

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

ANDRÉ DE SOUZA SIMIL

**A CONFIANÇA COMO FATOR DE INFLUÊNCIA DA PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA  
NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM**

BELO HORIZONTE  
2016

André de Souza Simil

**A CONFIANÇA COMO FATOR DE INFLUÊNCIA DA PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA  
NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Contabilidade e Controladoria da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis

Área de concentração: Contabilidade e Controladoria

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

BELO HORIZONTE  
2016

#### Ficha Catalográfica

S589c  
2016

Simil, André de Souza.  
A confiança como fator de influência da percepção de justiça no ambiente de aprendizagem [manuscrito] / André de Souza Simil. – 2016.  
160 f. : il., gráfs. e tabs.

Orientadora: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Contabilidade e Controladoria.  
Inclui bibliografia (f. 144-154) e apêndices.

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

CDD: 657

Elaborada pela Biblioteca da FACE/UFMG – NMM072/2016



## AGRADECIMENTOS

Agradecer definitivamente é difícil. Durante todo um processo que extenua, mas gratifica, muitas foram as pessoas que contribuíram para que este trabalho fosse possível e se tornasse realidade. São tantos os responsáveis que tenho receio de não incluir aqueles que significativamente fizeram parte de tudo isso, mas foram tão somente vítimas da minha limitada memória.

Meus primeiros abraços vão, sem dúvida, à minha família. Meu querido pai, se estivesse aqui, estaria certamente mais emocionado que eu. Seu papel e incentivo na minha educação foram indescritíveis. Sempre presente, e ainda o é, estaria orgulhoso de presenciar a conclusão desta grande etapa. À minha mãe, pelo incondicional apoio e espirituais palavras que, sem elas, seria tudo mais difícil. Ao meu grande amigo e irmão, Felipe, por quem tenho a mais profunda admiração como Homem. Você jamais fará ideia do quanto é responsável por tudo isso.

Faço questão de registrar a minha sincera admiração pela professora e educadora Jacqueline. Muito além de orientadora, em meio a números, regras e procedimentos das Ciências Contábeis, soube me mostrar, esbanjando genialidade, a maravilhosa Ciência Social que há por detrás de tudo isso. Receba o meu grande abraço!

Ao meu grande amigo Fred, pela sua grande companhia e nobre amizade. As boêmias noitadas acadêmicas foram o melhor extravase que eu poderia ter. Vida longa a tudo isso!

À Carol, pelas manhãs, tardes e noites de domingo no Campus, na imersão aos intermináveis estudos, artigos, provas e apresentações. A minha admiração pelo seu trabalho e excelência contribuiu e contribui com toda essa produção. A você o meu muito obrigado!

Aos professores Mateus e Louzada, pelas eternas e intermináveis discussões teóricas. Não há dúvida que duas grandes coisas fizemos juntos: jus à sala 2108 e muito café.

Ao Rauno, pelas grandes discussões quantitativas e Skypianas nas madrugadas (mesmo com 4 horas de fuso!). Danke, mein freund!

Aos meus amigos e amiga Ronald, Kleison e Pri, pela compreensão da minha ausência durante essa jornada. Vocês não só entenderam tudo isso como sempre me apoiaram e acreditaram nesse sonho.

À família Almanaque (Tão, Fábio, Serginho e Marcelo) que em meio a shows e apresentações, souberam compreender as justificativas das minhas ausências e mostrar a grandiosa arte da música.

À Mimi, pelo mais eloquente dos silêncios felinos.

Agradeço a todos vocês que, cada um à sua forma, fizeram-me enxergar que o processo é tão saboroso quanto seu resultado. Minha eterna gratidão a todos!

*À minha família, Magno, Angela e Felipe*

*Com sol e chuva você sonhava  
Que ia ser melhor depois  
Você queria ser o grande herói das estradas  
Tudo o que você queria ser [...]*

Milton Nascimento

## RESUMO

SIMIL, André de Souza. A confiança como fator de influência da percepção de justiça no ambiente de aprendizagem. Belo Horizonte, 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

O presente estudo teve como objetivo geral analisar a relação entre a confiança que os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis depositam em seus professores e suas percepções de justiça no ambiente de aprendizagem. Como plataforma de base, foi utilizada a teoria da justiça organizacional, especialmente em seu modelo tridimensional, concebido por Bies e Moag (1986), Bies (1987) e Moorman (1991), que contempla a justiça distributiva, procedimental e interacional. A pesquisa foi classificada como explicativa com abordagem quantitativa. A percepção de justiça, variável dependente, foi mensurada por meio do instrumento *Revised Classroom Justice Scale*, inicialmente construído por Chory-Assad (2002) e posteriormente adaptado à realidade da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. A base de dados foi formada por 222 discentes de programas de mestrado e doutorado, distribuídos em 17 universidades no país. Foram estimados três modelos de regressão múltipla, com o intuito de se identificar a relação entre a percepção de justiça, de um lado, e a confiança e fatores sociodemográficos, de outro. Para tanto, fez-se o uso do software *Stata®/SE* 13. A variável confiança foi segregada em confiança no corpo docente e confiança na gestão, mensuradas pelos instrumentos construídos e utilizados por Forsyth, Adams e Hoy (2011), traduzidos e adaptados. Os questionários foram aplicados por meio da plataforma *Google Forms®*. Adicionalmente, o modelo tridimensional de percepção de justiça foi validado por meio das ferramentas de análise fatorial exploratória e confirmatória. Como principais resultados, a pesquisa evidenciou que a confiança no corpo docente apresentou significância estatística na previsão das três dimensões de percepção de justiça. O mesmo ocorreu com a confiança na gestão, relativamente à justiça distributiva. Das 8 variáveis sociodemográficas analisadas, 5 delas apresentaram significância estatística para prever a variável dependente deste estudo. Dentre elas, uma está ligada à característica inerente ao próprio estudante, enquanto outras relacionam-se às especificidades de cada programa de mestrado e doutorado e seus ambientes de aprendizagem. Os modelos estimados de justiça distributiva, procedimental e interacional conseguiram prever corretamente 32,86%, 47,83% e 62,92% das percepções de justiça dos estudantes. Foi possível constatar que a intensidade e frequência da interação entre professores e estudantes são determinantes na percepção de justiça desses discentes. A metodologia utilizada para a validação do construto tridimensional de justiça confirmou a validade e a quantidade de dimensões do modelo proposto. Ajustes do modelo foram realizados, motivados pela realidade cultural brasileira e pelas características e dinâmicas próprias da pós-graduação *stricto sensu*.

**Palavras-chave:** Justiça no Ambiente de Aprendizagem. Confiança. Ciências Contábeis. Pós-Graduação.

## ABSTRACT

SIMIL, André de Souza. A confiança como fator de influência da percepção de justiça no ambiente de aprendizagem. Belo Horizonte, 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

This study aimed to analyze the relationship between the trust that *stricto sensu* graduate students in Accounting place in their teachers and their perceptions of justice in the learning environment. Based platform, the theory of organizational justice was used, especially in its three-dimensional model, designed by Bies and Moag (1986), Bies (1987) and Moorman (1991), which includes the distributive justice, procedural and interactional. The research was classified as explanatory with quantitative approach. The perception of justice, dependent variable, was measured by the instrument Revised Classroom Justice Scale, originally built by Chory-Assad (2002) and later adapted to the reality of *stricto sensu* graduate in Accounting. The database was formed by 222 students of master's and doctoral programs, distributed in 17 universities in the country. Three multiple regression models were estimated, in order to identify the relationship between the perception of justice on the one hand, and trust and sociodemographic factors on the other. Therefore, there was the use of Stata® software / SE 13. The variable trust was segregated in trust in the faculty and trust in management, measured by instruments built and used by Forsyth, Adams and Hoy (2011), translated and adapted. Questionnaires were administered by Google Forms® platform. In addition, the three-dimensional model of perceived justice has been validated through exploratory and confirmatory factor analysis tools. The main results, the survey showed that confidence in the faculty was statistically significant in predicting the three dimensions of perceived justice. The same happened with the trust in management in relation to distributive justice. 8 of sociodemographic variables analyzed, 5 of them showed statistical significance to predict the dependent variable of this study. Among them, one is linked to the characteristic inherent to the student, while others relate to the specifics of each master's and doctoral program and their learning environments. The estimated models of distributive, procedural and interactional justice were able to correctly predict 32.86%, 47.83% and 62.92% of the students' perceptions of justice. It was found that the intensity and frequency of interaction between teachers and students are decisive in the perception of fairness of these students. The methodology used to construct three-dimensional validation of justice confirmed the validity and amount of dimensions of the model. Model adjustments were made, motivated by the Brazilian culture and the characteristics and dynamics own *stricto sensu* graduate courses.

**Keywords:** Classroom Justice. Trust. Accounting. Graduate School.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	17
1.1. Contextualização e problema.....	17
1.2. Objetivo geral.....	22
1.3. Objetivos específicos .....	22
1.4. Justificativa .....	23
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	26
2.1. Justiça organizacional.....	26
2.1.1. Justiça distributiva.....	31
2.1.2. Justiça procedimental .....	33
2.1.3. Justiça interacional .....	35
2.1.4. O modelo pentadimensional: justiça distributiva das tarefas e distributiva das recompensas.....	38
2.2. <i>Classroom justice</i> .....	40
2.3. Confiança organizacional.....	43
2.4. Confiança no ambiente de aprendizagem.....	46
2.5. Relação entre confiança e justiça organizacional .....	49
2.6. Estudos anteriores .....	52
3. METODOLOGIA .....	60
3.1. Caracterização da pesquisa.....	60
3.2. População e amostra .....	61
3.3. Variáveis e instrumentos.....	66
3.4. Hipóteses.....	74
3.5. Modelos estatísticos.....	82
4. RESULTADOS.....	84
4.1. Análise descritiva .....	84
4.2. Análise fatorial .....	99
4.2.1. Validade convergente .....	99
4.2.2. Validade divergente .....	105
4.2.3. Modelo fatorial estimado.....	112
4.3. Análise de regressão .....	119
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	132
6. REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE A.....	156
APÊNDICE B.....	157
APÊNDICE C .....	159
APÊNDICE D .....	160
APÊNDICE E.....	161

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CFA	Confirmatory Factor Analysis
EFA	Exploratory Factor Analyss
IES	Instituição de Ensino Superior
RCJS	<i>Revised Classroom Justice Scale</i>
STF	<i>Student Trust in Faculty Scale</i>
STA	<i>Student Trust in Administration Scale</i>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciência Contábeis e vagas...	63
Tabela 2: Discentes efetivamente matriculados nos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no País. ....	65
Tabela 3: Distribuição dos Respondentes – Justiça Distributiva .....	87
Tabela 4: Distribuição dos Respondentes – Justiça Procedimental .....	89
Tabela 5: Distribuição dos Respondentes – Justiça Interacional .....	90
Tabela 6: Padronização dos Escores – Percepção Justiça.....	91
Tabela 7: Estatística Descritiva – Justiça Distributiva, Procedimental e Interacional	91
Tabela 8: Médias das Dimensões de Justiça Padronizadas Segregadas .....	92
Tabela 9: Distribuição dos Respondentes – Confiança no Corpo Docente.....	95
Tabela 10: Distribuição dos Respondentes – Confiança na Administração .....	96
Tabela 11: Padronização dos Escores – Confiança no Corpo Docente e na Administração .....	97
Tabela 12: Fator de Inflação da Variância dos Modelos .....	128
Tabela 13: Testes de Heterocedasticidade dos Modelos.....	129
Tabela 14: Testes de Normalidade dos Resíduos.....	131
Tabela 15: Testes de Especificação dos Modelos .....	131

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões de Justiça Organizacional – Síntese .....	30
Quadro 2: Confiança Organizacional – Características e Principais Autores.....	46
Quadro 3: Variáveis de controle .....	73
Quadro 4: Variáveis, <i>proxies</i> , descrições, comportamentos esperados, hipóteses e códigos.....	81
Quadro 5: Número de respondentes por IES .....	85
Quadro 6: Hipóteses, modelos e comportamentos percebidos das variáveis .....	133

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelos de Justiça Organizacional e suas Subdivisões .....	40
Figura 2: Modelo Fatorial Hipotético.....	71
Figura 3: Nível do curso, concessão de bolsa e sexo dos respondentes .....	86
Figura 4: Idade do Discente e Percepção de Justiça .....	93
Figura 5: Nota atribuída pela CAPES e Percepção de Justiça.....	94
Figura 6: Confiança no Corpo Docente e Percepção de Justiça .....	97
Figura 7: Confiança na Administração e Percepção de Justiça .....	98
Figura 8: Matriz de Correlação das Variáveis Q1 a Q9 .....	100
Figura 9: Modelo Fatorial – Justiça Distributiva.....	101
Figura 10: Matriz de Correlação das Variáveis Q10 a Q26 .....	102
Figura 11: Modelo Fatorial – Justiça Procedimental.....	103
Figura 12: Matriz de Correlação das Variáveis Q27 a Q34 .....	104
Figura 13: Modelo Fatorial – Justiça Interacional .....	104
Figura 14: Matriz de Correlação das Variáveis Q1 a Q34 .....	106
Figura 15: Modelo Fatorial – Justiça Distributiva, Procedimental e Interacional....	108
Figura 16: Scree Plot – Modelo Trifatorial .....	109
Figura 17: Cargas Fatoriais – Modelo Trifatorial .....	110
Figura 18: Modelo Fatorial Estimado Preliminar 1.....	113
Figura 19: Modelo Fatorial Estimado Preliminar 2.....	115
Figura 20: Modelo Fatorial Estimado - Definitivo .....	117
Figura 21: Modelo de Justiça Distributiva Estimado - Preliminar.....	121
Figura 22: Modelo de Justiça Distributiva Estimado - Definitivo .....	122
Figura 23: Modelo de Justiça Procedimental Estimado - Preliminar .....	123
Figura 24: Modelo de Justiça Procedimental Estimado - Definitivo .....	124
Figura 25: Modelo de Justiça Interacional Estimado – Preliminar .....	126
Figura 26: Modelo de Justiça Interacional Estimado – Definitivo .....	127
Figura 27: Modelos de Justiça Distributiva e Procedimental – Método de Huber-White .....	130

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Variável sexo segregada pelo nível do curso .....	86
Gráfico 2: Variável concessão de bolsa segregada pelo nível do curso .....	87

## 1. INTRODUÇÃO

Este estudo está estruturado em seis seções. A primeira delas, introdução, apresenta e contextualiza o problema de pesquisa a ser discutido. São apresentados os objetivos geral e específicos, bem como a justificativa e relevância do estudo proposto. A segunda seção, referencial teórico, é segmentada em seis subseções que tratam a respeito dos temas justiça, confiança, a relação entre elas, bem como são apresentados estudos anteriores acerca dos dois temas. Na terceira seção é apresentada a metodologia do estudo, abordando tópicos como a caracterização da pesquisa, população e amostra, variáveis e instrumentos utilizados. São também apresentadas as hipóteses e os modelos estatísticos utilizados no alcance dos objetivos.

### 1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA

O conceito de justiça é abordado em diversos campos do conhecimento, em textos políticos, religiosos e jurídicos que visam, sobretudo, modelar a sociedade. A razão disso está ligada ao fato de que esse conceito afeta o comportamento dos indivíduos quando inseridos em um grupo ou sociedade (YILMAZ, 2014). O campo de estudo sobre essa temática se desenvolveu a partir de 1960, inserido na Psicologia Social, tendo como expoente o livro de George Caspar Homans *Social behavior: its elementary forms*. Nessa oportunidade, o autor postulou que, em uma relação de troca entre indivíduos, espera-se que haja proporcionalidade entre recompensas e investimentos (HOMANS, 1961).

Posteriormente, com o avanço do conhecimento nessa área, novos estudos foram desenvolvidos não mais restritos ou exclusivos à área social: os significados da então justiça social poderiam ser aplicáveis também às organizações (BEUGRÉ, 2002). O contexto empresarial passou a ser considerado como uma das áreas mais férteis de aplicação dos conhecimentos oriundos da Psicologia, particularmente da Psicologia Social da Justiça (MARIA; ASSMAR; FERREIRA, 2005). Os indivíduos que ali se inseriam e as relações estabelecidas por eles foram alvos de estudos conduzidos por pesquisadores oriundos da psicologia (COLQUITT *et al.*, 2001; CROPANZANO; GREENBERG, 1997; SKARLICKI; FOLGER, 1997; SKITKA; CROSBY, 2003).

No momento em que as pesquisas constataram que as atitudes e comportamentos relevantes e desejados por parte dos empregados dependeriam do sentimento de justiça, esse campo de estudo ganhou força. Foi cunhado, então, em 1987 por Jerald Greenberg, a expressão justiça organizacional. O termo é utilizado para descrever o papel da justiça no que se refere diretamente ao local de trabalho (MOORMAN, 1991).

O conceito de justiça é de fundamental importância para a compreensão do comportamento humano nas organizações e seu significado tem evoluído com o passar dos anos. Isso ocorre porque a percepção de justiça está ligada a variáveis como satisfação, comprometimento e desempenho; estas, por sua vez, têm estreita relação com o cumprimento dos objetivos das organizações (COLQUITT *et al.*, 2001). A justiça organizacional, assim, passou a ser entendida como mediadora na compreensão do comportamento humano dentro das organizações. Seu estudo se configurou como uma alternativa na busca por promover e incentivar atitudes alinhadas aos objetivos estratégicos da organização.

Nas últimas décadas, as pesquisas passaram a observar com maior rigor as especificidades de cada ambiente organizacional. Tratar os diversos tipos, espécies e tamanhos das organizações da mesma maneira seria ignorar suas particularidades. Cada grupo de organizações passou a ter abordagem específica sem, contudo, perder todo o aparato teórico de suporte já desenvolvido.

O ambiente educacional foi um dos campos que passou a ser estudado sob a ótica da justiça, na medida em que se buscava um maior entendimento sobre diversos fatores relativos ao ambiente de aprendizagem que poderiam afetar comportamentos, atitudes ou expectativas desejáveis e indesejáveis dos alunos e professores (HOY; TARTER, 2004).

Um número crescente de pesquisas têm buscado identificar as percepções de justiça de alunos no tocante aos ambientes de aprendizagem em que estão inseridos (HOY; TSCHANNEN-MORAN, 1999; CHORY-ASSAD, 2002; HOY; TARTER, 2004; CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004a; PAULSEL; CHORY-ASSAD; DUNLEAVY, 2005; HEFFERNAN; TROST, 2007; CHORY, 2007; CLAFFEY, 2008; HORAN; CHORY; GOODBOY, 2010; GORARD, 2012; ÇAĞLAR, 2013; CHORY *et al.*, 2014). De

maneira geral, os resultados desses estudos, segundo Duplaga e Astani (2010), têm mostrado, sobretudo, que as percepções de justiça são uma questão crítica no contexto educacional.

O interesse pela temática tem surgido na medida em que as percepções de justiça geralmente levam a atitudes e comportamentos positivos, enquanto percepções de injustiça têm se mostrado como causa de atitudes e resultados negativos em inúmeros contextos, inclusive no ensino superior (CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004b). Especialmente nos ambientes educacionais, estudos empíricos têm evidenciado a percepção de justiça como predecessor de aspectos como passividade, inércia, hostilidade, agressividade, afastamento, busca por vingança, satisfação, desempenho acadêmico, comprometimento, motivação e diversos outros (CHORY-ASSAD, 2002; CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004a, 2004b; LIZZIO; WILSON; HADAWAY, 2007; SIMMONS; DOWELL; SMALL, 2013; ÇAĞLAR, 2013; YILMAZ, 2014).

Ao evidenciar correlação com diversas variáveis relevantes à área de ensino, o estudo da justiça nesses ambientes revelou seu poder preditivo. O fôlego das pesquisas nessa temática foi tal que se criou o termo próprio *classroom justice*. A expressão é usada para tratar especificamente “a percepção de justiça e as avaliações relativas a resultados ou processos que ocorrem em um contexto instrucional”<sup>1</sup> (CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004b, p. 254).

Da mesma forma que a justiça organizacional, no intuito de buscar um melhor entendimento da teoria, a *classroom justice* se mostrou segmentada em dimensões. Embora não haja uma divisão única e unânime na literatura, é possível e seguro identificar um entendimento majoritário e consensual a esse respeito; a divisão tripartida. Nessa linha, o estudo da *classroom justice* apresentaria as dimensões da justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional (HORAN; CHORY; GOODBOY, 2010; HORAN; MARTIN; WEBER, 2012; SIMMONS; DOWELL; SMALL, 2013; ULUDAG; YARATAN, 2013; CHORY *et al.*, 2014).

---

<sup>1</sup> Original em língua inglesa, tradução livre do autor.

A justiça distributiva se refere às percepções de que os resultados de um determinado processo são justos (TATA; BOWES-SPERRY, 1996). Os alunos perceberiam essa dimensão, por exemplo, baseados nas notas que recebem nas tarefas individuais ou no resultado global de uma disciplina ou curso (CHORY-ASSAD, 2002).

Por sua vez, a justiça procedimental – ou processual – diz respeito às percepções de que os procedimentos utilizados para alcançar aqueles resultados são justos (THIBAUT; WALKER, 1975). Essa ideia está ligada às políticas e procedimentos definidos em sala de aula, enfatizando como a disciplina ou o curso são conduzidos. A distribuição de pontos e avaliações, o cronograma e os prazos estipulados são exemplos dessa abordagem da *classroom justice* (CHORY-ASSAD, 2002).

A dimensão interacional está ligada ao sentimento de justiça no tratamento interpessoal que os indivíduos recebem daqueles que têm competência para tomar decisões, quais sejam, professores e administradores (BIES; MOAG, 1986). Os alunos percebem essa dimensão baseados no quão bem seus instrutores e administradores os tratam e compreendem seus sentimentos, preocupações e necessidades (CHORY-ASSAD, 2002).

Uma vez que a percepção de (in)justiça, e suas dimensões, tem poder preditor sobre as variáveis comportamentais e de atitudes (in)desejáveis dos alunos, investigar suas causas torna-se um claro desdobramento. A lógica é que, se for possível alterar a percepção de justiça dos alunos, altera-se, por consequência, seus comportamentos e atitudes. Com efeito, para modificar a percepção de justiça deve-se atuar sobre suas causas.

Na busca pelas causas da percepção de justiça, a confiança tem ganhado papel de destaque. Ora sob a ótica do docente, ora sob a do discente, a literatura tem buscado clarificar a relação entre essas duas variáveis (HOY; TARTER, 2004; CHORY, 2007; KALE, 2013). Em se tratando da visão dos estudantes, a confiança nos professores e nos administradores da instituição de ensino é formada por um resultado de relações mútuas e esforços positivos. Os comportamentos destes são de suma importância para formar uma atmosfera geral de confiança (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 1998). Entende-se que, se os alunos percebem confiança nos professores, eles tenderão a

modificar sua percepção em relação à justiça distributiva, procedimental e interacional no ambiente de aprendizagem (GEDDES, 2003; CHORY, 2007). Por isso, da mesma forma que em ambientes de trabalho, os estudos acerca da justiça em ambientes de aprendizagem têm sido considerados muito relevantes (SIMMONS; DOWELL; SMALL, 2013).

Nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a relação entre essas duas variáveis é potencialmente próxima. Essa modalidade de ensino superior possui peculiaridades no tocante às relações estabelecidas entre os discentes e seu professores. A proximidade entre orientador e orientando proporciona uma relação afetiva muito mais intensa quando comparada àquelas relações estabelecidas em outras modalidades de ensino superior. Professores orientadores salientam a necessidade de conhecer a história de vida de seus orientandos e suas expectativas, procurando estabelecer entre ambos uma relação de diálogo e um clima de confiança. Orientandos e orientadores reconhecem que, entre eles, a empatia, o saber ouvir e dialogar, a confiança e o respeito são essenciais para o êxito do trabalho que desenvolverão juntos (VIANA; VEIGA, 2010).

Ressalta-se que a relação orientador-orientando não se limita àquela estabelecida na elaboração dos trabalhos finais dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A produção de trabalhos como artigos científicos ao longo das disciplinas dos cursos de mestrado e doutorado também demanda atenção especial. Segundo Martins (1997, p. 57), “[...] muitos professores desses cursos, espontaneamente ou forçosamente, agregaram às suas funções docentes o papel de orientadores de trabalhos acadêmicos”. O que se pode perceber é que a relação mais próxima e mais intensa entre discentes e docentes existe ao longo de todo o curso, mestrado ou doutorado, ainda que estes professores não sejam aqueles designados formalmente como orientadores de trabalhos de conclusão de curso. Essa relação de maior intensidade estabelecida nos programas de pós-graduação *stricto sensu* pode contribuir para aproximar as variáveis confiança e justiça.

Em Contabilidade, assim como em outras áreas, essa peculiaridade também existe. Ainda que em um estágio de menor desenvolvimento, os programas de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis enfrentam também seus desafios. Leite Filho e

Martins (2006), por exemplo, discutiram a relação entre alunos e orientadores e suas influências no processo de produção de teses e dissertações. É papel dos pesquisadores da área Contábil investigarem as interações que ocorrem em seus programas de pós-graduação e seus respectivos desdobramentos. Há muito o que ser desenvolvido haja vista a pesquisa em Contabilidade, no Brasil, ser considerada em um estágio embrionário quando comparada com a realidade de outros países (SANTOS; KLANN; RAUSCH, 2011).

No tocante à *classroom justice*, as pesquisas que a abordam são em número bastante reduzido. Os próprios estudos sobre justiça organizacional, que dão base teórica à *classroom justice*, são ainda incipientes no Brasil. Até 2011, essas investigações não haviam apresentado evolução significativa (BATTISTELLA; SCHUSTER; DIAS, 2012). Particularmente em relação à justiça no ambiente de aprendizagem, os estudos nacionais têm, de maneira geral, abordado as percepções de justiça apenas sob a ótica docente. Há, portanto, uma lacuna no que diz respeito à perspectiva discente, muito embora enquanto atores do processo ensino-aprendizagem, essa perspectiva deva ser igualmente considerada (KALE, 2013).

Diante disso, surge a questão que orienta este estudo: qual a relação entre as percepções de justiça dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis e o grau de confiança que depositam em seus professores?

## **1.2. OBJETIVO GERAL**

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação entre a confiança que os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis depositam nos professores e suas percepções de justiça no ambiente de aprendizagem.

## **1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- (a) Identificar e analisar as relações entre a confiança dos alunos nos gestores de ensino e a percepção de justiça;
- (b) Identificar e analisar as relações entre as variáveis sociodemográficas inerentes ao ambiente de aprendizagem e a percepção de justiça;

- (c) Confirmar a validade do modelo tridimensional de justiça concebido pela literatura.

#### 1.4. JUSTIFICATIVA

A percepção de justiça tem estreita relação com o comportamento dos indivíduos pertencentes a um determinado grupo social. A experiência em ser tratado de maneira justa contribui para a percepção de valorização do indivíduo enquanto membro de um grupo. Adicionalmente, promove a sensação de pertencimento a ele, bem como reforça as obrigações pessoais de se comportar de acordo com as regras ali estabelecidas (BERTI; MOLINARI; SPELTINI, 2010).

Em um ambiente educacional o grupo ali constituído é representado pela sala de aula, com todas as suas regras formais e procedimentais estabelecidas. O discente, ao perceber justiça, teria seus laços com o ambiente de aprendizagem reforçados, também no sentido de cumprir as regras determinadas – ação esperada pelos docentes, gestores e instituição de ensino.

Entretanto, os comportamentos esperados pelos profissionais de ensino dizem respeito a muito mais do que o cumprimento de regras por parte dos alunos. Para atingir aos objetivos institucionais, pressupõe-se a existência de um aluno engajado, comprometido e dedicado, inclusive psicologicamente. Assim, os docentes e gestores acreditam que as organizações em que estão inseridos cumprem seu papel, na medida em que determinados comportamentos e resultados são apresentados por parte dos alunos – os chamados *instructional outcomes*.

Quando os estudantes percebem que seus instrutores os tratam de maneira justa, por exemplo, os percebem, ao mesmo tempo, com alta credibilidade (CHORY, 2007). Da mesma forma, percebem que a comunicação professor-aluno é estabelecida em bases legítimas (PAULSEL; CHORY-ASSAD; DUNLEAVY, 2005), além de perceberem uma menor utilização de técnicas de alteração de comportamento antissocial<sup>2</sup> por parte dos professores (CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004a). Ressalta-

---

<sup>2</sup> As Técnicas de Alteração de Comportamento Antissocial (*Antisocial Behavior Alteration Techniques – Antisocial BATs*) são estratégias adotadas pelos professores com o objetivo de alterar o

se que os discentes que vivenciaram experiências de justiça apresentaram níveis mais elevados de motivação e aprendizado afetivo (FEATHER, 1999; CHORY-ASSAD, 2002; DALBERT; MAES, 2002), influenciando também sua carreira acadêmica (RESH; SABBAGH, 2009).

De maneira simétrica, as experiências de injustiça acarretam comportamentos, resultados e atitudes negativas. Os alunos que experimentaram ambientes de injustiça se mostraram engajados em agressão indireta, hostilidade, vingança, decepção (CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004a, 2004b), resistência (PAULSEL; CHORY-ASSAD, 2005), angústia (DALBERT; STOEBER, 2005) e evasão (DURSO, 2015).

Uma vez que há comprovação empírica da correlação entre percepção de justiça e comportamentos esperados e desejados por parte dos alunos, sua investigação é relevante. Espera-se que, conhecendo as causas da percepção de justiça – as chamadas variáveis antecedentes – se possa controlar de alguma forma os comportamentos e atitudes dos alunos, além de agir sobre elas. Isso poderia contribuir na promoção dos fins institucionais das organizações de ensino.

Neste estudo, optou-se por investigar como causa da percepção de justiça a confiança dos alunos em relação aos demais atores sociais presentes na instituição de ensino. Entende-se por confiança a vontade de uma das partes em ser vulnerável à outra parte com base na confiança de que esta última é benevolente, confiável idônea, honesta e franca. (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 1998; TSCHANNEN-MORAN, 2001, 2003).

A escolha por investigar a confiança como antecedente da percepção de justiça se mostrou mais relevante devido a população alvo objeto deste estudo. A relação que se estabelece entre discente-docente e discente-administração tende a ser mais intensa nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em comparação às outras modalidades de curso no ensino superior. No Brasil, em dezembro 2009, por exemplo,

---

comportamento dos estudantes tais como: fazer ameaças de punição, fazer os alunos se sentirem culpados, criar uma relação professor-aluno negativa ou fazer os alunos se sentirem em débito para com a classe (RUDICK, 2010).

a estatística da relação discente-docente, considerando os cursos de pós-graduação *stricto sensu* do país, mostrava 1,55 alunos matriculados para cada docente (CAPES, 2010).

Especificamente na área de Ciências Contábeis, a relação professor aluno já foi investigada, em particular no que diz respeito à relação orientador-orientando. Segundo Luna (1983) e Martins (1997), o modelo autocrático que domina as relações dentro dos programas de pós-graduação dificulta o relacionamento eficaz entre orientador e orientando. O processo de relações democráticas ainda sofre os efeitos de atitudes e comportamentos opostos, tanto do orientador quanto do orientando. Depreende-se disso que essas relações são pautadas, sobretudo, na confiança entre os dois atores envolvidos, aspecto considerado linha mestra deste estudo.

Identificar os sentimentos de justiça como indicadores desses *outcomes* tem, ao menos, dois aspectos relevantes. Por um lado, eles podem se constituir como um tópico na formação de professores, no intuito de cumprir com os objetivos da instituição de ensino. Por outro, podem ser considerados no desenvolvimento de projetos visando prevenir dificuldades de aprendizagem e definir políticas públicas orientadas para a qualidade da educação.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta e discute as teorias utilizadas na condução desta pesquisa. Para tanto, são apresentados as definições e conceitos dos principais autores que tratam dos temas objeto de estudo desta dissertação, permeando as visões clássicas e contemporâneas existentes na literatura. Inicialmente, são tratados os conceitos de justiça organizacional e seus desdobramentos em dimensões. Em seguida, aborda-se o tema justiça no ambiente de aprendizagem. As teorias relativas à confiança organizacional e confiança no ambiente de aprendizagem são discutidas na sequência. Após as digressões teóricas apresenta-se uma seção que articula os dois principais tópicos deste estudo. Por fim, são apresentadas as publicações mais relevantes sobre os temas tratados, incluindo estudos de alcance nacional e internacional.

### 2.1. JUSTIÇA ORGANIZACIONAL

Pesquisas envolvendo justiça organizacional remontam à década de 1960. O primeiro estudo dessa temática foi conduzido para testar proposições sobre a distribuição de pagamentos e recompensas (COETZEE, 2004). A partir daí, diversos autores têm abordado o tema (ADAMS, 1963, 1965; BEUGRÉ, 1998; COHEN; GREENBERG, 1982; COLQUITT; GREENBERG; ZAPATA-PHELAN, 2005; COLQUITT *et al.*, 2001; CROPANZANO; GREENBERG, 1997; GREENBERG, 1990a, b, 1993; LEVENTHAL, 1980; THIBAUT; WALKER, 1975).

O termo justiça organizacional surgiu derivado da Teoria da Equidade proposta por Adams (1965). O autor buscou explicação do por que e quando os trabalhadores percebiam certas ações como justas ou injustas e como eles reagem quando percebiam alguma injustiça. Embora já existissem pesquisas empíricas sobre o tema desde aquela época, foi somente no início dos anos 90 do século passado que surgiu, explicitamente, a expressão justiça organizacional, utilizada, predominantemente, nos Estados Unidos (GREENBERG, 1987; KALS; JIRANEK, 2012).

De maneira geral, nas organizações os indivíduos são alvo de escolhas e decisões que afetam suas vidas. Toda decisão, seja ela a respeito dos salários, avaliações

individuais ou coletivas ou outra qualquer, acarreta consequências econômicas e sócio-emocionais, muitas das quais são as razões de ser dos indivíduos trabalharem nas organizações (COLQUITT, 2001).

A relevância de tais consequências faz com que cada indivíduo julgue essas decisões, interrogando-se se elas são justas ou não. A importância da justiça para a compreensão do comportamento humano, sobretudo no universo organizacional, já fora apontada por Hartman, Yrle e Galle Jr. (1999, p. 337):

Tanto os que trabalham nas organizações quanto aqueles que as estudam estão conscientes de que o conceito de justiça é central para a compreensão de uma vasta gama de comportamentos humanos em um contexto organizacional.<sup>3</sup>

Assim, a justiça organizacional pode ser entendida como “o termo utilizado para descrever o papel da justiça diretamente relacionado ao ambiente de trabalho”<sup>4</sup> (MOORMAN, 1991, p. 845). Na mesma linha, Greenberg (1996) interpreta o termo como aquilo que se refere à percepção de justiça do indivíduo nas organizações. Beugré (1998) a considera como a justiça percebida entre os indivíduos e os administradores e entre os próprios colegas dentro de uma organização. Para Gilliland e Chan (2001, p. 144), “a investigação em justiça organizacional analisa as percepções de justiça nas decisões organizacionais e nos processos de tomada de decisão”<sup>5</sup>.

A definição encontra-se pulverizada em grande parte da literatura e, embora seja possível encontrar um razoável número de conceitos igualmente adequados, o termo é considerado como uma ideia de difícil definição. Os cientistas organizacionais têm tentado fazê-lo fornecendo uma descrição completa de suas facetas ou dimensões (CRAWSHAW *et al.*, 2013).

Na medida em que se constatou um crescente interesse pelo estudo da justiça organizacional proliferaram suas abordagens teóricas. Não há, na literatura, unanimidade quanto ao número de construtos relacionados à percepção de justiça

---

<sup>3</sup> Original na língua inglesa, tradução livre do autor.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Idem.

organizacional. Simplificadamente cada um deles se diferencia pelo número de subdivisões, as chamadas dimensões<sup>6</sup>. Historicamente, esse número tem aumentado, tendo em vista a amplitude do conceito de justiça organizacional.

As primeiras pesquisas sobre justiça organizacional utilizaram a abordagem unidimensional, com fundamento na teoria da equidade, conforme apontado anteriormente. Essa abordagem contava apenas com a dimensão da justiça distributiva, tendo sido representada por autores como Adams (1965), Deutsch (1975), Homans (1961), entre outros.

A visão bidimensional foi abordada posteriormente por Leventhal, Karuza e Fry (1980), Leventhal (1980), Thibaut; Walker (1975) e Thibaut *et al.* (1974). Esses autores, de maneira geral, consideravam que a justiça distributiva apenas não era suficiente para representar a justiça organizacional, que ganhou a dimensão da justiça procedimental.

O modelo bidimensional incorporou uma terceira dimensão, com foco na qualidade do tratamento interpessoal, chamada de justiça interacional (KALS; JIRANEK, 2012; ULUDAG; YARATAN, 2013). Destaca-se que alguns dos autores que discutiram essa abordagem inicialmente, e a defendem, não são unânimes quanto à independência dessa dimensão em relação às demais (BIES; MOAG, 1986; BIES, 1987).

Atualmente, um modelo tetradimensional já foi concebido, tendo Colquitt, (2001) como principal defensor. A quarta dimensão foi criada a partir da subdivisão da justiça interacional em justiça interpessoal e justiça informacional (COLQUITT; GREENBERG; ZAPATA-PHELAN, 2005).

Pode-se, ainda, mencionar o surgimento de um modelo pentadimensional. Apresentado por Rego (2001); Rego, Cunha e Pinho (2009), em estudos desenvolvidos em Portugal, essa abordagem revela que alguns profissionais, especificamente os professores, percebem a justiça distributiva subdividida em dois grupos: justiça distributiva de tarefas e justiça distributiva de recompensas.

---

<sup>6</sup> A literatura possui diversos termos para se referir às subdivisões de justiça organizacional: dimensões, construtos, tipos, facetas, abordagens e óticas. Nesta dissertação essas expressões são tratadas como sinônimas.

Diante da variedade de definições e desdobramentos encontrados, verifica-se que não há conceituação padronizada de justiça organizacional na literatura, sendo considerado um campo que necessita integração (GREENBERG, 1990b, 1993; COLQUITT, 2001; COLQUITT *et al.*, 2001). Há autores que defendem até mesmo a ideia de que não existe uma teoria de justiça organizacional, como, por exemplo, Gilliland e Chan (2001). De acordo com essa corrente, existiria um conjunto de conceitos discutidos sob a ótica da justiça organizacional:

Não existe nenhuma teoria de justiça organizacional. Mais claramente, há uma seleção de construtos que são discutidos sob o título de justiça organizacional. Há também uma série de teorias que tentam vincular e relacionar esses construtos. [...] o foco dos pesquisadores que estudam a justiça organizacional tem sido nos construtos e não nas teorias. Este fato resultou em limitações no desenvolvimento de teorias e nos métodos de investigação utilizados para estudar as questões sobre justiça (GILLILAND; CHAN, 2001, p. 144).

Torna-se relevante, portanto, apresentar as principais facetas da justiça organizacional pesquisadas nas últimas décadas. O Quadro 1 apresenta uma síntese desses principais construtos existentes na literatura, indicando as dimensões analisadas, bem como os principais autores que as utilizaram.

