprometimento, entre estudantes jovens e estudantes mais velhos. 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, que se tornaram não significantes.

Por fim, a variável gênero masculino também não apresentou significância estatística. Foram obtidas respostas em três categorias ligadas ao gênero: masculino, feminino e outros. Optou-se por agregar os respondentes que declararam o gênero na opção “outros” junto com aqueles que se declararam do gênero feminino, pelo fato de ambos pertencerem a grupos minoritários. Para essa amostra, a proporção de estudantes do gênero feminino e de outros foi 53%, contra 47% de estudantes do gênero masculino. Nota-se uma presença ainda bem pequena de estudantes que não se identificam com a classificação binária de gênero: feminino e masculino.

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.

## 4.2 Análise qualitativa

### 4.2.1 Descrição e apresentação do *corpus*

*Corpus* é o conjunto de sequências discursivas, orais e/ou escritas, que, no caso deste estudo, foi formado pelo relato dos alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Dos 308 respondentes do questionário, 126 assinalaram a opção informando da disposição para conceder entrevista. Diante do elevado número de interessados, foi necessário selecionar os participantes mediante sorteio. O contato com os sorteados deu-se via *e-mail*. As entrevistas foram agendadas previamente, e realizadas de forma eletrônica e não presencial, utilizando os meios de reunião virtual Google Meet e WhatsApp Web. O *corpus* foi formado por 11 entrevistas, realizadas entre 15/08/2022 e 11/10/2022, com alunos de todas as modalidades de ensino e regiões geográficas do Brasil que então se achavam matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Após a realização da décima primeira entrevista, obteve-se a saturação teórica nas fontes primárias, por meio da identificação de ausência de elementos novos dentro do que esperava-se alcançar.

Como forma de preservar o anonimato dos participantes, foi atribuído um número de identificação a cada um deles. Além disso, optou-se por identificar a região geográfica de origem de cada participante e a do respectivo programa, em vez da sua instituição de ensino ou cidade. Uma breve descrição das suas características sociodemográficas é mostrada no Quadro 15.

Quadro 15. Descrição dos participantes da pesquisa

Participante	Curso	Região de Origem	Região que estuda	IES	Gênero	Idade	Estado Civil
1	Doutorado acadêmico	Sudeste	Sudeste	Pública	Masculino	42	Casado
2	Doutorado acadêmico	Nordeste	Centro-Oeste	Pública	Feminino	47	Casada
3	Doutorado acadêmico	Nordeste	Sul	Privada	Feminino	43	Casada
4	Doutorado acadêmico	Nordeste	Sul	Pública	Feminino	31	Casada

5	Doutorado acadêmico	Nordeste	Sul	Privada	Masculino	41	Casado
6	Mestrado acadêmico	Sudeste	Sudeste	Pública	Feminino	42	Casada
7	Mestrado acadêmico	Nordeste	Nordeste	Pública	Masculino	44	Casado
8	Doutorado profissional	Sudeste	Sudeste	Privada	Masculino	51	Divorciado
9	Doutorado profissional	Sudeste	Sudeste	Privada	Masculino	47	Casado
10	Mestrado profissional	Nordeste	Nordeste	Pública	Feminino	43	Divorciada
11	Mestrado profissional	Sul	Centro-Oeste	Privada	Feminino	24	Solteira

Não houve participantes nascidos nas regiões Centro-Oeste e Norte; os que ali residem/estudam são originários de outras regiões. Apenas uma participante é solteira, dois são divorciados, e os demais são casados(as). Cinco participantes são alunos de doutorado acadêmico. Oito participantes são funcionários públicos, sendo 5 docentes de IES pública e 3 servidores do governo estadual. Dentre os 3 que atuam na área privada, 2 são docentes em IES e 1 é executivo.

As 11 entrevistas seguiram o roteiro semiestruturado (Apêndice B), enriquecido por perguntas adicionais que emergiram ao longo da conversa. As entrevistas foram audiogravadas, mediante autorização dos participantes, sendo seus conteúdos posteriormente transcritos e a eles submetidos para análise. O *corpus* utilizado para análise somou 14 horas de gravação, resultando em 352 páginas de texto escrito.

A análise do discurso foi realizada com base em dois eixos: o primeiro, relacionando o comprometimento acadêmico dos participantes com o programa e sua formação; o segundo, acerca da percepção de justiça que o participante tem em relação ao ambiente de aprendizagem, e como ela influencia seu comprometimento. Os eixos de análise são detalhados nos tópicos a seguir.

#### 4.2.2 Comprometimento acadêmico: relacionamento com o programa e formação do estudante

Foram analisadas as respostas relacionadas aos quesitos sobre o comprometimento acadêmico, sobretudo as que abordam a formação do estudante e o relacionamento com o programa. A análise seguiu todo o contexto das entrevistas, sendo que alguns trechos que mais se sobressaíram foram destacados em negrito.

Acerca da relação entre o comprometimento acadêmico e a formação do estudante, o Participante 1 apresenta a seguinte percepção:

Olha, **eu** sou comprometido sim, não é?! Bastante. **Eu** acho que até muito, bem mais do que os meus colegas lá. E assim, porque eu acho que é porque eu gosto, não é?! [...] Pelo fato de **eu** ter essa certa... prazer de fazer essas coisas, pesquisa, desenvolver esses trabalhos, estar com alunos. **Eu** vejo que tem muitos que entram ali e ainda não sabem o que querem; esse pessoal... principalmente esse pessoal mais novo. Mas, assim, é porque eu... o **meu principal motivo é a satisfação**. **Eu** me sinto satisfeito com isso.

[...] É. por exemplo, teve um trabalho que **eu desenvolvi bastante, trabalhei bastante, e eu precisava do *feedback*** da... do cara que sabia bastante de Estatística, ele não deu; falei: Bom, se ele não quer, então vamos para outro, e ele também passou uma... fez uma verificação não tão boa como eu gostaria que fosse, não é?! Tem disso ainda também. Mas o artigo foi aprovado, e está lá como... concorrendo a premiação.

Para Foucault (2015), as formações discursivas podem ser entendidas como unidades tradicionais, como “ciência”, “ideologia”, “teoria”, usadas para designar conjuntos de enunciados reproduzidos no discurso. A ideologia presente nesse trecho se materializa com o discurso capitalista, destacado pelos verbos “desenvolver” e “trabalhar”, reforçados pelo advérbio de intensidade “bastante”, mencionado duas vezes seguidas, que antecederam a expressão “eu precisava do *feedback*”. O uso repetido do pronome pessoal “eu” reforça a ideia de que alunos com maior comprometimento acadêmico estabelecem objetivos que são percebidos como pessoalmente significativos (Human-Vogel & Rabe, 2015).

Foi observado que a satisfação emergiu nos discursos, por meio da expressão “realização pessoal”. Sobretudo, quando os participantes foram indagados acerca do seu comprometimento com a formação para obtenção do título de mestre(a) ou doutor(a), conforme observado nos dois trechos a seguir:

O doutorado, para mim, é uma realização; porque, assim, eu me vejo já com ele, assim, desses três anos passando, eu com o meu doutorado; é, eu não sou de ficar pendurando



os meus certificados; [...] então, eu me vejo como uma realização minha; porque o que eu aprendi é que o conhecimento não é um... não é um status; ele é para você. A única coisa que não te roubam, não te furtam, que o conhecimento é seu. Quaisquer bens móveis, e tal, alguém vai lá, o governo; mas o conhecimento não. Então, eu me sinto realizado em poder, que era esse o estágio em que eu queria chegar; é, cursar um doutorado, e eu falar assim: Eu cheguei aqui! (Participante 8).

Eu acho mais uma realização pessoal, até. Eu acho que é mais uma realização pessoal. É isso. Não é nada assim, não é, é... era uma coisa que, como eu te falei, desde a graduação, fazia sentido para mim, eu achava interessante aquele negócio, me chamava a atenção, eu gostava do meio, e... e gosto de estudar, sempre gostei de estudar também. E vejo isso como uma realização pessoal; mas, também, que vai ser um gatilho para mudanças que vão acontecer na minha vida profissional. (Participante 9)

Para o Participante 8, a realização pessoal ao poder concluir uma pós-graduação *stricto sensu* está associada ao sentimento de posse do conhecimento que não pode ser roubado. Para o Participante 9, a realização pessoal repete-se no enunciado especialmente acompanhado da afirmação “gosto de estudar, **sempre** gostei de estudar”. Observa-se que o advérbio de tempo “sempre” reforça o gosto pelo estudo, que se iniciou antes do ingresso na pós-graduação. O Participante 9 ressalta ainda que a conclusão do curso será um gatilho para mudanças na vida profissional. Nesse sentido, Almeida (2007, 2019) destaca que a satisfação pode ser entendida como uma variável que envolve, dentre vários fatores, a realização pessoal e profissional do estudante, refletindo a qualidade da sua vida acadêmica.

As Participantes 2, 10 e 11 relacionaram o fato de estar cursando o mestrado com a realização de um sonho:

A minha motivação principal era o sonho mesmo de fazer o doutorado em termos de realização pessoal. Quando terminei o mestrado, embora eu falasse “Não, eu vou dar um tempo”, sabia que ia dar um tempo, e queria ter um caminho de maturidade para chegar nesse momento, e não entrar direto, é... queria ter essa vivência de sala de aula, de tudo que eu queria viver, para depois entrar com alguma coisa que eu realmente quisesse fazer; embora, eu sempre, desde que fiz o mestrado, já sabia que ia fazer o doutorado, e esse era um grande sonho, e é um grande sonho que estou realizando. (Participante 2)

Eu acho que deveria ter feito antes; mas como tudo tem uma hora para acontecer, eu agradeço a oportunidade de estar realizando esse sonho (Participante 10).

Como é que eu vou descrever isso? No formato pessoal, é realização de um sonho, não é?! Então, assim, em âmbito pessoal, isso é algo muito importante para mim, porque foi algo que eu lutei para chegar lá. E em âmbito profissional, é um crescimento exponencial. Eu falo que tudo que nós aprendemos, dentro do mestrado, é algo muito exponencial; e essa troca de aprofundar esse conhecimento é incrível, muito bom! (Participante 11).

Para a Participante 2, a realização pessoal por estar cursando um doutorado está relacionada à concretização de um sonho iniciado durante o mestrado. As Participantes 10 e 11, que estavam

cursando o mestrado profissional na data da entrevista, vincularam a pós-graduação *stricto sensu* à realização de um sonho, por motivos diferentes. A Participante 10 tinha 43 anos de idade na data da entrevista, e já possuía uma carreira consolidada na área pública. A conclusão do mestrado estava relacionada a uma ascensão na carreira e ao aprimoramento profissional. Já a Participante 11 tinha então 24 anos, e iniciava sua trajetória profissional. A busca pelo mestrado foi uma forma de ingressar no mercado de trabalho, na área de educação em contabilidade. A Participante 11 reforça ainda a importância do mestrado para ela, quando utiliza o advérbio de intensidade “muito” na frase “isso é algo muito importante para mim”, e conclui com a expressão “eu lutei para chegar lá”. Cabe ressaltar que o verbo “lutar” expresso aqui se relaciona aos obstáculos, inclusive financeiros, para conseguir arcar com as mensalidades do curso.

Cabe ressaltar que os investimentos para cursar uma pós-graduação *stricto sensu* podem ser financeiros e não financeiros. Segundo Rusbult *et al.* (1998), os investimentos são recursos investidos nos estudos (como o tempo dedicado e o desembolso de valores monetários), e que provavelmente aumentam o comprometimento, porque o fato de investir influencia a decisão de não interromper os estudos, o que acaba se tornando um poderoso incentivo psicológico para persistir (Rusbult *et al.*, 1998).

Para os estudantes de IES privadas, além do tempo empregado, ainda há o investimento financeiro para arcar com as mensalidades do curso. O Participante 8 diz em alguns trechos durante a entrevista:

Montei um projeto, e me candidatei [...], para ver o *feedback* que eles iam me dar, é... o retorno, dentro do projeto, se aquilo era interessante ou não. E aí eu participei lá, e fui aprovado, e eles falaram: Sejam bem-vindos![...]. Daí eu falei: Meu Deus, e agora? O que que eu vou fazer, porque eu não tinha nem dinheiro para pagar a mensalidade[...].

Mas, assim, para você ter uma ideia, como eu não tinha o dinheiro para pagar a mensalidade, o que que eu... como eu tenho (tempo) de empresa, **sempre trabalhando em duas, três**, eu tinha o Fundo de Garantia. O que que eu fiz? Como fiz opção pelo saque-aniversário, eu consegui emprestado o dinheiro do meu Fundo de Garantia, e paguei. E aí, enfim, paguei lá a primeira, e tal; e assim eu estou indo, não é?! Então, eu trabalho nessas [...] lugares, exatamente para poder... deixando em dia, lá.

E por outro lado...Exatamente. E por outro lado, Karla, **eu sou muito otimista**, não importa se eu estou sem dinheiro, se eu estou... enfim, **eu estou sempre, assim, o meu copo está sempre meio cheio, nunca meio vazio.** (Participante 8).

