

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM CONTROLADORIA E  
CONTABILIDADE - CEPCON**

**KARLA LUISA COSTA E COSTA**

**INFLUÊNCIA DO DESEMPENHO ACADÊMICO NA PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA  
NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS DO CURSO  
DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS**

**BELO HORIZONTE**

**2017**

KARLA LUISA COSTA E COSTA

**INFLUÊNCIA DO DESEMPENHO ACADÊMICO NA PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA NO  
AMBIENTE DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS DO CURSO DE  
CIÊNCIAS CONTÁBEIS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS**

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

Área de Concentração: Contabilidade Financeira

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

BELO HORIZONTE

2017

Costa, Karla Luisa Costa e.  
C837i      Influência do desempenho acadêmico na percepção de justiça no  
2017      ambiente de aprendizagem [manuscrito] : um estudo com alunos do  
curso de ciências contábeis em universidades federais mineiras /  
Karla Luisa Costa e Costa. – 2017.  
99 f. : il., gráfs. e tabs.

Orientador: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,  
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e  
Contabilidade.  
Inclui bibliografia (f. 86-92).

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

CDD: 657

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da FACE/UFMG – JN85/2017

**Karla Luisa Costa e Costa**

Esta Dissertação foi julgada adequada pelo Curso de Mestrado em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Belo Horizonte, 24 de maio de 2017.

---

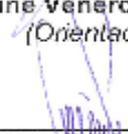
Prof. Wagner Moura Lamounier  
Coordenador do Curso

**BANCA EXAMINADORA**



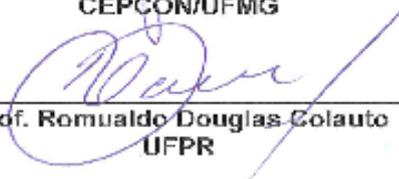
---

Profª Jacqueline Veneroso Alves da Cunha  
(Orientadora)



---

Prof. José Roberto de Souza Francisco  
CEPCON/UFMG



---

Prof. Romualdo Douglas Colauto  
UFPR

Belo Horizonte, 2017

## AGRADECIMENTOS

Acabou! Foram tantas pessoas envolvidas, ao longo desses pouco mais de dois anos de mestrado. E agora é hora de agradecer a todos que contribuíram para que este projeto se concretizasse.

Em primeiro lugar, agradeço à Deus, autor e consumidor da minha fé. Senhor, sem Ti, nada do que sou e tenho, existiria. Obrigada pela força e sustento diário. Por ouvir e perdoar as minhas lamúrias. Por me surpreender com boas novas em momentos de grande aflição. Sábio foi Davi, ao declarar no livro de Salmos 9: 9-10, “O Senhor é também um alto refúgio para o oprimido, refúgio nas horas de tribulação. Em ti, pois, confiam os que conhecem o teu nome, porque Tu, Senhor, não desamparas os que te buscam”.

Agradeço à minha família, por ser o meu porto seguro. Em especial à minha mãe, Cida, meu maior exemplo de força. Obrigada por me ouvir, incentivar e cuidar tão bem de mim.

À minha querida orientadora, Jacque, meu exemplo de dedicação e profissionalismo, mesmo antes do mestrado. Obrigada por acreditar e me mostrar que eu era capaz de ir além.

À todos os professores do CEPCON, que tive o privilégio de conhecer e aprender, muito obrigada! Um agradecimento especial aos professores José Roberto, Wagner, Valéria, Rosimeire, Poueri e Laura, pelos ensinamentos e disposição em ajudar. Aos secretários Luiz e Joyce, por me ouvirem, e pela ajuda em vários momentos.

Aos professores, Roanjali, Alexandre Eduardo e Vagner, por me iniciarem na pesquisa científica, no curso de Ciências Contábeis da PUC – Minas. Vocês foram fundamentais na minha caminhada acadêmica.

À todos os professores, secretários, coordenadores de curso, amigos e alunos das universidades UFMG, UFV, UFV – CRP, UFVJM, UFJF, UFJF – GV, UFSJ, UFU, UFU – Ituiutaba, que me receberam e me auxiliaram na coleta dos dados desta dissertação. Em especial à Mariana Coelho (UFJF), à Renata Mendes (UFU – Ituiutaba), à Lilian e ao Pedro (UFMG) e ao Jederson (UFSJ), por me substituírem na coleta dos dados, quando não pude estar presente. À todas as alunas que gentilmente me concederam as entrevistas, obrigada pela

disposição. À Julia, por ter me auxiliado na transcrição das entrevistas, obrigada pelo trabalho.

Aos amigos que eu “abandonei” neste período. Obrigada por compreenderem a minha ausência. Eu voltei.

Aos meus colegas e alunos da UFOP, pelo incentivo, apoio, e grande ajuda neste último ano. Que aventura! Pensei que não fosse conseguir, mas aqui estou.

Aos queridos professores Romualdo Douglas Colauto e José Roberto de Souza Francisco, mais uma vez, por terem aceitado o convite de participação da banca. Obrigada pelas valiosas contribuições.

À CAPES e ao CNPq pelo financiamento desta pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram para que eu chegasse até aqui, muito obrigada!

*O temor do Senhor ensina a sabedoria, e a  
humildade antecede a honra.*

Provérbios 15:33

## RESUMO

COSTA, Karla Luisa Costa e. Influência do Desempenho Acadêmico na Percepção de Justiça no Ambiente de Aprendizagem: um estudo com alunos do curso de Ciências Contábeis em universidades federais mineiras. Belo Horizonte, 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

O presente estudo teve como objetivo geral buscar evidências que permitam identificar a relação existente entre o desempenho acadêmico de alunos de graduação em ciências contábeis e sua percepção de justiça, segregadas nas dimensões de justiça distributiva, procedimental e interacional. Os constructos teóricos da pesquisa foram fundamentados nos trabalhos de Homans (1961), Adams (1965), Colquitt (2001), Chory-Assad (2007), Peter *et al.*, 2012, Kovačević *et al.* (2013) e Simil (2016). A partir destes trabalhos, foram traçadas três hipóteses de pesquisa: H<sub>1</sub>: O desempenho acadêmico tende a influenciar a percepção de justiça distributiva; H<sub>2</sub>: O desempenho acadêmico tende a influenciar a percepção de justiça procedimental; H<sub>3</sub>: O desempenho acadêmico tende a influenciar a percepção de justiça interacional. A metodologia consiste em uma abordagem qualitativa e quantitativa, que teve como amostra 534 alunos de graduação de Ciências Contábeis de nove universidades federais mineiras. Na avaliação quantitativa foram realizadas regressões múltiplas com os dados obtidos através do questionário adaptado dos estudos de Chory-Assad (2007) e Simil (2016), com o intuito de avaliar se as variáveis sociodemográficas e de controle exerciam influência sobre a percepção de justiça dos alunos. A análise qualitativa foi realizada através da análise de entrevistas, que foram realizadas através de um roteiro semi-estruturado com seis alunos que aceitaram concedê-la. As análises quantitativas indicam que das nove variáveis testadas, apenas três variáveis se mostraram estatisticamente significativa. São elas: a variável gênero para a justiça procedimental, a variável turno para justicas procedimental e interacional e a variável reprovação para todas as três dimensões de justiça. Posteriormente, realizou-se a análise qualitativa. Os resultados mostram que os alunos associam a justiça no ambiente de aprendizagem, de maneira geral, principalmente com à figura do professor. Conclui-se, portanto, que para os estudantes de Ciências Contábeis do Estado de Minas Gerais, dentre os fatores analisados, foram poucos que influenciaram sua percepção de justiça. Foi possível perceber que o relacionamento entre professor e aluno, e a maneira como ele organiza o cronograma das aulas, têm mais influência na percepção de justiça dos alunos do que as variáveis testadas nos modelos propostos.

**Palavras-Chave:** Desempenho Acadêmico. Justiça no Ambiente de Aprendizagem. Ciências Contábeis. Universidades Federais.

## RESUME

COSTA, Karla Luisa Costa e. Influence of Academic Performance on Perception of Justice in the Learning Environment: a study with students of the course of Accounting Sciences in federal universities of Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017. 100 f. Dissertation (Master's degree in Controllershship and Accounting). Post-graduation and Researches Center in Controllershship, and Accounting, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

The present study had as general objective to look for evidences that allow to identify the relationship between the academic performance of graduation students in accounting sciences and their perception of justice, segregated in the dimensions of distributive, procedural and interactional justice. The theoretical constructs of the research were based on the works of Homans (1961), Adams (1965), Colquitt (2001), Chory-Assad (2007), Peter et al., 2012, Kovačević et al. (2013) and Simil (2016). From these works, three research hypotheses were drawn: H1: Academic performance tends to influence the perception of distributive justice; H2: Academic performance tends to influence the perception of procedural justice; H3: Academic performance tends to influence the perception of interactional justice. The methodology consists of a qualitative and quantitative approach, which had as sample 534 graduate students of Accounting Sciences from nine federal universities in Minas Gerais. In the quantitative evaluation, multiple regressions were performed with the data obtained through the questionnaire adapted from Chory-Assad (2007) and Simil (2016) studies, in order to evaluate whether the socio-demographic and control variables exerted influence on the perception of students. The qualitative analysis was performed through the analysis of interviews, which were carried out through a semi-structured script with six students who agreed to grant it. Quantitative analyzes indicate that of the nine variables tested, only three variables were statistically significant. They are: the variable gender for procedural justice, the variable shift for procedural and interactional justice, and the variable reprobation for all three dimensions of justice. Subsequently, the qualitative analysis was carried out. The results show that students associate justice in the learning environment, in general, mainly with the teacher figure. In conclusion, therefore, that for the students of Accounting Sciences of the State of Minas Gerais, among the factors analyzed, few influenced their perception of justice. It was possible to perceive that the relationship between teacher and student, and the way he organizes the class schedule, has more influence on students' perception of justice than the variables tested in the proposed models.

**Key words:** Academic Performance. Justice in the Learning Environment. Accounting Sciences. Federal Universities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo Conceitual Proposto.....	36
Figura 2: Distribuição das Variáveis Dependentes.....	46

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conceitos e Autores das Três Dimensões de Justiça.....	37
Quadro 2: Universidades Federais selecionadas para a Amostra.....	41
Quadro 3: Estimativa da Quantidade de Alunos que Comporiam a Amostra.....	42
Quadro 4: Resumo das Variáveis da Pesquisa e Coeficiente Esperado.....	52
Quadro 5: Resumo das Variáveis da Pesquisa e Coeficiente Obtido.....	69
Quadro 6: Características Sociodemográficas dos Entrevistados.....	74

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Total de questionários por UF.....	57
Tabela 2: Distribuição dos Dados Sociodemográficos.....	58
Tabela 3: Distribuição da Percepção de Desempenho por Gênero.....	59
Tabela 4: Distribuição da Quantidade de Reprovações com Desempenho Acadêmico.....	59
Tabela 5: Percentual das Respostas da Justiça Distributiva.....	60
Tabela 6: Percentual das Respostas da Justiça Procedimental.....	61
Tabela 7: Percentual das Respostas da Justiça Interacional.....	62
Tabela 8: Regressão do Modelo de Justiça Distributiva.....	65
Tabela 9: Regressão do Modelo de Justiça Procedimental.....	66
Tabela 10: Regressão do Modelo de Justiça Interacional.....	67
Tabela 11: Teste de Análise dos Fatores de Inflação das Variâncias.....	70
Tabela 12: Teste para verificação da ausência de Heterocedasticidade Breusch – Pagan.....	70
Tabela 13: Regressão do Modelo de Justiça Interacional – Erros – Padrão Robustos.....	71
Tabela 14: Teste para Verificar Erros de Especificação do Modelo – RESET.....	72

## LISTA DE SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
RCJS	Revised Classroom Justice Scale
STF	Student Trust in Faculty Scale
STP	Student Trust in Principal Scale
UF	Universidade Federal
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rey
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA .....	14
1.2 QUESTÃO DE PESQUISA .....	18
1.3 OBJETIVOS .....	18
<b>1.3.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>18</b>
<b>1.3.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>18</b>
1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA .....	19
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>20</b>
2.1 EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O SIGNIFICADO DE JUSTIÇA.....	20
2.1.1 Justiça Organizacional e Acadêmica.....	22
2.2 JUSTIÇA DISTRIBUTIVA.....	24
2.3 JUSTIÇA PROCEDIMENTAL.....	26
2.4 JUSTIÇA INTERACIONAL.....	27
2.5 DESEMPENHO ACADÊMICO SUA INFLUÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA.....	28
2.6 ESTUDOS ANTERIORES.....	30
<b>2.6.1 Percepção de Justiça nas Organizações.....</b>	<b>30</b>
<b>2.6.1 Percepção de Justiça pela Ótica do Professor.....</b>	<b>32</b>
<b>2.6.1 Percepção de Justiça pela Ótica dos Alunos.....</b>	<b>33</b>
<b>2.6.1 Percepção de Desempenho Acadêmico.....</b>	<b>35</b>
2.7 MODELO CONCEITUAL E HIPÓTESES DE PESQUISA.....	36
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>39</b>
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	39
3.2 POPULAÇÃO, AMOSTRA E COLETA DOS DADOS.....	40
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	42
3.4 AVALIAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMG.....	45
3.5 VARIÁVEIS.....	46
<b>3.5.1 Variáveis dependentes.....</b>	<b>46</b>
<b>3.5.2 Variáveis independentes.....</b>	<b>48</b>
3.6 MODELOS ESTATÍSTICOS.....	53
3.7 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	54

<b>4</b>	<b>NÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>56</b>
4.1	ANÁLISE QUANTITATIVA.....	56
4.1.1	Análise Descritiva da Amostra.....	56
4.1.2	Identificação da Variável Dependente.....	63
4.1.3	Análise de Regressão.....	64
4.2	ANÁLISE QUALITATIVA.....	73
4.2.1	Análise da Percepção de Justiça.....	74
4.2.1.1	Análise da Percepção de Justiça Distributiva.....	76
4.2.1.2	Análise da Percepção de Justiça Procedimental.....	78
4.2.1.3	Análise da Percepção de Justiça Interacional.....	79
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	86
	APÊNDICE A .....	93
	APÊNDICE B .....	96
	APÊNDICE C .....	97
	APÊNDICE D .....	98
	ANEXO A.....	99

# 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está estruturado em seis seções. A primeira abrange a introdução com a contextualização do tema, seguido por questão de pesquisa e objetivos geral e específicos. A segunda seção refere-se à revisão da literatura, apresentando as principais teorias e estudos existentes relativos ao tema. A terceira seção corresponde à metodologia do estudo, descrevendo de forma criteriosa todos os procedimentos adotados para a construção da pesquisa. A quarta seção refere-se à análise e discussão dos resultados obtidos, seguida pelas considerações finais apresentadas na quinta seção. Por fim, a sexta seção refere-se às referências bibliográficas utilizadas na realização deste trabalho.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

O conceito de justiça está presente na vida organizacional e social das pessoas, influenciando nas suas relações com o meio em que estão inseridas, seja no trabalho, escola ou no convívio familiar. Segundo definição do Dicionário Silveira Bueno (2000, p.457), justiça pode ser entendida como “virtude de dar a cada um, o que é seu”. Barzotto (2003, p.3) traz uma definição científica sobre o significado de justiça “no qual diz-se que é um ato justo aquele que se exerce em conformidade com a lei.”

A importância da justiça nas relações sociais, fez com que o termo fosse considerado um campo autônomo dentro da Psicologia Social, denominado Psicologia Social da Justiça, que demonstra o papel que sentimentos, valores e crenças acerca do que é justo ou injusto exercem sobre as ações humanas (Assmar, Ferreira & Souto, 2005). A percepção de justiça tem sido tema relevante nas pesquisas sociais (Rego, 2002; Sousa & Mendonça, 2009; Yavuz, 2010; De Jesus & Rowe, 2014).

Em geral, os estudos sobre justiça, buscam ressaltar julgamentos sobre o que é considerado certo ou errado e a compreensão de direitos e deveres. Tais julgamentos são refletidos no comportamento, sentimento e atitude dos indivíduos em suas interações sociais (Pereira, 2004).

Com o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da Psicologia Social, Assmar *et al.* (2005, p. 443), destacam que pesquisadores se depararam com algumas questões do tipo: “que critérios as pessoas usam para avaliar uma situação como justa ou injusta?; as pessoas se preocupam mais

com os resultados que obtêm, com os procedimentos usados para determinar esses resultados ou com o modo como são tratadas?”. Frente a estas questões, o conceito de justiça não se restringiu apenas à Psicologia Social, podendo também ser aplicado às organizações, se tornando este, um dos mais férteis campos de pesquisa (Assmar *et al.*, 2005).

O termo Justiça Organizacional foi inicialmente proposto por Jerald Greenberg, em 1987. Greenberg (1987) sugeriu que a pesquisa sobre justiça organizacional pode explicar muitas variáveis sobre o comportamento dos funcionários dentro das organizações. A maneira como os funcionários percebem a justiça no local de trabalho influencia outros aspectos como: suas atitudes na organização, satisfação, resultados alcançados e a percepção sobre seus supervisores (Moorman, 1991).

Os estudos sobre a justiça organizacional, estão voltados para a relação do indivíduo com seu trabalho, em especial na sua percepção em torno do sistema de avaliação de remuneração e comprometimento organizacional (Rego & Souto, 2004; Rebecchi & Filenga, 2005). Como a justiça organizacional refere-se à percepção de justiça em contexto de trabalho e sofre influência de outros aspectos organizacionais, incluindo os resultados deste trabalho (desempenho), torna-se importante ressaltar a sua multidimensionalidade e confiabilidade em diferentes variáveis situacionais e de personalidade (Kovačević, Zunic & Mihailović, 2013).

Embora o conceito de justiça, tratado de forma teórica ou empírica seja amplamente desenvolvido em organizações, a noção de justiça organizacional pode ser resumida por algumas variáveis pessoais como personalidade e cooperativismo (Kovačević *et al.*, 2013). Tais variáveis podem ser aplicáveis em um ambiente não organizacional (Colquitt, Scott, Judge & Shaw, 2006).

Buscando a aplicação da justiça organizacional em outros tipos de organizações, os estudos sobre percepção de justiça em escolas e/ou universidades ganharam força, em especial, na relação do professor com a instituição da qual ele faz parte (Rego, 2000; Rego & Sousa, 2000; De Jesus & Rowe, 2014).

Kovačević *et al.* (2013), relacionaram a justiça organizacional com a justiça percebida em um ambiente não organizacional (escola e universidade). A percepção de justiça, tanto em ambiente organizacional, quanto em um ambiente não organizacional, está relacionada a trabalhos desenvolvidos por um indivíduo, incluindo os resultados destes trabalhos. Neste âmbito, surgiram diversos estudos investigando a percepção de justiça de alunos no ensino

fundamental, médio e superior (Chory-Assad, 2002; Pereira, 2004; Colquitt *et Al.*, 2006; Peter *et Al.*, 2012; Kovačević *et Al.*, 2013; Simil, 2016).

Paralelamente, estudos que buscam a percepção de justiça do estudante, em relação ao professor e à instituição na qual pertence, têm complementado a aplicação do conceito de justiça organizacional em instituições de ensino (Colquitt, 2001; Rego, 2001; Chory-Assad, 2002; Bach, Walter, Frega & Müller, 2013; Peter *et Al.*, 2012; Kovačević *et Al.*, 2013, Simil, 2016).

No cenário brasileiro, os estudos sobre a percepção de justiça no ambiente de aprendizagem, são incipientes. Algumas pesquisas evidenciaram: a percepção de justiça sobre a instituição de ensino (Bach *et al.*, 2013); a associação do comprometimento organizacional dos professores, usando como uma das métricas a percepção de justiça do aluno em relação ao professor (Pereira, Lizote & Verdinelli, 2015); e a relação entre confiança e percepção de justiça no ambiente de aprendizagem (Simil, 2016)

Na literatura internacional, os estudos realizados no ambiente de aprendizagem, evidenciam a percepção de justiça como um antecessor de aspectos como comprometimento, inércia, aprendizagem, busca por vingança, desempenho acadêmico, entre outros (Marks, 2000; Chory-Assad, 2002; Colquitt *et Al.*, 2006; Peter, Kloeckner, Dalbert, Radant, 2012; Kovačević *et Al.*, 2013).

De acordo com Kovačević *et al.*(2013), como a justiça organizacional refere-se à percepção de justiça em um contexto de trabalho e exerce influência sobre outros aspectos organizacionais, incluindo os desempenhos no trabalho, presume-se uma relação entre a percepção de justiça e o desempenho na escola e/ou universidade. Neste sentido, alguns estudos recentes surgiram, analisando a relação existente entre a percepção de justiça e o desempenho acadêmico (Petere*Et al.*, 2012; Kovačević *Et Al.*, 2013; Di Battista, Pivetti & Berti, 2014).

A motivação para estudar tal relação, foi baseada nos estudos de Kovačević *et al.* (2013), no qual encontraram associação positiva entre o sentimento de justiça e o desempenho acadêmico de estudantes. Segundo os autores, esta relação é diretamente proporcional, demonstrando que os alunos tendem a relacionar desempenhos satisfatórios como mais justos e desempenhos insatisfatórios como menos justos ou injustos.

O desempenho acadêmico, segundo Munhoz (2004), está relacionado com a inteligência, competência e habilidades. Cornacchione Jr., Cunha, De Luca e Ott (2010, p.3), salientam que:

os desempenhos acadêmicos, especialmente no ensino superior, têm sido um elemento crucial para a pesquisa educacional. Todos os agentes envolvidos com o desempenho

acadêmico (instituições, gestores, professores e alunos) desenvolvem suas ações e experiências de aprendizagem baseados numa melhor compreensão e consciência dos fatores que levam a determinados resultados no complexo ambiente acadêmico.

Em relação ao ensino superior, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no período de 1980 à 2013, o número de vagas de curso de graduação no Brasil aumentou de 500.000 mil para aproximadamente 1,9 milhão. O aumento considerável de vagas reflete em uma maior procura por um curso superior. Deve-se considerar que, a universidade representa o primeiro contato de graduandos, não só com a academia, mas também com o ambiente profissional.

Com o acesso a uma formação profissional, muitos objetivos começam a ser traçados, tais como: busca por melhores estágios ou empregos ou fazer parte de algum programa de iniciação científica ou de monitoria na universidade. Uma das formas de avaliação de muitos programas de estágio ou *trainee*, em grandes empresas, ou processos de seleção para bolsas de iniciação científica ou de monitoria, se dá através da avaliação do histórico escolar. Esta forma de avaliação pode estimular estudantes a maximizarem seu potencial para atingir um melhor desempenho acadêmico. Em contrapartida, um desempenho não satisfatório pode refletir em sentimento de injustiça e/ou raiva (Lima, Vala & Monteiro, 1988).