Quadro 1: Dimensões de Justiça Organizacional – Síntese

Modelo	Dimensões	Principais características	Principais autores
Unidimensional	Justiça distributiva	Fundamentada na teoria da equidade, foi a primeira dimensão de justiça estudada pelos cientistas. Fundamenta-se nos fins alcançados pelos indivíduos. Percebe-se justiça quando recursos e recompensas são considerados proporcionais.	Adams (1965) Deutsch (1975) Homans (1961)
Bidimensional	Justiça distributiva e Justiça procedimental	Considera que, na percepção de justiça, os meios para se alcançar os fins são também relevantes, ou seja, o modo como as decisões são tomadas ou a maneira como são planejadas as tarefas.	Leventhal (1980) Lind e Tyler (1988) Thibaut e Walker (1975, 1978)
Tridimensional	Justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional	Insera as relações interpessoais como elemento integrante da percepção de justiça. Considera a qualidade do tratamento recebido pelas pessoas no desenvolvimento dos processos organizacionais.	Bies e Moag (1986) Bies (1987) Moorman (1991)
Tetradimensional	Justiça distributiva, justiça procedimental, justiça interpessoal e justiça informacional	Desdobra a justiça interacional em interpessoal e informacional. A primeira delas, aborda aspectos de dignidade e respeito na relação entre indivíduos. A outra está centrada na qualidade e quantidade de informações, explicações e justificativas das decisões que afetam as pessoas.	Colquitt (2001) Colquitt <i>et al.</i> , (2001) Greenberg (1990)
Pentadimensional	Justiça distributiva de tarefas, justiça distributiva de recompensas, justiça procedimental, justiça interpessoal e justiça informacional	Entende que a justiça distributiva é segregada em distributiva de tarefas e de recompensas, especificamente a professores. Nesse caso, existe justiça quando as distribuições das recompensas e das tarefas são justas.	Rego, Cunha e Pinho (2009) Rego (2000, 2001)

Fonte: elaboração própria

### 2.1.1. JUSTIÇA DISTRIBUTIVA

Em uma análise cronológica, a primeira dimensão da justiça organizacional a surgir foi a justiça distributiva. A sua origem remonta aos estudos de Homans (1961) e Adams (1965), populares nos anos 60 e 70 do século XX. Vários estudos foram conduzidos com suporte nos fundamentos desenvolvidos pelos dois autores (PRITCHARD, 1969; PRITCHARD; DUNNETTE; GORGENSON, 1972; DANSEREAU; CASHMAN; GRAEN, 1973; MIDDLEMIST; PETERSON, 1976; LORD; HOHENFELD, 1979; LEVENTHAL, 1980; GREENBERG, 1980, 1984).

É possível inferir que a teoria da inequidade de Adams (1965) é entendida como a teoria original de justiça e se fundamenta na ideia de que os recursos e as recompensas só serão justos quando proporcionais. Sendo assim, sua teoria preceitua que nas relações de troca entre indivíduos são geradas duas expectativas: as recompensas devem ser proporcionais aos custos e os lucros devem ser proporcionais aos investimentos.

Adams (1965) retoma as ideias desenvolvidas alguns anos antes por Homans (1961), que havia restringido a discussão dos efeitos da injustiça na satisfação dos empregados. Adams (1965), por sua vez, delineou reações mais variadas, elaborando a sua teoria da equidade e aplicando-a em um contexto organizacional. O interesse central do autor era compreender quando e por que as trocas entre empregados e empregadores eram percebidas como justas ou injustas e quais as suas reações.

Adams (1963, 1965) explicitou matematicamente a teoria que propôs, desenvolvendo a seguinte fórmula:

$$\frac{O_A}{I_A} = \frac{O_B}{I_B}$$

em que,  $O_A$  e  $I_A$  se referem, respectivamente, aos *inputs* e *outcomes* do indivíduo A e  $O_B$  e  $I_B$  aos *inputs* e *outcomes* do indivíduo B. Os *inputs* representam aquilo que um determinado sujeito traz a um relacionamento ou nele deposita. Assim, exemplos de *inputs* poderiam ser esforço, educação, habilidades, etc. Por sua vez, os *outcomes*

são aquilo que o indivíduo percebe ou obtém enquanto membro de um relacionamento. Em um contexto organizacional, os resultados seriam salários, promoções, benefícios ou recompensas (BEUGRÉ, 1998).

A expressão matemática proposta por Adams (1963, 1965) comporta dois aspectos. O primeiro deles é que a percepção de justiça está ligada à proporção entre aquilo que o indivíduo investe e o retorno que obtém, e não pelos valores absolutos desses retornos. Além disso, a percepção de justiça está ligada à comparação dessa proporção entre dois indivíduos. Assim, um indivíduo tem a percepção ideal de justiça quando os dois quocientes da equação se igualam.

De maneira geral, a justiça distributiva está centrada na equidade da distribuição dos insumos e das condições que afetam o bem-estar do indivíduo, grupo ou comunidade. Aqui se incluem aspectos psicológicos, fisiológicos, econômicos e sociais. As questões acerca da justiça distributiva surgem quando algo de valor é escasso ou quando nem todos podem obter aquilo que desejam. Como é inerente às relações empregatícias o fato de que nem todos os trabalhadores são tratados da mesma maneira e recebem as mesmas oportunidades, não é surpresa que os primeiros estudos sobre a justiça nas organizações estejam ligados à distribuição de recompensas (COLQUITT; GREENBERG; ZAPATA-PHELAN, 2005).

A ideia da justiça distributiva, posteriormente, foi abordada por outros autores, tendo desdobramentos teóricos distintos. Dentre eles, a visão de Leventhal (1980) é bastante citada na literatura. O autor expandiu o conceito de justiça distributiva para além da equidade, proposta por Adams (1963, 1965), inserindo as componentes igualdade e necessidade. Segundo ele, a equidade estaria ligada à recompensa que os funcionários receberiam com base nas suas contribuições. Por sua vez, a igualdade diria respeito a proporcionar aos empregados aproximadamente a mesma remuneração. Por último, a necessidade se relacionaria a conceder os benefícios baseando nas necessidades pessoais de cada indivíduo. Cropanzano, Bowen e Gilliland (2007) lembram que essa abordagem remete ao conhecido ditado de Aristóteles que, a princípio, seria contraditório. O filósofo pregava que todos os homens desejam ser tratados como todos os outros (igualdade), como alguns dos outros (equidade) e como nenhum dos outros (necessidade).

## 2.1.2. JUSTIÇA PROCEDIMENTAL

A partir de 1970, os pesquisadores começaram a reconhecer que somente a justiça distributiva era insuficiente para explicar a justiça organizacional como um todo. As pessoas não estavam somente interessadas nos resultados que adquiriam ou alcançavam, mas também na justiça dos processos utilizados para se chegar a tais resultados. Trata-se de avaliar e perceber o “como” e não somente “o que” ou “o quanto”, tratados pela justiça distributiva.

Na visão de Folger e Cropanzano (1998, p. 26):

a justiça procedimental refere-se às questões de justiça relativas aos métodos, mecanismos e processos utilizados para determinar os *outcomes*. Por exemplo, estas questões podem envolver considerações sobre o modo adequado para conduzir um processo de tomada de decisão, um processo de resolução de conflitos ou um processo de afetação numa organização<sup>7</sup>

Os estudos de Thibaut *et al.* (1974), Walker *et al.* (1974) e Thibaut e Walker (1975, 1978) foram os seminais relativos à justiça procedimental, ocasiões em que os autores se debruçaram em analisar, dentre outros, acontecimentos em um tribunal. Eles estavam interessados em perceber as reações dos litigantes frente a diferentes formas de procedimentos legais. Eles concluíram que esses litigantes estavam dispostos a ceder o controle na fase da decisão, se pudessem tê-lo na fase do processo.<sup>8</sup> Em outros termos, as partes que disputavam o litígio considerariam que o procedimento seria justo, se percebessem que detêm um controle do processo, ou seja, um controle sobre a apresentação dos seus argumentos no caso em disputa e tempo suficiente para explicar o seu caso pessoal (SOTOMAYOR, 2006, p. 63).

O que se depreende diretamente desses resultados é que a percepção de justiça não está ligada somente ao desfecho ou distribuição dos *outcomes*, mas ao procedimento que dá origem aos resultados.

---

<sup>7</sup> Original na língua inglesa, tradução livre do autor.

<sup>8</sup> Os autores distinguem a resolução de uma disputa judicial em duas fases: a fase de processo e fase de decisão. Na primeira, são apresentadas as evidências pelas partes, enquanto que, na segunda, há uma terceira parte, o juiz, que profere o veredicto.

Dentre os modelos de justiça procedimental concebidos pela literatura, o proposto por Leventhal, Karuza e Fry (1980) e Leventhal (1980) têm relevância. Segundo eles, para que haja justiça, seis regras devem ser atendidas:

- a) Consistência - os procedimentos devem ser aplicados de maneira consistente ao longo do tempo e nas pessoas;
- b) Supressão de viés - os procedimentos devem ser elaborados e implementados sem sofrer influência dos interesses pessoais daqueles que os tenham desenvolvido;
- c) Precisão - os procedimentos devem ser baseados em informações claras e precisas;
- d) Corrigibilidade - os procedimentos devem ser dotados de mecanismos que permitem a correção de erros, quando assim detectados;
- e) Representatividade - os procedimentos devem espelhar a integração dos interesses de todas as partes envolvidas;
- f) Ética - os procedimentos devem atender a padrões éticos e morais.

As pesquisas têm mostrado que procedimentos justos são capazes de mitigar os efeitos negativos de resultados desfavoráveis. Segundo Cropanzano, Bowen e Gilliland (2007), os estudiosos rotularam esse fenômeno de *fair process effect*. Os estudos conduzidos por Kim e Mauborgne (1991, 1993) ilustram esse fato. Segundo os autores, quando gestores acreditavam que a sede da firma utilizava um processo de planejamento justo, eles tornavam-se mais favoráveis ao próprio plano, inclinándose a aceitá-lo mais facilmente. Além disso, se tornavam mais comprometidos com seus empregadores.

A lógica é que os processos justos geram uma identificação intelectual e emocional por parte de quem assim os percebe. Sobre o tema, Cropanzano, Bowen e Gilliland (2007, p. 38) ressaltam:

O que é mais interessante é que a justiça processual afeta o que os trabalhadores acreditam sobre a organização como um todo. Se o processo for percebido como justo, funcionários demonstram maior lealdade e mais

vontade de se comportar no melhor interesse da organização. Eles também são menos propensos a trair a instituição e seus líderes.<sup>9</sup>

Depreende-se, portanto, que a utilização de procedimentos entendidos como justos, influencia as pessoas no sentido de cooperarem e contribuírem voluntariamente para com esses processos. Trata-se de um alinhamento de esforços e interesses do conjunto organização-pessoas.

### **2.1.3. JUSTIÇA INTERACIONAL**

Essa terceira dimensão de justiça organizacional diz respeito à maneira como um determinado indivíduo trata seu semelhante. Bies e Moag (1986), quando introduziram o conceito de justiça interacional, criticaram duramente o modelo até então predominante. Os autores argumentaram que, no modelo, não havia distinções entre os procedimentos e sua efetiva implementação. Isso levaria à confusão entre a percepção de justiça dos procedimentos em si e a percepção de justiça das interações entre os indivíduos que deles participam.

Ainda assim, a justiça interacional sempre foi alvo de controvérsias. Um dos conflitos está relacionado com a própria independência ou autonomia dessa dimensão. Diversos pesquisadores entendem a justiça interacional como componente indissociável da justiça procedimental (TYLER; BIES, 1990; MOORMAN, 1991; TYLER; LIND, 1992; CROPANZANO; GREENBERG, 1997). Os que advogam nesse sentido fundamentam-se no fato de que são os próprios procedimentos que geram as interações sociais, o que une os dois conceitos, ainda que parcialmente. Há a alegação de que, embora a justiça procedimental e a interacional tenham objetivos diferentes, ambas podem ser compreendidas como elementos de um mesmo processo. Assim, a faceta procedimental estaria atrelada aos aspectos formais, e a interacional, aos sociais.

Por outro lado, Bies (2001) salienta que há evidências sugerindo a distinção das duas facetas. Um exemplo elucidativo é apresentado por Souto e Rego (2003), que trata da aplicação de sanções disciplinares. Nesse tipo de punição é possível observar os três

---

<sup>9</sup> Original na língua inglesa, tradução livre do autor.

elementos de justiça que a compõem. Um indivíduo quando submetido a determinada sanção forma percepções sobre a penalidade propriamente dita (justiça distributiva), sobre os procedimentos disciplinares utilizados (justiça procedimental) e sobre a forma com que seus superiores o tratam (interacional). Os autores salientam ainda aspectos sobre o inter-relacionamento entre as três dimensões:

A justiça numa dada faceta pode coabitar com a injustiça noutras facetas e vice-versa. Uma pessoa pode considerar que a sanção foi justa, que o processo foi justo, mas, mesmo assim, reagir negativamente devido ao modo rude, indigno e desrespeitador como o seu superior o tratou e lhe comunicou a sanção (SOUTO; REGO, 2003, p. 14).

O argumento a favor da distinção entre justiça procedimental e interacional é o de que, se cada uma delas prevê *outcomes* distintos, elas devem ser entendidas como duas dimensões de justiça independentes. Boa parte da literatura defende essa corrente de pensamento (BIES; SHAPIRO, 1987; BARLING; PHILLIPS, 1993; AQUINO, 1995; TATA; BOWES-SPERRY, 1996; SKARLICKI; FOLGER, 1997; FOLGER; SKARLICKI, 1999; COLQUITT, 2001; RUPP; CROPANZANO, 2002; SCHMINKE; CROPANZANO; RUPP, 2002; STALEY *et al.*, 2003).

### **2.1.3.1. JUSTIÇA INTERPESSOAL E JUSTIÇA INFORMACIONAL**

Outra controvérsia que revela a complexidade da discussão sobre a justiça interacional é sobre o seu desmembramento. Parte da literatura defende que a justiça interacional é subdividida entre justiça interpessoal e justiça informacional. Isso ocorre porque cada uma delas é logicamente distinta e tem mostrado produzir efeitos independentes empiricamente. Na visão de Colquitt *et al.* (2001, p. 427), a vertente interpessoal “[...] reflete o grau segundo o qual as pessoas são tratadas com cortesia, dignidade e respeito pelas autoridades ou pelas terceiras partes envolvidas na execução de procedimentos ou na determinação de resultados”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Original na língua inglesa, tradução livre do autor.

Assim como a justiça interpessoal, a justiça informacional está ligada à justiça interacional. Entretanto, possui definição distinta, ainda que relacionada ao trato entre indivíduos. Essa faceta tem foco

[...] nas explicações fornecidas às pessoas interessadas na informação sobre o porquê de certos procedimentos terem sido utilizados de um determinado modo ou o porquê de os resultados terem sido distribuídos de uma determinada maneira<sup>11</sup> (COLQUITT *et al.*, 2001, p. 427).

Trata-se, portanto, da justiça das informações, que enfoca o seu fluxo a respeito dos procedimentos utilizados em um determinado contexto.

É possível afirmar que a subdivisão da dimensão interacional não possui consenso na literatura. Há ainda carência de um maior número de pesquisas no intuito de confirmar empiricamente a validade dos modelos “n-dimensionais” existentes, tarefa que é também objetivo desta dissertação. Há divergências entre os estudiosos se de fato essas duas dimensões devem sequer existir, devem ser consideradas um desdobramento da justiça interacional, ou, estarem atreladas à dimensão de justiça procedimental. A temática necessita ser explorada não só para determinar a viabilidade da subdivisão, mas também para verificar se essas novas dimensões ajudam a explicar atitudes e comportamentos organizacionais diferentes daqueles explicados pelas outras dimensões (SOTOMAYOR, 2006).

Para melhor compreensão das dimensões de justiça pode-se interpretar um determinado contexto organizacional como um jogo. Sendo assim, a dimensão distributiva se relaciona à justiça dos resultados desse jogo, da classificação final dos participantes ou do seu ranqueamento. A dimensão procedimental, por sua vez, diz respeito à justiça das regras do jogo. A interpessoal, está atrelada ao relacionamento entre o juiz e os participantes, se foi digno e se possui traços de respeito. A informacional, por fim, se liga à informação; disseminação das regras, dos resultados e como se dá esse fluxo.

---

<sup>11</sup> Original em língua inglesa, tradução livre do autor.

#### **2.1.4. O MODELO PENTADIMENSIONAL: JUSTIÇA DISTRIBUTIVA DAS TAREFAS E DISTRIBUTIVA DAS RECOMPENSAS**

O modelo pentadimensional de justiça organizacional revela como este conceito tem se amoldado às especificidades das organizações em conjunto com os indivíduos que as compõem. A lógica desse modelo não é tão somente a segregação em tipos, como ocorre na justiça interacional. Diferentemente, a justiça distributiva das tarefas e distributiva das recompensas está ligada mais aos papéis e atribuições desempenhados pelos indivíduos da organização. É possível afirmar que se trata de um modelo que melhor se amolda à realidade de atores especificamente considerados no ambiente de aprendizagem. Na visão de Rego (2001) e Rego, Cunha e Pinho (2009), o modelo pentadimensional considera em particular os professores, que podem perceber a justiça distributiva nessas duas perspectivas.

Em seus estudos, os pesquisadores portugueses apresentaram explicações do por que investigarem especificamente os professores e qual a contribuição dessa investigação. Para tanto, partiram da premissa de que são vastos os comportamentos, atitudes e resultados organizacionais que as percepções de justiça são capazes de explicar, já evidenciados empiricamente. A partir daí, poderia se presumir que os professores do ensino superior também seriam sensíveis à justiça que os rodeia esboçando reações inerentes à vida acadêmica. Seria possível admitir que esses comportamentos poderiam repercutir positivamente na qualidade do ensino superior (REGO, 2000). Segundo eles, conhecer melhor os fatores que induzem os docentes a obterem essas reações é vantajoso do ponto de vista educacional e uma forma de realizar tal fato é utilizar instrumentos de medição adequados à realidade da docência de ensino superior e não tão somente aos meios organizacionais/industriais.

A definição de cada uma dessas óticas que compõem o modelo pentadimensional é autoexplicativa. A dimensão de justiça distributiva das tarefas está ligada à percepção, pelo indivíduo, do quão justa é a distribuição de tarefas naquela organização. Por seu turno, a dimensão de justiça distributiva de recompensas relaciona-se ao quanto o indivíduo considera que as recompensas são justas. Assim, a distribuição de resultados tratada de uma maneira geral, passa a ser subdividida.

Embora Rego (2000) saliente que a quantidade de evidência empírica e teórica desenvolvida não delimita as fronteiras entre as duas óticas, afirma, por outro lado, que não se deve desprezar o tratamento diferenciado entre as duas. Para o autor existem razões para presumir que os professores realizem distinção entre distribuição de tarefas e distribuição de recompensas, algo que não ocorreria nos meios organizacionais/industriais “comuns”. Em regra, nestes meios, a entidade que distribui as recompensas é a mesma que distribui as tarefas. Talvez por isso, a dimensão distributiva seja unificada. Nos meios docentes do ensino superior existem algumas nuances que indicariam uma lógica distinta.

- a) A entidade que distribui o trabalho docente (a instituição onde trabalha o professor) não tem correspondente controlo sobre as recompensas: a estrutura salarial está dependente de factores legais, estatutários e políticos que ultrapassam fronteiras de possibilidade de actuação de instituição empregadora.
- b) A distribuição do serviço docente é feita semestre a semestre, ou ano a ano – havendo, nalguns casos, bastante fluidez no modo como é desenhada periodicamente. As possíveis flutuações nessa matéria não têm correspondência exacta no plano das remunerações.
- c) Os professores são impelidos à execução de diversas actividades (docentes ou não) cuja quantidade, modo de exercício e desempenho não têm implicações claras e imediatas no fluxo de remunerações auferidas. Idênticas funções podem estar associadas a diferentes remunerações. Diferentes níveis de desempenho podem coexistir com idênticas remunerações (REGO, 2000, p. 120-121).

Outros aspectos também são mencionados. A supervisão direta, habitual na maioria das organizações “comuns”, é menos intensa na atividade docente de ensino superior, executada com uma dose maior de independência. Tal fato torna as interações superior-subordinado menos frequentes. Assim, a influência exercida pelo supervisor direto nos processos de avaliação de desempenho, decisões de promoção, incrementos salariais e controle das atividades do subordinado mostra-se menor quando comparado às organizações de uma maneira geral.

O modelo pentadimensional aparenta o menor grau de evolução na literatura, dado o seu surgimento recente. Nesse sentido, poucos são os estudos que já utilizaram tal abordagem (BORGES; SIMÕES, 2012; REGO; CUNHA; PINHO, 2009; REGO, 2000, 2001). É importante ressaltar, no entanto, que todos eles foram realizados apenas em Portugal, com professores portugueses. A natureza específica dessas amostras

dificulta a generalização dos resultados dessas pesquisas, fato que destaca a importância do estudo das perspectivas de justiça em contextos e ambientes distintos.

A Figura 1 sintetiza os modelos existentes de justiça organizacional aqui discutidos, apresentando a subdivisão, em dimensões, de cada um deles.

Figura 1: Modelos de Justiça Organizacional e suas Subdivisões

Modelos						
Uni dimensional	Justiça Distributiva					
Bi dimensional	Justiça Distributiva		Justiça Procedimental			
Tri dimensional	Justiça Distributiva		Justiça Procedimental		Justiça Interacional	
Tetra dimensional	Justiça Distributiva		Justiça Procedimental		Justiça Interpessoal	Justiça Informacional
Penta dimensional	Justiça Distributiva das Tarefas	Justiça Distributiva das Recompensas	Justiça Procedimental		Justiça Interpessoal	Justiça Informacional

Fonte: elaboração própria

## 2.2. CLASSROOM JUSTICE<sup>12</sup>

A percepção de justiça tem sido mais explorada – embora não exaustivamente – nos ambientes de aprendizagem, sobretudo na literatura internacional (CHORY, 2007; CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004a, 2004b; CHORY-ASSAD, 2002; CLAUS; CHORY; MALACHOWSKI, 2012; COLQUITT, 2001; COLQUITT *et al.*, 2001; GORARD, 2012; PAULSEL; CHORY-ASSAD; DUNLEAVY, 2005; PAULSEL; CHORY-ASSAD, 2005; PAULSEL, 2005; TOMUL; ÇELIK; TAS, 2012; TYLER, 1987; WEBER; MARTIN; MYERS, 2011).

<sup>12</sup> Não foi encontrada, na literatura nacional, expressão equivalente, razão pela qual foi mantida a redação original evitando-se traduções.

Desde o final dos anos 90 do século passado, tem-se procurado uma definição para o termo *classroom justice*. Cropanzano e Greenberg (1997), considerados autores seminais no tema, a buscavam pautados no fato de que a educação já era considerada uma esfera ou faceta de organização.

Da mesma forma que o termo justiça organizacional, a expressão *classroom justice* vem sendo definida por diversos autores. Embora tenha conceituação semelhante à da expressão que lhe deu origem, Chory-Assad e Paulsel (2004b, p. 254) a interpretam como “[...] a percepção de justiça e as avaliações relativas a resultados ou processos que ocorrem em um contexto instrucional”<sup>13</sup>. Diversos outros estudos da literatura internacional seguem a mesma linha, ora admitindo definição semelhante, ora parafraseando os dois autores (BERTI; MOLINARI; SPELTINI, 2010; CHORY, 2007; CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004a, 2004b; CHORY-ASSAD, 2002; TOMUL; ÇELIK; TAS, 2012).

A literatura salienta que a *classroom justice* também possui suas subdivisões. Embora haja divergência de opiniões, é possível afirmar que a teoria tripartite tenha ampla utilização e defesa pelos autores (CLAUS; CHORY; MALACHOWSKI, 2012). As três dimensões de justiça, que já existiam e eram aplicadas em pesquisas que se propunham a analisar o contexto empresarial, passaram a ser adaptadas por pesquisadores ao ambiente educacional, como Chory-Assad (2002) e Horan, Chory e Goodboy (2010). Essa abordagem compreende a justiça organizacional em três dimensões: a justiça distributiva, a justiça procedimental e a justiça interacional. Com efeito, cada uma dessas dimensões possui adaptação própria em sua definição e aplicabilidade, quando de seu uso no contexto educacional.

Em um ambiente de aprendizagem, diz-se que a justiça distributiva está relacionada à maneira pela qual os alunos de determinada classe irão perceber a justiça comparando a nota que alcançaram à nota merecida e/ou às notas atribuídas aos seus pares em avaliações (ULUDAG; YARATAN, 2013). Em outras palavras, trata-se da equidade percebida nas notas/resultados atribuídos aos discentes (CHORY-ASSAD, 2002). Na visão de İşçan e Naktiyok (2004) *apud* Tomul, Celik e Tas (2012),

---

<sup>13</sup> Original na língua inglesa, tradução livre do autor.

esta dimensão está relacionada com a noção de percepção de justiça relativamente ao recebimento ou distribuição de resultados ou recompensas.

A justiça procedimental, ou operacional para alguns, é a dimensão que diz respeito à “[...] forma como o professor determina os resultados dos alunos, tais como notas, elogios e atenção<sup>14</sup>” (CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004a, p. 101-102). O exemplo trazido pelos autores supracitados explica o conceito: o fato de os professores considerarem ou não a frequência, a participação e os deveres de casa na atribuição de notas, por exemplo, diz respeito à justiça procedimental. Outros autores citam que elementos como as políticas estabelecidas em sala de aula, os critérios de avaliação e o cronograma das tarefas estão relacionados a essa dimensão de justiça (CHORY-ASSAD, 2002; PAULSEL, 2004b; HORAN; CHORY; GOODBOY, 2010).

A justiça interacional está atrelada às percepções dos alunos sobre o quão justo os professores os tratam nas relações interpessoais e na comunicação entre ambos (CHORY, 2007; HORAN; CHORY; GOODBOY, 2010). A dimensão inclui a percepção de justiça que se extrai durante as relações entre os indivíduos enquanto as políticas e procedimentos de sala de aula são executados.

No contexto educacional, a justiça interacional envolve a avaliação do quão respeitosa, aberta e educada é a comunicação professor-aluno. Nesses casos, está se avaliando se – e o quanto – os professores consideram as opiniões dos alunos, escutam suas aflições ou preocupações e comunicam-se de maneira condescendente (CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004a). Essa dimensão de justiça tem importância particular nos ambientes de aprendizagem. Isso ocorre porque a maneira como os professores e alunos interagem entre si tem impacto na organização do ambiente de aprendizagem e no estímulo à motivação e aos comportamentos positivos dos alunos (WUBBELS; BREKELMANS, 2005).

---

<sup>14</sup> Original na língua inglesa, tradução livre do autor.

### 2.3. CONFIANÇA ORGANIZACIONAL

No tocante às organizações, a confiança tem sido abordada em duas perspectivas. A primeira delas é a relação interna, considerada dentro da organização, contemplando as relações entre indivíduos e/ou grupos de indivíduos. A segunda é a organização-organização, identificada como a perspectiva externa, abordando as relações entre as percepções de justiça entre as organizações (ZAHEER; MCEVILY; PERRONE, 1998).

Analisando a perspectiva interna, objeto de estudo desta dissertação, a confiança organizacional está ligada à percepção do indivíduo relativa ao apoio prestado pela organização em que está inserido e na crença de que os gestores irão dizer a verdade e manter sua palavra. A confiança passou a merecer maior importância na medida em que os controles formais utilizados dentro das organizações, nas relações entre elas e seus colaboradores, tornaram-se insuficientes para garantir segurança entre as duas partes envolvidas. Na visão de Yilmaz e Altinkurt (2012), a confiança organizacional reflete o desejo do indivíduo de que uma organização seja aberta, cuidadosa e honesta nas suas relações, interações e comunicações com as pessoas. Em ambientes empresariais a confiança organizacional na perspectiva interna, sob a ótica do empregado, é tratada na sua percepção de confiança nos gestores, nos colegas e nos *stakeholders*. Sob esse aspecto, a confiança organizacional funcionaria como uma espécie de cola que mantém a organização unida (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 1998).

A confiança organizacional, assim como a justiça organizacional, está intimamente relacionada a diversos *outcomes*. Assim, variações na percepção de justiça de um indivíduo exercem influência nas variações de diversos resultados organizacionais.

Quando a confiança organizacional é alta, há um ambiente aberto e participativo com menor resistência a mudanças, empregados internalizam suas responsabilidades, produtividade e comprometimento organizacional são maiores, a cultura preponderante é o consenso; trabalho em equipe e cooperação são a norma, a satisfação no trabalho é alta, os empregados participam da tomada de decisão, há um menor atrito entre empregados, a motivação e produtividade são altas, a rotatividade de empregados e absentéismo são baixos e a criatividade é generalizada.

Quando a confiança organizacional é baixa, ao contrário, há maior resistência a mudança, empregados culpam uns aos outros, constantemente desenvolvem mecanismos de defesa, evitam assumir responsabilidades, tornam-se céticos e ciumentos, envolvem-se em fofocas, tentam evitar

trabalho duro e não suportam os objetivos das organizações<sup>15</sup> (YILMAZ; ALTINKURT, 2012, p. 227).

De maneira geral, depreende-se que enquanto a alta percepção de confiança contribui para a ocorrência de resultados organizacionais favoráveis, a baixa percepção favorece o contrário.

Diversos estudiosos entendem que a confiança não deve ser compreendida em uma visão unidimensional, mas sim multifacetada (ADAMS; FORSYTH, 2009a; HOY; TSCHANNEN-MORAN, 1999; TSCHANNEN-MORAN *et al.*, 2013). Há, pelo menos, cinco características que podem ser observadas mais comumente nas discussões sobre o tema (HOY; TSCHANNEN-MORAN, 1999; TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2000; FORSYTH; ADAMS; HOY, 2011). O Quadro 2 sintetiza essas características.

A característica considerada mais comum atrelada à confiança é a benevolência. Trata-se do grau de certeza de que a pessoa a quem foi dada confiança irá representar e proteger os interesses do indivíduo que depositou a confiança. Para Cummings e Bromiley (1996), confiança é a garantia de que a outra parte não irá explorar uma vulnerabilidade do indivíduo mesmo quando há oportunidade para isso. Para agir e executar tarefas da melhor maneira possível, há, em maior ou menor grau, a dependência da boa vontade de terceiros. Nesse sentido, assegurar que o outro está conjuntamente alinhado aos seus interesses é assegurar, em certa medida, confiança.

A segunda característica da confiança é a confiabilidade. A expressão pode ser entendida como a medida em que se pode esperar do outro ação e boa vontade (FORSYTH; ADAMS; HOY, 2011). Em um primeiro nível, a confiabilidade está relacionada à previsibilidade, ou seja, que exista consistência no comportamento do outro e o que esperar dele (BUTLER; CANTRELL, 1954; HOSMER, 1995). A previsibilidade por si só, no entanto, é insuficiente para agregar confiança. Pode-se acreditar que uma pessoa consistentemente e regularmente tem comportamento malicioso ou desonesto, por exemplo. Assim, a confiabilidade emerge como característica da confiança quando existe a associação entre previsibilidade e benevolência, resultando em um sentimento de que a necessidade de um indivíduo

---

<sup>15</sup> Original em língua inglesa, tradução livre do autor.

será atendida de maneira positiva e consistente. Dessa forma, seria desnecessário que esse indivíduo se preocupasse se seu semelhante se utilizaria de planos alternativos para o cumprimento da sua necessidade (MISHRA, 1996).

Deve-se ressaltar, também, a competência quando se trata de confiança organizacional. Há determinadas situações em que boas intenções somente não são suficientes. Quando determinada pessoa é dependente de outra na execução de uma tarefa que demanda habilidades específicas, a competência do indivíduo demandado é fundamental. Forsyth, Adams e Hoy (2011, p. 19) trazem exemplos para esclarecer o conceito:

[...] a paciente de um jovem cirurgião pode acreditar que esse médico quer muito curá-la, mas se o médico não possui experiência, a paciente é incapaz de confiar nele. [...] quando o sucesso de um projeto depende da atuação de uma equipe, a confiança dependerá da certeza que os prazos serão cumpridos e que o trabalho terá qualidade o suficiente para alcançar as metas do projeto.<sup>16</sup>

Quando se trata de uma relação de confiança, assume-se que nela há traços característicos de honestidade. Vários estudiosos a entendem como a característica fundamental da confiança (BAIER, 1986; CUMMINGS; BROMILEY, 1996). A honestidade está ligada à autenticidade que é vista como a aceitação da responsabilidade de suas próprias ações, a não distorção da verdade e não transferência de culpa a terceiros (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 1998). Trata-se também da correspondência positiva entre o discurso e o ato de um sujeito: aquilo que ele diz é, de fato, o que faz. Em outros termos, é o cumprimento da palavra.

A quinta característica que compõe a percepção de confiança organizacional é a abertura. Fala-se aqui do quanto há de compartilhamento de informações relevantes, além da transparência de planos e ações. Trata-se de um processo em que as pessoas se tornam vulneráveis às outras por compartilharem informações pessoais (BUTLER; CANTRELL, 1954; MISHRA, 1996). A abertura torna os indivíduos vulneráveis, também, pois indica um tipo de confiança recíproca: a crença de que a informação não será explorada ou divulgada por parte do indivíduo que a fornece produz confiança no sujeito que a recebe (FORSYTH; ADAMS; HOY, 2011). Assim,

---

<sup>16</sup> Original em língua inglesa, tradução livre do autor.

da mesma forma que a abertura promove confiança, a retenção e o sigilo da informação podem provocar suspeição e desconfiança.

O Quadro 2 apresenta a descrição de cada faceta da confiança organizacional, indicando os principais autores da literatura.

Quadro 2: Confiança Organizacional – Características e Principais Autores

Característica	Descrição	Principais autores
Benevolência	Grau de certeza de que o outro irá representar e proteger os seus interesses.	Baier (1986); Bradach e Eccles (1989); Butler e Cantrell (1954); Cummings e Bromiley (1996); Deutsch (1958); Hosmer (1995); Mishra (1996)
Confiabilidade	Medida em que se pode esperar do outro ação e boa vontade.	Butler e Cantrell (1954); Hosmer (1995); Mishra (1996); Rotter (1967)
Competência	Capacidade de execução de tarefa que demanda habilidades específicas.	Baier (1986); Butler e Cantrell (1954); Mishra (1996)
Honestidade	Não distorção da verdade e não transferência de culpa a terceiros.	Baier (1986); Butler e Cantrell, (1954); Cummings e Bromiley (1996); Hoy e Tschannen-Moran (1999); Rotter (1967); Tschannen-Moran e Hoy (1998)
Abertura	Compartilhamento de informações relevantes	Butler e Cantrell (1954); Kramer, Brewer e Hanna (1996); Mishra (1996)

Fonte: elaboração própria

## 2.4. CONFIANÇA NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

A confiança no ambiente de aprendizagem tem sido entendida como a base da eficácia escolar. Ela permite que os indivíduos se concentrem nas tarefas que têm a realizar e, assim, aprendam de maneira mais eficaz. A percepção de desconfiança, por outro lado, contribui para que as pessoas se sintam desconfortáveis, fazendo com que dispendam energia na avaliação das possíveis ações e medidas de seus semelhantes (FULLER; RICHARDS; COHEN, 2008). É nesse contexto que se discute a relevância dos estudos sobre confiança. Se para o cumprimento dos objetivos

institucionais das organizações de ensino é necessário ter eficácia e esta, por sua vez, está associada à percepção de confiança, esta última atua como mediadora dessa relação.

No estudo da confiança, é interessante se analisar a ótica diametralmente oposta. Ou seja, as consequências da desconfiança no ambiente de aprendizagem, sendo uma delas, custo. Na medida em que a confiança diminui, os custos de qualquer negócio aumentam, já que as pessoas se engajam em ações de autoproteção contra seu semelhante, ao invés de estarem focadas em seus objetivos principais. Assim, em um ambiente inseguro, elas continuamente se resguardam do possível comportamento oportunista por parte dos outros indivíduos. Quando os alunos sentem-se inseguros, a energia que dispenderiam no aprendizado é direcionada à proteção de si próprios (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2000). Administradores e professores, por sua vez, recorrem a mecanismos de controle, tais como, alterações de regras e contratos para que possam se proteger.

[...] ambientes fundados na confiança permitem aos seres humanos trabalharem de forma individual ou em equipe, estabelecer uma comunicação aberta, compartilhar informações e expor pontos de vista sem o receio de serem menosprezados ou subestimados, o que é, por si, um ambiente propício à aprendizagem de todo nível, especialmente o universitário, onde os estudantes vêm em busca de conhecimento que lhes permita serem bem sucedidos profissionalmente (ZAPATA; ROJAS; GÓMEZ, 2010, p. 82).<sup>17</sup>

Uma das questões mais difíceis relacionadas à desconfiança é a sua perpetuidade. Quando se estabelece a desconfiança em uma determinada situação há uma forte tendência de ela se autoperpetuar. Se um indivíduo interage com outro e o vê como não confiável, até mesmo ações normais, possivelmente benignas, são consideradas como suspeitas. Govier (1992, p. 56) aborda o comportamento dos indivíduos em situações em que há desconfiança:

Nós sistematicamente interpretamos o que o outro diz e faz de forma a confirmar nossa desconfiança e suspeição que se constroem sobre elas mesmas. A desconfiança impede a comunicação que poderia superá-la: o que é dito não é entendido como “direto” porque assumimos que o outro está tentando nos enganar, iludir ou manipular.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Original em língua espanhola, tradução livre do autor.

<sup>18</sup> Original em língua inglês, tradução livre do autor.

Nas organizações de ensino a confiança se dá em vários níveis. Os alunos devem confiar em seus professores para que possam aprender. O corpo docente e os administradores devem confiar uns nos outros no intuito de cumprir o objetivo da organização. A instituição de ensino, como um todo, deve transmitir confiança à comunidade na qual está inserida. Embora as discussões sobre confiança no ambiente de aprendizagem possuíssem base teórica consistente, não havia instrumentos para sua mensuração. Pesquisadores se debruçaram sobre essa questão, contribuindo para o surgimento das escalas de medida.

A confiança do corpo docente teve sua escala aprimorada ao longo dos anos. Inicialmente, foram concebidos dois instrumentos distintos, visando mensurar as percepções de confiança dos docentes do ensino fundamental e do ensino médio. Em um aperfeiçoamento, as duas escalas foram unificadas, podendo ser utilizadas no ensino de ambos os níveis. A literatura internacional denomina essa escala como *The Omnibus T-Scale*. Totalizando 26 itens em uma escala do tipo *Likert* de 6 pontos, o instrumento considera que a confiança dos professores é pautada na relação que possuem com o diretor, com seus pares e com seus clientes, sendo estes professores e pais de alunos (HOY; TSCHANNEN-MORAN, 2003).

Outra escala desenvolvida diz respeito à percepção de confiança dos alunos, que é o objeto de análise desta dissertação. De forma semelhante à escala anteriormente descrita, a percepção dos alunos é analisada à luz da confiança que possuem no corpo docente e no diretor da instituição de ensino. No primeiro caso, o instrumento desenvolvido é composto por 11 itens, avaliados em uma escala do tipo *Likert* de 4 pontos. Já a confiança na direção consiste em um rol de 12 itens, também avaliados com o mesmo tipo de escala (ADAMS; FORSYTH, 2009a, 2009b; BARNES; ADAMS; FORSYTH, 2002; FORSYTH; ADAMS; HOY, 2011). As duas escalas foram concebidas tendo como base as cinco características descritas pela teoria acerca da confiança: benevolência, confiabilidade, competência, honestidade e abertura. A associação entre cada item do questionário e a característica e a consistência interna foram testadas por ferramentas estatísticas, como análise fatorial e alfa de Cronbach. Essa técnica foi repetida diversas vezes com a coleta de dados em amostras distintas. Além disso, os instrumentos construídos evidenciaram índices de validade e confiabilidade consistentes.

## 2.5. RELAÇÃO ENTRE CONFIANÇA E JUSTIÇA ORGANIZACIONAL

As pesquisas que abordam a justiça organizacional a relacionam aos vários tipos de *outcomes* organizacionais. Forma semelhante ocorre com os estudos voltados à percepção de confiança. Pesquisadores têm se empenhado em identificar essas associações já que é inerente às organizações a intenção de maximizarem seus resultados positivos e minimizarem os negativos.

É possível identificar na literatura diversos autores que em seus estudos relacionam confiança e justiça (BEUGRÉ, 1998; DELUGA, 1994; HUBBELL; CHORY-ASSAD, 2005; KARRIKER; WILLIAMS, 2009; KIM; MAUBORGNE, 1998; KONOVSKY; PUGH, 1994; KORSGAARD; SCHWEIGER; SAPIENZA, 1995; SILVA; ALMEIDA; CARVALHO, 2005; STINGLHAMBER; CREMER, 2006). Entretanto, a maioria dessas pesquisas tem como objeto o contexto organizacional e empresarial como um todo. A abordagem adotada é, sobretudo, ligada ao campo da psicologia. Os estudos que abordam justiça e confiança considerando os ambientes de aprendizagem enquanto organizações são em número bem mais restrito.

Dada a relativa incipiência do tema, na relação entre essas duas variáveis existem discussões teóricas distintas. Não há consenso quanto à relação de causalidade entre justiça e confiança. É necessário que haja um maior número de evidências empíricas para fomentar esse debate científico. Esse é, também, um dos propósitos desta dissertação.