A ideologia presente nesse trecho também se materializa com o discurso capitalista de duas formas: primeiro, em relação ao fato de a IES ser privada e com o objetivo de gerar lucro; a segunda, pelo destaque do verbo “trabalhar”, em especial na ênfase da quantidade de locais em que o participante necessita trabalhar para conseguir arcar com as mensalidades. O Participante 8 expressa o seu otimismo fazendo uso do advérbio de intensidade “muito”, para reforçar a crença de que mesmo tendo que dispor de uma quantia elevada para custear as mensalidades do doutorado, ele permanece com uma visão otimista de que seu esforço não terá sido em vão. A afirmação desse otimismo segue no trecho do discurso “eu estou sempre, assim, o meu copo está sempre meio cheio”, com o uso do advérbio de tempo “sempre” por três vezes nesses trechos, e pelo advérbio de negação “nunca” utilizado na expressão “nunca meio vazio”.

Para o Participante 8, o investimento financeiro é relevante; contudo, o desejo de concluir o curso, somado aos valores investidos até o momento, é o motor para a permanência e conclusão da pós-graduação.

Cinco participantes da entrevista não residiam no local em que estudavam, sendo que quatro deles tiveram que mudar de estado para conseguir estudar. Para esses, além dos custos financeiros adicionais de deslocamento, nova moradia e/ou mensalidade, houve também os custos não financeiros vinculados à distância física de familiares e amigos.

O Participante 5 relata um pouco da dificuldade de encarar uma mudança durante o período de doutoramento, e como isso influenciou o seu comprometimento:

Então, e aqui a instituição, ela é privada, **a gente está pagando do nosso bolso mesmo.**

[...]

E a gente tem **aquele aumento de salário, que já é automático quando terminar o curso.**

[...]

Olha, eu me considero comprometido, fiz escolhas que talvez outras pessoas não fariam; por exemplo, **mudar de cidade, ficar longe da família, ter gastos** que eu não necessariamente precisaria ter, se eu tivesse numa zona de conforto; é, **a dedicação diária, todo dia eu estudo.** Então, eu creio que sim, creio que hoje **omeu nível, ele é elevado, de comprometimento.**

(Participante 5).

A ênfase no pagamento das mensalidades também remete ao discurso capitalista, evidenciando a necessidade desse investimento para a permanência no programa de pós-graduação. O desembolso feito, tanto com mensalidades, quanto com o custo da mudança, terá como retorno o aumento imediato do salário, já que o Participante 5 é concursado em uma IES pública, cujo plano de carreira prevê o aumento salarial automático para doutores.

O uso dos verbos “mudar”, “ficar” e “ter” no infinitivo estabelece um valor de posterioridade de natureza mais psicológica do que cronológica (Silva, 1997), indicando que não necessariamente ocorreram nessa ordem. Especificamente, o verbo “ter” usado no infinitivo é um verbo auxiliar modal de obrigação, reforçando que para encarar tais mudanças foi necessário o desembolso desses valores. O fato de o Participante 5 “ficar longe da família” expressa os custos não financeiros de ter que cursar uma pós-graduação em um estado diferente do de sua origem.

Cabe ressaltar que o Participante 5 saiu do Nordeste para cursar o doutorado acadêmico em uma IES privada na Região Sul, dependendo não só dos custos financeiros, como os de moradia e mensalidade, mas também de custos não financeiros, como a distância física de familiares e amigos. O tamanho do investimento está relacionado aos recursos vinculados à universidade, que seriam seriamente diminuídos ou perdidos com o abandono do curso, influenciando o comprometimento de maneira positiva (Okun *et al.*, 2009; Rusbult, 1980; Rusbult *et al.*, 1994). A reafirmação da dedicação diária, reforçada pela expressão “todo dia eu estudo”, foi destacada após o Participante 5 ter elencado os investimentos e custos relacionados à realização do doutorado, levando à autopercepção de um alto nível de comprometimento.

Para os estudantes de IES pública, os investimentos empregados para cursar uma pós-graduação podem ser mensurados pelo tempo investido e pelos custos de deslocamento e/ou moradia. Para esses estudantes, o comprometimento tem um reflexo maior dos custos não financeiros.

Ao ser questionada sobre isso, a Participante 4 destaca:

Então, por isso que eu te digo: Ah, eu quero continuar aqui no (estado onde ela estuda), por enquanto, por quê? Porque eu **não quero voltar mais** para o (estado de origem) para mim (*sic*) **ser só professora** de Contabilidade, como eu queria. Não, não que isso seja só, não é?! Não que isso seja pouca coisa. Não, é muita coisa. Tem muita gente que vai terminar o doutorado, e que vai optar por ficar só na docência, e: Ah, vou ser professora da graduação. Mas hoje não é só o que eu quero, não é?! Eu quero outras coisas, **eu quero ajudar a fazer um mestrado no (estado de origem), para ninguém precisar sair de lá e vim** (*sic*) **para o (estado onde ela estuda) fazer o mestrado.**

[...]

O doutorado me possibilita isso, **para que eu continue contribuindo, para que eu continue fazendo esse caminho na área e contribuindo para a área; é, avançando essa área nos lugares onde não tem**, que é esse o meu... a minha... **o meu grande objetivo, não é?!; assim, abrir, a longo prazo, de levar essa contribuição também para o meu estado;** e para isso eu preciso dessa formação.

O objetivo – pode-se dizer, motivação – de permanecer no programa está relacionado ao fato de levar uma contribuição para o estado de origem. Cabe destacar que no estado de origem da Participante 4 não há oferta de curso de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. O destaque no discurso “não quero voltar mais, para ser só professora de Contabilidade” indica uma mudança nos planos iniciais, que eram concluir a pós-graduação e regressar ao estado de origem para lecionar na graduação. A mudança dos planos vincula-se ao desejo de implantar um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no estado, para que outros estudantes não tenham que se descolar para outro estado, como foi o caso da cidadã participante.

Tal afirmação se confirma com o uso dos verbos “contribuindo”, “fazendo” e “avançando”, no gerúndio, em um trecho do discurso. A principal característica de verbos flexionados no gerúndio é indicar uma ação contínua, em andamento, que ainda não foi finalizada. A Participante 4 sente que já realiza uma contribuição para a área de pesquisa em Ciências Contábeis, iniciada antes do ingresso no doutorado, mas que a maior contribuição que poderá oferecer será a abertura de uma pós-graduação no seu estado de origem.

Com relação ao comprometimento com o programa que o aluno está cursando, Astin (1977) destaca que a frequente interação com o corpo docente implica uma maior satisfação com a instituição. A interação de estudantes com docentes (estes últimos representando a instituição) reflete muito mais a satisfação que o aluno tem em relação à instituição, do que qualquer outra atividade que ele possa vir a desenvolver, refletindo-se positivamente no seu comprometimento.

Nesse aspecto, o Participante 7 explica como se deu o processo de definição do orientador, e qual a implicação desse relacionamento para a permanência no programa:

E quando eles (professores) veem... assim, o que aconteceu, no meu caso? Quando eles veem que você é responsável, tem um compromisso de... faz tudo o que ele pede, aí a gente... é para testar.

[...]

Não teve aquele, tipo: Ah, eu preferia tal (orientador). Não, **já foi imposto**. A gente questionou isso, mas diz: Ah, é, vai ser assim. E a gente **teve** que aceitar. **Mas eu achei, a priori, ruim; mas depois eu agradeci**, porque ela se antecipava muito, eu fiz tudo muito na frente; então, quando o pessoal estava fazendo, eu já estava entregando. Ela: “Eu sou rigorosa no começo, mas depois você vai entender que lá na frente você vai estar de boa, e todo mundo atrás”. Tanto é, que eu já tenho um artigo publicado, aprovado, com todas... os pré-requisitos. A gente pegou... praticamente, eu já fiz todos; e aí tem gente que não conseguiu entregar ainda, não conseguiu... não conseguiu ainda ser aprovado em congresso, aí está todo mundo correndo contra o tempo, eu estou tranquilo.

[...]

Sim, **eu me sinto comprometido**; porque, na verdade, é... **comprovadamente**, a minha “profe”...**a minha orientadora, ela se mostrou muito rigorosa, e eu cumpri todos os prazos**. Então, assim, eu realmente já entrei numa *vibe* que tinha... se eu não fosse comprometido, eu teria corrido. **agora, confesso que, no início, eu penseiem desistir; mas, se passou, é porque eu fui comprometido sim**. (Participante 7).

O Participante 7, que cursa o mestrado acadêmico, concilia os estudos com uma jornada de trabalho em duas instituições diferentes. A ênfase dada à definição do orientador evidencia não só a sua percepção em relação à condução da parte administrativa do curso, mas, também, o impacto da orientadora na sua trajetória acadêmica. O citado participante relaciona sua autopercepção de comprometimento acadêmico com o fato de ter uma orientadora rigorosa, e que, embora no início não tenha se identificado com a escolha dessa docente pela coordenação do curso, ele concluiu que foi a melhor opção para o seu bom andamento durante a pós-graduação. Tal fato corrobora os achados de Barbosa (2016), o qual concluiu que alunos que interagem com membros do corpo docente são mais propensos a expressar sua satisfação com a instituição.

#### 4.2.3 Percepção de justiça: relacionamento no ambiente de aprendizagem e sua influência no comprometimento acadêmico

O ambiente da pós-graduação é plural e composto por indivíduos diversos, que podem expressar e perceber uma mesma situação de pontos de vista diferentes. No tocante à percepção de justiça no ambiente acadêmico e sua relação com o comprometimento acadêmico, foi observado que alguns aspectos específicos repetiram-se entre os discursos, sob diferentes abordagens. Pêcheux (2015, p.20) destaca que “os enunciados não estão evidentemente em relação interparafástica; esses enunciados remetem ao mesmo fato, mas eles não constroem as mesmas significações, e o discurso discursivo prossegue através do acontecimento”

Um desses enunciados que se destacou, foi entre os estudantes nordestinos que se deslocaram dos seus estados de origem para estudar em outras regiões. Chama a atenção o fato de que para todos esses estudantes foi percebido um comportamento xenófobo, mesmo se tratando de diferentes instituições e diferentes estados.

Pêcheux (2015, p.21) ressalta que “a materialidade discursiva do enunciado coletivo é absolutamente particular, por se tratar de narrativas semelhantes dentro de um mesmo contexto”, que, no caso desta pesquisa, é a pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Devido ao surgimento de situações percebidas como xenófobas em diferentes discursos, fez-se necessária a elucidação de algumas definições.

Todavia, a análise neste tópico não se desdobrará sobre o comportamento percebido como xenófobo, mas, sim, sobre o impacto que ele causa na percepção de justiça dos estudantes.

A Participante 4 fez o seguinte relato:

Olha só, quando eu cheguei, inclusive nessa disciplina em que obtive o conceito B, que foi a primeira, é... não explicitamente o professor falava, **mas eu sentia um tratamento, porque eu vim lá do (estado nordestino)**. A minha formação, ela é muito mais precária, teoricamente, à vista de todo mundo, do que quem teve a formação aqui, fez Contabilidade na (IES atual). Então, o que é que acontece? Ninguém... foi um coisa que eu senti de início. Ninguém me dava crédito. Ninguém me dava crédito nenhum. Sabe? Não é aquela questão de você chegar num lugar, e você ver, o tratamento é igual, independentemente de onde a pessoa veio, se ela é do Sul, se ela é do... se ela é do Nordeste, se ela é do Norte; o tratamento é igual, vocês vão ter que cumprir com as mesmas coisas. Para mim, eu entendia que, é... eu tinha que provar que eu era. Eu tive que provar. **Eu tive que provar repetidamente que eu podia ser boa, sim, que eles poderiam me considerar boa, sim; apesar de, no conceito deles, eu não ter uma boa formação, por ter vindo lá do (estado nordestino)**.

[...]

Ah, você fez na... Fiz em Santa Catarina, a graduação; ou, fiz em São Paulo; às vezes, até ali. Mas quando fala: Ah, fez lá no (estado nordestino), não sei o que; é, ou, no (estado nordestino); a gente tem colegas do Pará, também; que eu vejo o mesmo tratamento, que você... que sempre é atrelado: Ah, a menina do (estado nordestino). A menina do (estado nordestino), não sei o quê. E que sempre é atrelado a essa questão de que a gente tem muito que estar provando que é, e que pode; **não nos é dado o crédito de primeira, simplesmente pelo lugar de onde a gente veio. Não nos é dado**.

[...]

Me influenciou, nesse sentido; de que eu tinha que provar que eu podia, que eles poderiam confiar em mim também, porque eu também estava ali para isso.

O Participante 5 fez o seguinte relato:

Eu não sei se isso teve algum viés, é...um viés comportamental, levando em consideração de onde “eu” vinha, não é?! **Que os orientandos, as orientandas dela eram daqui da região; e “eu vim” do Nordeste, não sei se teve algum bairrismo, algum aspecto até de xenofobia [...] mas houve realmente um tratamento diferenciado.**

[...]

Tem mais relação, e de forma mais específica, a minha orientadora.[...]

Então, assim, são certos tratamentos. Aí nessa disciplina, é... nessa outra disciplina, mais alongada, tinha um prazo de entrega. Eu tive dificuldade na coleta dos dados, mesmo sendo dados secundários, que eu sou mais da área quantitativa, é... tive dificuldade de obter esses dados; e aí ela: “Não, você tem que entregar nessa data.” “ – Tudo bem, professora”. Virei madrugada, tentando vencer o prazo, e consegui. Na data estipulada, é... cinco para meia noite, estava lá entregando o artigo. E aí depois, conversando com uma colega, ela falou: “Não, porque a professora, ela concedeu mais uma semana, para eu entregar o meu artigo”. **E aí eu percebi que houve tratamento diferenciado.**

[...]