Na área do ensino contábil no Brasil, são notórias as diversas mudanças que ocorreram nos últimos anos. Uma delas refere-se ao aumento considerável do número de cursos superiores em Ciências Contábeis. Segundo informações disponibilizadas no *site* do Ministério da Educação (MEC), desde a criação do primeiro curso de graduação em Ciências Contábeis em 1946, até o ano de 2015, foram abertos 4.931 cursos, sendo a maioria, abertos nos últimos 20 (vinte) anos. Outra grande mudança se deve, ao processo de convergência das normas nacionais de Contabilidade aos padrões internacionais, ditados pelo *International Financial Reporting Standards* (IFRS), com o advento da Lei 11.638/2007. As exigências do mercado de trabalho por profissionais cada vez mais qualificados e atualizados aos novos dispositivos contábeis, instiga alunos a se capacitarem ainda mais, buscando uma educação de qualidade.

Neste cenário, destaca-se a pesquisa em educação no ensino superior, como forma de contribuir para que a relação entre estudantes e professores, se desenvolva a fim de atender as expectativas de ambas as partes.

## 1.2 QUESTÃO DE PESQUISA

Diante deste contexto, este estudo irá responder à seguinte questão de pesquisa: **Qual a relação entre o desempenho acadêmico de alunos de graduação em ciências contábeis e sua percepção de justiça no ambiente de aprendizagem?**

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é buscar evidências que permitam identificar a relação existente entre o desempenho acadêmico de alunos de graduação em ciências contábeis e sua percepção de justiça.

### 1.3.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste trabalho são:

1. Identificar se variáveis sociodemográficas, tais como: idade, gênero, estado civil, turno, entre outras, influenciam na percepção de justiça dos graduandos;
2. Verificar qual a relação entre o desempenho acadêmico e a percepção de justiça distributiva;
3. Verificar qual a relação entre o desempenho acadêmico e a percepção de justiça procedimental;
4. Verificar qual a relação entre o desempenho acadêmico e a percepção de justiça interacional;
5. Descrever, através da análise de conteúdo, a percepção de justiça dos graduandos;

#### 1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

A percepção de justiça se relaciona com o comportamento que o indivíduo tem com o grupo ao qual ele pertence. Embora exista pouca literatura sobre a temática da percepção de justiça no ambiente de aprendizagem, observa-se que, na última década, pesquisadores nacionais e internacionais, mesmo não sendo ligados à área da Psicologia Social, estão inserindo este conceito das dimensões de justiça, em um novo contexto, como forma de explicar comportamentos e motivações humanas. Em especial no Brasil, as pesquisas sobre percepção de justiça no ambiente de aprendizagem, estão voltadas para o comprometimento de alunos e professores com a organização escola/universidade, revelando uma lacuna no conhecimento em que há muito a ser explorada: o foco na percepção de justiça do aluno frente às diversas situações vivenciadas na universidade.

No ambiente de aprendizagem, as relações são expressas em sala de aula, e o contato maior do estudante com a instituição se dá por meio da figura do professor. Com relação à instituição, representada pela universidade, a graduação representa a experiência de alunos com um ambiente de formação profissional, onde diferentes tipos de pessoas dividem o mesmo espaço, onde é possível inferir que um tratamento interpessoal ganhe um significado muito particular.

Conforme enfatizado por Pereira (2004, p. 131), “o desempenho acadêmico e o comportamento dos estudantes são constantemente alvo de avaliação”. Neste aspecto, pode-se depreender que o tipo de tratamento, as regras que os indivíduos pertencentes ao ambiente de aprendizagem devem cumprir e a avaliação do desempenho, possuem relação com a percepção de justiça.

Optou-se por esta relação, a fim de confrontar se a comprovação empírica encontrada em estudos internacionais pode ser validada no contexto brasileiro, visando contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, “torna-se necessário conhecer os fatores que influenciam a performance dos alunos, para que a partir desse conhecimento, políticas possam ser desenhadas, praticadas e, conseqüentemente, uma possível situação de fraco desempenho escolar possa ser revertida” (Alves, Corrar & Slomski, 2004, pg. 1).

O estudo se justifica, devido ao fato de que, a educação contábil no Brasil, necessita expandir as fronteiras para outras áreas do conhecimento, principalmente as que buscam

compreender o comportamento de alunos e professores. O estudo busca trazer uma contribuição teórica para a compreensão do ambiente de aprendizagem, alinhada às percepções de justiça dos alunos em relação aos seus professores e às instituições a que pertencem. A relevância do estudo é denotada na perspectiva teórica ao adicionar suposições de relações das percepções de justiça com o desempenho acadêmico. Pereira *et al.* (2015), salientam que, além da contribuição teórica, o estudo acerca da percepção de justiça nas universidades pode ser útil para coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis em suas práticas gerenciais. Em especial, pela possibilidade de direcionar ações que estimulem as dimensões da eficácia que um bom relacionamento entre alunos e professores pode trazer em relação ao aprendizado e desempenho acadêmico.

Neste aspecto, um estudo que aprofunde o conhecimento acerca da percepção de justiça e o desempenho acadêmico, é de interesse tanto dos coordenadores, quanto de consultores pedagógicos, professores e sociedade.

## **2 REVISÃO DA LITERATURA**

Esta seção aborda os principais conceitos sobre justiça e suas subdivisões, as quais serão utilizadas nesta pesquisa. O primeiro sub-tópico traz a evolução do significado de justiça em ordem cronológica. Em seguida, é apresentado um tópico que aborda a aplicação do conceito de justiça no contexto organizacional e acadêmico, e posteriormente as dimensões de justiça que serão utilizadas nesta pesquisa. Os últimos tópicos desta seção versam sobre o desempenho acadêmico e finalmente, sobre os estudos anteriores que fundamentam este trabalho.

### **2.1 EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O SIGNIFICADO DE JUSTIÇA**

No que refere-se à psicologia social, o conceito mais robusto sobre a Justiça, foi o de justiça distributiva, tendo como propulsor os trabalhos de Homans (1961) e posteriormente, Adams (1965), com sua teoria da equidade.

Em relação ao conceito de justiça distributiva, Homans (1961) pressupõe que, os indivíduos esperam que as trocas sociais sejam justas, ou seja, que as recompensas de um indivíduo sejam proporcionais aos custos e às recompensas do parceiro, refletindo na relação inversa, onde os lucros possam ser proporcionais aos investimentos realizados. Quando essa

relação não ocorre dessa forma, pode haver um desencadeamento de sentimentos como tristeza e raiva.

Posteriormente, Adams (1965) propôs a teoria da equidade. O autor se baseou nos trabalhos de Stouffer, Suchman, De Vinney, Star e Williams (1949), que propuseram a Teoria da Privação Relativa, na teoria da dissonância cognitiva de Festinger (1957) e no conceito de justiça distributiva de Homans (1961).

Para desenvolver a Teoria da Privação Relativa, Stouffer *et al.* (1949), analisaram as atitudes de soldados de infantaria de combate na guerra, observando que, na Segunda Guerra Mundial, nem ideologia nem patriotismo eram o principal fator motivador para os soldados em combate. As principais motivações eram, a unidade e as ligações que os soldados formavam uns com os outros.

Depois dos achados de Stouffer *et al.* (1949), o conceito de privação relativa foi reformulado por Runciman (1966), na qual o autor concluiu que uma comparação desfavorável de uma situação de um indivíduo, ou de seu grupo, com uma situação de outro indivíduo ou de outro grupo, resulta em um sentimento de injustiça.

Por fim, o trabalho de Festinger (1957), também utilizado para fundamentar a teoria da equidade, se baseia na observação de que uma pessoa é necessitada de buscar uma coerência em suas atitudes para fundamentar suas escolhas. A desarmonia entre o que uma pessoa crê ser o certo, e o que efetivamente é praticado gera uma dissonância. Quando ocorre a dissonância o indivíduo tende a diminuí-la, buscando a consonância, que pode ser a mudança de suas atitudes e crenças.

A partir das premissas descritas anteriormente, Adams (1965), assume que o critério fundamental de justiça está relacionado à norma da equidade ou proporcionalidade. Segundo o autor, uma situação é equitativa ou justa, quando os indivíduos recebem recompensas na proporção de suas contribuições. Adams (1965) destaca que, a equidade não é apenas uma questão de conseguir “pagamento justo por um dia de trabalho”, nem é a desigualdade simplesmente uma questão de ser “mal pago”. A equidade entre empregado e empregador não é geralmente percebida somente como uma troca de valores monetários. Existe um elemento em relação à justiça que sobrepõe essa troca de valores e está subjacente a percepção de equidade ou desigualdade.

Lima *et al.* (1988), destacam a teoria da equidade no contexto de grupos sociais, como sendo uma comparação entre o resultado dos investimentos/ganhos do próprio indivíduo, em relação aos investimentos/ganhos de outro indivíduo. Se o resultado desta comparação não apresenta equidade, tal situação é considerada injusta e os indivíduos que a vivenciam, passam a ter um sentimento de insatisfação, e procurarão reduzir ou anular a injustiça percebida através da diminuição ou aumento dos seus investimentos.

A relação existente entre a reação dos trabalhadores e suas remunerações, fomentou pesquisas que buscaram discutir a teoria da equidade no contexto das organizações de trabalho. (Walster, Berscheid & Walster, 1973; Walster & Walster, 1975). Segundo tais autores, a percepção da iniquidade pode gerar tensão (raiva ou culpa), o que pode motivar a pessoa a reduzir a iniquidade ou a buscar a equidade, sendo à força da motivação equivalente à tensão criada.

Além da reação dos trabalhadores à suas remunerações, foi observado que muitas variáveis resultantes do comportamento organizacional podem ser explicadas pela percepção de justiça, como por exemplo: o comprometimento, satisfação do trabalhador com a organização, desempenho e absenteísmo (Konovsky & Cropanzano, 1991; Allen & Meyer, 1996; Cohen, 2000).

### **2.1.1 Justiça Organizacional e Acadêmica**

O termo justiça organizacional, foi proposto inicialmente por Greenberg (1990). O autor sugere a investigação sobre a percepção de justiça nas organizações, como forma de explicar o comportamento dos funcionários. Esta aplicação do conceito de justiça, tem sido objeto de estudo nas áreas de psicologia, com ênfase em gestão de pessoas e comportamento organizacional (Cropanzano e Greenberg, 1997).

Diante disso, diversas pesquisas têm surgido com o enfoque na relação do comprometimento do trabalhador com a organização em que trabalha, evidenciando que a percepção de justiça é um importante antecedente ao comprometimento organizacional, tanto em empresas privadas (Rego & Souto, 2004), quanto em instituições do terceiro setor (Rebechi & Filenga, 2005).

Segundo Assmar *et al.* (2005), o objetivo das pesquisas na temática da justiça organizacional é aprofundar os conhecimentos no âmbito das organizações, buscando identificar os antecedentes da justiça organizacional. Nesse aspecto, com o aumento dos estudos acerca do tema e a dificuldade de apresentar um conceito único, pesquisadores têm apresentado diferentes aspectos e dimensões que o termo justiça organizacional alcança.

Os primeiros estudos sobre justiça organizacional abordaram uma única dimensão de justiça, proposta por Homans (1961), a justiça distributiva, que teve seu desenvolvimento no mercado de trabalho como forma de explicar a reação dos trabalhadores frente à suas remunerações (Adams, 1965; Walster *et al.*, 1973; Walster & Walster, 1975).

Entretanto, segundo Assmar *et al.* (2005), surgiram críticos ao modelo simplista anteriormente pesquisado, apresentando a ideia da abordagem da justiça distributiva multidimensional (Deutsch, 1985; Leventhal, 1985), que propõe um alargamento do conceito de justiça distributiva, deixando de ser focado apenas na produtividade econômica e passando a levar em consideração princípios como igualdade e necessidade.

A abordagem bidimensional surgiu como forma de explicar não somente a reação das pessoas diante do resultado obtido através das suas ações, como também a reação frente aos procedimentos e critérios adotados para fazer esta distribuição de resultados. Esta dimensão refere-se à justiça procedimental, termo proposto inicialmente por Thibaut e Walker (1975).

O modelo tridimensional agrupa as dimensões de justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional, sendo esta última proposta por Bies e Moag (1986), evidenciando a existência de um tratamento interpessoal que possa existir na relação de troca entre dois indivíduos. Em relação a este modelo, alguns autores tratam a justiça interacional, como sendo parte da justiça procedimental (Cropanzano & Greenberg, 1997), por ser difícil a distinção do conceito entre ambas. Cropanzano e Greenberg (1997), entenderam que tanto o procedimento, quanto as relações interpessoais influenciam na distribuição de resultados.

Posteriormente, um modelo tetradimensional foi proposto por Colquitt *et al.* (2001), no qual os autores defendem a subdivisão da justiça interacional em justiça interpessoal e informacional. Segundo os autores, a justiça interpessoal refere-se ao grau que as pessoas são tratadas com dignidade, respeito e cortesia por seus superiores, enquanto a justiça informacional diz respeito às informações sobre os procedimentos utilizados e à distribuição dos resultados.

O modelo mais atual de dimensões da justiça organizacional, foi proposto por Rego (2000, 2001) e Rego, Cunha e Pinho (2009). Os autores apresentaram um modelo de justiça organizacional pentadimensional, através do desenvolvimento e validação de um instrumento de medida das percepções de justiça de professores do ensino superior. O modelo pentadimensional, considera, além das dimensões de justiça procedimental, interacional e interpessoal/informacional, a dimensão de justiça distributiva dividido em: justiça distributiva das tarefas e justiça distributiva das recompensas. O modelo proposto por Rego (2001) foi baseado em dados empíricos, nos quais a análise fatorial sugeriu um modelo dividido em cinco dimensões, corroborando com a afirmação de Greenberg (1990), que propõe que o estudo sobre as dimensões de justiça sejam analisados adotando instrumentos de medida que considerem o contexto da organização.

Com o avanço das pesquisas, o reconhecimento de novas dimensões leva a construção do conceito de justiça organizacional. Kovačević *et al.*(2013), salientam que, este avanço representa uma contribuição teórica no que diz respeito à sua multidimensionalidade em diferentes variáveis situacionais e de personalidade.

A evolução da aplicabilidade e dos conceitos sobre justiça organizacional, fez com que as pesquisas se expandissem para outras formas de organizações ‘não convencionais’ (Rego, 2001). Kovačević *et al.*(2013), afirmam que, o termo ‘justiça organizacional’, inicialmente criado no domínio do comportamento organizacional, pode ser visto, em uma nova perspectiva, como um fator mais independente e complexo, podendo ser aplicado em um ambiente não organizacional.

Como o enfoque do presente estudo é avaliar o modelo tridimensional em um ambiente de aprendizagem, as dimensões que o compõe (justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional) serão tratadas a seguir.

## 2.2 JUSTIÇA DISTRIBUTIVA

O conceito de Justiça Distributiva, proposto inicialmente por Homans (1961), se baseia na abordagem de que as trocas sociais sejam justas, e os lucros recebidos sejam proporcionais aos investimentos empregados. Esta abordagem foi criticada por alguns autores (Domínguez, 1981; Pereira, 2004), por afirmar que sua adoção, equivale à aceitação de que as pessoas só se preocupam com o que podem obter e, conseqüentemente, não se importam com os meios usados

para determinar os resultados, excluindo a possibilidade de que as trocas sociais sejam regidas pela cooperação.

No entanto, vários estudos foram baseados à partir deste conceito (Walster *et al.*, 1973; Leventhal, 1980; Greenberg, 1990), originando um conjunto de pesquisas que criam a ideia de que a equidade fosse vista como a única forma de justiça distributiva. Destaca-se que o estudo de Adams (1965), que apresenta a teoria da iniquidade, tendo como uma de suas premissas o conceito de justiça distributiva de Homans (1961), foi o marco da teoria original sobre justiça.

A teoria se apoia no conceito de que a percepção de justiça é uma relação proporcional, considerando uma distribuição de resultados. Sendo percebida como justa quando a razão entre contribuições e resultados que um sujeito obtém, é igual à razão entre as contribuições e resultados de outro sujeito com quem a pessoa se compara. Quando os resultados dessas comparações são diferentes, ocorre a iniquidade. A percepção de iniquidade gera tensão (como raiva ou culpa), motivando a pessoa a buscar a equidade, sendo a potência da motivação equivalente à tensão criada (Assmar *et al.*, 2005).

Assmar *et al.* (2005, p.444 - 445), destacam que diante da iniquidade, o indivíduo pode dispor de estratégias com o intuito de eliminar a tensão resultante:

- a) restauração real da equidade, ou seja, ações para alterar o valor das contribuições ou resultados, os próprios ou os do outro com quem se compara; assim, por exemplo, sentindo-se sub-recompensada, a pessoa pode diminuir suas contribuições, reduzindo seu empenho no trabalho, ou melhorar seus resultados, reivindicando aumento salarial; sentindo-se super recompensada (caso raro!), ela pode melhorar a quantidade ou qualidade de seu trabalho, aumentando, assim, suas contribuições;
- b) restauração psicológica da equidade, ou seja, distorção perceptiva a fim de modificar o valor percebido das contribuições ou resultados; assim, por exemplo, diante da percepção de que seu salário não é justo, a pessoa pode pensar eu ganho pouco, mas posso faltar ao trabalho sempre que preciso;
- c) abandono de campo por interrupção da relação (absenteísmo ou rotatividade); e,
- d) substituição do objeto de comparação por outro que lhe seja mais similar (troca de referente).

Esse entendimento provocou diversas críticas por parte de estudiosos que questionaram a equidade como único princípio de justiça (Deutsch, 1975; Leventhal, 1980). Diante disso, Deutsch (1975), defende que existem outras formas de relacionamento, onde é considerado o bem-estar social, destacando a igualdade e a necessidade em detrimento do modelo inicial de justiça distributiva, onde prevalece a meta da produtividade econômica.

Ainda de acordo com Deutsch (1975), nas relações centradas na produtividade econômica, a equidade torna-se proeminente. Entretanto, quando as relações são baseadas em

solidariedade, buscando a harmonia do grupo, “as regras de igualdade e necessidade salientam-se como organizadores fundamentais dessas relações”. (Pereira, 2004, p.66)

Entretanto, Rego (2000), afirma que em algumas situações, sob o enfoque da imparcialidade, os indivíduos têm optado pela aplicação da igualdade e/ou necessidade com a equidade, com a indicação de um nível mínimo para todos os indivíduos e o restante sendo distribuído conforme o nível de produtividade de cada um.

Sob esse enfoque, Assmar *et al.* (2005), destacam a justiça dos processos e os procedimentos utilizados para o estabelecimento de dada distribuição.

### 2.3 JUSTIÇA PROCEDIMENTAL

Conforme Pereira (2004), outra crítica apontada à teoria de Adams e aos pressupostos da justiça distributiva, seria o fato dela não identificar quais as reações dos indivíduos face às situações de iniquidade. A teoria da equidade se concentra mais nos resultados das decisões, e não se preocupa com os processos até as decisões serem tomadas.

Nesse sentido, emerge o conceito de justiça procedimental, que segundo Assmar *et al.* (2005), enfoca nos meios de resolução dos conflitos ou dos processos de tomada de decisão. A crença que tange tal conceito é de que uma situação é justa e os procedimentos de decisão são justos independentemente dos resultados. Rego (2002) conceitua a justiça procedimental como focalizada no processo, sendo o meio utilizado para alcançar determinados fins.

O estudo sobre justiça procedimental foi introduzido por Thibaut e Walker (1975), no qual os autores desenvolveram um trabalho de investigação sistematizado, com o objetivo de comparar as reações das pessoas aos processos, durante a resolução de um conflito. Os autores concluíram que, as pessoas percebiam o resultado da resolução do conflito como justo, quando detinham o controle do processo, mesmo que para isso, tivessem que abrir mão da tomada de decisão final (isto é, detinham o controle sobre a apresentação de seus argumentos e o controle do tempo necessário para apresentar o seu caso).

Embora Thibaut e Walker (1975), introduzissem o conceito de justiça procedimental (ou processual), os autores focavam na justiça do direito, do ponto de vista de procedimento legal. A utilização do conceito de justiça procedimental no ambiente organizacional foi feita por Leventhal (1980), postulando que os procedimentos eram percebidos como justos quando

atendiam a critérios como: precisão, consistência, não tendenciosidade, passíveis de correção, ser representados pelos interesses dos envolvidos, além de serem executados de forma moral e ética.

Greenberg (1990) apresentou a justiça procedimental num contexto organizacional como forma de compreender fenômenos não alcançados pela justiça distributiva, como os meios para alcançar os fins desejados. Entretanto, Lind, Tyler e Huo (1997), encontraram evidências empíricas sugerindo que quando os indivíduos estão empenhados na resolução de conflitos, no grupo ao qual pertence, a percepção de justiça nos procedimentos adotados, é moldada por reconhecimento do nível hierárquico ao qual são subordinadas, e à neutralidade. No entanto, quando as pessoas lidam com terceiros e outras autoridades, as suas percepções de justiça tendem a ser fortemente influenciadas pela confiança.

Posteriormente, Cropanzano, Bowen e Gilliland (2007), afirmaram que a justiça procedimental é necessária para manter a legitimidade institucional. Neste aspecto, quando são tomadas decisões na organização, os indivíduos tendem a ser suscetíveis de receber determinados resultados. Por exemplo, podendo ou não ser promovido. Se o processo envolvido for percebido de forma justa, os funcionários tendem a mostrar mais comprometimento e maior lealdade com a organização, além de serem menos suscetíveis a trair a organização a que pertencem.

Spessato e Beuren (2013), traduzem a justiça procedimental como a preocupação do indivíduo com os processos necessários para a avaliação e o reconhecimento de desempenho em uma organização, e não exclusivamente, na justiça traduzida por meio dos resultados. Os autores concluem que, a justiça procedimental está relacionada à estabilidade formal (ou sua ausência) dos processos necessários à tomada de decisões e seus reflexos. Neste aspecto, surge o interesse do indivíduo para com a organização a qual pertence.

## 2.4 JUSTIÇA INTERACIONAL

A justiça interacional diz respeito aos aspectos sociais envolvidos na relação entre dois indivíduos, sendo o primeiro, aquele que toma a decisão, e o outro o que será afetado por esta decisão. (Assmar *et al.*, 2005). Inicialmente proposta na década de 1980, por Bies e outros autores (Bies & Moag, 1986; Bies & Shapiro, 1987), sendo ratificada posteriormente por Bies (2001), a justiça interacional foi apresentada como uma dimensão independente de justiça que diz respeito à qualidade do relacionamento entre dois indivíduos.