Hoy e Tarter (2004) em seu estudo, considerado relevante na elaboração do construto de confiança e justiça no ambiente de aprendizagem, postularam que há uma reciprocidade entre essas duas variáveis. A confiança foi analisada sob a ótica dos professores, em relação aos seus pares e ao diretor. Na medida em que a confiança do corpo docente promoveria a justiça organizacional, essa justiça reforçaria a percepção de confiança. Para sustentarem suas hipóteses, os autores discutiram duas bases teóricas sobre a confiança no ambiente de aprendizagem, particularmente a dos professores. Primeiramente, a confiança é considerada um importante componente da relação interpessoal dos indivíduos. Quando colegas confiam uns nos

outros, há um aumento da transparência e autenticidade dessas relações, levando a um tratamento com maior respeito, honestidade e altruísmo, aspectos esses ligados a um ambiente organizacional justo; este, por sua vez, reforçaria a atmosfera de confiança.

Raciocínio semelhante é usado para abordar a confiança dos professores no diretor. Na medida em que o corpo docente confia na direção, há a promoção de uma maior abertura nessas relações, indicando que a direção é honesta, competente e preocupada com os professores. Também se configura aqui a relação de reciprocidade em que a confiança promove justiça e esta, por sua vez, promove a confiança. Os autores defendem que a confiança entre pares e a confiança na direção são fontes independentes de justiça organizacional no ambiente de aprendizagem e que tal justiça reforça ambos os aspectos da confiança (HOY; TARTER, 2004).

Os resultados encontrados por Hoy e Tarter (2004) apontam que, juntas, a confiança dos professores em seus pares e na direção explicaram 90% da variância da justiça organizacional. No modelo econométrico utilizado, as duas variáveis foram significativas na explicação da variável justiça. Segundo os autores, ter evidenciado quantitativamente o grau de relação entre as variáveis foi considerado um avanço. Os dados da pesquisa revelaram que confiança e justiça estão intrinsecamente conectados: não é possível se obter uma sem a outra. Embora os autores tenham utilizado as variáveis de confiança como preditoras da justiça organizacional, admitem que a relação entre elas claramente poderia ser analisada no sentido inverso, qual seja a justiça promovendo confiança.

Nessa linha, alguns autores também são favoráveis:

[...] quando [as pessoas] denotam percepções de justiça interacional elevadas, experimentam laços de comprometimento afetivo e sentimentos de confiança para com a organização e os seus líderes (MOREIRA, 2011, p. 30).

[...] quando [as pessoas] denotam percepções de justiça procedimental/interaccional positivas, sentem-se reconhecidas pelo seu valor pessoal, emocional e intelectual – vindo a desenvolver vínculos afectivos e sentimentos de confiança para com a organização e os seus decisores (REGO, 2003, p. 302).

A pesquisa de DiPaola e Guy (2009) teve como um dos objetivos investigar a relação entre a justiça organizacional no ambiente de aprendizagem<sup>19</sup> e a confiança dos professores em diversos níveis. Foram analisadas a confiança do professor nos seus pares, no diretor e em seus clientes (alunos e pais de alunos). Participaram do estudo 1.218 profissionais, distribuídos em 36 escolas de ensino médio. A análise dos dados revelou uma forte associação entre justiça organizacional e confiança. No modelo de regressão múltipla que incluiu os três níveis de confiança como variáveis explicativas da justiça organizacional, foi constatado que essas três variáveis respondem por 62% do comportamento da justiça. No entanto, apenas a confiança dos professores no diretor se mostrou uma variável significativa no modelo. Segundo os autores, essa constatação vai ao encontro dos achados de Hoy e Tarter (2004), como também é similar aos resultados encontrados em estudos realizados fora do contexto educacional, que evidenciaram fortes correlações entre justiça organizacional e confiança na gestão. Concluíram que o fato de a confiança dos professores em seus pares e em seus clientes não exercerem um efeito independente no comportamento da variável justiça pode estar associado à amostra utilizada no estudo. A utilização de professores de escolas de nível médio, em oposição às de ensino fundamental, aparenta ser razão bastante plausível, já que os dois ambientes de aprendizagem possuem características distintas.

Escolas de ensino médio e escolas de ensino fundamental são estruturadas de forma diferente; como tal, as diferenças na estrutura e no comportamento interpessoal pode ter influenciado os professores a associarem a justiça organizacional mais fortemente ao diretor do que com qualquer um outro (DIPAOLA; GUY, 2009, p. 396).

O que se depreende diretamente da discussão dos autores é o fato de o nível de ensino, que está diretamente relacionado ao ambiente da instituição, exercer influência na percepção de confiança e justiça. Essa foi uma das questões relevantes que orientou pesquisas posteriores, já que não se pode assumir que a relação entre confiança e justiça se dá da mesma forma em instituições de ensino cujos cursos são de níveis distintos.

---

<sup>19</sup> Em seu estudo, DiPaola e Guy (2009) não utilizaram o termo *classroom justice*.

O estudo de Kale (2013) abordou a confiança e a justiça sob a ótica do discente, em universidades na Turquia. O autor considerou a variável confiança como aquela que contribui para explicar o comportamento de justiça percebida pelos alunos. A pesquisa contou com 1.872 estudantes de graduação dos terceiros e quarto anos do curso. Na análise do comportamento das variáveis, o autor identificou associação significativa entre elas. A confiança dos estudantes na administração e nos professores contribuiu para explicar a variabilidade da variável justiça. Embora a análise tenha sido realizada em separado<sup>20</sup>, foi possível afirmar que ambas atuam como bons preditores da variável justiça. Todos os coeficientes do modelo se apresentaram como significativos.

As contribuições da pesquisa mostram-se relevantes e alinhadas aos objetivos e justificativas desta dissertação. Primeiramente, a associação entre as variáveis justiça e confiança foram, mais uma vez, confirmadas empiricamente. Ademais, o estudo foi conduzido com alunos universitários, o que avança a discussão do tema *classroom justice* nesse nível de ensino. Além disso, o tamanho das universidades também contribuiu para a explicação da percepção de justiça dos alunos, sugerindo que os estudantes quando inseridos em ambientes de aprendizagem menores têm maiores oportunidades de se comunicar com os administradores e professores que os tutelam. Isso estreitaria as relações informais entre eles acarretando o aumento da percepção de justiça.

## 2.6. ESTUDOS ANTERIORES

O estudo de Chory-Assad (2002) objetivou examinar a relação entre a percepção de justiça distributiva e procedimental de alunos e sua motivação, aprendizado afetivo e agressão contra instrutores. Participaram da pesquisa 182 estudantes de graduação em comunicação. Para aferir a percepção de justiça dos estudantes foi utilizado um questionário com escala do tipo *Likert* de cinco pontos. Na mensuração da justiça distributiva foram utilizados quatro itens, enquanto que a justiça procedimental contemplou 14 itens. As demais variáveis foram também mensuradas com a utilização

---

<sup>20</sup> Na ocasião, o autor analisou, primeiramente, a relação entre justiça e confiança dos alunos na administração, que indicou um coeficiente de determinação ajustado da ordem de 54%. Em seguida, a relação entre justiça e confiança dos alunos nos professores apresentou um coeficiente de determinação ajustado da ordem de 42%.

de questionários. A análise dos dados demonstrou que as percepções de *classroom justice* podem ser utilizadas para prever os resultados dos estudantes. Segundo a pesquisadora, existem fortes associações entre a percepção de justiça procedimental e as variáveis motivação, aprendizado afetivo e propensão à agressividade contra os professores. Concluiu a autora que quando os estudantes percebem que seus instrutores estão engajados em políticas e práticas justas, tendem a estar mais interessados e entusiasmados com a disciplina, seu conteúdo e seu instrutor. Além disso, estavam menos propensos a disseminarem rumores sobre o professor e a obstruir ou prejudicar as chances de sucesso dele.

A pesquisa conduzida por Chory-Assad e Paulsel (2004b) investigou as relações entre as percepções de justiça distributiva e procedimental em salas de aula de ensino superior e a agressividade e hostilidade dos alunos com seus professores, bem como a resistência desses estudantes em cumprir as demandas estabelecidas pelo docente. O estudo contou com a participação de 154 estudantes de graduação em comunicação, que tiveram suas percepções de justiça distributiva mensuradas por um questionário contendo 14 questões do tipo *Likert* de cinco pontos. A justiça procedimental foi medida em instrumento semelhante, contendo, porém, 15 itens. Os autores afirmaram que os dois instrumentos utilizados no estudo foram uma evolução daqueles concebidos por Chory-Assad (2002), aprimorados utilizando as bases teóricas da justiça organizacional. Concluíram que, por meio da análise de modelos hierárquicos, apenas a percepção de justiça procedimental contribuiu para prever a agressividade e hostilidade que os alunos possuíam. Afirmaram que as percepções de justiça procedimental, como as notas distribuídas com base em uma avaliação justa, aparentam ser mais importantes do que as percepções de justiça distributiva, como a determinação da nota propriamente dita.

Em uma investigação posterior, os mesmos autores analisaram a relação entre a percepção de justiça interacional e a resistência dos estudantes em adotar posturas e comportamentos determinados pelo professor. Na ocasião, Paulsel e Chory-Assad (2005) avaliaram a percepção de 190 alunos de graduação em comunicação, utilizando o questionário proposto por Chory-Assad e Paulsel (2004a). O instrumento é composto por 9 questões em escala do tipo *Likert* de cinco pontos. Como resultados, constataram que os estudantes que percebem um menor grau de justiça interacional

estão mais propensos a culpar o professor, a adverti-lo a remediar um determinado problema e a queixar-se diante de outros com uma postura de autoridade maior que a do professor. Os autores relataram como implicação da pesquisa o fato de que se os professores desejam conduzir a sala de aula de maneira eficaz, é necessário que sejam justos nas relações que estabelecem com os alunos. Além disso, são necessárias maiores evidências para contribuir na explicação de que as percepções de justiça causam a resistência dos estudantes e não o contrário.

O trabalho desenvolvido por Chory (2007) investigou a relação entre *classroom justice* e credibilidade. Para tanto, foram utilizadas todas as facetas do modelo tridimensional: justiça distributiva, procedimental e interacional. A credibilidade foi abordada considerando aspectos como competência, caráter e atenção. Ao todo, 155 alunos de graduação em comunicação responderam ao questionário *Revised Classroom Justice Scale* – RCJS. De maneira geral, os resultados apontaram que as percepções de credibilidade contribuíram positivamente na explicação do comportamento da variável *classroom justice*. Especificamente, a percepção de competência se mostrou relacionada, sobretudo, à justiça interacional. Variáveis inerentes ao indivíduo, como sexo e idade, serviram de parâmetro na percepção de justiça dos alunos.

A pesquisa de Özer e Demirtaş (2010) objetivou determinar como os estudantes universitários da área de educação percebiam a justiça em seu ambiente de aprendizagem. O estudo contou com a participação de 430 estudantes da faculdade de educação da Universidade de Inonu na Turquia, totalizando 405 questionários válidos. Na ocasião, os autores utilizaram o mesmo instrumento proposto por Lizzio, Wilson e Hadaway (2007), contendo 16 itens. Após adaptações e pré-teste para aplicação do instrumento, os pesquisadores identificaram que as percepções de justiça dos estudantes foram diferentes em termos de sexo, departamento e de variáveis inerentes à sala de aula. Segundo eles, alunos do sexo masculino apresentaram menor percepção de justiça quando comparado aos do sexo feminino. Alunos vinculados ao departamento de Ciências Sociais revelaram uma maior percepção de justiça quando comparados àqueles pertencentes à área de Educação. Constataram ainda que os alunos que possuíam notas mais elevadas apresentaram uma maior percepção de justiça.

O trabalho realizado por Kale (2013) teve como objetivo determinar as percepções de justiça e confiança dos estudantes de uma universidade na Turquia. O autor selecionou seis universidades de diferentes tamanhos e localizadas em regiões distintas do país. Participaram do estudo 1.872 estudantes. O instrumento utilizado para a mensuração da variável justiça foi o desenvolvido por Hoy e Tarter (2004), denominado *The Organizational Justice Scale*. Para a variável confiança foram utilizados o *Student Trust in Principal* e o *Student Trust in Faculty*, ambos elaborados por Forsyth, Adams e Hoy (2011). O primeiro deles mensurou a confiança dos estudantes na administração da universidade, enquanto o segundo, a confiança nos professores. Segundo os autores, a análise dos dados evidenciou que a percepção de confiança dos estudantes, na administração e nos professores, contribuiu significativamente para explicar o comportamento da percepção de justiça. Constataram que há diferenças significativas das percepções de confiança e justiça baseado no tamanho da universidade. Quando a instituição de ensino é menor foram identificados valores mais elevados da percepção de justiça e confiança, comparativamente às universidades maiores.

A pesquisa conduzida por Uludag (2014) procurou estabelecer associações entre a percepção de justiça e a agressividade, ambas na ótica do discente. Foi utilizado o modelo tridimensional de justiça *Revised Classroom Justice Scale – RCJS*. Participaram do estudo 1.481 alunos de graduação. Os resultados apontaram que a percepção de justiça estava correlacionada de maneira significativa à agressão física. Entretanto, a pesquisa rejeitou a hipótese de que existe associação entre a agressão verbal e a percepção de justiça por parte dos alunos. Algumas variáveis de controle se mostraram relevantes. O número de alunos na sala de aula, por exemplo, mostrou exercer influência na percepção de justiça, agressão verbal e física. O sexo do discente, no entanto, contribuiu para explicar a variabilidade apenas dos dois tipos de agressão física.

Com o objetivo de clarificar o entendimento sobre a justiça organizacional, os estudos de Battistella, Schuster e Dias (2012) e Schuster, Dias e Battistella (2013) propuseram um levantamento a respeito dessa temática, observando sua evolução no Brasil. No primeiro estudo foram observadas as publicações em anais de eventos nacionais, no período de 2001 a 2011, identificando as principais áreas temáticas, autores e

metodologias utilizadas. Foram encontradas 15 publicações sobre justiça organizacional, concentradas, em sua maioria, em 6 autores. Nenhuma delas abordou a justiça organizacional em ambientes de aprendizagem. Constataram que não houve consenso entre os pesquisadores sobre os tipos e a quantidade de dimensões utilizadas para análise da justiça organizacional. Além disso, as publicações relacionaram à justiça organizacional temas como comprometimento organizacional, *burnout*<sup>21</sup>, satisfação no trabalho, saúde dos trabalhadores e comportamento do consumidor. Concluíram que o tema justiça organizacional encontra-se ainda restrito em número de artigos e, por isso, não pode ser considerado um *hot topic*<sup>22</sup>.

No segundo estudo, os autores mapearam publicações da base de dados internacional *Scopus*, no período de 2001 a 2012. O objetivo foi analisar e descrever de que forma estão relacionados os temas de justiça e comportamento organizacional. Identificaram diversos comportamentos que se relacionam à percepção de justiça organizacional: identificação com a organização, cidadania organizacional, resultados no trabalho e desempenho dos colaboradores, suporte organizacional, satisfação com o salário, satisfação com o trabalho, comprometimento, saúde, tratamento recebido e capacidade de criar laços, confiança no supervisor e na organização, confiança no supervisor e confiança no trabalho. Esses aspectos possuiriam associação direta com a justiça organizacional. Encontraram aspectos em que a relação seria inversa como: baixo desempenho, problemas de saúde para os colaboradores, hostilidade no ambiente de trabalho e intenção de abandonar a organização.

Quando a ótica do estudo da percepção de justiça é o ambiente de aprendizagem são encontrados poucos estudos. Por outro lado, é possível encontrar um número bem mais expressivo de pesquisas redigidas em língua portuguesa, embora não brasileiros (REGO; CUNHA; PINHO, 2009; REGO, 2000, 2001, 2003a, 2003b). Parte das pesquisas nacionais que abordam o tema se utilizam, inclusive, dos achados desses pesquisadores portugueses como ponto de partida. A seguir são apresentados três

---

<sup>21</sup> A síndrome de *burnout* é entendida como uma resposta ao estresse laboral crônico, considerada uma epidemia organizacional, predominando na educação e no sistema de saúde; acarreta sintomas físicos, psiquiátricos e comportamentais. Para maiores detalhes, veja Barradas (2011).

<sup>22</sup> A expressão *hot topic* é utilizada para indicar que um determinado tema tem sido investigado por diversos indivíduos em diversos trabalhos, alcançando um número expressivo de pesquisadores na comunidade acadêmica.

dos mais recentes e relevantes estudos nacionais, com o intuito de ilustrar o estado da arte dessa temática no País, haja vista a maior solidez apresentada pela literatura estrangeira.

Sousa e Mendonça (2009) analisaram o poder mediacional do comprometimento organizacional afetivo na relação entre as percepções de justiça distributiva, processual e interacional e a síndrome *burnout*.<sup>23</sup> O estudo teve a participação de 233 professores da uma instituição de ensino superior privada, estabelecida na região centro-oeste do Brasil. A percepção de justiça foi aferida pelo modelo tridimensional: justiça distributiva, justiça processual e justiça interacional. Foi utilizada a regressão múltipla hierárquica. O estudo evidenciou que, isoladamente, as dimensões de justiça distributiva e interacional são estatisticamente significativas na explicação da variável exaustão. Percebe-se que, os professores que estão inseridos em ambientes que são percebidos como injustos, particularmente na distribuição de resultados e nas relações entre os indivíduos, têm uma maior probabilidade de desenvolver a estafa emocional. Quando inserido o comprometimento afetivo como variável mediadora, resultado diverso foi encontrado. O ajustamento do modelo permitiu inferir que quando os professores são comprometidos afetivamente com a universidade e se percebem injustiçados pela maneira como os recursos são distribuídos por ela, aumenta a probabilidade de que eles desenvolvam exaustão emocional. A pesquisa reafirma a síndrome de *burnout* como variável consequente da percepção de justiça. A forma e a intensidade como se dá a relação entre essas duas variáveis é alterada quando inserida, como variável mediadora, o comprometimento organizacional afetivo. Isso ocorre em razão do desgaste energético do professor quando percebe que a organização que ele acreditava lhe ser leal – por possuir valores e crenças equivalentes aos seus – apresenta atitudes que contradizem essa convicção.

O estudo de Leite (2011) objetivou descrever e analisar como se encontram configuradas as variáveis justiça e atitudes retaliatórias, na percepção de professores. Para a realização do estudo, foram coletados 113 questionários aplicados a professores, efetivos e substitutos, que exerciam suas atividades no *Campus II* do

---

<sup>23</sup> A síndrome de *burnout* é entendida como uma resposta ao estresse laboral crônico, considerada uma epidemia organizacional, predominando na educação e no sistema de saúde; acarreta sintomas físicos, psiquiátricos e comportamentais.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), localizado em Belo Horizonte. Para a mensuração da variável justiça, foram utilizadas três escalas distintas, concebidas pelo modelo bidimensional com os docentes indicando suas percepções acerca da justiça distributiva e da justiça de procedimentos. O autor observou que o sexo dos professores não é uma característica que diferencia qualquer das dimensões de justiça percebida pelos professores, assim como a faixa etária. Por outro lado, encontrou diferenças quando considerou o vínculo dos docentes com a instituição. Os professores que atuavam como substitutos apresentaram um maior grau de percepção de justiça, principalmente a procedimental. O autor constatou empiricamente, a existência de associação entre a percepção de justiça distributiva e procedimental. O resultado evidencia que não há total independência nessas variáveis latentes: quando se considera a variável justiça como um todo, é de se esperar que suas várias facetas intercomuniquem entre si. É possível que, em um ambiente em que os *outcomes* são distribuídos injustamente, exista injustiça nas regras para essa distribuição. Em outras palavras, regras injustas poderiam acarretar distribuição injusta de resultados. Constatou, ainda, que dados elevados para a percepção de justiça distributiva são acompanhados pela ocorrência de baixos valores nas variáveis atitudes retaliatórias. Ou seja, um determinado indivíduo que percebe o ambiente como injusto tende a adotar atitudes retaliatórias, como a indignação diante do contexto organizacional em que está inserido e a tendência a retribuir “na mesma moeda”.

Jesus e Rowe (2014) tiveram como objetivo adaptar a escala pentadimensional de justiça organizacional percebida por professores desenvolvida por Rego (2001). O instrumento, inicialmente, foi submetido a uma adaptação transcultural, tendo sido aplicada em 415 profissionais de ensino de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia. Os dados foram submetidos à análise fatorial exploratória que validou a estrutura de um construto tetradimensional. A análise fatorial confirmatória indicou que todos os índices de ajuste apresentaram valores satisfatórios. Não foram encontradas diferenças significativas nas percepções de justiça dos professores quanto ao sexo e quanto ao tempo de serviço na instituição. Quanto ao vínculo estabelecido com a instituição, professores substitutos apresentaram maiores valores de percepção de justiça quando comparados aos efetivos, nas quatro dimensões da escala. Essa constatação pode ser explicada pelo fato de os profissionais substitutos

permanecerem menor tempo no local de trabalho e são menos suscetíveis às decisões dos seus superiores. Além disso, são avaliados somente pelo seu desempenho em sala de aula e não por atribuições relacionadas à pesquisa, extensão e atividades administrativas.

Os estudos brasileiros aqui analisados apresentam a característica comum de abordarem a justiça organizacional no ambiente de aprendizagem sob a ótica dos professores. De modo geral, esse fato ocorre como um todo na literatura nacional que aborda o tema. Não foram encontradas pesquisas de publicação brasileira que trataram o tema sob a ótica do discente, não obstante os resultados dos estudos estrangeiros conduzidos em escolas e ambientes de aprendizagem terem demonstrado o efeito que as percepções de justiça podem exercer nos diferentes domínios da vida dos estudantes e no processo de aprendizagem. O preenchimento desta lacuna é um dos propósitos desta dissertação, especialmente no âmbito dos ambientes de aprendizagem ligados às Ciências Contábeis.

### 3. METODOLOGIA

Nesta seção são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo. Inicialmente, apresenta-se a caracterização da pesquisa. Em seguida, delimita-se a amostra e são descritas as variáveis, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Na sequência, são apresentadas as hipóteses da pesquisa e as ferramentas estatísticas utilizadas. Finalmente, apresentam-se os modelos estatísticos a serem utilizados e propõe-se um plano de análise de dados.

#### 3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A abordagem metodológica deste estudo é teórico-empirista, situada dentro do método indutivo, uma vez que está dedicada a codificar a fatia mensurável de uma realidade social (DEMO, 1995). Para Martins e Theóphilo (2009, p. 39), o empirismo faz com que a ciência seja vista “[...] como uma descrição dos fatos baseada em observações e experimentos que permitem estabelecer induções”. A noção de indução diz respeito a partir de registros mais específicos para enunciados mais gerais. Trata-se de observar fatos ou fenômenos sociais, desvendar relações e realizar inferências (SILVA, 2006a).

De acordo com a classificação proposta por Martins (2002, p. 34), esta pesquisa pode ser classificada como empírico-analítica, tendo como características a:

[...] utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise dos dados marcadamente quantitativos. Privilegiam estudos práticos. Suas propostas têm caráter técnico, restaurador e incrementalista. Têm forte preocupação com relação causal entre variáveis. A validação da prova científica é buscada através de testes dos instrumentos, graus de significância e sistematização das definições operacionais.

Este estudo caracteriza-se também como uma pesquisa explicativa na medida em que procura identificar as variáveis preditoras da percepção de justiça – considerada, aqui, como a variável dependente. Na visão de Prodanov e Freitas (2013, p. 53), as pesquisas explicativas “[...] além de registrar, analisar, classificar e interpretar os fenômenos estudados têm como preocupação central identificar seus fatores

determinantes”. Existe, portanto, um maior aprofundamento da realidade, com a manipulação e controle de variáveis, nesse tipo de pesquisa.

Segundo Gall, Gall e Borg (2007), a pesquisa explicativa possui características como: assumir uma realidade social objetiva, sendo tal realidade constante durante o tempo; investigar amostras para representar populações; investigar comportamentos e outros fenômenos observáveis; analisar uma determinada realidade social por meio de variáveis; fazer uso de conceitos e teorias para determinar quais dados serão coletados; gerar dados numéricos com o objetivo de representar o ambiente social; utilizar métodos estatísticos para analisar os dados, bem como procedimentos de inferência para generalizar os resultados de uma amostra representativa da população.

Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa caracteriza-se como quantitativa. Nesse tipo de pesquisa a organização, sumarização, caracterização e interpretação dos dados numéricos levantados são realizados através da aplicação de métodos e técnicas de estatística (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

### **3.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA**

De acordo com Beuren (2008), a totalidade de elementos distintos que possui certa paridade em suas características é denominada população. Amostra, por sua vez, é definida por Marconi e Lakatos (2002) como um subconjunto da população, convenientemente selecionado. Trata-se, pois, de uma parcela do universo a ser pesquisado.

Nesta pesquisa não há que se falar em amostragem. Trata-se de um censo uma vez que a análise quantitativa é realizada sobre a totalidade da população (PRODANOV; FREITAS, 2013). Dito de outra forma, neste estudo, população e amostra são coincidentes. Definiu-se o conjunto de alunos matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no país como a população objeto de estudo.

No intuito de mensurar o tamanho aproximado da população objeto de estudo, foi realizado um levantamento dos cursos existentes no país e seus respectivos números de vagas. Para tanto, foram utilizadas as informações constantes nos editais de seleção/admissão do ano de 2015, e os dados fornecidos nos *sites* dos programas. Tendo em vista o tempo de duração de cada um dos cursos, em um determinado período é possível haver o convívio de alunos oriundos de processos seletivos subsequentes. Por esse motivo, o número máximo de alunos matriculados em uma determinada data pode superar as vagas oferecidas pelos cursos.

Há ainda situações atípicas como evasão, conclusão antecipada à duração padrão do curso e trancamento de matrícula que podem influenciar na diminuição do tamanho da população deste estudo. Estas últimas ocorrências não foram consideradas na determinação do tamanho aproximado da população, já que procurou-se identificar somente seu tamanho máximo esperado. A Tabela 1 sintetiza as informações necessárias para o cálculo.

Tabela 1: Cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciência Contábeis e vagas

<b>IES</b>	<b>UF</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Vagas previstas em 2015</b>	<b>Data de início do curso</b>	<b>Número máximo esperado de alunos</b>
UFES	ES	Mestrado	18	01/01/2010	36
FUCAPE	ES	Mestrado	5	01/01/2009	10
FUCAPE	ES	Doutorado	5	01/01/2009	20
FUCAPE	ES	Mestrado Profissional	38	01/01/2001	76
FUCAPE	RJ	Mestrado Profissional	50	07/08/2015	50
UFMG	MG	Mestrado	16	01/01/2007	32
UFU	MG	Mestrado	20	01/01/2013	40
UFRPE	PE	Mestrado	17	16/03/2015	17
UFPE	PE	Mestrado	16	01/01/2007	32
UEM	PR	Mestrado	18	01/01/2014	36
UFRJ	RJ	Mestrado	25	01/01/1998	50
UFRJ	RJ	Doutorado	10	04/08/2014	10
UERJ	RJ	Mestrado	20	01/01/2006	40
UFRN	RN	Mestrado	10	12/03/2015	10
UNISINOS	RS/TO	Mestrado	45	01/01/2000	90
UNISINOS	RS/TO	Doutorado	6	01/01/2013	18
UNOCHAPECÓ	SC	Mestrado	20	14/05/2015	20
FURB	SC	Mestrado	50	01/01/2005	100
FURB	SC	Doutorado	6	01/01/2008	24
UPM	SP	Mestrado Profissional	40	01/01/2008	80
UNIFECAP	SP	Mestrado	35	01/01/1999	70
PUC/SP	SP	Mestrado	30	01/01/1978	60
UFBA	BA	Mestrado	15	01/01/2007	30
UFPB	PB	Mestrado	16	11/02/2015	16
UFPB	PB	Doutorado	6	11/02/2015	6
UFPR	PR	Mestrado	24	01/01/2005	48
UFPR	PR	Doutorado	6	01/01/2014	12
UNIOESTE	PR	Mestrado	15	04/08/2015	15
UFSC	SC	Mestrado	20	01/01/2004	40
UFSC	SC	Doutorado	8	01/01/2014	16
UNB	DF	Mestrado	18	22/12/2014	18
UNB	DF	Doutorado	11	22/12/2014	11
USP	SP	Mestrado	15	01/01/1970	30
USP	SP	Doutorado	20	01/01/1978	80
USP/RP	SP	Mestrado	15	01/01/2005	30
USP/RP	SP	Doutorado	10	01/01/2013	30
UNB/UFPB/UFRN	DF/PB/R	Mestrado	18	01/01/2007	36
UNB/UFPB/UFRN	DF/PB/R	Doutorado	11	01/01/2007	44

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da CAPES e dos editais dos processos seletivos.

Durante o levantamento realizado, foi necessário observar a data de início de cada um dos cursos, informação obtida no *site* da CAPES. Considerando essas datas, a população máxima estimada é de 1.343 alunos.

Na sequência, foi realizado um segundo levantamento para identificar o número de discentes matriculados nos programas de pós-graduação, elencados na Tabela 1, confrontando com o valor máximo estimado. As informações foram obtidas por meio da Plataforma Sucupira, mantida pela CAPES, acessada na segunda quinzena de agosto de 2015 e se encontram resumidas na Tabela 2.

Tabela 2: Discentes efetivamente matriculados nos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no País.

<b>IES</b>	<b>UF</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Alunos matriculados</b>
<b>UFES</b>	ES	Mestrado	41
<b>FUCAPE</b>	ES	Mestrado	3
<b>FUCAPE</b>	ES	Doutorado	6
<b>FUCAPE</b>	ES	Mestrado Profissional	42
<b>FUCAPE</b>	RJ	Mestrado Profissional	0
<b>UFMG</b>	MG	Mestrado	25
<b>UFU</b>	MG	Mestrado	34
<b>UFPE</b>	PE	Mestrado	34
<b>UFRPE</b>	PE	Mestrado	15
<b>UEM</b>	PR	Mestrado	34
<b>UFRJ</b>	RJ	Mestrado	35
<b>UFRJ</b>	RJ	Doutorado	8
<b>UERJ</b>	RJ	Mestrado	58
<b>UFRN</b>	RN	Mestrado	10
<b>UNISINOS</b>	RS/TO	Mestrado	41
<b>UNISINOS</b>	RS/TO	Doutorado	17
<b>UNOCHAPECÓ</b>	SC	Mestrado	0
<b>FURB</b>	SC	Mestrado	39
<b>FURB</b>	SC	Doutorado	33
<b>UPM</b>	SP	Mestrado Profissional	61
<b>FECAP</b>	SP	Mestrado	56
<b>PUC/SP</b>	SP	Mestrado	51
<b>UFBA</b>	BA	Mestrado	36
<b>UFPB</b>	PB	Mestrado	15
<b>UFPB</b>	PB	Doutorado	5
<b>UFPR</b>	PR	Mestrado	38
<b>UFPR</b>	PR	Doutorado	12
<b>UNIOESTE</b>	PR	Mestrado	15
<b>UFSC</b>	SC	Mestrado	44
<b>UFSC</b>	SC	Doutorado	14
<b>UNB</b>	DF	Mestrado	17
<b>UNB</b>	DF	Doutorado	13
<b>USP</b>	SP	Mestrado	43
<b>USP</b>	SP	Doutorado	89
<b>USP/RP</b>	SP	Mestrado	31
<b>USP/RP</b>	SP	Doutorado	23
<b>UNB/UFPB/UFRN</b>	DF/PB/RN	Mestrado	18
<b>UNB/UFPB/UFRN</b>	DF/PB/RN	Doutorado	37

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da CAPES.

Foram identificados 1.093<sup>24</sup> estudantes efetivamente matriculados. Não estão incluídos nesse grupo alunos com os identificadores de “desligado”, “titulado” ou “abandonou”. Os discentes com a característica de “mudança de nível sem defesa”, embora incluídos no cômputo, foram considerados como alunos de doutorado. O número total de estudantes indicou a viabilidade da pesquisa, haja vista os pressupostos necessários para a utilização das ferramentas estatísticas propostas.

### 3.3. VARIÁVEIS E INSTRUMENTOS<sup>25</sup>

Diante da plataforma teórica analisada, a percepção de justiça por parte dos discentes é considerada a variável dependente deste estudo. Ela foi mensurada por meio do questionário *Revised Classroom Justice Scale* – RCJS. Este instrumento foi inicialmente construído por Chory-Assad (2002) e utilizado por Chory-Assad e Paulsel (2004a, b). Posteriormente, nas pesquisas de Paulsel e Chory-Assad (2005) e Chory (2007) o instrumento foi revisado e aprimorado, abordando a justiça sob a ótica do modelo tridimensional<sup>26</sup>. Esta versão final foi a utilizada neste estudo, tal qual os estudos de Rudick (2010) e Claus, Chory e Malachowski (2012).

Visando a adaptação do questionário, originalmente em inglês, à língua portuguesa, foi realizada a tradução *two-way*<sup>27</sup> pelo próprio pesquisador. Em seguida, o questionário já traduzido foi submetido a um profissional qualificado<sup>28</sup> que o validou, efetuando as correções e/ou adaptações necessárias. Após discussão entre o pesquisador e o profissional, a versão final do questionário foi obtida por meio do consenso entre ambos. Técnica semelhante foi utilizada na Turquia, no estudo de Özer e Demirtaş (2010).

A versão definitiva do RCJS apresentou 39 itens, em escala do tipo *Likert* de 5 pontos e encontra-se no apêndice B desta dissertação. Este tipo de escala requer que o

---

<sup>24</sup> O número de alunos efetivamente matriculados indica que 81,38% das vagas previstas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no país estavam ocupados em meados de agosto de 2015.

<sup>25</sup> Os instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo encontram-se nos apêndices desta dissertação.

<sup>26</sup> O modelo tridimensional considera a justiça distributiva, procedimental e interacional como dimensões da justiça organizacional.

<sup>27</sup> A tradução *two-way* consiste em efetuar a tradução inglês-português e, posteriormente, português-inglês para, após adaptação, chegar a uma tradução final.

<sup>28</sup> O tradutor é natural dos EUA e possui formação em literatura comparada.

participante indique seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida. Trata-se de um enfoque muito utilizado nas investigações sociais, que consiste em um conjunto de itens apresentados em forma de afirmações, ante os quais se pede ao participante que externar sua reação. A cada ponto, associa-se um valor numérico (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

As duas principais variáveis independentes desta pesquisa também foram mensuradas por meio de questionários. A primeira delas, a confiança dos alunos no corpo docente, foi mensurada pela *Student Trust in Faculty Scale* (STF). Este instrumento foi desenvolvido por Adams e Forsyth (2009a) e posteriormente validado e republicado por Adams e Forsyth (2009b) e Forsyth, Adams e Hoy (2011). Mais recentemente o instrumento foi utilizado por Kale (2013).

Composto por 13 itens, o instrumento STF foi concebido em escala do tipo *Likert* de 4 pontos. As questões foram elaboradas de modo que os participantes optassem por respostas que gravitam entre “discordo plenamente” e “concordo plenamente”. O instrumento original apresenta validade e confiabilidade representadas por um alfa de Cronbach igual a 0,90. Além disso, a análise fatorial exploratória realizada indicou a presença de apenas um único e poderoso fator, explicando a maior parte da variância (FORSYTH; ADAMS; HOY, 2011). Para adaptação e tradução do questionário à língua portuguesa, foram utilizados os mesmos procedimentos já descritos anteriormente para o RCJS. A versão final do instrumento encontra-se no apêndice C desta dissertação.

A segunda principal variável independente considerada neste estudo é a confiança dos alunos na gestão. Sua mensuração foi realizada pela *Student Trust in Principal Scale* (STP). Assim como a STF, esse instrumento também foi desenvolvido por Adams e Forsyth (2009a). O questionário com 12 itens é concebido numa escala do tipo *Likert* de 4 pontos, com respostas variando de “sempre” (4 pontos) a “nunca” (1 ponto). Segundo Forsyth, Adams e Hoy (2011), o instrumento original possui alfa de Cronbach igual a 0,95 e, mediante utilização da análise fatorial, foi encontrado um fator unidimensional responsável por explicar 65% da variância.

A tradução e adaptação da STP à língua portuguesa foi realizada nos mesmos moldes anteriormente descritos. Entretanto, nesta escala foram necessários procedimentos adicionais. A STP, originalmente concebida, visa mensurar a percepção dos discentes matriculados em escolas de níveis fundamental e médio<sup>29</sup>. Assim, modificou-se o vocabulário utilizado no intuito de adaptar o questionário à realidade universitária brasileira, especificamente aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, objeto desta pesquisa. Procedimento equivalente foi realizado no estudo de Kale (2013), conduzido na Turquia. A versão final deste instrumento encontra-se no apêndice D desta dissertação.

Particularmente em relação ao RCJS, sua validade empírica, após a tradução e adaptação, foi investigada pela técnica da análise fatorial. Essa ferramenta consiste em uma técnica de interdependência, que tem por objetivo definir a estrutura inerente entre determinadas variáveis. Visa investigar as inter-relações de um grande número de variáveis, como por exemplo respostas a questionários, e define conjuntos de variáveis que são fortemente inter-relacionadas, conhecidos como fatores (HAIR JR *et al.*, 2009). Sobretudo nas Ciências Sociais, a utilização dessa técnica está ligada à quantidade de variáveis com que se deparam as pesquisas científicas. Assim, um dos objetivos da análise fatorial é caracterizar um conjunto de variáveis diretamente observadas e mensuráveis em um conjunto menor de variáveis hipotéticas e latentes (não mensuráveis diretamente), denominadas fatores (ARANHA; ZAMBALDI, 2008).

A literatura que trata da análise fatorial a divide em duas modalidades: exploratória e confirmatória. A análise fatorial exploratória (EFA)<sup>30</sup> normalmente é utilizada nos estágios iniciais da pesquisa (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JR, 2010). Nessa ocasião, o pesquisador investiga um determinado fenômeno, de acordo com uma teoria ainda pouco explorada, dotada de lacunas. Assim, a EFA é utilizada, sobretudo, em pesquisas que não dispõem de um quadro de referência teórico que oriente o pesquisador completamente.

---

<sup>29</sup> Os níveis de ensino fundamental e médio brasileiros compreendem os níveis de ensino *elementary*, *middle* e *high* americanos.

<sup>30</sup> Do inglês, *Exploratory Factor Analysis*.

Já a análise fatorial confirmatória (CFA)<sup>31</sup>, embora semelhante à EFA em alguns aspectos, procura verificar se os dados se comportam ou se adequam à expectativa teórica do pesquisador. Na CFA, “o pesquisador deve especificar o número de fatores que existem dentro de um conjunto de variáveis e sobre qual fator cada variável irá carregar elevadamente antes que os resultados possam ser computados” (HAIR JR *et al.*, 2009, p. 589-590). Nessa mesma linha, relatam Aranha e Zambaldi (2008, p. 107):

O requisito mínimo para a execução da análise fatorial confirmatória é o pesquisador possuir de antemão uma hipótese acerca da quantidade de fatores comuns e apresentar uma expectativa teórica sobre qual fator deve carregar em qual variável.

Neste estudo foi utilizada a CFA. Segundo Brown (2006) a CFA é muito utilizada na verificação do número de dimensões (ou fatores) de um instrumento e na validação de construtos. Assim, o pesquisador guiado por alguma teoria busca testar em que medida determinadas variáveis são representativas de um conceito ou dimensão (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JR, 2010). Os testes de CFA realizados no instrumento que mensura a variável justiça estão atrelados ao terceiro objetivo específico proposto nesta dissertação, que buscou a validação do modelo tridimensional (ou “trifatorial”) de justiça, já largamente utilizado na literatura estrangeira. O que se pretendeu foi confirmar (ou refutar) se as três dimensões de justiça – distributiva, procedimental e interacional – estão adequadamente ajustadas na estrutura fatorial do instrumento RCJS.

Assim como outras ferramentas de análise estatística, a análise fatorial possui determinados requisitos a serem cumpridos para que possa ser adequadamente aplicada. De acordo com Hair Jr. *et al.*, (2014), as seguintes regras práticas devem ser cumpridas no planejamento da análise fatorial:

- a) Existência de, no mínimo, cinco variáveis para cada fator proposto;
- b) Amostra com mais observações do que variáveis;
- c) O menor tamanho absoluto da amostra deve ser de 50 observações; e
- d) Existência de, no mínimo, cinco observações por variável.

---

<sup>31</sup> Do inglês, *Confirmatory Factor Analysis*.

