

Justiça e desonestidade acadêmica: um estudo com estudantes do curso de ciências contábeis

Academic justice and dishonesty: a study with students of the accounting sciences course

Justicia y deshonestidad académica: un estudio con estudiantes de ciencias contables

Débora Santos

Mestre em Controladoria e Contabilidade (UFMG),
Belo Horizonte/MG, Brasil
deborabkp@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9491-1507> 

Bruna Camargos Avelino*

Doutora em Controladoria e Contabilidade pela Faculdade de
Economia, Administração, Contabilidade e Atuária (USP)
Professora Adjunta do Departamento de Ciências Contábeis (UFMG),
Belo Horizonte/MG, Brasil
bcavelino@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8958-8725> 

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

Doutora em Controladoria e Contabilidade pela Faculdade
de Economia, Administração,
Contabilidade e Atuária (USP)
Professora Associada do Departamento de Ciências
Contábeis (UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil
jvac@face.ufmg.br
<https://orcid.org/0000-0003-2522-3035> 

Romualdo Douglas Colauto

Doutor em Engenharia de Produção (UFSC)
Professor Associado do Departamento de Ciências Contábeis (UFPR),
Curitiba/PR, Brasil
rdcolauto.ufpr@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3589-9389> 

Endereço do contato principal para correspondência*

Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, CEP: 31270-901 - Belo Horizonte/MG, Brasil

RESUMO

O propósito deste estudo foi analisar a relação entre a percepção de justiça no ambiente acadêmico e a desonestidade acadêmica de estudantes de graduação em Ciências Contábeis. A *classroom justice*, ou justiça acadêmica, refere-se à avaliação justa dos resultados e processos no ambiente acadêmico. É comumente segregada em três dimensões: distributiva, processual e interacional. A amostra da pesquisa foi composta por 451 graduandos de Ciências Contábeis e os achados mostram que as três dimensões de justiça acadêmica possuem significância estatística, exercendo influência sobre a desonestidade acadêmica. Quando os discentes percebem injustiça distributiva, processual e interacional, tendem, em média, a praticar atitudes desonestas. Os resultados sugerem que a desonestidade acadêmica pode ser uma maneira de os discentes compensarem a injustiça percebida no ambiente educacional. Dessa forma, na presença de injustiça, a desonestidade tende a ser manifestada, podendo ser uma forma de o aluno atenuar a injustiça distributiva, processual e interacional.

Palavras-chave: Desonestidade Acadêmica; Justiça Acadêmica; Ciências Contábeis

ABSTRACT

The main purpose of this study was to analyze the relation between the perception of justice in the academic environment and aspects related to the academic dishonesty of Accounting undergraduate students. The study sample consisted of 451 respondents by the survey method. The research findings show that the three dimensions of academic justice presented statistically significance, influencing academic dishonesty. When students perceive distributive, procedural, and interactional injustice, they tend, in average, to practice dishonest attitudes. The results suggest that the practice of academic dishonesty may be a way that students use to compensate the injustice perceived in the educational environment. Therefore, in the presence of injustice, dishonesty tends to be manifested. In other words, dishonesty can be the "student's justice" to alleviate distributional, procedural, and interactional injustice.

Keywords: Academic Dishonesty; Academic Justice; Accounting

RESUMEN

El propósito de este estudio fue analizar la relación entre la percepción de justicia en el entorno académico y la falta de honradez académica de los estudiantes de Contabilidad. La justicia académica se refiere a la evaluación justa de los resultados y procesos en el entorno académico. Comúnmente se segrega en tres dimensiones: distributiva, procesal e interactiva. La muestra de esta investigación consistió en 451 estudiantes de Contabilidad y los resultados muestran que las tres dimensiones de la justicia académica tienen significación estadística y ejercen influencia en la deshonestidad académica. Cuando los estudiantes perciben una injusticia distributiva, procesal e interactiva, tienden a practicar actitudes deshonestas en promedio. Los resultados sugieren que la deshonestidad académica puede ser una forma de que los estudiantes compensen la injusticia percibida en el entorno educativo. Por lo tanto, en presencia de injusticia, la deshonestidad tiende a manifestarse y puede ser una forma para que el estudiante mitigue la injusticia distributiva, procesal e interactiva.

Palabras clave: Deshonestidad Académica; Justicia Académica; Ciencias Contables

1 Introdução

A justiça tem suas raízes na filosofia, na ciência política e na religião (KONOVSKY, 2000). É considerada um constructo que apresenta uma subjetividade por trás de seu conceito, em função de os indivíduos apresentarem percepções divergentes acerca de seu significado (CROPANZANO; GREENBERG, 1997). Chory-Assad e Paulsel (2004b) mencionam que para determinar o que é justo, as pessoas utilizam regras que podem variar entre elas e entre as situações vivenciadas. Apesar de seu caráter subjetivo, a noção de justiça é importante tanto na vida social quanto na acadêmica (SABBAGH; SCHMITT, 2016).

A experiência do indivíduo de ser tratado de forma justa e respeitosa contribui para a percepção de pertencer a um grupo e de ser valioso para ele, além de reforçar as obrigações pessoais de se comportar conforme as regras estabelecidas pelo grupo no qual está inserido (BERTI; MOLINARI; SPELTINI, 2010). No ambiente organizacional, essa experiência pode gerar benefícios quando a percepção do tratamento for considerada justa e pode gerar problemas quando a percepção for injusta (CROPANZANO; GREENBERG, 1997). A justiça refere-se às avaliações individuais que os funcionários fazem sobre a adequação de um determinado resultado ou processo (CROPANZANO; GREENBERG, 1997).

A investigação sobre justiça foi estendida para o contexto educacional, tendo como pilar a teoria da justiça organizacional (CHORY-ASSAD, 2002; CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004b). Essa extensão ao ambiente educacional tem a possibilidade de fornecer uma visão aprofundada da interação aluno-professor, do aprendizado do discente e de outras variáveis, tais como: agressão ao professor, motivação, confiança no corpo docente (SIMIL, 2016); desempenho acadêmico (COSTA, 2017) e desonestidade acadêmica (KURA; SHAMSUDIN; CHAUHAN, 2014; RESH; SABBAGH, 2017), sendo este último aspecto o foco deste trabalho.

No ambiente escolar é que o indivíduo tem sua primeira experiência direta com uma autoridade institucional. Essa autoridade é considerada justa e, subsequentemente, legítima, na medida que as pessoas percebem que ela se comporta de igual forma com todos os indivíduos, usa procedimentos neutros e imparciais na tomada de decisão, é honesta, demonstra preocupação com as necessidades e direitos das pessoas e trata a todos com respeito e dignidade (SANCHES; GOUVEIA-PEREIRA; CARUGATI, 2012).

Diferentes fontes de justiça podem ser encontradas dentro das instituições de ensino (PRETSCH *et al.*, 2016). O professor é uma das fontes responsáveis pela alocação de recompensas e punições (RESH; SABBAGH, 2014), que desempenha um papel importante nas atitudes dos alunos em cumprir ou não as regras e no esclarecimento de comportamentos academicamente desonestos (DONAT; DALBERT; KAMBLE, 2014).

Este mesmo professor pode se configurar como um agente de injustiça e o fato de o aluno se sentir injustiçado pode levá-lo a apresentar atitudes desonestas em sala de aula, como: a utilização de material não autorizado (trapaça), a criação de informações ou resultados (fabricação), ajudar o colega na prática de atos desviantes (facilitação) e copiar palavras e ideias de outra pessoa sem creditá-la (plágio) (PAVELA, 1978; ERIKSSON; MCGEE, 2015). Para Smyth, Davis e Kroncke (2009), a desonestidade pode ser tão simples como usar anotações durante as provas, copiar a tarefa de outra pessoa ou pode ser tão extrema como contratar profissionais para escrever artigos e preparar relatórios de casos.