Bies (2001) apresenta a justiça interacional, como um terceiro tipo distinto de percepção de justiça, enquanto Cropanzano e Greenberg (1997), afirmam ser difícil uma distinção clara entre a justiça interacional e a procedimental, por acreditarem que o relacionamento entre dois indivíduos, esteja diretamente ligado ao processo da tomada de decisão. Neste aspecto, Tyler e Blader (2000), afirmam que a interação é um aspecto social da justiça procedimental.

Considerando a justiça interacional, também como um aspecto social da justiça procedimental, Rego (2000), a divide em dois aspectos: interpessoal e informacional. Segundo o autor, a justiça interacional no aspecto interpessoal incide sobre o tratamento digno e respeitoso do superior com seus colaboradores, enquanto a justiça interacional no aspecto informacional centra-se na forma que o superior justifica ou fornece informações que afetam seus colaboradores. Pereira (2004) destaca que os aspectos interacionais são mais relevantes nas dimensões de justiça quanto maior for a proximidade da relação entre dois indivíduos.

Embora haja um conflito entre pesquisadores, em relação à distinção conceitual entre justiça interacional e justiça procedimental, é possível relacionar os conceitos de justiça distributiva, procedimental e interacional apresentados até então. Rego (2000) exemplifica o relacionamento entre as três variáveis através de uma sanção disciplinar: a sanção propriamente dita (justiça distributiva), o processo pelo qual a sanção foi determinada (justiça procedimental), e a forma como a sanção é justificada, transmitida e explicada pelo superior ao colaborador (justiça interacional).

Devido à variedade de conceitos existentes na abordagem teórica, nota-se que a justiça organizacional é um campo do conhecimento integrado, e em virtude disso, tem passado por diversas mudanças.

## 2.5 DESEMPENHO ACADÊMICO

A percepção de justiça pode afetar, entre outros fatores, o desempenho de indivíduos. Em um ambiente de aprendizagem, o desempenho acadêmico pode refletir as percepções de justiça que o aluno tem em relação a seus professores, ou à instituição a que pertence (Peter *et al.*, 2012; Kovačević *et al.*, 2013). Por isso, entender a maneira como o desempenho acadêmico é afetado, devido à percepção de justiça, se torna relevante.

Os estudos sobre desempenho acadêmico transitam em todas as áreas do conhecimento. Weiner e Kukla (1970), inferiram que um bom desempenho pode ser atribuído ao esforço pessoal, e um mau desempenho pode indicar uma falta de motivação ou capacidade. Cornachione Jr. *et al.* (2010, p.3), relacionaram o desempenho acadêmico sob a ótica da teoria da atribuição, na qual, segundo os autores “constitui-se em um componente relevante da transformação impulsionada pela educação e pelas experiências profissionais, que influencia o desempenho dos indivíduos”.

A motivação em estudar causas que podem afetar o desempenho acadêmico, é reforçada por Fagundes, Luce e Espinar (2014), que justificaram a influência que o desempenho acadêmico exerce em três âmbitos. O primeiro deles refere-se ao âmbito nacional, no qual um mau desempenho acarreta em reprovações, o que reflete em um aumento no gasto público com Educação Superior. O segundo, em relação ao âmbito universitário, no qual o desempenho acadêmico está relacionado ao desempenho geral da instituição. Finalmente, no âmbito individual, um baixo desempenho acadêmico pode trazer atrasos e abandono do curso, por gerar uma provável insatisfação pessoal.

Na busca por fatores que influenciam o desempenho acadêmico, diferentes variáveis ambientais e situacionais devem ser consideradas. No ponto de vista econômico, Hanushek (2010), alega que o desempenho acadêmico pode ser influenciado por dois grupos: o primeiro composto por fatores controlados pelo poder político e o segundo composto por fatores não controláveis, como por exemplo, características sociodemográficas. A partir desta perspectiva, Baccaro e Shinyashik (2014), avaliaram a relação existente entre o desempenho no vestibular e o rendimento acadêmico, encontrando uma relação positiva entre ambos. Fonsêca (2008) ressalta que o fracasso escolar (reprovação) persistente, desencadeia problemas de adaptação social, além de ocasionar evasão e a problemas psicológicos, como desmotivação para os estudos.

Esta relação fomenta a ideia de que o julgamento sobre as próprias capacidades pode influenciar a maneira como o aluno se posiciona na universidade. Cunha, Cornachione Jr., De Luca e Ott (2010, p.2), argumentam que:

[...] os alunos tendem a desenvolver julgamentos sobre suas próprias capacidades, determinando o modo como adquirem o conhecimento e como desenvolvem as habilidades aprendidas. Por conseguinte, os seus desempenhos acadêmicos são, em parte, resultantes daquilo que eles passaram a acreditar que possuem e que podem realizar. Isso ajuda a explicar desempenhos acadêmicos diferentes de estudantes com habilidades similares.

Além das atitudes individuais, como autoeficácia e disciplina, outros fatores podem ser atribuídos ao sucesso ou insucesso acadêmico. Martini e Del Prette (2005) enfatizam que a característica do professor deve ser considerada. A relação professor-aluno é um fator externo que influencia diretamente o desempenho acadêmico, tendo em vista que, o professor desempenha o papel de orientador, estabelecendo metas e tarefas a serem cumpridas.

A maneira como o aluno percebe as atitudes de seus professores, influencia no seu ambiente de aprendizagem e impacta o seu desempenho acadêmico. A partir desta perspectiva, estudos como os de Peter *et al.* (2012) e Kovačević *et al.* (2013), buscaram identificar como a percepção de justiça de estudantes, influenciava em seu desempenho acadêmico. Os resultados das duas pesquisas encontraram relação direta entre o desempenho acadêmico e a percepção de justiça sobre os professores. Tais resultados demonstram que não só variáveis internas, mas também, situacionais, devem ser consideradas na avaliação de desempenho acadêmico.

## 2.6 TRABALHOS ANTERIORES

Como tratado anteriormente, os estudos de percepção de justiça no ambiente de aprendizagem ainda são incipientes. Estudos internacionais têm surgido, abordando essa temática. No Brasil, a maioria dos estudos está voltada para a percepção de justiça no ambiente de aprendizagem sob a ótica do professor. Neste tópico, os trabalhos anteriores foram segregados por tema de pesquisa. Para tal, os trabalhos foram divididos em quatro grandes áreas: Percepção de Justiça nas Organizações, Percepção de Justiça pela Ótica do Professor, Percepção de Justiça pela Ótica dos Alunos e Percepção de Desempenho Acadêmico.

### 2.6.1 Percepção de Justiça nas Organizações

Mendonça e Mendes (2005) analisaram como as percepções de injustiça, dos trabalhadores nas organizações a que pertencem, podem gerar sofrimento, provocando reação retaliatória. Para isto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 15 trabalhadores de uma empresa pública do Estado de Goiás, distribuídos em 03 grupos funcionais: ocupantes de cargo de chefia, membros do quadro administrativo e funcionários que exerciam funções técnicas. As análises de conteúdo revelaram seis categorias-sínteses: ambiente de trabalho, tipos de injustiça,

sentimentos em relação à injustiça, reações à injustiça, objetivos das reações, julgamento sobre as reações do trabalhador. As autoras concluíram que a injustiça gera sofrimento e, conseqüentemente, comportamentos de retaliação.

Sousa e Mendonça (2009) estudaram o poder mediacional do comprometimento organizacional na relação entre as percepções de justiça distributiva, processual e interacional e o *burnout*. O estudo foi realizado com 233 professores de uma instituição de ensino superior privada, estabelecida na Região Centro-Oeste do Brasil. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados três questionários: *Maslach Burnout Inventory*, Escala de Percepção de Justiça Organizacional e *Organizational Commitment Questionnaire*. Os resultados identificaram um poder mediacional do comprometimento organizacional com relação à percepção de justiça distributiva e a exaustão. Além disso, foi identificado que a percepção de injustiça na forma de distribuição de recursos pode levar o professor universitário à exaustão, e conseqüentemente à falta de comprometimento.

Spessatto e Beuren (2013) analisaram a percepção da justiça organizacional no sistema de avaliação de desempenho, baseado no modelo de avaliação *Balanced Scorecard* dos funcionários de uma agência bancária. Foram realizadas entrevistas com 12 bancários. Os resultados da pesquisa evidenciam a percepção de justiça em três dimensões: a justiça da distribuição dos *outcomes* (resultados) ou das afetações de recursos, chamada de justiça distributiva; a justiça dos procedimentos utilizados para determinar essas afetações, denominada de justiça processual; e a justiça focalizada na qualidade do tratamento interpessoal, chamada de justiça interacional. O estudo concluiu que não há consenso entre os participantes, no que refere-se à percepção de justiça organizacional no sistema de avaliação baseado no *Balanced Scorecard*.

Beuren, Barros e Dal Vesco (2016), associaram a percepção de justiça organizacional dos gestores no uso do *Balanced Scorecard* para a mensuração do desempenho estratégico da empresa. Foi realizada pesquisa descritiva a partir da aplicação de um questionário, aos gestores de uma empresa industrial e a amostra compõe-se dos 47 respondentes da pesquisa. Para a análise dos dados utilizaram-se estatísticas descritivas e Modelagem de Equações Estruturais. Os resultados da pesquisa mostram que à medida que o modelo estratégico causal se expande em sua capacidade de influenciar desempenhos individuais, mais intensas tendem a ser a influência sobre a percepção de justiça distributiva. Em relação à percepção de justiça processual e cidadania organizacional, o estudo apresenta indícios de que os respondentes conhecem o modo pelo qual

as regras são estabelecidas. Condizente com estudos prévios, a pesquisa sugere que a cidadania organizacional pode ter impacto sobre o modo como as atividades são coordenadas, influenciando assim o uso do *Balanced Scorecard* para a mensuração do desempenho estratégico.

### **2.6.2 Percepção de Justiça pela Ótica do Professor**

Rego (2001) validou um instrumento de medida das percepções de justiça dos professores do ensino superior. O estudo foi realizado em uma amostra de 206 docentes do ensino superior de três universidades e uma instituição de ensino politécnico portuguesas. Foi utilizado um questionário para coleta de dados e técnica de análise fatorial como metodologia. Os resultados sugerem que: a) os professores distinguem cinco dimensões de justiça (distributiva das recompensas, distributiva das tarefas, procedimental, interpessoal e informacional); b) este modelo ajusta-se melhor aos dados do que aquele em que a dimensão interpessoal e informacional aparecem congregadas num mesmo fator interacional; c) relativamente ao esquema de quatro dimensões, o modelo penta dimensional, na visão do autor, permite obter maior valor preditivo do comprometimento afetivo dos professores.

Rego (2002) estudou como as cinco dimensões de justiça (distributiva das tarefas, distributiva das recompensas, procedimental, interpessoal e informacional) explicam o comprometimento afetivo dos professores universitários. O estudo foi realizado com uma amostra de 309 professores oriundos de cinco instituições politécnicas e quatro universidades portuguesas. Os dados foram coletados por meio de um questionário dividido em duas partes: a primeira era composta por 17 itens, que mediam a percepção de justiça em 5 (cinco) dimensões: distributiva das recompensas, distributiva das tarefas, procedimental, interpessoal e informacional. A segunda parte era composta por três itens referentes ao comprometimento afetivo. Ambos os questionários foram respondidos através da escala tipo *likert* de 6 (seis) pontos. Os resultados sugerem que: os professores mais comprometidos afetivamente com as suas instituições são os que detêm percepções de justiça interpessoal e procedimental mais positiva; e as percepções de justiça interpessoal e de distribuição das tarefas reforçam ou atenuam os efeitos de outras dimensões.

Yavuz (2010) analisou os efeitos da percepção de justiça e cultura organizacional no comprometimento organizacional de professores em Konya, Turquia, durante os anos de 2008 e

2009. Para isto, foram utilizados 3 (três) questionários distintos, que buscaram identificar através de escala, o compromisso organizacional, a cultura organizacional e a justiça organizacional. A amostra foi composta por 445 professores. Identificou como resultado, uma correlação significativa entre as variáveis: justiça distributiva, justiça procedimental e cultura organizacional. Além disso, foi observado que a relação entre as percepções de justiça e o comprometimento organizacional são diretamente proporcionais, ou seja, quanto maior a percepção de justiça dos professores, maior o seu comprometimento com a organização.

### **2.6.3 Percepção de Justiça pela Ótica dos Alunos**

Chory-Assad (2002), realizou um estudo analisando a relação entre as percepções de justiça distributiva e procedimental de alunos americanos do curso de comunicação, e sua motivação a respeito do curso, aprendizado e agressão contra os instrutores. A amostra foi composta por 182 estudantes. O instrumento utilizado para a medição da percepção de justiça foi um questionário com escala do tipo *Likert* de cinco pontos. A análise dos dados demonstrou que a percepção de justiça procedimental se apresentou positivamente correlacionada com as três variáveis: motivação, aprendizado afetivo e propensão à agressividade contra os professores; e a justiça procedimental apenas com duas: motivação e aprendizado afetivo. As conclusões da pesquisa indicaram que quando os estudantes percebem que seus instrutores têm práticas justas, tendem a estar mais entusiasmados e interessados com o instrutor e o conteúdo da disciplina.

Chory (2007), investigou as relações entre as percepções dos estudantes universitários sobre a credibilidade do professor (competência, caráter e cuidado) e suas percepções da justiça em sala de aula (justiça distributiva, procedimental e interacional). Foram aplicados questionários em estudantes de comunicação, norte americanos. Os resultados indicam que as percepções da credibilidade do professor previu positivamente a percepção de justiça em sala de aula. Especificamente, os resultados indicaram que a competência do professor se relaciona com a justiça interacional; o cuidado do instrutor se relaciona com as justicas procedimental e interacional; e o caráter do professor se relacionava com as justicas distributiva, processual e interacional. Em suma, a credibilidade do professor era mais fortemente relacionada com a justiça interacional e o caráter de professor era o preditor mais consistente da justiça em sala de aula.

Peter *et al.*, (2012), fizeram uma análise com estudantes de várias séries dos ensinos fundamental e médio, entre os anos de 2000 e 2008, nas escolas urbanas e nas zonas rurais do leste da Alemanha. Embasados na teoria de crença num mundo justo (CMJ) e no comportamento dos professores para com estes estudantes, os autores buscaram identificar se a percepção de justiça influencia no desempenho acadêmico. Para coletar os dados, foram aplicados questionários compostos por três escalas: a primeira para medir a crença no mundo justo, composta por sete elementos, baseado nos estudos de Dalbert (1999); a segunda para medir a percepção de justiça acerca dos professores, composta por dez itens e, respondidas por escala *Likert* de seis pontos; e a terceira indicando o desempenho acadêmico, onde era pedido aos estudantes que marcassem qual o seu desempenho acadêmico, variando em uma escala de 6 (seis) pontos, sendo 1 (um) “muito bom” e 6 (seis) “insatisfatório”. Os questionários foram aplicados em duas amostras distintas, a primeira com 947 alunos das três séries do ensino médio de 67 turmas, e a segunda com 718 alunos de 48 turmas, na última série do ensino fundamental. As análises dos resultados, chamada de multinível (por considerar diferentes séries), revelaram que quanto mais os estudantes acreditavam em um mundo justo, mais eles percebiam que o comportamento de seus professores para com eles era justo, e conseqüentemente, obtinham melhores notas. Os autores concluíram que a percepção de justiça que o aluno tem em relação ao professor é uma característica fundamental em um ambiente escolar e influencia o seu desempenho.

Kovačević *et al.* (2013), aplicaram o conceito de justiça organizacional, em uma nova área de interesse, um ambiente não organizacional, utilizando um modelo de quatro fatores da justiça proposto por Colquitt (2001). Os autores buscaram evidenciar a percepção de justiça que o aluno tinha no ensino médio, e a relação da percepção de justiça com o desempenho acadêmico na universidade. O estudo foi realizado com 253 estudantes do primeiro ano da Faculdade de Ciências Organizacionais da Universidade de Belgrado, na Sérvia, provenientes de diferentes departamentos, que iriam cursar a disciplina de psicologia durante o ano letivo de 2011/2012. Os dados foram coletados a partir de um questionário composto por 50 itens da escala de justiça organizacional, baseado nos estudos de Kovačević, Zunic & Merdović (2011) e Colquitt (2001), adaptado para o ambiente escolar. Os participantes também completaram um questionário sobre dados demográficos e suas séries do ensino médio. Os autores chegaram à duas conclusões: a primeira foi a correlação positiva entre todas as dimensões de justiça com o desempenho

acadêmico, e a segunda, uma correlação negativa entre o desempenho obtido no ensino médio e as percepções de justiça procedimental e interacional. O desempenho obtido no ensino médio foi correlacionado positivamente apenas para a percepção de justiça distributiva.

De Jesus e Rowe (2014), analisaram a percepção de justiça de professores do ensino básico, técnico e tecnológico em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia brasileiro. O instrumento de coleta de dados foi uma escala de percepção de justiça, em forma de questionário desenvolvido por Rego (2001) e, já apresentada neste tópico, em um modelo pentadimensional. O questionário foi adaptado para o contexto brasileiro e teve como amostra 415 professores. Os resultados mostraram que os professores têm uma percepção mais positiva nas justças interacional e distributiva de tarefas. Além disso, foi observado que os professores substitutos percebem de forma mais positiva as dimensões interacional e distributiva de recompensas do que os professores efetivos.

Simil (2016) analisou a relação entre a confiança que os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de instituições brasileiras depositam em seus professores, e suas percepções de justiça no ambiente de aprendizagem. A coleta dos dados foi realizada por meio de questionários eletrônicos. O *Revised Classroom Justice Scale* – RCJS, utilizado para medir a percepção de justiça em suas três dimensões (distributiva, procedimental e interacional), composto por 34 itens em escala tipo *Likert* de cinco pontos; o *Student Trust in Faculty Scale* – STF, utilizado para medir a confiança dos alunos no corpo docente, é composto por 13 itens em escala tipo *Likert* de 4 (quatro) pontos; e o *Student Trust in Principal Scale* – STP, utilizado para medir a confiança dos alunos na gestão, é composto por 12 itens em escala tipo *Likert* de 4 (quatro) pontos. A amostra foi formada por 222 discentes de programas de mestrado e doutorado, distribuídos em 17 instituições. Foi possível constatar que a intensidade e frequência da interação entre professores e estudantes são determinantes na percepção de justiça desses discentes.

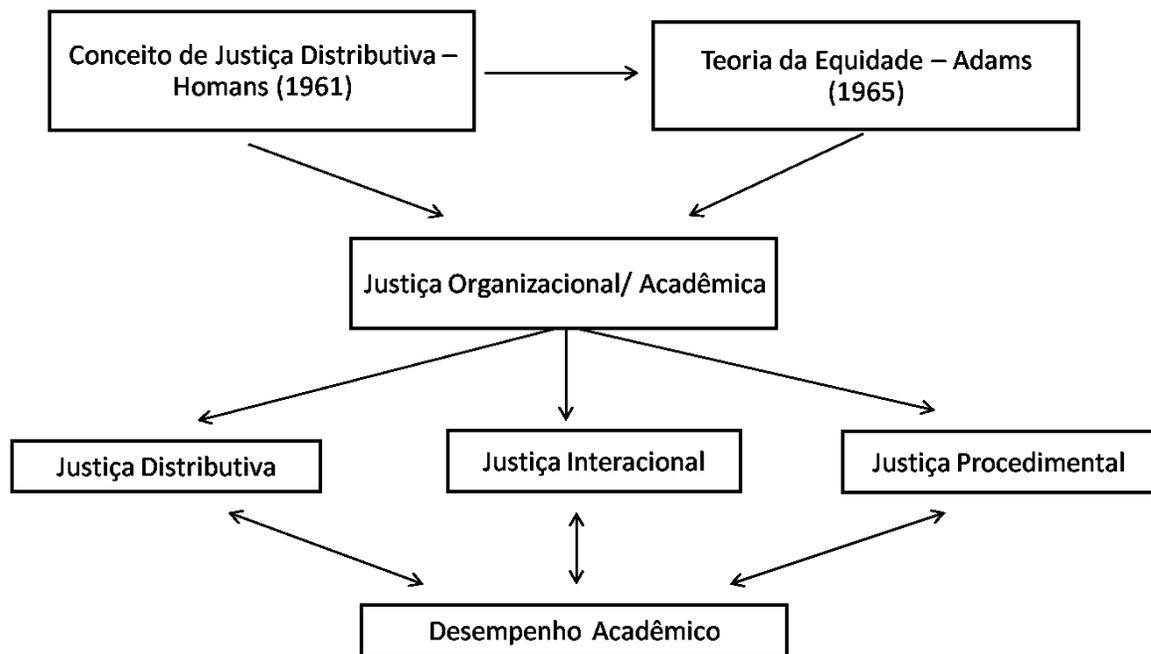
#### **2.6.4 Percepção de Desempenho Acadêmico**

Cornachione Jr., Cunha, De Luca e Ott (2010), analisaram a maneira como os alunos raciocinam e compreendem seus desempenhos acadêmicos, qualificando-os como inferior ou superior, à luz da teoria da atribuição. O estudo teve como objetivo geral, investigar a existência de associação entre elementos atributivos e o desempenho acadêmico de 826 alunos da graduação

em ciências contábeis de quatro universidades em quatro Estados brasileiros (Ceará, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul). Foi utilizado um questionário como instrumento de coleta de dados, adaptado do trabalho de Ferreira *et al.* (2002). Os principais resultados mostraram que, 68% dos alunos que consideram superior o seu desempenho acadêmico, atribuem este desempenho ao seu esforço pessoal, e menos de 10% o atribuem a causas externas. Os alunos que avaliaram seu desempenho acadêmico como inferior, cerca de 24%, relacionam esse fracasso a causas externas (provas, professores, família, e colegas). Quando perguntados sobre os possíveis fatores que explicariam o desempenho de alunos de outras instituições, os resultados mostraram que o sucesso acadêmico está relacionado a causas externas e o fracasso acadêmico ao esforço próprio.

## 2.7 MODELO CONCEITUAL PROPOSTO E HIPÓTESES DE PESQUISA

Após revisão da literatura, foi desenvolvido um modelo conceitual, relacionando as dimensões de justiça – como desdobramentos da justiça organizacional – e o desempenho acadêmico de graduandos. A Figura 1 apresenta o modelo conceitual proposto, expondo de forma descritiva os construtos desta pesquisa.



**Figura 1. Modelo Conceitual Proposto**  
Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos conceitos de justiça distributiva de Homans (1961) e a apresentação da teoria da equidade proposta por Adams (1965), surgiu o termo justiça organizacional. O desdobramento do conceito de justiça organizacional nas justças: distributiva, procedimental e interacional, tratam da relação de trocas sociais, procedimentos utilizados durante essa troca social e os aspectos sociais envolvidos em uma organização. O Quadro 1 apresenta o resumo dos conceitos e autores de cada dimensão de justiça tratada neste modelo conceitual.

