

# Influência do desempenho acadêmico na percepção de justiça acadêmica no ambiente de aprendizagem

**Karla Luisa Costa Sabino**

<https://orcid.org/0000-0003-3037-4014> | E-mail: [karla.costa@unifal-mg.edu.br](mailto:karla.costa@unifal-mg.edu.br)

**Jacqueline Veneroso Alves da Cunha**

<https://orcid.org/0000-0003-2522-3035> | E-mail: [jvac@face.ufmg.br](mailto:jvac@face.ufmg.br)

**Romualdo Douglas Colauto**

<https://orcid.org/0000-0003-3589-9389> | E-mail: [rdcolauto.ufpr@gmail.com](mailto:rdcolauto.ufpr@gmail.com)

**José Roberto de Souza Francisco**

<https://orcid.org/0000-0002-1880-5304> | E-mail: [jroberto@face.ufmg.br](mailto:jroberto@face.ufmg.br)

## Resumo

**Objetivo:** Buscar evidências que permitam identificar a relação existente entre o desempenho acadêmico de alunos de graduação em Ciências Contábeis e sua percepção de justiça acadêmica, segregadas nas dimensões distributiva, procedimental e interacional.

**Método:** Consiste em uma abordagem qualitativa e quantitativa, que teve como amostra 534 alunos de graduação de Ciências Contábeis de nove universidades federais mineiras. Para abordagem quantitativa, foram aplicados questionários que buscaram captar a percepção de justiça em suas três dimensões (justiças distributiva, procedimental e interacional, como variáveis dependentes), o desempenho acadêmico (variável explicativa) e oito variáveis de controle. Para abordagem qualitativa foram realizadas entrevistas.

**Resultados:** As análises quantitativas indicam que das nove variáveis testadas, apenas três se mostraram estatisticamente significativas: a variável gênero para a justiça procedimental, a variável turno para justiças procedimental e interacional e a variável reprovação para todas as três dimensões de justiça. Em termos qualitativos, os achados mostram que os alunos associam a justiça no ambiente de aprendizagem, de maneira geral, principalmente à figura do professor.

**Contribuições:** O estudo contribui para a literatura no sentido de identificar como se dá o ambiente acadêmico pela ótica dos alunos, no que tange à sua percepção de justiça, concluindo que o relacionamento com o professor influencia a sua percepção de justiça.

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

Os autores agradecem o apoio do CNPq, que financiou as pesquisas nas quais o texto se baseia.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Recebido em 20/8/2019. Pedido de Revisão em 30/9/2019. Resubmetido em 9/11/2019. Aceito em 30/11/2019 por Prof<sup>a</sup>. Dra. Iracema R. B. Neves (Editor associado) e por Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em 20/12/2019. Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

## 1. Introdução

A percepção de justiça se relaciona ao comportamento que o indivíduo tem com o grupo a que pertence. Sua importância social ganhou força quando passou a ser estudada como um campo autônomo da Psicologia Social (Assmar, Ferreira & Souto, 2005). No âmbito das organizações, o termo Justiça Organizacional foi inicialmente proposto por Greenberg e Tyler em 1987, sugerindo que a pesquisa acerca da justiça organizacional poderia explicar muitas variáveis ao que se refere ao comportamento dos funcionários dentro das organizações.

Embora o conceito de justiça tenha sido mais recorrentemente tratado em organizações empresariais, o constructo também pode ser empregado para verificar a percepção de justiça do estudante em relação ao professor e à instituição a qual pertencem (Rego, 2001; Chory-Assad, 2002 & Simil, 2016). Kovačević, Zunić e Mihailović (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. Além disso, diversos estudos surgiram no âmbito da educação, investigando a percepção de justiça de alunos no ensino fundamental, médio e superior (Chory-Assad, 2002; Pereira, 2004; Peter, Kloeckner, Dalbert e Radant, 2012; Kovačević *et al.*, 2013 & Simil, 2016).

Chory-Assad e Paulsel (2004) interpretam a justiça no ambiente de aprendizagem como a avaliação dos processos e resultados de desempenho que ocorrem no contexto instrucional. De acordo com Kovačević *et al.* (2013), a justiça organizacional em ambiente de aprendizagem presume-se na relação entre a percepção de justiça e o desempenho nas instituições de ensino. Assim, estudos recentes têm se dedicado a analisar a relação entre a percepção de justiça e o desempenho acadêmico. Kovačević *et al.* (2013) constataram associação positiva entre o sentimento de justiça e o desempenho acadêmico de estudantes da disciplina Psicologia da Faculdade de Ciências Organizacionais da Universidade de Belgrado, na Sérvia. Tal fato levou os autores a destacarem que 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.

A importância de estudar a percepção de justiça de acadêmicos do curso de Ciências Contábeis está no aumento significativo nos cursos ofertados nos últimos anos. Segundo informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação [MEC] (2017), existem 1.700 cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil em atividade, nas modalidades “presencial” e a “distância”. O grande número de cursos disponíveis se deve principalmente à demanda do mercado por profissionais capacitados. Neste sentido, torna-se necessária a apresentação de propostas que reforcem a qualidade potencial e percebida do curso, com as possibilidades de melhora na formação intra e interpessoal do profissional da contabilidade com a vivência social na universidade.