Ao observarem porque os estudantes trapaceiam, Williams e Hosek (2003) enfatizam que os alunos, mesmo os desonestos, são racionais e que a decisão de trapacear não se deve a uma ação impulsiva, mas a uma decisão consciente de que os benefícios da prática desonesta superam os riscos. Assim, ser desonesto ou não é uma questão de escolha. Uma vez que inicia a prática de atos desonestos, o estudante pode se sentir atraído a praticar a desonestidade com maior frequência (WILLIAMS; HOSEK, 2003). Nonis e Swift (2001) chamam a atenção para o fato de que a desonestidade pode começar com uma infração relativamente pequena e levar a erros éticos mais contundentes.

A universidade é uma importante aliada na restauração da integridade acadêmica e, desse modo, a percepção de justiça nesse ambiente é fundamental para desencorajar comportamentos desonestos por parte dos estudantes (QUAYE, 2010; DONAT *et al.*, 2014), comportamentos estes que têm sido reconhecidos como prevalentes e problemáticos no ambiente universitário. Um tratamento respeitoso, digno e justo desempenha

um papel crucial na decisão dos estudantes em aceitar as regras ou quebrá-las e na explicação de comportamentos caracterizados como desonestos dentro e fora do meio acadêmico (DONAT *et al.*, 2014).

A pesquisa de Resh e Sabbagh (2017), realizada com 5000 estudantes israelenses que cursavam o ensino médio, encontrou evidências de que a percepção de justiça na distribuição de notas e no relacionamento entre os alunos e os professores, bem como a utilização de procedimentos neutros e imparciais, reduzem a desonestidade acadêmica. Diante disso, este estudo visa responder a seguinte questão de pesquisa: **Qual a relação entre a percepção de justiça e a desonestidade acadêmica de estudantes do curso de Ciências Contábeis?** O objetivo deste estudo é analisar a relação entre a percepção de justiça no ambiente acadêmico e comportamentos relacionados à desonestidade acadêmica de estudantes de graduação em Ciências Contábeis.

A importância deste trabalho se dá pelo fato de o estudo da percepção de justiça acadêmica possibilitar às instituições de ensino e aos professores terem conhecimento de atitudes que ocasionam nos alunos sentimentos de justiça ou de injustiça. Tal conhecimento pode contribuir para o desenvolvimento e para a implementação de políticas e projetos que visem promover maior transparência e segurança nos discentes, quanto aos procedimentos e resultados utilizados pelos professores nas avaliações submetidas aos alunos.

Quando são analisados, especificamente, estudantes do curso de Ciências Contábeis, tratados como futuros profissionais, seja desenvolvendo atividades de auditoria, perícia, controladoria ou consultoria, demanda-se que eles sejam éticos e honestos nas transações que envolvem o patrimônio das entidades. Espera-se que estes indivíduos desempenhem suas funções com zelo, se guardando de comportamentos que venham a denegrir a imagem da empresa que lhe confiou o gerenciamento do patrimônio, bem como a imagem da classe contábil à qual pertence. A desonestidade acadêmica, em especial, pode favorecer comportamentos similares no ambiente profissional dos estudantes, o que é especialmente prejudicial na área Contábil, tendo em vista que os discentes do curso de Ciências Contábeis, no desenvolvimento de suas atividades, lidam diretamente com o registro e a divulgação de informações pelas companhias e, conseqüentemente, com a possibilidade de fraude. Portanto, a promoção da justiça e da honestidade acadêmica durante a trajetória dos estudantes na universidade pode levá-los a não realizar atitudes que vão contra as políticas de integridade da universidade e, quando participantes do ambiente de trabalho, sigam as normas, as políticas e as instruções que visem a integridade das atividades e das transações ocorridas neste local.

2 Plataforma Teórica

2.1 Justiça Acadêmica

A *classroom justice* refere-se à avaliação justa dos resultados e processos no ambiente acadêmico. Com base na definição de justiça organizacional de Cropanzano e Greenberg (1997), Chory-Assad e Paulsel (2004b, p. 254) definem a *classroom justice* como: “a percepção de justiça em relação aos resultados e processos que ocorrem em um contexto instrucional”. Os processos dizem respeito aos métodos adotados pelos professores para conduzir as aulas, às formas de atribuição de notas e às políticas de comportamento dos alunos (CHORY, 2007). Como observado por Caglar (2013), quanto maior a percepção de justiça, mais os alunos aproveitam a vida acadêmica e as experiências vividas neste ambiente tendem a ser mais satisfatórias.

Uma importante figura que contribui para o senso de justiça do estudante é o professor. Ele é o principal responsável pela alocação de recompensas e punições, assim como pela avaliação do desempenho dos alunos e do comportamento deles durante todo o período letivo (RESH; SABBAGH, 2014; PRETSCH *et al.*, 2016). Tal senso de justiça é percebido quando os discentes se sentem tratados de forma justa pelos professores, o que contribui para uma avaliação positiva do ambiente acadêmico (PETER; DALBERT, 2010). Quando tratados de maneira injusta, os alunos provavelmente desenvolverão comportamentos prejudiciais ao processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o aprendizado pode vir a não atingir um nível satisfatório (GORARD, 2012). Desse modo, o estudo da *classroom justice* é importante, uma vez que as experiências vivenciadas em sala de aula são imprescindíveis para o envolvimento dos estudantes neste ambiente.

A literatura ainda não apresentou consenso acerca das dimensões que devem ser consideradas em estudos sobre justiça, seja ela no campo organizacional ou acadêmico, ainda assim, diversos autores analisaram a justiça considerando três dimensões: distributiva, processual e interacional (CROPANZANO *et al.*, 2001; CROPANZANO; BOWEN; GILLILAND, 2007; BARSKY; KAPLAN, 2007; JEON, 2009; KLENDAUER; DELLER, 2009; DECONINCK, 2010; MALIK; NAEEM, 2011; KARIM; REHMAN, 2012; ÇAGLAR, 2013; ALTAHAYNEH; KHASAWNEH; ABEDALHAFIZ, 2014).

A justiça distributiva, especificamente no âmbito acadêmico, refere-se à percepção de que a distribuição de notas é justa (BERTI, *et al.*, 2010). Dalbert (2004) pontua que tanto as experiências de justiça quanto as de injustiça vividas pelos alunos no contexto escolar estão relacionadas, na maioria das vezes, a questões de distribuição de notas. Os alunos podem avaliar se suas notas são justas ao compararem sua nota com as dos colegas; com a nota que esperavam receber; ou com a que consideram merecer (CHORY-

ASSAD; PAULSEL, 2004b; BERTI *et al.*, 2010). Se a nota obtida não satisfizer à sua expectativa, o discente provavelmente a julgará como sendo injusta (CAGLAR, 2013). Entretanto, quando os estudantes confiam no professor e o consideram competente, as notas recebidas são aceitas e avaliadas como justas, ainda que sejam inferiores às expectativas iniciais (PAULSEL *et al.*, 2005).

Ao examinarem a justiça dos critérios utilizados pelos professores na avaliação e na distribuição de notas, os estudantes fazem julgamentos de justiça dos procedimentos (CHORY, 2007; BERTI *et al.*, 2010). A justiça processual relaciona-se ao estabelecimento dos critérios de notas. Os professores podem utilizar como parâmetros para atribuição de notas a frequência, o comportamento, as tarefas e a pontuação auferida nos exames, todavia, os alunos podem compreender como justos ou injustos os parâmetros que os professores adotam para avaliá-los. Uma outra situação de injustiça processual pode ser percebida quando um professor se vale de critérios ambíguos e inconsistentes para classificar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos (CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004b).