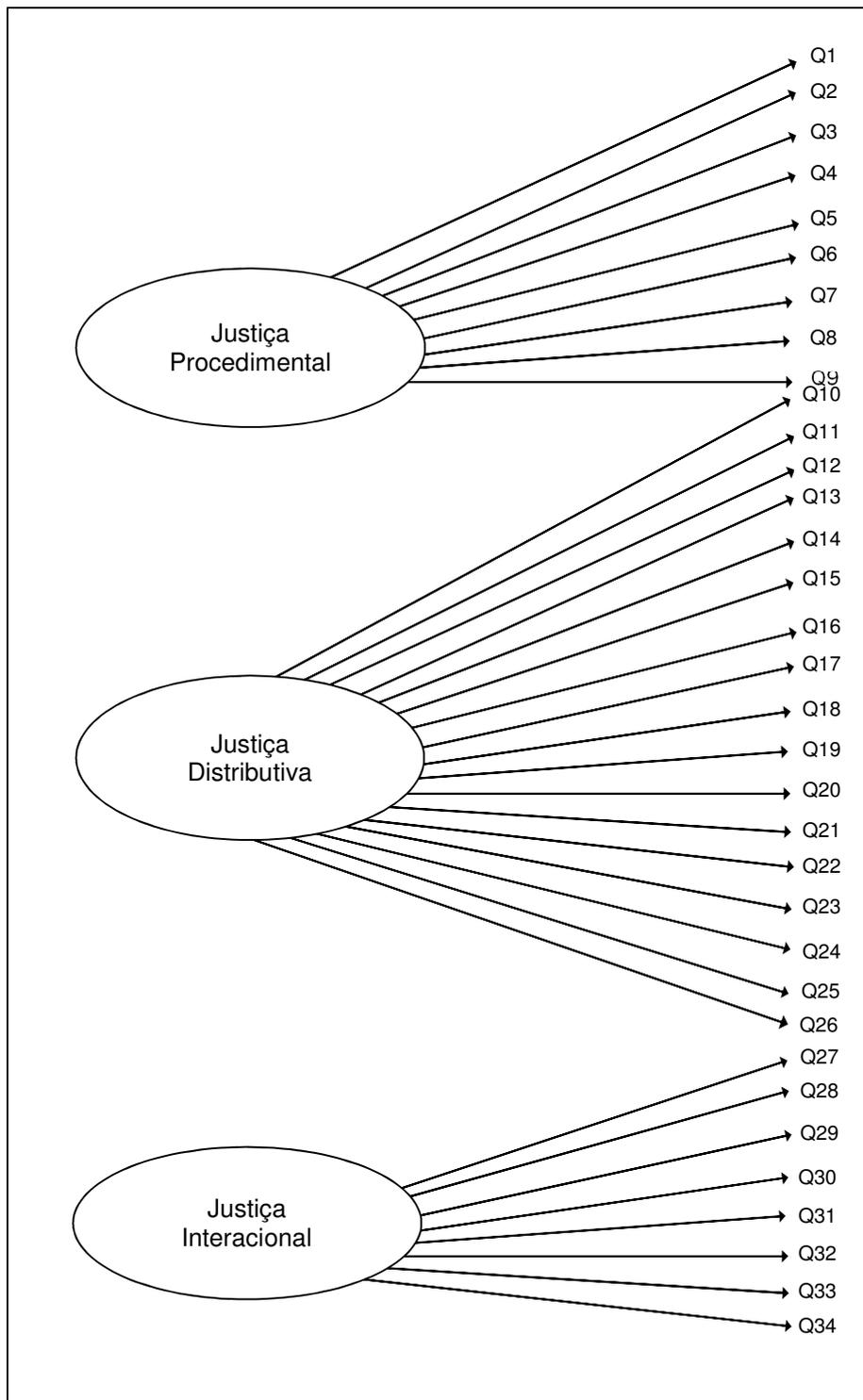
Entende-se que, nesta pesquisa, todos esses pressupostos foram plenamente atendidos.

O modelo hipotético a ser validado neste estudo é composto por 39 variáveis observáveis (ou manifestas), que são aquelas que podem ser mensuradas diretamente. Cada item do questionário RCJS representa cada uma dessas variáveis. O modelo conta com três variáveis latentes (ou fatores), que são aquelas que não podem ser medidas diretamente, mas podem ser representadas ou medidas por uma ou mais variáveis observáveis. Utilizando a notação gráfica tradicional da área de estatística chamada *path analysis*<sup>32</sup>, o diagrama do modelo de análise fatorial esperado está representado na Figura 2.

---

<sup>32</sup> Segundo Hair Jr. *et al.*, (2014, p. 546) na *path analysis* utiliza-se o “diagrama de caminhos” que corresponde a uma representação visual do conjunto completo de relações entre os construtos do modelo. Nesse tipo de diagrama, as relações de dependência são representadas por setas retilíneas.

Figura 2: Modelo Fatorial Hipotético



Fonte: elaboração própria

Visando uma melhor especificação dos modelos utilizados, foram eleitas variáveis de controle. Essa escolha foi realizada observando-se, em primeiro lugar, a literatura existente, no intuito de verificar quais variáveis foram, de uma maneira geral, utilizadas como controle. De acordo com estudos internacionais, uma gama de variáveis como idade, religião, raça e *background* socioeconômico possuem relação com a percepção de justiça dos estudantes (CHORY-ASSAD, 2002; HEFFERNAN; TROST, 2007; TOMUL; ÇELIK; TAS, 2012). Em seguida, foi proposta uma adaptação à realidade brasileira, tendo em vista as especificidades do ambiente de aprendizagem universitário aqui existente. Por fim, foram introduzidas, intuitivamente, variáveis que sugerem guardar relações com a variável dependente. A finalidade deste procedimento foi investigar possíveis associações relevantes considerando variáveis exclusivas do contexto acadêmico brasileiro. O Quadro 3 evidencia as variáveis de controle que compuseram os modelos propostos neste estudo, bem como suas referências na literatura.

Quadro 3: Variáveis de controle

Variável	Referência na literatura
<b>Sexo do discente</b>	Tai (1999); Lizzio, Wilson e Hadaway (2007); Claffey (2008); Berti, Molinari, Speltini (2010); Duplaga e Astani (2010); Özer e Demirtaş (2010); Uludag e Yaratan (2013), Uludag (2014), Alt (2015)
<b>Idade do discente</b>	Tai (1999); Lizzio, Wilson e Hadaway (2007); Berti, Molinari e Speltini (2010); Duplaga e Astani (2010) e Simmons, Dowell e Small (2013), Uludag (2014)
<b>Nível do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i></b>	Lizzio, Wilson e Hadaway (2007)
<b>Região geográfica da IES</b>	Kale (2013)
<b>Tamanho do ambiente de aprendizagem</b>	Kale (2013); Uludag (2014)
<b>Tipo de IES</b>	Não há
<b>Nota do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na avaliação da CAPES</b>	Não há
<b>Concessão de bolsa de estudos</b>	Não há

Fonte: elaboração própria

Os instrumentos de pesquisa foram enviados aos respondentes em formato eletrônico. Atualmente esse formato tem sido bastante utilizado em pesquisas de diversas naturezas, inclusive acadêmicas. Diversas limitações da aplicação de questionários em papel têm sido superadas com a utilização dessa ferramenta. Segundo Boyer *et al.* (2002, p. 357),

[...] questionários eletrônicos apresentam menos omissão de respostas e podem ser codificados/apresentados de uma forma mais flexível (ou seja, com uma codificação contingente com respondentes distintos recebendo

perguntas distintas, dependendo da resposta a questões anteriores) que oferece aos pesquisadores novos recursos.<sup>33</sup>

Nesta dissertação, foi utilizada a plataforma *Google Forms*® para o envio dos questionários à população objeto de estudo. Os formulários foram disparados via *e-mail* aos coordenadores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em três ciclos, nos dias 13, 20 e 30/11/2015. Os endereços de cada um deles foram identificados nos dados fornecidos pela CAPES, além das informações constantes nos endereços eletrônicos de cada um dos programas. Havendo falta dessas informações, os e-mails foram identificados em publicações científicas em periódicos nacionais e internacionais. Contatos preliminares foram realizados com algumas instituições para uma sondagem sobre seu interesse e disposição em participar da pesquisa. A sinalização foi positiva indicando cooperação. Os questionários estiveram disponíveis para respostas no período do dia 13/11/2015 até 13/01/2016. Eventuais estudantes que procederam ao preenchimento após essa data não foram contabilizados como respondentes deste estudo. As análises de dados foram processadas pelo *software Stata*®/SE 13.

### 3.4. HIPÓTESES

Com o objetivo de verificar a relação entre as variáveis anteriormente descritas, são apresentadas, a seguir, as hipóteses que nortearam este estudo.

**H<sub>1</sub>:** *A variável confiança do discente no corpo docente é estatisticamente significativa quando relacionada à sua percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional.*

**H<sub>2</sub>:** *A variável confiança do discente na gestão é estatisticamente significativa quando relacionada à sua percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional.*

As principais variáveis objeto de estudo nesta pesquisa dizem respeito à confiança do discente, subdivididas em confiança no corpo docente e confiança na gestão. Parte

---

<sup>33</sup> Original na língua inglesa, tradução livre do autor.

dos estudos internacionais têm relacionado a justiça organizacional e a confiança; há um menor número de autores que se dispuseram a investigar essa relação especificamente nos ambientes de aprendizagem. Aqueles que o fizeram, tem voltado suas atenções à ótica docente (KALE, 2013).

As pesquisas que já avançaram nessa temática apontaram relações significativas entre justiça e confiança. Hoy e Tarter (2004) identificaram uma relação intrínseca entre essas duas variáveis. Eles postularam, sob a ótica do docente, que a confiança promoveria a percepção de justiça, mas esta, em contrapartida, reforçaria a sensação de confiança. DiPaola e Guy (2009), assumiram que a relação entre essas variáveis também ocorreria no contexto educacional, haja vista as constatações empíricas apontadas por outras pesquisas no contexto empresarial e industrial. Assim, estabeleceram como hipótese a existência de correlação entre justiça organizacional e confiança. Por sua vez, Chory (2007) examinou a percepção dos estudantes relativamente à credibilidade em seus instrutores e às percepções de justiça desses mesmos discentes. Na ocasião, foi enfatizada a importância de os docentes estabelecerem, com seus alunos, relações interpessoais solidificadas na confiança para obterem aumento na percepção de justiça por parte deles. Para tanto, a autora estabeleceu como hipótese a relação positiva entre a credibilidade dos professores e as percepções de justiça distributiva, procedimental e interacional dos estudantes.

Diante disso, espera-se, nesta pesquisa, que a variável confiança, subdividida em confiança no corpo docente e confiança na gestão, tenha relação positiva com a variável dependente, qual seja a percepção de *classroom justice*, segregada nas dimensões distributiva, procedimental e interacional.

**H<sub>3</sub>:** *A variável sexo do discente é estatisticamente significativa quando relacionada à sua percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional.*

**H<sub>4</sub>:** *A variável idade do discente é estatisticamente significativa quando relacionada à percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional.*

Discussões e estudos sobre as percepções de justiça tem, de uma maneira geral, dois centros. De um lado situa-se o sujeito que promove a justiça; de outro, aquele que a

percebe. Nesse sentido, as particularidades de cada indivíduo afetam como ele percebe o ambiente ao seu redor e suas expectativas com relação a ele. Neste estudo espera-se captar essas particularidades por meio das variáveis sexo e idade, inerentes ao indivíduo que percebe a justiça. Muitos estudos que abordam a percepção de justiça ou confiança se utilizam dessas características como variáveis de controle (ALT, 2015; DUPLAGA; ASTANI, 2010; LIZZIO; WILSON; HADAWAY, 2007; ÖZER; DEMIRTAŞ, 2010; TAI, 1999; ULUDAG; YARATAN, 2013; ULUDAG, 2014).

Em relação ao sexo, espera-se que os estudantes do sexo feminino percebam um menor valor de justiça, quando comparadas ao masculino, como já evidenciado por Berti, Molinari e Speltini (2010). Quanto à idade dos discentes, espera-se que haja uma relação positiva desta variável com as variáveis dependentes do estudo, ou seja, quanto maior a idade do discente, maior sua percepção de justiça distributiva, procedimental e interacional. Chory (2007), por exemplo, identificou em seu trabalho que os alunos mais jovens – com menos de 21 anos – tendem a ter menores percepções de justiça distributiva e procedimental. A investigação de relações semelhantes a essa irá contribuir para que se possa traçar um panorama da percepção de justiça relativamente às características do indivíduo.

Não obstante a literatura tenha apresentado evidências empíricas da relação entre as variáveis sexo, idade e a percepção de justiça, é necessário haver cautela nessa análise. Em se tratando de variáveis inerentes ao próprio discente, há que se falar nas possíveis interações existentes entre essas variáveis e aquelas relativas ao ambiente em que o estudante está inserido. Nessa linha, alunos do sexo feminino de um determinado país ou região podem tender a perceber a justiça em menor grau. Do contrário, alunas desse mesmo sexo oriundas de outra região podem ter o efeito inverso. Portanto, há que se relativizar as análises e as possíveis generalizações nesse sentido. A evidência empírica de pesquisas inseridas em outro local, cultura e ambiente, por si só, não são determinantes para que haja estrita segurança no comportamento esperado dessas variáveis.

**H<sub>5</sub>:** *A variável nível do programa de pós-graduação em que o discente encontra-se matriculado é estatisticamente significativa quando relacionada à sua percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional.*

No Brasil, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são em três níveis: mestrado, mestrado profissional e doutorado, cada um com características próprias, ainda que em relação ao título, não haja distinção entre o mestrado acadêmico e o profissional. Diversos são os aspectos que diferenciam esses três níveis, como a duração do curso, o grau conferido ao concluinte, o foco e a profundidade do trabalho de pesquisa desenvolvido, a dedicação necessária por parte do discente, a carga horária a ser cumprida, etc. Fez-se necessário, então, incluir uma variável nos modelos que diferenciasse esses programas, pois referir-se a um curso de pós-graduação *stricto sensu* de uma maneira única, sem considerar suas particularidades, é por demais simplório.

Não foram encontradas pesquisas que buscaram aproximar essa variável à percepção de justiça no ambiente de aprendizagem, no intuito de auxiliar a prever o seu comportamento esperado. No entanto, parece razoável admitir que o aluno que se depara, pela primeira vez, com o desafio do curso de pós-graduação *stricto sensu* perceba um menor grau de justiça. Isso ocorreria pelo fato de o estudante se inserir em um ambiente acadêmico particular, com metodologia, grau de dificuldade, cobrança e aspectos educacionais nunca antes vistos por ele. Portanto, os cursos de mestrado, acadêmico e profissional, apresentariam alunos com um grau de percepção de justiça menor quando comparados aos alunos dos cursos de doutorado.

**H<sub>6</sub>:** *A variável região geográfica da IES é estatisticamente significativa quando relacionada à percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional.*

Cada IES possui cultura local e clima organizacional próprios. A qualidade e o número dos professores, sua formação, seus relacionamentos e estilos de gestão são particulares em cada instituição. Espera-se que essas diferenças sejam captadas por esta variável, que representa a localização da IES e suas particularidades. Não se pode estimar com segurança qual relação é esperada entre a região geográfica da

IES e a percepção de *classroom justice*, haja vista a comparabilidade com estudos estrangeiros nesse quesito ser muito restrita. Destaca-se que nos modelos apresentados não figura a região norte do país por esta não possuir qualquer<sup>34</sup> IES que oferte cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis.

**H<sub>7</sub>:** *A variável tamanho do ambiente de aprendizagem é estatisticamente significativa quando relacionada à percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional.*

Espera-se que o tamanho do ambiente de aprendizagem esteja relacionado negativamente à percepção de justiça no ambiente de aprendizagem. Pressupõe-se que uma população menor de estudantes contribua para o estreitamento dos laços de relacionamentos informais com os atores presentes no ambiente de aprendizagem devido a maior proximidade experimentada. Tal fato poderia, em princípio, proporcionar uma percepção maior de justiça, sobretudo no que diz respeito à justiça interacional – dimensão relacionada aos aspectos sociais e à interação entre indivíduos. Aydin e Karaman e Kepenekci (2008, p. 504) já haviam constatado relação semelhante em seu estudo. Na ocasião, diretores de escolas na Turquia haviam afirmado que “pensam que é mais difícil distribuir justiça em escolas maiores”. Resultado semelhante foi encontrado por Kale (2013) e Uludag (2014) que constataram que os alunos de classes e universidades maiores percebem um menor grau de justiça no ambiente de aprendizagem em que estão inseridos.

**H<sub>8</sub>:** *A variável tipo de IES é estatisticamente significativa quando relacionada à percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional.*

Esta hipótese está relacionada à estrutura administrativa de cada uma das IES estudadas. É sabido que cada instituição possui estrutura administrativa própria e única. Ainda que todas as organizações retratadas neste estudo possuam ao menos uma atividade em comum – o ensino, cada uma delas possui sua particularidade no que diz respeito à sua administração. No intuito de agrupar as IES que possuem

---

<sup>34</sup> Segundo dados da CAPES, acessados por meio da Plataforma Sucupira, o curso de Mestrado Profissional do programa de pós-graduação em Contabilidade e Controladoria da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) encontra-se com o status “desativado” em 2015.

características semelhantes, optou-se por incluir nos modelos uma variável dicotômica que represente o tipo de IES: pública ou particular. A lógica é que as IES que possuem estruturas semelhantes, como as federais públicas, potencialmente proporcionem percepções de justiça aos seus discente de maneira semelhante.

Não foram encontrados estudos que buscaram relacionar essas duas variáveis, no intuito de auxiliar a prever o seu comportamento esperado. No entanto é possível assumir que as IES privadas poderiam apresentar discentes que percebam um maior grau de justiça no ambiente de aprendizagem. O caráter mais dinâmico da iniciativa privada, em comparação à pública, poderia contribuir com essa explicação. Nas IES públicas, toda sua estrutura administrativa está sob a égide do Estado, que é regido por aspectos legais e estatutários. Questões relacionadas aos processos, recrutamento e seleção de pessoal, remuneração, diretrizes curriculares, dentre outros, são mais engessados quando comparados aos da iniciativa privada. Nessa linha, as melhorias administrativas necessárias à IES ocorrem com maior lentidão. Nas IES privadas esse processo é mais dinâmico e poderia, também, atender às demandas dos discentes, enquanto consumidores de um serviço prestado por aquela instituição.

**H<sub>9</sub>:** *A variável nota atribuída pela CAPES é estatisticamente significativa quando relacionada à percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional.*

O sistema de avaliação conduzido pela CAPES é um instrumento para a comunidade acadêmica na busca por um padrão de excelência para os programas de pós-graduação *stricto sensu* no País. O objetivo é certificar a qualidade da pós-graduação brasileira. Para mensurá-la, são levados em consideração quesitos como a proposta do programa, o perfil do corpo docente e sua adequação e dedicação, a inserção social do programa, etc. Quanto maior a nota atribuída, maior a qualidade geral de um determinado programa.

Na medida em que os programas possuam maior qualidade, é de se esperar que seus gestores e corpo docente saibam equilibrar a distribuição dos *outcomes* do ambiente de aprendizagem em que estão inseridos. Igualmente, espera-se que a maneira como

eles são distribuídos também seja realizada de uma forma mais favorável quando comparada à dos programas que possuem nota inferior. Assim, espera-se uma relação direta entre as variáveis nota atribuída pela CAPES e *classroom justice*. Por se tratar de uma variável inerente ao contexto educacional brasileiro, não foram encontradas pesquisas que utilizassem tal parâmetro como variável explicativa da percepção de justiça.

**H<sub>10</sub>:** *A variável concessão de bolsa de estudos é estatisticamente significativa quando relacionada à percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional.*

A bolsa de estudos revela-se como um auxílio procurado pelos estudantes, haja vista os programas de pós-graduação *stricto sensu* demandarem alta carga de estudos por parte do discente. Muitas vezes, o estudante se vê na impossibilidade de conciliar o trabalho remunerado de sua profissão com a dedicação necessária para a condução satisfatória dos cursos de mestrado ou doutorado. Dessa forma, a bolsa de estudos mostra-se como uma alternativa. No entanto, há programas que demandam ao aluno bolsista tarefas ou desempenho adicionais em comparação aos alunos não bolsistas. Cumprimento de estágio docente e alcance de determinados conceitos e notas nas disciplinas são alguns exemplos. Nesse sentido, é possível conjecturar o comportamento esperado dessa variável em relação à variável dependente. Os alunos bolsistas, submetidos a demandas adicionais, perceberiam o ambiente menos justo, em comparação aos outros estudantes não bolsistas.

O Quadro 4 sintetiza as variáveis independentes e de controle objeto de investigação desta pesquisa, bem como suas descrições, *proxies*, comportamentos esperados, códigos e hipóteses relacionadas.

Quadro 4: Variáveis, *proxies*, descrições, comportamentos esperados, hipóteses e códigos

Variável	Proxy e descrição	Comportamento esperado em relação à variável dependente	Hipótese	Código
<b>Confiança no corpo docente</b>	variável quantitativa; grau de confiança do discente no corpo docente;	Discentes que depositam maior confiança no corpo docente tendem a apresentar maior percepção de justiça	H1	CCD
<b>Confiança na administração</b>	variável quantitativa; grau de confiança do discente na administração;	Discentes que depositam maior confiança no corpo docente tendem a apresentar maior percepção de justiça	H2	CCA
<b>Sexo do discente</b>	Variável <i>dummy</i> ; se masculino =1, se feminino =0.	Discentes do sexo feminino tendem a apresentar menor percepção de justiça	H3	SEX
<b>Idade do discente</b>	Variável quantitativa; idade do discente, em anos.	Discentes mais velhos tendem a apresentar maior percepção de justiça	H4	IDD
<b>Nível do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i></b>	Variável <i>dummy</i> ; se mestrado =1, caso contrário =0; se mestrado profissional =1; caso contrário, =0; se doutorado =1; caso contrário =0.	Discentes dos cursos de doutorado tendem a apresentar menor percepção de justiça	H5	ME, MEP e D
<b>Região geográfica da IES</b>	Variável <i>dummy</i> ; se região nordeste =1, caso contrário =0; se região centro oeste =1, caso contrário =0; se região sudeste =1, caso contrário =0; se região sul =1, caso contrário =0.	n/a	H6	N, NE, CO, SE e S
<b>Tamanho do ambiente de aprendizagem</b>	Variável quantitativa; somatório do número de alunos efetivamente matriculados no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da IES	Alunos inseridos em ambientes de aprendizagem maiores tendem a apresentar menor percepção de justiça	H7	TAM

Variável	Proxy e descrição	Comportamento esperado em relação à variável dependente	Hipótese	Código
<b>Tipo de IES</b>	Variável <i>dummy</i> ; se pública = 1, se privada = 0	Alunos pertencentes às IES privadas tendem a apresentar maior percepção de justiça	H8	TIPO
<b>Nota do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na avaliação da CAPES</b>	Variável <i>dummy</i> ; nota obtida na avaliação da CAPES, variando de 3 a 6	Alunos pertencentes a programas com notas maiores tendem a apresentar maior percepção de justiça	H9	CPS_4, CPS_5, e CPS_6
<b>Concessão de bolsa de estudos</b>	Variável <i>dummy</i> : se o discente possui bolsa de estudos =1, caso contrário =0.	Alunos bolsistas tendem a apresentar menor percepção de justiça	H10	BLSA

Fonte: elaboração própria

### 3.5. MODELOS ESTATÍSTICOS

Para alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos (a) e (b) foi utilizada a técnica da análise de regressão linear múltipla. Segundo Hair Jr. *et al.* (2014), essa ferramenta pode ser usada para analisar a relação entre uma variável única, chamada variável dependente, e várias variáveis independentes, intituladas variáveis preditoras. A análise de regressão se mostra capaz de prever a variável dependente com um conjunto de variáveis explicativas. Além disso, é possível avaliar objetivamente o grau e o caráter da relação entre esses dois tipos de variáveis. Assim, a ferramenta se mostra adequada para atingir os objetivos acima descritos.

Os modelos utilizados para alcançar o objetivo geral e os objetivos (a) e (b) propostos neste estudo são assim descritos:

$$JD_i = \beta_0 + \beta_1 CCD_i + \beta_2 CCA_i + \beta_3 GEN_i + \beta_4 IDD_i + \beta_5 ME_i + \beta_6 MEP_i + \beta_7 D_i + \beta_8 NE_i + \beta_9 CO_i + \beta_{10} SE_i + \beta_{11} S_i + \beta_{12} TAM_i + \beta_{13} TIPO_i + \beta_{14} CAPES_i + BLSA + \varepsilon_i$$

$$JP_i = \beta_0 + \beta_1 CCD_i + \beta_2 CCA_i + \beta_3 GEN_i + \beta_4 IDD_i + \beta_5 ME_i + \beta_6 MEP_i + \beta_7 D_i + \beta_8 NE_i + \beta_9 CO_i + \beta_{10} SE_i + \beta_{11} S_i + \beta_{12} TAM_i + \beta_{13} TIPO_i + \beta_{14} CAPES_i + BLSA + \varepsilon_i$$

$$JI_i = \beta_0 + \beta_1 CCD_i + \beta_2 CCA_i + \beta_3 GEN_i + \beta_4 IDD_i + \beta_5 ME_i + \beta_6 MEP_i + \beta_7 D_i + \beta_8 NE_i + \beta_9 CO_i + \beta_{10} SE_i + \beta_{11} S_i + \beta_{12} TAM_i + \beta_{13} TIPO_i + \beta_{14} CAPES_i + BLSA + \varepsilon_i$$

Em que:

JD (Justiça Distributiva) = variável dependente;

JP (Justiça Procedimental) = variável dependente;

JI (Justiça Interacional) = variável dependente;

CCD (Confiança no corpo docente) = variável quantitativa; grau de confiança do discente no corpo docente;

CCA (Confiança na administração) = variável quantitativa; grau de confiança do discente na administração;

SEX (Sexo do discente) = 1 para sexo masculino; = 0 para sexo feminino;

IDD (Idade do discente) = idade em anos;

ME (Mestrado) = 1 se o curso é do nível de mestrado; = 0, caso contrário;

MEP (Mestrado profissional) = 1 se o curso é do nível de mestrado profissional; = 0, caso contrário;

D (Doutorado) = 1 se o curso é do nível de doutorado; = 0, caso contrário;

NE (Nordeste) = 1 se a IES pertence à região nordeste do país; = 0, caso contrário;

CO (Centro Oeste) = 1 se a IES pertence à região centro oeste do país; = 0, caso contrário;

SE (Sudeste) = 1 se a IES pertence à região sudeste do país; = 0, caso contrário;

S (Sul) = 1 se a IES pertence à região sul do país; = 0, caso contrário;

TAM (Tamanho) = somatório do número de alunos efetivamente matriculados no programa de pós-graduação *stricto sensu* da universidade;

TIPO (Tipo de IES) = 1 se a IES é pública; = 0 se a IES é privada;

CAPES (Nota do programa) = valor da nota atribuída pela CAPES ao programa de pós-graduação *stricto sensu*.

BLSA (Concessão de bolsa de estudos) = 1 se o discente possui bolsa de estudos; =0 caso contrário;

## **4. RESULTADOS**

Nesta seção são apresentados os resultados encontrados na análise dos dados levantados pela pesquisa. Inicialmente, é apresentada uma análise inicial descritiva da amostra, no intuito de realizar recortes preliminares no conjunto de dados coletados. Em seguida, trata-se a respeito do modelo fatorial encontrado. Por fim, há a análise dos modelos de regressão propostos.

### **4.1. ANÁLISE DESCRITIVA**

Ao término do período destinado à coleta de dados, 229 indivíduos preencheram o instrumento utilizado nesta pesquisa. Deste universo, sete questionários foram descartados, pelo fato de seus respondentes terem indicado que não estavam efetivamente matriculados em algum curso de pós-graduação *stricto sensu*, não pertencendo ao público alvo deste estudo. Assim, foram considerados 222 questionários válidos e aptos para análise.

Os respondentes estão vinculados a programas de pós-graduação em 17 universidades. O Quadro 5 revela essa distribuição, bem como o número de respondentes de cada uma das instituições.

Quadro 5: Número de respondentes por IES

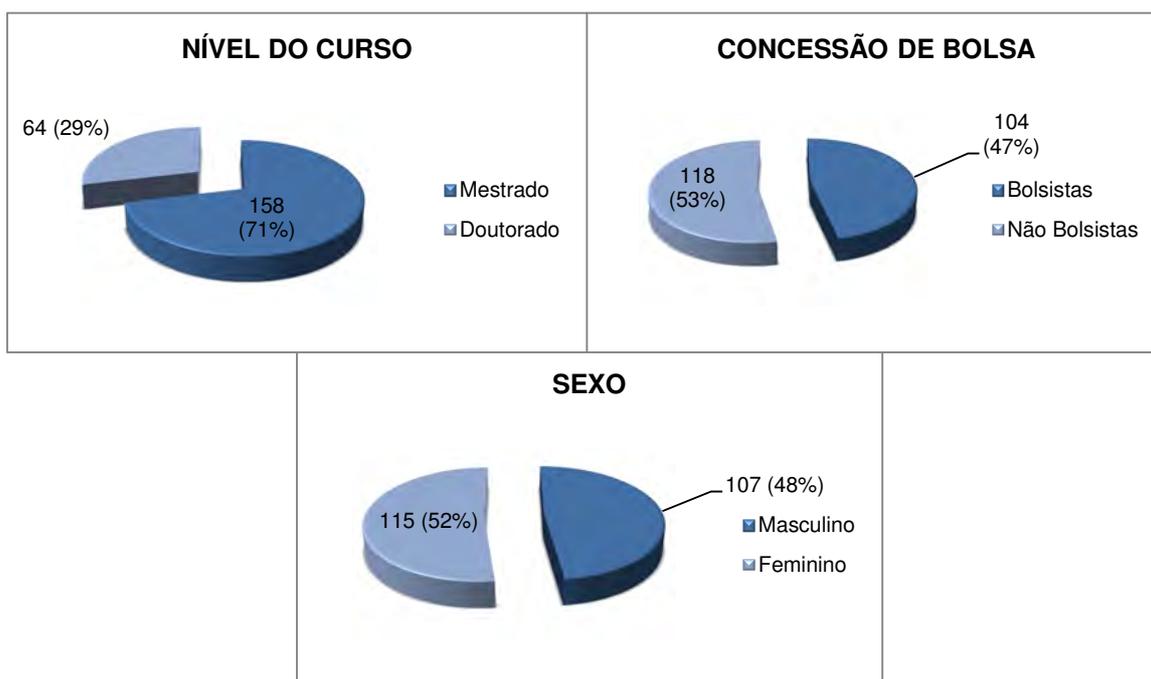
IES	Número de respondentes
FURB	21
UFRJ	21
UFPR	16
UFES	9
UFU	8
UFSC	11
UFPE	7
UFMG	10
UNIOESTE	12
UEM	13
UNISINOS	38
USP	23
USP/RP	11
UnB	11
UNOCHAPECÓ	5
UNB/UFPB/UFRN	5
Não informado	1
<b>TOTAL</b>	<b>222</b>

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa

Mais da metade dos respondentes (52,25%) são da região sul do país, pertencentes a sete instituições de ensino. Em seguida, a região sudeste responde por 36,94% dos estudantes, distribuídos em seis IES. As regiões centro-oeste e nordeste contemplam 4,95% e 3,15% dos respondentes, respectivamente. Os estudantes da pós-graduação multi-institucional UnB/UFPB/UFRN, bem como o aluno que declarou estar vinculado a outra IES que não constava da lista do questionário tiveram a região do país considerada como “não definida”, totalizando 2,7% do total.

No que diz respeito às variáveis categóricas da amostra, duas delas revelaram distribuição semelhante: a variável sexo e a variável concessão de bolsa de estudos. De todos os alunos que responderam ao questionário 107 deles são do sexo masculino e 115 do sexo feminino; 104 receberam em algum momento auxílio financeiro via bolsa de estudos e 118 não o fizeram. No que se refere ao nível do curso a que os alunos pertencem, 158 deles cursam mestrado e 64 doutorado. Não houve respondentes vinculados aos cursos de mestrado profissional. A Figura 3 sintetiza a distribuição da amostra relativamente a essas três variáveis categóricas.

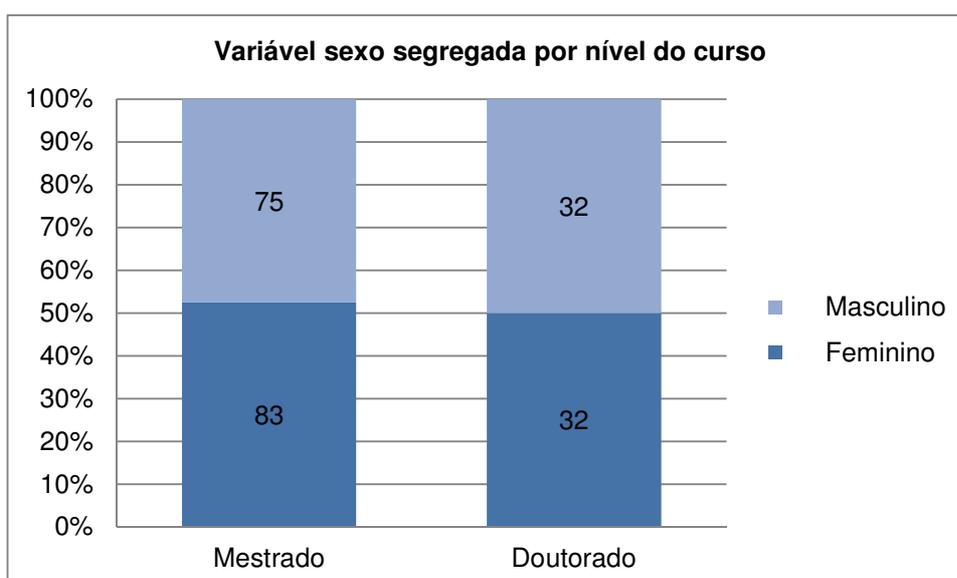
Figura 3: Nível do curso, concessão de bolsa e sexo dos respondentes



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa

A análise das variáveis sexo e concessão de bolsa segregadas pelo nível do curso evidenciou comportamento semelhante. Dos 64 alunos de doutorado exatamente a metade são homens. No nível mestrado, dos 158 estudantes, 75 são homens e 83 mulheres. O Gráfico 1 evidencia a distribuição dessa variável.

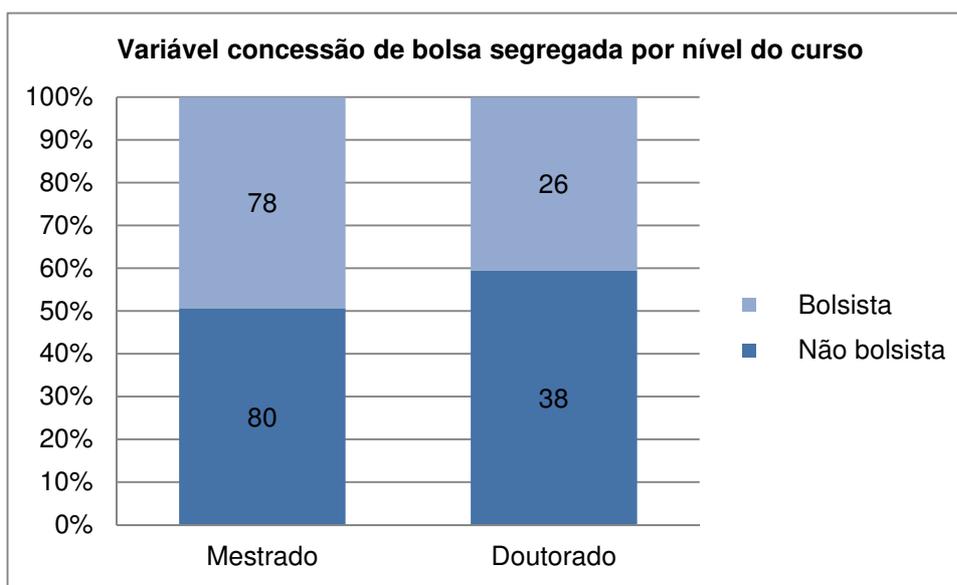
Gráfico 1: Variável sexo segregada pelo nível do curso



Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

No grupo de doutorandos, 26 já receberam em algum momento auxílio financeiro relativo a bolsa de estudos. Já no nível mestrado a quantidade relativa de alunos que são bolsistas se mostrou ligeiramente maior: 78 estudantes. O Gráfico 2 revela essa distribuição.

Gráfico 2: Variável concessão de bolsa segregada pelo nível do curso



Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Foram analisadas, ainda de forma descritiva, como foram avaliados cada item do questionário, considerando as dimensões de justiça propostas nesta dissertação. A Tabela 3 evidencia o número percentual de alunos que indicou cada resposta de cada item relativo à justiça distributiva.

Tabela 3: Distribuição dos Respondentes – Justiça Distributiva

ITEM	Extremamente Injusto	Injusto	Nem Justo Nem Injusto	Justo	Extremamente Justo
Q1	2,25%	15,32%	12,16%	62,16%	8,11%
Q2	1,80%	14,86%	10,36%	62,16%	10,81%
Q3	2,70%	14,86%	10,81%	61,26%	10,36%
Q4	5,86%	17,12%	12,61%	53,15%	11,26%
Q5	1,35%	9,91%	27,48%	53,60%	7,66%
Q6	1,35%	11,26%	19,37%	60,36%	7,66%
Q7	1,35%	11,26%	19,37%	60,81%	7,21%
Q8	2,25%	16,22%	19,82%	53,15%	8,56%
Q9	0,90%	11,26%	24,77%	56,76%	6,31%

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

De uma maneira geral, a maior parte dos respondentes perceberam como justas as situações que envolvem a justiça distributiva. Especificamente, os itens entendidos como mais justos relacionam-se com as notas recebidas pelos estudantes e as que eles acreditam que receberão, em comparação às dos seus colegas e em comparação àquelas que eles acreditam ser merecedores.

A questão que obteve maior percepção de injustiça está relacionada à nota das avaliações e o esforço empregado em estudar para elas. Ainda que a percepção de justiça tenha sido predominante nessa questão, foi o item que apresentou o maior valor absoluto de percepção de injustiça (22,97%), considerando o somatório das respostas “extremamente injusto” e “injusto”. Por outro lado, a questão “suas notas nas provas e avaliações que já realizou durante seu atual curso em comparação às notas que você esperava alcançar” foi a que apresentou o maior índice de percepção de justiça (72,97%). Ou seja, quase um terço dos respondentes consideraram que as notas recebidas por eles não são proporcionais ao esforço depreendido por eles no estudo para essas provas. Por outro lado, a maioria dos alunos entende que são coerentes as notas recebidas por eles em comparação àquelas que esperavam receber nessas avaliações.

De maneira análoga, a Tabela 4 revela o percentual de estudantes que indicou cada resposta de cada item relativo à justiça procedimental.

Tabela 4: Distribuição dos Respondentes – Justiça Procedimental

ITEM	Extremamente Injusto	Injusto	Nem Justo Nem Injusto	Justo	Extremamente Justo
Q10	3,15%	14,41%	25,68%	45,95%	10,81%
Q11	2,70%	12,61%	9,46%	60,81%	14,41%
Q12	4,95%	19,82%	23,87%	46,85%	4,50%
Q13	4,95%	11,26%	24,77%	53,15%	5,86%
Q14	4,95%	19,82%	19,37%	47,75%	8,11%
Q15	2,25%	10,81%	25,23%	50,00%	11,71%
Q16	2,70%	15,32%	23,42%	45,95%	12,61%
Q17	3,15%	9,46%	28,83%	49,55%	9,01%
Q18	1,35%	10,81%	21,62%	57,66%	8,56%
Q19	1,35%	16,22%	22,52%	52,25%	7,66%
Q20	5,41%	18,47%	18,92%	49,10%	8,11%
Q21	1,35%	10,36%	24,32%	57,21%	6,76%
Q22	8,56%	27,03%	20,72%	36,94%	6,76%
Q23	0,90%	6,76%	39,64%	46,40%	6,31%
Q24	2,70%	8,56%	20,27%	59,91%	8,56%
Q25	10,36%	22,52%	18,02%	42,34%	6,76%
Q26	8,11%	25,68%	22,52%	39,19%	4,50%

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Pôde-se perceber que boa parte dos alunos indicou como justo ou extremamente justo os itens que compõem o questionário relativo à justiça procedimental. Por outro lado, essa percepção de justiça foi menos expressiva quando comparada à justiça distributiva. Dessa forma, é possível afirmar que, de uma maneira geral, os estudantes se autodeclararam mais injustiçados em aspectos relacionados à forma de distribuição dos pontos das disciplinas, cronograma e programa do curso, tipos de questões das avaliações, etc., quando comparados às notas atribuídas a eles.