Acho que esse **tratamento diferenciado**, eu acho que, vamos dizer assim, **isso trouxe impactos na minha produção**, não é?!; isso, de certa forma, a minha autoestima, ela era atingida.

Portanto, faz-se necessário retomar a definição primária de justiça no contexto da psicologia social, segundo a qual os indivíduos tendem a esperar que as recompensas obtidas sejam proporcionais ao esforço empregado para tanto (Adams, 1965; Homans, 1961). Ao se considerar os excertos acima, observa-se uma semelhança entre os discursos com relação ao tratamento diferenciado para alunos nordestinos e para os não nordestinos. O Participante 5 relata uma situação específica com relação à dilatação de prazo, dado pela professora, para entrega de uma atividade para alguns colegas, em detrimento de outros (inclusive ele mesmo). O tratamento diferenciado percebido – repetido na fala por três vezes – trouxe impactos tanto na sua produção, quanto na sua autoestima. O mesmo se repete no discurso da Participante 4, que relata: “Não nos é dado o crédito de primeira, simplesmente pelo lugar de onde a gente veio. Não nos é dado”. A repetição da palavra “não” reforça e destaca o sentimento negativo com relação ao tratamento percebido de forma diferente, quando comparado aos colegas não nordestinos. A teoria da equidade define que a inequidade existe para a pessoa sempre que ela percebe que a proporção de seus resultados em relação aos seus investimentos, comparada à proporção entre os resultados e os investimentos dos outros é desigual (Adams, 1965). Tais fatos corroboram Gage e Berliner (1996), os quais sugerem que a experiência de injustiça pode impactar negativamente o senso de coerência e a personalidade dos alunos, reduzindo sua motivação.



O sentimento relacionado a aspectos de xenofobia foi percebido também no tratamento com outros colegas, elucidando alguns aspectos relacionados à justiça interacional. A Participante 2 fez o seguinte relato:

E olha, que, como eu disse, não é só uma questão, quando eu... **o colega me ligou para dizer que estava sofrendo**, não é?!; que até o filho dele, que já é homem feito, tinha ido conversar com ele para saber o que é que estava acontecendo; que ele estava pensando em procurar um psicólogo; é, e eu falei: “Olha, não é com você, essa questão é da pessoa, a pessoa trata assim todo mundo”. E um outro colega próximo, é... que fez... um dos que fizeram a disciplina comigo, é... eu sentia que quando ele falava alguma coisa, o professor já... já ficava assim na defensiva. Então... é... é... como é que eu vou explicar isso para você? **Cara, eu acho que ele estava discriminando, sabe?! um cara negro, nordestino...**

[...]

Mas, infelizmente, existe, está bastante presente. Embora, é claro que isso não seja uma coisa generalizada; até porque, alguns professores são nordestinos, não é?! Então, você, evidentemente, não vai ver isso de professor nordestino. Mas você percebe sim, a cobrança é maior.

[...]

Para mim mesmo também, eu vou me cobrar; porque independente dele agir de uma forma ou de outra, o meu comprometimento, menos ou mais, é... se eu investir menos tempo, ter menos, digamos assim, responsabilidade, isso pode até me prejudicar mais. Uma, porque eu sou mulher. E outra, porque eu sou nordestina.

A Participante 3 fez o seguinte relato:

Eu percebi que ela (professora) tratou dessa forma... ela sempre escolhe uma pessoa, todo semestre ela escolhe uma pessoa para Cristo. Sendo que, coincidentemente, as pessoas que ela fez isso, fui eu... não, primeiro foi o (nome do aluno); **ai teve um dia que eu defendi o (aluno), ai depois disso ela começou a me atacar; e antes de ser comigo e com o (aluno), ela fez isso com mais três alunos da Região Norte.** [...]

Eu acho que... eu acho ela **xenofóbica**. [...]

E às vezes ela (professora) dizia: “Não, **porque vocês lá, do Nordeste, têm essejeitinho de falar** [...]. Eu já tenho a descendência (estrangeira), eu sou mais rígida”.

A Participante 2 destacou um sentimento de injustiça com relação ao tratamento dado por um professor a um colega de turma: “Cara, eu acho que ele estava discriminando, sabe?! Um cara negro, nordestino...”. O mesmo se repetiu no discurso da Participante 3: “Aí teve um dia que eu defendi o (nome do aluno), ai depois disso ela começou a me atacar; e antes de ser comigo e com o (nome do aluno), ela fez isso com mais três alunos da Região Norte”. Colquitt (2001) ressalta que a justiça interacional é promovida quando os tomadores de decisão (professores) lidam com as pessoas com sensibilidade e respeito, e justificam suas decisões, minuciosamente. Portanto, a percepção de justiça interacional se vincula ao relacionamento entre alunos e, em

especial, entre alunos e professores. O sentimento de injustiça relacionado ao aspecto interacional, aqui destacado, evidencia uma percepção de justiça no âmbito coletivo maior que no âmbito individual.

Outro enunciado que se destacou diz respeito à diferença de tratamento entre gêneros. A Participante 2 fez o seguinte relato:

Então, a depender da região de que você venha, a pressão para o seu desempenho é maior; a depender se você é homem ou mulher. A gente percebe isso no diálogo com os alunos.

[...]

...hoje estão... já teve dois casos, mas eu não estou falando de casos que a (Participante 2) está falando, eu estou falando de casos registrados na Ouvidoria, assim.

[...]

Tem um outro professor lá, que é cultura dele, e não é a primeira vez que vai para a Ouvidoria. Então, tem; assim, **é normal, é normalizada** essa situação, não é?! E aí, mulher, é piadinha certa, é colocação pejorativa certa. E assim, entra semestre, vai à Ouvidoria. Volta semestre, e não muda nada, a mesma coisa.

A repetição da palavra “normal” em duas formas diferentes (normal, normalizada), seguida pela frase “volta semestre, e não muda nada, a mesma coisa”, reforça o ambiente cultural que acoberta comportamentos de injustiça no tratamento diferenciado entre gêneros. Para a Participante 4, não só o tratamento diferenciado entre gêneros reflete injustiça, mas também o reconhecimento pelo trabalho realizado:

E aí isso é uma grande injustiça, porque é aí que está a questão da equidade, que não é tratada dessa... não é tratada, não é?! de forma ativa; porque a gente sabe que um homem solteiro, jovem, enfim, não vai ter ali os mesmos... o mesmo contexto, o mesmo ecossistema para dar conta. (Participante 4).

A Participante 4 destaca uma situação em que um colega jovem, solteiro, recebeu muito mais reconhecimento pelo trabalho por ele realizado, em detrimento de uma colega, que enfrentou dificuldades pessoais e que, mesmo assim, conseguiu concluir o doutorado dentro do prazo. A palavra “ecossistema” presente no excerto anterior se relaciona à tripla jornada geralmente enfrentada por mulheres na pós-graduação: família, trabalho e estudos.

Por exemplo, desse contexto que eu acabei de te contar, o rapaz [...] é **superelogiado**, [...] por todo mundo; mas **ninguém nunca** mencionou, essa, para mim, é uma **proeza**, dessa colega. Que para mim é uma proeza. Não é?! Ela conse... ter conseguido se reconstruir, reestabelecer e também defender a tese. (Participante 4).

O uso do prefixo “super” forma o superlativo analítico indicando a intensidade de uma

qualidade em seu nível máximo. Associada à palavra “elogiado”, a expressão “superelogiado” remete à exaltação do trabalho desenvolvido pelo colega. Contudo, quando a Participante 4 se dirige à colega, o uso da frase “ninguém nunca mencionou, essa, para mim, é uma proeza” revela não só o desapontamento com a falta de reconhecimento, como também um sentimento de identificação com a realidade da colega. Nesse sentido, não pode ser ignorado o fato de que não só o sentimento de injustiça, mas, também, o discurso feminista se faz presente nos excertos acima, apontando e ressaltando as diferenças, não só no tratamento, mas, também, no reconhecimento do trabalho de homens e mulheres.

Com relação a estes dois excertos acima, Blau (1964) baseado na Teoria da Equidade, reforça que não é justo que os homens recebam recompensas maiores do que as mulheres ou que os negros recebam recompensas menores do que os brancos. De jeito nenhum essas práticas refletem justiça; pelo contrário, algumas são injustas por prevalecerem padrões morais.

Outra situação que chamou a atenção na análise do *corpus*, e que está relacionada especificamente ao ambiente da pós-graduação *stricto sensu*, foi a ordem de autoria dos artigos científicos. Sobre isso, o Participante 9 fez o seguinte relato:

Eu tenho um orientador, que foi o meu orientador do mestrado também; e é um cara, assim, excepcional; é, eu gosto muito dele, é um cara que responde na hora, não fica... não deixa para depois. Ele não faz por você, ele dá o caminho, não é?! Então, dá o caminho, ajuda, corrige, é muito rigoroso na correção dele. Então, assim, aprendi muito com esse professor. E aí, pô, tive oportunidade, na primeira disciplina com ele, é... na primeira disciplina, a gente fez um trabalho, publicamos um... todos os meus três artigos são em revistas internacionais, e aí eu tenho um A1 e um A2. Tudo, com a orientação desse cara.

E aí, é... agora, uma coisa que me chamou a atenção, quando eu concluí o artigo da dissertação, que é o A1, é... me chamou muito a atenção, porque quem ficou como primeiro autor foi ele (orientador). Então, isso aí me cha... Nossa, **isso me deu um desgaste emocional muito grande no começo...**

[...]

E depois chegou um e-mail, chegou, tanto pra mim, como chegou o dele também, parabenizando. Não é?! E quando eu vi, o nome dele que estava como primeiro autor. Eu falei: **meu, eu não acredito**. Não é?! Só que aí eu nunca falei com ele sobre isso.

[...]

**E ele colocou um outro professor lá, como terceiro... como terceiro autor, acredita?**

E não tem essa: Ah, contribuí mais. Porque, na verdade, o que ele fez foi corrigir. Quem escreveu fui eu. Quem rodou os dados fui eu. Quem coletou os dados fui eu.

O Participante 9 destaca que apesar de ter um carinho muito grande pelo orientador, o fato de o mesmo ter feito a submissão do artigo fruto da dissertação de mestrado como primeiro coautor, e ainda ter colocado como terceiro coautor um professor que não teve participação na

elaboração do trabalho, nem na banca de defesa, trouxe um desgaste emocional, reforçado pelo mesmo: “muito grande”. O advérbio de intensidade “muito” reforça o sentimento negativo com relação a essa situação. Nesse aspecto, destaca-se um sentimento de injustiça com relação aos procedimentos adotados. Leventhal (1980) considera a justiça procedimental uma percepção individual de justiça, relacionada aos componentes procedimentais do sistema social que regula o processo de distribuição. O Participante 9 destaca ainda que nunca chegou a relatar esse sentimento de injustiça ao seu orientador, embora isso tenha acontecido há alguns anos, e que, mesmo após esse episódio, aceitou ser orientado por ele no doutorado. Isso se deve ao fato de o Participante 9 ter sido convidado para dar aulas na instituição após a conclusão do curso, e para evitar desgaste com o futuro colega.

Quando questionados especificamente se a percepção de justiça, de modo geral, influencia o seu comprometimento acadêmico, os Participantes 2, 5 e 10 fizeram os seguintes relatos:

Claro que **desmotiva; na hora, desmotiva**. Não é encorajador você ver situações onde você está ali tendo um esforço, e você não... não sentir que a recíproca é verdadeira. (Participante 2)

De forma negativa, porque muitas vezes eu tenho aquele complexo de fraude, não é?!; **porque a injustiça, em muitas vezes, é... toca naquela... no aspecto de... da minha autoestima, não é?!; e, às vezes: será que realmente eu sou merecedor de estar aqui?** [...] A síndrome do impostor. (Participante 5).

**Totalmente. É diretamente proporcional.** É a dedicação, o compromisso que a gente tem para o curso, ele deve... ele acaba evidenciando através da... das notas, na qualidade do nosso trabalho; [...] Eu acredito que sim, está diretamente atrelado. (Participante 10).

Para o Participante 2, a percepção de injustiça resulta na desmotivação para continuar, sobretudo quando considera que as recompensas obtidas não são equivalentes ao esforço empregado. Para o Participante 5, um ambiente percebido como injusto influencia a sua autoestima, e conseqüentemente a sua produção, fazendo emergir um sentimento de impostora. A Síndrome do Impostor – ou fenômeno do impostor – é uma “síndrome capaz de gerar uma disjunção cognitiva, em que, por mais méritos reais que tenha, o indivíduo acometido já não consegue se apropriar deles, atribuindo seus resultados positivos a causas fortuitas” (Bedê *et al.*, 2020, p. 123). De acordo com Laursen (2008), no ambiente acadêmico é muito comum os alunos de pós-graduação manifestarem a Síndrome do Impostor, tanto de forma temporária, como permanente. Para o Participante 10, a percepção de justiça influencia de forma diretamente proporcional o comprometimento acadêmico, e conseqüentemente o resultado do

seu trabalho. Grandezas diretamente proporcionais crescem ou diminuem na mesma proporção. Então, para a Participante 10, quanto maior for a percepção de justiça, maior será o seu comprometimento; e o inverso também ocorre.