No ambiente educacional, a justiça interacional é concernente ao relacionamento entre aluno-professor. Essa dimensão refere-se à percepção de justiça no tratamento do professor para com os alunos nas suas relações interpessoais e na comunicação existente entre eles, se esta é respeitosa, educada e aberta (CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004a). A forma como os professores e alunos interagem tem um impacto significativo na construção de um ambiente de aprendizagem, na promoção de comportamentos positivos e na motivação dos estudantes (WUBBELS; BREKELMANS, 2005).

Um tratamento interpessoal pautado no respeito e de acordo com procedimentos consistentes, imparciais e precisos é um tipo de relação desejada pelos alunos (DALBERT, 2004). Berti *et al.* (2010) chamam atenção para a importância que o diálogo e a comunicação aberta em sala de aula têm para o desenvolvimento do estudante e para seu envolvimento na escola. Acrescentam que quando é percebida injustiça na comunicação, a motivação e o diálogo dos estudantes também são afetados. Um outro efeito de um tratamento injusto é a manifestação de comportamentos agressivos, hostis e de resistência aos pedidos dos professores (PAULSEL; CHORY-ASSAD, 2005). Por outro lado, quando a relação interpessoal é percebida como justa, os professores são considerados como confiáveis e competentes.

Em relação aos estudos empíricos sobre a temática em análise, predominam pesquisas em âmbito internacional. Horan, Chory e Googboy (2010), por exemplo, realizaram um trabalho com o propósito de identificar as experiências dos estudantes acerca das injustiças distributiva, processual e interacional, além de examinar suas respostas emocionais e comportamentais a essas experiências injustas. Os participantes foram 138 estudantes de graduação de duas universidades públicas dos Estados Unidos. Os resultados indicaram que os estudantes retratam seus instrutores como envolvidos em comportamentos injustos. A justiça processual foi violada com mais frequência do que a justiça distributiva e a interacional. As reações comportamentais que os estudantes mais relataram foram de discordância e conformidade, e as emocionais foram raiva e frustração.

Çaglar (2013) realizou um estudo que visou determinar o nível de alienação dos alunos e investigar a relação entre esses níveis e as percepções de um ambiente de aprendizagem justo. Participaram do estudo 952 estudantes de graduação da Turquia. Os resultados revelaram que as percepções dos estudantes sobre a justiça e os níveis de alienação divergiram significativamente de acordo com o gênero, o tipo de programa e o tipo de escolaridade. A variável alienação apresentou-se maior para os homens do que para as mulheres. Foi constatado que os alunos mais novos na universidade têm uma percepção mais justa sobre o ambiente de aprendizagem e, à medida que vão ficando mais tempo, as percepções de justiça diminuem. De modo geral, o autor concluiu que a percepção de justiça é um preditor significativo dos sentimentos de alienação dos alunos.

No âmbito nacional, a pesquisa de Simil (2016) teve como objetivo analisar a relação entre a confiança que estudantes brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis depositam em seus professores e suas percepções de justiça no ambiente de aprendizagem. O estudo contou com a participação de 222 discentes de programas de mestrado e de doutorado, distribuídos em 17 instituições de ensino brasileiras. Como principais resultados, a pesquisa evidenciou que a confiança no corpo docente foi estatisticamente significativa na previsão das três dimensões da *classroom justice*. Constatou também, que a intensidade e a frequência da interação entre professores e estudantes são determinantes para a percepção de justiça dos discentes. O estudo de Costa (2017), por fim, buscou identificar a relação entre o desempenho acadêmico de estudantes brasileiros de graduação em Ciências Contábeis e sua percepção de justiça, segregada nas dimensões de justiça distributiva, procedimental e interacional. A amostra foi composta por 534 estudantes de nove universidades de Minas Gerais. Os dados evidenciaram que a figura do professor apresenta uma associação com a justiça no ambiente de aprendizagem, especificamente a relação entre aluno e professor e a maneira como o cronograma das aulas é organizado.

2.2 Desonestidade Acadêmica

A desonestidade acadêmica é um problema que há muito tempo tem permeado o meio educacional, seja entre estudantes de ensino secundário ou de ensino superior, caracterizando um fenômeno que a cada dia tem se tornado recorrente nas instituições de ensino (MCCABE; TREVIÑO, 1993; FINN; FRONE, 2004;

LIN; WEN, 2007; BOLIN, 2004; MINARCIK; BRIDGES, 2015). Apesar de há décadas ser objeto de pesquisa, a definição da desonestidade acadêmica tem se mostrado inconsistente, apresentando falta de consenso e clareza entre os membros das instituições de ensino, sejam eles docentes, discentes e/ou demais membros.

Sem uma definição padronizada e comumente aceita, a literatura apresenta alguns conceitos sobre desonestidade acadêmica. Lambert, Hogan e Barton (2003) conceituam desonestidade como qualquer ação ou tentativa fraudulenta executada por um aluno através de meios não autorizados ou aceitáveis em quaisquer atividades avaliativas. Miller, Murdock e Grotewiel (2017) dizem que a desonestidade acadêmica configura qualquer ato enganoso ou injusto que objetiva gerar um resultado mais favorável em alguma atividade acadêmica. Outros autores definiram a desonestidade como um comportamento antiético (TIBBETTS, 1999; VON DRAN; CALLAHAN; TAYLOR, 2001) e imoral (COLNERUD; ROSANDER, 2009).

São vários os comportamentos dos estudantes que se enquadram como desonestos. Pavela (1978), Eriksson e McGee (2015) apresentam em seus estudos os seguintes: i) trapaça; ii) fabricação; iii) plágio e iv) facilitar a desonestidade acadêmica. A trapaça implica a utilização de notas ou material não autorizado na realização de atividades. A fabricação refere-se à criação de informações, referências ou resultados. Facilitar a desonestidade consiste em ajudar outros alunos na realização de atitudes desonestas, ao permitir que copiem seu trabalho e até mesmo fornecendo auxílio durante as atividades avaliativas. O plágio consiste em copiar palavras, ideias ou declarações de outra pessoa e passá-las como próprias. Segundo Iyer e Eastman (2006), este último comportamento é tipicamente visto como uma forma de fraude e de roubo intelectual.

A prática de desonestidade acadêmica gera consequências que afetam não apenas a universidade, como também os próprios discentes. Estudos anteriores verificaram que estudantes que enganam podem enfrentar problemas para compreender o conteúdo transmitido pelo professor, decorrente do desenvolvimento de hábitos e de costumes que interferem no processo de aprendizado (HARDING *et al.*, 2004; CARPENTER *et al.*, 2006). A obtenção do conhecimento necessário para o desenvolvimento profissional do estudante também pode ser comprometida (QUAYE, 2010). Além disso, esse tipo de comportamento, que antes era incomum e moralmente incorreto, tende a não mais ser visto de tal forma (ARHIN; JONES, 2009), devido à desonestidade ter se tornado natural, não apenas no ambiente acadêmico como em outros ambientes.

Smyth *et al.* (2009) pontuam que os estudantes que trapaceiam na universidade provavelmente se tornarão profissionais que se envolverão em comportamentos antiéticos no local de trabalho. Para os que desejam fazer uma pós-graduação, a possibilidade de continuar a praticar atos enganosos não é descartada, pois uma vez que adquirem esse hábito, depois de iniciado o comportamento tende a continuar (STAROVOYTOVA; NAMANGO, 2016). Ademais, a avaliação relacionada ao aprendizado do estudante pode ser prejudicada, influenciando no diagnóstico do corpo docente quanto às deficiências de aprendizagem que os alunos teriam, e a credibilidade dos programas educacionais pode vir a ser comprometida (WITMER; JOHANSSON, 2015).