Dentre os itens que compõem o constructo da justiça procedimental, dois deles apresentaram valores relativamente altos de injustiça: “o cronograma para execução dos trabalhos em casa e outros trabalhos escritos” e “a quantidade de trabalho necessária para se conseguir boas notas”. Por outro lado, os itens considerados mais justos foram “as políticas de comparecimento e frequência nas disciplinas” e o “nível de dificuldade do conteúdo do curso”.

A Tabela 5 apresenta os dados relativos à justiça interacional.

Tabela 5: Distribuição dos Respondentes – Justiça Interacional

ITEM	Extremamente Injusto	Injusto	Nem Justo Nem Injusto	Justo	Extremamente Justo
Q27	4,50%	14,41%	22,52%	46,40%	12,16%
Q28	2,25%	13,96%	27,03%	44,59%	12,16%
Q29	4,95%	12,16%	23,87%	47,75%	11,26%
Q30	4,05%	18,02%	27,03%	41,44%	9,46%
Q31	4,50%	14,41%	27,03%	44,59%	9,46%
Q32	3,60%	11,26%	27,03%	46,40%	11,71%
Q33	6,31%	18,02%	27,03%	40,09%	8,56%
Q34	12,16%	18,02%	31,53%	31,08%	7,21%

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Da Tabela 5, depreende-se que o item “a forma como os professores lidam com os alunos que discordam deles” e o “a forma como os professores consideram as opiniões dos outros alunos” foram aqueles que mais foram indicados como injustos. De forma análoga, os itens “a relação interpessoal dos professores com os alunos” e “a forma como os professores tratam os alunos” foram os mais bem avaliados no tocante à justiça.

Considerando as três dimensões de justiça analisadas neste estudo, a justiça interacional foi a que apresentou o maior número de estudantes que se autodeclararam injustiçados. Sendo assim, aspectos relacionados à comunicação entre professores e alunos bem como a relação que entre eles se estabelece sugerem ser os itens que mais impactam a percepção dos estudantes relativamente à injustiça.

Na sequência, foi identificado o nível de justiça da cada respondente, construído pelo somatório dos valores de cada item da escala do tipo *Likert* proposta nos instrumentos de pesquisa. Uma vez que, no questionário, a quantidade de itens de cada dimensão de justiça é diferente, os escores máximo e mínimo possíveis são diferentes. Dessa forma, há a necessidade de padronizar esses valores, já que um escore de, por exemplo, 38 pontos em justiça distributiva não teria a mesma representatividade que um mesmo escore em justiça procedimental. No intuito de tornar esses valores comparáveis e facilitar a interpretação dos resultados, os escores foram padronizados em uma escala de 0 a 10, conforme explicitado na Tabela 6.

Tabela 6: Padronização dos Escores – Percepção Justiça

Dimensão de Justiça	Quantidade de Itens	Escore Mínimo	Escore Máximo	Escore Mínimo Padronizado	Escore Máximo Padronizado
Distributiva	9	9	45	1	10
Procedimental	17	17	85		
Interacional	8	8	40		

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

A partir da padronização foram observadas as principais características da distribuição geral dos dados, bem como sua segregação pelas variáveis de controle propostas neste estudo. A Tabela 7 sintetiza as informações das três dimensões de justiça discutidas nesta dissertação.

Tabela 7: Estatística Descritiva – Justiça Distributiva, Procedimental e Interacional

Variável	Nº de observações	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
Justiça Distributiva	222	6,793919	1,646516	1,75	10
Justiça Procedimental		6,459857	1,439976	1,132353	10
Justiça Interacional		6,347551	2,053114	1	10

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Percebe-se que os valores médios da percepção de justiça, considerando as três dimensões, foram próximos. A dimensão interacional foi a que apresentou o menor valor dentre elas, como já sugeria a análise dos dados da Tabela 5. Além disso, essa dimensão é que apresenta a maior dispersão de dados, haja vista ter um valor de desvio padrão mais elevado. Em outras palavras, pode-se dizer que é a faceta de justiça que apresenta a maior variabilidade de interpretação pelos respondentes.

Em seguida, observou-se o comportamento das médias das percepções de justiça do alunos segregadas pelas variáveis de controle categóricas propostas neste estudo. Essa informação encontra-se na Tabela 8.

Tabela 8: Médias das Dimensões de Justiça Padronizadas Segregadas

Variável de Controle	Médias		
	Justiça Distributiva	Justiça Procedimental	Justiça Interacional
<b>Mestrado</b>	6,599684	6,264799	6,080301
<b>Doutorado</b>	7,273438	6,941406	7,007324
<b>Masculino</b>	6,922897	6,81116	6,793224
<b>Feminino</b>	6,673913	6,132992	5,93288
<b>Universidade Pública</b>	6,719101	6,38037	6,33427
<b>Universidade Particular</b>	7,104651	6,854309	6,468023
<b>Bolsista</b>	6,646635	6,375566	6,273438
<b>Não Bolsista</b>	6,923729	6,534148	6,412871

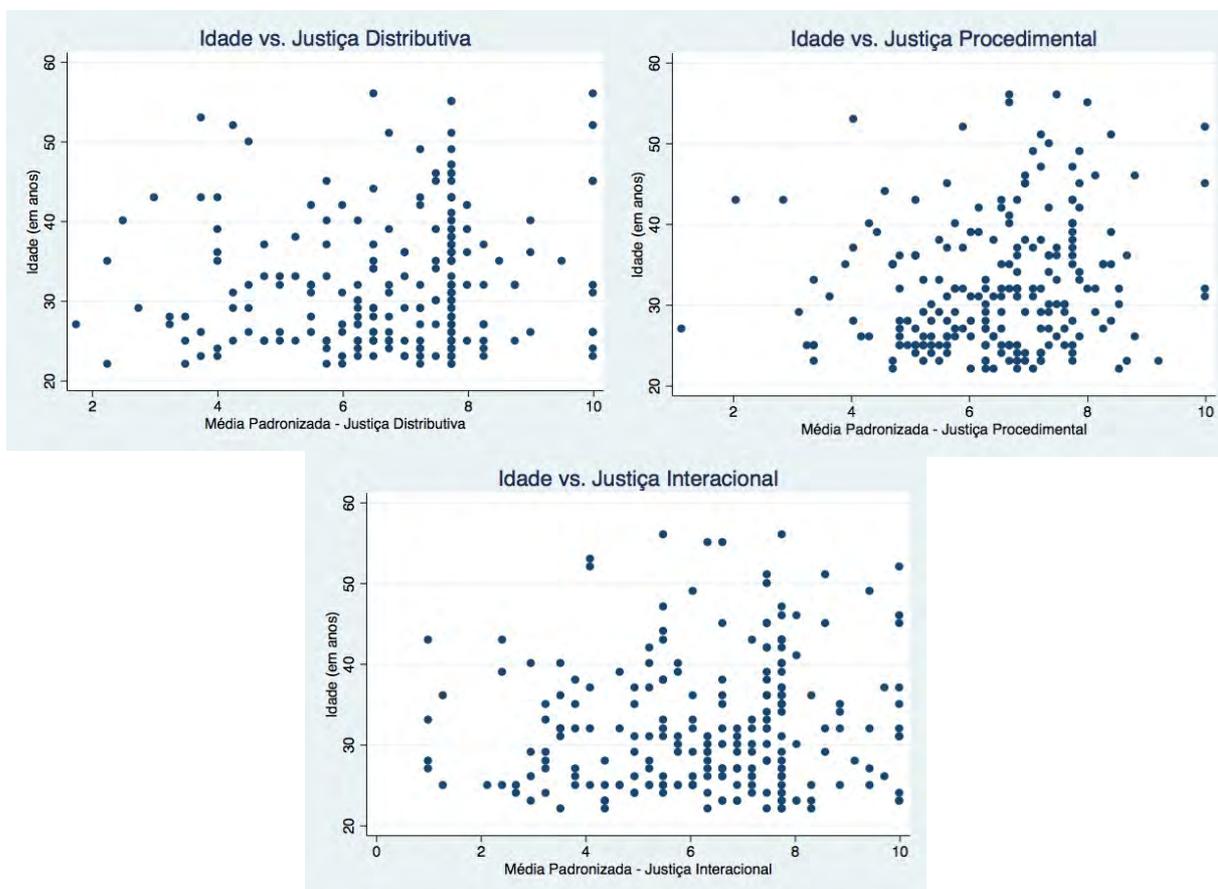
Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

A média do nível de percepção de justiça dos pós graduandos, considerando suas três dimensões é maior nos cursos de doutorado, quando comparadas ao mestrado. A maior diferença em valores absolutos ocorre na dimensão interacional, que é aquela relacionada sobretudo ao tratamento interpessoal entre docente e discente.

Quando se analisa o sexo do discente, os dados revelam tendência semelhante. Os homens se autodeclararam perceberem maiores níveis de justiça quando comparados às mulheres, com essa diferença sendo mais expressiva na dimensão da justiça interacional. Nas outras duas variáveis categóricas de controle analisadas, essa dimensão continuou apresentando as maiores diferenças entre as médias de percepção de justiça. Na análise do tipo das IES, os estudantes vinculados às instituições públicas apresentaram menores índices de percepção de justiça, nas três dimensões. Por sua vez, aqueles discentes que gozam do benefício da bolsa de estudos apresentaram menores percepções de justiça, quando comparados àqueles que não recebem o benefício. Dessa forma, em uma análise preliminar, as quatro variáveis categóricas elencadas na Tabela 8 sugerem ser fatores explicativos para a percepção de justiça de uma maneira geral, apresentando tendência mais expressiva relativamente à justiça interacional.

A percepção de justiça nas três dimensões também foi analisada segregada pela idade dos discentes. A Figura 4 evidencia a relação entre essas variáveis.

Figura 4: Idade do Discente e Percepção de Justiça

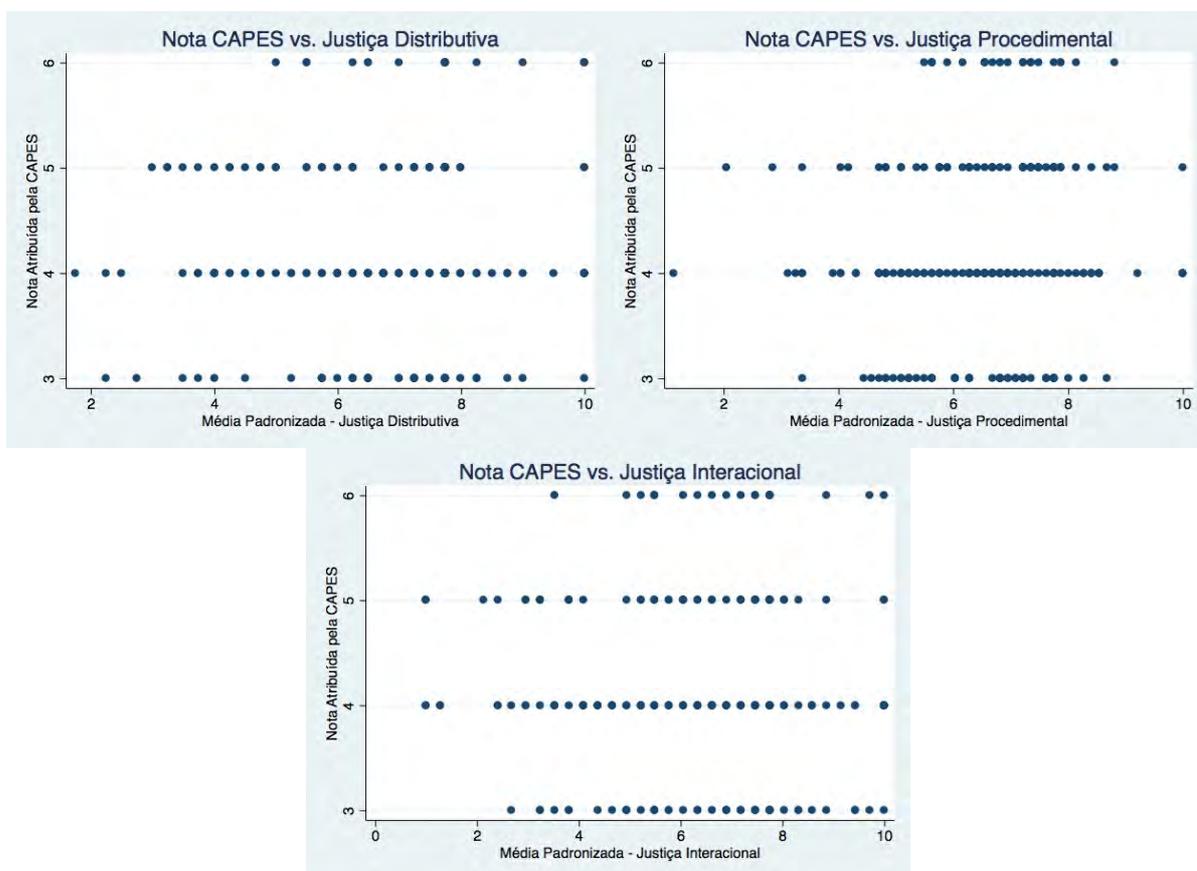


Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Em uma primeira análise, a idade do respondente aparenta não influenciar de maneira significativa o comportamento da percepção de justiça do aluno. É possível perceber essa tendência nas três dimensões de justiça analisadas. Nesse sentido, a distribuição dos dados na Figura 4 não apresenta uma tendência clara de associação entre as variáveis. Assim, para que se possa obter conclusões mais assertivas, é necessária uma análise mais pormenorizada dessas duas variáveis.

De maneira semelhante, a nota atribuída pela CAPES ao programa que o discente possui vínculo também foi analisada, relativa à justiça percebida pelo discente.

Figura 5: Nota atribuída pela CAPES e Percepção de Justiça



Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Pela análise da Figura 5, não parece haver forte relação entre as variáveis nota atribuída pela CAPES e percepção de justiça, considerando as três dimensões de justiça tratadas neste estudo: distributiva, procedimental e interacional. Entretanto, é necessário salientar alguns aspectos relevantes. A variabilidade da percepção de justiça procedimental é claramente menor quando comparada às outras duas dimensões de justiça. Além disso, em todas as três dimensões há uma característica comum: a percepção de justiça dos estudantes que estão vinculados a programas cuja nota atribuída é 6 é mais elevada. Com relação às outras notas não é possível realizar essa afirmação. A análise tão somente da Figura 5, não deixa claro se há diferenças entre a percepção de justiça dos estudantes que estão vinculados a programas cujas notas são 3, 4 ou 5.

As variáveis relacionadas à confiança também foram analisadas. No que diz respeito à confiança no corpo docente, sua distribuição encontra-se sintetizada na Tabela 9.

Tabela 9: Distribuição dos Respondentes – Confiança no Corpo Docente

ITEM	Nunca	Algumas das vezes	Na maioria das vezes	Sempre
Q35	0,90%	31,53%	47,75%	19,82%
Q36	1,80%	29,73%	45,95%	22,52%
Q37	1,35%	22,07%	48,65%	27,93%
Q38	1,80%	32,88%	53,15%	12,16%
Q39	4,05%	40,99%	45,05%	9,91%
Q40	2,70%	22,52%	39,64%	35,14%
Q41	4,05%	31,98%	49,10%	14,86%
Q42	1,35%	31,08%	53,60%	13,96%
Q43	6,31%	35,14%	40,09%	18,47%
Q44	2,70%	14,41%	42,79%	40,09%
Q45	3,60%	23,87%	50,90%	21,62%
Q46	0,45%	20,72%	51,80%	27,03%
Q47	3,15%	29,73%	49,55%	17,57%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa

Percebe-se que boa parte dos discentes selecionaram a opção “na maioria das vezes” para responderem itens a respeito da confiança que depositam nos professores. A segunda resposta mais selecionada foi “algumas das vezes”, revelando que os discentes evitaram a escolha por respostas extremas como “sempre” ou “nunca”.

O item 46 foi aquele em que os discentes mais indicaram depositar confiança nos professores (os alunos do programa de pós-graduação a que pertencem aprendem muito com os professores). Por outro lado, o item “os professores do programa de pós-graduação a que pertencem realmente escutam os estudantes” foi o que apresentou menor índice de confiança. Da análise desses dois itens, depreende-se que o conhecimento técnico que os professores possuem é percebido com clareza pelos alunos, ao contrário da comunicação interpessoal.

A síntese da análise realizada na variável confiança na administração está resumida na Tabela 10.

Tabela 10: Distribuição dos Respondentes – Confiança na Administração

ITEM	Nunca	Algumas das vezes	Na maioria das vezes	Sempre
Q48	4,50%	24,32%	42,34%	28,83%
Q49	4,50%	22,97%	46,40%	26,13%
Q50	5,41%	25,68%	41,89%	27,03%
Q51	3,60%	21,17%	38,74%	36,49%
Q52	2,70%	18,47%	45,05%	33,78%
Q53	3,15%	18,92%	44,59%	33,33%
Q54	2,70%	16,67%	39,64%	40,99%
Q55	5,86%	22,97%	41,89%	29,28%
Q56	0,90%	9,46%	32,43%	57,21%
Q57	5,86%	17,12%	33,33%	43,69%
Q58	1,80%	18,02%	36,49%	43,69%
Q59	2,25%	16,22%	32,43%	49,10%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa

Inicialmente é relevante destacar que, de uma maneira geral, a confiança que os discentes depositam na administração do programa em que estão matriculados, representada pela figura do coordenador do curso, é superior quando comparada à confiança que depositam nos professores. Além disso, a questão “o(a) coordenador(a) do meu programa de pós-graduação é inteligente” foi a melhor avaliada dentre todos os demais itens do questionário. Por outro lado, o item “o(a) coordenador(a) do meu programa é justo” foi aquele que obteve a pior avaliação dos estudantes.

As duas variáveis relativas à confiança também foram submetidas à padronização dos seus valores, com objetivo de facilitar a visualização e interpretação dos resultados. A Tabela 11 sintetiza esse procedimento.

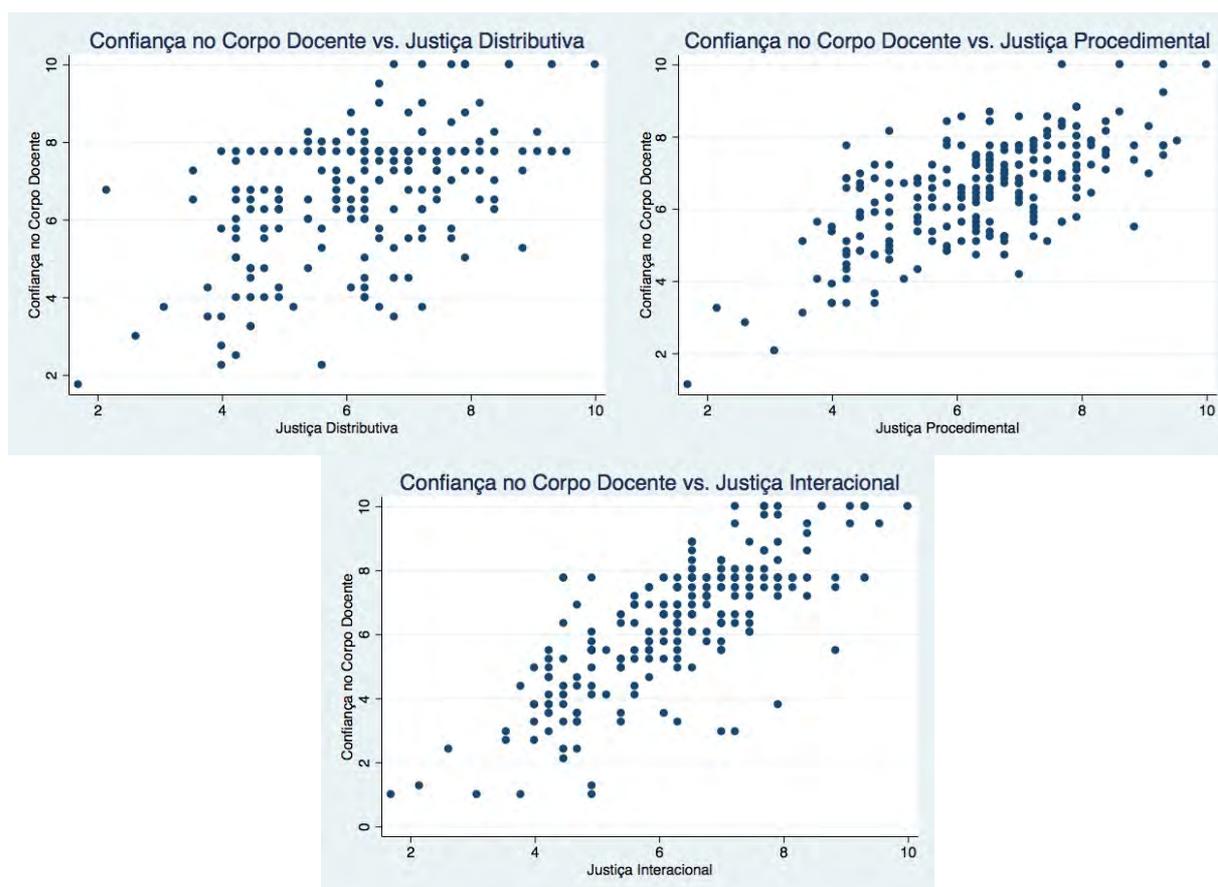
Tabela 11: Padronização dos Escores – Confiança no Corpo Docente e na Administração

Percepção de Confiança	Quantidade de Itens	Escore Mínimo	Escore Máximo	Escore Mínimo Padronizado	Escore Máximo Padronizado
No Corpo Docente	13	13	52	1	10
Na Administração	12	12	48		

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Após a padronização, foram realizadas análises entre os dois principais grupos de variáveis objeto de estudo: percepção de justiça e confiança. O objetivo dessa análise é apontar relações preliminares entre elas, antes de se utilizar os modelos estatísticos propostos neste estudo. A Figura 6 relacionam a confiança no corpo docente com as percepções de justiça distributiva, procedimental e interacional.

Figura 6: Confiança no Corpo Docente e Percepção de Justiça



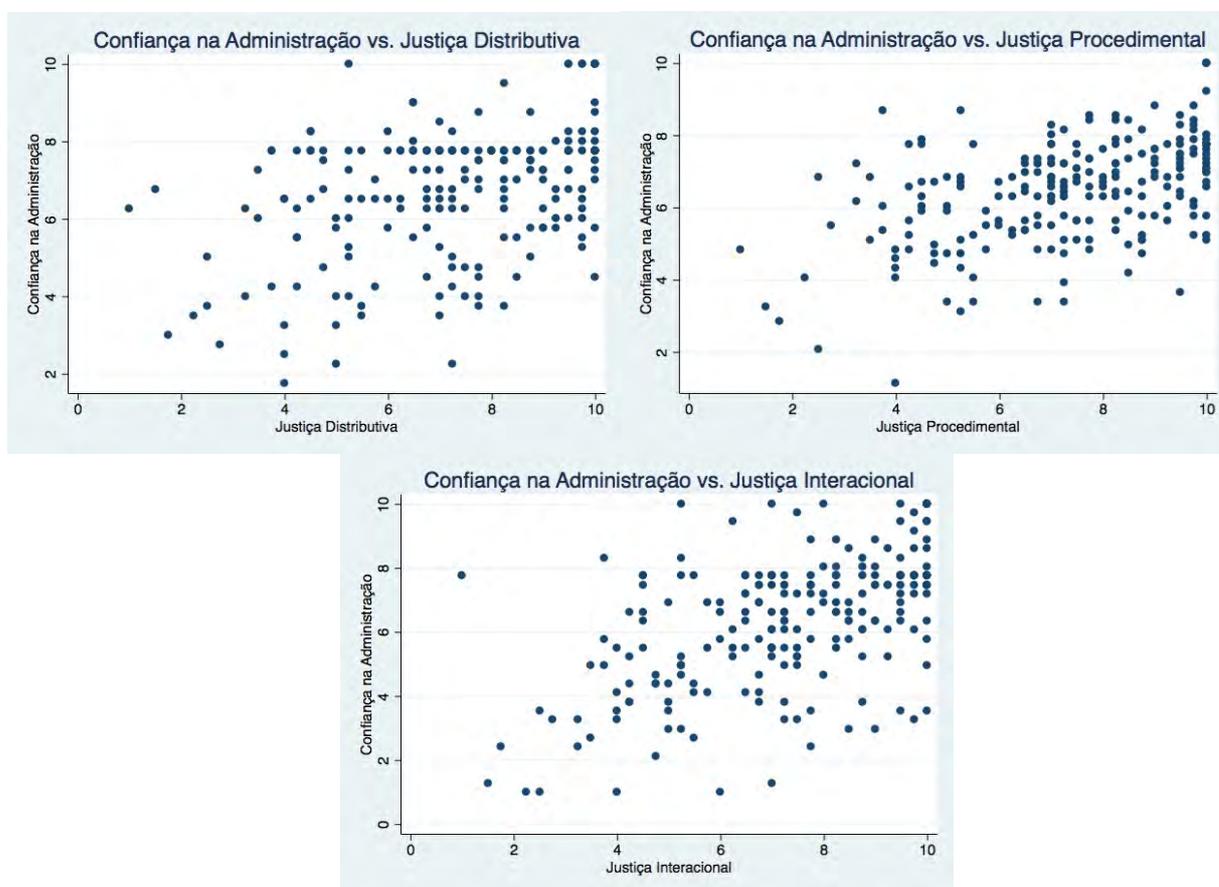
Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Pode-se perceber que há uma relação clara e direta entre os pares de variáveis apresentados. Na medida em que há um aumento da confiança depositada pelo

discente no professor, há também um aumento na percepção de justiça autodeclarada por ele. Esse comportamento sugere ocorrer nas três dimensões de justiça analisadas. Entretanto, a intensidade dessa relação é visivelmente menor quando se analisa especificamente a dimensão distributiva de justiça. Isso significa que aspectos relacionados à atribuição de notas de provas e avaliações estão menos relacionados à confiança que os alunos depositam em seus professores. Essa correlação é mais intensa no que se refere aos critérios de avaliação utilizados pelos professores e na comunicação que é estabelecida entre docente e discente. Assim, características relacionadas ao programa e cronograma do curso, a relação interpessoal dos professores com os alunos e a forma com ouvem e falam com eles teriam maior relação com a confiança estabelecida entre discente-docente.

A mesma análise foi realizada com a confiança na administração, representada na Figura 7.

Figura 7: Confiança na Administração e Percepção de Justiça



Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Na análise da confiança depositada da administração, a relação direta esperada não ocorre com tanta intensidade. Embora haja um aumento da percepção de justiça nas três dimensões analisadas à medida que os valores de confiança na administração aumentam, essa relação é menor quando comparada com a existente na confiança no corpo docente. Ainda assim, a relação mais clara se dá entre a justiça procedimental e a confiança na administração. Dessa forma, na análise das duas variáveis relativas à confiança, a justiça procedimental sugere guardar a mais forte relação, quando comparada às demais dimensões de justiça. Esse comportamento sugere que os estudantes consideram com baixa intensidade a confiança na administração para formarem sua percepção de justiça acadêmica. Em outras palavras, a confiança que os alunos depositam no coordenador dos cursos de mestrado e doutorado exerce pouca influência na percepção de justiça acadêmica desses discentes. Por outro lado, o fato de a justiça procedimental ser aquela que traz maior correlação com a confiança na administração tem explicação lógica e teórica. Uma vez que a justiça procedimental é composta por itens que dizem respeito aos critérios e regras estabelecidas no ambiente acadêmico, é possível que os alunos tenham o sentimento de que isso seja parcialmente responsabilidade dos coordenadores do curso. Aspectos relacionados ao cronograma geral do curso e suas políticas internas podem ter sofrido este efeito.

## **4.2. ANÁLISE FATORIAL**

Visando atender ao terceiro objetivo específico deste estudo, os dados foram submetidos à técnica da análise fatorial. A ideia por trás dessa ferramenta é realizar uma redução de dados. Assim, as variáveis ditas observáveis – representadas por cada item do questionário – são reduzidas a um menor número com poder explicativo equivalente. Essas novas variáveis, ditas não-observáveis ou latentes, são representadas justamente por cada uma das três dimensões de justiça propostas nesta dissertação.

### **4.2.1. VALIDADE CONVERGENTE**

A primeira análise a ser realizada é a validação convergente dos itens. Nesse caso, cada modelo de medida é avaliado em separado. Na validade convergente, cada fator,

representado pelas três dimensões de justiça discutidas nesta dissertação, é considerado como um modelo independente. Busca-se, assim, verificar se cada item do questionário de fato contribui para explicar o comportamento das variáveis objeto de análise desta pesquisa. Em outros termos, o que se quer com essa análise é garantir que aquela pergunta feita ao respondente, de fato, mede aquilo que se propõe a medir.

A primeira análise a ser observada diz respeito à percepção de justiça distributiva. A partir do modelo fatorial proposto, espera-se que os nove primeiros itens do questionário meçam a percepção de justiça distributiva. Se isso de fato ocorre, é de se esperar que cada item seja altamente correlacionado com os demais, já que são instrumentos de medida de uma mesma variável, qual seja a percepção de justiça distributiva. A Figura 8 evidencia as correlações entre os itens Q1 a Q9 do questionário.

Figura 8: Matriz de Correlação das Variáveis Q1 a Q9

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
Q1	1.0000								
Q2	0.6119	1.0000							
Q3	0.7048	0.8777	1.0000						
Q4	0.6257	0.7154	0.7493	1.0000					
Q5	0.7003	0.4475	0.5172	0.4475	1.0000				
Q6	0.5388	0.5836	0.5936	0.6087	0.5957	1.0000			
Q7	0.5453	0.6439	0.6463	0.5794	0.5897	0.7624	1.0000		
Q8	0.4779	0.4803	0.5007	0.6284	0.5773	0.7200	0.7791	1.0000	
Q9	0.6115	0.5112	0.5454	0.5032	0.7427	0.6213	0.7162	0.6129	1.0000

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Percebe-se que, de fato, os itens do questionário estão fortemente correlacionados. Os menores valores de correlações encontram-se nos pares de variáveis Q2-Q5 e Q4-Q5 (valor encontrado 0,4475). De uma maneira geral, é possível afirmar que o modelo se ajusta bem aos dados. A próxima análise a ser realizada diz respeito à verificação da variância explicada, sintetizada na Figura 9.

Figura 9: Modelo Fatorial – Justiça Distributiva

Factor analysis/correlation	Number of obs =	222
Method: principal factors	Retained factors =	4
Rotation: (unrotated)	Number of params =	30

Factor	Eigenvalue	Difference	Proportion	Cumulative
Factor1	5.64738	4.93400	0.8664	0.8664
Factor2	0.71338	0.28981	0.1094	0.9759
Factor3	0.42357	0.29496	0.0650	1.0409
Factor4	0.12861	0.15401	0.0197	1.0606
Factor5	-0.02541	0.02649	-0.0039	1.0567
Factor6	-0.05190	0.02588	-0.0080	1.0488
Factor7	-0.07777	0.00702	-0.0119	1.0368
Factor8	-0.08479	0.07040	-0.0130	1.0238
Factor9	-0.15519	.	-0.0238	1.0000

LR test: independent vs. saturated:  $\chi^2(36) = 1738.05$  Prob> $\chi^2 = 0.0000$

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Pode-se perceber que o modelo converge os nove itens do questionário a apenas um fator. Ao todo, 86,64% da variância é explicada apenas pelo primeiro fator, a percepção de justiça distributiva. Assim, existem evidências de que o modelo proposto é adequado para explicar a variabilidade dos itens Q1 a Q9.

O mesmo procedimento foi realizado nas outras duas variáveis latentes deste estudo: as dimensões de justiça procedimental e interacional. A Figura 10 evidencia a matriz de correlações dos itens Q10 a Q26.

Figura 10: Matriz de Correlação das Variáveis Q10 a Q26

	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
Q10	1.0000										
Q11	0.7190	1.0000									
Q12	0.3419	0.3853	1.0000								
Q13	0.2739	0.3748	0.5262	1.0000							
Q14	0.1936	0.2120	0.3469	0.4916	1.0000						
Q15	0.4003	0.4554	0.3919	0.3240	0.2181	1.0000					
Q16	0.4122	0.4313	0.4198	0.3987	0.2184	0.6574	1.0000				
Q17	0.3619	0.4245	0.4459	0.3873	0.3163	0.6393	0.6509	1.0000			
Q18	0.3108	0.3695	0.3118	0.3451	0.4509	0.3767	0.3558	0.4685	1.0000		
Q19	0.3530	0.4035	0.3385	0.4409	0.4531	0.2930	0.2620	0.3235	0.5238	1.0000	
Q20	0.3495	0.4663	0.4333	0.5008	0.4265	0.4249	0.4546	0.4642	0.4989	0.5532	1.0000
Q21	0.3239	0.3842	0.4494	0.4867	0.3456	0.3973	0.4444	0.4581	0.3582	0.4460	0.5177
Q22	0.3340	0.4150	0.4134	0.4707	0.3769	0.3714	0.4294	0.3262	0.3812	0.4358	0.5917
Q23	0.3982	0.4267	0.3258	0.3824	0.2573	0.3219	0.4773	0.2998	0.2738	0.5098	0.4693
Q24	0.3264	0.3402	0.2942	0.3669	0.3535	0.4070	0.4865	0.3820	0.3636	0.3669	0.5010
Q25	0.2461	0.3544	0.3164	0.3660	0.2809	0.2488	0.3580	0.3558	0.3730	0.3552	0.5757
Q26	0.3654	0.3972	0.3841	0.4906	0.3840	0.2809	0.3700	0.3447	0.3622	0.5290	0.5562
	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26					
Q21	1.0000										
Q22	0.5030	1.0000									
Q23	0.5457	0.5627	1.0000								
Q24	0.4897	0.5877	0.4630	1.0000							
Q25	0.3548	0.6752	0.4378	0.5637	1.0000						
Q26	0.4316	0.5533	0.4356	0.4999	0.6379	1.0000					

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Na análise dos itens que compõem a percepção de justiça procedimental, percebe-se que eles estão moderadamente correlacionados. Alguns deles, apresentam até valores considerados baixos, conforme literatura. No entanto, é necessário avaliar o percentual de variância explicado por um único fator, representado pela dimensão procedimental. Essa análise foi realizada e está sintetizada na Figura 11.

Figura 11: Modelo Fatorial – Justiça Procedimental

Factor analysis/correlation  
 Method: principal factors  
 Rotation: (unrotated)

Number of obs = 222  
 Retained factors = 9  
 Number of params = 117

Factor	Eigenvalue	Difference	Proportion	Cumulative
Factor1	7.16979	6.11395	0.7815	0.7815
Factor2	1.05584	0.41908	0.1151	0.8966
Factor3	0.63676	0.03157	0.0694	0.9660
Factor4	0.60519	0.25060	0.0660	1.0320
Factor5	0.35459	0.08864	0.0387	1.0706
Factor6	0.26595	0.18314	0.0290	1.0996
Factor7	0.08281	0.02591	0.0090	1.1087
Factor8	0.05690	0.05348	0.0062	1.1149
Factor9	0.00343	0.03104	0.0004	1.1152
Factor10	-0.02761	0.02825	-0.0030	1.1122
Factor11	-0.05586	0.04871	-0.0061	1.1061
Factor12	-0.10457	0.02117	-0.0114	1.0947
Factor13	-0.12575	0.01269	-0.0137	1.0810
Factor14	-0.13843	0.04045	-0.0151	1.0659
Factor15	-0.17888	0.01740	-0.0195	1.0464
Factor16	-0.19628	0.03349	-0.0214	1.0250
Factor17	-0.22977	.	-0.0250	1.0000

LR test: independent vs. saturated:  $\chi^2(136) = 1985.28$  Prob> $\chi^2 = 0.0000$

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Ainda que a matriz de correlações tenha apresentado valores moderados e baixos entre as variáveis observáveis que compõem a justiça procedimental, o modelo proposto apresenta um bom ajustamento. Um único fator, entendido aqui como a justiça procedimental, explica 78,15% da variância dos dados. Dessa forma, é possível reconhecer o modelo como válido.

Por fim, a análise da justiça interacional tem sua matriz de correlações das variáveis observáveis sintetizada na Figura 12.



99,41% da variabilidade dos dados, o que representa um modelo com alto nível de ajustamento.

#### **4.2.2. VALIDADE DIVERGENTE**

A validação divergente é uma análise em que os diversos modelos de medida são feitos em conjunto. Quando se utilizam questionários como instrumentos de medida, espera-se que os itens elaborados para mensurar justiça distributiva realmente reflitam esta dimensão e não outra, como a procedimental ou a interacional.

O diagrama do modelo fatorial esperado está representado na Figura 2. Ele é, na realidade, um modelo que representa aquilo que se espera, teoricamente, dos dados. Para se chegar a um modelo ajustado, faz-se uso de uma análise cujo ponto de partida é, também, a análise da matriz de correlação das variáveis do questionário, porém analisada em conjunto.