Apostolou, Dorminey, Hassell e Rebele (2017) ressaltaram que a profissão contábil tem uma tradição de discutir mudanças nos processos educacionais, com o objetivo de capacitar os contadores para atuarem como profissionais. Assim, cabe às instituições de ensino zelar pela melhoria na qualidade do ensino, considerando aspectos que transcendem a composição curricular e estruturas físicas das instituições.

A inquietação da investigação está voltada, especialmente, para a percepção de estudantes de graduação. Portanto, o estudo responde 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?** Consequentemente, o objetivo da pesquisa consiste em buscar evidências que permitam identificar a relação entre desempenho acadêmico de alunos de graduação em Ciências Contábeis e sua percepção de justiça.

Sabe-se que o curso de graduação representa experiência ímpar de alunos com o ambiente de formação profissional, em que diferentes tipos de pessoas dividem o mesmo espaço e o tratamento interpessoal ganha significados muito particulares. O conhecimento da relação entre desempenho acadêmico e justiça auxilia as escolas a compreenderem as interações entre os alunos, professores e o curso. A percepção de justiça afeta, entre outros fatores, o desempenho de indivíduos. Assim, no ambiente de aprendizagem, o desempenho acadêmico pode estar atrelado às percepções de justiça que o aluno tem em relação a seus professores e à instituição a que pertencem (Peter *et al.*, 2012; Kovačević *et al.*, 2013). Por isso, entender a maneira como o desempenho acadêmico é afetado se torna extremamente relevante para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

A compreensão do que pode ser considerado justo, ou não, nas universidades, a partir do ponto de vista do estudante representa uma das importantes contribuições teóricas desse estudo. O entendimento de como se processa essa relação no ambiente de aprendizagem ajuda na gestão dos cursos de Ciências Contábeis, em especial, pela possibilidade de direcionar ações que estimulem as dimensões da eficácia que o bom relacionamento entre alunos e professores pode propiciar ao aprendizado, como, por exemplo: discussão de formas de avaliação e clareza dos critérios adotados na avaliação de atividades de formação acadêmica.

## 2. Justiça acadêmica e desenvolvimento das hipóteses

Homans (1961) pressupôs que os indivíduos esperam que as trocas sociais sejam justas e que as recompensas de um indivíduo sejam proporcionais aos custos e às recompensas do parceiro, refletindo na relação inversa, na qual os lucros possam ser proporcionais aos investimentos realizados. Posteriormente, Adams (1965) propôs a teoria da Equidade. Para fundamentar sua teoria, o autor baseou-se no conceito de Justiça Distributiva, de Homans (1961). 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. A equidade entre empregado e empregador não é geralmente percebida somente como uma troca de valores monetários.

O conceito de Justiça Distributiva, proposto por Homans (1961), baseia-se na ideia de que as trocas sociais sejam justas e os lucros recebidos sejam proporcionais aos investimentos realizados. Vários estudos foram baseados a partir deste conceito (Walster, Berscheid & Walster, 1973; Leventhal, 1980; Greenberg, 1990), originando um conjunto de pesquisas que criaram a ideia de que a equidade fosse vista como a única forma de Justiça Distributiva.

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. Esse entendimento provocou diversas críticas por parte de estudiosos que questionaram a equidade como único princípio de justiça (Deutsch, 1985 & Leventhal, 1980). Diante disso, Deutsch (1985) defende que existem outras formas de relacionamento, no qual é considerado o bem-estar social, destacando a igualdade e a necessidade em detrimento do modelo inicial de Justiça Distributiva, prevalecendo a meta da produtividade econômica.

Nesse sentido, emerge o conceito de Justiça Procedimental introduzido por Thibaut e Walker (1975). Para Assmar *et al.* (2005), a justiça procedimental enfoca os meios de resolução dos conflitos ou dos processos de tomada de decisão. Greenberg (1990) apresentou a Justiça Procedimental em um 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 que, quando os indivíduos estão empenhados na resolução de conflitos no grupo ao qual pertencem, a percepção de justiça nos procedimentos adotados é moldada por reconhecimento do nível hierárquico ao qual são subordinadas e à neutralidade.

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). Proposta na década de 1980, inicialmente por Bies e outros autores (Bies & Moag, 1986; Bies & Shapiro, 1987), e, posteriormente, ratificada por Bies (2001), a Justiça Interacional foi apresentada como um terceiro tipo distinto de percepção de justiça. 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.

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. 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).

Nesse sentido, estudos que aplicavam o modelo tridimensional de justiça como forma de explicar o comportamento de indivíduos em ambientes organizacionais, passaram a ser adaptados para o ambiente de aprendizagem, como: Chory-Assad (2002); Chory (2007); Peter *et al.* (2012); Kovačević *et al.* (2013) e Simil (2016). Inicialmente aplicada em organizações, com o objetivo de explicar a reação de empregados frente às suas remunerações, a justiça organizacional se estendeu, também, a ambientes não organizacionais.