Procurar entender as percepções dos estudantes sobre a desonestidade e investigar o que afeta suas decisões para praticarem comportamentos desviantes é uma medida a ser considerada para minimizar esses atos. Quaye (2010), ao analisar 35.000 estudantes de graduação da Pensilvânia, buscando uma maior compreensão acerca da desonestidade acadêmica, observou que quando os alunos têm um relacionamento positivo com seus professores, eles evitam comportamentos desonestos, entretanto, quando o relacionamento é deficitário eles trapaceiam. O autor ainda complementa que, diante de atividades avaliativas e atribuições de notas injustas, os alunos não relutam em trapacear. Avelino (2017), por sua vez, investigou 153 graduandos de Ciências Contábeis matriculados na Universidade de São Paulo (USP) com o objetivo de analisar a relação entre traços de personalidade narcisista, o desempenho e o comportamento desonesto de tais estudantes no ambiente acadêmico e no ambiente profissional. A variável narcisismo não foi estatisticamente significativa quando relacionada à desonestidade nos contextos abordados. Entretanto, a autora verificou que estudantes mais tolerantes com atitudes desonestas na universidade são também mais tolerantes com atitudes similares no local de trabalho.

Ao investigarem a relação entre as percepções de justiça sobre os professores e o envolvimento de 390 adolescente de 14 a 17 anos de uma escola de Lisboa em comportamentos desviantes, Sanches *et al.* (2012) empregaram a técnica de Análise Fatorial para mensurar a percepção de justiça, a qual resultou em dois componentes. O primeiro componente foi carregado por itens de justiça processual e por itens de justiça interacional. O segundo componente foi carregado pelos itens de justiça distributiva. Os resultados mostraram que os julgamentos de justiça sobre os professores foram negativamente relacionados com o comportamento desviante. Apenas a justiça processual revelou uma relação forte negativa com a conduta desviante. Nesse contexto, quando os professores tratam os alunos com respeito e dignidade, utilizam procedimentos neutros e imparciais na tomada de decisão e se comportam da mesma maneira com todos, demonstrando preocupação com as necessidades e direitos dos discentes, os alunos tendem a se envolver menos em comportamentos desviantes. Na situação de percepção de injustiça, o índice de envolvimento com a desonestidade é maior.

Donat *et al.* (2014) analisaram se a percepção de justiça explicava a desonestidade acadêmica e a delinquência juvenil de 179 estudantes alemães e 203 indianos. Os resultados mostraram que a justiça dos professores estava negativamente relacionada com a desonestidade e com a delinquência das duas

amostras. Nesse sentido, quanto mais justos os alunos se sentem tratados por seus professores, menos eles se envolvem em comportamentos delinquentes e desonestos.

Resh e Sabbagh (2017) investigaram o efeito da justiça distributiva e procedimental no comportamento cívico dos estudantes israelenses. Os autores segregaram a justiça distributiva em duas dimensões: instrumental (distribuição de notas) e relacional (relacionamento com o professor). Já o comportamento cívico foi dividido em quatro tipos: desonestidade acadêmica, violência na escola, atividades extracurriculares e voluntariado comunitário. Participaram do estudo 5.000 alunos de 48 instituições. De um modo geral, os resultados mostraram uma associação entre o senso de justiça acadêmico e o comportamento cívico. Especificamente em relação à desonestidade acadêmica, tanto a justiça instrumental (distribuição de notas) quanto a relacional (relacionamento aluno/professor) foram estatisticamente significativas quando associadas ao comportamento desonesto dos alunos. Os autores concluíram que a percepção de justiça na distribuição de notas e no relacionamento entre os estudantes e os professores reduz a desonestidade acadêmica e a de injustiça tende a aumentar a prática de atos desonestos.

3 Metodologia

Este estudo classifica-se como descritivo quanto aos objetivos; quantitativo quanto à abordagem do problema; e de levantamento ou *survey* em relação aos procedimentos. A população da pesquisa compreende os estudantes matriculados no curso de graduação em Ciências Contábeis das cinco primeiras e das cinco últimas universidades brasileiras classificadas no *QS Latin America University ranking* 2018, que ofertam o curso em análise. A *Quacquarelli Symonds* (QS) é uma agência do Reino Unido especializada em avaliação de universidades e tem publicado o *QS World University Rankings* desde 2011. Na edição de 2018, a agência avaliou um total de 959 universidades em todo o mundo. No *QS Latin America University Ranking*, específico das instituições da América Latina, foram avaliadas 385 universidades. A escolha pelo referido *ranking* foi motivada pela notoriedade internacional e nacional que ele tem na avaliação de universidades.

A seleção das cinco primeiras e das cinco últimas universidades brasileiras listadas no *QS World University Ranking* foi uma escolha metodológica dos autores com o propósito de verificar se haveria diferenças na prática da desonestidade com base na posição da universidade no *ranking*, ou seja, propôs-se analisar se estudantes das universidades classificadas nas cinco primeiras posições apresentariam comportamentos mais honestos do que os das cinco últimas posições. Portanto, a seleção foi feita para fins de comparação entre os extremos.

No Quadro 1, apresentam-se as Instituições de Ensino estudadas neste trabalho que oferecem o curso de Ciências Contábeis e a posição ocupada no *QS Latin America University Ranking* 2018.

Quadro 1: Universidades brasileiras classificadas no QS Latin America University Ranking

Qtd.	Ranking	Nome	Sigla	UF
1	3°	Universidade de São Paulo	USP	SP
2	7°	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ
3	11°	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG
4	14°	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS
5	18°	Universidade de Brasília	UNB	DF
6	381°	Universidade de Taubaté	UNITAU	SP
7	382°	Universidade Estadual de Minas Gerais	UEMG	MG
8	383°	Universidade Estadual do Maranhão	UEMA	MA
9	384°	Universidade Ibirapuera		SP
10	385°	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	UNIJUI	RGS

Fonte: *Quacquarelli Symonds* (2018).

A amostra final do estudo foi composta por 451 discentes matriculados nas cinco primeiras universidades elencadas no Quadro 1 e em três, das cinco últimas, uma vez que duas universidades (Universidade de Taubaté e Universidade Ibirapuera) não tiveram respondentes. Ressalta-se que os questionários foram enviados para os coordenadores dos cursos das duas universidades excluídas, tendo em vista a impossibilidade de os autores terem acesso direto aos contatos dos alunos, porém, não houve respondentes destas instituições.

Visando atingir o objetivo proposto neste estudo, utilizou-se um questionário dividido em três partes. A primeira parte contou com 13 questões, cujo objetivo era conhecer o perfil do respondente. Para identificar a percepção de justiça dos alunos, foi utilizado o questionário *Revised Classroom Justice Scale* – RCJS. Este instrumento foi elaborado por Chory-Assad (2002) e, posteriormente, revisado e aprimorado por Paulsel e Chory-Assad (2004) e Chory (2007). Nesse estudo foi utilizada a versão final do instrumento, traduzida e validada por Simil (2016). Essa versão possui 34 itens, em escala do tipo *Likert* de 5 pontos, com respostas variando de extremamente injusto (1 ponto) a extremamente justo (5 pontos). O instrumento utilizado para identificar os tipos de desonestidade acadêmica foi desenvolvido e utilizado por Finn e Frone (2004). Ele mensura a desonestidade a partir de 4 itens com escala tipo *Likert* de 5 pontos, com respostas variando de nunca (1 ponto) a sempre (5 pontos). A permissão para a utilização dos questionários foi concedida

pelos autores. Ademais, o instrumento de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 17/05/2018 e aprovado em 08/06/2018 (CAAE: 90069018.3.0000.5149).