**Quadro 1:** Conceitos e Autores das três dimensões de justiça

<b>Conceito utilizado</b>	<b>Resumo</b>	<b>Principais Autores</b>
Justiça Distributiva	Baseia-se na abordagem de que as trocas sociais sejam justas, e os lucros recebidos sejam proporcionais aos investimentos empregados.	Homans (1961); Walster, Berscheid e Walster (1973); Deutsch (1975).
Justiça Procedimental	Refere-se aos meios de resolução de conflitos ou dos processos de tomada de decisão.	Thibaut e Walker (1975); Leventhal (1980); Greenberg (1990).
Justiça Interacional	Refere-se aos aspectos sociais envolvidos na relação entre dois indivíduos, sendo ambos, afetados pela tomada de decisão.	Bies e Moag (1986); Bies e Shapiro (1987); Bies (2001).

Fonte: Elaborado pela Autora.

Sendo inicialmente aplicada em organizações, com o objetivo de explicar a reação de empregados frente à suas remunerações, a justiça organizacional se estendeu, também, a ambientes não organizacionais. Em estudos recentes (Colquitt, 2001; Chory-Assad, 2002; Peter *et al.*, 2012; Kovačević *et al.*, 2013; Simil, 2016) com a aplicação do conceito de justiça em ambientes de aprendizagem, a justiça organizacional vem ganhando diferentes enfoques, como: relação professor-aluno, aluno-instituição, remuneração de professores e o desempenho acadêmico.

De acordo com o modelo apresentado na Figura 1, é possível observar de forma ilustrativa, a relação existente, entre o modelo tridimensional de justiça organizacional/acadêmica e o desempenho acadêmico.

Com o desdobramento do termo justiça organizacional em mais de uma dimensão (Quadro 1), e a relação entre o desempenho acadêmico encontrada na literatura, foram elaboradas as hipóteses de pesquisa, que serão testadas pela metodologia adotada no estudo.

**H<sub>1</sub>**: O desempenho acadêmico tende a influenciar a percepção de justiça distributiva.

**H<sub>2</sub>**: O desempenho acadêmico tende a influenciar a percepção de justiça procedimental.

**H<sub>3</sub>**: O desempenho acadêmico tende a influenciar a percepção de justiça interacional.

As hipóteses da pesquisa se sustentam nos trabalhos de Peter *et al.* (2012), que encontraram evidências empíricas que quanto mais os estudantes percebiam o tratamento justo dos professores para com eles, melhor era o seu desempenho acadêmico. E nos achados de Kovačević *et al.* (2013), que testaram a hipótese de uma correlação positiva entre a percepção de justiça e o desempenho acadêmico. Os autores encontraram resultados que comprovam uma relação estatisticamente significativa entre, o desempenho acadêmico e todas as dimensões de justiça. Porém, a maior correlação encontrada, foi em relação à justiça distributiva, o que segundo os autores, já era esperado, se “entendermos o conceito de justiça distributiva, que é, por definição, diretamente relacionada ao resultado do trabalho (notas em contexto escolar)” (Kovačević *et al.*, 2013, p. 42). Posto isto, esta pesquisa procura trazer uma contribuição empírico-teórica para a comunidade acadêmica, tendo em vista a aplicabilidade dos conceitos aqui tratados, em universidades brasileiras.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta a metodologia utilizada neste estudo e está subdividida em sete tópicos. O primeiro apresenta a classificação da pesquisa, seguido pela descrição da população, amostra e a forma de coleta dos dados, no tópico dois. O tópico três apresenta os instrumentos de coleta de dados utilizados. O tópico quatro apresenta a aprovação do trabalho no Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, seguido pelo tópico cinco, que descreve as variáveis adotadas na pesquisa. O tópico seis apresenta os modelos estatísticos aplicados. Por fim, o tópico sete apresenta as ferramentas de análise dos dados utilizadas neste estudo.

#### 3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

As ciências apresentam como característica, a utilização de métodos científicos. Método, pode ser definido como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (Marconi & Lakatos, 2007, p.83).

Considerando o objetivo desta pesquisa, de identificar a relação entre o desempenho de alunos de graduação em ciências contábeis e sua percepção de justiça acadêmica, a mesma pode ser classificada como descritiva e explicativa. As pesquisas descritivas, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), buscam especificar características, propriedades e perfis importantes de qualquer fenômeno que se submeta à análise. As pesquisas explicativas têm por objetivo “aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o porquê das coisas” (Andrade, 2002, p.20).

De acordo com a abordagem do problema, a pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa. A etapa qualitativa foi realizada por meio da análise das entrevistas, com o intuito de aprofundar na explicação específica dos dados levantados, e a etapa quantitativa utilizou de estatística descritiva e inferencial nos questionários aplicados.

As pesquisas qualitativas caracterizam-se pela preocupação em entender, compreender e descrever os comportamentos humanos através de um quadro de referência (Martins &

Theóphilo, 2009). As pesquisas quantitativas são aquelas em que os dados são analisados utilizando-se técnicas estatísticas ou matemáticas (Malhotra, 2006).

Martins e Theóphilo (2009, p.142), salientam que sobre a combinação das avaliações qualitativas e quantitativas, “o pensamento predominante é o de que os limites da pesquisa qualitativa podem ser contrabalanceados pelo alcance da quantitativa e vice-versa”.

### 3.2 POPULAÇÃO, AMOSTRA E COLETA DOS DADOS

Martins e Theóphilo (2009, p.119), ressaltam que “o conceito de população é intuitivo. Trata-se do conjunto de indivíduos ou objetos que apresentam em comum determinadas características definidas para o estudo”. Marconi e Lakatos (2007) definem amostra como um subconjunto da população.

Como população do presente estudo foram selecionadas todas as universidades federais do Estado de Minas Gerais. A escolha pelo Estado deu-se pelo fato deste possuir o maior número de Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil. São 11 (onze) Universidades Federais (UF), 2 (dois) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e 5 (cinco) Institutos Federais (IF), conforme informações retiradas do *site* do Ministério da Educação (MEC, 31/08/2016).

Após identificar a população alvo do presente estudo, passou-se para a seleção da amostra. Como o objetivo geral deste estudo foi identificar se o desempenho acadêmico exerce influência sobre a percepção de justiça em estudantes do curso de Ciências Contábeis, foram selecionados os estudantes das instituições que possuem o curso de graduação em Ciências Contábeis na modalidade presencial, resultando em 6 (seis) universidades federais. Dentre as seis universidades selecionadas, três possuem o curso em mais de um *campi*, totalizando 9 (nove) unidades de ensino. As instituições constantes da amostra estão elencadas no Quadro 2.

**Quadro 2:** Universidades Federais Seleccionadas para Amostra

<b>SIGLA</b>	<b>IFES</b>	<b>Início do Curso</b>
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	01/01/1945
UFU	Universidade Federal de Uberlândia	01/02/1963
UFV	Universidade Federal de Viçosa	01/02/2000
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei	26/04/2004
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	25/09/2006
UFU	Universidade Federal de Uberlândia - Campus Ituiutaba	09/04/2007
UFV	Universidade Federal de Viçosa - Campus Rio Paranaíba	20/03/2009
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora	14/03/2011
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Governador Valadares	19/11/2012

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das informações retiradas no site do Ministério da Educação.

Para a coleta dos dados da pesquisa foi utilizado um questionário como instrumento (Apêndice A). A amostra, neste estudo, foi obtida pelo método não probabilístico, empregando a amostragem intencional. Martins e Theóphilo (2009, p.123), mencionam que a amostra é não probabilística quando “há uma escolha deliberada dos elementos da amostra” e ela se classifica como intencional quando “de acordo com determinado critério é escolhido intencionalmente um grupo de elementos que irão compor a amostra”. O instrumento foi aplicado de forma presencial e eletrônica nas universidades pesquisadas.

Como forma de prever a quantidade de questionários a serem aplicados, foi realizada uma sondagem da quantidade de alunos matriculados em cada unidade de ensino e em quais turnos o curso de graduação em ciências contábeis é oferecido. Para obter estas informações, consultou-se o *site* do MEC a respeito da quantidade de vagas ofertadas e turno dos cursos. Tais informações são descritas no Quadro 3.

**Quadro 3:** Estimativa da quantidade de alunos que comporiam a amostra

<b>SIGLA</b>	<b>TURNO</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS</b>
UFMG	Noturno	320
UFU	Noturno / Diurno	800
UFV	Noturno	200
UFSJ	Noturno	200
UFVJM	Noturno	200
UFU – Ituiutaba	Noturno	200
UFV - Rio Paranaíba	Noturno	200
UFJF	Noturno / Diurno	400
UFJF - Governador Valadares	Diurno	120
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>		<b>2.640</b>

Fonte: Elaborado pela autora, com base na quantidade de vagas ofertadas anualmente e a duração do curso.

Uma das questões do questionário indagou sobre a disponibilidade do estudante em conceder uma entrevista ao pesquisador. Posteriormente, foram numerados os questionários que tiveram essa questão respondida positivamente e realizado um sorteio para a escolha dos respondentes. Este tipo de técnica de amostragem é classificado por Martins e Theóphilo (2009), como amostragem aleatória simples, por numerar a população e realizar sucessivos sorteios até se obter o a quantidade de amostra desejada. Ao todo foram realizadas 6 (seis) entrevistas. O questionário aplicado e o roteiro de entrevista estão detalhados no item 3.3 deste estudo.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para realização desta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário estruturado e uma entrevista semi-estruturada.

O questionário, segundo Martins e Theóphilo (2009), é um conjunto de perguntas, que se apresenta de forma consistente e ordenada a respeito de situações e variáveis sobre as quais se desejam descrever ou medir. Marconi e Lakatos (2007) ressaltam que juntamente com o questionário deve ser enviada ao respondente uma nota explicando a importância da pesquisa, e a necessidade de se obter respostas, a fim de despertar o interesse do entrevistado.

Para identificar a percepção de justiça dos discentes analisados, atendendo aos quatro primeiros objetivos específicos desta pesquisa, foi utilizado o questionário *Revised Classroom Justice Scale*– RCJS (APÊNDICE A), que aborda a percepção de justiça em três dimensões:

distributiva, procedimental e interacional. Inicialmente este instrumento foi construído por Chory-Assad (2002) e utilizado por Chory-Assad e Paulsel (2004), Paulsel e Chory-Assad (2005), Chory (2007) e Simil (2016). A versão final do questionário utilizado nesta pesquisa é a versão traduzida de usada por Simil (2016), que o aplicou em estudantes de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis brasileiros. Os resultados obtidos por Simil (2016), através da análise fatorial, indicaram, que o modelo fatorial contendo 3 fatores consegue explicar 84,42% da variabilidade dos dados, se mostrando satisfatório.

O questionário foi composto por 44 (quarenta e quatro) itens, e dividido em duas partes, sendo a primeira com 10 (dez) questões de caracterização do respondente e a segunda parte, composta por 34 (trinta e quatro) questões que buscaram medir a percepção de justiça, e que foram respondidas por meio de escala do tipo *Likert*, de 5 (cinco) pontos. As questões foram elaboradas de modo que os participantes pudessem optar por respostas que variam entre “extremamente injusto” a “extremamente justo”. De acordo com Sampieri *et al.* (2006, p.306), a escala tipo *Likert*, “consiste em um conjunto de itens apresentados em forma de afirmações ou juízos, perante os quais se pede a reação dos indivíduos”. Martins e Theóphilo (2009, p.96) ressaltam que “as afirmações qualificam positivamente ou negativamente o objeto de atitude que está sendo medido e devem expressar somente uma relação lógica entre um sujeito e um complemento”. Cada ponto da escala possui um valor numérico, fazendo com que o indivíduo obtenha uma pontuação a respeito da afirmação, para que ao final, sua pontuação total seja a soma dos pontos de todas as afirmações (Sampieri *et al.*, 2006).

A primeira parte do questionário apresentou 9 (nove) perguntas de natureza sociodemográficas que buscam caracterizar o respondente em relação a: instituição que ele estuda, turno do curso, período em curso, gênero, estado civil, se já obteve alguma reprovação no curso, se exerce atividade remunerada e se possui outra graduação. Além destas variáveis, o questionário apresentou uma questão fechada, que buscou identificar a percepção do discente sobre o seu próprio desempenho acadêmico. O respondente foi orientado a considerar se possuía mau desempenho quando obtinha notas abaixo da média para aprovação, bom desempenho acadêmico quando alcançava notas equivalentes à média para aprovação e excelente desempenho quando alcançava notas acima da média para aprovação. Essa técnica foi adaptada daquela utilizada por Cornacchione Jr. *et al.* (2010), quando avaliaram o desempenho acadêmico a partir da percepção de graduandos em Ciências Contábeis em quatro universidades brasileiras,

solicitando que os alunos considerassem se possuíam um bom ou mau desempenho acadêmico. A opção “excelente desempenho”, foi incluída em caráter exploratório, como forma de agregar mais uma opção na avaliação do aluno em relação ao seu próprio desempenho.

No questionário havia um campo indagando sobre a disponibilidade do estudante em conceder uma entrevista ao pesquisador. Posteriormente, foram numerados os questionários que foram assinalados positivamente com a intenção de conceder a entrevista e realizado um sorteio para a escolha dos respondentes. Este tipo de técnica de amostragem também é classificada por Martins e Theóphilo (2009) como amostragem aleatória simples, por numerar a população e realizar sucessivos sorteios até se obter o a quantidade de amostra desejada. O questionário aplicado e o roteiro de entrevista estão detalhados no item 3.4 do presente estudo.

A realização das entrevistas visou atender ao quinto objetivo específico, como forma de descrever a justiça percebida pelos graduandos, e corresponde à etapa qualitativa da pesquisa. Conforme especificado por Martins e Theóphilo (2009), a entrevista é uma técnica de coleta de dados, evidências e informações, utilizada para compreender os significados que os entrevistados atribuem à alguma situação, no contexto em que estão inseridos. A entrevista foi semiestruturada. Segundo os autores retrocitados, este tipo de entrevista é conduzido por meio de um roteiro, mas abre espaço para que sejam acrescentadas novas questões pelo entrevistador.

O roteiro da entrevista (Apêndice C) foi segregado em duas partes. A primeira com informações de caracterização do respondente e a segunda, com perguntas que permitiram nortear o diálogo entre entrevistador e entrevistado. A segunda parte da entrevista foi composta por 11 (onze) perguntas abertas. Estas foram baseadas nos trabalhos de Mendonça e Mendes (2005), no qual os autores utilizam uma estrutura de entrevista com questões que abordam experiências de injustiça, sofrimento e retaliação em uma organização, e de Rego (2001), que apresenta um instrumento validado de percepção de justiça de professores em universidades portuguesas.

Optou-se por construir o roteiro da entrevista, voltando às perguntas para os graduandos em seu ambiente de aprendizagem, tendo como direcionamento, o questionário RCJS. Como o objetivo da entrevista é de descrever e aprofundar o entendimento sobre a percepção de justiça dos graduandos procurou-se perguntas que trouxessem à tona os seguintes temas: percepção de justiça no ambiente de aprendizagem; formas de reação à injustiça; sentimento em relação à instituição de ensino; medidas de avaliação dos professores. Tais perguntas visaram descrever como as exigências e comportamentos do professor em sala de aula, assim como sua clareza na

forma de condução da avaliação da disciplina podem influenciar no desempenho acadêmico dos estudantes.

### 3.4 AVALIAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMG

Pesquisas científicas, cuja fonte primária de informação seja o ser humano, direta ou indiretamente, individual ou coletivamente, podem trazer danos aos pesquisados, em diversos graus. Com o objetivo de garantir o bem-estar, físico e mental, dos participantes, optou-se por submeter este estudo para aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, instituição de origem da pesquisadora.

No Brasil, o Conselho Nacional de Saúde (CNS), é o órgão responsável por essa regulação, de caráter permanente e deliberativo, e tem como missão a deliberação, acompanhamento, fiscalização e monitoramento das políticas públicas de saúde. O CNS é vinculado ao Ministério da Saúde, sendo composto por entidades representativas de trabalhadores da área da saúde, representantes de entidades e movimentos representativos de usuários, prestadores de serviços de saúde e governo.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o órgão institucional responsável pela análise ética em pesquisas científicas é o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP). O COEP é um dos Comitês de Ética brasileiros vinculados ao Sistema CEP-CONEP. O Sistema CEP-CONEP é organizado pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), órgão consultivo do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Levando em consideração a metodologia desta pesquisa e os instrumentos de coleta de dados que seriam utilizados (questionários e entrevistas), que levam a um contato direto com o ser humano, o projeto foi submetido ao COEP para avaliação no dia 30 de junho de 2016. No dia 31 de agosto de 2016 o COEP aprovou o projeto, emitindo o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 57459516.2.0000.5149 (Anexo A).

## 3.5 VARIÁVEIS

### 3.5.1 Variáveis Dependentes

Diante do referencial teórico utilizado neste estudo, como variável dependente, foi considerada a percepção de justiça, avaliada por meio do modelo tridimensional (distributiva, procedimental e interacional) dos respondentes da pesquisa. O modelo utilizado neste estudo, foi composto por 34 variáveis observáveis, que foram mensuradas diretamente, e que correspondem à cada item do questionário RCJS.

As 34 questões apresentadas no questionário foram estruturadas a fim de atender a cada dimensão de justiça, identificando três variáveis latentes. Variável latente é um constructo teórico que não pode ser medido diretamente, mas pode ser representado por uma ou mais variáveis observáveis (Hair, Black, Babin, Anderson & Thatam, 2009).

A fim de identificar, quais questões do questionário refere-se a cada uma das três variáveis latentes (distributiva, procedimental e interacional), foi elaborado um modelo estrutural, com a ordem e o número de cada questão correspondente a cada variável que seria analisada. O modelo que contempla as variáveis dependentes pode ser observado na Figura 2.

<b>JUSTIÇA DISTRIBUTIVA</b>	Q1
	Q2
	Q3
	Q4
	Q5
	Q6
	Q7
	Q8
	Q9
<b>JUSTIÇA PROCEDIMENTAL</b>	Q10
	Q11
	Q12
	Q13
	Q14
	Q15
	Q16
	Q17
	Q18
	Q19
	Q20
	Q21
	Q22
	Q23
	Q24
	Q25
	Q26
<b>JUSTIÇA INTERACIONAL</b>	Q27
	Q28
	Q29
	Q30
	Q31
	Q32
	Q33
	Q34

Figura 2: Distribuição das Variáveis Dependentes

Fonte: Adaptado de Simil (2016)

A variável que refere-se à justiça distributiva foi composta por 9 (nove) questões, a variável de justiça procedimental foi composta por 17 (dezessete) questões e a variável de justiça interacional foi composta por 8 (oito) questões.

### 3.5.2 Variáveis Independentes

As variáveis independentes referem-se às questões da primeira parte do questionário, sendo algumas abertas e outras fechadas. A variável “Desempenho Acadêmico” é a variável explicativa, sendo as demais, variáveis de controle. Algumas variáveis foram baseadas na literatura existente e outras foram testadas em caráter exploratório, a fim de avaliar como elas se comportam em relação ao sentimento de justiça percebida pelos respondentes. Todas as variáveis independentes utilizadas neste estudo estão descritas a seguir.

- Desempenho acadêmico

Foi considerada a percepção que o aluno tem do seu desempenho. Cornachione Jr. *et al.* (2010, p.3), destacam que “os alunos tendem a se tornar elementos ativos na busca de soluções quando são convidados a refletir sobre seus próprios desempenhos acadêmicos”.

De acordo com Engelmann (2010), o melhor desempenho contempla a expectativa pessoal de segurança e sucesso referente ao alcance dos objetivos estabelecidos. Tal afirmação vai ao encontro do conceito de justiça distributiva, na qual os indivíduos recebem recompensas na proporção de seu empenho pessoal para alcançar seus objetivos.

Peter *et al.* (2012), destacam que o desempenho acadêmico de estudantes está diretamente relacionado com a percepção de justiça do professor. Os autores concluíram que, a percepção de justiça do professor é uma característica fundamental em um ambiente escolar, se tornando favorável ao desempenho do aluno. Posto isto, Kovačević *et al.*(2013), afirmam existir uma correlação positiva entre o desempenho acadêmico e a percepção de justiça distributiva.

Este estudo analisou se além da correlação positiva entre desempenho acadêmico e justiça distributiva, também existe relação positiva entre desempenho acadêmico e as percepções de justiça procedimental e interacional.

- Gênero

Nos estudos referentes à justiça, muitas variáveis que referem-se às particularidades dos indivíduos tem sido testadas. Embora não haja literatura específica que relacione a variável gênero com a percepção de justiça, o gênero é uma das particularidades dos participantes de pesquisas.

Baseando em estudos anteriores, nos quais foi identificado que, as estudantes do gênero feminino percebem um valor de justiça menor, quando comparadas aos estudantes do gênero masculino (Berti, Molinari & Speltini, 2010; Simil, 2016), buscou-se testar, se estes mesmos resultados podem ser validados nesta pesquisa. Torna-se necessário enfatizar, que as diferentes culturas e localizações, até mesmo níveis educacionais diferentes podem influenciar nos resultados desta variável.

- Período em curso

Esperava-se que estudantes que estejam em períodos mais avançados no curso tenham uma maior percepção de justiça do que estudantes que estejam nos períodos iniciais, tendo como premissa que estudantes mais velhos tenham uma maior percepção de justiça do que os estudantes mais jovens.

- Enade

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), tem por objetivo avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação às habilidades, competências e aos conteúdos programáticos adquiridos em sua formação. O Conceito Enade é um indicador de qualidade que avalia o desempenho dos estudantes a partir dos resultados obtidos, o que reflete na avaliação da instituição de ensino. Sendo assim, entende-se que uma nota maior no Enade reflete maior qualidade no ensino de uma instituição.

Esperava-se que à medida em que as instituições possuam maior qualidade, os agentes envolvidos no ambiente de aprendizagem, contribuam para sua constante melhoria e aperfeiçoamento, apresentando correlação positiva com a percepção de justiça.

- Reprovação em disciplinas

Esta variável buscou identificar se o discente possuía pelo menos uma reprovação em alguma disciplina do curso. A reprovação em disciplinas está relacionada com o mau desempenho acadêmico. Braga, Pinto e Cardeal (1997), encontraram evidências de que alunos com maiores números de repetência apresentam grande probabilidade de abandonar o curso superior em que estão matriculados. Sucessivas repetências fazem com que o estudante fique desmotivado a dar continuidade ao curso.

Estudantes desinteressados não colocam expectativa em sua formação, o que pode interferir em sua percepção de justiça no contexto acadêmico. Partindo desta premissa, esperava-se encontrar uma correlação negativa entre a reprovação em disciplinas e a percepção de justiça.