Para a Participante 3, a percepção de justiça influencia o seu comprometimento da seguinte forma:

Porque às vezes eu fico... eu fico revoltada. **Isso, no primeiro momento, me dá uma raiva; e depois me dá uma tristeza. e essa tristeza me faz afastar dos estudos;** como, por exemplo, na qualificação, não é?! Que teve muita coisa que eu coloquei no meu projeto, que foi a professora (orientadora) que colocou; e o professor (co-orientador), também; e quando chegou lá na banca, o pessoal batendo coisas que não fui eu que tinha colocado no projeto, e eles não abriram a boca para falar nada. E eu apanhei, sem dó, sozinha. Sabe?! E aquilo, assim, junto com a dedicação que eu tive, [...] eu passei duas ou três semanas, não lembro, acho que umas três semanas que eu não pegava no projeto, eu não queria... eu não queria escutar a gravação, não queria pegar no projeto. Sabe?! **Isso influencia, sim. com certeza, isso influencia.** (Participante 3).

O sentimento de injustiça vivenciado pela Participante 3 estendeu-se a diversos episódios durante todo o processo de seu doutoramento, tendo como ápice a sua qualificação, na qual sentiu-se “abandonada” por seus orientadores, o que resultou no sentimento de tristeza e raiva. O uso repetido da palavra “influencia”, atrelado à locução adverbial “com certeza”, sugere o sentido de convicção, afirmação. Para Adams (1965), a teoria da equidade prevê que um indivíduo que perceba injustiça pode experimentar sentimentos como raiva, insatisfação e culpa, sendo esses sentimentos denominados consequências da inequidade, a saber: alteração do esforço empregado, aumentando ou diminuindo sua produtividade e qualidade no trabalho, com o objetivo de reduzir a inequidade.

Destacam-se alguns relatos que trazem à tona que a percepção de um ambiente de aprendizagem equitativo exerce influência positiva no comprometimento acadêmico, sobretudo no comprometimento com o programa. A Participante 6 destacou o seguinte:

Eu estou numa universidade séria, eu acho que isso também influencia demais. **Eu tenho... Eu sou... Eu gosto muito,** não é?! das universidades públicas. Não adianta. Então, assim, tudo meu vai vir de lá. Pode até ser que venham outras coisas particulares, mas como eu sabia aonde eu estava entrando, eu acho que esse comprometimento tem tudo a ver com o nome da instituição que vai estar no meu diploma; então, isso vai me dar só benefício. **Então, total, total comprometimento.**

O uso do pronome pessoal “eu” aparecendo repetidas vezes destaca os sentimentos de posse

(eu tenho), pertencimento (eu sou) e predileção (eu gosto muito), sendo este último acompanhado pelo advérbio de intensidade “muito”. O fato de estudar em uma instituição pública de renome exerce influência positiva no comprometimento da Participante 6, o que é reforçado pela repetição do adjetivo “total” antecedendo a palavra comprometimento.

O mesmo sentimento de gratidão por estudar em uma instituição de renome também se reflete no discurso do Participante 8 e em seu comprometimento acadêmico, apesar de se tratar de uma instituição particular:

O doutorado sempre foi um sonho; e estudar na instituição (nome da IES) também era um sonho, mas que eu não tinha nem condições financeiras, não tinha bolsa, nemna graduação, que era um... que daí eu... eu morava, sei lá, a quantos quilômetros... não dava nem para ir, muito menos para pagar.

[...]

Eu me sinto (comprometido). Me sinto. Tá? Com a instituição.[...]

Então, para mim, a... hoje, a (nome da instituição), das universidades privadas, ela é a número 1, é muito bem avaliada. Você percebe até pelos professores, que vão para a (nomes de outros países), vão não sei para onde, não é?! É, vários seminários aí que eles promovem, e tal.

[...]

**Porque, assim, ó, se você tem um ambiente onde você se sente acolhido**, como eu comentei um pouquinho antes, não é?! Os professores preocupados, sim, com você, é... a orientadora: “(Participante 8), ó, eu vou te mandar um áudio, pesquisa essa linha, essa linha, para a gente conversar depois, e tal”. Então, você se sente como... como um acolhimento. Então, ao mesmo tempo, que eles acolhem, te cobram, porque se não cobrar, a gente procrastina. Então, eu falo: Opa. Espera aí. **Eu tenho que fazer isso, eu tenho que entregar, eu tenho que me comprometer.** (Participante 8)

O sentimento de gratidão presente no excerto acima reflete a realização de um sonho que se iniciou na graduação e que está se tornando realidade no doutorado. Além de ressaltar a qualidade do corpo docente, o Participante 8 dá importância à internacionalização que a universidade oferece por meio de seminários, às disciplinas com professores estrangeiros e ao tratamento atencioso da sua orientadora.

Para a Participante 11, o ambiente de escuta e de inclusão também resulta em maior comprometimento para os estudantes, como mostra seu relato:

Se você sente que você é ouvido, que você está num ambiente onde existe a inclusão, que **existe essa equidade no processo, você se sente seguro.** Não é?!

[...]

A gente se sente segura; **se a gente se sente segura**, a gente consegue parar de ficar ansiosa, e focar mais naquilo que a gente precisa. Então, eu acho que esse senso **auxilia muito para a gente se sentir confortável para se abrir ainda mais para o conhecimento.**

A Participante 11 enfatiza na fala acima a importância da equidade no processo. O processo

aqui destacado é tratado na Teoria da Equidade como um aspecto da justiça procedimental. 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 utilizadas por ele, o que pode ser uma ferramenta à disposição das instituições de ensino no sentido de aumentar os níveis de aceitabilidade das decisões (Reis, 2009).

Diante dos excertos aqui analisados, é possível identificar que a percepção de justiça – para esses entrevistados – exerce influência sobre o comprometimento acadêmico, sobretudo no que se refere ao relacionamento com professores. A maioria das percepções de injustiça aqui retratadas está relacionada à conduta de professores e/ou orientadores, ao passo que foi identificado que um ambiente de escuta e acolhimento proporciona uma percepção de justiça maior e, conseqüentemente, um maior comprometimento. Pace (1979) já havia identificado que os fatores institucionais impactam as experiências do aluno, o seu envolvimento e, conseqüentemente, o resultado da instituição.

Conclui-se, portanto, a análise qualitativa, destacando que “os sentidos e os sujeitos poderiam ser sentidos quaisquer, mas não são. Entre o possível e o historicamente determinado é que trabalha a análise de discurso. Nesse entremeio, nesse espaço da interpretação” (Orlandi, 2009, p. 22). Por se tratar de um processo e das percepções individuais dos participantes desta pesquisa, a análise aqui retratada não se torna absoluta. Tais interpretações podem ser ressignificadas, refutadas, redirecionadas, com base não só nos trechos aqui analisados, mas em todo o contexto em que se deram as entrevistas.

#### **4.3 Conciliação das etapas de análise quantitativa e qualitativa**

A partir dos resultados, foi possível identificar que tanto a análise quantitativa quanto a qualitativa convergiram para um resultado em comum: que a percepção de justiça influencia o comprometimento acadêmico dos estudantes. Cabe, contudo, discutir os resultados das hipóteses preestabelecidas, relacionando os resultados dos testes de hipóteses com os dados qualitativos levantados por meio das entrevistas.

Das oito hipóteses de pesquisa, três foram rejeitadas: H<sub>1</sub> – Quanto mais alto for o nível de

satisfação, maior será o comprometimento de alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis; H<sub>4</sub> – Quanto maior for a significância, maior será o comprometimento de alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis; H<sub>5</sub> – Quanto maior for a percepção de justiça distributiva, maior será o comprometimento de alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. As demais hipóteses obtiveram os sinais esperados. Com relação às variáveis de controle, idade, renda, gênero e período não tiveram significância estatística. A única estatisticamente significativa foi estado civil, que obteve o coeficiente esperado.

O Quadro 16 apresenta o resumo das hipóteses e variáveis testadas e dos respectivos sinais obtidos.

Quadro 16. Resumo das hipóteses e variáveis da pesquisa e dos respectivos sinais obtidos

Hipótese/Variável	Descrição	Sinal Esperado	Resultado do Teste Estatístico
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

A hipótese H1 foi confirmada para a amostra da pesquisa, indicando que o nível de satisfação



exerce influência sobre o nível de comprometimento. A satisfação relaciona-se ao engajamento, ao bem-estar e à realização pessoal e profissional do estudante. Tanto para os dados quantitativos quanto para os dados qualitativos, a realização pessoal se mostrou estatisticamente significativa. Na avaliação dos dados qualitativos emergiu como um motor para o comprometimento, destacado por pelo menos cinco respondentes. Os respondentes indicaram que a realização pessoal está atrelada à satisfação de poder cursar uma pós-graduação *stricto sensu* e, conseqüentemente, comprometer-se com ela.

A hipótese H2 teve significância estatística no modelo testado, indicando que quanto maior for a qualidade das alternativas, ou seja, quanto mais alternativas de qualidade o estudante possui fora da universidade, menor será o seu comprometimento acadêmico. A análise qualitativa evidenciou que a decisão por fazer uma pós-graduação *stricto sensu* dá-se de duas formas: a primeira está atrelada a uma escolha pessoal (realização pessoal, sonho com um título de mestre e/ou doutor); e a segunda está associada à diversificação de funções que o estudante pode assumir com uma pós-graduação *stricto sensu*, como dar aulas para ter uma segunda fonte de renda.

A hipótese H3 também foi estatisticamente significativa, indicando que quanto maior fosse o investimento, maior seria o comprometimento acadêmico. Essa correlação confirma-se também nas análises qualitativas, revelando que para cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, alguns sacrifícios foram necessários. Houve relatos de estudantes que tinham que arcar com as mensalidades, e que, em função disso, enfrentavam dupla ou tripla jornada de trabalho; além dos relatos de estudantes que mudaram de estado, arcando com os custos de moradia e deslocamento. Cabe destacar também o investimento que não é financeiro: tempo. De maneira geral, cursar uma pós-graduação *stricto sensu* demanda horas de dedicação, que podem ser retiradas de momentos de lazer e descanso. Como já mencionado, a idade média dos estudantes que responderam ao questionário é 37 anos, e, do total, 55% são casados. As demandas domésticas/familiares, atreladas à dedicação aos estudos e até mesmo à jornada de trabalho, envolvem uma dedicação de tempo muito grande, correspondendo isso a uma forma de investimento. Todos esses fatores reforçam a correlação entre o tamanho do investimento e o comprometimento acadêmico. A hipótese H4, relativa à influência da significância sobre o comprometimento, também foi confirmada pelo modelo estatístico. Como mencionado, tal como o nível de satisfação, a significância está mais relacionada a aspectos psicológicos do

indivíduo, e não racionais. Em especial, a significância está vinculada a uma propensão para estabelecer metas que sejam consistentes com a identidade do estudante. Na análise qualitativa, foi relatado, principalmente entre os entrevistados que são docentes de IES pública, uma motivação para permanecer no curso, objetivando ascender na carreira, tanto de forma financeira, quanto acadêmica, o que se configura como uma meta a ser alcançada. Além disso, a escolha por seguir uma carreira acadêmica voltada para docência e pesquisa foi evidenciada por alguns entrevistados, sobretudo os mais jovens, reforçando a necessidade de se planejar para cursar todos os níveis acadêmicos necessários. Reforça-se, portanto, que quando se trata de percepção das relações sociais, a utilização de uma escala com afirmativas/enunciados preestabelecidas é importante para captar o efeito na média da amostra, mas nem sempre captar-se-ão essas nuances que são particulares de grupos de indivíduos específicos.

As hipóteses H5, H6, H7 e H8 estão relacionadas com as variáveis que compõem a escala de percepção de justiça. Dentre elas, apenas a hipótese H5 não foi estatisticamente significativa.

A hipótese H5 está relacionada à variável “justiça distributiva”. Tida como a primeira dimensão de justiça estudada pela psicologia social, a justiça distributiva está atrelada à relação entre o tempo e a dedicação dispensados a uma tarefa e às recompensas/notas obtidas, tanto individualmente, quanto comparadas com os colegas. Tal relação não foi estatisticamente significativa para a amostra do estudo. Contudo, algumas considerações podem ser levantadas: a primeira delas pode referir-se à baixa variação de notas na pós-graduação, sobretudo em programas que utilizam a métrica de avaliação como conceito em letras (A, B, C, D e E), em vez de números. Ou que os estudantes não divulgam suas notas para os colegas, dificultando a comparação. Ao se fazer esses questionamentos durante as entrevistas, os resultados variaram. No entanto, a maioria disse perceber a justiça distributiva de uma maneira positiva durante a pós-graduação *stricto sensu*.