Em relação aos modelos estimados para analisar a relação entre a percepção de justiça no ambiente acadêmico e comportamentos relacionados à desonestidade acadêmica de estudantes de graduação em Ciências Contábeis, foi empregada a técnica de regressão linear múltipla. Os modelos utilizados podem ser expressos da seguinte forma:

$$DA_i = \beta_0 + \beta_1 JD_i + \beta_2 GEN_i + \beta_3 IDADE_i + \beta_4 TEMPUNIV_i + \beta_5 DES_i + \beta_6 UNIVER_i + \beta_7 GEN_i * UNIVER_i + \beta_8 IDADE_i * UNIVER_i + \beta_9 TEMPUNIV_i * UNIVER_i + \beta_{10} DES_i * UNIVER_i + \varepsilon_i \quad (3)$$

$$DA_i = \beta_0 + \beta_1 JP_i + \beta_2 GEN_i + \beta_3 IDADE_i + \beta_4 TEMPUNIV_i + \beta_5 DES_i + \beta_6 UNIVER_i + \beta_7 GEN_i * UNIVER_i + \beta_8 IDADE_i * UNIVER_i + \beta_9 TEMPUNIV_i * UNIVER_i + \beta_{10} DES_i * UNIVER_i + \varepsilon_i \quad (4)$$

$$DA_i = \beta_0 + \beta_1 JI_i + \beta_2 GEN_i + \beta_3 IDADE_i + \beta_4 TEMPUNIV_i + \beta_5 DES_i + \beta_6 UNIVER_i + \beta_7 GEN_i * UNIVER_i + \beta_8 IDADE_i * UNIVER_i + \beta_9 TEMPUNIV_i * UNIVER_i + \beta_{10} DES_i * UNIVER_i + \varepsilon_i \quad (5)$$

Em que,

DA (Desonestidade Acadêmica) = Pontuação total obtida no instrumento de Desonestidade Acadêmica;

JD (Justiça Distributiva) = Pontuação total obtida no instrumento RCJS;

JP (Justiça Processual) = Pontuação total obtida no instrumento RCJS;

JI (Justiça Interacional) = Pontuação total obtida no instrumento RCJS;

GEN (Gênero do estudante) = 1 para gênero feminino; 0 para gênero masculino.

IDADE (Idade do indivíduo);

TEMPUNIV (Tempo de universidade) = Quantidade de semestres cursados pelo estudante;

DES (Desempenho Acadêmico) = 1 para desempenho superior; 0 para desempenho inferior.

UNIVER (Universidade) = 1 para o estudante matriculado em uma das cinco primeiras universidades classificadas no *ranking* e 0 para aqueles matriculados em uma das cinco últimas.

ε_i = erro do modelo.

As variáveis de controle utilizadas foram:

- Gênero – variável qualitativa de natureza dicotômica, sendo 0 para gênero masculino e 1 para gênero feminino. Estudos constataram que estudantes do gênero masculino são mais desonestos do que indivíduos do gênero feminino (MCCABE; TREVINO, 1997; SMYTH *et al.*, 2009; ERIKSSON; MCGEE, 2015; CHAPMAN; LUPTON, 2004; LIN; WEN, 2007; TEIXEIRA; ROCHA, 2010).
- Idade – variável quantitativa que representa a idade do estudante. Teixeira e Rocha (2010) descobriram que os universitários mais jovens são mais propensos a atos desonestos do que os mais velhos. Resultados semelhantes também foram encontrados por Allen, Fuller e Lockett (1998) e Nonis e Swift (2001).
- Tempo na universidade – variável quantitativa que corresponde ao tempo que o aluno está na universidade. Esta variável foi medida com base na quantidade de semestres cursados pelo discente. Autores como McCabe e Trevino (1997), Chapman e Lupton (2004) e Lin e Wen (2007) verificaram que estudantes mais novos na universidade são mais desonestos do que os que estão há mais tempo na instituição.
- Desempenho Acadêmico – variável qualitativa de natureza dicotômica, sendo 1 para desempenho superior e 0 para desempenho inferior. Estudos anteriores identificaram que alunos com menor desempenho, visando melhorar suas notas, têm maior probabilidade de realizar atos desonestos do que os que apresentam melhor desempenho (MCCABE; TREVINO, 1997; WHITLEY, 1998; MILLER; MURDOCK; GROTEWIEL, 2017).
- Universidade – variável qualitativa de natureza dicotômica, sendo 1 para o aluno matriculado em uma das cinco primeiras universidades classificadas no *QS Latin America University Ranking 2018* e 0 para aqueles matriculados em uma das cinco últimas. Espera-se que os estudantes das universidades classificadas nas cinco primeiras posições apresentem comportamentos mais honestos do que os das cinco últimas posições.

No Quadro 2, apresentam-se as variáveis que compuseram os modelos propostos neste estudo.

Quadro 2: Resumo das variáveis

Variável	Forma de mensuração	Fonte
Desonestidade Acadêmica	Pontuação total obtida no instrumento de Desonestidade acadêmica	Finn e Frone (2004)
Justiça Distributiva	Pontuação total obtida no instrumento RCJS	Chory-Assad e Paulsel (2004); Chory (2007); Simil (2016); Costa (2017)
Justiça Processual		
Justiça Interacional		
Gênero	1 para mulher; 0 para homem.	McCabe e Trevino (1997); Smyth <i>et al.</i> (2009); Eriksson e McGee (2015); Chapman e Lupton (2004); Lin e Wen (2007); Texeira e Rocha (2010).
Idade	Idade do estudante.	Allen <i>et al.</i> (1998); Nonis e Swift (2001); Teixeira e Rocha (2010).
Tempo na Universidade	Quantidade de semestre.	McCabe e Trevino (1997); Chapman e Lupton (2004); Lin e Wen (2007).
Desempenho Acadêmico	1 para desempenho superior; 0 para desempenho inferior.	McCabe e Trevino (1997); Whitley (1998); Miller, Murdock e Grotewiel (2017).
Universidade	1 para alunos matriculados nas cinco primeiras universidades classificadas no <i>ranking</i> ; 0 caso contrário.	Proposta pelo estudo.

Fonte: Elaboração própria.

Foram incluídos no modelo cinco termos de interação com o propósito de testar o efeito conjunto de duas variáveis analisadas simultaneamente. A variável UNIVER (Universidade) foi analisada em conjunto com as variáveis de controle. O intuito da adição deste termo de interação foi verificar se a desonestidade acadêmica é influenciada pelo gênero, pela idade, pelo tempo na universidade e pelo desempenho quando os alunos estudam em uma das cinco primeiras ou em uma das cinco últimas universidades classificadas no *QS Latin America University Ranking 2018*.

4 Análise dos Resultados

A coleta dos dados ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2018, de forma presencial e eletrônica. Foram 458 questionários respondidos por estudantes matriculados no curso de Ciências Contábeis, dos quais sete foram descartados por preenchimento incompleto, resultando, assim, em 451 instrumentos válidos.

Quanto à caracterização dos estudantes componentes da amostra, os dados evidenciaram que 41,24% dos respondentes têm idade média entre 21 e 25 anos; 53,44% são do gênero feminino; 27,05% ingressaram no curso em 2018; a maior parte (23,28%) com previsão de formatura para 2019; e 82,71% avaliam o próprio desempenho acadêmico como superior. Em relação ao tipo de instituição em que cursaram a maior parte do ensino médio, a maioria dos respondentes (69,40%) cursou em escola pública; 62,75% ingressaram no curso sem cotas ou sem outros programas sociais; e a média de alunos regulares, ou seja, sem reprovação é de 60,98%. Dos 451 respondentes, 279 (61,68%) afirmaram terem escolhido o curso de Ciências Contábeis como primeira opção no vestibular; e 78,71% exerciam atividade remunerada na data de realização da pesquisa.

Portanto, foi possível estabelecer um perfil dos respondentes. São, predominantemente, do gênero feminino, na faixa etária entre 21 e 25 anos, se auto avaliam como apresentando um desempenho superior, cursaram a maior parte do ensino médio em escola pública; ingressaram no curso sem cotas, escolheram o curso de Ciências Contábeis como primeira opção no vestibular e exercem atividade remunerada concomitantemente aos estudos.