- Número de reprovações

Esta variável refere-se aos discentes, que já foram reprovados, em pelo menos uma disciplina durante o curso. Caso o aluno assinalasse que já havia sido reprovado, foi pedido que ele indicasse em quantas disciplinas. A análise desta variável é de caráter exploratório, e visa identificar uma correlação entre o total de disciplinas reprovadas e sua percepção de desempenho.

- Estado civil

Assim como o gênero e a idade, a variável estado civil refere-se à particularidade dos indivíduos. Variáveis desta natureza têm sido testadas em relação a outras características dos estudantes. Andrade e Corrar (2008), analisaram variáveis demográficas que influenciavam no desempenho acadêmico de estudantes de Ciências Contábeis e encontraram uma correlação negativa entre o fato do estudante estar casado e seu desempenho acadêmico, e correlação positiva quando o estudante era solteiro.

Isto se deve ao fato de estudantes solteiros, terem maior disponibilidade de tempo do que estudantes casados. Contudo, como desempenho acadêmico e percepção de justiça estão diretamente relacionados, esperava-se que estudantes casados apresentem uma menor percepção de justiça do que estudantes solteiros.

- Empregado ou bolsista

Andrade e Corrar (2008) perceberam que estudantes que exercem algum tipo de atividade remunerada, são mais entusiasmados e apresentam um melhor desempenho que os que não exercem. Além disso, estudantes que possuem algum tipo de renda, em empresas ou até mesmo, dentro da própria universidade – como bolsistas - tendem a não enfrentar problemas financeiros. Diante disso, pretendia-se encontrar relação positiva com o fato do estudante exercer algum tipo de atividade remunerada ou possuir uma bolsa de estudos com a sua percepção de justiça. Ou seja, estudantes que exerçam algum tipo de atividade remunerada tenderiam a perceber o ambiente mais justo do que aqueles que não exercem.

- Outra graduação

Estudantes que optam por uma segunda graduação estão procurando aprimoramento profissional, em especial com relação ao curso de Ciências Contábeis que se torna uma formação complementar principalmente para os cursos de Administração e Direito. Muitas vezes, estes estudantes são mais velhos do que aqueles que estão cursando uma graduação pela primeira vez e tendem a apresentar um maior compromisso, e maior maturidade do que aqueles que estão cursando a primeira graduação. Adicionalmente, se sentem mais a vontade e mais acostumados no ambiente do ensino superior, por já o terem frequentado anteriormente. O fato de o estudante ter concluído o primeiro curso mostra seu interesse em progredir profissionalmente e sua satisfação com a academia.

A opção de retorno a academia, permite inferir que haja uma relação positiva entre estudantes que já possuem uma graduação e sua percepção de justiça. Ou seja, estudantes que estão cursando um curso superior pela segunda vez tendem a perceber justiça mais facilmente do que os que estão cursando pela primeira vez.

- Turno em que o curso é ofertado

Alunos que estudam em período integral, geralmente são mais envolvidos nas atividades acadêmicas do que aqueles que estudam no período noturno. Embora, não haja pesquisas que relacionem a variável turno com a percepção de justiça dos estudantes, julga-se necessário testar

se o turno em que o curso é ofertado possui alguma relação com a percepção de justiça dos estudantes, haja vista a sua influência na evasão e perfil do aluno do curso de Ciências Contábeis (Magalhães & Andrade, 2006; Dias, Theóphilo & Lopes, 2010). Sendo assim, é possível inferir que estudantes que estudam em período integral apresentem uma maior percepção de justiça do que aqueles que estudam em apenas um horário.

O Quadro 4 apresenta um resumo das variáveis utilizadas neste estudo, demonstrando o evento mensurado, o nome da variável criada, o tratamento e a proxy de cada uma delas, o embasamento teórico e o sinal esperado.

**Quadro 4:** Resumo das variáveis da pesquisa e coeficiente esperado

Evento Mensurado	Variável	Tratamento	Embasmamento Teórico	Coefficiente Esperado
Desempenho acadêmico	Des	Variável dummy, atribuído valor 1 aos respondentes que consideraram ter um bom desempenho e valor 0 aos que consideraram ter um excelente desempenho. A alternativa mau desempenho foi escolhida como referência, sendo atribuída nota 0 para os respondentes que se consideraram com bom e excelente desempenho para que fosse considerado mau desempenho.	Engelmann (2010); Peter <i>et al.</i> (2012) e Kovačević <i>et al.</i> (2013).	+
Gênero	Gen	Variável dummy; atribuído valor 1 aos respondentes do gênero masculino e valor 0 aos do gênero feminino.	Berti, Molinari e Speltini (2010) e Simil (2016).	+
Período em curso	Per	Variável quantitativa, podendo variar de 1 à 10.	Não há.	+
Nota do curso obtida no Enade	Enade	Variável quantitativa, podendo variar de 3 à 5.	Não há.	+
Reprovação em disciplinas	Rep	Variável dummy; atribuído valor 1 aos respondentes que afirmaram ter pelo menos uma reprovação e valor 0 aos que afirmaram não ter reprovação.	Braga, Pinto e Cardeal (1997).	-
Número de reprovações	N Rep	Variável quantitativa discreta, atribuindo valor $\geq 1$	Não há	-

Estado civil	Estc	Variável dummy; atribuído valor 1 aos respondentes não solteiros, e valor 0 aos solteiros.	Andrade e Corrar (2008).	+
Empregado ou bolsista	Emp	Variável dummy; atribuído valor 1 aos respondentes empregados ou bolsistas e valor 0 aos que não são empregados ou bolsistas.	Andrade e Corrar (2008).	+
Outra graduação	Grad	Variável dummy; atribuído valor 1 para os respondentes que possuem outra graduação e 0 aos que não possuem.	Não há.	+
Turno em que o curso é ofertado	Tur	Variável dummy; atribuído valor 1 aos respondentes que estudaram no período noturno e valor 0 aos que estudaram no período integral.	Magalhães, Andrade (2006); Dias, Théophilo, Lopes (2010).	-

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível notar no Quadro 4 que, foram criadas 10 (dez) variáveis, sendo 7 (sete) qualitativas (*dummy*) e 3 (três) quantitativas. Complementarmente, observa-se que das 10 (dez) variáveis a serem testadas, somente em três variáveis, reprovação em disciplinas (“Rep”), número de reprovações (“N Rep”) e turno (“Tur”) é esperada uma relação negativa com as dimensões de justiça distributiva, procedimental e interacional.

### 3.6 MODELOS ESTATÍSTICOS

Para alcançar os quatro primeiros objetivos específicos, foi utilizada a técnica da análise de regressão linear múltipla. 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 as características da relação entre esses dois tipos de variáveis (Gujarati, 2011).

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

regressão. Sendo assim, os modelos utilizados para alcançar os objetivos específicos propostos, podem ser expressos como:

$$JD_i = \beta_0 + \beta_1 Bom Des_i + \beta_2 Exc Des_i + \beta_3 Gen_i + \beta_4 Per_i + \beta_5 Enade_i + \beta_6 Rep_i + \beta_7 N Rep_i + \beta_8 Estc_i + \beta_9 Emp_i + \beta_{10} Grad_i + \beta_{11} Tur_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

$$JP_i = \beta_0 + \beta_1 Bom Des_i + \beta_2 Exc Des_i + \beta_3 Gen_i + \beta_4 Per_i + \beta_5 Enade_i + \beta_6 Rep_i + \beta_7 N Rep_i + \beta_8 Estc_i + \beta_9 Emp_i + \beta_{10} Grad_i + \beta_{11} Tur_i + \varepsilon_i \quad (2)$$

$$JI_i = \beta_0 + \beta_1 Bom Des_i + \beta_2 Exc Des_i + \beta_3 Gen_i + \beta_4 Per_i + \beta_5 Enade_i + \beta_6 Rep_i + \beta_7 N Rep_i + \beta_8 Estc_i + \beta_9 Emp_i + \beta_{10} Grad_i + \beta_{11} Tur_i + \varepsilon_i \quad (3)$$

Em que:

JD (Justiça Distributiva) = variável dependente;

JP (Justiça Procedimental) = variável dependente;

JI (Justiça Interacional) = variável dependente;

Bom Des (Desempenho acadêmico) = Variável *dummy*;

Exc Des (Desempenho acadêmico) = Variável *dummy*;

Gen (Gênero) = Variável *dummy*;

Per (Período em curso) = Variável quantitativa, período em que o respondente estiver cursando, podendo variar do 1º ao 10º;

Enade (Nota do curso obtido no Enade) = variável quantitativa, podendo variar de 3 à 5;

Rep (Reprovação em disciplinas) = variável *dummy*;

N Rep (Número de reprovações) = variável quantitativa.

Estc (Estado civil) = variável *dummy*;

Emp (Empregado ou bolsista) = variável *dummy*;

Grad (Outra graduação) = variável *dummy*;

Tur (Turno em que o curso é ofertado) = variável *dummy*;

### 3.7 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Em relação à análise dos questionários, foram utilizadas técnicas de estatística descritiva e inferencial. A estatística descritiva foi utilizada para analisar as características das variáveis estudadas, enquanto a estatística inferencial foi utilizada através da análise de regressão e os testes de hipóteses relacionados (Hoffmann, 2006). A estimação da regressão foi realizada pelo método de mínimos quadrados (MQO), por este ser o melhor estimador linear não viesado (Gujarati, 2011).

É importante destacar que, por se tratar de uma pesquisa na área social, estabeleceu-se como aceitável o nível de significância de 10%. Loureiro e Gameiro (2011) evidenciam que ao contrário das ciências exatas, as pesquisas das ciências sociais necessitam de mais flexibilidade nos critérios de aceitabilidade de significância estatística, o que torna a aceitação do nível de significância de até 10%.

Como forma de analisar as entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo. De acordo com Martins e Theóphilo (2009), a análise de conteúdo é uma técnica usada para analisar a comunicação de forma sistemática e objetiva. Ainda segundo os autores, tal técnica pode ser usada tanto para fins exploratórios, quanto para verificação, podendo confirmar ou refutar evidências e proposições.

Optou-se por utilizar a técnica de análise de conteúdo para atender ao quinto objetivo específico, que é de descrever a percepção de justiça dos graduandos. A análise de conteúdo foi realizada em três etapas: pré-análise (organização e coleta do material); descrição analítica (estudo aprofundado do material, através da elaboração de um quadro de referência, baseado no referencial teórico utilizado e nas hipóteses que estão sendo testadas) e interpretação inferencial (com base no quadro de referência, foram revelados os conteúdos de acordo com o propósito do estudo).

## **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Esta seção apresenta os resultados encontrados divididos em duas etapas. A primeira refere-se à análise quantitativa, que foi realizada através da análise descritiva da amostra, seguida pela análise do modelo de regressão múltipla, e apresentação dos testes de validação dos pressupostos do Modelo Clássico de Regressão Linear. A última etapa refere-se à análise qualitativa, realizada através da análise de conteúdo dos dados coletados nas entrevistas.

### **4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA**

#### **4.1.1 Análise Descritiva da Amostra**

Os dados foram coletados entre os meses de Janeiro e Março de 2017, de forma presencial e eletrônica, junto aos discentes de graduação matriculados no curso de Ciências Contábeis, nas universidades elencadas no Quadro 2. Os questionários foram aplicados de forma presencial para os discentes que estiveram presentes em sala de aula no dia da aplicação em sete universidades (UFMG, UFV, UFV-Rio Paranaíba, UFVJM, UFJF, UFJF – Governador Valadares, UFSJ), e através de formulário eletrônico em duas universidades (UFU, UFU – Ituiutaba). Foram aplicados 700 questionários nas nove universidades e descartados 166, por não estarem preenchidos em sua totalidade.

Acredita-se que, o alto número de questionários descartados (mais de 20% do total aplicado), deve-se a dois motivos. O primeiro refere-se aos alunos do 1º período do curso. Como o questionário foi aplicado no início do semestre, os alunos do primeiro período responderam apenas uma parte do questionário, justificando que ainda não haviam vivenciado muitas das situações descritas nas afirmativas do questionário. Isto foi observado em duas universidades (UFMG, UFSJ). O segundo motivo diz respeito à forma de apresentação do questionário. Como a maior parte dos itens do questionário foi apresentada como afirmativas, em geral com apenas uma linha, o respondente pode não ter lido, ou não soube responder. Ao final foram considerados 534 questionários válidos. A Tabela 1 apresenta a quantidade de questionários divididos pelas instituições pesquisadas.

**Tabela 1: Total de questionários por UF**

UF	Questionários Aplicados	Questionários Inválidos	Questionários Válidos
UFJF - Governador Valadares	44	10	34
UFJF - Juiz de Fora	107	25	82
UFMG	188	36	152
UFSJ	100	54	46
UFU – Uberlândia	13	1	12
UFU – Ituiutaba	30	0	30
UFV - Rio Paranaíba	97	18	79
UFV – Viçosa	45	7	38
UFVJM	76	15	61
TOTAL	700	166	534

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa.

Observa-se um baixo número de respostas da Universidade Federal de Uberlândia (12 questionários válidos), em relação ao total de alunos matriculados (aproximadamente 800 alunos), que pode ser explicado por dois fatores. O primeiro deve-se ao fato período de aplicação dos questionários ter coincido com as férias escolares desta instituição. Conseqüentemente os questionários tiveram que ser enviados através do formulário eletrônico *Google Docs*, o que acarreta em uma taxa de respostas menor do que os questionários aplicados presencialmente. De posse dos dados tabulados, iniciou-se a análise descritiva da amostra. Os resultados da análise são apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2: Distribuição dos Dados Sociodemográficos**

<b>Estado Civil</b>	
Separado	1%
Casado	10%
Solteiro	89%
<b>Turno</b>	
Noturno	84%
Integral	16%
<b>Outra Graduação</b>	
Sim	12%
Não	88%
<b>Gênero</b>	
Masculino	42%
Feminino	58%
<b>Atividade Remunerada</b>	
Sim	45%
Não	55%

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao estado civil, 89% dos alunos participantes da pesquisa são solteiros, 10% casados e apenas 1% são separados. Nenhum dos participantes da pesquisa assinalou a opção viúvo (a). Nas universidades pesquisadas, o curso de Ciências Contábeis é ofertado em apenas dois turnos: integral e/ou noturno. Cerca de 84% dos respondentes estudam no curso noturno e apenas 16% em período integral. Entre os respondentes, 12% afirmam ter outra graduação concluída e 88% estão cursando a primeira graduação.

No que concerne ao gênero, observa-se que 58% dos alunos pesquisados são do gênero feminino e 42% do gênero masculino, o que revela uma predominância feminina no curso de Ciências Contábeis. Com relação à atividade remunerada, 45% dos alunos afirmam exercer algum tipo de atividade remunerada.

A análise da principal variável independente (desempenho acadêmico), revelou resultados relevantes no que refere-se à distribuição da percepção de desempenho acadêmico entre mal, bom e excelente. Os resultados indicam que 57% dos alunos consideram que tem um bom desempenho acadêmico, 37% consideram ter um excelente desempenho acadêmico e apenas 6% afirmam ter um mau desempenho acadêmico. Mais especificamente, foram analisados a

distribuição da percepção de desempenho acadêmico com o gênero. Os resultados são apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3: Distribuição da Percepção de Desempenho por Gênero**

Desempenho / Gênero	Masculino	Feminino
Excelente Desempenho	30%	42%
Bom Desempenho	63%	53%
Mau desempenho	7%	5%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com relação à distribuição da percepção de desempenho acadêmico, observa-se que 42% do total dos respondentes do gênero feminino, consideraram ter um excelente desempenho acadêmico. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Cornachione *et al.* (2010), onde foi identificado que, estudantes do gênero feminino se avaliaram como possuidoras de um desempenho acadêmico superior, em comparação ao seus colegas do gênero masculino.

O questionário também pedia para o aluno, que já havia obtido reprovação, indicar em quantas disciplinas ele reprovava. Esta relação com a autoavaliação de desempenho acadêmico está apresentada na Tabela 4.

**Tabela 4. Distribuição da Quantidade de Reprovações com Desempenho Acadêmico**

Desempenho/ Reprovações	Excelente	Bom	Mal
	Frequência	Frequência	Frequência
Nenhuma Reprovação	128	61	1
1	40	69	3
2	18	56	3
3	7	52	6
4	4	24	4
5	2	19	4
6	0	8	1
7	0	3	2
8	0	5	2
9	0	2	1
10	0	3	1
11 à 23	0	2	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Um achado interessante foi em relação à reprovação durante o curso. Dentre os pesquisados, 344 alunos (64% da amostra) afirmaram já ter tido pelo menos uma reprovação

durante a graduação e apenas 190 alunos (36% da amostra) nunca reprovaram. Outro ponto relevante a ser destacado é que, quase todos os alunos que consideraram ter um mau desempenho acadêmico já obtiveram reprovação em alguma disciplina. Apenas um aluno que se considerou com mau desempenho, afirma nunca ter sido reprovado em alguma disciplina. Em contrapartida, muitos alunos que se consideraram com bom ou excelente desempenho também já obtiveram reprovação durante o curso.

A Tabela 4 indica que 71 alunos que se consideram com excelente desempenho acadêmico, já obtiveram até 5 reprovações durante o curso, e 243 alunos que se consideram com bom desempenho acadêmico, já foram reprovados em uma ou até mais de dez disciplinas. Braga, Pinto e Cardeal (1997), julgam que alunos com até uma reprovação, podem ser considerados como alunos de bom desempenho acadêmico. De acordo com os dados obtidos, nota-se que a maioria dos alunos que se consideram com bom desempenho, possui duas ou mais reprovações. Pode-se inferir que, para a amostra pesquisada, o fato de o aluno ter sido reprovado, não exerce influência na sua percepção de desempenho acadêmico.

Posteriormente, foram analisadas as respostas dos 34 itens que compunham a escala de percepção de justiça. Zenorini, Santos e Bueno (2003), destacam que um importante indicativo da eficiência dos itens que compõem a escala *likert*, é sua capacidade de identificação de sujeitos que apresentam as características latentes em questão. Para tanto, realizou-se a análise da porcentagem de concordância com cada afirmação apresentada pelos respondentes. Na Tabela 5 são apresentados os percentuais das respostas em relação à justiça distributiva.

**Tabela 5: Percentual das Respostas da Justiça Distributiva**

QUESTÃO	Extremamente Injusto (a)	Injusto (a)	Nem Justo (a) Nem Injusto (a)	Justo (a)	Extremamente Justo (a)
Q1	0,56%	2,43%	26,03%	47,94%	23,03%
Q2	2,25%	12,17%	29,59%	45,69%	10,30%
Q3	1,87%	7,49%	27,72%	46,07%	16,85%
Q4	2,81%	13,48%	27,72%	35,77%	20,22%
Q5	0,56%	2,81%	33,33%	44,57%	18,73%
Q6	2,25%	8,61%	29,96%	48,31%	10,86%
Q7	1,50%	4,87%	26,78%	50,94%	15,92%
Q8	1,69%	7,12%	26,03%	42,32%	22,85%
Q9	0,56%	5,06%	31,09%	44,94%	18,35%

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante dos dados apresentados na Tabela 5, é possível destacar que, em geral, os respondentes percebem a justiça distributiva de maneira positiva, ou seja, não se consideram injustiçados. As questões 1, 7 e 8, que competem às notas obtidas pelo aluno, em comparação com outros alunos e considerando seu esforço pessoal, foram as mais assinaladas como justo (a) ou extremamente justo (a), representando cerca de 70% do total da amostra. Isto indica que eles consideram que as notas obtidas estão proporcionais ao esforço empregado para obtê-las. Resultado semelhante foi encontrado por Simil (2016), com alunos de pós-graduação *stricto sensu*. De maneira geral, os alunos da pós-graduação também acreditam que as notas obtidas são coerentes com o que eles esperavam receber em suas avaliações.

A Tabela 6 apresenta o percentual de respostas relativas à dimensão de justiça procedimental.

**Tabela 6: Percentual das Respostas da Justiça Procedimental**

QUESTÃO	Extremamente Injusto (a)	Injusto (a)	Nem Justo (a) Nem Injusto (a)	Justo (a)	Extremamente Justo (a)
Q10	6,74%	17,60%	27,53%	27,72%	20,41%
Q11	3,93%	10,49%	23,41%	33,71%	28,46%
Q12	2,25%	15,36%	35,58%	32,02%	14,79%
Q13	3,00%	13,67%	36,89%	34,46%	11,99%
Q14	3,75%	11,61%	29,40%	40,82%	14,42%
Q15	3,00%	8,99%	37,64%	38,20%	12,17%
Q16	2,25%	7,12%	35,02%	40,64%	14,98%
Q17	1,12%	8,24%	36,70%	41,57%	12,36%
Q18	2,81%	9,55%	31,09%	41,39%	15,17%
Q19	1,69%	9,55%	34,64%	41,95%	12,17%
Q20	2,81%	10,11%	37,27%	38,01%	11,80%
Q21	2,62%	14,42%	39,51%	35,96%	7,49%
Q22	4,31%	15,92%	33,90%	34,46%	11,42%
Q23	3,93%	15,36%	34,83%	35,21%	10,67%
Q24	2,81%	7,68%	32,02%	41,95%	15,54%
Q25	5,24%	15,92%	29,40%	36,70%	12,73%
Q26	4,49%	19,10%	36,14%	32,02%	8,24%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com relação à justiça procedimental, observa-se que as questões 11, 14, 16, 17, 18, 19 e 24, que de forma geral, refere-se às políticas de comparecimento nas disciplinas, cronograma

geral do curso e o nível de dificuldade do curso, foram as mais consideradas como justo (a) ou extremamente justo (a). As questões 15, 20 e 21 que competem à forma como os professores conduzem as discussões em sala, as expectativas do professor em relação ao aluno e os tipos de questões nas avaliações, foram as questões mais assinaladas como nem justo (a), nem injusto (a) ou injusto (a). A questão 26, que diz respeito ao cronograma para execução de trabalhos em casa, foi a que os alunos perceberam como mais injusta.

Outro ponto relevante refere-se às questões 22 e 25, que são relacionadas à quantidade de tempo e trabalho para se obter boas notas. Em ambas, cerca de 20% dos alunos consideraram que o tempo e o trabalho necessários para se alcançar boas notas são injustos. Tal achado corrobora com o resultado encontrado por Simil (2016), no qual a quantidade de tempo empregado para se obter notas altas também foi percebida como a mais injusta. Ou seja, apesar da maioria dos alunos considerarem justa a forma como os professores conduzem a aula e o cronograma geral do curso, eles não consideram justo o tempo que lhes é dado para execução dos trabalhos em casa.