A hipótese H6, relacionada à justiça procedimental, não foi estatisticamente significativa para a amostra. A justiça procedimental se relaciona com a forma como as decisões são tomadas e, conseqüentemente, percebidas por quem é afetado por elas. Quando se fala em pós-graduação, as decisões envolvem professores, orientadores e coordenadores de curso, e estão relacionadas a questões como, por exemplo: a forma de correção das avaliações pelos professores, a forma

de distribuição de pontos das disciplinas, a definição do orientador, a dilação de prazo e o aproveitamento de disciplinas. No entanto, a análise qualitativa evidenciou algumas situações relacionadas ao processo que foram percebidas como injustas pelos estudantes, tais como: processo arbitrário de definição dos orientadores pelo colegiado do curso, conduta negligente da coordenação do curso, mediante denúncia realizada na ouvidoria, sobre comportamentos inapropriados de professores e alteração da ordem de coautorias de artigos, realizado por professores, sem o conhecimento prévio do estudante que seja o coautor principal. Contudo, também foram identificados relatos de situações percebidas como justas, tais como: suporte da coordenação do curso, organização e forma de condução das aulas e distribuição de pontos das disciplinas.

A hipótese H7, relacionada à justiça interacional, foi estatisticamente significativa para a amostra. A justiça interacional se vincula ao relacionamento interpessoal que existe no ambiente acadêmico. De todas as dimensões de justiça, ela se destaca por ser a que envolve mais aspectos e julgamentos pessoais entre os participantes desse ambiente. A análise qualitativa também evidenciou a correlação entre justiça interacional e comprometimento acadêmico. Houve vários relatos, tanto de percepção positiva, quanto de percepção negativa, sobre a justiça interacional, sobretudo no que se refere ao relacionamento com professores. Alguns dos relatos que apontam para a percepção de injustiça interacional indicaram a presença de xenofobia (sobretudo com alunos nordestinos que migraram da sua região para estudar), relatos de misoginia e abuso de poder. Os relatos que apontam para uma percepção de justiça interacional indicaram cordialidade, respeito e acessibilidade. Dessa forma, é possível inferir que, embora tenha uma interpretação particular de cada indivíduo, a percepção de um ambiente onde são praticados a cordialidade e o respeito, e que tenha professores acessíveis, influencia de modo positivo a percepção de justiça interacional e, conseqüentemente, o comprometimento acadêmico.

A hipótese H8 está vinculada à percepção de justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, e também foi estatisticamente significativa. Proposta neste estudo como sendo uma quarta dimensão, a justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu* está atrelada ao relacionamento entre estudante e orientador. Sua inclusão objetivou identificar as percepções de justiça dos estudantes relacionadas especificamente ao ambiente acadêmico, considerando suas particularidades. Para tanto, foram acrescentadas seis afirmativas/enunciados na RCJS. As

afirmativas/enunciados buscaram retratar: a relação orientador/aluno, a pressão por publicação, o prazo para conclusão da dissertação/tese e a competição entre colegas. Após realizada a análise fatorial (tópico 4.1.2), dentre as afirmativas/enunciados elaboradas foi identificado que apenas duas ficaram mais vinculadas a uma quarta dimensão de justiça (denominada justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*), que são aquelas sobre o relacionamento e o contato (disponibilidade) com o orientador. As demais afirmativas/enunciados ficaram mais dispersas entre as outras três dimensões de justiça. Contudo, esse resultado se torna interessante por trazer à tona que o relacionamento com o orientador tem um impacto significativo, positivo, destacando-se como uma dimensão de justiça alternativa. Com relação à análise qualitativa, essa relação também se confirmou. Nos relatos de todos os respondentes, o relacionamento com o orientador desempenha papel fundamental na percepção de justiça e, conseqüentemente, no comprometimento acadêmico dos respondentes, tanto de forma positiva quanto negativa. Tais resultados corroboram a hipótese estabelecida de que quanto maior for a percepção de justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, maior será o comprometimento destes alunos de pós-graduação em Ciências Contábeis.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral 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. Como forma de alcançá-lo, foram traçados sete objetivos específicos, sendo os seis primeiros contemplados pela análise quantitativa, e o último, mediante análise qualitativa. A análise quantitativa 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. A análise qualitativa se deu por meio da análise do discurso, tendo como base o *corpus* levantado por meio de 11 entrevistas, com participantes selecionados via sorteio.

A plataforma teórica inclui os principais estudos que buscaram explicar o comprometimento acadêmico no ensino superior, bem como a percepção de justiça nesse ambiente. Entre eles, destacam-se: Human-Vogel e Rabe (2015), com o uso da Academic Commitment Scale; e Chory-Assad (2002), Sabino *et al.* (2019) e Simil (2016), com o emprego da Revised Classroom Justice Scale (RCJS). Foi ainda utilizada como base a Teoria da Equidade, proposta por Adams (1965).

Esta pesquisa defende a tese de que a percepção de justiça dos alunos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis interfere no comprometimento acadêmico. A partir dessa premissa, foram traçadas oito hipóteses de pesquisa: 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; H<sub>7</sub>: Quanto maior for a percepção de justiça interacional, maior será o comprometimento de alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis; e H<sub>8</sub>: Quanto maior for a percepção de justiça do ambiente de pós-graduação *stricto sensu*, maior será o comprometimento de alunos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Os resultados da etapa quantitativa 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.

Adicionalmente, foram testadas algumas variáveis sociodemográficas, como: gênero, idade, estado civil e renda. Foi identificado que somente as variáveis estado civil e período apresentaram significância estatística no modelo proposto. Esse resultado indica que estudantes casados e que estão em um período mais avançado no curso 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.

Com relação à análise qualitativa, cabe destacar que esse procedimento foi fundamental para aprofundar o conhecimento sobre o ambiente da pós-graduação em diversos programas e modalidades de ensino. O entendimento das semelhanças e diferenças entre os programas da área contábil possibilitou que fossem levantadas algumas observações. Embora esse não tenha sido o foco da pesquisa, algumas características pontuais emergiram durante as entrevistas, como, por exemplo: a procura por pós-graduação em localidade diferente da de origem, o aumento do contingente de estudantes com mais de quarenta anos de idade e a percepção de tratamento xenofóbico e misógino.

A partir da coleta dos dados obtidos por meio do questionário, foi identificado um aumento na

média de idade dos estudantes, quando comparados aos de estudos anteriores. Entretanto, alguns dos motivos desse aumento só podem ser evidenciados pela análise qualitativa. Dentre os 11 estudantes entrevistados, 9 têm mais de quarenta anos de idade, sendo 7 servidores públicos concursados e 2 empregados de empresas privadas. Foi unânime entre os entrevistados que, em função da pandemia de Covid-19, a possibilidade de assistir às aulas de forma remota, conciliando as atividades do curso com trabalho e família, influenciou a decisão de procurar programas de pós-graduação *stricto sensu*. Por isso, expressões como “realização pessoal” e “realizando um sonho” emergiram tanto nas falas de alguns respondentes, principalmente entre aqueles com mais de quarenta anos de idade. Para estes, cursar uma pós-graduação era um sonho que só foi possível realizar em razão das atividades remotas. A maioria dos estudantes cursava o terceiro período letivo do curso quando foram entrevistados, tendo, portanto, ingressado nos respectivos programas no início de 2021, quando as atividades presenciais ainda estavam suspensas e sem previsão de retorno.

Outro fator importante diz respeito ao acúmulo de atividades e à possibilidade de acompanhar as aulas sem se ausentar do ambiente de trabalho. Dentre os entrevistados que são servidores públicos, todos os que exercem o cargo de professor conseguiram afastamento integral para cursar a pós-graduação. Os que são servidores públicos, mas que não atuam como docentes, teriam mais dificuldade de conseguir o afastamento integral, caso isso fosse necessário. O mesmo ocorreu com os entrevistados que trabalham em empresa privada. A possibilidade de cursar pelo menos parte das atividades de forma remota foi um fator importante na decisão de ingressar no curso. Além disso, também foi identificado o acúmulo de atividades de estudantes contemplados com bolsa de estudos. Dentre os 11 entrevistados, uma afirmou que acumula a bolsa de estudos do programa com o cargo de professora substituta, corroborando os dados coletados dos questionários, segundo os quais 13 dos 66 bolsistas acumulavam atividade remunerada com a bolsa, representando cerca de 19,7% desse total. Diante da significativa proporção de bolsistas que exercem atividade remunerada, não é possível estabelecer a premissa de que os estudantes bolsistas tenham dedicação exclusiva.

Por fim, chamam à atenção nas falas de alguns entrevistados – infelizmente, de forma negativa – os relatos sobre xenofobia, misoginia e abuso psicológico. Especificamente no que se refere a xenofobia, o tratamento diferenciado e os comentários em relação à origem geográfica dos respondentes foram repetidos no discurso de todos os estudantes originários do Nordeste que

estudam em outras regiões. Com menor frequência, mas de maneira similar, o discurso sobre a percepção de tratamento diferenciado com as alunas também foi relatado. Embora não tenham sido inseridos os trechos das falas sobre abuso psicológico (a pedido de alguns respondentes), houve relatos de estudantes que iniciaram tratamento psiquiátrico e/ou psicológico em função de abusos praticados por orientadores. Todas essas questões aqui elencadas afetam de forma negativa a percepção de justiça e, conseqüentemente, o comprometimento acadêmico.

Conclui-se, portanto, que os objetivos desta pesquisa foram alcançados. 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. Na análise qualitativa, foi possível perceber que o relacionamento entre professor e aluno, principalmente entre orientador e orientando, exerce influência direta na forma como o estudante se compromete com os estudos e com sua formação.

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. Conforme mencionado, o questionário ficou disponível no período de abril a junho de 2022, durante o qual as atividades presenciais estavam sendo retomadas. Considerando-se o curto período e o fato de o questionário ter sido aplicado apenas de forma eletrônica, isso pode ter contribuído para que o número de respostas não fosse maior. Outra limitação diz respeito ao número de entrevistados. Embora alguns relatos tenham se repetido em vários discursos, não é possível afirmar que os fatos aqui retratados podem ser replicados em todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

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*. Outra sugestão é a aplicação da escala de comprometimento acadêmico para estudantes de graduação em Ciências Contábeis, relacionando os possíveis fatores que possam contribuir para o comprometimento acadêmico desses alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Adams, JS e Freedman, S. (1976). Teoria da equidade revisitada: comentários e bibliografia comentada. Em *Advances in experimental social psychology* (Vol. 9, pp. 43-90). Academic Press.
- 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.(1990) The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitments to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, v. 63, p.1-8.
- 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.
- 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.
- Anderson, B., Berger, J., Zelditch Jr, M., & Cohen, B. P. (1969). Reactions to inequity. *Acta Sociologica*, 12(1), 1-12.
- Andrade, M. M. de. (2002). *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas*. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Rebele, J. E. (2017). Accounting education literature review (2016). *Journal of Accounting Education*, 39, 1-31.
- Araujo, B.C.; Silva, A.M.; Silva, A.; Coelho, D.; Fioravante, D.; Freitas, F.; Conceição, J.; Kubota, L.; Bahia, L.D.; Mendonça, M.A.; Alves, P.; Freitas, R. (2010). Os métodos estatísticos aplicados à economia segundo cinco abordagens. *DISET-IPEA*. Brasília: Brasil.
- 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.
- Arroyo, J. C., & Orozco, F. C. E. (2016). Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32(140), 228-238.
- Assmar, E. M. L., Ferreira, M. C., & Souto, S. D. O. (2005). Justiça organizacional: uma revisão crítica da literatura. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18(3), 443-453.
- 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.

Azeredo, L. A. S. (2018). *O Docente do Ensino Superior e o Cuidado (De Si): entre os modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade*. Tese de doutorado. Universidade São Francisco. Itatiba-SP. Brasil.

Barbosa, S. D. L., & Faria, J. D. (2000). Comprometimento: uma avaliação crítica sobre a práxis organizacional. *Florianópolis: Enampad*.

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.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 159-170.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2), 5.

Becker, HS (1960). Notas sobre o conceito de compromisso. *American Journal of Sociology*, 66 (1), 32-40.

Bedê, F. S., Veloso, A. R. F. M., da Silva Bezerra, S. C., & de Oliveira Barcelos, G. M. (2020). Ensaio sobre a página em branco: o processo de escrita acadêmica em Direito e seus bastidores—o que podemos aprender com a Literatura. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, 120.

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.

Bies, R.J. e Tripp, T.M. (1995). O uso e abuso do poder: a justiça como controle social. *Política organizacional, justiça e apoio: Gerenciando o clima social no trabalho*, 131-145.

Blau, PM (1964). *Troca e poder na vida social*. Nova York: Wiley.

Brandão, H. N. (2012). *Introdução à análise do discurso*. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Cannon, A. (1999, May 31). Kiss the guns goodbye? *U.S. News & World Report*, 126, pp. 24-25.

Charaudeau, P. e Maingueneau, D. (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. Fabiana Komesu. Editora Contexto.

Cohen, A. and Veled-Hecht, A. (2010), “The relationship between organizational socialization and commitment in the workplace among employees in long-term nursing care facilities”, *Personnel Review*, Vol. 39 No. 5, pp. 537-556.

Cohen-Charash, Y. and Spector, P.E. (2001), “The role of justice in organizations: a meta-analysis”, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 25 No. 3, pp. 278-321.

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-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004a). Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. *Communication Quarterly*, 52(2), 98-114.

Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004b). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253-273.

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.

Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of applied psychology*, 86(3), 425.

Colquitt, J.A., Rodell, J.B., Long, D.M., Zapata, C.P., Conlon, D.E. and Wesson, M.J. (2013), “Justice at the millennium, a decade later: a meta-analytic test of social exchange and affect-based perspectives”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 98 No. 2, pp. 199-236.