No ambiente acadêmico, a Justiça Distributiva está relacionada à maneira como o aluno recebe suas notas e como ele faz comparações com as notas dos demais colegas (Uludag & Yaratana, 2013; Chory-Assad, 2002). Em relação à Justiça Procedimental, esta pode ser entendida como a forma que os professores distribuem os pontos e definem critérios de avaliação da participação dos alunos em sala e entrega de atividades. A Justiça Interacional no ambiente acadêmico está relacionada à forma como se dá o relacionamento interpessoal entre professor e aluno. Tal dimensão se destaca no ambiente acadêmico porque a maneira como o professor considera a opinião do aluno, escuta suas ponderações e interage com ele, influencia o comportamento e motivação dos alunos (Wubbels & Brekelmans, 2005). Diante de tais conceitos, a Tabela 1 apresenta a aplicabilidade do modelo tridimensional de justiça nos ambientes organizacional e acadêmico.

Tabela 1

**Aplicabilidade do modelo tridimensional de justiça**

Dimensões	Ambiente Organizacional	Ambiente Acadêmico
Distributiva	Baseia-se na abordagem de que as trocas sociais sejam justas, e os lucros recebidos sejam proporcionais aos investimentos empregados.	Considera a forma como o aluno recebe as notas de avaliações nas disciplinas.
Procedimental	Refere-se aos meios de resolução de conflitos ou dos processos de tomada de decisão.	Refere-se aos procedimentos adotados em relação à distribuição de pontos da disciplina.
Interacional	Refere-se aos aspectos sociais envolvidos na relação entre dois indivíduos, sendo ambos, afetados pela tomada de decisão.	Refere-se ao relacionamento interpessoal entre professor e aluno.

Fonte: elaborado pelos autores.

Em estudos recentes (Chory-Assad, 2002; 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 e o desempenho acadêmico.

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. Conachione Jr, Cunha, De Luca e Ott (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 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.

Diante desse cenário, foram desenvolvidas hipóteses relacionando as dimensões de justiça e o desempenho acadêmico de graduandos.

- $H_1$ : O desempenho acadêmico influencia a percepção de Justiça Distributiva.
- $H_2$ : O desempenho acadêmico influencia a percepção de Justiça Procedimental.
- $H_3$ : O desempenho acadêmico influencia a percepção de Justiça Interacional.

As hipóteses da pesquisa estão sustentadas nos trabalhos de Peter *et al.* (2012) e Kovačević *et al.* (2013). Peter *et al.* (2012) encontraram evidências empíricas que quanto mais os estudantes percebiam o tratamento justo dos professores para com eles, melhor era o desempenho acadêmico desses estudantes. Kovačević *et al.* (2013) testaram a hipótese de uma correlação positiva entre a percepção de justiça e o desempenho acadêmico. Ambos os autores defendem uma relação estatisticamente significativa entre o desempenho acadêmico e todas as dimensões de justiça.

### 3. Metodologia

Esta pesquisa descritiva e explicativa apresenta abordagem do problema de natureza quantitativa e qualitativa. Foram estudadas as universidades federais do Estado de Minas Gerais que possuem o curso de graduação em Ciências Contábeis. A escolha por Minas Gerais se deu pelo fato de este ser o estado com o maior número de instituições federais de ensino do país. As instituições constantes da amostra são: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU – Uberlândia e Ituiutaba), Universidade Federal de Viçosa (UFV – Viçosa e Rio Paranaíba), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF – Juiz de Fora e Governador Valadares).

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: questionário estruturado e entrevista semiestruturada. A etapa quantitativa utilizou de estatística descritiva e inferencial nos questionários aplicados, e a etapa qualitativa foi realizada por meio da análise das entrevistas, com o intuito de aprofundar na explicação específica dos dados levantados.



O questionário utilizado foi composto de 44 itens, dividido em duas partes, sendo a primeira com 10 questões de caracterização do respondente; e a segunda parte, composta de 34 questões que buscam medir a percepção de justiça, por meio de escala do tipo *Likert* de 5 pontos. A segunda parte do questionário, denominada *Revised Classroom Justice Scale* (RCJS), 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 utilizada foi a mesma de Simil (2016), traduzida para o português e validada em estudo realizado com alunos da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis de universidades brasileiras.

O instrumento foi aplicado de forma presencial e eletrônica nas universidades pesquisadas. As questões foram elaboradas de modo que os participantes pudessem optar por respostas que variam entre “extremamente injusto” a “extremamente justo”. A primeira parte apresenta 9 perguntas de natureza sociodemográficas, que buscam caracterizar o respondente em relação a: instituição onde estuda, turno do curso, período em curso, gênero, estado civil, se já obteve alguma reprovação no curso, se já tiver obtido reprovação, indicar quantas reprovações foram obtidas, se exerce atividade remunerada e se possui outra graduação. Além destas variáveis, o instrumento possui uma questão fechada para identificar a percepção do discente sobre o seu próprio desempenho acadêmico.

Em relação ao desempenho acadêmico, o respondente foi orientado a considerar se possui “mau desempenho”, quando obtém notas abaixo da média para aprovação; “bom desempenho”, quando alcança notas equivalentes à média para aprovação; e “excelente desempenho”, quando alcança notas acima da média para aprovação. Essa forma de medir o desempenho foi adaptada de Cornacchione Jr. *et al.* (2010), que utilizaram a métrica para avaliar desempenho acadêmico a partir da percepção de graduandos em Ciências Contábeis em quatro universidades brasileiras.

Foram utilizadas como variáveis dependentes a percepção de justiça na tridimensionalidade (Distributiva, Procedimental e Interacional). Para capturar a percepção de justiça empregou-se 34 variáveis presentes no instrumento *Revised Classroom Justice Scale*.