Em comparação com a dimensão de justiça distributiva, a justiça procedimental apresentou mais questões assinaladas como injusto (a) ou extremamente injusto (a). Em especial, a questão 11, que se refere às políticas existentes em caso de perda/falta de avaliações, que foi considerada mais injusta, em comparação às demais questões de justiça procedimental.

Por fim, realizou-se a análise das questões referentes à dimensão de justiça interacional. A Tabela 7 apresenta os percentuais de respostas relativas à dimensão de justiça interacional.

**Tabela 7: Percentual das Respostas da Justiça Interacional**

QUESTÃO	Extremamente Injusto (a)	Injusto (a)	Nem Justo (a) Nem Injusto (a)	Justo (a)	Extremamente Justo (a)
Q27	1,50%	5,62%	24,34%	47,57%	20,97%
Q28	1,50%	7,49%	30,15%	44,76%	16,10%
Q29	1,69%	7,30%	35,21%	39,51%	16,29%
Q30	2,43%	8,80%	34,08%	40,82%	13,86%
Q31	1,50%	5,99%	32,40%	45,51%	14,61%
Q32	1,31%	3,75%	31,84%	46,63%	16,48%
Q33	2,81%	13,30%	38,01%	35,96%	9,93%
Q34	8,99%	18,35%	36,33%	28,46%	7,87%

Fonte: Dados da pesquisa.

De maneira geral, a justiça interacional refere-se à relação entre dois indivíduos, sendo um superior e outro subordinado, medida através do tratamento respeitoso, ou como as informações são repassadas. Considerando as avaliações dos alunos em relação a ela, nota-se que a maioria considera justo (a) ou extremamente justo (a). Este fato se torna mais perceptível na questão 27, que diz respeito à forma como os professores tratam os alunos, nos quais 47,57% indicaram como sendo justo (a) e 20,97% como sendo extremamente justo (a), o que corresponde a 68,54% do total da amostra.

Contudo, as questões 33 e 34, referem-se a como os professores consideram as opiniões dos alunos e como os professores lidam com os alunos que discordam deles, foram as situações em que os alunos se consideraram mais injustiçados. As questões obtiveram 13,30% e 18,35%, das respostas na opção injusto (a).

Estudos anteriores como os de Chory-Assad (2002) e Chory (2007), identificaram que os alunos que percebem que seus professores têm práticas mais justas, tendem a estar mais entusiasmados com o curso, além de ficarem mais interessados no conteúdo da disciplina. Em comparação às outras dimensões de justiça, a justiça procedimental foi aquela em que os alunos se sentiram mais injustiçados. No entanto, a quantidade de alunos que consideraram justos, os itens atribuídos a ela, ainda foi relevante. Esta dimensão refere-se à forma como o curso é estruturado, a distribuição do tempo para executar tarefas e às políticas adotadas em relação às faltas e frequências dos alunos.

Comparando as análises obtidas a partir das três dimensões de justiça que foram abordadas neste estudo, observa-se que os aspectos da justiça distributiva e da justiça interacional foram considerados como os mais justos. De Jesus e Rowe (2014), encontraram resultados semelhantes na avaliação dos próprios professores. Os autores identificaram que os professores, também apresentam uma percepção de justiça mais positiva nas dimensões distributiva e interacional.

#### **4.1.2 Identificação da Variável Dependente**

Como forma de agrupar os dados obtidos nos 34 itens do questionário aplicado, a fim de se obter as três variáveis latentes (justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional), foram realizados dois procedimentos excludentes. O primeiro refere-se ao cálculo

da mediana. A mediana é a medida de tendência central mais apropriada para dados ordinais, pois apresenta resistência a pontuações extremas, sendo a medida mais indicada para dados de intervalo (Cooper & Schindler, 2003). O segundo refere-se ao cálculo de análise fatorial. Em linhas gerais, a análise fatorial tem por objetivo, agrupar um grande número de variáveis originais em subconjuntos de novas variáveis mutuamente não correlacionadas (Mingoti, 2013). Em seguida, foram geradas regressões de testes, nas quais foram identificados que as variáveis latentes obtidas através das medianas se ajustaram melhor ao modelo proposto. Portanto, optou-se por utilizar neste estudo as variáveis geradas através das medianas.

#### 4.1.3 Análise de Regressão

Posteriormente, deu-se início às análises dos modelos de regressão múltipla, como forma de atender aos quatro primeiros objetivos específicos. Os dados foram estruturados, e o modelo original sofreu alteração devido à exclusão da variável ‘Enade’. A variável foi excluída, pelo fato do último resultado do Enade para a avaliação do curso de Ciências Contábeis se referir ao ano de 2012, data em que três instituições ainda não haviam participado da avaliação.

Em seguida, foram analisadas as variáveis *dummies* (dicotômicas). A variável “estado civil”, foi dividida em dois grandes grupos: casados ou solteiros, sendo este último composto por alunos solteiros e separados. Não foram obtidas respostas na opção viúvo (a). Em seguida, foram identificadas as variáveis que possuíam mais de duas categorias. Neste caso, as categorias foram segregadas em mais de uma variável, e eleita a categoria de referência como *dummy* = 0. Apenas uma variável foi analisada desta forma, a que se refere ao desempenho acadêmico. A categoria “mau desempenho” foi eleita como referência, assumindo, portanto, valor zero.

As variáveis período e quantidade de disciplinas reprovadas, foram as variáveis discretas que obtiveram valores no intervalo de 1 à 10, e 0 à 23, respectivamente. Após esta nova adequação foram propostas as seguintes equações de regressão:

$$JD_i = \beta_0 + \beta_1 Bom Des_i + \beta_2 Exc Des_i + \beta_3 Gen_i + \beta_4 Per_i + \beta_5 Rep_i + \beta_6 N Rep_i + \beta_7 Estc_i + \beta_8 Emp_i + \beta_9 Grad_i + \beta_{10} Tur_i + \varepsilon_i \quad (4)$$

$$JP_i = \beta_0 + \beta_1 Bom Des_i + \beta_2 Exc Des_i + \beta_3 Gen_i + \beta_4 Per_i + \beta_5 Rep_i + \beta_6 N Rep_i + \beta_7 Estc_i + \beta_8 Emp_i + \beta_9 Grad_i + \beta_{10} Tur_i + \varepsilon_i \quad (5)$$

$$JI_i = \beta_0 + \beta_1 Bom Des_i + \beta_2 Exc Des_i + \beta_3 Gen_i + \beta_4 Per_i + \beta_5 Rep_i + \beta_6 N Rep_i + \beta_7 Estc_i + \beta_8 Emp_i + \beta_9 Grad_i + \beta_{10} Tur_i + \varepsilon_i \quad (6)$$

As regressões foram geradas e validadas através dos pressupostos do Modelo Clássico de Regressão Linear. Os resultados das regressões serão apresentados inicialmente e posteriormente os testes de validação dos pressupostos do modelo.

A Tabela 8 apresenta os valores obtidos na regressão, extraídos a partir do *software* STATA®, referentes à dimensão de justiça distributiva.

**Tabela 8: Regressão do Modelo de Justiça Distributiva**

Variável	Coefficiente	Std. Error	Estatística-t	P> t
Bom Desempenho	.0456077	.1437556	0.32	0.751
Excelente Desempenho	.1799518	.1587704	1.13	0.258
Gênero	-.0209831	.0634303	-0.33	0.741
Período	.0176683	.0143071	1.23	0.217
Reprovação	-.1483889	.083889	-1.77	0.077
Nº de Reprovações	-.0233071	.0174973	-1.33	0.183
Estado Civil	-.1508488	.1078988	-1.40	0.163
Atividade Remunerada	.0004831	.0655353	0.01	0.994
Outra Graduação	-.0308407	.0982181	-0.31	0.754
Turno	-.0151906	.085793	-0.18	0.860
Constante	3735584	.1732347	21.56	0.000
R <sup>2</sup>	5,12%			
Nº de Observações	534			

Fonte: Dados da Pesquisa.

Observa-se pela análise da Tabela 8, que a variável desempenho acadêmico não se mostrou estatisticamente significativa. No modelo proposto, a única variável independente que se mostrou estatisticamente significativa foi Reprovação. Ou seja, alunos que já obtiveram alguma reprovação durante o curso, se sentem mais injustiçados (por isso, o coeficiente negativo) do que aqueles que nunca reprovaram. Braga, Pinto e Cardeal (1997), encontraram relação entre a reprovação e a taxa de evasão de alunos de graduação. A evasão do curso é uma das consequências da percepção de injustiça dos alunos (Durso, 2015). Embora não haja evidências

empíricas de estudos anteriores, que relacionaram a reprovação com a percepção de justiça, os achados neste estudo identificaram uma relação direta entre ambos. O coeficiente de ajustamento do modelo foi de 5,12%, o que indica que 5,12% da variabilidade da variável dependente (justiça distributiva), é explicada pela variabilidade das variáveis independentes.

Posteriormente, foi realizada a análise da regressão para a dimensão de justiça procedimental. A Tabela 9 apresenta os resultados desta regressão extraídos a partir do *software* STATA®.

**Tabela 9: Regressão do Modelo de Justiça Procedimental**

Variável	Coeficiente	Std. Error	Estatística-t	P> t
Bom Desempenho	.112832	.1494302	0.76	0.451
Excelente Desempenho	.1108159	.1650376	0.67	0.502
Gênero	.1105087	.0659341	1.68	0.094
Período	-.0173693	.0148719	-1.17	0.243
Reprovação	-.2988839	.0872004	-3.43	0.001
Nº de Reprovações	-.0050027	.018188	-0.28	0.783
Estado Civil	.0064453	.112158	0.06	0.954
Atividade Remunerada	-.0522027	.0681222	-0.77	0.444
Outra Graduação	-.1108292	.1020952	-1.09	0.278
Turno	-.2763096	.0891796	-3.10	0.002
Constante	3911065	.1800729	21.72	0.000
R <sup>2</sup>	7,20%			
Nº de Observações	534			

Fonte: Dados da Pesquisa.

No modelo proposto de justiça procedimental, as variáveis relativas ao desempenho acadêmico não apresentaram significância estatística. Contudo, o modelo apresentou três variáveis de controle com significância estatística. A variável “Gênero”, indicando que alunos do sexo masculino tem maior percepção de justiça procedimental do que alunos do sexo feminino. Resultado semelhante foi encontrado no trabalho de Simil (2016), o qual identificou que alunos do gênero masculino apresentam uma maior percepção de justiça procedimental. A variável “Reprovação”, assim como no modelo de justiça distributiva, indicou que o fato do aluno ter sido reprovado em pelo menos uma disciplina durante o curso, faz com que ele se sinta mais injustiçado em relação à percepção de justiça procedimental. E a variável “Turno” indicou que alunos que estudam no turno noturno se sentem mais injustiçados em relação à justiça procedimental do que alunos que estudam em período integral. Alunos do curso noturno também

têm uma propensão maior a abandonar o curso, do que alunos que estudam em período integral (Dias *et al.*, 2010).

Possíveis motivos podem ser suscitados a partir deste resultado. A justiça procedimental refere-se aos procedimentos adotados pelo superior com relação a seus subordinados. No ambiente de aprendizagem, tais procedimentos podem ser definidos como: a quantidade de trabalho necessária para se conseguir boas notas e a quantidade de tempo exigido para dedicação ao curso. Alunos do turno noturno, geralmente, exercem algum tipo de atividade remunerada, e por dispor de pouco tempo para atividades extraclasse, podem perceber como injustos, itens relativos à justiça procedimental.

O coeficiente de ajustamento do modelo foi de 7,20%, indicando que 7,20% da variabilidade da variável justiça procedimental é explicada pela variação das variáveis independentes. Apesar do modelo de justiça procedimental ter apresentado mais variáveis de controle com significância estatística, o coeficiente de ajustamento foi menor 2,08% do que o de justiça distributiva. Por fim, foi realizada a análise de regressão para a dimensão de justiça interacional. A Tabela 10 apresenta os resultados desta regressão extraídos a partir do *software* STATA®.

**Tabela 10: Regressão do Modelo de Justiça Interacional**

Variável	Coefficiente	Std. Error	Estatística-t	P> t
Bom Desempenho	-.0722534	.1671043	-0.43	0.666
Excelente Desempenho	-.1110193	.1845577	-0.60	0.548
Gênero	-.1043816	.0737326	-1.42	0.157
Período	-.0001203	.0166308	-0.01	0.994
Reprovação	-.250208	.0975142	-2.57	0.011
Nº de Reprovações	-.0107825	.0203392	-0.53	0.596
Estado Civil	-.0412663	.1254236	-0.33	0.742
Atividade Remunerada	-.0569993	.0761795	-0.75	0.455
Outra Graduação	-.0283955	.1141706	-0.25	0.804
Turno	-.1764129	.0997275	-1.77	0.077
Constante	4197241	.2013713	20.84	0.000
R <sup>2</sup>	4,25%			
Nº de Observações	534			

Fonte: Dados da Pesquisa.

A justiça interacional trata da forma como se dão as relações sociais entre dois indivíduos, através do tratamento e da forma como as informações são transmitidas (Rego, 2000). Observa-se que as variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico não apresentaram significância estatística com o modelo de justiça interacional. Isto indica que o fato do aluno ter um bom, mal ou excelente desempenho acadêmico não influencia na percepção de como seu superior, representado pela figura do professor, se relaciona com ele. No modelo analisado, duas variáveis de controle se mostraram estatisticamente significativas para a dimensão de justiça interacional, a um nível de confiança de 10%, a variável “Turno” e a variável “Reprovação”. Em relação à variável “Turno”, pode-se inferir que ela se comporte de maneira análoga à dimensão de justiça procedimental. A quantidade de trabalho necessária para a realização de tarefas extra-classe, pode desencadear sentimentos de injustiça em relação aos procedimentos adotados, e consequentemente, interferir no relacionamento entre alunos e professores.

Em relação à variável “Turno”, Pereira (2004) ressalta que, os aspectos interacionais podem ser mais relevantes na percepção de justiça quanto maior for a proximidade da relação entre dois indivíduos. Fonsêca (2008) destaca que o fracasso escolar (reprovação) persistente, desencadeia problemas de adaptação social, além de ocasionar evasão e problemas psicológicos, como desmotivação para os estudos. Tal análise permite inferir que alunos com sucessivas reprovações, tenham dificuldade de relacionamento, em especial com seus professores. Esta dificuldade de relacionamento, associada às reprovações constantes, podem desencadear sentimentos de injustiça no aspecto interacional.

O coeficiente de ajustamento do modelo foi menor do que os dos outros dois modelos analisados, indicando que 4,25% da variabilidade da justiça interacional é explicada pela variação das variáveis de controle propostas. O Quadro 5 apresenta o resumo das análises das variáveis estabelecidas neste estudo.

**Quadro 5: Resumo das Variáveis da pesquisa e coeficiente obtido**

Evento Mensurado	Variável	Coeficiente Esperado	Coeficiente Obtido		
			JD	JP	JI
Desempenho acadêmico	Des	+	Sem relação	Sem relação	Sem relação
Gênero	Gen	+	Sem relação	+	Sem relação
Período em curso	Per	+	Sem relação	Sem relação	Sem relação
Reprovação em disciplinas	Rep	-	-	-	-
Número de reprovações	N Rep	-	Sem relação	Sem relação	Sem relação
Estado civil	Este	+	Sem relação	Sem relação	Sem relação
Empregado ou bolsista	Emp	+	Sem relação	Sem relação	Sem relação
Outra graduação	Grad	+	Sem relação	Sem relação	Sem relação
Turno em que o curso é ofertado	Tur	-	Sem relação	-	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a análise das regressões, foram realizados os testes quanto à homocedasticidade, ausência de multicolinearidade e correta especificação do modelo, com o objetivo de validar os pressupostos do modelo clássico de regressão linear proposto neste estudo.

O primeiro teste realizado foi para verificar a ausência de multicolinearidade do modelo. O problema de multicolinearidade refere-se a uma relação linear entre as variáveis explicativas de um modelo (Gujarati, 2011). O teste utilizado neste estudo para a verificação do problema de multicolinearidade foi a análise dos Fatores de Inflação das Variâncias (FIV, ou a sigla em inglês VIF). A Tabela 11 demonstra o resultado dos testes VIF das três regressões anteriormente apresentadas.

**Tabela 11: Teste de Análise dos Fatores de Inflação das Variâncias**

Variáveis	Justiça Distributiva		Justiça Procedimental		Justiça Interacional	
	VIF	1/VIF	VIF	1/VIF	VIF	1/VIF
Bom Desempenho	5.36	0.186618	6.23	0.160461	6.23	0.160461
Excelente Desempenho	6.23	0.160461	5.36	0.186618	5.36	0.186618
Gênero	1.04	0.962836	1.93	0.517519	1.93	0.517519
Período	1.33	0.751123	1.71	0.586251	1.71	0.586251
Reprovação	1.71	0.586251	1.33	0.751123	1.33	0.751123
Nº de Reprovações	1.93	0.517519	1.12	0.889808	1.12	0.889808
Estado Civil	1.06	0.940275	1.08	0.929275	1.08	0.929275
Atividade Remunerada	1.12	0.889808	1.06	0.940275	1.06	0.940275
Outra Graduação	1.08	0.929275	1.06	0.942051	1.06	0.942051
Turno	1.06	0.942051	1.04	0.962836	1.04	0.962836
Mean VIF	2.19		2.19		2.19	

Fonte: Adaptado do Stata.

A partir da análise dos testes, é possível verificar que os valores de VIF encontrados, são de 2,19 pontos para todas as regressões. Segundo Gujarati (2011), problemas de multicolinearidade são considerados quando se constatam VIF acima de 10 pontos. Portanto, pode-se afirmar que nos modelos apresentados, não há problemas de multicolinearidade entre as variáveis explicativas.

Um dos pressupostos do Modelo Clássico de Regressão Linear aponta que os resíduos do modelo deverão ter variância uniforme. Tal pressuposto afirma que variância dos resíduos é igual (constante) para todas as observações (Gujarati, 2011). Para verificação da ausência de heterocedasticidade foi utilizado o teste de Breusch-Pagan. Se a estatística de teste, Multiplicador de Lagrange (LM), for significativa ao nível de significância adotado ( $\text{valor-p} < \alpha$ ), rejeita-se a hipótese nula de Homocedasticidade. A apresenta os valores dos testes para os três modelos anteriormente apresentados.

**Tabela 12: Teste para verificação da Ausência de Heterocedasticidade – Breusch - Pagan**

Justiça Distributiva	Teste Chi2(4)	Prob> chi2
	1.53	0.2163
Justiça Procedimental	Teste Chi2(4)	Prob> chi2
	2.43	0.1187
Justiça Interacional	Teste Chi2(4)	Prob> chi2
	2.92	0.0877

Fonte: Adaptado do Stata.

Observa-se que o p-valor do teste referente à justiça interacional, foi de 0.0877, o que é significativo ao nível de significância adotado (10%), indicando a presença de heterocedasticidade. Em relação às dimensões de justiça distributiva e procedimental, não foram detectados problemas de heterocedasticidade, haja vista que o p-valor foi de 0.2163 e 0.1187 respectivamente.

De acordo com Hill, Griffiths, e Judge (1999), se a presença de heterocedasticidade é ignorada no MQO, significa que os erros-padrão dos estimadores estão sendo calculados por meio de formas incorretas. A utilização de erros-padrão incorretos significa que as estimativas dos intervalos de confiança, e por consequência os testes de hipóteses sobre os parâmetros serão inválidos.

Uma das formas alternativas para correção do problema de heterocedasticidade é reestimar a regressão novamente com erros-padrão robustos. Os resultados desta regressão reestimada estão evidenciados na Tabela 13.

**Tabela 13: Regressão do Modelo de Justiça Interacional – Erros – Padrão Robustos**

Variável	Coefficiente	Std. Error	Estatística-t	P> t
Bom Desempenho	-.0722534	.1924273	-0.38	0.707
Excelente Desempenho	-.1110193	.218393	-0.51	0.611
Gênero	-.1043816	.075656	-1.38	0.168
Período	-.0001203	.0165175	-0.01	0.994
Reprovação	-.250208	.1020654	-2.45	0.015
Nº de Reprovações	-.0107825	.0216156	-0.50	0.618
Estado Civil	-.0412663	.1306603	-0.32	0.752
Atividade Remunerada	-.0569993	.0784778	-0.73	0.468
Outra Graduação	-.0283955	.137441	-0.21	0.836
Turno	-.1764129	.0886509	-1.99	0.047
Constante	4197241	.2228654	18.83	0.000
R <sup>2</sup>	3,66%			
Nº de Observações	534			

Fonte: Adaptado do Stata.

Ao analisar a regressão de justiça interacional reestimada é possível observar que não houve alteração em relação às variáveis significativas no modelo. Finalmente, foi verificada a correta especificação do modelo estimado. A especificação do modelo pode ser definida como o processo de análise e escolha das variáveis e sua forma funcional. Esse pressuposto indica a ausência do problema econométrico de especificação do modelo. Alguns dos tipos mais comuns

de erro de especificação do modelo são: omissão de variáveis relevantes, inclusão de variáveis irrelevantes e a forma funcional mal especificada (Gujarati, 2011).

Para verificar a correta especificação do modelo estimado, foi realizado o teste RESET (*Regression Specification Error Test*). Ao realizar o teste, supõe-se que, se o modelo estiver correto, nenhuma função não linear das variáveis explicativas poderia ser significativa estatisticamente, se adicionada a esse modelo. Assim, se o valor-p da estatística F for significativo, obtém-se evidência de que o modelo apresentado não está bem ajustado ou que a forma funcional não foi corretamente especificada. A Tabela 14 apresenta o resultado do teste RESET para os três modelos propostos.

**Tabela 14: Teste para Verificar Erros de Especificação do Modelo - RESET**

Justiça Distributiva	Teste Chi2(4)	Prob> chi2
	F(6, 517)	0.58
	Prob> F	0.7490
Justiça Procedimental	Teste Chi2(4)	Prob> chi2
	F(6, 517)	1.16
	Prob> F	0.3266
Justiça Interacional	Teste Chi2(4)	Prob> chi2
	F(6, 517)	1.46
	Prob> F	0.1900

Fonte: Adaptado do Stata.

Conforme observado na Tabela 14, o resultado da estatística F foi maior que o nível de significância adotado ( $\alpha = 0,10$ ), inferindo-se que a forma funcional do modelo proposto está bem ajustada. Portanto, os modelos especificados são apropriados para a validação estatística dos constructos teóricos atribuídos pelos modelos propostos, permitindo a confirmação com os resultados empíricos observados.