4.1 Análise dos Modelos de Regressão

Após a estimação dos três modelos com o uso do *Stepwise*, o próximo passo foi a validação seguindo os pressupostos do modelo clássico de regressão linear. Efetuou-se a validação por meio da aplicação de testes quanto à ausência de multicolinearidade, à homocedasticidade e em relação à correta especificação do modelo.

O primeiro teste teve o intuito de verificar a ausência de multicolinearidade entre as variáveis explicativas. Para isso, empregou-se a estatística de Fatores de Inflação da Variância (*Variance Inflating Factor* – VIF). De acordo com Hair *et al.* (2005), valores acima de 5,0 indicam a existência de correlação entre as variáveis explicativas. Os valores médios dos VIF encontrados nos três modelos foram, respectivamente, 2,68, 2,66 e 2,65, logo, pode-se inferir que não há problema de multicolinearidade entre as variáveis explicativas dos modelos estimados. Em seguida, foi averiguada a correta especificação do modelo por meio do teste de Ramsay, também conhecido como teste RESET. Os resultados da estatística F (0,4124, 0,3246

e 0,3275) foram superiores ao nível de significância estabelecido ($\alpha = 0,05$), inferindo-se que a forma funcional do modelo em análise está correta e/ou que os modelos não contêm variáveis relevantes omitidas.

Com o propósito de investigar o problema de heterocedasticidade, realizou-se o teste de Breusch-Pagan. O *p-value* encontrado (0,0000) indica a presença de heterocedasticidade para os três modelos, o que implica a rejeição da hipótese nula de que os resíduos possuem variâncias constantes, uma vez que o valor encontrado foi inferior ao nível de significância adotado ($\alpha = 0,05$). Visando a minimização do problema de heterocedasticidade, optou-se por reestimar os modelos com erros-padrão robustos. Os resultados dos modelos reestimados encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1: Modelos de Regressão - Relação entre desonestidade e as dimensões de justiça acadêmica.

Variável	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	Coefficiente	P-value	Coefficiente	P-value	Coefficiente	P-value
Constante	8.884	0.000*	8.791	0.000*	8.041	0.000*
Justiça Distributiva	-0.055	0.000*	-	-	-	-
Justiça Processual	-	-	-0.030	0.000*	-	-
Justiça Interacional	-	-	-	-	-0.039	0.003*
Idade Universidade	-0.125	0.000*	-0.132	0.000*	-0.134	0.000*
Tempo Universidade	0.079	0.008*	0.079	0.007*	0.091	0.003*
Desempenho	-0.918	0.003*	-0.842	0.007*	-0.917	0.004*
Universidade	3.230	0.000*	3.325	0.000*	3.403	0.000*
* Significância a 1%			* Significância a 1%		* Significância a 1%	
** Significância a 5%			** Significância a 5%		** Significância a 5%	
Observações	448		Observações	448	Observações	448
R2 Ajustado	0,1571		R2 Ajustado	0,1538	R2 Ajustado	0,1439
Sig. (Modelo)	0,00		Sig. (Modelo)	0,00	Sig. (Modelo)	0,00

Observa-se, pela análise da Tabela 1, que as variáveis de interesse deste estudo, aquelas relacionadas aos tipos de justiça, podem ser consideradas estatisticamente significativas (valor-p < α), o que implica que elas exercem influência sobre a desonestidade acadêmica.

Em conformidade com os resultados, infere-se que a variação na percepção de justiça distributiva ocasiona uma variação negativa na variável dependente desonestidade acadêmica. Ou seja, quanto menos justiça é percebida na distribuição de notas, maior tende a ser a prática de atitudes academicamente desonestas. Corroborando com este achado, Quaye (2010) pontua que os discentes que percebem injustiça por parte dos professores na atribuição de notas não se sentem intimidados em trapacear. O estudo de Resh e Sabbagh (2017) utilizou essa mesma linha: os resultados da pesquisa realizada com 5.000 alunos israelenses revelaram que a percepção de justiça na distribuição de notas reduz a prática de desonestidade acadêmica, e diante de injustiça os alunos tendem a apresentar comportamentos desonestos.

A relação entre a justiça processual e a variável dependente foi estatisticamente significativa e com sinal negativo. Desta forma, a variação na percepção de justiça processual ocasiona uma variação negativa na variável dependente desonestidade acadêmica. Ou seja, quanto menos justiça é percebida no estabelecimento dos critérios de notas, maior tende a ser a inclinação a atitudes consideradas academicamente desonestas. Os achados da pesquisa de Sanches *et al.* (2012) são similares aos encontrados neste estudo. No trabalho citado, a justiça processual também revelou uma relação negativa com a desonestidade acadêmica.

No último modelo, a variável justiça interacional, que se refere ao relacionamento justo entre os personagens aluno e professor, também apresentou significância estatística. Este relacionamento vai desde a forma como o primeiro personagem (aluno) se sente tratado pelo segundo (professor), até a comunicação existente entre eles. A relação apresentada foi negativa, assim, o efeito de um relacionamento interpessoal percebido como injusto com os docentes tende a resultar na manifestação de comportamentos desonestos. Resultados similares foram encontrados nos estudos de Donat *et al.* (2014) e Resh e Sabbagh (2017). Os primeiros examinaram a desonestidade acadêmica e o comportamento desviante de 179 estudantes da Alemanha e 203 da Índia, concluindo por meio dos resultados encontrados que quando os alunos sentem que recebem um tratamento justo, eles tendem a se envolver menos em comportamentos desonestos. No trabalho de Resh e Sabbagh (2017), os resultados evidenciaram que a redução na prática de comportamentos desonestos era explicada pela percepção de justiça no relacionamento aluno/professor. Em contrapartida, um relacionamento deficitário, em que os alunos não percebem justiça na forma de serem tratados pelos professores, tende a ser um estímulo para trapacearem (QUAYE, 2010).

Quanto às variáveis de controle e de interação, os modelos apresentaram duas variáveis de controle – desempenho e universidade – e duas variáveis de interação – idade_universidade e tempo_universidade – com significância estatística. Destaca-se que, como as mesmas variáveis de controle e de interação foram estatisticamente significativas nos três modelos, a análise foi efetuada de forma única, dado que a variável a ser explicada também é a mesma para os modelos estimados.

A variável desempenho mostrou-se negativamente relacionada com a desonestidade, ou seja, a variação no desempenho provoca uma variação negativa na variável dependente desonestidade acadêmica. Em outras palavras, alunos que se classificam com desempenho inferior, talvez visando obter um

desempenho melhor, tendem a se envolver em práticas desonestas. Resultados semelhantes foram encontrados por McCabe e Trevino (1997), Whitley (1998), Finn e Frone (2004) e Miller *et al.* (2017).

Com o intuito de verificar se o fato de o estudante estar matriculado em um dos dois grupos de universidades classificadas no *QS Latin America University Ranking 2018* (cinco primeiras ou cinco últimas) tinha relação com a variável dependente, foi inserida no modelo a variável universidade. Conforme verificado na Tabela 1, a referida variável proposta por este estudo mostrou-se estatisticamente significativa, entretanto, apresentou coeficiente com sinal positivo, sinal divergente do esperado inicialmente. Consequentemente, o fato de o aluno estar matriculado em uma das cinco primeiras universidades classificadas no *ranking* em análise provoca uma variação positiva na variável dependente desonestidade acadêmica. Ou seja, indivíduos matriculados em universidades mais bem classificadas tendem, em média, a apresentarem pontuação superior na escala de desonestidade.

Uma possibilidade para esse resultado seria o fato de que, por serem universidades mais bem classificadas no *ranking*, o nível de exigência do curso poderia ser superior, fazendo com que os estudantes se sintam pressionados a obterem boas notas e, para isso, se vejam estimulados a realizarem práticas consideradas academicamente desonestas. McCabe *et al.* (1999) e Quaye (2010) descobriram por meio de seus estudos que a pressão para se obter boas notas caracterizava um fator motivador na decisão dos alunos em se envolverem com atitudes desonestas, principalmente quando eles achavam que não teriam bons resultados nas atividades. No entanto, a pressão exercida pelo ambiente de estudo não foi objeto deste trabalho, de forma que tal possibilidade não pode ser comprovada empiricamente com base nos resultados aqui encontrados, podendo ser explorada em estudos futuros.