As 34 questões 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). Para a realização da análise do questionário foi utilizada a técnica da análise de regressão linear múltipla. Os modelos propostos são expressos nas equações:

$$JD_i = \beta_0 + \beta_1 BomDes_i + \beta_2 ExcDes_i + \beta_3 Gen_i + \beta_4 Per_i + \beta_5 Rep_i + \beta_6 NRep_i + \beta_7 Estc_i + \beta_8 Emp_i + \beta_9 Grad_i + \beta_{10} Tur_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

$$JD_i = \beta_0 + \beta_1 BomDes_i + \beta_2 ExcDes_i + \beta_3 Gen_i + \beta_4 Per_i + \beta_5 Rep_i + \beta_6 NRep_i + \beta_7 Estc_i + \beta_8 Emp_i + \beta_9 Grad_i + \beta_{10} Tur_i + \varepsilon_i \quad (2)$$

$$JI_i = \beta_0 + \beta_1 BomDes_i + \beta_2 ExcDes_i + \beta_3 Gen_i + \beta_4 Per_i + \beta_5 Rep_i + \beta_6 NRep_i + \beta_7 Estc_i + \beta_8 Emp_i + \beta_9 Grad_i + \beta_{10} Tur_i + \varepsilon_i \quad (3)$$

Em que,

- JD (Justiça Distributiva) = variável dependente;
- JP (Justiça Procedimental) = variável dependente;
- JI (Justiça Interacional) = variável dependente;
- Bom Des (Desempenho acadêmico) = Variável *dummy*;
- ExcDes (Desempenho acadêmico) = Variável *dummy*; (não separar a codificação da variável)
- Gen (Gênero) = Variável *dummy*;
- Per (Período em curso) = Variável quantitativa, período em que o respondente estiver cursando, podendo variar do 1º ao 10º;
- NRep (Número de reprovações) = variável quantitativa. (não separar a codificação da variável)
- 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*.

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. Flick (2008) define que para amostragem teórica, o tamanho não é definido previamente. Os alunos foram convidados a participar da entrevista mediante contato via *e-mail*. Seis alunos concordaram em concedê-la. Para análise dos dados, adotou-se o critério de análise em profundidade. A adoção de tal critério, segundo Flick (2008, p.47), tem por objetivo prosseguir com as análises até onde fosse possível, e que a coleta de dados é feita “para desenvolver as propriedades de sua categoria até que não surjam mais propriedades novas”.

O roteiro da entrevista foi elaborado pelos autores com base no trabalho de Rego (2001) e segregado em duas partes: a primeira com informações de caracterização do respondente; e a segunda com 11 perguntas abertas para incentivar os estudantes a discorrerem sobre experiências de injustiça, sofrimento e retaliação em uma organização e medidas de avaliação dos professores.

## 4. Análise e discussão dos resultados

### 4.1 Análise Quantitativa

Os dados foram coletados entre os meses de janeiro e março de 2017. 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 por meio 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.

Tabela 2

**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

De posse dos dados tabulados, iniciou-se a análise descritiva da amostra. 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: diurno e/ou noturno. Cerca de 84% dos respondentes estudam no curso noturno e apenas 16% no período diurno. Entre os respondentes, 12% afirmam ter outra graduação concluída e 88% estão cursando a primeira graduação.

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

Em relação à análise da principal variável independente (desempenho acadêmico), os resultados indicam que 57% dos alunos consideram que tem um bom desempenho acadêmico, 37% consideram ter um excelente desempenho acadêmico e apenas 6% afirmaram ter um mau desempenho acadêmico. Mais especificamente, foi analisada a distribuição de desempenho acadêmico de acordo com o gênero. Os resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 3

**Distribuição de Desempenho por Gênero**

Desempenho / Gênero	Masculino		Feminino	
	Valor Absoluto	% Relativo	Valor Absoluto	% Relativo
Excelente Desempenho	68	30.09%	130	42.21%
Bom Desempenho	142	62.83%	163	52.92%
Mal Desempenho	16	7.08%	15	4.87%
Total	226	100.00%	308	100.00%

Com relação à distribuição de desempenho acadêmico, observa-se que 42,21% do total dos respondentes do gênero feminino consideraram ter um excelente desempenho acadêmico. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Cornachione Jr. *et al.* (2010), no qual foi identificado que estudantes do gênero feminino se avaliaram como possuidoras de um desempenho acadêmico superior em comparação aos seus colegas do gênero masculino.



## 4.2 Análise Inferencial

Para análise inferencial foram geradas três regressões, sendo uma para Justiça Distributiva, outra para Justiça Procedimental e a última para Justiça Interacional. Na Tabela 5, apresentam-se os valores obtidos na regressão, extraídos a partir do *software* STATA® para Dimensão de Justiça Distributiva.