Conlon D.E, Meyer CJ, Nowakowski J.M. (2005). How does organizational justice affect performance, withdrawal, and counterproductive behavior? In Greenberg J, Colquitt J (Eds.), *Handbook of organizational justice* (pp. 301–327). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.

Corrêa-Rosado, L. C. (2014). Teoria Semiolingüística: alguns pressupostos. *Revista Memento*. v. 5, n 2, 2014. p. 1-18.

Costa, K. L. C. (2017). *Influência do Desempenho Acadêmico na Percepção de Justiça no Ambiente de Aprendizagem: um estudo com alunos do curso de ciências contábeis em universidades federais mineiras*. (Mestrado em Ciências Contábeis), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

Crosby, F. (1979). Privação relativa revisitada: uma resposta a Miller, Bolce e Halligan. *The American Political Science Review*, 103-112.

Dalbert, C., & Stoeber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 8(2), 123-135.

De Jesus, R.G. (2017). *Comprometimento organizacional: um estudo de suas relações com percepção de gestão de pessoas e percepção de justiça organizacional*. (Doutorado em Administração), Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

Demo, G., de Rezende Martins, P., & Roure, P. (2013). Políticas de gestão de pessoas, comprometimento organizacional e satisfação no trabalho na Livraria Cultura. *Revista Alcance*, 20(2), 237-254.

Deutsch, M. (1975). Equidade, igualdade e necessidade: o que determina qual valor será usado como base da justiça distributiva ?. *Journal of Social Issues* , 31 (3), 137-149.

Domínguez, J. F. M. (1981). *La conducta social como intercambio* (No. 14). Desclée de Brouwer.

Dunn, S. C., Seaker, R. F., & Waller, M. A. (1994). Latent variables in business logistics research: scale development and validation. *Journal of Business logistics*, 15(2), 145.

Farber, S. G. F., Silveira, A., & Godoi, C. K. (2011). Equilíbrio na Relação Carreira Docente-Família: um Estudo Fenomenológico com Pesquisadoras de Universidades Federais. *Anais do Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho da ANPAD*. João Pessoa/PB, Brasil.

Farias, S. A. D., & Santos, R. D. C. (2000). Modelagem de equações estruturais e satisfação do consumidor: uma investigação teórica e prática. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(3), 107-132.

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. doi: 10.1016/0030-5073(81)90016-7

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.

Felicetti, V. L., & Morosini, M. C. (2010). Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*, (SPE2), 23-43.

Fernandes, C. A. (2007). *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz. 2. ed.

Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L., de Oliveira Souto, S., Omar, A. G., Delgado, H. U., Gonzáles, A. T., & Galáz, M. M. F. (2006). Individualismo e coletivismo, percepções de justiça e comprometimento em organizações latino-americanas. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 13-24.

Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management journal*, 32(1), 115-130.

Foucault, M. (2015). *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro:

Forense Universitária.

Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie* [Educational psychology]. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Goleman, D. (1998). *Trabalhar com inteligência emocional*. Temas e Debates. Lisboa, Portugal.

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.

Gouldner, HP (1960). Dimensões do comprometimento organizacional. *Administrative Science Quarterly*, 468-490.

Greenberg, J. & Tyler, T. R. (1987). Why procedural justice in organizations? *Social Justice Research*, 1, 127-142.

Greenberg, J. (1993). Justiça e cidadania organizacional: um comentário sobre o estado da ciência. *Diário de Direitos e Responsabilidades do Funcionário*, 6 (3), 249-256.

Gujarati, D. N., & Porter, D. C. (2011). *Econometria Básica*. Ed. 5. Editora Bookman.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Editora Bookman.

Hall, D. T., Schneider, B., & Nygren, H. T. (1970). Personal factors in organizational identification. *Administrative science quarterly*, 176-190.

Harper, S. R., & Quaye, S. J. (2009). Beyond sameness, with engagement and outcomes for all. *Student engagement in higher education*, 1-15.

modelo clássico de regressão linear, R. C., Griffiths, W. e Judge, G. G. (1999) – *Econometria*. São Paulo: Saraiva.

Homans, G. C. (1950). *The Human Group*. New Brunswick: NJ: Transaction Publishers.

Homans, G. C. (1961). *Social Behavior: Its Elementary Forms*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Hoover, K. (2006). "The Methodology of Econometrics." In: T.C. Mills and K. Patterson (eds.) *Palgrave Handbooks of Econometrics*, vol 1, *Econometric Theory*, MacMillan.

Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative science quarterly*, 555-573.

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.

Jesus, R.G (2016). *Comprometimento organizacional: um estudo de suas relações com percepção de gestão de pessoas e percepção de justiça organizacional*. (Doutorado em Administração). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American sociological review*, 499-517.

Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization three processes of attitude change. *Journal of conflict resolution*, 2(1), 51-60.

Kerlinger, F.N. (2007). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU.

Kim, W. C., & Mauborgne, R. A. (1991). Implementing global strategies: The role of procedural justice. *Strategic Management Journal*, 12(S1), 125-143.

Konovsky, M. A., Folger, R., & Cropanzano, R. (1987). Relative effects of procedural and distributive justice on employee attitudes. *Representative research in social psychology*, 17(1), 15-24.

Konovsky, M. A.; Cropanzano, R. (1991) Perceived fairness of employee drug testing as a predictor of employee attitudes and job performance. *Journal of Applied Psychology*, v. 76, p. 698-707.

Kovačević, I., Zunić, P., & Mihailović, D. (2013). Concept of Organizational Justice in the Context of Academic Achievement. *Management*, 69.

Laursen, L. (2008). No, you're not an impostor. *Science Careers*, 15.

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, M. L., Vala, J., & Monteiro, M. B. (1988). Os determinantes da satisfação organizacional: confronto de modelos. *Análise psicológica*, 6, 441-457.

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.

Lind, E. A. (2001). Fairness heuristic theory: Justice judgments as pivotal cognitions in organizational relations. *Advances in organizational justice*, 56(8).

Lizote, S. A., Verdinelli, M. A., & Nascimento, S. D. (2017). Relação do comprometimento organizacional e da satisfação no trabalho de funcionários públicos municipais. *Revista de Administração Pública*, 51(6), 947-967.

- Lizote, S. A., Verdinelli, M. A., & Nascimento, S. (2020). Empresas prestadoras de serviços contábeis sob a ótica do comprometimento organizacional e a satisfação no trabalho. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 11(2).
- Loureiro, L. M. D. J., & Gameiro, M. G. H. (2011). Interpretação crítica dos resultados estatísticos: para lá da significância estatística. *Revista de Enfermagem Referência*, (3), 151-16
- Lowe, R. H., & Vodanovich, S. J. (1995). A field study of distributive and procedural justice as predictors of satisfaction and organizational commitment. *Journal of business and psychology*, 10(1), 99-114.
- Luthans, F., Baack, D., & Taylor, L. (1987). Organizational commitment: Analysis of antecedents. *Human Relations*, 40, 219-236.
- Maccari, E. A., de Almeida, M. I. R., Riccio, E. L., & Alejandro, T. B. (2014). Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). *Revista de Administração*, 49(2), 369-383.
- Malhotra, N. K., Lopes, E. L., & Veiga, R. T. (2014). Modelagem de equações estruturais com Lisrel: uma visão inicial. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(2), 28-43.
- Marks, R. B. (2000). Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value. *Journal of Marketing Education*, 22(2), 108-119.
- Martins, G. D. A., & Theóphilo, C. R. (2009). Metodologia da Investigação Científica. Editora Atlas.
- Marcelino, C. V. (2019). *Sistema de controle gerencial: o papel das alavancas de controle no capital psicológico e seus impactos na satisfação no trabalho e no comprometimento organizacional*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2007). Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. Ed. Atlas.
- Maroco, J. (2010). Integração do R nos menus do PASW Statistics: um exemplo de aplicação com o package 'polycor' do R. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Estatística*, 71-80.
- Marques, G. M., Siqueira, M., Medeiros, C. A. F., & Albuquerque, L. G. (2003). Comprometimento organizacional: Um estudo exploratório de seus múltiplos componentes.
- Medeiros, C. A. F., Albuquerque, L. G. D., Siqueira, M., & Marques, G. M. (2003). Comprometimento organizacional: o estado da arte da pesquisa no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, 7, 187-209.
- Mendonça, H., & Mendes, A. M. (2005). Experiências de injustiça, sofrimento e retaliação no contexto de uma organização pública do Estado de Goiás. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10(3), 489-498.



Mendonça, H., & Tamayo, A. (2004). Percepção de justiça e reações retaliatórias nas organizações: Análise empírica de um modelo atitudinal. *Revista de Administração Contemporânea*, 8(2), 117-135.

Menezes, I. G., & Bastos, A. V. B. (2010). Construção, desenvolvimento e validação da Escala de Intenções Comportamentais de Comprometimento Organizacional (EICCO). *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 9(1), 119-127.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.

Michaelis. (1993). MICHAELIS: dicionário prático da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos.

Mingoti, S. A. (2013). *Análise de Dados Através de Métodos de Estatística Multivariada: uma abordagem aplicada*. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG.

Monteiro, J. J., Bortoluzzi, D. A., Lunkes, R. J., & da Rosa, F. S. (2021). Influência do clima ético na justiça procedimental e no comprometimento organizacional: interação da participação orçamentária. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 15, e174754-e174754.

Moorman, R. H. (1991) Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behaviors: Do Fairness Perceptions Influence Employee Citizenship? *Journal of Applied Psychology*, v. 76, n. 6, p. 845–855.

Moorman, R., & Byrne, Z. S. (2005). What is the role of justice in promoting organizational citizenship behavior. *Handbook of organizational justice: Fundamental questions about fairness in the workplace*, 355, 382.

Mowday, R. T., Porter, L. W., & Dubin, R. (1974). Unit performance, situational factors, and employee attitudes in spatially separated work units. *Organizational behavior and human performance*, 12(2), 231-248.

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14(2), 224-247.

Mowday, R. T., Porter, L. W. & Steers, R. M. (1982). Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnouw. *New York: Academic Press*.

Nascimento, J. C. H. B., & da Silva Macedo, M. A. (2016). Modelagem de equações estruturais com mínimos quadrados parciais: um exemplo da aplicação do SmartPLS® em pesquisas em Contabilidade. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 10(3), 289-313.

Nascimento, F. P. & Sousa, F. L. L. (2015). *Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática*. Brasília: Thesaurus.

Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management journal*, 36(3), 527-556.

- Ohana, M. (2014), "A multilevel study of the relationship between organizational justice and affective commitment", *Personnel Review*, Vol. 43 No. 5, pp. 654-671.
- Oliveira, J. B. A., Gomes, M., & Barcellos, T. (2020). A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 28, 555-578.
- Oliveira, A. C. C., de Paiva, K. C. M., Torres, T. P. da R., & Pereira, J. R. (2022). Justiça e Comprometimento Organizacionais : um estudo sobre as percepções dos servidores do Ministério Público Federal em Minas Gerais . *Revista do Serviço Público*, 73(2), 245-268.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of applied psychology*, 71(3), 492.
- Orlandi, E. P. (2009). *Análise de discurso: princípios e procedimentos/Eni P. Orlandi—8ª Edição*, Campinas, SP: Pontes.
- Okun, M. A., Goegan, B., & Mitric, N. (2009). Quality of alternatives, institutional preference, and institutional commitment among first-year college students. *Educational Psychology*, 29(4), 371-383.
- Osti, A., & Noronha, A. P. P. (2015). Asociación entre afectos y optimismo en estudiantes del curso de Pedagogía. *Revista colombiana de Educacion*, (68), 195-209.
- Osti, A., Pontes Junior, J. A. F., & Almeida, L. D. S. (2021). Academic commitment in the context of the covid-19 pandemic in brazilian higher education students. *Praksis*, 275-292.
- 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.
- Paz, M. G. T. (1992). Justiça distributiva na avaliação de desempenho dos trabalhadores de uma empresa estatal. *Universidade de São Paulo, São Paulo, SP*.
- Pêcheux, M. (2006). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas-SP: Pontes Editores. 4. ed.
- Pereira, M. G. (2004). *Percepções de Justiça na adolescência: a escola e a legitimação da autoridade* (Doctoral dissertation, Tese de Doutorado em Psicologia Social não Publicada. Lisboa: ISCTE).
- Peter, F., Kloeckner, N., Dalbert, C., & Radant, M. (2012). Belief in a just world, teacher justice and student achievement: a multilevel study. *Learning and Individual Differences*, 22, 55-63.