Contudo, os baixos valores no  $R^2$  (medida do grau de ajuste) observado em todas as regressões, evidenciam baixo poder explicativo das variáveis independentes sobre a variação na variável dependente. Sendo explicadas principalmente pelo resíduo, as variações nas percepções de justiça (variáveis dependentes) sofrem, principalmente, efeito causal de variáveis que não foram contempladas nos modelos estabelecidos. Portanto, ainda que a validação estatística esteja

associada aos constructos teóricos, existem componentes omitidos nos resíduos das regressões que causam maior variação na variável dependente.

## 4.2 ANÁLISE QUALITATIVA

Como forma de atender ao quinto e último objetivo específico deste trabalho, foram realizadas seis entrevistas dentre as universidades participantes da amostra. A meta estabelecida inicialmente neste estudo era realizar uma entrevista por instituição, fazendo um sorteio entre os alunos que assinalaram a opção no questionário para conceder a entrevista, totalizando 9 entrevistas. No entanto, a maioria dos alunos sorteados não responderam ao contato feito, e após exaurir a tentativa de contato com todos os alunos que se habilitaram a conceder as entrevistas, apenas 6 alunos concordaram em concedê-la.

As entrevistas foram realizadas nos meses de Março e Abril de 2017, com 6 alunas de universidades distintas, sendo duas presenciais (UFMG, UFJF – GV), duas por telefone (UFV, UFJF) e duas via *Skype* (UFV – RP, UFU – Ituiutaba). Todas as entrevistas tiveram o áudio gravado, mediante autorização das entrevistadas e posteriormente foram transcritas.

O roteiro da entrevista foi semiestruturado, dividido em duas partes. A primeira parte composta por 6 (seis) perguntas sociodemográficas, e a segunda composta por 11 (onze) perguntas, que foram direcionadas para identificar a percepção de cada dimensão de justiça. O Quadro 6 apresenta as características sociodemográficas dos entrevistados, referentes à primeira parte da entrevista.

**Quadro 6: Características Sociodemográficas dos Entrevistados**

Entrevistado	Tipo de Entrevista	Instituição	Idade	Gênero	Ano de Ingresso	Cidade de Nascimento	Atividade Remunerada	Estado Civil
1	Presencial	UFJF – GV	24	Feminino	2013	Governador Valadares/ MG	Não	Solteira
2	Skype	UFU - Ituiutaba	23	Feminino	2012	Barretos /SP	Sim	Solteira
3	Skype	UFV – RP	21	Feminino	2014	Cristalândia /TO	Sim	Solteira
4	Telefone	UFJF	30	Feminino	2016	Juiz de Fora /MG	Sim	Separada
5	Presencial	UFMG	19	Feminino	2016	Belo Horizonte /MG	Sim	Solteira
6	Telefone	UFV	20	Feminino	2016	Viçosa /MG	Sim	Solteira

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação às características sociodemográficas, todas as entrevistadas são do gênero feminino, com idades entre 19 e 30 anos. As entrevistadas 2 e 3 vieram dos Estados de São Paulo e Tocantins, respectivamente, para cursar Ciências Contábeis em Minas Gerais. Apenas a entrevistada 4 é separada, e as demais são solteiras. Em relação ao ano de ingresso no curso, as entrevistadas ingressaram entre 2012 e 2016. Apenas a entrevistada 1 não exerce e nunca exerceu algum tipo de atividade remunerada.

#### 4.2.1 Análise da Percepção de Justiça

De posse dos dados transcritos, deu-se seguimento às análises dos dados com a elaboração do quadro de referência. Após a tabulação dos dados sociodemográficos, foi feita a categorização das questões nas três dimensões de justiça: distributiva, procedimental e interacional. Os conteúdos foram analisados em comparação com as demais respostas obtidas, a fim de se obter a percepção geral de justiça dos alunos entrevistados.

Com base no roteiro de entrevista (Apêndice C), considerou-se como percepção de justiça distributiva, as respostas obtidas com as perguntas 2, 3, 4 e 5. Como percepção de justiça procedimental foram consideradas as respostas das perguntas 6, 7 e 8. Por fim, como percepção de justiça interacional, foram consideradas as questões 9, 10 e 11. A pergunta 1 do roteiro de

entrevista, foi analisada separadamente, por se referir ao significado que as entrevistadas atribuem à justiça no ambiente de aprendizagem.

O significado de justiça é amplo e costuma ser associado aos julgamentos sobre o que é certo ou errado e à compreensão de direitos e deveres, refletindo, portanto, no sentimento, atitudes e interações sociais dos indivíduos (Pereira, 2004). Em relação ao significado de justiça no ambiente de aprendizagem, as percepções dos entrevistados foram bem diversas.

A entrevistada 1 entende justiça como algo que é “verídico, justo e verdadeiro”. As entrevistadas 2 e 4, relacionam justiça no ambiente de aprendizagem com o tratamento entre professores e alunos. A entrevistada 2 ressalta que, “o aluno deve ser bem tratado, mas também tem que respeitar muito o professor, porque, assim, tem aluno que acaba maltratando professor e depois acaba reclamando da maneira com que o professor trata ele [...] Então eu acho que tem a ver com a maneira que trata as pessoas”.

Para as entrevistadas 5 e 6, a justiça se relaciona com a distinção dos papéis de aluno e professor. Por exemplo, para a entrevistada 5 “é você ter noção da sua posição quando você está aprendendo algo. Você ter noção do que é certo, do que é errado, do que deve ser feito, do que não deve ser feito”. A entrevistada 6 assim se posicionou, “eu acho justo o aluno se colocar à disposição de aprender e o professor de ensinar”.

A entrevistada 3 associa a justiça com meritocracia. Para ela, justiça “é você realmente ter a nota que foi...que a nota que você receber deve ser proporcional ao seu esforço, em relação à determinada disciplina, ou o seu não esforço”.

Nesta primeira pergunta é possível identificar que as alunas entrevistadas relacionam a justiça no ambiente de aprendizagem de duas formas. A primeira, com comportamento de professores e alunos, e a segunda, com o esforço empregado pelos alunos, em comparação com as notas obtidas.

Tais percepções, apesar de diferentes, expressam os sentimentos de justiça descritos por Barzotto (2003), que destaca que o conceito de justiça no âmbito social se manifesta de três formas. A primeira se dá através da dependência do outro na relação social, que aponta para o fato da justiça ser estabelecida sempre entre sujeitos distintos. A segunda refere-se ao dever, que atribui algo para uma pessoa através de uma necessidade racional. A última, diz respeito à adequação, que refere-se ao modo de determinação daquilo que é devido.

#### 4.2.1.1 Análise da Percepção de Justiça Distributiva

A justiça distributiva se baseia na abordagem em que as trocas sociais são justas, e os lucros recebidos são proporcionais aos investimentos realizados (Homans, 1961). Considerando a categoria de justiça distributiva, foram realizadas perguntas que remetem: à distribuição dos pontos nas disciplinas, à forma de avaliação da disciplina e à forma de avaliação das notas comparadas aos demais alunos.

Em relação à distribuição dos pontos nas disciplinas, todas as entrevistadas consideraram justa a forma como os pontos são distribuídos. A entrevistada 1 considera a distribuição de pontos justa “porque sempre foi acordado isso com os alunos, a questão de distribuição de pontos, de como vai ser dividida a avaliação da disciplina. Eles são bem flexíveis quanto a isso. E podem até em algum momento chegar e falar ‘Tal prova, tal avaliação vai ser tanto’. Mas, sempre é conversado, sempre que preciso eles mudam. Não tem nada engessado, não”. Somente a entrevistada 6, ressaltou que “não acho justo quando os pontos de trabalho são mais do que os de prova, aí eu acho injusto”. A entrevistada destacou que, como a maioria dos alunos trabalha, não sobra muito tempo para estudar, e que “trabalho ocupa muito mais tempo e o número de trabalhos é muito grande”. Outro ponto relevante apontado pela entrevistada 6, é que “no geral, os trabalhos, a metodologia que a gente pega é muito falha. Por exemplo, normalmente a gente divide, cada um pega uma parte e cada um fala daquela parte. Então, para mim, essa metodologia atende o professor, mas não atende o aluno”.

As entrevistadas 3 e 4, apesar de considerarem justa a forma de distribuição dos pontos dos professores, relataram que tiveram um problema pontual em relação aos professores substitutos. Em ambos os casos, os professores mudaram a distribuição dos pontos ao longo do semestre. A entrevistada 3 ressaltou que a turma pensou em realizar uma reclamação formal do professor no colegiado, porém, “ele era um professor muito gente boa, era um professor legal, só que a gente ficava receoso de levar isso a público, então a gente aceitava. Até porque ele passou todo mundo, então a gente não tinha muito o que reclamar não”. Tal questão se difere da percepção dos professores substitutos discutida por De Jesus e Rowe (2014). Os autores identificaram que os professores substitutos percebem de forma mais positiva as dimensões de justiça distributiva e interacional do que os professores efetivos. Tal discrepância na percepção de justiça entre professores e alunos pode indicar duas coisas: o professor substituto valoriza mais a

relação com os alunos, do que os alunos com o professor; e a falta de experiência do professor substituto.

Em relação à forma de avaliação das disciplinas, as entrevistadas 1, 2, 4 e 5, de maneira geral, consideraram justa a maneira como os professores avaliam as disciplinas. A entrevistada 3, reclama da falta de um critério de avaliação definido. Ela aponta que, “não era justa, às vezes, porque as respostas eram as mesmas, porque muitas vezes os trabalhos eram feitos em grupo, só que as notas eram diferentes, mesmo tendo as mesmas respostas, então teve alguns professores que deixaram a desejar nesse sentido”.

A entrevistada 6 reclama da avaliação dos professores no sentido de não ter tarefas práticas como forma de avaliação. A entrevistada destaca que, “acho que é falho a forma de avaliação porque não põe prática. Tem muitas questões teóricas, dão muitas voltas e não chega no objetivo”.

Com relação às notas obtidas, mediante os esforços empregados, as entrevistadas, em sua maioria, consideraram justas as notas que receberam nas disciplinas cursadas. Todas as entrevistadas relataram que as notas eram proporcionais ao empenho delas. Considerando a avaliação das notas em comparação com os demais alunos, todas as entrevistadas consideraram justa a forma como suas notas foram dadas em comparação com as dos colegas.

Apenas a entrevistada 1, não considerou justa a forma de avaliação dos professores, por considerar que “eles deveriam levar em consideração muitas outras coisas que não só a nota. Não é só a questão da nota em si que eles avaliam aqui na universidade. Tem muitas outras coisas, por exemplo, assiduidade, comprometimento”. A entrevistada 1 destaca que, alunos assíduos tem, por muitas vezes, notas equivalentes a alunos que não são frequentes nas aulas.

Em geral, observou-se que as entrevistadas percebem a dimensão distributiva de forma justa. Apenas algumas situações pontuais foram destacadas como sendo injustas. No entanto, os pontos destacados não interferem na percepção de justiça distributiva de maneira geral. Sentimentos como raiva ou tristeza, segundo Homans (1961), são desencadeados quando os indivíduos percebem que as recompensas obtidas não são proporcionais aos esforços empregados. Assmar *et al.* (2005), destacam que a percepção de injustiça, com relação à justiça distributiva, pode gerar tensão (como raiva ou culpa). De acordo com os relatos apresentados, as percepções de injustiça em situações específicas, não desencadearam tais sentimentos.

#### 4.2.1.2 Análise da Percepção de Justiça Procedimental

A segunda categoria analisada refere-se à justiça procedimental. A justiça procedimental foca nos meios de resolução dos conflitos ou dos processos de tomada de decisão (Assmar *et al.*, 2005). Foram realizadas perguntas que concerne à forma como as opiniões e reclamações da instituição são ouvidas e tratadas, e a forma que os professores expõem aquilo que esperam dos alunos.

Em relação à instituição de ensino, as entrevistadas se sentem amparadas quando alguma reclamação ou opinião é externada. A entrevistada 3 ressalta que, sempre que necessário, recorre ao DCE (Diretório Central dos Estudantes), “sempre que a gente precisa, a gente vai até eles e eles levam as nossas informações, críticas, enfim, sobre o curso. Então a gente sempre tem ouvidos”. A entrevistada 2 destaca que por fazer parte de uma universidade do interior do estado, tem um relacionamento muito íntimo com professores e funcionários. A entrevistada considera que, “a universidade tem uma cultura bem diferente. Te trata como se fosse uma família, mesmo [...] Sempre que eu precisava de algum documento da secretaria, alguém me arrumava, nunca tive problema. É muito diferente, isso é nítido”. Cropanzano, Bowen e Gilliland (2007), destacam que a justiça procedimental é importante para manter a legitimidade institucional.

Considerando os procedimentos utilizados para tratar as reclamações e opiniões dos alunos, a maioria das entrevistadas declarou que consideraram justa a forma como tais procedimentos são utilizados. Todas as entrevistadas conhecem a hierarquia das instituições a que pertencem, e os procedimentos necessários para registrar reclamações ou opiniões. A entrevistada 2, por exemplo, destacou que já teve “problema em uma nota que a professora tinha registrado errado, aí ela foi lá e resolveu, não teve problema”. A entrevistada 3 falou sobre um problema que os alunos enfrentaram em relação ao ônibus que os levam até o campus, que fica há 4 quilômetros de distância da cidade. A entrevistada 3 declarou que “tem um ônibus aqui que não é pago. Aí tava tendo muita reclamação em relação a isso, porque eles não estavam tendo o compromisso de passar nos horários certos, de passarem nos pontos que estavam pré-determinados. Então, a gente levou para o DCE e o DCE teve uma conversa com o diretor do Campus e, através disso, houve uma assembleia e foi tudo resolvido. Tanto é que, agora, tá tudo normalizado”.

Apenas a entrevistada 6 destacou uma falta de apoio em relação às reclamações sobre os professores, ressaltando que “o fato dos professores da universidade, em grande parte, serem concursados e, de certa forma, vitalícios, isso acaba que não é tão escutado a opinião do aluno quanto em uma faculdade particular, por exemplo. Eu acho que isso acaba deixando a desejar”. A entrevistada 5 alegou que os procedimentos para realizar algum tipo de reclamação são muito burocráticos.

Com relação à forma como os professores expressam o que esperam dos alunos em sala de aula, as respostas foram bem diversas. As entrevistadas disseram que não são todos os professores que expressam o que esperam dos alunos. A entrevistada 3, por exemplo, destacou que “eles deixam pra gente a expectativa que eles têm quanto ao bom desempenho de toda a turma”. A entrevistada 5 destaca que, “eles relacionam bastante o cotidiano do profissional com o que eles cobram também [...]. Então eles fazem essa correlação de uma forma muito justa, cobrando, muitas vezes, na prova por exemplo, [...], o que nós vivenciaremos fora”.

Lind, Tyler e Huo (1997) destacam que a percepção de justiça nos procedimentos adotados é baseada no reconhecimento do nível hierárquico e na neutralidade com que os processos são conduzidos. De maneira geral, no que concerne à justiça procedimental, as entrevistadas consideraram justa a forma como os procedimentos usados pela instituição e por seus professores são utilizados.

#### 4.2.1.3 Análise da Percepção de Justiça Interacional

Por fim, realizou-se a análise da categoria referente à justiça interacional. A justiça interacional refere-se aos aspectos sociais envolvidos na relação entre um subordinado e seu superior. Nesta etapa, analisaram-se questões referentes ao tratamento dos professores com os alunos e se os alunos já presenciaram alguma ação de injustiça em sala de aula.

Com relação ao tratamento dos professores para com os alunos, as entrevistadas destacaram que todos os professores, de maneira geral, sempre mantiveram uma postura de respeito e consideração com os alunos. A entrevistada 3 destacou que, em especial por vir de outro Estado, sempre teve muita atenção e respeito por parte dos professores. A entrevistada 3 destaca que, “eles são bem receptivos, todos eles que eu passei, sempre me acolheram muito bem e de forma respeitosa”.

Embora a maioria das entrevistadas relatasse que nunca vivenciaram qualquer situação de injustiça em sala de aula, as entrevistadas 1 e 4, relataram sentimentos de injustiça em relação ao comportamento de alguns professores. A entrevistada 1 acredita que poderia melhorar o relacionamento interpessoal com alguns professores, “a convivência mesmo entre os professores, na minha opinião, ia ficar uma coisa mais aprazível, e não enfadonha como é ultimamente”. A entrevistada 4 destacou problemas de relacionamento com os professores substitutos. Segundo ela, “tenho alguns problemas com professores substitutos. Já tive no primeiro semestre e esse semestre também”.

Considerando as situações de injustiça vivenciadas em sala de aula relacionadas aos colegas, duas entrevistadas destacaram que já vivenciaram situações que consideraram ser injustas. A entrevistada 1 ressalta que já vivenciou situações de injustiça no ambiente escolar, mas não em sala de aula. A entrevistada 1 destacou que quando procura o professor fora da sala de aula, “alguns em especial, se recusam a colaborar, ensinar, mesmo fora do ambiente de sala de aula. A gente vai pra saber alguma dúvida, alguma coisa e eles não, não vou falar competentes pra responder porque eles são muito competentes, sim. Mas eles não fazem isso com prazer, sabe. A gente percebe isso quando mandam a gente buscar em outro tipo de informação. Dar um *Google*, como eles costumam falar aqui”.

A entrevistada 6, destacou que já houve ocasiões em que o “professor tava explicando só pra quem tava mais à frente, ou quem ele julgava que tava sabendo mais. Aí tinham alguns alunos que estavam com dúvidas, perguntavam e as dúvidas não eram sanadas, sabe. Isso é algo que até acontece com frequência em algumas disciplinas e eu acho que pode ser tratado como injustiça”.

No que refere-se a situações de injustiça vivenciadas pelas entrevistadas em sala de aula, apenas a entrevistada 1 afirmou já ter vivenciado. A entrevistada 1 ressalta que “tinha uma discussão sobre um determinado tema da matéria e foi colocado em questão, pela professora, uma situação que nós não soubemos responder. Nós respondemos, mas não foi o que ela queria ouvir. Ela se recusou a dar a resposta correta e ficou aquele clima estranho na sala. Aí ela passou, mais ou menos, uma hora da aula sem falar nada com a gente, só em pé na frente da sala, olhando pra gente”. A entrevistada 1 destacou ainda que “nós saímos da sala, fomos à coordenação comentar sobre o que tinha acontecido, porque a gente tá vindo com um propósito, que é o de aprender [...] Se nós tivéssemos o conhecimento, nós estaríamos no lugar dela, dando aula. Mas foi uma coisa injusta que eu achei”.

Com relação às demais categorias analisadas, a justiça interacional foi a que despertou mais percepções de injustiça das entrevistadas, em especial por remeter à memória situações vivenciadas em sala de aula. Spessatto e Beuren (2013) destacam que as percepções de justiça interacional se relacionam com as atitudes e comportamentos entre gestores e subordinados, destacando que a justiça interacional pode ser descrita pelos sentimentos do indivíduo pelo seu superior hierárquico. Na avaliação do ambiente escolar, esta percepção está relacionada com as relações entre alunos e professores.

É necessário ressaltar que, tanto a instituição, como os professores e colegas, são componentes do ambiente de aprendizagem, e exercem influência sobre a percepção de justiça do indivíduo. Embora analisadas de forma individual, pode-se inferir que uma dimensão é influenciada pela outra de forma a complementar o conceito geral de justiça no ambiente de aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral, buscar evidências que permitissem identificar a relação existente entre o desempenho acadêmico de alunos de graduação em Ciências Contábeis e sua percepção de justiça. Para tal, foram avaliadas as percepções dos alunos de graduação em Ciências Contábeis de todas as universidades federais mineiras.

Como forma de atender ao objetivo geral, foram traçados cinco objetivos específicos, sendo os quatro primeiros contemplados pela análise quantitativa e o último pela análise qualitativa. As análises quantitativas foram feitas, através das análises de regressão, considerando cada uma das três dimensões de justiça especificadas nos itens 2.2, 2.3 e 2.4.e posteriormente realizada a análise qualitativa, como forma de descrever a percepção de justiça dos graduandos.

Os constructos teóricos da pesquisa foram fundamentados nos trabalhos de Homans (1961), Adams (1965), Colquitt (2001), Chory-Assad (2002), Peter *et al.*, 2012, Kovačević *et al.* (2013), Simil (2016). A partir destes trabalhos, foram traçadas três hipóteses de pesquisa, as quais visavam identificar se o desempenho acadêmico influenciava a percepção de justiça dos graduandos em cada uma de suas três dimensões. As hipóteses são apresentadas a seguir:

**H<sub>1</sub>:** O desempenho acadêmico tende a influenciar a percepção de justiça distributiva.

**H<sub>2</sub>:** O desempenho acadêmico tende a influenciar a percepção de justiça procedimental.

**H<sub>3</sub>:** O desempenho acadêmico tende a influenciar a percepção de justiça interacional.

As hipóteses estabelecidas, se sustentam nos achados empíricos de Peter *et al.* (2012) e Kovačević *et al.* (2013). Os resultados das hipóteses indicam que não houve significância estatística com nenhuma das hipóteses traçadas neste estudo. Os achados desta pesquisa vão contra as evidências empíricas de Peter *et al.* (2012) e Kovačević *et al.* (2013), os quais encontraram relação positiva entre o desempenho acadêmico e todas as dimensões de justiça, porém, com maior relação entre o desempenho e a justiça distributiva.

Os achados desta pesquisa permitem inferir que, a autoavaliação de desempenho acadêmico, não exerce influência na percepção de justiça em qualquer das suas três dimensões. No entanto, algumas questões podem ser suscitadas a partir deste resultado. Uma delas diz respeito a relação encontrada entre o desempenho acadêmico e o número de reprovações. É no

mínimo estranho, observar que alunos que já obtiveram mais de dez reprovações se considerem com bom desempenho acadêmico. Apesar da maioria dos alunos afirmarem já ter sido reprovados durante o curso (64%, que correspondem à 341 alunos, aproximadamente), apenas 6% deles (cerca de 31 alunos), se consideraram com mau desempenho acadêmico. Tal relação demonstra que a reprovação, apesar de se relacionar com a justiça, em suas três dimensões, não exerce qualquer influência sobre a autoavaliação de desempenho acadêmico.

Por conseguinte, passou-se a realizar as análises das variáveis de controle, como forma de atender o proposto no primeiro objetivo específico. Percebeu-se que, dentre as variáveis propostas neste modelo, a variável gênero, se mostrou estatisticamente significativa apenas em relação à justiça procedimental. Ou seja, os indivíduos do gênero masculino têm uma maior percepção de justiça procedimental do que os do gênero feminino. No entanto, em relação às justiça distributiva e justiça interacional, não foram encontradas evidências estatísticas de que exista essa relação. Os mesmos resultados foram evidenciados no trabalho de Simil (2016), o qual encontrou significância estatística de gênero, apenas em relação à justiça procedimental.