Tabela 4

### 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
R2	5,12%			
Nº de Observações	534			
Significativo à	1% *			
	5%**			
	10%***			

**Nota:** As variáveis: Bom desempenho corresponde à avaliação de autodesempenho do aluno, podendo ser bom ou mau; Excelente desempenho corresponde a avaliação de auto desempenho do aluno, podendo ser bom ou excelente; Gênero corresponde ao gênero do estudante, se masculino ou feminino; Período corresponde ao período que o estudante está cursando; Reprovação corresponde a variável *dummy* que considerou 1 para o aluno que já obteve pelo menos uma reprovação ao longo do curso e 0 para o aluno que nunca obteve; Número de reprovações corresponde ao total de matérias reprovadas até o momento da realização da pesquisa; Estado civil corresponde ao estado civil do estudante, se solteiro (a), casado (a), viúvo (a) ou divorciado (a); Atividade remunerada se relaciona com o fato do estudante ter, ou não, atividade remunerada; Outra Graduação se relaciona com o fato do estudante, ter ou não, realizado uma primeira graduação; Turno corresponde ao horário das aulas do curso, se noturno ou diurno.

Observa-se que a única variável independente que se mostrou estatisticamente significativa foi a 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 Justiça Distributiva foi explicada pela variabilidade da variável independente. Na Tabela 6 apresentam-se os resultados para Justiça Procedimental.

Tabela 5

**Regressão do Modelo de Justiça Procedimental**

Variável	Coefficiente	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
R2	7,20%			
Nº de Observações	534			
Significativo à	1% *			
	5%**			
	10%***			

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 têm 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 de o 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 no período diurno. Alunos do curso noturno também têm uma propensão maior a abandonar o curso em comparação aos alunos que estudam no período diurno (Dias, Theóphilo & Lopes, 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 os itens relativos à justiça procedimental como injustos.

O coeficiente de ajustamento do modelo indica que 7,20% da variabilidade da variável Justiça Procedimental é explicada pela variação das variáveis independentes. Apesar de o modelo de Justiça Procedimental ter apresentado mais variáveis de controle com significância estatística, o coeficiente de ajustamento foi maior 2,08% do que o de Justiça Distributiva. Por fim, foi realizada a análise de regressão para a dimensão de Justiça Interacional. Na Tabela 7 apresentam-se os resultados desta regressão.

Tabela 6

**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
R2	4,25%			
Nº de Observações	534			
Significativo à	1% *			
	5%**			
	10%***			

No modelo analisado, duas variáveis de controle (turno e reprovação) se mostraram estatisticamente significativas para a dimensão de Justiça Interacional, a um nível de confiança de 10%. 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 extraclasse pode desencadear sentimentos de injustiça em relação aos procedimentos adotados e, conseqüentemente, 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 permitiu inferir que alunos com sucessivas reprovações têm dificuldade de relacionamento, em especial com seus professores. Esta dificuldade de relacionamento, associada às reprovações constantes, pode 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.

Após a análise das regressões, foram realizados os testes quanto à homoscedasticidade, 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. Na Tabela 8 demonstra-se o resultado dos testes VIF das três regressões anteriormente apresentadas.

Tabela 7

**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	

Os valores de VIF encontrados foram de 2,19 pontos para todas as regressões, revelando, segundo Gujarati e Porter (2011), ausência de problemas de multicolinearidade. 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 (valor- $p < \alpha$ ), rejeita-se a hipótese nula de Homoscedasticidade. Na Tabela 9 apresentam-se os valores dos testes para os três modelos.

Tabela 8

**Teste Breusch-Pagan**

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

Observa-se que o p-valor do teste referente à Justiça Interacional, foi de 0.0877, o que é significativo ao nível de significância de 10%, indicando a presença de heterocedasticidade. Uma das formas alternativas para correção de heterocedasticidade é reestimar a regressão novamente com erros-padrão robustos. Os resultados desta regressão são apresentados na Tabela 10.

Tabela 9

**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
R2	3,66%			
Nº de Observações	534			
Significativo à	1% *			
	5%**			
	10%***			

Ao analisar a regressão de Justiça Interacional reestimada, foi possível observar que não houve alteração em relação às variáveis significativas no modelo. Finalmente, foi verificada a correta especificação do modelo estimado. Para isso, foi realizado o teste RESET (*Regression Specification Error Test*). Na Tabela 11 apresenta-se o resultado do teste para as três dimensões da Justiça Organizacional.

Tabela 10

**Teste de Erros de Especificação**

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

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. 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.

Por fim, os resultados 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.

### 4.3 Análise Qualitativa

Todas as entrevistas ocorreram com estudantes do gênero feminino, com idades entre 19 e 30 anos. As entrevistadas 2 e 3 referem-se a estudantes dos Estados de São Paulo e do Tocantins, respectivamente, que vieram para Minas Gerais com o propósito de estudar. Apenas a entrevistada 4 declarou estado civil como separada; as demais são solteiras. Em relação ao ano de ingresso no curso, todas ingressaram entre 2012 e 2016; a entrevistada 1 não exerce e nunca exerceu qualquer tipo de atividade remunerada.

#### 4.3.1 Quanto ao Conceito de Justiça

A entrevistada 1 entende justiça como algo que é verídico, justo e verdadeiro, ressaltando 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 2 e 4 a justiça se relaciona no ambiente de aprendizagem com o tratamento entre professores e alunos.

Para as entrevistadas 5 e 6 a justiça se relaciona com a distinção dos papéis de aluno e professor. A entrevistada 5 ressalta que, a justiça “é ter noção da sua posição quando você está aprendendo algo; ter noção do que é certo, do que é errado, do que deve ser feito, do que não deve ser feito; 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 foi 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 por meio da dependência do outro na relação social, que aponta para o fato de a justiça ser estabelecida sempre entre sujeitos distintos. A segunda refere-se ao dever, que atribui algo para uma pessoa por meio de uma necessidade racional. A última, diz respeito à adequação, que se refere ao modo de determinação daquilo que é devido.