- Pina, S. T. (2019). Compromisso no trabalho e na relação amorosa: Estratégias integrativas e disruptivas de comportamento nas organizações [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/18838>
- Pinho, A. P. M., de Oliveira, E. R. D. S., & da Silva, C. R. M. (2020). Comprometimento Organizacional no Setor Público: um olhar sobre três décadas de produção científica brasileira (1989-2019). *Revista do Serviço Público*, 71(3), 504-539.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603.
- Pretsch, J., Ehrhardt, N., Engl, L., Risch, B., Roth, J., Schumacher, S., & Schmitt, M. (2016). Injustice in school and students' emotions, well-being, and behavior: A longitudinal study. *Social Justice Research*, 29(1), 119-138.
- 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.
- Rebele, J. E. (2002). Accounting education's uncertain environments: descriptions and implications for accounting programmes and accounting education research. *Accounting Education*, 11(1), 3-25.
- Rego, A. (2000). Justiça e comportamentos de cidadania nas organizações: Uma abordagem sem tabus. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rego, A., & Sousa, L. (2000). Desempenho de estudantes universitários: um contributo empírico. *Revista Educação*, 9(2).
- Rego, A. (2001). Percepções de justiça: estudos de dimensionalização com professores do ensino superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 119-131.
- Rego, A. (2002). Comprometimento afectivo dos membros organizacionais: o papel das percepções de justiça. *Revista de Administração Contemporânea*, 6(2), 209-241.
- Rego, A.; Cunha, M. P.; Pinho, C. (2009). Exploring a Five-Factor Model of Organizational Justice. Management Research: *Journal of the Iberoamerican Academy of Management*, v. 7, n. 2, p. 103–125.
- 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.
- Reis, C. F., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). Ansiedade e Desempenho Acadêmico: um estudo com alunos de Ciências Contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*,

10(3), 319–333.

Resh, N., & Sabbagh, C. (2014). Justice, belonging and trust among Israeli middle school students. *British Educational Research Journal*, 40(6), 1036-1056.

Ribeiro, J. A., & Bastos, A. V. B. (2010). Comprometimento e justiça organizacional: um estudo de suas relações com recompensas assimétricas. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(1), 4-21.

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., Drigotas, S. M., & Verette, J. (1994). The investment model: An interdependence analysis of commitment processes and relationship maintenance phenomena. In D. Canary & L. Stafford (Eds.), *Communication and relational maintenance* (pp. 115-139). New York: Academic Press.

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).

Sampieri, R. H., Collado, C. H., Lucio, P. B., Murad, F. C., & Garcia, A. G. Q. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 3ª ed.

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.

Sayles, L. R. (1958). Behavior of industrial work groups: Prediction and control. New York: John Wiley and Sons, 1958. 182 pp.

Scalabrin, E., & Benetti, J. E. (2015). Perfil dos alunos de pós-graduação de uma instituição de ensino de Santa Catarina. *Revista Tecnológica*, 3(2), 134-149.

Schirrmester, R., & Limongi-França, A. C. (2012). A qualidade de vida no trabalho: relações com o comprometimento organizacional nas equipes multicontratuais. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 12(3), 283-298.

Sheldon, M. E. (1971). Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative Science Quarterly*, 143-150.

Silva, A. F. (1997). *A expressão da futuridade na língua falada*. (Doutorado). Universidade de Campinas, Campinas, SP.

- 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(2), 201-209.
- Stefano, S. R., & de Lima, M. L. B. (2012). Comprometimento organizacional e educacional: uma perspectiva dos alunos do curso de administração. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 34(2), 131-139.
- Stouffer, S. A., Suchman, E. A., De Vinney, L. C., Star, S. A., & Williams, R. M. (1949). *The American Soldier*. Princeton: Princeton University Press, 2, 242-272.
- Thibaut, J.W. & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tyler, T. R. (1989). The psychology of procedural justice: a test of the group-value model. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 830.
- Tyler, T. R. (2000). Social justice: Outcome and procedure. *International journal of psychology*, 35(2), 117-125.
- Tyler, T. R., & Bies, R. J. (1990). Beyond formal procedures: The interpersonal context of procedural justice. In J. Carroll (Ed.), *Applied social psychology and organizational settings* (pp. 77-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in experimental social psychology*, 25, 115-191.
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2000). Cooperation in groups: Procedural justice, social identity, and behavioral engagement. *Psychology Press*.
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (1992). Satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management*, 18, 153-167.
- Vandenberg, R. J., Self, R. M., & Seo, J. H. (1994). A critical examination of the internalization, identification, and compliance commitment measures. *Journal of Management*, 20, 123-140
- Walster, E., Berscheid, E., & Walster, G. W. (1973). New directions in equity research. *Journal of personality and social psychology*, 25(2), 151.
- Walster, E., Walster, G.W. & Berscheid, E. (1978), *Equity: Theory and Research*, Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Walton, R. E., & Dutton, J. M. (1969). The management of interdepartmental conflict: A model and review. *Administrative science quarterly*, 73-84.
- Weick, K. E. (1966). The concept of equity in the perception of pay. *Administrative Science Quarterly*, 414-439.

Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of management review*, 7(3), 418-428.

Wilson, R. M. (2002). Accounting education research: a retrospective over ten years with some pointers to the future. *Accounting Education*, 11(4), 295-310.

Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: new tools for critical discourse analysis*. New York, EUA: Oxford University Press.

Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre, RS: Penso.

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.

Zapata-Phelan, C. P., Colquitt, J. A., Scott, B. A., & Livingston, B. (2009). Procedural justice, interactional justice, and task performance: The mediating role of intrinsic motivation. *Organizational behavior and human decision processes*, 108(1), 93-105.

Zarpelon, E., & de Resende, L. M. M. (2019). Comprometimento acadêmico. *Revista Educação em Questão*, 57(51).

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Karla Luisa Costa Sabino, convido-o (a) a participar de uma pesquisa que estou desenvolvendo no âmbito do Doutorado do Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação Professora Doutora Jacqueline Veneroso Alves da Cunha. O título do projeto é “Justiça e Comprometimento Acadêmico de Alunos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior Brasileiras” e tem como objetivo buscar evidências que permitam identificar a relação existente entre o comprometimento de alunos de pós-graduação em ciências contábeis e sua percepção de justiça. No que se refere aos benefícios, o desenvolvimento deste estudo possibilitará compreender melhor a forma como se configura a percepção de justiça e o comprometimento acadêmico no ambiente da pós-graduação stricto sensu, bem como as variáveis pessoais que a ela se relacionam. Além de contribuir para a produção de conhecimento sobre a sobre a Justiça e Comprometimento neste ambiente. Trata-se de uma temática relevante, que apresenta como inovação a compreensão das relações que se estabelecem durante a pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis considerando sua dinâmica e particularidades.

A sua participação nessa pesquisa será a de preencher a um conjunto de instrumentos composto por um questionário de uma escala de percepção de justiça acadêmica, uma escala de comprometimento acadêmico e perguntas de caracterização com questões pessoais, profissionais e acadêmicas, todos em formato digital. O tempo de preenchimento dos instrumentos está previsto em 20 minutos. Caso você queira informar o seu e-mail ao final deste questionário, você poderá ainda ser convidado(a) para a realização de uma entrevista, via Skype ou qualquer outro meio digital, com o objetivo de acessar outras informações de interesse da pesquisa. A entrevista será gravada em vídeo e, caso você se incomode com esse procedimento, os dados poderão ser anotados, descartando o uso do gravador.

Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento do preenchimento dos instrumentos como por exemplo, possíveis desconfortos causados pelos questionamentos, reflexões, e ou dúvidas. Para minimizar esses riscos, as questões do questionário, escalas e o roteiro de entrevista foram elaborados de modo a evitar constrangimentos, enfocando-se somente no objeto de estudo. Caso você se sinta desconfortável em qualquer momento do preenchimento dos instrumentos e/ou da realização da entrevista, os mesmos poderão ser interrompidos. Além disso, se você se sentir constrangido ou incomodado com qualquer questão terá total liberdade de não a responder, sem que isso signifique qualquer penalidade. Asseguramos também a plena liberdade de desistência na pesquisa, bem como a de solicitar esclarecimentos a qualquer momento por meio de contato por e-mail ou telefone com os pesquisadores para sanar quaisquer dúvidas. A análise dos dados será realizada de modo a respeitar a sua opinião, sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e o seu nome será mantido em sigilo. Ressaltamos ainda que a sua identidade será resguardada na coleta de dados, já que a plataforma utilizada para a coleta codifica os participantes, atribuindo-lhes códigos numéricos individuais. Cumpre informar, ainda, que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração. Sendo assim, se você se encontrar suficientemente esclarecido, o (a) convido a assinalar a opção de concordância com este Termo.

**Dados sobre a pesquisa:**

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

**Responsável:** Karla Luisa Costa Sabino

**Cargo/Função:** Doutoranda em Controladoria e Contabilidade

**Instituição:** Faculdade de Ciências Econômicas - UFMG – Belo Horizonte – Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Controladoria e Contabilidade. Endereço: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG, 31270-901.

**Contato:** fone (31) 98827-1357. E-mail: klccosta@yahoo.com.br

**Orientador:** Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

Faculdade de Ciências Econômicas - UFMG – Belo Horizonte – Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Controladoria e Contabilidade. Endereço: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG, 31270-901.

E-mail: jvac@ufmg.br

Declaro que li e concordo em participar



### 1. Escala de Comprometimento Acadêmico

Por favor, indique o quanto você discorda ou concorda com cada uma das afirmações a seguir. Pensando no seu curso de uma maneira geral, escolha a resposta, em uma escala de 1 à 6, sendo 1 (Discordo Totalmente) e 6 (Concordo Totalmente), que está mais próxima de como você se sente ou do que você pensa, marcando com um x na opção correspondente. É necessário apenas uma resposta por linha. Responda a todos os itens, mesmo que você não tenha certeza.

		Discordo Totalmente					Concordo Totalmente
<b>NÍVEL DE COMPROMETIMENTO</b>							
Q1	Quero continuar com meus estudos.	1	2	3	4	5	6
Q2	Eu acredito em aprendizagem contínua.	1	2	3	4	5	6
Q3	Estou determinado a concluir meus estudos com sucesso.	1	2	3	4	5	6
Q4	Persistirei nos meus estudos até me formar.	1	2	3	4	5	6
Q5	Não estou preparado para desistir dos meus estudos.	1	2	3	4	5	6
<b>SATISFAÇÃO</b>							
Q6	Meus estudos me dão satisfação.	1	2	3	4	5	6
Q7	Estou muito feliz com meus estudos.	1	2	3	4	5	6
Q8	Conseguir estudar está próximo do meu ideal.	1	2	3	4	5	6
Q9	Meus estudos estão me fazendo sentir realizado(a).	1	2	3	4	5	6
Q10	Meus estudos atendem às minhas necessidades de estimulação e interação intelectual.	1	2	3	4	5	6
Q11	Eu gosto de estudar.	1	2	3	4	5	6
Q12	Sinto-me contente com meus estudos.	1	2	3	4	5	6
Q13	Sinto-me muito envolvido nos meus estudos – extremamente conectado com meus estudos.	1	2	3	4	5	6
<b>QUALIDADE DAS ALTERNATIVAS</b>							
Q14	Se eu tivesse escolha, preferiria fazer outra coisa ao invés de estudar.	1	2	3	4	5	6
Q15	Há coisas melhores na vida do que estudar.	1	2	3	4	5	6
Q16	Qualquer outra coisa seria melhor do que ter que estudar.	1	2	3	4	5	6
<b>INVESTIMENTO</b>							
Q17	Me sinto muito envolvido nos meus estudos - como se eu tivesse investido bastante nisso.	1	2	3	4	5	6
Q18	Comparado a outros que conheço, investi muito tempo e esforço em meus estudos.	1	2	3	4	5	6
Q19	Gasto muito tempo com meus estudos.	1	2	3	4	5	6
Q20	Normalmente, me esforço muito em meus estudos.	1	2	3	4	5	6

Q21	Faço tudo para garantir o sucesso em meus estudos.	1	2	3	4	5	6
<b>SIGNIFICÂNCIA</b>							
Q22	Ser estudante me permite me expressar completamente.	1	2	3	4	5	6
Q23	A forma com que abordo meus estudos reflete quem eu sou como pessoa.	1	2	3	4	5	6
Q24	Meus estudos contribuem para me moldar como pessoa.	1	2	3	4	5	6
Q25	Sou o tipo de pessoa que gosta de estudar.	1	2	3	4	5	6
Q26	Meus estudos me deixam realizado (a).	1	2	3	4	5	6
Q27	Estudar é um aspecto central de quem eu sou.	1	2	3	4	5	6
Q28	Estudar dá sentido à minha vida.	1	2	3	4	5	6
Q29	Eu me expesso através dos meus estudos.	1	2	3	4	5	6
Q30	Estudar é uma parte importante da minha vida.	1	2	3	4	5	6

## 2. Escala de Percepção de Justiça Acadêmica Revisada

Por favor, indique o quanto você acha justa ou injusta cada uma das afirmações a seguir. Pensando no seu curso de uma maneira geral, escolha a resposta, em uma escala de 1 à 5, sendo 1 (extremamente injusto) e 5 (extremamente justo), que está mais próxima de como você se sente ou do que você pensa, marcando com um x na opção correspondente. É necessário apenas uma resposta por linha. Responda a todos os itens, mesmo que você não tenha certeza.