Figura 14: Matriz de Correlação das Variáveis Q1 a Q34

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
Q1	1.0000										
Q2	0.6119	1.0000									
Q3	0.7048	0.8777	1.0000								
Q4	0.6257	0.7154	0.7493	1.0000							
Q5	0.7003	0.4475	0.5172	0.4475	1.0000						
Q6	0.5388	0.5836	0.5936	0.6087	0.5957	1.0000					
Q7	0.5453	0.6439	0.6463	0.5794	0.5897	0.7624	1.0000				
Q8	0.4779	0.4803	0.5007	0.6284	0.5773	0.7200	0.7791	1.0000			
Q9	0.6115	0.5112	0.5454	0.5032	0.7427	0.6213	0.7162	0.6129	1.0000		
Q10	0.2577	0.2220	0.2188	0.2116	0.2391	0.1992	0.1750	0.2001	0.2152	1.0000	
Q11	0.2978	0.2063	0.2335	0.2519	0.2153	0.2036	0.1803	0.2280	0.2080	0.7190	1.0000
Q12	0.5501	0.5796	0.5910	0.5560	0.4224	0.4656	0.4532	0.4627	0.4198	0.3419	0.3853
Q13	0.3809	0.3879	0.3684	0.3435	0.3451	0.4140	0.4073	0.3363	0.3937	0.2739	0.3748
Q14	0.2566	0.2887	0.2877	0.2341	0.1904	0.2706	0.3262	0.2832	0.1890	0.1936	0.2120
Q15	0.2552	0.3424	0.3092	0.3322	0.2845	0.3285	0.2802	0.3009	0.2045	0.4003	0.4554
Q16	0.3500	0.3815	0.3699	0.4253	0.3438	0.3063	0.3495	0.3240	0.3225	0.4122	0.4313
Q17	0.3522	0.4020	0.4431	0.3715	0.3057	0.2345	0.3054	0.2564	0.2995	0.3619	0.4245
Q18	0.2994	0.2979	0.3390	0.2644	0.2436	0.2833	0.3277	0.2892	0.2553	0.3108	0.3695
Q19	0.3145	0.2636	0.2497	0.3310	0.2262	0.3745	0.3554	0.3710	0.3177	0.3530	0.4035
Q20	0.3531	0.3508	0.4031	0.4620	0.2569	0.3193	0.3960	0.3977	0.2836	0.3495	0.4663
Q21	0.3239	0.3436	0.3598	0.3573	0.2739	0.3372	0.4028	0.3618	0.3274	0.3239	0.3842
Q22	0.3322	0.3934	0.3919	0.4307	0.2208	0.4029	0.4007	0.3354	0.2553	0.3340	0.4150
Q23	0.2893	0.2982	0.2641	0.3577	0.2032	0.3224	0.3640	0.3352	0.3039	0.3982	0.4267
Q24	0.2624	0.2994	0.2683	0.3078	0.2940	0.3308	0.3367	0.3333	0.2091	0.3264	0.3402
Q25	0.3183	0.2928	0.3292	0.4499	0.2346	0.3139	0.3258	0.3225	0.2248	0.2461	0.3544
Q26	0.3051	0.2913	0.2713	0.4139	0.2455	0.3242	0.2859	0.3137	0.2870	0.3654	0.3972
Q27	0.4275	0.5172	0.5234	0.5156	0.3514	0.4593	0.4857	0.4119	0.4131	0.3612	0.4330
Q28	0.3670	0.4818	0.4870	0.4748	0.3211	0.4188	0.4184	0.3905	0.3687	0.3483	0.4013
Q29	0.4487	0.4811	0.4844	0.4917	0.3840	0.4178	0.4336	0.4096	0.4140	0.3447	0.4385
Q30	0.4198	0.4381	0.4233	0.4437	0.4131	0.4876	0.4815	0.4536	0.4326	0.2593	0.3263
Q31	0.4428	0.4668	0.4868	0.4793	0.4010	0.4514	0.4726	0.4535	0.4317	0.3235	0.3821
Q32	0.3779	0.4349	0.4270	0.4662	0.3002	0.4022	0.4187	0.3918	0.3934	0.3308	0.3904
Q33	0.4400	0.4721	0.4626	0.4653	0.4098	0.4859	0.4694	0.4282	0.4448	0.3767	0.4175
Q34	0.4437	0.4629	0.4665	0.5030	0.4039	0.4835	0.4816	0.5059	0.4420	0.3825	0.4081
	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22
Q12	1.0000										
Q13	0.5262	1.0000									
Q14	0.3469	0.4916	1.0000								
Q15	0.3919	0.3240	0.2181	1.0000							
Q16	0.4198	0.3987	0.2184	0.6574	1.0000						
Q17	0.4459	0.3873	0.3163	0.6393	0.6509	1.0000					
Q18	0.3118	0.3451	0.4509	0.3767	0.3558	0.4685	1.0000				
Q19	0.3385	0.4409	0.4531	0.2930	0.2620	0.3235	0.5238	1.0000			
Q20	0.4333	0.5008	0.4265	0.4249	0.4546	0.4642	0.4989	0.5532	1.0000		
Q21	0.4494	0.4867	0.3456	0.3973	0.4444	0.4581	0.3582	0.4460	0.5177	1.0000	
Q22	0.4134	0.4707	0.3769	0.3714	0.4294	0.3262	0.3812	0.4358	0.5917	0.5030	1.0000
Q23	0.3258	0.3824	0.2573	0.3219	0.4773	0.2998	0.2738	0.5098	0.4693	0.5457	0.5627
Q24	0.2942	0.3669	0.3535	0.4070	0.4865	0.3820	0.3636	0.3669	0.5010	0.4897	0.5877
Q25	0.3164	0.3660	0.2809	0.2488	0.3580	0.3558	0.3730	0.3552	0.5757	0.3548	0.6752
Q26	0.3841	0.4906	0.3848	0.2809	0.3708	0.3447	0.3622	0.5290	0.5562	0.4316	0.5533
Q27	0.4204	0.4208	0.2242	0.5549	0.6780	0.5846	0.4690	0.2977	0.4517	0.4327	0.4183
	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33
Q23	1.0000										
Q24	0.4630	1.0000									
Q25	0.4378	0.5637	1.0000								
Q26	0.4356	0.4999	0.6379	1.0000							
Q27	0.3625	0.3570	0.3168	0.3417	1.0000						
Q28	0.4307	0.3599	0.2796	0.2996	0.7980	1.0000					
Q29	0.3925	0.3931	0.2746	0.3388	0.7996	0.7930	1.0000				
Q30	0.3661	0.4163	0.3050	0.3590	0.7406	0.7669	0.7903	1.0000			
Q31	0.3864	0.3899	0.3031	0.3314	0.8306	0.7759	0.8190	0.8289	1.0000		
Q32	0.4016	0.4150	0.2963	0.3311	0.8042	0.7888	0.7809	0.7981	0.8870	1.0000	
Q33	0.4060	0.3932	0.3120	0.3889	0.7109	0.7432	0.7381	0.8316	0.7559	0.7782	1.0000
Q34	0.3754	0.4039	0.3633	0.3907	0.6864	0.7125	0.7100	0.7765	0.7342	0.7428	0.8197

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Da mesma forma que na análise da validade convergente, é possível afirmar o que se deve esperar dos resultados da matriz de correlações representada pela Figura 14. Em primeiro lugar, é desejável que as variáveis associadas a cada dimensão de

justiça devam ser altamente correlacionadas entre si. Além disso, também é desejável que cada uma dessas variáveis possua baixa correlação com as outras variáveis associadas à dimensão de justiça que não representam. Dessa forma, espera-se, por exemplo, que o item Q1, que contribui para explicar a variável de justiça distributiva, seja pouco correlacionado com os itens Q7 e Q32, que não têm a função de representar a justiça distributiva, mas sim a procedimental e interacional, respectivamente (HAIR JR *et al.*, 2009).

De uma maneira geral, pela análise da Figura 14 observa-se que isso ocorre. Tomando-se o item Q2 como exemplo, percebe-se que os mais altos valores de correlação estão associados aos itens Q3 e Q4, que são justamente aqueles pertencentes ao grupo de variáveis que estão associados a uma mesma dimensão de justiça, a distributiva. A maior parte dos outros valores de correlação se mostram inferiores, da ordem 0,3 ou 0,4.

Em seguida, foi realizada a estimação do modelo fatorial, representado pela Figura 15.

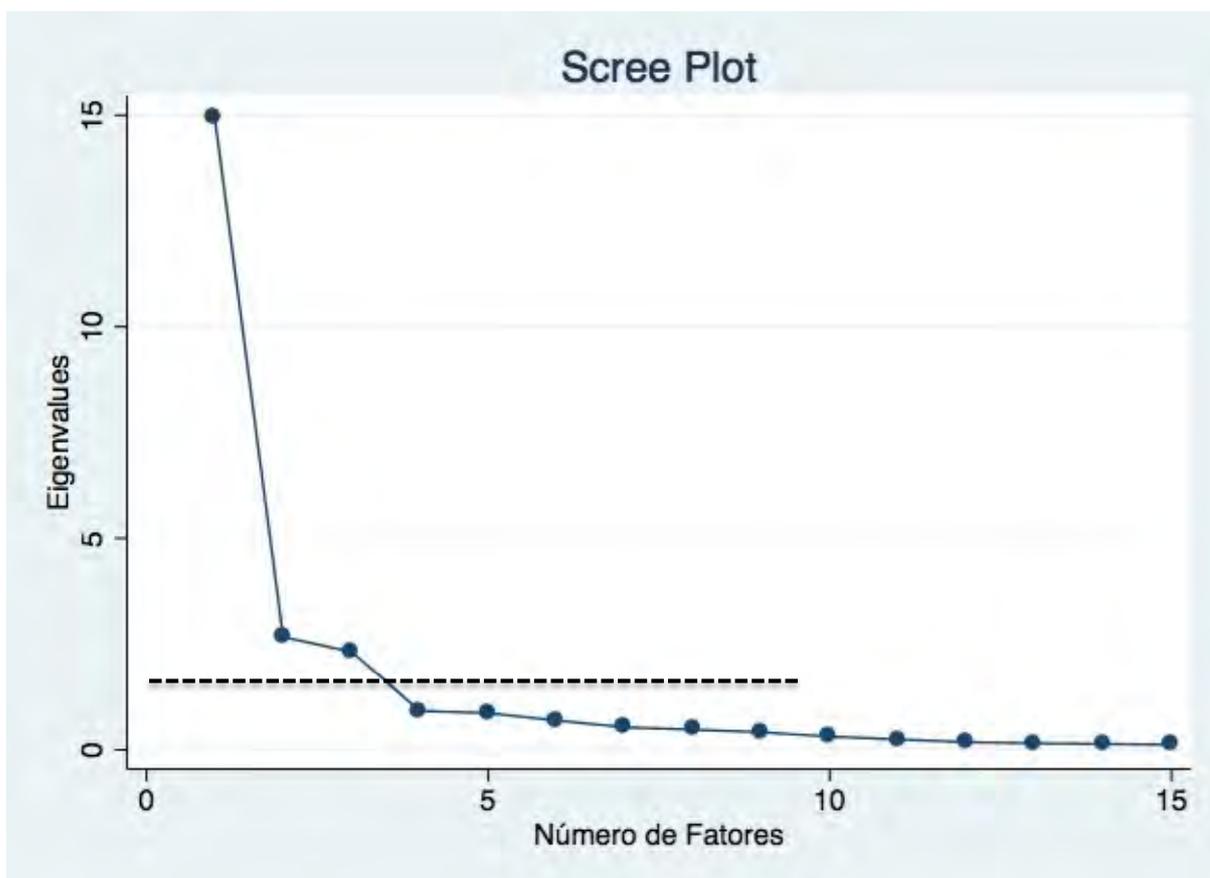
Figura 15: Modelo Fatorial – Justiça Distributiva, Procedimental e Interacional

Factor analysis/correlation		Number of obs = 222		
Method: principal factors		Retained factors = 3		
Rotation: (unrotated)		Number of params = 99		
Factor	Eigenvalue	Difference	Proportion	Cumulative
Factor1	14.92276	12.25518	0.6330	0.6330
Factor2	2.66758	0.35557	0.1131	0.7461
Factor3	2.31201	1.39193	0.0981	0.8442
Factor4	0.92008	0.05231	0.0390	0.8832
Factor5	0.86777	0.17435	0.0368	0.9200
Factor6	0.69342	0.16293	0.0294	0.9494
Factor7	0.53050	0.05385	0.0225	0.9719
Factor8	0.47665	0.06182	0.0202	0.9921
Factor9	0.41483	0.10257	0.0176	1.0097
Factor10	0.31226	0.06580	0.0132	1.0230
Factor11	0.24646	0.06696	0.0105	1.0334
Factor12	0.17950	0.02595	0.0076	1.0410
Factor13	0.15354	0.01731	0.0065	1.0476
Factor14	0.13623	0.01729	0.0058	1.0533
Factor15	0.11894	0.04518	0.0050	1.0584
Factor16	0.07376	0.03271	0.0031	1.0615
Factor17	0.04105	0.02971	0.0017	1.0633
Factor18	0.01134	0.00553	0.0005	1.0637
Factor19	0.00582	0.00816	0.0002	1.0640
Factor20	-0.00234	0.02493	-0.0001	1.0639
Factor21	-0.02727	0.01345	-0.0012	1.0627
Factor22	-0.04072	0.00237	-0.0017	1.0610
Factor23	-0.04310	0.02015	-0.0018	1.0592
Factor24	-0.06324	0.00756	-0.0027	1.0565
Factor25	-0.07080	0.02345	-0.0030	1.0535
Factor26	-0.09426	0.00945	-0.0040	1.0495
Factor27	-0.10371	0.00719	-0.0044	1.0451
Factor28	-0.11089	0.02425	-0.0047	1.0404
Factor29	-0.13514	0.00277	-0.0057	1.0346
Factor30	-0.13791	0.00924	-0.0058	1.0288
Factor31	-0.14715	0.00990	-0.0062	1.0226
Factor32	-0.15705	0.01754	-0.0067	1.0159
Factor33	-0.17459	0.02561	-0.0074	1.0085
Factor34	-0.20020	.	-0.0085	1.0000

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Pode-se perceber que o modelo fatorial contendo 3 fatores consegue explicar 84,42% da variabilidade dos dados, se mostrando satisfatório. Além disso, reforçando este resultado, a utilização do critério de Kaiser aponta para a seleção de três fatores. Isso por que a inclusão de mais fatores pouco contribui para a explicar a variância das variáveis originais, ditas variáveis observáveis. Um outro argumento e método para a aceitação do modelo de três fatores é o *Scree Test* (CATTELL, 1966, 1978). Essa ferramenta se comporta como um critério de definição do número de fatores a serem considerados numa análise fatorial. No teste *Scree* constrói-se o gráfico que contém o número de fatores em sua ordem de extração, para assim avaliar o ponto de corte desejado.

Figura 16: Scree Plot – Modelo Trifatorial



Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

A Figura 16 exibe os primeiros 15 fatores extraídos da base de dados. Percebe-se que a partir do primeiro fator o ângulo de inclinação rapidamente decresce, sendo suavizado posteriormente. A partir daí esses ângulos se aproximam de uma reta horizontal. É exatamente esse ponto em que o gráfico se aproxima de um formato de uma reta horizontal, que é o indicativo do número máximo de fatores a serem extraídos. Por tudo isso, é possível afirmar, com segurança, o bom ajustamento do modelo trifatorial proposto.

Após a conclusão do número de fatores adequado à estimação do modelo, é necessário realizar a análise de suas cargas fatoriais. Nesta etapa, busca-se avaliar se cada item do questionário está de fato medindo a variável que se propõe a medir, sempre considerando o instrumento como um todo. A Figura 17 revela as cargas fatoriais de cada um dos itens, considerando o modelo trifatorial comentando



Inicialmente, é importante salientar que o objetivo dessa análise é confirmar e validar o modelo fatorial teoricamente proposto, representado na Figura 2. Naquele modelo, os nove primeiros itens do questionário deveriam medir a dimensão de justiça distributiva. De fato, é isso que ocorre. A Figura 16 indica que exatamente esses itens possuem maior carga fatorial no fator 2. Isso traz, de imediato, duas interpretações. Primeiramente, é possível afirmar que o fator 2 deve ser interpretado como a justiça distributiva. Além disso, as variáveis Q1 a Q9 de fato ajudam a explicar de uma maneira mais significativa a justiça distributiva, confirmando o modelo hipotético esperado.

Na sequência, hipoteticamente, os itens Q10 a Q26 deveriam contribuir para explicar a dimensão de justiça procedimental. De acordo com o modelo apresentado, isso ocorre parcialmente. A Figura 16 demonstra que os itens Q12, Q15, Q16 e Q17 tem maiores cargas fatoriais em outros fatores, que não o fator 3. Depreende-se disso que a justiça procedimental é representada pelo fator 3 no modelo. Além disso, os itens supracitados, estão contribuindo mais significativamente para a explicação de outras dimensões de justiça, que não a procedimental. É de extrema importância analisar se há explicações teóricas para esse comportamento não esperado para que possam ser tomadas as decisões mais adequadas no que diz respeito ao ferramental estatístico.

O item 12 (as formas de correção das avaliações utilizadas pelos professores são:) revelou uma maior carga fatorial no fator 2, ao invés do 3. Isso significa que este item contribui mais significativamente para explicar o comportamento da justiça distributiva e não o da justiça procedimental. O item de fato trata explicitamente sobre um item chave no ambiente de aprendizagem: as avaliações. É por meio dela que são distribuídos os pontos aos alunos. É possível que os estudantes, ao responderem este item, tenham realizado uma interpretação muito mais ligada à distribuição dos resultados de sala de aula e não do procedimento utilizado para tal. Parece possível e plausível que este item esteja, portanto, associado à justiça distributiva e não a procedimental.

Com relação aos itens 15 a 17, todos eles apresentaram maiores cargas fatoriais no fator 1. Ou seja, contribuíram para explicar de maneira mais significativa a dimensão de justiça interacional. O item 15 trata da “forma como os professores conduzem as

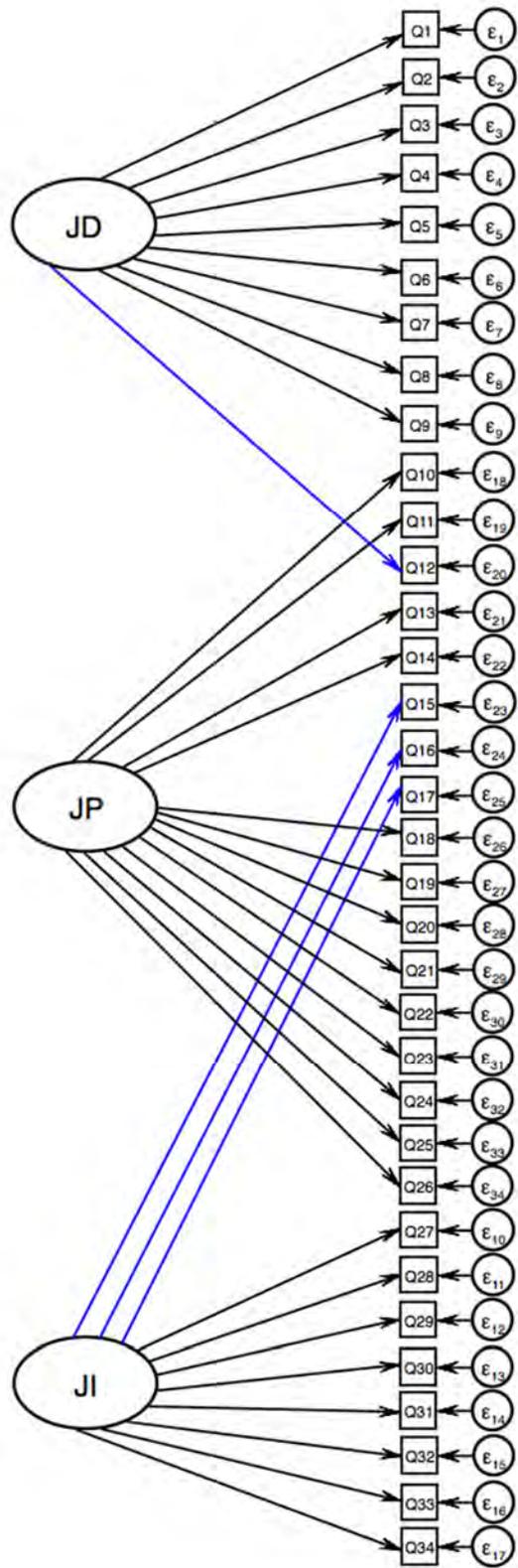
discussões em sala”, enquanto o 16 diz sobre “a forma como os professores abordam os alunos em sala” e o item 17 versa sobre “a forma como os professores conduzem a aula”. De fato, na redação de todos os itens há a alusão ao procedimento, forma ou maneira de como o docente atua. Nessa linha, era de se esperar que todos esses itens estivessem ligados à justiça procedimental. Entretanto, é possível haver uma outra interpretação. As três assertivas trazem procedimentos que necessariamente envolvem uma maior interação entre o estudante e o professor, quando comparadas aos itens que se propõe a medir a dimensão procedimental. O item 15 relaciona-se como as discussões realizadas em sala, algo que, sem dúvida, está intimamente ligado à comunicação discente-docente. Da mesma forma, a abordagem do professor (item 16) pode estar ligada à uma forma de comunicação que se estabelece dentro de sala de aula. Dessa forma, este item estaria muito mais relacionado à interação professor-aluno (justiça interacional) do que a forma como são distribuídos os resultados (justiça procedimental). Para o item 17 também pode-se assumir o mesmo raciocínio, ao estabelecer que a condução de aula pelo professor estaria mais relacionada à interacional entre os dois.

Por fim, os itens finais do questionário, Q27 a Q34 se agruparam de forma harmônica para explicar o fator 1, interpretado como a dimensão de justiça interacional. Pode-se perceber que as cargas fatoriais de cada um desses itens, em relação ao fator 1, é superior a 0,6915, indicando que esses itens, de fato, contribuem para explicar de maneira mais significativa a justiça interacional.

#### **4.2.3. MODELO FATORIAL ESTIMADO**

Diante do número de fatores e das cargas fatoriais analisadas nos itens anteriores e, visando a adequação do modelo fatorial hipotético adotado neste estudo, foi proposto um modelo estimado, representado na Figura 18. As alterações até então promovidas no modelo estão evidenciadas em cor azul.

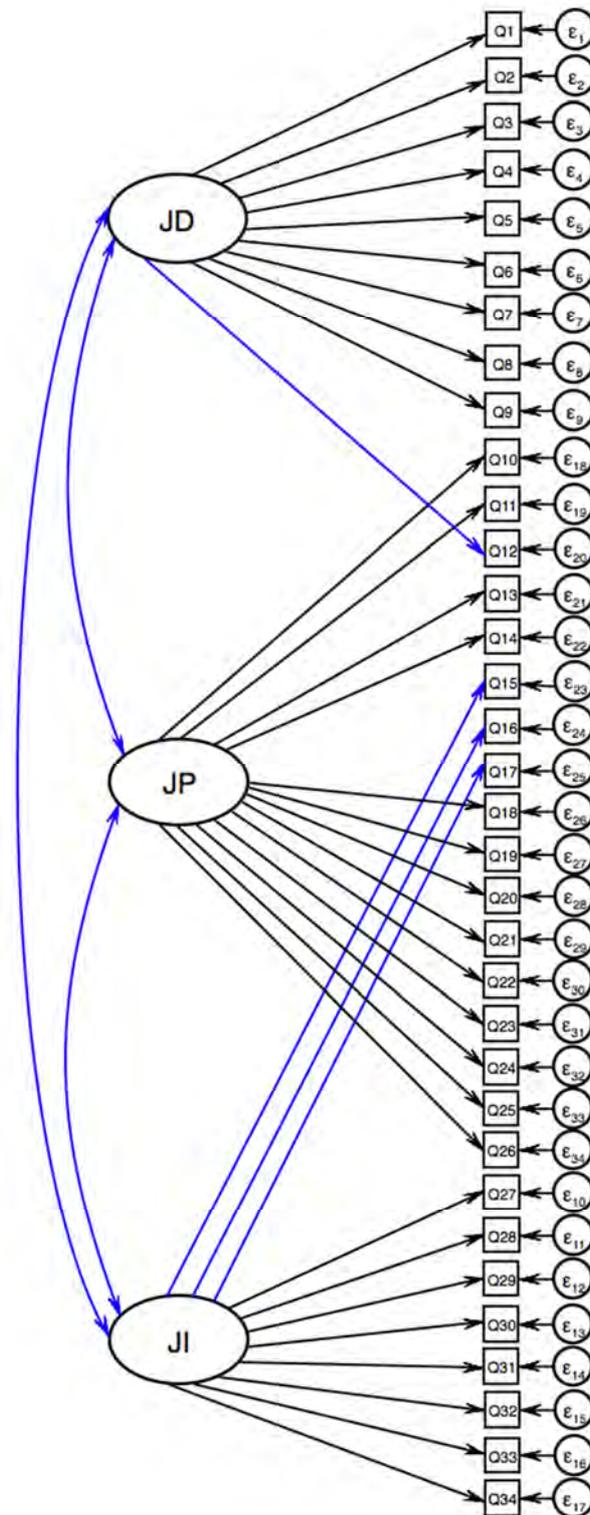
Figura 18: Modelo Fatorial Estimado Preliminar 1



Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Além das mudanças realizadas, o modelo ainda é carente de alguns comentários adicionais. Concebido dessa forma, não há qualquer relação ou conexão entre as dimensões de justiça propostas. Não é razoável admitir que a percepção de justiça procedimental não guarde relações com as outras dimensões aqui estudadas. O raciocínio está ligado à ideia de que o comportamento e percepções do homem são, ou ao menos não deveriam ser compartimentadas e tratadas isoladamente. Dessa forma, acredita-se que ao perceber comportamentos de justiça procedimental em sala de aula, por exemplo, o discente estaria influenciado, de alguma forma em suas percepções de justiça distributiva e interacional. Diante disso, o modelo foi adequado de modo a possibilitar a adequação dos dados, a partir dessa discussão teórica. As modificações do modelo estão representadas na Figura 19.

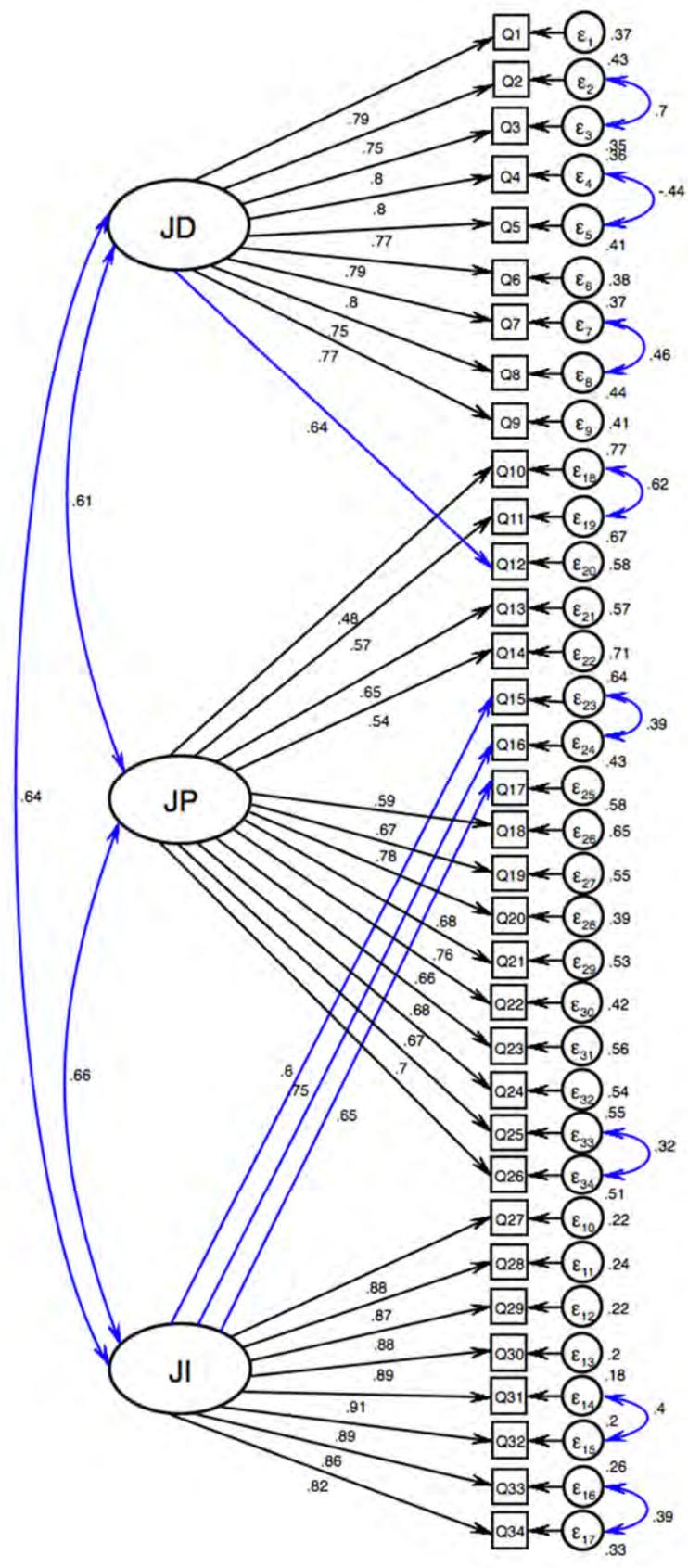
Figura 19: Modelo Fatorial Estimado Preliminar 2



Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Em seguida, foram realizados alguns ajustes no modelo em itens identificados por ocasião da própria constatação empírica. Alguns dos fatores únicos das variáveis observáveis, identificados pelos círculos à direita da Figura 18, mostraram-se correlacionados. Embora a explicação lógica e teórica desse fato seja de difícil interpretação, inserir esse comportamento na previsão do modelo é razoável. Dessa forma, o modelo definitivo para a mensuração das dimensões de justiça proposto nesta dissertação está representado na Figura 20.

Figura 20: Modelo Fatorial Estimado - Definitivo



Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Após a estimação do modelo foi necessário verificar a qualidade do seu ajustamento. Para tanto, foram analisados os aspectos gerais do modelo, bem como os indicadores próprios da Análise Fatorial Confirmatória, inserida no contexto da modelagem de equações estruturais. Dessa forma, essa análise quando realizada em conjunto com a plausibilidade teórica do modelo, revela se ele está ou não bem ajustado.

A primeira consideração diz respeito às cargas fatoriais do modelo, representadas pelos valores indicados nas setas que têm origem em cada um dos três fatores (dimensões de justiça), em direção a cada um dos itens do questionário (variáveis observáveis). De uma maneira geral, elas representam o tanto que um item é explicado pelo seu fator latente. O ideal é que essas cargas fatoriais devam assumir valores maiores que 0,5 ou, idealmente, maiores que 0,7 (HAIR JR *et al.*, 2014). No modelo concebido, apenas um item (item 10 do questionário) não atende essa regra. Diante disso, entende-se que nesse quesito o modelo é considerado como bem ajustado.

Um dos indicadores analisados foi o RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) ou raiz do erro quadrático médio de aproximação, que é reconhecido como um dos critérios mais relevantes e representativos da qualidade de ajuste do modelo. Ele se mostra como um valor da qualidade de ajuste esperada se o modelo fosse estimado na população, e não na amostra. No modelo proposto neste estudo RMSEA atingiu o valor de 0,079. Segundo a literatura, embora a questão sobre qual é um “bom” valor RMSEA seja polêmica, entende-se que modelos que possuam valores abaixo de 0,10 são considerados como aceitáveis (HAIR JR *et al.*, 2009).

Outro indicador considerado relevante é o SRMR (*Standardized Root Mean Squared Residual*), ou raiz padronizada do resíduo médio. Ele representa o valor residual médio padronizado derivado do ajuste entre o modelo concebido hipoteticamente e o modelo considerando os dados amostrais. O valor de SRMR encontrado neste estudo foi de 0,064. Ainda que não existam regras rígidas para os valores aceitáveis deste indicador, índices próximos ou abaixo de 0,050 indicam modelos bem ajustados (SILVA, 2006b). Diante disso, é possível considerar que o ajustamento do modelo possui uma qualidade satisfatória.

Um último indicador analisado, foi TLI (Tucker-Lewis Index), ou índice de Tucker-Lewis. Ele revela a comparação matemática do modelo especificado com um modelo de apenas um fator, com ausência de resíduos. Tipicamente, modelos considerados bem ajustados têm valores que se aproximam de 1 (HAIR JR *et al.*, 2009). O valor encontrado para o TLI no modelo utilizado foi de 0,874, sendo considerado satisfatório.

Considerando que o instrumento aplicado possui 34 questões, o número de itens que não convergiram para a dimensão de justiça que se esperava (4 itens) foi considerado baixo. Não se interpreta esse comportamento como uma não adaptação do modelo. Em primeiro lugar, deve se ter em mente o contexto social e cultural em que o questionário foi aplicado. As diferenças culturais entre os países nos quais foi utilizado e a realidade brasileira são possíveis razões que justificam esse ajuste de itens. Nesse sentido, é necessário perceber que cada país possui realidade e traços inerentes à sua cultura e a seu povo. Por isso, entende-se como simplista acreditar que um mesmo instrumento, aplicado em realidades distintas, conseguiria medir variáveis da mesma maneira. Ademais, a aplicação do instrumento no ambiente da pós-graduação *stricto sensu*, que possui características e dinâmica próprias também se mostra como fator de influência. Por fim, a própria adaptação por meio da tradução do instrumento original em língua portuguesa tem, por si só, limitações.

Diante disso, há coerência em afirmar que a não convergência de alguns dos itens não invalida o modelo. As mudanças propostas nos modelos aqui estimados se propõem a realizar adequações naquele inicialmente concebido. Espera-se, com isso, que futuros estudos tenham um instrumento adaptado para realização de novos testes de consistência e confiabilidade em novas amostras.

### **4.3. ANÁLISE DE REGRESSÃO**

Com o objetivo de atender ao objetivo geral e aos dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa, foi utilizada a técnica da análise de regressão. Os três modelos propostos anteriormente foram submetidos a modificações, diante da realidade da base de dados coletada.

Primeiramente, a variável MEP foi excluída, por não haver respondente vinculado a nenhum curso de mestrado profissional. As variáveis qualitativas dicotômicas (variáveis dummy) que possuem mais de duas categorias tiveram uma dessas elegidas como referência do modelo (dummy = 0). Dessa forma, a variável que representa a região do país, teve como referência a região sudeste. Por isso, constou no modelo apenas as variáveis NE, CO e S, representando as regiões nordeste, centro-oeste e sul. O mesmo raciocínio foi seguido pela variável que representa a nota atribuída pela Capes ao curso de pós-graduação *stricto sensu*. A nota CAPES 3 foi eleita como a referência, fazendo com que permanecessem explícitas no modelo as variáveis CPS\_4, CPS\_5 e CPS\_6, representando as notas 4, 5 e 6 respectivamente. Convém ressaltar que a mudança da variável referência não altera os resultados ou interpretações do modelo: trata-se apenas de uma convenção.

Os modelos modificados se apresentaram como se segue:

$$JD_i = \beta_0 + \beta_1 CCD_i + \beta_2 CCA_i + \beta_3 SEX_i + \beta_4 IDD_i + \beta_5 NIVEL\_POS_i + \beta_6 NE_i + \beta_7 CO_i + \beta_8 S_i + \beta_9 TAM_i + \beta_{10} TIPO_i + \beta_{11} CPS\_4_i + \beta_{11} CPS\_5_i + \beta_{11} CPS\_6_i + \beta_{12} BLSA + \varepsilon_i$$

$$JP_i = \beta_0 + \beta_1 CCD_i + \beta_2 CCA_i + \beta_3 SEX_i + \beta_4 IDD_i + \beta_5 NIVEL\_POS_i + \beta_6 NE_i + \beta_7 CO_i + \beta_8 S_i + \beta_9 TAM_i + \beta_{10} TIPO_i + \beta_{11} CPS\_4_i + \beta_{11} CPS\_5_i + \beta_{11} CPS\_6_i + \beta_{12} BLSA + \varepsilon_i$$

$$JI_i = \beta_0 + \beta_1 CCD_i + \beta_2 CCA_i + \beta_3 SEX_i + \beta_4 IDD_i + \beta_5 NIVEL\_POS_i + \beta_6 NE_i + \beta_7 CO_i + \beta_8 S_i + \beta_9 TAM_i + \beta_{10} TIPO_i + \beta_{11} CPS\_4_i + \beta_{11} CPS\_5_i + \beta_{11} CPS\_6_i + \beta_{12} BLSA + \varepsilon_i$$

Ao se estimar o primeiro modelo, relativo à justiça distributiva, obteve-se os resultados conforme a Figura 21.

Figura 21: Modelo de Justiça Distributiva Estimado - Preliminar

```
. regress JD CCD CCA SEX IDD NIVEL_POS NE CO S TAM TIPO CPS_4 CPS_5 CPS_6 BLSA
```

Source	SS	df	MS	Number of obs =	221
Model	205.683957	14	14.6917112	F( 14, 206) =	7.69
Residual	393.448396	206	1.90994367	Prob > F =	0.0000
				R-squared =	0.3433
				Adj R-squared =	0.2987
Total	599.132353	220	2.72332888	Root MSE =	1.382

JD	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
CCD	.4210736	.0913572	4.61	0.000	.2409585 .6011886
CCA	.157501	.06687	2.36	0.019	.0256637 .2893384
SEX	.1331481	.1991487	0.67	0.505	-.2594829 .5257791
IDD	-.0173129	.0147004	-1.18	0.240	-.0462955 .0116697
NIVEL_POS	.1568456	.2740322	0.57	0.568	-.3834217 .6971128
NE	-.2258786	.6100222	-0.37	0.712	-1.428566 .9768086
CO	.0958703	.5576101	0.17	0.864	-1.003484 1.195225
S	-.237822	.2660474	-0.89	0.372	-.7623468 .2867028
TAM	.0057808	.0082418	0.70	0.484	-.0104683 .0220299
TIPO	.7505402	.3659504	2.05	0.042	.0290518 1.472029
CPS_4	.0186215	.2896501	0.06	0.949	-.5524373 .5896802
CPS_5	-.6637285	.3700379	-1.79	0.074	-1.393275 .0658185
CPS_6	.4492552	.6119342	0.73	0.464	-.7572017 1.655712
BLSA	-.3343975	.2246305	-1.49	0.138	-.7772669 .1084719
_cons	2.56442	.7574905	3.39	0.001	1.070992 4.057848

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Em relação às duas principais variáveis que compõem o modelo, CCD e CCA, percebeu-se que ambas são estatisticamente significativas, ou seja, contribuem para a explicação do comportamento da variável justiça distributiva, considerando um nível de significância de 90%. No que diz respeito às variáveis sociodemográficas, as variáveis tipo de IES (TIPO) e nota atribuída pela CAPES (CPS\_5) foram as que se apresentaram como estatisticamente significativas no modelo. Isso significa que foram elas as únicas que exerceram influência na variável percepção de justiça distributiva. Em outras palavras, o fato de a universidade ser pública ou privada e a nota que o programa de pós-graduação *stricto sensu* recebe da CAPES influencia a percepção de justiça do estudante. Especificamente, essa percepção está ligada à distribuição

de notas de provas e avaliações, em valor absoluto, comparada entre alunos e comparada o esforço depreendido pelo estudante. Nessa linha, universidades públicas e com notas mais altas na avaliação da CAPES, tem esses aspectos entendidos como mais justos na visão dos estudantes.

Visando um melhor ajuste do modelo, as variáveis identificadas como não significativas foram retiradas e o modelo reestimado em caráter definitivo.

Figura 22: Modelo de Justiça Distributiva Estimado - Definitivo

. regress JD CCD CCA TIPO CPS\_4 CPS\_5 CPS\_6

Source	SS	df	MS			
Model	196.876979	6	32.8128299	Number of obs =	221	
Residual	402.255374	214	1.87969801	F( 6, 214) =	17.46	
Total	599.132353	220	2.72332888	Prob > F =	0.0000	
				R-squared =	0.3286	
				Adj R-squared =	0.3098	
				Root MSE =	1.371	

JD	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
CCD	.4264808	.0891623	4.78	0.000	.2507319	.6022297
CCA	.144107	.0635351	2.27	0.024	.0188723	.2693417
TIPO	.4927373	.2649837	1.86	0.064	-.029575	1.01505
CPS_4	.0014612	.2503431	0.01	0.995	-.4919929	.4949152
CPS_5	-.4968564	.296155	-1.68	0.095	-1.080611	.086898
CPS_6	.8489619	.3508273	2.42	0.016	.1574423	1.540481
_cons	2.487045	.5073754	4.90	0.000	1.486951	3.487138

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Após os ajustes, o modelo apresentou um coeficiente de determinação de 30,98%, o que indica que o modelo estimado é responsável pela explicação de 30,98% do comportamento da variável dependente (justiça procedimental).

Ambas as variáveis relacionadas à confiança apresentaram uma relação direta com a variável dependente. Um aumento em qualquer uma delas provoca um aumento no valor da variável de justiça procedimental. Em outros termos, é possível afirmar que os estudantes que apresentaram maiores níveis de confiança em seus professores e

na administração do curso ao qual estão vinculados, apresentaram também maiores níveis de percepção de justiça distributiva. Isso revela que quanto maior a confiança que possuem, maior é a justiça percebida em relação às notas de provas e avaliações, à expectativa e esforço em estudar para elas e às notas que os alunos se julgam merecedores. No que diz respeito ao tipo de IES, o modelo indicou que quando a IES é pública, há um aumento da percepção de justiça distributiva do estudante. Comportamento semelhante ocorre com a nota atribuída pelas CAPES. Os programas de pós-graduação que recebem a nota 6 contribuem para a maior percepção de justiça por parte dos estudantes, em comparação com aqueles que apresentam nota 3 ou 5. Estatisticamente, porém, a atribuição da nota 4 não se mostrou significativa.

Em seguida foi analisado o modelo relativo à percepção de justiça procedimental.

Figura 23: Modelo de Justiça Procedimental Estimado - Preliminar

```
. regress JP CCD CCA SEX IDD NIVEL_POS NE CO S TAM TIPO CPS_4 CPS_5 CPS_6 BLSA
```

Source	SS	df	MS	Number of obs =	221
Model	222.787022	14	15.9133587	F( 14, 206) =	14.41
Residual	227.515731	206	1.1044453	Prob > F =	0.0000
Total	450.302753	220	2.0468307	R-squared =	0.4947
				Adj R-squared =	0.4604
				Root MSE =	1.0509

JP	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
CCD	.5317343	.0694712	7.65	0.000	.3947686 .6687001
CCA	.0727159	.0508503	1.43	0.154	-.0275377 .1729696
SEX	-.325364	.1514396	-2.15	0.033	-.6239342 -.0267938
IDD	.0033343	.0111787	0.30	0.766	-.018705 .0253737
NIVEL_POS	.4033689	.2083835	1.94	0.054	-.007469 .8142068
NE	.735226	.4638819	1.58	0.115	-.1793389 1.649791
CO	.0901548	.424026	0.21	0.832	-.7458322 .9261418
S	.1078045	.2023116	0.53	0.595	-.2910623 .5066712
TAM	.0003098	.0062673	0.05	0.961	-.0120466 .0126661
TIPO	.1745406	.2782813	0.63	0.531	-.374104 .7231853
CPS_4	-.2591256	.22026	-1.18	0.241	-.6933784 .1751272
CPS_5	-.1514571	.2813896	-0.54	0.591	-.7062298 .4033157
CPS_6	.1658454	.4653359	0.36	0.722	-.7515861 1.083277
BLSA	.147008	.1708167	0.86	0.390	-.1897652 .4837811
_cons	1.87845	.5760219	3.26	0.001	.7427961 3.014104

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Considerando um nível de significância de 10%, somente a variável confiança no corpo docente (CCD) mostrou-se estatisticamente significativa na explicação do comportamento da variável justiça procedimental. Relativamente às demais variáveis do modelo, foram consideradas significativas o sexo (SEXO) e o nível da pós-graduação (NIVEL\_POS). As demais foram excluídas e o modelo reestimado, visando seu melhor ajuste.