#### 4.3.2 Sobre a Percepção de Justiça Distributiva

Neste quesito foram realizadas perguntas sobre a distribuição dos pontos nas disciplinas; forma de avaliação da disciplina; e 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”.



A entrevistada 6 ressaltou que “não acho justo quando os pontos de trabalho são mais do que os de prova, aí eu acho injusto”. 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 foi 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 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), em que os autores identificaram que os professores substitutos percebem de forma mais positiva as dimensões de Justiça Distributiva e Interacional em comparação aos professores efetivos. Essa discrepância, na percepção de justiça entre professores substitutos e alunos, pode indicar duas coisas: o professor substituto valoriza mais a relação com os alunos e a pouca experiência do professor substituto o torna mais acessível e flexível com os alunos.

Em uma análise conjunta, as entrevistadas percebem a Dimensão Distributiva de forma justa, sendo que poucas situações pontuais foram destacadas como injustas, entretanto, os pontos destacados pelas entrevistadas não interferem na percepção de Justiça Distributiva. De acordo com Homans (1961), sentimentos de raiva ou tristeza são desencadeados quando os indivíduos percebem que as recompensas obtidas não são proporcionais aos esforços empregados. Assim, a percepção de Injustiça Distributiva poderia gerar os sentimentos de raiva ou culpa (Assmar *et al.*, 2005). No entanto, os relatos apresentados denotaram não desencadear tais sentimentos.

#### 4.3.3 Análise da Percepção de Justiça Procedimental

Para esta dimensão, interessou-se perceber como as opiniões e reclamações da instituição são ouvidas, assim como, os professores expõem aquilo que esperam dos alunos.

Em relação à instituição de ensino, observou-se que as entrevistadas se sentem amparadas quando alguma reclamação ou opinião é externalizada. Uma das entrevistadas ressaltou recorrer ao Diretório Central dos Estudantes sempre que necessário: “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”. Outra destacou que, por pertencer a uma universidade do interior do estado, tem um relacionamento muito próximo aos professores e funcionários. Considera que a universidade tem uma cultura diferente e que trata os alunos como se fossem uma família.

Considerando os procedimentos usados para tratar as reclamações e opiniões dos alunos, a maioria declarou considerar justa a forma como os procedimentos são utilizados nas IES. Todas reconhecem a hierarquia dos procedimentos necessários para registrar reclamações ou opiniões das instituições que pertencem. A entrevistada 2 destacou que já teve “problema em uma nota que a professora tinha registrado errado, aí ela foi lá e resolveu, não teve problema”. Outra, mencionou um problema enfrentado em relação ao ônibus que levam os estudantes até o campus que fica a quatro quilômetros de distância da cidade. Declarou que “tem um ônibus aqui que não é pago e estava havendo muitas reclamações em relação a isso, porque eles não estavam tendo o compromisso de passar nos horários certos, de passarem nos pontos que estavam predeterminados. 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”.

Com relação à forma como os professores expressam o que esperam dos alunos em sala de aula, as respostas foram bem diversas. Em sua maioria, as respostas apontaram que nem todos os professores expressam o que se espera dos alunos. Destacaram que os professores “deixam pra gente a expectativa que eles têm quanto ao bom desempenho de toda a turma”; que os professores “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 [...] o que nós vivenciaremos fora”.

Chory-Assad (2002) constatou que existem fortes associações entre a percepção de Justiça Procedimental e as variáveis motivação e aprendizado afetivo na relação entre professor e aluno. Chory-Assad e Paulsel (2004) destacaram que políticas adotadas em sala de aula, critério de avaliação e cronograma das tarefas estão diretamente relacionados à Justiça Procedimental. Afirmaram que as percepções de Justiça Procedimental, como as notas foram distribuídas em uma avaliação aparentam ser mais relevantes do que as percepções de Justiça Distributiva, que trata da determinação da nota apropriadamente. De maneira geral, as entrevistadas consideraram justa a forma como os procedimentos usados pela instituição e por seus professores são utilizados.

#### 4.3.4 Análise da Percepção de Justiça Interacional

Na dimensão Justiça Interacional, foram analisadas questões sobre a forma como os professores tratam os alunos e se os alunos já presenciaram ações de injustiças em sala de aula. Com relação ao tratamento dos professores para com os alunos, as entrevistadas destacaram aspectos sobre a atenção e respeito: “os professores 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 situações de injustiça em sala de aula, duas entrevistadas relataram sentimentos de injustiça em relação ao comportamento de alguns professores. Uma delas acredita ser necessário melhorar o relacionamento interpessoal com alguns professores “a convivência mesmo entre os professores ia ficar uma coisa mais aprazível e, não, enfadonha como é ultimamente”. Outra 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 ter vivenciado situações injustas. Uma ressaltou situações de injustiça no ambiente escolar, mas não no ambiente da sala de aula. Outra 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 por que 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”.

Com relação às demais dimensões de justiça, a Interacional foi a que despertou mais percepções de injustiça, em especial por remeter à memória situações vivenciadas em sala de aula. Resultados semelhantes foram encontrados no trabalho de Chory (2007), que evidenciou que 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.