		Extremamente Injusto (a)					Extremamente justo (a)						
	De uma maneira geral, as suas notas nas provas e avaliações QUE JÁ REALIZOU durante seu atual curso...												
Q1	...em comparação às notas dos outros alunos foram:	1	2	3	4	5							
Q2	...em comparação às notas que você esperava alcançar foram:	1	2	3	4	5							
Q3	...em comparação às notas que você merecia alcançar foram:	1	2	3	4	5							
Q4	...em comparação ao esforço empregado em estudar para as avaliações foram:	1	2	3	4	5							
	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:	1	2	3	4	5							
Q6	...em comparação às notas finais que você, no início do semestre, acreditava que iria obter serão:	1	2	3	4	5							
Q7	...em comparação às notas finais que você acredita que merece receber serão:	1	2	3	4	5							
Q8	...em comparação ao esforço empregado por você serão:	1	2	3	4	5							
Q9	...em comparação às notas que a maioria dos alunos receberiam se fossem submetidos às mesmas provas e avaliações que você serão:	1	2	3	4	5							
Q10	As formas de correção das avaliações utilizada pelos professores é:	1	2	3	4	5							
Q11	As políticas existentes em caso de falta/perda de avaliações são:	1	2	3	4	5							
Q12	As políticas de comparecimento/frequência nas disciplinas são:	1	2	3	4	5							
Q13	As formas de distribuição de pontos das matérias são:	1	2	3	4	5							

Q14	O cronograma geral do curso é:	1	2	3	4	5
Q15	O programa do curso é:	1	2	3	4	5
Q16	O cronograma das avaliações é:	1	2	3	4	5
Q17	As expectativas dos professores em relação aos alunos é:	1	2	3	4	5
Q18	Os tipos de questões nas avaliações são:	1	2	3	4	5
Q19	A quantidade de trabalho necessária para se conseguir uma boa nota na matéria é:	1	2	3	4	5
Q20	O número de questões nas avaliações é:	1	2	3	4	5
Q21	O nível de dificuldade do conteúdo do curso é:	1	2	3	4	5
Q22	A quantidade de tempo que você precisar dedicar ao curso para receber boas notas é:	1	2	3	4	5
Q23	O cronograma para execução dos trabalhos em casa e outros trabalhos escritos é:	1	2	3	4	5
Q24	A forma como os professores conduzem as discussões em sala:	1	2	3	4	5
Q25	A forma como os professores abordam os alunos em sala é:	1	2	3	4	5
Q26	A forma como os professores conduzem a aula é:	1	2	3	4	5
Q27	A forma como os professores tratam os alunos é:	1	2	3	4	5
Q28	A comunicação dos professores com os alunos é:	1	2	3	4	5
Q29	A relação interpessoal dos professores com os alunos é:	1	2	3	4	5
Q30	A forma como os professores ouvem os alunos é:	1	2	3	4	5
Q31	A forma como os professores lidam com os alunos é:	1	2	3	4	5
Q32	A forma como os professores falam com os alunos é:	1	2	3	4	5
Q33	Como os professores consideram as opiniões dos alunos:	1	2	3	4	5
Q34	Como os professores lidam com os alunos que discordam deles:	1	2	3	4	5
	O relacionamento no ambiente da pós-graduação em que VOCÊ ESTÁ INSERIDO...					
Q35	...em comparação com o que você vivenciou durante a graduação é:	1	2	3	4	5
Q36	A competitividade entre os colegas da pós-graduação é:	1	2	3	4	5
Q37	A quantidade de contato que você tem com seu (sua) orientador (a) é:	1	2	3	4	5
Q38	De maneira geral, o relacionamento com seu (sua) orientador (a) é:	1	2	3	4	5
Q39	A pressão por publicações em eventos científicos ou periódicos é:	1	2	3	4	5
Q40	O tempo para concluir a tese ou a dissertação é:	1	2	3	4	5

**3. Dados de Identificação:**

1. Em qual instituição você estuda?
2. Em qual ano ingressou no curso?
3. Qual é a sua cor ou raça/etnia?

Cor Preta  Cor Branca  Cor Amarela  Cor Parda  Indígena  Outro

Prefiro não identificar

4. Qual o seu gênero?

Masculino  Feminino  Outro  Não desejo declarar

5. Qual a sua idade?

6. Qual o seu estado civil?

Solteiro/a  Casado/a  Separado/a  Viúvo/a

7. Possui bolsa de estudo (CAPES, CNPq ou de Agência de Fomento)? Sim  Não

8. Possui algum trabalho remunerado que não seja bolsa de estudos? Sim  Não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_ Qual a carga horária? \_\_\_\_\_

9. Qual (is) curso (s) de graduação você concluiu antes de ingressar na pós-graduação?

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### Dados de Identificação:

Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_ Qual curso você está matriculado atualmente? \_\_\_\_\_

Cidade em que nasceu: \_\_\_\_\_ Exerce atividade remunerada? \_\_\_\_\_

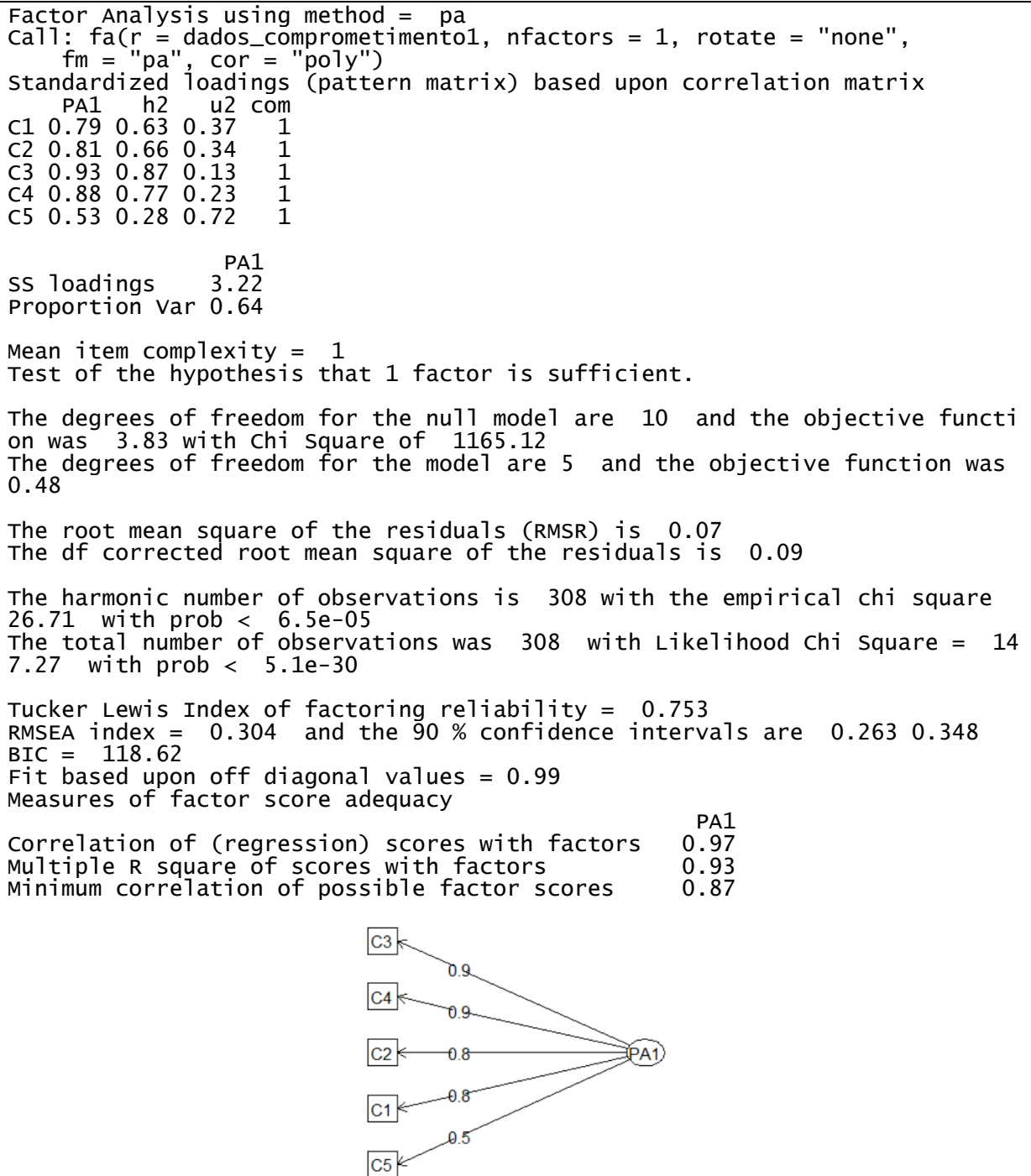
#### Perguntas:

##### Descrição da Percepção de Justiça

1. Para você, o que significa justiça no ambiente de aprendizagem?
2. Considerando as suas responsabilidades e seus esforços como aluno, as notas que você tem obtido são justas?
3. Você considera justa a forma como são avaliadas as suas notas, em comparação com os demais alunos?
4. O seu (sua) orientador (a) deixa claro o que espera de você?
5. A instituição em que você estuda assegura que suas opiniões serão ouvidas?
6. Os procedimentos usados para tratar as suas reclamações e opiniões acerca da instituição são justos?
7. Os seus professores o (a) tratam com respeito e consideração?
8. Você já presenciou algum ato de injustiça dentro da universidade/faculdade? Qual? Como reagiu?
9. O que o (a) motivou a ingressar no curso de pós-graduação *stricto sensu* da área Contábil?
10. Para você, o que significa ter uma pós-graduação *stricto sensu*?
11. Você se sente comprometido (a) com o programa e/ou curso que está estudando atualmente? Por qual motivo?
12. A sua percepção de justiça acerca do curso influencia no seu comprometimento acadêmico?

## ANEXO

Abaixo o resultado para C1-C5. Foi usado o mesmo método para extrair um único fator, sem usar rotação ortogonal. A solução explicada 64% da variabilidade das 5 variáveis.



Abaixo o resultado para C6-C30. Foi usado o mesmo método para extrair K=4 fatores, neste caso usando rotação ortogonal varimax. A solução explicada 72% da variabilidade das 25 variáveis. Pelo diagrama a C22 mudaria de fator, mas ao olhar os loadings vemos que na verdade ela tem peso muito similar em dois fatores.

Factor Analysis using method = pa  
 Call: fa(r = dados\_comprometimento2, nfactors = 4, rotate = "varimax",  
 fm = "pa", cor = "poly")

Standardized loadings (pattern matrix) based upon correlation matrix

	PA1	PA3	PA2	PA4	h2	u2	com
C6	0.78	0.30	0.11	0.25	0.78	0.22	1.6
C7	0.78	0.32	0.05	0.25	0.77	0.23	1.6
C8	0.69	0.39	0.20	0.20	0.71	0.29	2.0
C9	0.73	0.43	0.22	0.26	0.83	0.17	2.1
C10	0.70	0.39	0.29	0.24	0.78	0.22	2.3
C11	0.75	0.23	0.35	0.29	0.81	0.19	2.0
C12	0.83	0.30	0.23	0.24	0.89	0.11	1.6
C13	0.80	0.29	0.29	0.25	0.88	0.12	1.8
C14	-0.22	-0.15	-0.09	-0.73	0.61	0.39	1.3
C15	-0.36	-0.24	0.07	-0.49	0.43	0.57	2.4
C16	-0.24	-0.07	-0.03	-0.77	0.66	0.34	1.2
C17	0.56	0.33	0.39	0.26	0.63	0.37	3.0
C18	0.08	0.17	0.69	0.06	0.52	0.48	1.2
C19	0.11	0.13	0.83	-0.11	0.73	0.27	1.1
C20	0.26	0.24	0.82	0.07	0.80	0.20	1.4
C21	0.30	0.26	0.70	0.15	0.68	0.32	1.8
C22	0.49	0.48	0.07	0.01	0.47	0.53	2.0
C23	0.28	0.70	0.19	0.15	0.63	0.37	1.6
C24	0.17	0.80	0.24	0.21	0.77	0.23	1.4
C25	0.23	0.72	0.33	0.18	0.71	0.29	1.8
C26	0.58	0.64	0.24	0.16	0.83	0.17	2.4
C27	0.50	0.71	0.20	0.20	0.84	0.16	2.2
C28	0.50	0.70	0.16	0.12	0.78	0.22	2.0
C29	0.46	0.73	0.18	-0.03	0.79	0.21	1.8
C30	0.43	0.60	0.33	0.27	0.73	0.27	2.9

	PA1	PA3	PA2	PA4
SS loadings	6.96	5.45	3.42	2.22
Proportion Var	0.28	0.22	0.14	0.09
Cumulative Var	0.28	0.50	0.63	0.72
Proportion Explained	0.39	0.30	0.19	0.12
Cumulative Proportion	0.39	0.69	0.88	1.00

Mean item complexity = 1.9

Test of the hypothesis that 4 factors are sufficient.

The degrees of freedom for the null model are 300 and the objective function was 28.32 with Chi Square of 8434.67

The degrees of freedom for the model are 206 and the objective function was 3.65

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0.03

The df corrected root mean square of the residuals is 0.04

The harmonic number of observations is 308 with the empirical chi square 159.05 with prob < 0.99

The total number of observations was 308 with Likelihood Chi Square = 1077 with prob < 6.6e-118

Tucker Lewis Index of factoring reliability = 0.843

RMSEA index = 0.117 and the 90 % confidence intervals are 0.11 0.124

BIC = -103.4

Fit based upon off diagonal values = 1

Measures of factor score adequacy

	PA1	PA3	PA2	PA4
Correlation of (regression) scores with factors	0.96	0.95	0.94	0.88
Multiple R square of scores with factors	0.92	0.90	0.88	0.77
Minimum correlation of possible factor scores	0.83	0.79	0.77	0.55