Figura 24: Modelo de Justiça Procedimental Estimado - Definitivo

. regress JP CCD SEX NIVEL_POS						
Source	SS	df	MS	Number of obs = 222		
Model	219.158701	3	73.0529003	F( 3, 218) = 66.61		
Residual	239.091686	218	1.09675085	Prob > F = 0.0000		
Total	458.250387	221	2.07353116	R-squared = 0.4783		
				Adj R-squared = 0.4711		
				Root MSE = 1.0473		
JP	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
CCD	.6102006	.0484664	12.59	0.000	.5146779	.7057233
SEX	-.3272754	.1432291	-2.28	0.023	-.6095664	-.0449844
NIVEL_POS	.3544113	.1570961	2.26	0.025	.0447898	.6640329
_cons	2.316238	.3665951	6.32	0.000	1.593714	3.038762

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Após o ajuste, o modelo apresentou um índice de  $R^2$  ajustado da ordem de 47,11%. Além disso, todas as variáveis se mostram significativas num nível de significância de 5%, parâmetro mais rigoroso quando comparado ao utilizado no modelo relativo à justiça distributiva. Destaca-se que o nível de significância de 10% é entendido como aceitável devido ao fato de se tratar de pesquisa com caráter social. De maneira contrária às ciências exatas, as pesquisas relacionadas com as ciências sociais demandam maior flexibilidade nos critérios de aceitabilidade de significância estatística. Assim, é comum nessa área de estudo a aceitação do nível de significância de até 10% (LOUREIRO; GAMEIRO, 2011).

Quanto ao comportamento das variáveis, a CCD mostrou-se também relação direta com a variável dependente. Na análise da variável sexo (SEX), os estudantes do sexo feminino evidenciaram uma tendência a uma menor percepção de justiça procedimental, quando comparado ao do sexo masculino. Em relação à variável NIVEL\_POS, os estudantes de doutorado apresentaram uma maior percepção de justiça procedimental quando comparado aos alunos de mestrado.

O que se depreende do modelo acima é que a confiança que o aluno deposita no professor exerce influência na percepção de justiça relacionada às normas, políticas e procedimentos estabelecidos em sala de aula. Quanto maior a confiança do aluno em seu professor, mais ele acredita que a forma de correção das provas e avaliações, a quantidade de trabalho necessário para se adquirir boas notas e o programa e cronograma do curso são justos. Esse comportamento não ocorre com a variável confiança na administração. Em relação às variáveis sociodemográficas, as mestrandas são aquelas que apresentam a menor percepção de justiça distributiva. Em outras palavras, são as alunas estudantes de mestrado que entendem como mais injustas a forma de distribuição de pontos das disciplinas, a quantidade de tempo de estudo necessária para se adquirir boas notas e a forma como os professores abordam os alunos em sala.

O último modelo a ser analisado é o relativo à percepção de justiça interacional.

Figura 25: Modelo de Justiça Interacional Estimado – Preliminar

```
. regress JI CCD CCA SEX IDD NIVEL_POS NE CO S TAM TIPO CPS_4 CPS_5 CPS_6 BLSA
```

Source	SS	df	MS	Number of obs = 221		
Model	600.241591	14	42.8743993	F( 14, 206) = 27.31		
Residual	323.366865	206	1.56974206	Prob > F = 0.0000		
				R-squared = 0.6499		
				Adj R-squared = 0.6261		
Total	923.608456	220	4.19822025	Root MSE = 1.2529		

JI	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
CCD	.9722525	.0828222	11.74	0.000	.8089646	1.13554
CCA	.073168	.0606227	1.21	0.229	-.0463525	.1926884
SEX	-.4115398	.1805433	-2.28	0.024	-.7674893	-.0555902
IDD	-.0141079	.0133271	-1.06	0.291	-.0403828	.012167
NIVEL_POS	.3923661	.2484308	1.58	0.116	-.0974268	.882159
NE	.4795431	.553031	0.87	0.387	-.6107833	1.56987
CO	-.1115523	.5055156	-0.22	0.826	-1.1082	.8850952
S	-.0051253	.241192	-0.02	0.983	-.4806465	.4703959
TAM	-.0130138	.0074718	-1.74	0.083	-.0277449	.0017172
TIPO	-.0663183	.3317616	-0.20	0.842	-.7204018	.5877652
CPS_4	-.4367359	.2625897	-1.66	0.098	-.9544437	.0809718
CPS_5	-.6662663	.3354672	-1.99	0.048	-1.327656	-.004877
CPS_6	.571023	.5547644	1.03	0.305	-.522721	1.664767
BLSA	.0851395	.2036444	0.42	0.676	-.3163549	.486634
_cons	.6084588	.6867222	0.89	0.377	-.745446	1.962364

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Da maneira semelhante ao modelo de justiça procedimental, somente a variável relacionada à confiança no corpo docente (CCD) mostrou-se significativa no modelo. Em outros termos, é equivalente dizer que a variável confiança na administração (CCA) é irrelevante na previsão do comportamento da variável justiça interacional. Essa dimensão está relacionada com a maneira como um determinado indivíduo trata seu semelhante. Ela diz respeito à forma como os professores tratam, lidam, ouvem e consideram as opiniões dos estudantes. Com relação às demais variáveis sociodemográficas do modelo, foram identificadas como significativas, a um nível de significância de 10%, o sexo (SEX), o tamanho do ambiente de aprendizagem (TAM) e a nota atribuída pelas CAPES (CPS\_4 e CPS\_5) ao programa de pós-graduação. As demais variáveis foram excluídas e o modelo reestimado, conforme a Figura 26.

Figura 26: Modelo de Justiça Interacional Estimado – Definitivo

```
. regress JI CCD SEX TAM CPS_4 CPS_5 CPS_6
```

Source	SS	df	MS			
Model	590.468777	6	98.4114628	Number of obs =	221	
Residual	333.139679	214	1.55672747	F( 6, 214) =	63.22	
Total	923.608456	220	4.19822025	Prob > F =	0.0000	
				R-squared =	0.6393	
				Adj R-squared =	0.6292	
				Root MSE =	1.2477	

JI	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
CCD	1.034305	.0577748	17.90	0.000	.9204245	1.148186
SEX	-.4134895	.1739315	-2.38	0.018	-.7563279	-.070651
TAM	-.0137511	.0065777	-2.09	0.038	-.0267165	-.0007857
CPS_4	-.2115562	.2226745	-0.95	0.343	-.6504724	.2273601
CPS_5	-.6988174	.252366	-2.77	0.006	-1.196259	-.2013759
CPS_6	.8675163	.4503492	1.93	0.055	-.020172	1.755205
_cons	.6747948	.486221	1.39	0.167	-.283601	1.633191

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Após o reajuste do modelo, verificou-se que o coeficiente de determinação atingiu o valor de 62,92%, sendo dentre os três modelos analisados, o que apresentou maior poder de explicação do comportamento da variável dependente. A variável CCD apresentou relação direta com a variável dependente, o que significa dizer que os estudantes que apresentaram maiores níveis de confiança em seus professores, apresentaram a tendência de perceber um maior nível de justiça interacional. No que diz respeito ao sexo, foi identificado o mesmo comportamento encontrado no modelo relativo à justiça procedimental. Os estudantes do sexo feminino evidenciaram uma maior tendência de percepção de injustiça interacional em sala de aula. Já em relação ao tamanho do ambiente de aprendizagem (TAM) percebeu-se uma relação inversa: quanto maior o ambiente de aprendizagem, menor é a percepção de justiça interacional dos estudantes. Por fim, a nota atribuída pela CAPES ao programa de pós-graduação também se mostrou significativa. Os cursos avaliados com a nota máxima (6) tendem a apresentar alunos com maior percepção de justiça quando comparados aos cursos avaliados com nota 3 ou nota 5.

É possível traçar um perfil do estudante que possui os maiores níveis de justiça interacional, ou seja, que percebe um ambiente mais justo quanto à forma com que os professores se comunicam com os alunos. Nesse processo de comunicação são considerados aspectos relacionados à forma com que os docentes lidam e consideram os anseios dos estudantes no ambiente de aprendizagem. Esse perfil é composto por homens, inseridos em ambientes de aprendizagem menores, que confiam em seus professores e estão matriculados em programas com notas atribuídas pela CAPES mais elevadas.

Após a estimação dos modelos, foram realizadas as verificações dos pressupostos necessários aos modelos de regressão analisados. O primeiro teste visou verificar que não existem correlações elevadas entre as variáveis explicativas, ou seja, se não há multicolinearidade. Foi utilizado do teste VIF (*Variance Inflation Factor*), ou Fator de Inflação da Variância. Os resultados encontram-se resumido na Tabela 12.

Tabela 12: Fator de Inflação da Variância dos Modelos

<b>Modelo</b>	<b>Variável</b>	<b>Valor VIF</b>
<b>Justiça Distributiva</b>	CCA	2,10
	CCD	2,09
	CPS_4	1,81
	CPS_5	1,93
	CPS_6	1,35
	TIPO	1,29
<b>Justiça Procedimental</b>	CCD	1,06
	SEX	1,04
	NIVEL_POS	1,02
<b>Justiça Interacional</b>	CCD	1,06
	SEX	1,07
	TAM	2,23
	CPS_4	1,73
	CPS_5	1,69
	CPS_6	2,68

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa

Embora muitos autores afirmem que o problema da multicolinearidade surge quando são encontrados valores de VIF acima de 10, há que argumente que valores superior a 4 já são considerados elevados e, portanto, já representam multicolinearidade

(FÁVERO, 2015). Dessa forma, diante dos valores encontrados, não há evidências de que haja multicolinearidade em qualquer dos três modelos estimados.

O segundo teste realizado teve por objetivo verificar se os resíduos não apresentam correlação com quaisquer variáveis explicativas inseridas no modelo. Ou seja, procurou-se diagnosticar se os modelos possuem, ou não, o problema da heterocedasticidade. Para tanto, foram utilizados os testes de Breusch-Pagan/Cook-Weisberg e o teste de White, ambos no *Software Stata*. Os resultados desses testes estão demonstrados na Tabela 13.

Tabela 13: Testes de Heterocedasticidade dos Modelos

Modelo	Teste de Breusch-Pagan/Cook Weisberg	Conclusão	Teste de White	Conclusão
	p-valor		p-valor	
<b>Justiça Distributiva</b>	0,0058	Heterocedasticidade	0,1198	Homocedasticidade
<b>Justiça Procedimental</b>	0,0216	Heterocedasticidade	0,0327	Heterocedasticidade
<b>Justiça Interacional</b>	0,1269	Homocedasticidade	0,0782	Homocedasticidade

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa

Considerando os dois testes realizados, os modelos de justiça distributiva e procedimental foram diagnosticados com problemas de heterocedasticidade. Em ao menos um dos testes, houve a rejeição da hipótese nula garantidora de homocedasticidade, considerando um nível de significância de 90%. Somente o modelo da dimensão de justiça interacional apresentou, em ambos os testes, evidências de que não há heterocedasticidade. Visando corrigir o problema, os modelos foram submetidos ao Método de Huber-White para erros-padrão robustos, conforme evidenciado na Figura 27.

Figura 27: Modelos de Justiça Distributiva e Procedimental – Método de Huber-White

```
. regress JD CCD CCA TIPO CPS_4 CPS_5 CPS_6, rob
```

```
Linear regression
```

```
Number of obs = 221
F( 6, 214) = 14.95
Prob > F = 0.0000
R-squared = 0.3286
Root MSE = 1.371
```

JD	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
CCD	.4264808	.0938133	4.55	0.000	.2415643	.6113973
CCA	.144107	.0668881	2.15	0.032	.0122632	.2759508
TIPO	.4927373	.2224748	2.21	0.028	.0542147	.9312599
CPS_4	.0014612	.2751358	0.01	0.996	-.5408622	.5437845
CPS_5	-.4968564	.2963521	-1.68	0.095	-1.080999	.0872866
CPS_6	.8489619	.3373123	2.52	0.013	.1840817	1.513842
_cons	2.487045	.5335637	4.66	0.000	1.435331	3.538758

```
. regress JP CCD SEX NIVEL_POS, rob
```

```
Linear regression
```

```
Number of obs = 222
F( 3, 218) = 52.65
Prob > F = 0.0000
R-squared = 0.4783
Root MSE = 1.0473
```

JP	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
CCD	.6102006	.0549356	11.11	0.000	.5019278	.7184734
SEX	-.3272754	.1430975	-2.29	0.023	-.6093069	-.0452438
NIVEL_POS	.3544113	.1523066	2.33	0.021	.0542293	.6545934
_cons	2.316238	.4179844	5.54	0.000	1.49243	3.140046

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da pesquisa

Foi realizado em seguida, o teste de normalidade dos resíduos de cada um dos modelos. A normalidade dos resíduos é necessária para que sejam validados os testes de hipóteses dos parâmetros da regressão. Em outros termos, o objetivo é verificar se os testes de que determinada variável é ou não relevante no modelo são de fato corretos. Para tanto, foi utilizado o teste de Shapiro-Francia, recomendado para amostras com mais de 30 observações (MAROCO, 2011). A Tabela 14 resume os testes realizados nos resíduos dos três modelos.

Tabela 14: Testes de Normalidade dos Resíduos

Modelo	Variável	Teste de Shapiro-Francia	Conclusão
		p-valor	
<b>Justiça Distributiva</b>	RES_JD	0,00805	Distribuição não normal
<b>Justiça Procedimental</b>	RES_JP	0,75299	Distribuição normal
<b>Justiça Interacional</b>	RES_JI	0,00379	Distribuição não normal

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa

O último teste realizado diz respeito à correta especificação do modelo. O primeiro deles está ligado à forma funcional estabelecida. Eventualmente, alguns modelos de regressão linear podem assumir formas funcionais que não representam uma reta. A omissão de variáveis explicativas relevantes é a outra razão pela qual pode-se diagnosticar a distribuição não normal dos resíduos de um modelo. Esses dois problemas podem ser diagnosticados e ter suas soluções apontadas pelos testes *linktest* e *RESET (Regression Specification Test)*. Sendo assim, eles foram executados visando a correção das falhas presentes nos modelos de justiça distributiva e justiça interacional. A Tabela 15 sintetiza o resultado e a conclusão desses testes.

Tabela 15: Testes de Especificação dos Modelos

Modelo	<i>Linktest</i>	Conclusão	<i>RESET</i>	Conclusão
	p-valor		p-valor	
<b>Justiça Distributiva</b>	0,372	A forma funcional linear é adequada	0,6471	O modelo não possui variáveis relevantes omitidas
<b>Justiça Interacional</b>	0,301	A forma funcional linear é adequada	0,7170	O modelo não possui variáveis relevantes omitidas

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa

Diante dos resultados encontrados, optou-se por manter os modelos de justiça distributiva e justiça interacional com os parâmetros evidenciados na Figura 27. Embora ambos tenham apresentado distribuições não normais em seus resíduos, não foram encontradas evidências de que a forma funcional linear é inadequada, tampouco de que há variáveis relevantes omitidas. Nessa linha, Wooldridge (2012) salienta que a violação do pressuposto de normalidade da distribuição dos resíduos pode ser minimizada quando se utilizam grandes amostras.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que norteou este estudo foi analisar a relação entre a confiança depositada pelos alunos em seus professores e as percepções de justiça no ambiente de aprendizagem. Adicionalmente, buscou-se identificar e analisar as relações entre a confiança depositada nos gestores de ensino, as variáveis sociodemográficas inerentes ao ambiente de aprendizagem e a percepção de justiça. Investigou-se, ainda, a validade do modelo tridimensional de justiça concebido pela literatura.

O objetivo geral e os objetivos específicos (a) e (b) desta pesquisa foram atingidos por meio da análise de regressão. Para tanto foram estabelecidas hipóteses de suporte que identificaram variáveis que supostamente teriam relação com a percepção de justiça, bem como seu comportamento esperado. O detalhamento dessas hipóteses encontra-se na seção 3.4 deste estudo. O Quadro 6 sintetizada as variáveis hipotéticas e as que se mostraram relevantes em cada um dos modelos de justiça, além do comportamento esperado e apresentado após a estimação dos modelos.

Quadro 6: Hipóteses, modelos e comportamentos percebidos das variáveis

Variável	Código	Comportamento esperado em relação à variável dependente	Hip.	Comportamento percebido		
				Modelos		
				JD	JP	JI
Confiança no corpo docente	CCD	+	H1	+	+	+
Confiança na administração	CCA	+	H2	+	Sem relação	Sem relação
Sexo do discente	SEX	Discentes do sexo feminino tendem a apresentar menor percepção de justiça	H3	Sem relação	Conforme esperado	Sem relação
Idade do discente	IDD	+	H4	Sem relação	Sem relação	Sem relação
Nível do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	NIVEL_POS	Discentes dos cursos de mestrado tendem a apresentar menor percepção de justiça	H5	Sem relação	Conforme esperado	Sem relação
Reg. geog. da IES	NE, CO e S	n/a	H6	Sem relação	Sem relação	Sem relação
Tamanho do ambiente de aprendizagem	TAM	-	H7	Sem relação	Sem relação	-
Tipo de IES	TIPO	Alunos pertencentes às IES privadas tendem a apresentar maior percepção de justiça	H8	Conforme esperado	Sem relação	Sem relação
Nota do programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na avaliação da CAPES	CPS_4, CPS_5 e CPS_6	Alunos pertencentes a programas com notas maiores tendem a apresentar maior percepção de justiça	H9	Conforme esperado, parcialmente	Sem relação	Conforme esperado, parcialmente
Concessão de bolsa de estudos	BLSA	Alunos bolsistas tendem a apresentar menor percepção de justiça	H10	Sem relação	Sem relação	Sem relação

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa

A hipótese 1, relativa à confiança no corpo docente, (**H<sub>1</sub>**: A variável confiança do discente no corpo docente é estatisticamente significativa quando relacionada à sua percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional) foi confirmada nos três modelos de justiça estimados. Diante disso, constatou-se que a confiança no corpo docente é fator explicativo de qualquer das três dimensões de justiça analisadas: distributiva, procedimental e interacional. Assim, aqueles estudantes que se autodeclararam possuidores de confiança em seus professores também apresentaram elevados níveis de percepção de justiça. A questão a ser discutida é como se dá a relação causal entre essas duas variáveis. Entende-se aqui que a confiança construída e depositada pelos alunos nos professores pode ser interpretada como causa da percepção de justiça no ambiente de aprendizagem. A dinâmica do ensino na pós-graduação *stricto sensu* apresenta uma relação professor aluno mais intensa, em que há uma maior proximidade desses atores, em comparação a outras modalidades de ensino. Dessa forma, a medida em que essa confiança se eleva, o aluno passaria a perceber de maneira diferenciada o ambiente em que está inserido. Ele perceberia, por exemplo, que os procedimentos utilizados por um professor em que ele deposita confiança são mais justos comparativamente àqueles procedimentos instituídos por professores que não têm sua confiança. De maneira semelhante, a distribuição das notas de uma disciplina ministrada por um professor em que o aluno confia teria maior grau de percepção de justiça. Pesquisas futuras podem se ater à investigação qualitativa para confirmar ou refutar essa relação causal.

A hipótese 2, relativa à confiança na gestão, (**H<sub>2</sub>**: A variável confiança do discente na gestão é estatisticamente significativa quando relacionada à sua percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional) foi confirmada no modelo de justiça distributiva, mas não se confirmou nos modelos de justiça procedimental e interacional. Dessa forma, a confiança depositada na administração tem poder explicativo apenas na variável de justiça distributiva. Esse resultado sugere que os alunos percebem que a figura do coordenador do curso influencia a distribuição das notas das avaliações, sejam em valores absolutos ou comparativos a outros alunos. Essa relação, embora existente, é fraca. O pequeno valor do coeficiente que acompanha essa variável no modelo, comparativamente às outras que o compõem evidenciam esse comportamento. Diante disso, observa-se que, de uma maneira geral, a confiança depositada na administração, materializada na figura do

coordenador, quando não exerce influência na percepção de justiça, o faz fracamente. Provavelmente os alunos não consideram que o coordenador do curso possua poder ou autonomia para influenciar os procedimentos de distribuição de notas, tampouco a interação e comunicação em sala de aula. Isso reforça o fato de haver necessidade de segregar a variável confiança ao inseri-la no modelo, em confiança nos professores e nos coordenadores. Pesquisas futuras podem explorar a quantidade de variáveis que indicam a confiança, como, por exemplo, a confiança na instituição como um todo.

A hipótese 3, relativa à variável sexo, (**H<sub>3</sub>**: A variável sexo do discente é estatisticamente significativa quando relacionada à sua percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional) foi confirmada no modelo de justiça procedimental. Nos demais modelos, o sexo não apresentou poder de explicação da variável dependente. Sendo assim, os discentes do sexo feminino apresentaram uma menor percepção de justiça procedimental quando comparada aos do sexo masculino. Não há teoria clara que justifique ou embase o comportamento entre essas variáveis, na literatura acerca da *classroom justice*. Embora Lerner e Steinberg (2004) tenham apontado que, dentre estudantes adolescentes, as do sexo feminino apresentaram menor percepção de justiça, entende-se aqui que são necessários estudos que investiguem especificamente esta variável, não a concebendo tão somente enquanto variável de controle. Nesta pesquisa, o que se depreende do poder explicativo dessa variável é sua representação enquanto variável inerente ao indivíduo. Dessa forma, a variável que captou as características próprias do indivíduo – e não as do ambiente em que está inserido – foi o sexo do estudante. Os discentes podem, portanto, considerar esta constatação ao estabelecer critérios e procedimentos em sala de aula. A formação de grupos de estudos ou de trabalho com composição heterogênea é entendida como uma sugestão. Tal prática teria o objetivo de balancear as tendências de percepção de justiça dos próprios integrantes do grupo, enquanto cumprirem suas atividades.

A hipótese 4, relativa à variável idade, (**H<sub>4</sub>**: A variável idade do discente é estatisticamente significativa quando relacionada à percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional) não foi confirmada. Nenhum dos três modelos analisados nesta dissertação revelou a variável idade como significativa na explicação do comportamento das variáveis de justiça. Era esperado que estudantes

mais velhos apresentassem maiores níveis de percepção de justiça. Da mesma forma que a variável sexo – relacionada à hipótese 3 – a idade do discente tem como objetivo representar as características inerentes ao estudante. Para uma maior investigação dessas características sugere-se que pesquisas futuras insiram novas variáveis de controle, tais como existência de vínculo empregatício, tempo de experiência na área da Contabilidade, conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu*, dentre outras. A ampliação do tamanho na amostra também é sugerida, visando confirmar ou refutar a relação existente entre idade e percepção de justiça. Entende-se, portanto, que os procedimentos e interações sociais estabelecidas entre professores e alunos não devem, a priori, serem delimitados pela idade do discente.

A hipótese 5, relativa ao nível do curso de pós-graduação<sup>35</sup>, (**H<sub>5</sub>**: A variável nível do programa de pós-graduação em que o discente encontra-se matriculado é estatisticamente significativa quando relacionada à sua percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional) foi confirmada no modelo de justiça procedimental, muito embora não o tenha sido nos modelos das outras duas dimensões de justiça. Entende-se que o resultado encontrado está alinhado ao que é percebido no cotidiano acadêmico, sobretudo no que diz respeito às normas e procedimentos instituídos no ambiente de aprendizagem. Os programas de mestrado muitas vezes se mostram como a porte de entrada dos discentes na área estritamente acadêmica. Entende-se que por esse motivo, a ambientação às normas, cultura, procedimentos, grau de exigência e demais características inerentes aos programas de pós-graduação *stricto sensu* podem ser entendidos como injustos. Por sua vez, os cursos de doutorado, tendo o mestrado como pré-requisito, possuem outro comportamento. O doutorando, mais experiente, percebe de forma distinta as características do ambiente de aprendizagem, comparativamente ao aluno de mestrado. Já é conhecedor das regras que ali se estabelecem, haja vista a similaridade das características entre os dois programas de pós-graduação. Dessa forma, há sentido lógico e teórico em observar um modelo que indique maior percepção de justiça, sobretudo procedimental, por aqueles discentes vinculados aos programas de doutorado.

---

<sup>35</sup> Conforme explicitado anteriormente, não houve respondentes cujo curso era de mestrado profissional. Portanto, a variável nível de curso de pós-graduação contemplou somente mestrado e doutorado.

A hipótese 6, relativa à região geográfica da IES, (**H<sub>6</sub>**: A variável região geográfica da IES é estatisticamente significativa quando relacionada à percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional) não foi confirmada. A variável região geográfica da IES não se mostrou significativa na explicação do comportamento da percepção de justiça distributiva, procedimental e interacional. A ideia por detrás da inclusão desta variável nos modelos foi captar as características próprias de cada IES, relativamente à sua localização. Possível causa para a ausência do poder de explicação dessa variável está sua distribuição amostral. Mais da metade dos respondentes estão vinculados a IES inseridas na região sul (116 respondentes, perfazendo 52,25% da amostra). Em seguida, a região sudeste foi a que mais contou com respondentes, totalizando 82 discentes, sendo equivalentes a 36,94% da amostra. Tal distribuição era, todavia, esperada, haja vista a quantidade de IES existentes nessas regiões. Entretanto, entende-se que os respondentes das demais regiões foram em pequeno número. A região nordeste contou com 7 discente, enquanto a centro-oeste com 11. Outros 6 estudantes disseram esta vinculados ao programa de pós-graduação multi-institucional, razão pela qual não foram enquadrados em nenhuma região especificamente. Dessa forma, entende-se que o número e a distribuição dos respondentes comprometeram o poder explicativo dessa variável. Do contrário, a distribuição mais homogênea poderia trazer maiores interpretações e desdobramentos em relação à região geográfica.

A hipótese 7, relativa à variável tamanho do ambiente de aprendizagem, (**H<sub>7</sub>**: A variável tamanho do ambiente de aprendizagem é estatisticamente significativa quando relacionada à percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional) foi confirmada no modelo da dimensão de justiça interacional. Nos modelos das dimensões de justiça distributiva e procedimental essa variável revelou-se como não significativa. Do ponto de vista teórico, há sentido no resultado encontrado e é entendido como relevante. De uma maneira geral, espera-se que a percepção de justiça tenha relação inversa ao tamanho do ambiente de aprendizagem. A ideia é que nos locais que haja menor quantidade de alunos, seja mais fácil distribuir a justiça de maneira igualitária. Considerando as três dimensões de justiça analisadas, a interacional é a que, teoricamente, está mais relacionada ao tamanho do ambiente de aprendizagem. Isso ocorre pois em ambientes menores é

possível um maior estreitamento de laços entre professores e alunos. O docente, ao deter maior controle sobre a classe, conseguiria estabelecer a comunicação entre os alunos de maneira mais igualitária. É possível que ele dedique maior tempo no trato com cada um dos estudantes, o que, em tese, ocorre em menor intensidade em ambientes de aprendizagem que apresentam número excessivo de alunos. Por outro lado, esse número parece não afetar os aspectos relacionados à distribuição de notas nem os procedimentos estabelecidos para tanto. De fato, a determinação das “regras do jogo”, tais como cronograma de avaliações, programa das disciplinas, formato das provas ou trabalhos e outros são, em grande parte já determinadas, em maior medida, pela própria dinâmica da disciplina do que pelo número de alunos em classe. Sugere-se que pesquisas futuras estabeleçam outras *proxies* para essa variável, a fim de confirmar os resultados aqui encontrados.

A hipótese 8, relativa à variável tipo de IES, (**H<sub>8</sub>**: A variável tipo de IES é estatisticamente significativa quando relacionada à percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional) pública ou privada, foi confirmada no modelo da dimensão de justiça distributiva. O mesmo não ocorreu com as dimensões procedimental e interacional. Foi constatado que os estudantes pertencentes às IES privadas apresentaram maiores níveis de percepção de justiça, particularmente a distributiva. O que se depreende desse resultado está ligado à estrutura administrativa da própria instituição. Entende-se aqui que as IES privadas têm um caráter mais dinâmico e possuem uma velocidade maior de adaptação e melhoria de seus processos, em comparação às IES públicas. Estas, por sua vez, têm sua estrutura administrativa ligada ao Estado, regido por vínculos legais e estatutários. Tal fato sugere um engessamento de processos que exerce influência no próprio sistema de ensino e na percepção que os estudantes têm em sala de aula acerca da justiça. Cabe aos gestores das IES públicas otimizar seus processos no intuito de contribuir para que seus estudantes tenham uma maior percepção de justiça, haja vista essa variável ser causa de *outcomes* organizacionais desejáveis e indesejáveis.

A hipótese 9, relativa às notas atribuídas pela CAPES, (**H<sub>9</sub>**: A variável nota atribuída pela CAPES é estatisticamente significativa quando relacionada à percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional) foi confirmada nos modelos das dimensões de justiça distributiva e interacional. Tal resultado não foi

constatado na dimensão procedimental. Em todos os casos, a variável que representa a nota 4 atribuída pela CAPES não foi significativa. Além disso, a nota 6 apresentou o comportamento esperado: os estudantes dos cursos a possuía apresentaram uma maior percepção de justiça. Essa constatação possui interpretação lógica e teórica. O objetivo da nota CAPES é identificar e ranquear a qualidade da pós-graduação no Brasil. Sendo assim, é de se esperar que os programas que apresentem nota máxima possuam maior qualidade geral de seus processos. Dentre eles, estão aspectos relacionados à procedimentos, cronogramas, avaliações e outros tantos itens relacionados à percepção de justiça dos estudantes. Por outro lado, a nota CAPES 5 evidenciou comportamento diverso do esperado. Os estudantes vinculados aos cursos que receberam essa nota apresentaram uma menor percepção de justiça, quando comparados aos cursos que possuem nota 3, parâmetro base do modelo. O comportamento esperado da percepção de justiça era crescente à medida que se aumentava as notas atribuídas pela CAPES. Esse comportamento não foi constatado pelo modelo, mas tão somente relativo à nota CAPES 6. Sugere-se, portanto, que futuros estudos mantenham essa variável em análise, haja vista ser exclusiva da realidade da pós-graduação brasileira.

A hipótese 10, relativa à concessão de bolsa de estudos, ( $H_{10}$ : A variável concessão de bolsa de estudos é estatisticamente significativa quando relacionada à percepção de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional) não foi confirmada. A variável concessão de bolsa de estudos não se mostrou como fator de explicação de nenhuma das três dimensões de justiça. A ideia do detrás do comportamento esperado dessa variável está relacionado à rotina diferenciada do aluno bolsista, comparativamente à do aluno não bolsista. Em muitos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* os estudantes bolsistas têm pela frente um maior desafio, como o cumprimento de estágio docente ou o alcance de determinados conceitos e/ou notas em disciplinas do programa. Por isso, estando submetidos a demandas adicionais, esses discentes poderiam perceber a justiça de maneira diferenciada, considerando o ambiente em que estão inseridos. Não houve constatação empírica dessa relação, muito embora entenda-se esse fato como um aspecto positivo para o ensino. Esse resultado sugere que a maior e diferenciada carga de trabalho a que os estudantes bolsistas estão submetidos, foi inserida de maneira justa no ambiente de aprendizagem, ou ao menos, percebida de maneira justa pelos estudantes. Nesse

sentido, os estudantes parecem perceber a relação de troca como justa: há uma maior demanda de trabalho sobre eles, mas há a contraprestação pecuniária. A existência e concessão da bolsa de estudos relativamente à percepção de justiça dos alunos sugere, portanto, estar adequada no ambiente de aprendizagem.

O objetivo específico (c) deste estudo consistiu em confirmar a validade do modelo tridimensional de justiça concebido pela literatura anteriormente analisada. Foi utilizada a técnica da análise fatorial exploratória e confirmatória para o seu cumprimento. Foi possível confirmar a validade desse modelo diante dessas análises. Como era de se esperar, pequenas modificações foram aplicadas ao questionário original visando um maior ajuste dos dados coletados.

Em primeiro lugar, discutiu-se se cada uma das questões que foram apresentadas aos estudantes de fato são capazes de mensurar a dimensão de justiça a que se propõem. Tal fato foi confirmado. Relativamente à dimensão de justiça distributiva, ela foi mensurada pelos 9 itens iniciais que a compunham, além do item Q12. Infere-se, a partir disso, que os estudantes percebem a justiça distributiva como aquela que se relaciona à distribuição de suas notas ao longo do curso; relação entre nota adquirida e suas expectativas; comparação entre suas expectativas de notas e notas adquiridas com às notas de seus semelhantes. Especificamente ao item Q12, que diz respeito sobre as formas de correção das avaliações utilizadas pelos professores, os estudantes perceberam que tal questão está mais ligada às notas que adquirem do que necessariamente ao critério de correção. Tal apontamento é de todo razoável, haja vista a relação de causa e consequência que há entre a utilização de um determinado critério em uma avaliação e a nota que se irá obter ao final da utilização desse mesmo critério. Pesquisas futuras podem confirmar a qual das duas dimensões de justiça esse item está ligado e se convém eliminá-lo do questionário como um todo, visando o não enfraquecimento do modelo.

A mensuração da justiça procedimental também se mostrou adequada a grande maioria dos itens que compunham o questionário. Infere-se a partir disso que, os critérios utilizados em sala de aula, tais como a forma de distribuição de pontos, cronograma geral, cronograma das avaliações, programa do curso, etc. influenciam a percepção de justiça dos alunos. Além do item 12 supracitado, três outras questões

se mostraram, a partir dos dados, relacionadas a dimensão de justiça interacional. Todas elas dizem respeito à forma como os docentes conduzem a aula, suas discussões e como abordam os estudantes em sala de aula. Entende-se que essa percepção é condizente com a realidade percebida no ambiente de aprendizagem das pós-graduação *stricto sensu*. De fato, os itens podem ser interpretados como algo ligado à interação entre professor aluno. Isso ocorre devido ao fato de as abordagens e discussões em sala de aula serem mais frequentes e mais intensas nessa modalidade de ensino. O nível das discussões, a quantidade de alunos em sala e o formato do curso faz com que essas discussões e abordagem do professor esteja muito mais ligada à interação professor aluno do que a escolha de critérios puramente procedimentais.

A justiça interacional, além de ter sido mensurada adicionalmente pelos três itens já citados, teve todos os demais inicialmente concebidos bem adaptados à sua mensuração. Dessa forma, inferiu-se que os estudantes avaliam a justiça em sala de aula tendo como variáveis a forma como os professores falam, tratam, ouvem e lidam como os alunos. Dentre as três dimensões de justiça, a interacional foi aquela mais bem explicada pelos itens que compuseram o questionário. Esse fato também está relacionado à intensidade e frequência da interação professor aluno no ambiente dos programas de mestrado e doutorado. A própria relação orientador orientando, seja formalmente considerada ou a estabelecida entre professor aluno na elaboração dos artigos científicos ao longo das disciplinas são justificativas plausíveis para este fato.

Relativamente ao questionário como um todo, a quantidade de dimensões concebidas inicialmente (3) se mostrou como a mais adequada. A inserção de um maior número de dimensões não contribuiu significativamente para aumentar o poder de explicação do modelo. Analogamente, transformá-lo em um modelo bi ou mesmo unidimensional o deixaria excessivamente simplista. Além disso, foram observadas relações entre cada uma das dimensões. Tal fato era esperado e possui explicação teórica. Não se tratou nesta dissertação da utilização de três questionários que dizem respeito à percepção de justiça, mas sim de um único questionário que possui três dimensões. A percepção de justiça em sala de aula, ao envolver o trato com o ser humano e as inúmeras variáveis que compõem suas percepções e comportamentos, não deveria de fato ser tratada como estanque. Dessa forma, há sentido em admitir que a

percepção de justiça em uma certa dimensão exerce influência sobre as demais. Do contrário, seria improvável – ou mesmo impossível – conceber situação em que um estudante apresente percepção máxima de justiça procedimental e percepção nula de justiça distributiva. Entende-se, pois, a justiça como um construto de várias variáveis que se inter-relacionam e não tão somente como um somatório de escores isoladamente mensurados.

Definidas as confirmações das hipóteses, destacam-se algumas constatações e contribuições desta pesquisa. Em primeiro lugar, considera-se que os objetivos propostos foram atendidos integralmente. O modelo tridimensional de justiça foi validado no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, revelando ser coerente com a realidade. As adaptações realizadas trouxeram um melhor ajuste ao modelo sem, no entanto, perder o embasamento lógico e teórico.

Em segundo lugar, foi evidenciado que a confiança que o aluno deposita em seus professores influencia de forma significativa sua percepção de justiça. A confiança na administração também exerce a mesma influência, porém em menor grau. Uma vez que a percepção de justiça está atrelada aos resultados favoráveis e desfavoráveis oriundos do ambiente de aprendizagem, atuar sobre aquilo que a causa se torna peça chave no alcance dos objetivos organizacionais das IES. Assim, deve haver um maior enfoque na relação de confiança que se estabelece dentro de sala aula, pois, indiretamente ela exerce influência nos resultados, desejáveis e indesejáveis, que se esperam ou não dos alunos. Reuniões de departamento, chefia, seleção e treinamento de novos professores podem abordar e conter esses aspectos, visando uma melhoria no sistema de ensino como um todo. Com tal prática, em tese, reduzir-se-ia os comportamentos e atitudes indesejáveis dos estudantes, na mesma medida em que os desejáveis seriam aumentados.

Relativamente às variáveis sociodemográficas foram constatados parâmetros inerentes ao indivíduo (sexo) e ao ambiente de aprendizagem (nível do programa, tamanho do ambiente de aprendizagem, tipo de IES e nota atribuída pela CAPES) que influenciam a percepção de justiça dos alunos. Embora se tratem de variáveis de controle e não se possa exercer influência nesses parâmetros no dia a dia do ensino da pós-graduação, os gestores devem permanecer vigilantes quanto à sua existência.

Ao se estabelecerem programas internos visando o aumento da confiança entre alunos, professores e administração, variáveis como o tamanho do ambiente de aprendizagem e o nível do programa de pós-graduação podem ser levados em consideração.

É interessante destacar a questão do canal de comunicação utilizado por esta pesquisa e os desdobramentos advindos dessa escolha. Os respondentes deste estudo foram contatados, primordialmente, via *e-mail*, com a colaboração e auxílio das coordenações e secretarias dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país. O número relativo de alunos voluntários a participarem deste estudo foi considerado baixo. De acordo com a base de dados da CAPES, via plataforma Sucupira, havia em agosto de 2015, um total previsto de 1.093 alunos matriculados nesses programas. Obteve-se 229 respondentes, com 222 questionário válidos, o que corresponde a 20,31% do total.

Duas razões são suscitadas para este fato. A primeira delas, é o desinteresse do público alvo na participação de pesquisas desse formato, qual seja o preenchimento de questionários. É papel do próprio pesquisador fazer uso de ferramentas e estratégias que visem transpor as dificuldades inerentes ao processo de pesquisa. O contato pessoal ou por telefone se mostraram alternativas válidas. A utilização de bonificações, como os sorteios, também é entendida como outra opção.

A segunda razão é de ordem técnica. Os sites dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, de uma maneira geral, não possuem todos os dados de contato às suas secretarias e coordenações. Alguns deles apresentaram informações desatualizadas, como e-mails inexistentes ou não indicam o atual coordenador(a) responsável do programa. Além disso, foram evidenciados cadastros desatualizados por parte das secretarias, haja vista o envio do instrumento de pesquisa a alunos que não estavam efetivamente matriculados em algum curso de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Diante disso, entende-se que o baixo número de respondentes está ligado não só ao desinteresse, mas à própria dificuldade de acesso ao objeto de estudo pretendido. Em outros termos, os alunos podem não ter respondido à pesquisa por simplesmente não terem sido contatados. Nesse sentido, a utilização de mais e um canal de comunicação é recomendada como forma de mitigar essa questão.