Segundo Wubbels e Brekelmans (2005), a Justiça Interacional tem uma importância particular nos ambientes de aprendizagem, pois a maneira como os professores e alunos interagem entre si tem influência na motivação e estímulo e no comportamento positivo dos alunos. 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 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. Para a realização da pesquisa, os constructos teóricos utilizados foram fundamentados nos trabalhos de Homans (1961), Adams (1965), Chory-Assad (2002), Peter *et al.* (2012), Kovačević *et al.* (2013) e Simil (2016). Os achados desta pesquisa permitem inferir que o desempenho acadêmico não exerce influência na percepção de justiça em qualquer das suas três dimensões, rejeitando-se as três hipóteses: (1) o desempenho acadêmico tende a influenciar a percepção de Justiça Distributiva; (2) o desempenho acadêmico tende a influenciar a percepção de Justiça Procedimental; (3) o desempenho acadêmico tende a influenciar a percepção de Justiça Interacional.

No entanto, algumas questões podem ser suscitadas a partir deste resultado. Embora não tenha sido utilizada como métrica para desempenho, a reprovação se mostrou estatisticamente significativa para os três modelos testados, o que implica dizer que alunos com reprovação se sentem injustiçados, contudo, isso não reflete na sua percepção de desempenho acadêmico. O sinal do coeficiente (negativo) obtido nas três regressões evidencia que alunos que já tiveram pelo menos uma reprovação durante o curso percebe mais Injustiça Distributiva, Procedimental e Interacional do que os alunos que nunca foram reprovados. No entanto, a variável ‘número de reprovações’ não foi estatisticamente significativa com qualquer das três dimensões de justiça. Isso demonstra que apenas o fato de o aluno ter sido reprovado pelo menos uma vez, influencia a sua percepção de justiça, não importando a quantidade de reprovações que ele obteve ao longo do curso.

Percebeu-se que, dentre as variáveis do estudo, o gênero se mostrou estatisticamente significativa apenas em relação à Justiça Procedimental. Indivíduos do gênero masculino têm uma maior percepção de Justiça Procedimental. Em relação à Justiça Distributiva e interacional não foram encontradas evidências estatísticas de que exista essa relação. Resultados semelhantes foram evidenciados no trabalho de Simil (2016).

A variável ‘período em curso’ não apresentou significância estatística com relação a qualquer das três dimensões de justiça. 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 a amostra pesquisada, a vivência na universidade durante o curso ou experiências de cursos anteriores não exerceram influência sobre a percepção de justiça dos alunos, em qualquer uma das três dimensões.

Os baixos valores no  $R^2$  (medida do grau de ajuste) observados em todas as regressões evidenciaram 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.

Com relação à análise qualitativa, identificou-se alguma associação de justiça no ambiente de aprendizagem à figura do professor. Com relação à Justiça Distributiva, a forma como o professor distribui os pontos e a forma como ele avalia os alunos foram as questões mais apontadas. Cabe ressaltar que os alunos se sentem injustiçados quando o professor passa muitos trabalhos para serem realizados em casa, sejam eles individuais ou em grupo. A justificativa para este fato é a impossibilidade de conciliar atividades profissionais com atividades extraclasse.

Com relação à Justiça Procedimental, foram observados sentimentos de acolhimento e justiça em relação às reclamações e opiniões. No entanto, houve relato de dificuldades em entender o que os professores esperam dos alunos.

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

Conclui-se que, para os estudantes de Ciências Contábeis das Universidades Federais do Estado de Minas Gerais que compuseram a amostra, é possível perceber que o relacionamento entre professor e aluno, bem como a maneira como ele organiza o cronograma das aulas, apresentam maior relevância na percepção de justiça das entrevistadas. Entender o que o aluno considera justo ou injusto na universidade amplia a discussão acerca do que deve ser considerado nas práticas gerenciais adotadas, em especial na organização da disciplina e políticas de relacionamento interpessoal entre professores e alunos.

Esta pesquisa apresenta como principal limitação o fato de estudarem apenas alunos de universidades federais. É notório existirem diferenças entre universidades públicas e privadas. Além disso, mostra apenas mulheres na avaliação das entrevistas, pois a facilidade de expressar mais sentimentos por parte das mulheres poderia explicar uma maior percepção de injustiça. Como o tema é incipiente no ambiente acadêmico, torna-se importante destacar que os resultados deste estudo não podem ser generalizados como um perfil do aluno de Ciências Contábeis mineiro. Assim, novas pesquisas podem ser realizadas a partir das colocações aqui apresentadas.

Como sugestão, indica-se a replicação deste estudo em instituições de ensino superior particulares. Alunos de instituições particulares podem vir a ter diferentes percepções de justiça em relação àquelas aqui apontadas, por estarem envolvidos em um contexto que, muitas vezes, diverge dos alunos de universidades públicas. Espera-se que, desta forma, a pesquisa contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas de professores e coordenadores de curso.