Das quatro variáveis de interação incluídas no modelo com o propósito de testar o efeito conjunto com a variável Universidade, duas mostraram-se significativas: idade_universidade e tempo_universidade. Este resultado indica que a prática da desonestidade acadêmica tende a ser realizada mais frequentemente por alunos mais velhos, assim como por aqueles que estão há mais tempo no curso, quando matriculados em uma das cinco primeiras universidades classificadas no *QS Latin America University Ranking 2018*. Resultados divergentes foram encontrados por Allen, Fuller e Lockett (1998), Nonis e Swift (2001), Texeira e Rocha (2010), McCabe e Trevino (1997), Chapman e Lupton (2004) e Lin e Wen (2007). Uma possibilidade para tal achado, que também não foi explorada empiricamente neste estudo e, portanto, não é passível de comprovação, é que por serem mais velhos e por estarem há mais tempo na universidade, tais estudantes poderiam se sentir mais pressionados a terem um bom desempenho, ou podem ter constituído uma família, fazendo com que as obrigações diárias não permitam que se dediquem com mais afinco aos estudos. Decorrente disso, a percepção de um desempenho abaixo do esperado poderia fazer com que eles se envolvessem em práticas desonestas. Destaca-se, no entanto, que se trata de uma possibilidade, apresentada com o propósito de fomentar discussões sobre o tema.

5 Conclusões

O propósito deste estudo foi analisar a relação existente entre a percepção de justiça no ambiente acadêmico e aspectos relacionados à desonestidade acadêmica de estudantes de graduação em Ciências Contábeis. Para alcançar o objetivo proposto, foram elencados três modelos, estimados por meio da técnica de regressão linear múltipla. A amostra final do estudo foi composta por 451 discentes matriculados nas cinco primeiras universidades classificadas no *QS Latin America University Ranking 2018* e nas três últimas, uma vez que duas universidades não tiveram respondentes, por esse motivo foram excluídas da amostra. A coleta dos dados se deu de forma presencial e eletrônica, no período entre setembro e dezembro de 2018.

Os achados foram ao encontro de resultados esperados. As evidências empíricas demonstraram que a justiça distributiva se relaciona negativamente com a variável dependente desonestidade acadêmica, ou seja, os estudantes da amostra que percebem injustiça quanto à distribuição de notas tendem, em média, a praticar mais atitudes desonestas.

Constatou-se, também, que a segunda variável independente (justiça processual) se relaciona negativamente com a variável explicada (desonestidade acadêmica). Este resultado era previsto pela literatura, uma vez que, diante de injustiça quanto aos procedimentos utilizados pelos professores na atribuição de critérios de avaliação, os alunos podem não se sentir intimidados em trapacear (SANCHES *et al.*, 2012; RESH; SAGGAGH, 2017). Observou-se, ainda, que a variável justiça interacional exerce influência na consideração de práticas de comportamentos considerados academicamente desonestos. A relação apresentada por essa variável foi negativa, assim, o efeito da percepção de um relacionamento interpessoal injusto e uma comunicação deficitária faz com que, em média, os alunos apresentem mais comportamentos desonestos.

Em resumo, quando a nota recebida não é aquela que os alunos acreditavam merecer, quando os procedimentos utilizados para avaliar os discentes não são claros e/ou validados por eles, e quando há um possível relacionamento deficitário entre o professor e o estudante, os discentes tendem a acreditar que, além de injustos, os docentes podem querer prejudicá-los. Caso a ideia de falta de justiça fique acentuada, a trapaça tende a ser um artifício para que o fracasso acadêmico (notas baixas, reprovação) não ocorra.

Ainda sobre a análise resultante da estimação dos modelos de regressão, das cinco variáveis de controle, duas foram estatisticamente significativas. A variável desempenho mostrou-se negativamente relacionada com a desonestidade, logo, é possível inferir que os estudantes da amostra que se autoavaliam como apresentando desempenho inferior tendem, em média, a serem mais desonestos do que aqueles que se autoavaliam como tendo desempenho superior. A segunda variável de controle que apresentou relação com a variável dependente foi a variável universidade. Com sinal do coeficiente positivo, infere-se que os estudantes matriculados em universidades mais bem classificadas no *ranking* considerado nesta pesquisa são mais propensos à prática de atos desonestos. Este resultado não era esperado, mas uma possibilidade de tal ocorrência é o fato de que, por essas universidades estarem em posições superiores no *ranking*, a exigência por excelência e qualidade do ensino possa ser maior, fazendo com que os estudantes se sintam pressionados a terem um desempenho elevado e, diante da possibilidade de isso não acontecer, eles podem recorrer à trapaça acadêmica.

Das quatro variáveis de interação inseridas no modelo com o propósito de testar o efeito conjunto com a variável Universidade, duas mostraram-se estatisticamente significativas: idade_universidade e tempo_universidade. Este resultado indica que a desonestidade acadêmica é influenciada pela idade dos estudantes e pelo tempo que eles estão no curso quando matriculados em uma das cinco primeiras universidades classificadas no *QS Latin America University Ranking 2018*.

Os resultados sugerem que a prática da desonestidade acadêmica pode ser uma maneira que os discentes utilizam para compensar a injustiça percebida no meio educacional. Dessa forma, na presença de injustiça, a desonestidade tende a ser manifestada. Em outras palavras, a desonestidade pode ser a “justiça” do aluno para atenuar a injustiça distributiva, processual e interacional. Entretanto, valer-se da desonestidade como desdobramento da falta de justiça pode acarretar diversas consequências para a instituição, bem como para os próprios alunos, que ao saírem da instituição de ensino habituados a práticas desviantes, têm a possibilidade de continuar desenvolvendo tais comportamentos no mercado de trabalho. Enquanto participante deste ambiente, caso não tenha sofrido qualquer penalidade na universidade, o indivíduo pode se sentir motivado a perpetuar a prática no ambiente profissional, considerando que tal como a universidade, o mercado de trabalho não irá puni-lo ou reprová-lo por tais práticas.

Decorrente da situação apresentada, tem-se a importância de discentes com vivência acadêmica pautada na moralidade, na legalidade e na honestidade, e de professores que sejam concisos, transparentes, objetivos e justos. A partir disso, torna-se relevante instaurar uma cultura de justiça e honestidade no meio acadêmico, uma vez que isto pode contribuir para um ensino de melhor qualidade, em que o processo de aprendizagem seja mais produtivo, favorecendo a absorção do conteúdo. Neste cenário, os alunos possivelmente aprenderão mais e serão profissionais mais qualificados e comprometidos com a moral e a ética.

No que se refere às limitações deste estudo, destaca-se que as *proxies* empregadas para justiça acadêmica e desonestidade envolveram a seleção de um único instrumento de mensuração. Ou seja, apenas uma escala foi utilizada para cada *proxy*, considerando a impossibilidade de contemplar todas as escalas já desenvolvidas para identificar tais características. Desse modo, os instrumentos selecionados não são um fim em si mesmos, podendo ser aumentados e outras informações podem ser adicionadas. Para futuras pesquisas, recomenda-se utilizar outras variáveis que possam capturar o constructo desonestidade acadêmica, bem como a utilização de um instrumento que abranja outros possíveis comportamentos desonestos. Além disso, destaca-se a possibilidade de incluir nos modelos estatísticos outras variáveis que possam ser consideradas fatores explicativos para as práticas de desonestidade acadêmica, como a já citada pressão exercida pelo ambiente de estudo.