A utilização do questionário em formato digital foi considerada bastante satisfatória. O número de instrumentos descartados (7) diante do universo de respondentes (229) foi entendido pequeno, alcançado um valor expressivo no percentual de questionários válidos. Além disso, não houve – e nem há essa possibilidade – nenhum instrumento descartado devido a erros formais de preenchimento, como rasuras ou itens em branco. Tal fato é consequência direta da utilização da tecnologia. Recomenda-se, portanto, que em pesquisas desse formato e porte se estimulem e façam uso das ferramentas digitais disponíveis.

Algumas sugestões são indicadas para pesquisas futuras. Primeiramente, entende-se que é possível investigar se há uma medição unidimensional de justiça, que contemple as três dimensões – e suas variabilidades. Sugere-se estabelecer um modelo em que as três dimensões de justiça investigadas nesta dissertação convergiram para uma dimensão única: a justiça no ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, há que se verificar a existência dos pesos de cada uma das variáveis que representam as três dimensões aqui estudadas. Em outros termos, deve-se questionar se as justiças distributiva, procedimental e interacional contribuiriam da mesma forma para compor a justiça no ambiente de aprendizagem.

A investigação qualitativa também é sugerida. A própria identificação dos pesos, ou seja, do quanto cada uma das dimensões de justiça – e dos itens que as compõe – contribui para a percepção geral de justiça do estudante, poderia ser incitada com a utilização de entrevistas. Ademais, o uso dessa ferramenta poderia contribuir para emergir questões ou situações relativas à percepção de justiça que não estão contempladas nos questionários utilizados nesta dissertação. Assim, vislumbra-se um possível aprimoramento desses instrumentos.

## 6. REFERÊNCIAS

- ADAMS, C. M.; FORSYTH, P. B. Conceptualizing and Validating a Measure of Student Trust. In: HOY, W. K.; DIPAOLA, M. (Eds.). . **Studies in School Improvement**. Charlotte: Information Age Publishing, 2009a.
- ADAMS, C. M.; FORSYTH, P. B. **Defining and Measuring Student Trust**. Annual Meeting of the American Educational Research Association. **Anais...**San Diego: 2009b
- ADAMS, C. M.; FORSYTH, P. B. The Nature and Function of Trust in Schools. **Journal of School Leadership**, v. 19, n. 2, p. 126–151, 2009c.
- ADAMS, J. S. Toward an Understanding of Inequity. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 67, n. 5, p. 422–436, 1963.
- ADAMS, J. S. Inequity in Social Exchange. **Advances in Experimental Social Psychology**, v. 2, p. 267–299, 1965.
- ALT, D. Using Structural Equation Modeling and Multidimensional Scaling to Assess Students' Perceptions of the Learning Environment and Justice Experiences. **International Journal of Educational Research**, v. 69, p. 38–49, 2015.
- AQUINO, K. Relationships Among Pay Inequity, Perceptions of Procedural Justice, and Organizational Citizenship. **Employee Responsibilities and Rights Journal**, v. 8, n. 1, p. 21–33, 1995.
- ARANHA, F.; ZAMBALDI, F. **Análise Fatorial em Administração**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- AYDIN, I.; KARAMAN KEPENEKCI, Y. Principals' Opinions of Organisational Justice in Elementary Schools in Turkey. **Journal of Educational Administration**, v. 46, n. 4, p. 497–513, 4 jul. 2008.
- BAIER, A. Trust and Antitrust. **Ethics**, v. 96, n. 2, p. 231, 1986.
- BARLING, J.; PHILLIPS, M. Interactional, Formal, and Distributive Justice in the Workplace: An Exploratory Study. **The Journal of Psychology**, v. 127, n. 6, p. 649–656, 1993.
- BARNES, L.; ADAMS, C. M.; FORSYTH, P. B. **School Trust of Principal: Instrument Development**. Annual Meeting of the American Educational Research Association. **Anais...**New Orleans: 2002
- BARRADAS, M. G. S. B. **Análise da Relação entre a Percepção de Justiça Organizacional e o Burnout em Professores do Ensino Superior**. [s.l.] Instituto Politécnico de Setúbal, 2011.
- BATTISTELLA, L. F.; SCHUSTER, M. S.; DIAS, V. V. Análise da Evolução das Publicações do Tema Justiça Organizacional no Brasil Um Estudo Bibliométrico nos Eventos da Anpad e do Semead. **Estudos do ISCA**, v. 4, n. 4, 2012.
- BERTI, C.; MOLINARI, L.; SPELTINI, G. Classroom Justice and Psychological Engagement: Students' and Teachers' Representations. **Social Psychology of Education**, v. 13, n. 4, p. 541–556, 5 jun. 2010.
- BEUGRÉ, C. D. **Managing Fairness in Organizations**. Westport: Quorum Books, 1998.

- BEUGRÉ, C. D. Understanding Organizational Justice and Its Impact on Managing Employees: An African Perspective. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 13, n. 7, p. 1091–1104, 2002.
- BEUREN, I. M. **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. 3ª Ed ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- BIES, R. J. The Predicament of Injustice: The Management of Moral Outrage. In: CUMMINGS, L.; STAW, B. (Eds.). . **Research in Organizational Behavior - Volume 9**. Greenwich: JAI Press, 1987. p. 289–319.
- BIES, R. J. Interactional (in)justice: The Sacred and the Profane. In: GREENBERG, J.; CROPANZANO, R. (Eds.). . **Advances in Organizational Justice**. California: Stanford University Press, 2001. p. 89–118.
- BIES, R. J.; MOAG, J. S. Interactional Justice: Communication Criteria of Fairness. In: LEWICKI, R. J.; SHEPPARD, B. H.; BAZERMAN, M. H. (Eds.). . **Research on Negotiation in Organizations**. Greenwich: Jairess, 1986. p. 43–55.
- BIES, R. J.; SHAPIRO, D. L. Interactional Fairness Judgments: The Influence of Causal Accounts. **Social Justice Research**, v. 1, n. 2, p. 199–218, 1987.
- BORGES, S. C. M. L.; SIMÕES, D. S. Satisfação Profissional e Saúde Mental: Estudo Empírico com uma Amostra de Docentes do Ensino Superior. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 4, n. 1, p. 447–455, 2012.
- BOYER, K. K. et al. Print Versus Electronic Surveys: A Comparison of Two Data Collection Methodologies. **Journal of Operations Management**, v. 20, n. 4, p. 357–373, 2002.
- BRADACH, J. L.; ECCLES, R. G. Price, Authority, and Trust: From Ideal Types to Plural Forms. **Annual Review of Sociology**, v. 15, p. 97–118, 1989.
- BROWN, T. A. **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research**. New York: The Guilford Press, 2006.
- BUTLER, J. K.; CANTRELL, R. S. A Behavioral Decision Theory Approach to Modeling Dyadic Trust in Superiors and Subordinates. **Psychological Reports**, v. 55, p. 81–105, 1954.
- ÇAĞLAR, Ç. The Relationship Between the Perceptions of the Fairness of the Learning Environment and the Level of Alienation. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 50, p. 185–206, 2013.
- CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)PNPG** Brasília, 2010. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>
- CATTELL, R. B. No The Scree Test for the Number of Factors. **Multivariate Behavioral Research**, v. 1, n. 2, p. 245–276, 1966.
- CATTELL, R. B. **The Scientific Use of Factor Analysis in Behavioral and Life Sciences**. Nova Iorque: Plenum, 1978.
- CHORY, R. M. Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship Between Instructor Credibility and Classroom Justice. **Communication Education**, v. 56, n. 1, p. 89–105, jan. 2007.

- CHORY, R. M. et al. Toward a Further Understanding of Students' Emotional Responses to Classroom Injustice. **Communication Education**, v. 63, n. 1, p. 41–62, 2014.
- CHORY□ASSAD, R. M. Classroom Justice: Perceptions of Fairness as a Predictor of Student Motivation, Learning, and Aggression. **Communication Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 58–77, jan. 2002.
- CHORY□ASSAD, R. M.; PAULSEL, M. L. Antisocial Classroom Communication: Instructor Influence and Interactional Justice as Predictors of Student Aggression. **Communication Quarterly**, v. 52, n. 2, p. 98–114, 2004a.
- CHORY□ASSAD, R. M.; PAULSEL, M. L. Classroom Justice: Student Aggression and Resistance as Reactions to Perceived Unfairness. **Communication Education**, v. 53, n. 3, p. 253–273, jul. 2004b.
- CLAFFEY, M. A. **What's is Fair is Fair: Understanding College Student Perceptions of Campus Justice**. [s.l.] Loyola University Chicago, 2008.
- CLAUS, C. J.; CHORY, R. M.; MALACHOWSKI, C. C. Student Antisocial Compliance-Gaining as a Function of Instructor Aggressive Communication and Classroom Justice. **Communication Education**, v. 61, n. 1, p. 17–43, 2012.
- COETZEE, M. **The Fairness of Affirmative Action: An Organisational Justice Perspective**. [s.l.] University of Pretoria, 2004.
- COHEN, R. L.; GREENBERG, J. The Justice Concept in Social Psychology. In: GREENBERG, J.; COHEN, R. L. (Eds.). . **Equity and Justice in Social Behavior**. New York: Academic Press, 1982. p. 1–41.
- COLQUITT, J. A. et al. Justice at the Millennium: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research. **Journal of Applied Psychology**, v. 86, n. 3, p. 425–445, 2001.
- COLQUITT, J. A. On the Dimensionality of Organizational Justice: A Construct Validation of a Measure. **The Journal of applied psychology**, v. 86, n. 3, p. 386–400, 2001.
- COLQUITT, J. A.; GREENBERG, J.; ZAPATA-PHELAN, C. P. What Is Organizational Justice? A Historical Overview. In: GREENBERG, J.; COLQUITT, J. A. (Eds.). . **Handbook of Organizational Justice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 3–56.
- CRAWSHAW, J. R. et al. Organizational Justice: New Insights From Behavioural Ethics. **Human Relations**, v. 66, n. 7, p. 885–904, 2013.
- CROPANZANO, R.; BOWEN, D. E.; GILLILAND, S. W. The Management of Organizational Justice. **Academy of Management Perspectives**, v. 21, n. 4, p. 34–49, 2007.
- CROPANZANO, R.; GREENBERG, J. Progress in Organizational Justice: Tunelling Through the Maze. In: COOPER, C. L.; ROBERTSON, I. T. (Eds.). . **International Review of Industrial and Organizational Psychology**. New York: John Wiley & Sons, 1997. p. 317–372.
- CUMMINGS, L. L.; BROMILEY, P. The Organizational Trust Inventory (OTI): Development and Validation. In: KRAMER, R.; TYLER, T. (Eds.). . **Trust in**

**Organizations: Frontiers of Theory and Research.** Thousand Oaks: Sage, 1996. p. 261–287.

DALBERT, C.; MAES, J. Belief in a Just World as a Personal Resource in School. In: ROSS, M.; MILLER, D. T. (Eds.). . **The Justice Motive in Everyday Life.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

DALBERT, C.; STOEBER, J. The Belief in a Just World and Distress at School. **Social Psychology of Education**, v. 8, n. 2, p. 123–135, 2005.

DANSEREAU, F.; CASHMAN, J.; GRAEN, G. Instrumentality Theory and Equity Theory as Complementary Approaches in Predicting the Relationship of Leadership and Turnover among Managers. **Organizational Behavior and Human Performance**, v. 10, n. 2, p. 184–200, 1973.

DELUGA, R. J. Supervisor trust building, leader-member exchange and organizational citizenship behavior. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 67, n. 4, p. 315–326, 1994.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

DEUTSCH, M. Trust and Suspicion. **The Journal of Conflict Resolution**, v. 2, n. 4, p. 265–279, 1958.

DEUTSCH, M. Equity, Equality, and Need: What Determines Which Value Will Be Used as the Basis of Distributive Justice? **Journal of Social Issues**, v. 31, n. 3, p. 137–149, 1975.

DIPAOLA, M.; GUY, S. The Impact of Organizational Justice on Climate and Trust in High Schools. **Journal of School Leadership**, v. 19, n. 4, p. 382–405, 2009.

DUPLAGA, E. A.; ASTANI, M. An Exploratory Study of Student Perceptions of Which Classroom Policies Are Fairest. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 8, n. 1, p. 9–33, 2010.

DURSO, S. O. **Características do Processo de Evasão de Estudantes do Curso de Graduação de Ciências Contábeis de uma Instituição e Ensino Superior Pública Brasileira.** [s.l.] Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

FÁVERO, L. P. **Análise de Dados: Modelos de Regressão com Excel, Stata e SPSS.** 1 Ed ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

FEATHER, N. T. **Values, Achievement, and Justice: Studies in the Psychology of Deservingness.** New York: Kluwer Academic Publishers, 1999.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JR, J. A. Visão Além do Alcance: Uma Introdução à Análise Fatorial. **Opinião Pública**, v. 16, n. 1, p. 160–185, 2010.

FOLGER, R.; CROPANZANO, R. **Organizational Justice and Human Resource Management.** Thousand Oaks: Sage, 1998.

FOLGER, R.; SKARLICKI, D. P. Unfairness and Resistance to Change: Hardship as Mistreatment. **Journal of Organizational Change Management**, v. 12, n. 1, p. 35–50, 1999.

FORSYTH, P. B.; ADAMS, C. M.; HOY, W. K. **Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It.** New York: Teachers College Press, 2011.

FULLER, E. J.; RICHARDS, M.; COHEN, R. L. Conflict or Congruence? The

Intersection of Faculty, Parent, and Student Trust in the Principal. **Journal of School Public Relations**, v. 29, n. 102, p. 112–142, 2008.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. **Educational Research: An Introduction**. 8. ed. Boston: Pearson Education, 2007.

GEDDES, D. **Fairness in the Classroom: Lessons Learned From Organizational Justice Research**. 16th Annual IACM Conference. **Anais...**Melbourne: 2003

GILLILAND, S. W.; CHAN, D. Justice in Organizations: Theory, Methods, and Applications. In: ANDERSON, N. et al. (Eds.). . **Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology - Volume 2**. New York: Sage Publications, 2001. p. 143–165.

GORARD, S. Experiencing Fairness at School: An International Study. **International Journal of Educational Research**, v. 53, p. 127–137, jan. 2012.

GOVIER, T. Distrust as a Practical Problem. **Journal of Social Philosophy**, v. 23, n. 1, p. 52–63, 1992.

GREENBERG, J. Reactions to Procedural Injustice in Payment Distributions: Do the Means Justify the Ends? **Journal of Applied Psychology**, v. 72, n. 1, p. 55–61, 1987.

GREENBERG, J. Organizational Justice: Yesterday, Today, and Tomorrow. **Journal of Management**, v. 16, n. 2, p. 399–432, 1990a.

GREENBERG, J. Looking Fair vs. Being Fair: Managing Impressions of Organizational Justice. In: STAW, B. M.; CUMMINGS, L. L. (Eds.). . **Research in Organizational Behavior - Volume 12**. Greenwich: JAI Press, 1990b. p. 111–157.

GREENBERG, J. The Intellectual Adolescence of Organizational Justice: You've Come a Long Way, Maybe. **Social Justice Research**, v. 6, n. 1, p. 135–148, 1993.

GREENBERG, J. **The Quest for Justice on the Job: Essays and Experiments**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996.

HAIR JR, J. F. et al. **Análise Multivariada de Dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAIR JR, J. F. et al. **Multivariate Data Analysis**. 7. ed. Londres: Pearson, 2014.

HARTMAN, S. J.; YRLE, A. C.; GALLE JR., W. P. Procedural and Distributive Justice: Examining Equity in a University Setting. **Journal of Business Ethics**, v. 20, n. 4, p. 337–351, 1999.

HEFFERNAN, J.; TROST, A.-C. **Perceptions of Institutional Justice among High School Students**. Annual Meeting of the American Sociological Association. **Anais...**2007

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

HORAN, S. M.; CHORY, R. M.; GOODBOY, A. K. Understanding Students' Classroom Justice Experiences and Responses. **Communication Education**, v. 59, n. 4, p. 453–474, out. 2010.

HORAN, S. M.; MARTIN, M. M.; WEBER, K. Understanding Emotional Response Theory: The Role of Instructor Power and Justice Messages. **Communication**

**Quarterly**, v. 60, n. 2, p. 210–233, 2012.

HOSMER, L. T. Trust: The Connecting Link Between Organizational Theory and Philosophical Ethics. **Academy of Management Review**, v. 20, p. 379–403, 1995.

HOY, W. K.; TARTER, C. J. Organizational Justice in Schools: No Justice Without Trust. **International Journal of Educational Management**, v. 18, n. 4, p. 250–259, jun. 2004.

HOY, W. K.; TSCHANNEN-MORAN, M. **Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools** **Journal of School Leadership**, 1999.

HOY, W. K.; TSCHANNEN-MORAN, M. The Conceptualization and Measurement of Faculty Trust in Schools: The Omnibus T-Scale. In: HOY, W. K.; MISKEL, C. G. (Eds.). . **Studies in Leading and Organizing Schools**. Greenwich: Information Age Publishing, 2003. p. 181–208.

HUBBELL, A. P.; CHORY□ASSAD, R. M. Motivating Factors: Perceptions of Justice and Their Relationship With Managerial and Organizational Trust. **Communication Studies**, v. 56, n. 1, p. 47–70, 2005.

JESUS, R. G.; ROWE, D. E. O. Justiça Organizacional Percebida por Professores dos Ensinos Básico, Técnico e Tecnológico. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 15, n. 6, p. 172–200, 2014.

KALE, M. Perceptions of College of Education Students in Turkey Towards Organizational Justice, Trust in Administrators, and Instructors. **Higher Education**, v. 66, n. 5, p. 521–533, 19 fev. 2013.

KALS, E.; JIRANEK, P. Justice and Conflicts. In: KALS, E.; MAES, J. (Eds.). . **Justice and Conflicts**. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2012. p. 219–235.

KARRIKER, J. H.; WILLIAMS, M. L. Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior: A Mediated Multifoci Model. **Journal of Management**, v. 35, n. 1, p. 112–135, 2009.

KIM, W. C.; MAUBORGNE, R. A. Implementing Global Strategies: The Role of Procedural Justice. **Strategic Management Journal**, v. 12, n. 2, p. 125–143, 1991.

KIM, W. C.; MAUBORGNE, R. A. Procedural Justice, Attitudes, and Subsidiary Top Management Compliance With Multinationals' Corporate Strategic Decisions. **Academy of Management Journal**, v. 36, n. 3, p. 502–526, 1993.

KIM, W. C.; MAUBORGNE, R. A. Procedural Justice, Strategic Decision Making, and the Knowledge Economy. **Strategic Management Journal**, v. 19, n. 4, p. 323–338, 1998.

KONOVSKY, M.; PUGH, S. D. Citizenship Behavior and Social Exchange. **Academy of Management journal. Academy of Management**, v. 37, n. 3, p. 656–69, 1994.

KORSGAARD, M. A.; SCHWEIGER, D. M.; SAPIENZA, H. J. Building Commitment, Attachment, and Trust in Strategic Decision-Making Teams: The Role of Procedural Justice. **Academy of Management Journal**, v. 38, n. 1, p. 60–84, 1995.

KRAMER, R. M.; BREWER, M. B.; HANNA, B. A. Collective Trust and Collective Action: The Decision to Trust as a Social Decision. In: **Trust in Organizations**.

Thousand Oaks: Sage, 1996. p. 357–389.

LEITE FILHO, G. A.; MARTINS, G. D. A. Relação Orientador-Orientando e Suas Influências Na Elaboração De Teses e Dissertações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, p. 99–109, 2006.

LEITE, N. E. **Justiça no Trabalho e Atitudes Retaliatórias: Estudo com Docentes do Campus II do CEFET-MG**. [s.l.] Faculdade Novos Horizontes, 2011.

LERNER, L. M.; STEINBERG, L. **Handbook of Adolescent Psychology**. New York: Wiley, 2004.

LEVENTHAL, G. S. What Should Be Done with Equity Theory? New Approaches to the Study of Fairness in Social Relationships. In: GERGEN, K. J.; GREENBERG, M. S.; WILLIS, R. H. (Eds.). . **Social Exchange: Advances in Theory and Research**. New York: Plenum, 1980. p. 27–55.

LEVENTHAL, G. S.; KARUZA, J.; FRY, W. R. Beyond Fairness: A Theory of Allocation Preferences. In: MIKULA, G. (Ed.). . **Justice and Social Interaction**. New York: Springer, 1980.

LIND, E. A.; TYLER, T. R. **The Social Psychology of Procedural Justice**. New York: Plenum Press, 1988.

LIZZIO, A.; WILSON, K.; HADAWAY, V. University Students' Perceptions of a Fair Learning Environment: A Social Justice Perspective. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 32, n. 2, p. 195–213, abr. 2007.

LORD, R. G.; HOHENFELD, J. A. Longitudinal Field Assessment of Equity Effects on the Performance of Major League Baseball Players. **Journal of Applied Psychology**, v. 64, n. 1, p. 19–26, 1979.

LOUREIRO, L. M. J.; GAMEIRO, M. G. H. Interpretação Crítica dos Resultados Estatísticos para lá da Significância Estatística. **Revista de Enfermagem Referência**, n. 3, p. 151–162, 2011.

LUNA, S. V. **Análise da Dificuldade na Elaboração de Teses e de Dissertações a partir da Identificação de Prováveis Contingências que Controlam essa Atividade**. [s.l.] Universidade de São Paulo, 1983.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5ª Ed ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARIA, E.; ASSMAR, L.; FERREIRA, M. C. Justiça Organizacional : Uma Revisão Crítica da Literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 443–453, 2005.

MAROCO, J. **Análise Estatística com Utilização do SPSS**. 5 Ed ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2011.

MARTINS, G. A. **Manual para Elaboração de Monografias e Dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para as Ciências Sociais Aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, G. D. A. **A Relação Orientador x Orientando na Elaboração de Trabalhos Técnico Científicos**. Seminário de Administração. **Anais...**São Paulo: 1997

MIDDLEMIST, R. D.; PETERSON, R. B. Test of Equity Theory by Controlling for Comparison Co-workers' Efforts. **Organizational Behavior and Human Performance**, v. 15, n. 2, p. 335–354, 1976.

MISHRA, A. K. Organizational Responses to Crisis: The Centrality of Trust. In: KRAMER, R.; TYLER, T. (Eds.). **Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research**. Thousand Oaks: Sage, 1996. p. 261–287.

MOORMAN, R. H. 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, 1991.

MOREIRA, C. R. B. **Comprometimento Organizacional e Percepção de Justiça na Alavancagem do Desempenho da Produção Científica: Um Estudo da Competência e do Papel da Liderança Autêntica**. [s.l.] Ibmec, 2011.

ÖZER, N.; DEMIRTAŞ, H. Students' Perceptions Regarding the Fairness of Learning Environment in Faculty of Education. **Eurasian Journal of Educational Research**, n. 38, p. 126–145, 2010.

PAULSEL, M. L. **Classroom Justice as a Predictor of Students' Perceptions of Empowerment and Emotional Response**. [s.l.] West Virginia University, 2005.

PAULSEL, M. L.; CHORY-ASSAD, R. M. Perceptions of Instructor Interactional Justice as a Predictor of Student Resistance. **Communication Research Reports**, v. 22, n. 4, p. 283–291, dez. 2005.

PAULSEL, M. L.; CHORY-ASSAD, R. M.; DUNLEAVY, K. N. The Relationship between Student Perceptions of Instructor Power and Classroom Justice. **Communication Research Reports**, v. 22, n. 3, p. 207–215, ago. 2005.

PRITCHARD, R. D. Equity Theory: A Review and Critique. **Organizational Behavior and Human Performance**, v. 4, n. 2, p. 176–211, 1969.

PRITCHARD, R. D.; DUNNETTE, M. D.; GORGENSON, D. O. Effects of Perceptions of Equity and Inequity on Worker Performance and Satisfaction. **Journal of Applied Psychology**, v. 56, n. 1, p. 75–94, 1972.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª Ed ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGO, A. Percepções de Justiça dos Professores do Ensino Superior: Desenvolvimento e Validação de um Instrumento de Medida. **Linhas Críticas**, v. 6, n. 11, 2000.

REGO, A. Percepções de Justiça: Estudos de Dimensionalização com Professores do Ensino Superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 119–131, 2001.

REGO, A. Empenhamento organizacional: Um Contributo Empírico para o Fomento da Qualidade nas/das Instituições de Ensino Superior. **RAUSP - Revista de Administração**, v. 38, n. 4, p. 298–313, 2003a.

REGO, A. Climas de Justiça e Comprometimento Organizacional. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho (r-POT)**, v. 3, n. 1, p. 27–60, 2003b.

REGO, A.; CUNHA, M. P.; PINHO, C. Exploring a Five-Factor Model of Organizational Justice. **Management Research: Journal of the Iberoamerican**

**Academy of Management**, v. 7, n. 2, p. 103–125, jul. 2009.

RESH, N.; SABBAGH, C. Justice in Teaching. In: SAHA, L. J.; DWORKIN, A. G. (Eds.). . **International Handbook of Research on Teachers and Teaching**. Dordrecht: Springer US, 2009. p. 669–682.

ROTTER, J. B. A New Scale for the Measurement of Interpersonal Trust. **Journal of Personality**, v. 35, p. 651–665, 1967.

RUDICK, C. K. **Students' Perceptions of Classroom Justice and their use of Politeness Strategies**. [s.l.] West Virginia University, 2010.

RUPP, D. E.; CROPANZANO, R. The Mediating Effects of Social Exchange Relationships in Predicting Workplace Outcomes from Multifoci Organizational Justice. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 89, n. 1, p. 925–946, 2002.

SANTOS, V.; KLANN, R. C.; RAUSCH, R. B. Perfil das Dissertações do Mestrado em Ciências Contábeis da USP e FURB. **Contabilidade, Gestão e ...**, v. 14, n. 1, p. 26–43, 2011.

SCHMINKE, M.; CROPANZANO, R.; RUPP, D. E. Organization Structure and Fairness Perceptions: The Moderating Effects of Organizational Level. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 89, n. 1, p. 881–905, 2002.

SCHUSTER, M. S.; DIAS, V. V.; BATTISTELLA, L. F. Mapeamento da Temática Justiça Organizacional e a Relação de Suas Dimensões com Comportamento Organizacional. **Revista de Administração Imed**, v. 3, n. 1, p. 43–53, 2013.

SILVA, A. C. R. **Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade. Orientações de Estudos, Projetos, Artigos, Relatórios, Monografias, Dissertações, Teses**. 2ª Ed ed. São Paulo: Atlas, 2006a.

SILVA, A. M. M.; ALMEIDA, G. DE O.; CARVALHO, D. O Papel das Dimensões da Justiça Organizacional Distributiva, Processual, Interpessoal e Informacional na Predição do Burnout. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 6, n. 1, p. 107–127, 2005.

SILVA, J. S. F. **Modelagem de Equações Estruturais: Apresentação de uma Metodologia**. [s.l.] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006b.

SIMMONS, P.; DOWELL, D.; SMALL, F. The Influence of Fairness on University Student Satisfaction. **The International Journal of Assessment and Evaluation**, v. 19, n. 1, 2013.

SKARLICKI, D. P.; FOLGER, R. Retaliation in the Workplace: The Roles of Distributive, Procedural, and Interactional Justice. **Journal of Applied Psychology**, v. 82, n. 3, p. 434–443, 1997.

SKITKA, L. J.; CROSBY, F. J. Trends in the Social Psychological Study of Justice. **Personality and Social Psychology Review**, v. 7, n. 4, p. 282–285, 2003.

SOTOMAYOR, A. M. S. B. **As Percepções de Justiça Organizacional na Avaliação de Desempenho: Consequências sobre o Compromisso Organizacional e o Compromisso Face ao Superior Hierárquico**. [s.l.] Universidade Técnica de Lisboa, 2006.

SOUSA, I. F.; MENDONÇA, H. Burnout em Professores Universitários: Impacto de Percepções de Justiça e Comprometimento Afetivo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 499–508, 2009.

SOUTO, S.; REGO, A. O Modelo Tetradimensional da Justiça Organizacional: Uma Versão Brasileira. **FACES R Adm**, v. 2, n. 2, p. 9–23, 2003.

STALEY, A. B. et al. The Contribution of Organizational Justice in Budget Decision-Making to Federal Managers' Organizational Commitment. **Journal of Public Budgeting, Accounting & Financial Management**, v. 15, n. 4, p. 505–524, 2003.

STINGLHAMBER, F.; CREMER. Perceived Support as a Mediator of the Relationship Between Justice and Trust: A Multiple Foci Approach. **Group & Organization Management**, v. 31, n. 4, p. 442–468, 2006.

TAI, F. M. **Justice Perception in Relation to Academic Motivation, Academic Achievement, Evaluations of Teaching Staff and School Life, and Delinquent Behavior**. [s.l.] Chinese University of Hong Kong, 1999.

TATA, J.; BOWES-SPERRY, L. Emphasis on Distributive, Procedural, and Interactional Justice: Differential Perceptions of Men and Women. **Psychological Reports**, v. 79, p. 1327–1330, 1996.

THIBAUT, J. et al. Procedural Justice as Fairness. **Stanford Law Review**, v. 26, p. 1271–1289, 1974.

THIBAUT, J.; WALKER, L. **Procedural Justice: A Psychological Analysis**. Hillsdale: Erlbaum, 1975.

THIBAUT, J.; WALKER, L. A Theory of Procedure. **California Law Review**, v. 66, n. 3, p. 541, 1978.

TOMUL, E.; ÇELIK, K.; TAS, A. Justice in the Classroom: Evaluation of Teacher Behaviors According to Students' Perceptions. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 48, p. 59–72, 2012.

TSCHANNEN-MORAN, M. Collaboration and the Need for Trust. **Journal of Educational Administration**, v. 39, n. 4, p. 308–331, 2001.

TSCHANNEN-MORAN, M. Fostering Organizational Citizenship in Schools: Transformational Leadership and Trust. In: HOY, W. K.; MISKEL, C. G. (Eds.). **Studies in Learning and Organizing Schools**. Greenwich: Information Age Publishing, 2003. p. 157–159.

TSCHANNEN-MORAN, M. et al. Student Academic Optimism: A Confirmatory Factor Analysis. **Journal of Educational Administration**, v. 51, n. 2, p. 150–175, 2013.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, W. K. Trust in Schools: A Conceptual and Empirical Analysis. **Journal of Educational Administration**, 1998.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, W. K. A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. **Review of Educational Research**, v. 70, n. 4, p. 547–593, 2000.

TYLER, T. R. Procedural Justice Research. **Social Justice Research**, v. 1, n. 1, p. 41–65, 1987.

TYLER, T. R.; BIES, R. J. Beyond Formal Procedures: The Interpersonal Context of

- Procedural Justice. In: CARROLL, J. S. (Ed.). . **Applied Social Psychology and Organizational Settings**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associate, 1990. p. 77–98.
- TYLER, T. R.; LIND, E. A. A Relational Model of Authority in Groups. In: **Advances in Experimental Social Psychology**. Advances in Experimental Social Psychology. [s.l.] Elsevier, 1992. v. 25p. 115–191.
- ULUDAG, O. Fair and Square: How does Perceptions of Fairness is Associated to Aggression? **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 143, p. 504–508, ago. 2014.
- ULUDAG, O.; YARATAN, H. The Effects of Justice and Burnout on Achievement: An Empirical Investigation of University Students. **Croatian Journal of Education**, v. 15, n. SE 2, p. 97–116, 2013.
- VIANA, C. M. Q. Q.; VEIGA, I. P. A. O Diálogo Acadêmico entre Orientadores e Orientandos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 222–226, 2010.
- WALKER, L. et al. Reactions of Participants and Observers to Modes of Adjudication. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 4, n. 4, p. 295–310, 1974.
- WEBER, K.; MARTIN, M. M.; MYERS, S. A. The Development and Testing of the Instructional Beliefs Model. **Communication Education**, v. 60, n. 1, p. 51–74, 2011.
- WOOLDRIDGE, J. M. **Introductory Econometrics: A Modern Approach**. 5 Ed ed. Mason: Cengage Learning, 2012.
- WUBBELS, T.; BREKELMANS, M. Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class. **International Journal of Educational Research**, v. 43, n. 1-2, p. 6–24, 2005.
- YILMAZ, I. Fairness in the Learning Environment and Satisfaction with Life: A Study of Turkish University Students of Sports Sciences. **Anthropologist**, v. 18, n. 3, p. 1069–1076, 2014.
- YILMAZ, K.; ALTINKURT, Y. The Relationship Between Organizational Justice, Organizational Trust and Organizational Citizenship Behaviors in Secondary Schools in Turkey. In: DUYAR, I.; NORMORE, A. H. (Eds.). . **Discretionary Behavior and Performance in Education**. [s.l: s.n.].
- ZAHEER, A.; MCEVILY, B.; PERRONE, V. Does Trust Matter? Exploring the Effects of Interorganizational and Interpersonal Trust on Performance. **Organization Science**, v. 9, n. 2, p. 141–159, 1998.
- ZAPATA, C. M.; ROJAS, M. D.; GÓMEZ, M. C. Modelado de la Relación de Confianza Profesor-Estudiante en la Docencia Universitaria. **Educación y Educadores**, v. 13, n. 1, p. 77–90, 2010.

**APÊNDICE A**

## QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

1. Você está, hoje, efetivamente matriculado em algum curso de pós-graduação *stricto sensu*?
  - Sim
  - Não
  
2. Qual o nível/modalidade de seu curso?
  - Mestrado
  - Mestrado Profissional
  - Doutorado
  
3. Em qual instituição você estuda?
  
4. Você é ou já foi bolsista durante o seu atual curso?
  
5. Em que ano você nasceu?
  
6. Qual o seu sexo?
  - Masculino
  - Feminino

## APÊNDICE B

### ESCALA DE PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA ACADÊMICA REVISADA

Traduzida e adaptada de Chory (2007)

		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 políticas existentes em caso de falta/perda de avaliações são:	1	2	3	4	5
Q11	As políticas de comparecimento/frequência nas disciplinas são:	1	2	3	4	5
Q12	As formas de correção das avaliações utilizada pelos professores é:	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	A forma como os professores conduzem as discussões em sala:	1	2	3	4	5
Q16	A forma como os professores abordam os alunos em sala é:	1	2	3	4	5
Q17	A forma como os professores conduzem a aula é:	1	2	3	4	5
Q18	O programa do curso é:	1	2	3	4	5

Q19	O cronograma das avaliações é:	1	2	3	4	5
Q20	As expectativas dos professores em relação aos alunos é:	1	2	3	4	5
Q21	Os tipos de questões nas avaliações são:	1	2	3	4	5
Q22	A quantidade de trabalho necessária para se conseguir uma boa nota na matéria é:	1	2	3	4	5
Q23	O número de questões nas avaliações é:	1	2	3	4	5
Q24	O nível de dificuldade do conteúdo do curso é:	1	2	3	4	5
Q25	A quantidade de tempo que você precisa dedicar ao curso para receber boas notas é:	1	2	3	4	5
Q26	O cronograma para execução dos trabalhos em casa e outros trabalhos escritos 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

## APÊNDICE C

### ESCALA DE CONFIANÇA DO ALUNO NO CORPO DOCENTE

Traduzida e adaptada de Forsyth, Adams e Hoy (2011)

	<b>Instruções:</b> Por favor, indique o quanto você concorda ou discorda com cada uma das seguintes afirmações. Escolha a resposta que está mais próxima de como você se sente ou do que você pensa, circulando o número correspondente em cada linha. <b>Responda a todos os itens</b> , mesmo que você não tenha certeza.	Nunca	Algumas das vezes	Na maioria das vezes	Sempre
1	No programa de pós-graduação ao qual pertencço, os professores estão sempre disponíveis a ajudar.	1	2	3	4
2	É fácil falar com os professores do programa de pós-graduação a que pertencço.	1	2	3	4
3	Os alunos são bem tratados no programa de pós-graduação a que pertencço.	1	2	3	4
4	Os professores do programa de pós-graduação a que pertencço sempre fazem o que deveriam fazer.	1	2	3	4
5	Os professores do programa de pós-graduação a que pertencço realmente escutam os estudantes.	1	2	3	4
6	Os professores do programa de pós-graduação a que pertencço sempre são honestos comigo.	1	2	3	4
7	Os professores do programa de pós-graduação a que pertencço fazem um trabalho fantástico.	1	2	3	4
8	Os professores do programa de pós-graduação a que pertencço ensinam muito bem.	1	2	3	4
9	Os professores do programa de pós-graduação a que pertencço têm grande expectativas em todos os alunos.	1	2	3	4
10	Os professores do programa de pós-graduação a que pertencço NÃO se preocupam com os alunos.	1	2	3	4
11	Os alunos do programa de pós-graduação a que pertencço podem acreditar no que os professores dizem.	1	2	3	4
12	Os alunos do programa de pós-graduação a que pertencço aprendem muito com os professores.	1	2	3	4
13	Os alunos do programa de pós-graduação a que pertencço podem contar com a ajuda dos professores.	1	2	3	4

## APÊNDICE D

### ESCALA DE CONFIANÇA DO ALUNO NA GESTÃO

Traduzida e adaptada de Forsyth, Adams e Hoy (2011)

<b>Instruções:</b> Por favor, indique o quanto você concorda ou discorda com cada uma das seguintes afirmações. Escolha a resposta que está mais próxima de como você se sente ou do que você pensa, circulando o número correspondente em cada linha. <b>Responda a todos os itens</b> , mesmo que você não tenha certeza.		Nunca	Algumas das vezes	Na maioria das vezes	Sempre
1	O(a) coordenador(a) do meu programa de pós-graduação é bom(a).	1	2	3	4
2	O(a) coordenador(a) do meu programa de pós-graduação gosta dos alunos.	1	2	3	4
3	O(a) coordenador(a) do meu programa de pós-graduação é justo(a).	1	2	3	4
4	O(a) coordenador(a) do meu programa de pós-graduação é útil.	1	2	3	4
5	O(a) coordenador(a) do meu programa de pós-graduação faz o que ele/ela diz que vai fazer.	1	2	3	4
6	O(a) coordenador(a) do meu programa de pós-graduação está presente para os alunos quando necessário.	1	2	3	4
7	O(a) coordenador(a) do meu programa de pós-graduação fala a verdade para os alunos.	1	2	3	4
8	O(a) coordenador(a) do meu programa de pós-graduação encontra tempo para o diálogo.	1	2	3	4
9	O(a) coordenador(a) do meu programa de pós-graduação é inteligente.	1	2	3	4
10	O(a) coordenador(a) do meu programa de pós-graduação é confiável.	1	2	3	4
11	O(a) coordenador(a) do meu programa de pós-graduação faz bem o seu trabalho.	1	2	3	4
12	O(a) coordenador(a) do meu programa de pós-graduação trata os estudantes com respeito.	1	2	3	4

**APÊNDICE E**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Sou aluno do Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da UFMG, onde desenvolvo uma pesquisa sob a orientação da Professora Doutora Jacqueline Veneroso Alves da Cunha. O objetivo é analisar a relação entre as percepções de justiça dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis e a confiança que depositam nos professores.

Sua participação é voluntária e você pode recusar ou interromper o preenchimento a qualquer momento sem penalidade ou impacto em sua situação no curso ou notas. Sua contribuição é fundamental para que esta pesquisa possa alcançar seus objetivos e gerar resultados que permitam à academia de Ciências Contábeis e à sociedade em geral se beneficiarem deste trabalho.

Seu anonimato está garantido, de forma que não há riscos de que dados individuais sejam identificados como seus. Os resultados serão tratados estatisticamente de forma agregada e os respondentes não serão identificados, privilegiando o sigilo das informações.

Caso existam dúvidas no preenchimento ou necessite de esclarecimentos, favor contactar-me pelo e-mail [andresimil@gmail.com](mailto:andresimil@gmail.com), ou pelo telefone (31) 86335417.

Agradeço sua atenção e espero receber sua valiosa contribuição.

André de Souza Simil

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha (orientadora)

Declaro que li e concordo em participar.