A variável ‘período em curso’, não apresentou significância estatística com relação à qualquer das três dimensões de justiça. Ou seja, não há evidência de que alunos que estejam mais avançados no curso tenham uma maior percepção de justiça do que os alunos que estão nos primeiros períodos. A mesma relação foi observada entre os alunos que já tinham outra graduação quando ingressaram no curso de Ciências Contábeis. Tais resultados evidenciam que, na amostra pesquisada, a vivência na universidade, seja durante o mesmo curso, ou com experiências de cursos anteriores, não exerce influência sobre a percepção de justiça dos alunos, em qualquer de suas três dimensões.

A única variável independente estatisticamente significativa nas três dimensões de justiça propostas foi a reprovação. O sinal do coeficiente (negativo) obtido nas três regressões evidencia que alunos que já tiveram pelo menos uma reprovação durante o curso, percebem mais injustiça distributiva, procedimental e interacional do que os alunos que nunca reprovaram. No entanto, a variável ‘número de reprovações’, não foi estatisticamente significativa com qualquer das três dimensões de justiça. Isto demonstra que apenas o fato do aluno ter sido reprovado pelo menos uma vez, influencia na sua percepção de justiça, não importando a quantidade de reprovações que ele obteve ao longo do curso.

Outra variável testada se refere ao estado civil. No entanto, não foram encontradas evidências estatísticas de que o fato do aluno ser solteiro ou casado influenciasse na sua percepção de justiça. O mesmo foi observado na variável empregado ou bolsista. O fato de o aluno exercer atividade remunerada, também não influencia na sua percepção de justiça.

A última variável testada refere-se ao 'turno' em que o aluno estuda. Os cursos de Ciências Contábeis são, em sua maioria, oferecidos em período noturno e/ou integral. Esperava-se, portanto, identificar que alunos do turno noturno – que geralmente trabalham - tivessem uma menor percepção de justiça do que os alunos do curso integral, em função de ter menos tempo disponível para realização de outras tarefas. O coeficiente encontrado é significativo estatisticamente em relação às justiças procedimental e interacional. Ou seja, alunos que trabalham se sentem mais injustiçados com relação aos procedimentos adotados e as interações sociais do que alunos que estudam em período integral.

Finalmente, realizou-se a análise qualitativa, proposta no quinto e último objetivo específico. As análises tiveram como objetivo, descrever as percepções de (in)justiça dos alunos. Através da criação de um quadro de referência, foram identificadas as percepções de justiça dos alunos em relação à cada uma das três dimensões de justiça propostas.

Foi possível identificar que os alunos associam a justiça no ambiente de aprendizagem, de maneira geral, principalmente com relação à figura do professor. Com relação à justiça distributiva, a forma com o professor distribui os pontos e a forma como ele avalia os alunos, foram as questões mais apontadas pelos entrevistados. Cabe ressaltar, que os alunos se sentem injustiçados, por exemplo, quando o professor passa muitos trabalhos para serem feitos em casa, sejam individuais ou em grupo. Como a maioria dos alunos trabalha, eles não conseguem conciliar a atividade extraclasse com o pouco tempo livre.

Com relação à justiça procedimental, foi observado que os alunos entrevistados se sentem acolhidos e acham justas as formas como suas reclamações e opiniões são ouvidas. No entanto, os alunos sentem dificuldade de entender o que os professores esperam deles.

No que concerne à justiça interacional, esta demonstrou ser a que os alunos entrevistados se sentem mais injustiçados. Esta associação da justiça no ambiente de aprendizagem com o professor revela que, quando há uma quebra de confiança ou respeito no professor, emerge o sentimento de injustiça no aluno. De acordo com as entrevistas realizadas, a justiça interacional,

foi a que demonstrou uma maior sensibilidade por parte dos alunos, justamente por remeter às relações sociais entre professores e alunos.

Portanto, conclui-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados. Para os estudantes de Ciências Contábeis do Estado de Minas Gerais que fizeram parte da amostra desta pesquisa, são poucos os fatores que influenciam em sua percepção de justiça. Pela análise qualitativa, é possível perceber que o relacionamento entre professor e aluno, e a maneira como ele organiza o cronograma das aulas, têm mais influência na percepção de justiça dos alunos do que as variáveis testadas nos modelos propostos.

Entende-se que esta pesquisa tem como limitação o fato de estudar apenas alunos de universidades federais. É notório que existem várias diferenças entre universidades públicas e privadas. Como o tema é incipiente no ambiente acadêmico, torna-se importante destacar que os resultados deste estudo não possam ser generalizados como um perfil do aluno de Ciências Contábeis mineiro. E que novas pesquisas podem ser realizadas a partir das colocações aqui apresentadas.

Cabe sugerir a discussão de novos temas para pesquisas futuras. O primeiro deles envolve a aplicação do tema em instituições de ensino superior particulares. Alunos de universidades particulares podem ter diferentes percepções de justiça, por estarem envolvidos em um contexto diferente dos alunos de universidades públicas. A segunda refere-se à inclusão de novas variáveis nos modelos estatísticos aqui apresentados, além de analisar a influência que uma dimensão de justiça exerce sobre a outra. Ou ainda, identificar outras relações que possam vir a existir no ambiente de aprendizagem, como a percepção de desempenho acadêmico do aluno com relação às reprovações obtidas. Proporcionando desta forma, um aprimoramento das práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, J. S. (1963) Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 67, n. 5, p. 422–436.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. Em L. Berkowitz (Org.), *Advances in experimental social psychology*. New York:Academic Press. (Vol. 2, pp. 267-299)
- Allen, N. J.; Meyer, J. P.(1990) The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitments to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, v. 63, p.1-8.
- Alves, C. V. O., Corrar, L. J., & Slomski, V. (2004). *A docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil*. In Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, IV.
- Andrade, M. M. de. (2002). *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas*. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- Andrade, J. X., & Corrar, L. J. (2008). Condicionantes do Desempenho dos Estudantes de Contabilidade: Evidências Empíricas de Natureza Acadêmica, Demográfica e Econômica. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 1(1), 62-74.
- Assmar, E. M. L., Ferreira, M. C., & Souto, S. D. O. (2005). Justiça organizacional: uma revisão crítica da literatura. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18(3), 443-453.
- Bach, T. M., Walter, S. A., Frega, J. R., & Müller, J. M. S. (2013). Fatores de influência na aprendizagem percebida dos alunos de cursos de administração. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(1).
- Baccaro, T. A., & Shinyashiki, G. T. (2014). Relação entre desempenho no vestibular e rendimento acadêmico no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 165-176.
- Barzotto, L. F. (2003). Justiça Social-Gênese, estrutura e aplicação de um conceito. *Revista Jurídica da Presidência*, 5(48).
- Berti, C., Molinari, L., & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social psychology of education*, 13(4), 541-556.
- Beuren, I. M., Barros, C. M. E., & Dal Vesco, D. G. (2016). Percepção de justiça organizacional dos gestores no uso do balanced scorecard para a mensuração do desempenho estratégico. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 10(27), 31-45.
- Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. *Research on negotiation in organizations*, 1(1), 43-55.

- Bies, R. J. & Shapiro, D. L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence on procedural fairness judgments. *Social Justice Research*, 2, 199-218.
- Bies, R. J. (2001). Interactional (in) justice: The sacred and the profane. *Advances in organizational justice*, 89118.
- Braga, M. M.; Pinto, C. O. B. M.; Cardeal, Z.L.(1997). Perfil sócio-econômico, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. *Química Nova*. São Paulo. v. 20 n°. 4. jul./ago.
- Bueno, S. (2000). *Mini dicionário da língua portuguesa*. Ed. revisado. e atualizado. São Paulo: FTD.
- Chory-Assad, R. M. (2002) Classroom Justice: Perceptions of Fairness as a Predictor of Student Motivation, Learning, and Aggression. *Communication Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 58–77.
- Chory, R. M. (2007). Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship Between Instructor Credibility and Classroom Justice. *Communication Education*, v. 56, n. 1, p. 89–105.
- Chory-Assad, R. M.; Paulsel, M. L. (2004) Antisocial Classroom Communication: Instructor Influence and Interactional Justice as Predictors of Student Aggression. *Communication Quarterly*, v. 52, n. 2, p. 98–114.
- Cohen, A. (2000), The relationship between commitment forms and work outcomes: a comparison of three models. *Human Relations*, v. 53, n. 3, p. 387-417.
- Colquitt, J.A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.
- Colquitt, J.A., Scott, B.A., Judge, T.A., & Shaw, J.C. (2006). Justice and personality: Using integrative theories to derive moderators of justice effects. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100, 110-127.
- Cooper, D., & Schindler, P. (2003). *Métodos de pesquisa em administração* (7a ed.). (L. de Oliveira da Rocha, Trad.). Porto Alegre: Bookman.
- Cornachione Junior, E. B. C., da Cunha, J. V. A., De Luca, M. M. M., & Ott, E. (2010). O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 21(53), 1-23.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21 (4), 34–48.
- Cropanzano, R. & Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunelling through the maze: Em C. L. Cooper & I. T. Robertson (Orgs.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. New York: Wiley & Sons. (pp. 317-372).

Cunha, J. V.A. da, Cornachione Jr, E. B., De Luca, M. M. M., & Ott, E. (2010). *Modéstia de alunos de graduação em Ciências Contábeis sobre o desempenho acadêmico: uma análise pela ótica da teoria da autoeficácia*. In Congresso USP de Controladoria e Contabilidade (Vol. 10).

De Jesus, R. G., & Rowe, D. E. O. (2014). Justiça Organizacional Percebida por Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. *Revista de Administração Mackenzie*, 15(6).

Dessen, M. C. (2010). *Indicadores de bem-estar pessoal nas organizações: o impacto da percepção da cultura, do perfil pessoal e das ações de qualidade de vida no trabalho e de qualidade de vida do trabalhador*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Deutsch, M. (1985). *Distributive justice: A social-psychological perspective*. New Haven: Yale University Press.

Di Battista, S., Pivetti, M., & Berti, C. (2014). Engagement in the university context: exploring the role of a sense of justice and social identification. *Social Psychology of Education*, 17(3), 471-490.

Dias, E. C., Theóphilo, C. R., & Lopes, M. A. (2010). *Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – MG*. In Congresso USP De Iniciação Científica Em Contabilidade (Vol. 7).

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

Durso, S. O. (2015). *Características do Processo de Evasão de Estudantes do Curso de Graduação de Ciências Contábeis de uma Instituição e Ensino Superior Pública Brasileira*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Engelmann, E. (2010). *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, Brasil.

Fagundes, C. V., Luce, M. B., & Espinar, S. R. (2014). O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Vol. 22, n. 84 (jul./set.), p. 635-670.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Il: Row, Peterson

Fonsêca, P. N. (2008). *Desempenho acadêmico de adolescentes: proposta de um modelo explicativo*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16, 399-432.

- Greenberg, J. & Tyler, T. R. (1987). Why procedural justice in organizations? *Social Justice Research*, 1, 127-142.
- Gujarati, D. N., & Porter, D. C. (2011). *Econometria Básica*. Ed. 5. Editora Bookman.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora.
- Hanushek, E. A. (2010). Education production functions: Developed country evidence. In: E. B. Peterson, & B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. (Vol. 2, pp. 407-411). Oxford: Elsevier.
- Hoffmann, R. (2006). *Estatística para economistas*. 4a. ed. São Paulo: Cengage Learning, Revisada e ampliada.
- Homans, G. C. (1961). Social Behavior: Its Elementary Forms. New York: *Harcourt Brace Jovanovich*.
- Hill, R. C., Griffiths, W. e Judge, G. G. (1999) – *Econometria*. São Paulo: Saraiva.
- Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). (2016, novembro). Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/>
- Konovsky, M. A.; Cropanzano, R. (1991) Perceived fairness of employee drug testing as a predictor of employee attitudes and job performance. *Journal of Applied Psychology*, v. 76, p. 698-707.
- Kovačević, I., Zunić, P., & Mihailović, D. (2013). Concept of Organizational Justice in the Context of Academic Achievement. *Management (1820-0222)*, (69)..
- Lawrence, Charles.(1962) Brazil--Education and Accountants. *Accounting Review*, p. 510-514.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162-173.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory?. In *Social exchange* (pp. 27-55). Springer US.
- Lima, M. L., Vala, J., & Monteiro, M. B. (1988). Os determinantes da satisfação organizacional: confronto de modelos. *Análise psicológica*, 6, 441-457.
- Lind, E. A., Tyler, T. R., & Huo, Y. J. (1997). Procedural context and culture: Variation in the antecedents of procedural justice judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(4), 767.

Loureiro, L. M. D. J., & Gameiro, M. G. H. (2011). Interpretação crítica dos resultados estatísticos: para lá da significância estatística. *Revista de Enfermagem Referência*, (3), 151-162.

Magalhães, F. A. C., & Andrade, J. X. (2006). *Exame vestibular, características demográficas e desempenho na universidade: em busca de fatores preditivos*. In Congresso USP de Controladoria e Contabilidade (Vol. 6).

Malhotra, N. K. (2006). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. 4a. Porto Alegre. Ed. Bookman

Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2007). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. Ed. Atlas.

Marks, R. B. (2000). Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value. *Journal of Marketing Education*, 22(2), 108-119.

Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Interamerican journal of psychology*, 39(3), 355-368.

Martins, G. D. A., & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia da Investigação Científica*. Editora Atlas.

Mendonça, H., & Mendes, A. M. (2005). Experiências de injustiça, sofrimento e retaliação no contexto de uma organização pública do Estado de Goiás. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10(3), 489-498.

Ministério da Educação – MEC. (2016, agosto). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>

Mingoti, S. A. (2013). *Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada*. 2 ed. Editora UFMG.

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

Munhoz, A. M. H. (2004). *Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Paulsel, M. L.; Chory-Assad, R. M. (2005) Perceptions of Instructor Interactional Justice as a Predictor of Student Resistance. *Communication Research Reports*, v. 22, n. 4, p. 283–291.

Pereira, M. G. (2004). *Percepções de justiça na adolescência: A escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Tese de Doutorado. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, Portugal.

Pereira, M. E. K., Lizote, S. A., & Verdinelli, M. A. (2015). *Desempenho Docente No Curso De Ciências Contábeis: Uma Avaliação Integradora Com Variáveis Pessoais*. XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 258, Mar Del Plata, Argentina

Peter, F., Kloeckner, N., Dalbert, C., & Radant, M. (2012). Belief in a just world, teacher justice and student achievement: a multilevel study. *Learning and Individual Differences*, 22, 55-63.

Raupp, F. M.; Beuren, I. M. (2006). *Metodologia Aplicável às Ciências Sociais*. In: Beuren, I. M. *Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, p. 76-97.

Rebechi, R., & Filenga, D. (2005). *Percepções de justiça e comprometimento organizacional em uma ONG (organização não-governamental)*. XXIX Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração. Anais... Brasília: ANPAD.

Rego, A. (2000). *Justiça e comportamentos de cidadania nas organizações: Uma abordagem sem tabus*. Lisboa: Edições Sílabo.

Rego, A. (2001). Percepções de justiça: estudos de dimensionalização com professores do ensino superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 119-131.

Rego, A. (2002). Comprometimento afectivo dos membros organizacionais: o papel das percepções de justiça. *Revista de Administração Contemporânea*, 6(2), 209-241.

Rego, A.; Cunha, M. P.; Pinho, C. (2009). Exploring a Five - Factor Model of Organizational Justice. *Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management*, v. 7, n. 2, p. 103–125.

Rego, A., & Sousa, L. (2000). Desempenho de estudantes universitários: um contributo empírico. *Revista Educação*, 9(2).

Rego, A., & Souto, S. (2004). A percepção de justiça como antecedente do comprometimento organizacional: um estudo luso-brasileiro. *Revista de administração contemporânea*, 8(1), 151-177.

Ribeiro, J. A. (2008). *Comprometimento organizacional e percepção de justiça: um estudo sobre a concessão de remuneração e benefícios diferenciados a dois grupos de uma mesma empresa*. In: EnANPAD, 32., Rio de Janeiro, 2008. Anais...Rio de Janeiro: ANPAD.

Runciman, W. G. (1966). Relative deprivation & social justice: Study attitudes social inequality in in Twentieth-Century England. *London, Routledge & Kegan Paul*.

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

Simil, A. S. (2016), *A confiança como fator de influência da percepção de justiça no ambiente de aprendizagem..* Mestrado em Ciências Contábeis. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Sousa, I. F., & Mendonça, H. (2009). Burnout em Professores Universitários: Impacto de Percepções de Justiça e Comprometimento Afetivo. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 25(4), 499-508.

Spessatto, G.; Beuren, I.M. (2013). Análise das diferenças na implantação do Balanced Scorecard nas maiores empresas da região sul do Brasil. *Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, v. 18, n. 2, p. 433-465.

Stouffer, S. A., Suchman, E. A., De Vinney, L. C., Star, S. A., & Williams, R. M. (1949). *The American Soldier*. Princeton: Princeton University Press, 2, 242-272.

Thibaut, J.W.&Walker, L.(1975). *Procedural justice:Apsychological analysis*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2000). Cooperation in groups: Procedural justice, social identity, and behavioral engagement. *Psychology Press*.

Walster, E., Berscheid, E., &Walster, G. W. (1973). New directions in equity research. *Journal of personality and social psychology*, 25(2), 151.

Walster, E., &Walster, G. W. (1975). Equity and social justice. *Journal of Social Issues*.

Weiner, B.; Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 15, No. 1, 1-20.

Yavuz, M. (2010). The effects of teachers' perception of organizational justice and culture on organizational commitment. *African Journal of Business Management*, 4(5), 695.

Zenorini, R. D. P. C., Santos, A. A., & Bueno, J. M. H. (2003). Escala de avaliação das metas de realização: estudo preliminar de validação. *Avaliação psicológica*, 2(2), 165-173.

Žunić-Pavlović, V., Kovačević-Lepojević, M., & Merdović, B. (2011). The implementation of the situational prevention measures in schools. *Archibald Reiss days*, 707-717.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO

#### Dados de Identificação:

1. Você está, hoje, efetivamente matriculado em algum curso de graduação em Ciências Contábeis?

- Sim  
 Não

2. Em qual instituição você estuda? \_\_\_\_\_

3. Qual turno você estuda? \_\_\_\_\_

4. Qual o seu gênero?

- Masculino     Feminino

5. Qual o seu estado civil?

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

6. Você já foi reprovado em alguma disciplina? \_\_\_\_\_ Quantas? \_\_\_\_\_

7. Possui bolsa de iniciação científica/ extensão, ou exerce atividade remunerada? \_\_\_\_\_

8. Possui outra graduação? \_\_\_\_\_

9. Você considera que tem um bom ou mau desempenho acadêmico? Para responder a esta pergunta, considere mau desempenho notas abaixo da média para aprovação, bom desempenho notas equivalentes a média para aprovação e excelente desempenho notas acima da média de aprovação.

- Mau desempenho     Bom desempenho     Excelente desempenho

ESCALA DE PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA ACADÊMICA REVISADA  
 Simil (2016), 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...	1	2	3	4	5					
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 precisar 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

Com o objetivo de descrever a percepção de justiça de graduandos, a pesquisadora realizará uma entrevista, de forma presencial, eletrônica ou por telefone com alunos que se disponibilizarem concedê-la.

Ao conceder a entrevista é garantido o anonimato do respondente.

Caso seja do seu interesse, conceder uma entrevista, preencha o espaço abaixo com o seu e-mail para que possa ser realizado o contato.

Muito obrigada.

Desejo participar da entrevista.

E-mail: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO - QUESTIONÁRIO**

Sou aluna 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 da pesquisa é identificar a relação entre o desempenho acadêmico e a percepção de justiça de alunos de graduação em ciências contábeis de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras localizadas no estado de Minas Gerais.

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.

Agradeço sua atenção e espero receber sua valiosa contribuição.

Karla Luisa Costa e Costa  
Jacqueline Veneroso Alves da Cunha (orientadora)

Declaro que li e concordo em participar.

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### Dados de Identificação:

Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_ Semestre em que ingressou na universidade: \_\_\_\_\_

Estado civil atual: ( )Solteiro/a ( )Casado/a ( )Separado/a ( )Viúvo/a

Reside atualmente com: ( )pais ( )sozinho/a ( )amigos ( )família própria ( )outros

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

#### Perguntas:

##### Descrição da Percepção de Justiça

1. Para você, o que significa justiça no ambiente de aprendizagem?

##### Justiça Distributiva

2. Você acha justa a forma de distribuição dos pontos nas disciplinas?

3. Você considera justa a forma de avaliação das disciplinas?

4. Considerando as suas responsabilidades e seus esforços como aluno, as notas que você tem obtido são justas?

5. Você considera justa a forma como são avaliadas as suas notas, em comparação com os demais alunos?

##### Justiça Procedimental

6. Os seus professores deixam claro o que esperam de você em sala de aula?

7. A instituição em que você estuda assegura que suas opiniões serão ouvidas?

8. Os procedimentos usados para tratar as suas reclamações e opiniões acerca da instituição são justos?

##### Justiça Interacional

9. Os seus professores o tratam com respeito e consideração?

10. Você já presenciou algum ato de injustiça em sala de aula em relação aos seus colegas?

11. Você já vivenciou alguma situação de injustiça em sala de aula? Qual? Como reagiu?

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ENTREVISTA

Este projeto tem o objetivo de identificar a influência que a percepção de justiça exerce sobre o desempenho acadêmico dos estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis de seis Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras localizadas no estado de Minas Gerais.

Para tanto será necessário realizar entrevista semiestruturada com os alunos de graduação do curso de Ciências Contábeis. As entrevistas só serão realizadas com os alunos que consentirem a sua realização.

Durante a execução do projeto, o sujeito da pesquisa poderá se sentir desconfortável ao conceder a entrevista ao pesquisador, uma vez que poderão ser lembrados momentos em que o sujeito se sentiu injustiçado frente à alguma situação vivenciada. À qualquer momento o entrevistado poderá parar a entrevista caso se sinta constrangido, incomodado ou com algum desconforto em relação às questões de entrevista. Além disso, em sendo necessário notificar algum acontecimento ou para entrar em contato com o pesquisador responsável.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

1. receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.
4. procurar esclarecimentos com o Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Telefax: (31) 3409-4592, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Declaro estar ciente do exposto e desejar participar do projeto.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, *Karla Luisa Costa e Costa*, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

**ANEXO A**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 57459516.2.0000.5149

Interessado(a): Profa. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha  
Departamento de Ciências Contábeis  
Faculdade de Ciências Econômicas- UFMG

**DECISÃO**

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 31 de agosto de 2016, o projeto de pesquisa intitulado "Percepção de justiça no ambiente de aprendizagem: Influência no desempenho acadêmico de alunos de graduação do curso de ciências contábeis" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vivian Resende

Coordenadora do COEP-UFMG