## Referências

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. Em L. Berkowitz (Org.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2, pp. 267-299. New York: Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0065260108601082>
- 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), pp. 443-453. <http://www.redalyc.org/html/188/18818319/>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M. & Rebele, J. (2017) Analysis of trends in the accounting education literature (1997–2016). *Journal of Accounting Education*, 41, pp. 1-14. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0748575117301781>
- Barzotto, L. F. (2003). Justiça Social-Gênese, estrutura e aplicação de um conceito. *Revista Jurídica da Presidência*, 5(48). DOI: [http://www.amprs.org.br/arquivos/revista\\_artigo/arquivo\\_1274204714.pdf](http://www.amprs.org.br/arquivos/revista_artigo/arquivo_1274204714.pdf)
- Bies, R. J. & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. *Research on negotiation in organizations*, 1(1), pp. 43-55. DOI: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1482603](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1482603)
- Bies, R. J. & Shapiro, D. L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence on procedural fairness judgments. *Social Justice Research*, 2, 199-218. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01048016>

- Bies, R. J. (2001). Interactional (in) justice: The sacred and the profane. *Advances in organizational justice*, 89118. [https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=eid=KQU\\_nqwIJv4Ceoi=fndepq=PA89edq=+Bies,+R.+J.+\(2001\).+Interactional+\(in\)+justice:+The+sacred+and+the+profane.+Advances+in+organizational+justice,+89118.eots=v71QzKqxKkesig=PkJYgW4qFrme0aCp7NxAO8m0AE#v=onepage&qef=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=eid=KQU_nqwIJv4Ceoi=fndepq=PA89edq=+Bies,+R.+J.+(2001).+Interactional+(in)+justice:+The+sacred+and+the+profane.+Advances+in+organizational+justice,+89118.eots=v71QzKqxKkesig=PkJYgW4qFrme0aCp7NxAO8m0AE#v=onepage&qef=false)
- Chory-Assad, R. M. (2002) Classroom Justice: Perceptions of Fairness as a Predictor of Student Motivation, Learning, and Aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), pp. 58–77. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01463370209385646>
- Chory, R. M. (2007). Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship Between Instructor Credibility and Classroom Justice. *Communication Education*, 56(1), pp. 89–105. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634520600994300>
- Chory-Assad, R. M. & Paulsel, M. L. (2004) Antisocial Classroom Communication: Instructor Influence and Interactional Justice as Predictors of Student Aggression. *Communication Quarterly*, 52(2), pp. 98–114. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01463370409370184>
- Cornachione Jr, E. B., 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). <https://go.galegroup.com/ps/anonymouse?id=GALE%7CA248574761&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=15197077&p=IFME&sw=w>
- Cropanzano, R. & Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunelling through the maze: Em C. L. Cooper e I. T. Robertson (Orgs.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*: 1997 (pp. 317–372). New York: Wiley e Sons.
- 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). [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712014000600172&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712014000600172&script=sci_arttext)
- Deutsch, M. (1985). Distributive justice: A social-psychological perspective. *New Haven: Yale University Press*. <https://philpapers.org/rec/DEUDJA>
- 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, São Paulo, SP (Vol. 7). <https://congressousp.fipecafi.org/anais/artigos102010/419.pdf>
- 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. 22 (84) pp. 635–670. <https://www.redalyc.org/pdf/3995/399534055004.pdf>
- Flick, U. (2008). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed Editora, Porto Alegre: RS.
- Fonsêca, P. N. (2008). Desempenho acadêmico de adolescentes: proposta de um modelo explicativo. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.
- 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.
- Homans, G. C. (1961). *Social Behavior: Its Elementary Forms*. New York: *Harcourt Brace Jovanovich*. <http://psycnet.apa.org/record/1974-20800-000>
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16, pp.399–432. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01048012>



- Greenberg, J. & Tyler, T. R. (1987). Why procedural justice in organizations? *Social Justice Research*, 1, pp. 127-142. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01048012>
- Kovačević, I., Zunić, P., e Mihailović, D. (2013). Concept of Organizational Justice in the Context of Academic Achievement. *Journal of Sustainable Business and Management Solutions in Emerging Economies*, (1820-0222), (69).[http://management-stari.fon.bg.ac.rs/management/e\\_management\\_69\\_english\\_04.pdf](http://management-stari.fon.bg.ac.rs/management/e_management_69_english_04.pdf)
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory?. In *Social exchange* (pp. 27-55). Springer US. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-3087-5\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-3087-5_2)
- 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), p.767. <http://psycnet.apa.org/fulltext/1997-06133-010.html>
- Ministério da Educação (2017). Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Recuperado em 14 de dezembro de 2017, de <http://emec.mec.gov.br/>.
- Paulsel, M. L.; Chory-Assad, R. M. (2005) Perceptions of Instructor Interactional Justice as a Predictor of Student Resistance. *Communication Research Reports*, 22(4), pp. 283–291. <https://doi.org/10.1080/000368105000317565>
- 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.<http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1672>
- 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(1), pp.55-63.<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608011001191>
- 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), pp.119-131. <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7872>
- 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.<https://cepcon.face.ufmg.br/cursos/mestrado/dissertacoes/category/49-2016.html>
- 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. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781134948222>
- Uludag, O., & Yatan, H. (2013). The effects of justice and burnout on achievement: An empirical investigation of university students. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(2), pp.97-116. <https://hrcak.srce.hr/106737>
- Walster, E., Berscheid, E., & Walster, G. W. (1973). New directions in equity research. *Journal of personality and social psychology*, 25(2), p.151.<http://psycnet.apa.org/record/1973-20995-001>
- Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 15(1), pp.1-20. <https://doi.org/10.1037/h0029211>
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class. *International Journal of Educational Research*, 43(2), pp. 6-24. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035506000127>