Quanto às contribuições deste trabalho, ele pode ser útil para as instituições de ensino e para os professores, uma vez que possibilita conhecer e entender alguns motivos que induzem os estudantes a serem academicamente desonestos. Munidos de tal conhecimento, professores e instituições de ensino podem elaborar e implementar políticas e projetos que visem a promoção de procedimentos mais justos e de integridade acadêmica. Isto, conseqüentemente, acarretará na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, melhor absorção do conhecimento e na formação de profissionais mais qualificados para atuarem no mercado de trabalho.

A contribuição para os alunos gira em torno do conhecimento das consequências da prática de atos desonestos que podem comprometer o processo de aprendizagem, ocasionando problemas na compreensão de conteúdos necessários para sua formação. Um outro ponto importante é o conhecimento de que o hábito de ser desonesto academicamente pode se expandir para o ambiente de trabalho, comprometendo a qualidade do serviço prestado e até mesmo a credibilidade do indivíduo enquanto profissional. Além disso, a ciência de algumas atitudes injustas por parte dos professores pode permitir que haja um diálogo entre esses dois personagens, proporcionando a oportunidade de um relacionamento mutuamente justo.

Referências

- ALLEN, J.; FULLER, D.; LUCKETT, M. Academic integrity: Behaviors, rates, and attitudes of business students toward cheating. **Journal of Marketing Education**, v. 20, n. 1, p. 41-52, 1998. <https://doi.org/10.1177/027347539802000106>
- ALTAHAYNEH, Z. L.; KHASAWNEH, A.; ABEDALHAFIZ, A. Relationship between organizational justice and job satisfaction as perceived by Jordanian physical education teachers. **Asian Social Science**, v. 10, n. 4, p. 131, 2014. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n4p131>
- ARHIN, A. O.; JONES, K. A. A multidiscipline exploration of college students' perceptions of academic dishonesty: Are nursing students different from other college students? **Nurse education today**, v. 29, n. 7, p. 710-714, 2009. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.03.001>
- AVELINO, B. C. **Olhando-se no Espelho: uma Investigação sobre o Narcisismo no Ambiente Acadêmico**. Tese de Doutorado, Departamento de Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BARSKY, A.; KAPLAN, S. A. If you feel bad, it's unfair: A quantitative synthesis of affect and organizational justice perceptions. **Journal of applied psychology**, v. 92, n. 1, p.286, 2007. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.286>
- BERTI, C.; MOLINARI, L.; SPELTINI, G. Classroom justice and psychological engagement: Students "and teachers representations". **Social psychology of education**, v. 13, n. 4, p. 541-556, 2010. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9128-9>
- BOLIN, A. U. Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. **The Journal of Psychology**, v. 138, n. 2, p. 101-114, 2004. <https://doi.org/10.3200/JRLP.138.2.101-114>
- ÇAGLAR, Ç. The Relationship between the Perceptions of the Fairness of the Learning Environment and the Level of Alienation. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 50, p. 185-206, 2013.
- CARPENTER, D. D.; HARDING, T. S.; FINELLI, C. J.; MONTGOMERY, S. M.; PASSOW, H. J. Engineering students' perceptions of and attitudes towards cheating. **Journal of Engineering Education**, v. 95, n. 3, p. 181-194, 2006. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00891.x>
- CHAPMAN, K. J.; LUPTON, R. A. Academic dishonesty in a global educational market: A comparison of Hong Kong and American university business students. **International Journal of Educational Management**, v. 18, n. 7, p. 425-435, 2004. <https://doi.org/10.1108/09513540410563130>
- CHORY, R. M. Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship Between Instructor Credibility and Classroom Justice. **Communication Education**, v. 56, n. 1, p. 89-105, 2007. <https://doi.org/10.1080/03634520600994300>
- CHORY, R. M.; HORAN, S. M.; HOUSER, M. L. Justice in the higher education classroom: Students' perceptions of unfairness and responses to instructors. **Innovative Higher Education**, v. 42, n. 4, p. 321-336, 2017. <https://doi.org/10.1007/s10755-017-9388-9>
- CHORY-ASSAD, R. M. Classroom Justice: Perceptions of Fairness as a Predictor of Student Motivation, Learning, and Aggression. **Communication Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 58-77, 2002. <https://doi.org/10.1080/01463370209385646>
- CHORY-ASSAD, R. M.; PAULSEL, M. L. Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. **Communication Quarterly**, v. 52, n. 2, p. 98-114, 2004a. <https://doi.org/10.1080/01463370409370184>
- CHORY-ASSAD, R. M.; PAULSEL, M. L. Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. **Communication Education**, v. 53, n. 3, p. 253-273, 2004b. <https://doi.org/10.1080/0363452042000265189>
- COLNERUD, G.; ROSANDER, M. Academic dishonesty, ethical norms and learning. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 34, n. 5, p. 505-517, 2009. <https://doi.org/10.1080/02602930802155263>

COSTA, K. L. C. 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. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2017.

CROPANZANO, R.; GREENBERG, J. Progress in organizational justice: Tunelling through the maze. In: COOPER, C. L.; ROBERTSON, I. T. (Orgs.), **International Review of Industrial and Organizational Psychology**. New York: Wiley & Sons., p. 317-372, 1997

CROPANZANO, R.; BOWEN, D. E.; GILLILAND, S. W. The management of organizational justice. **Academy of Management Perspectives**, v. 21, n. 4, p. 34-48, 2007.

CROPANZANO, R.; BYRNE, Z. S.; BOBOCEL, D. R.; RUPP, D. E. Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. **Journal of Vocational behavior**, v. 58, n. 2, p. 164-209, 2001. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1791>

DALBERT, C. The implications and functions of just and unjust experiences in school. **The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences**, p. 117-134, 2004. <https://doi.org/10.4324/9780203575802>

DECONINCK, J. B. The Effect of Organizational Justice, Perceived Organizational Support, and Perceived Supervisor Support on Marketing Employees` Level of Trust. **Journal of Business Research**, v. 63, p. 1349-1355, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2010.01.003>

DONAT, M.; DALBERT, C.; KAMBLE, S. V. Adolescents` cheating and delinquent behavior from a justice-psychological perspective: The role of teacher justice. **European Journal of Psychology of Education**, v. 29, n. 4, p. 635-651, 2014. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0218-5>

ERIKSSON, L.; MCGEE, T. R. Academic dishonesty amongst Australian criminal justice and policing university students: individual and contextual factors. **International Journal for Educational Integrity**, v. 11, n. 1, p. 5, 2015. <https://doi.org/10.1007/s40979-015-0005-3>

FINN, K. V.; FRONE, M. R. Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. **The Journal of Educational Research**, v. 97, n. 3, p. 115-121, 2004. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.3.115-121>

GORARD, S. Experiencing fairness at school: An international study. **International Journal of Educational Research**, v. 53, p. 127-137, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.003>

HAIR, J.; BABIN, B.; MONEY, A.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Bookman Companhia, 2005.

HARDING, T. S.; CARPENTER, D. D.; FINELLI, C. J.; PASSOW, H. J. **The influence of academic dishonesty on ethical decision making in the workplace**: A study of engineering students. Proceedings of the ASEE Annual Conference and Exposition, Salt Lake City, UT, 2004.

HORAN, S. M.; CHORY, R. M.; GOODBOY, A. K.. Understanding students' classroom justice experiences and responses. **Communication Education**, v. 59, n. 4, p. 453-474. 2010. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.487282>

IYER, R.; EASTMAN, J. K. Academic dishonesty: Are business students different from other college students?. **Journal of Education for Business**, v. 82, n. 2, p. 101-110, 2006. <https://doi.org/10.3200/JOEB.82.2.101-110>

JEON, J. H. **The impact of organizational justice and job security on organizational commitment exploring the mediating effect of trust in top management**. Unpublished doctoral dissertation, The University of Minnesota, 2009.

KARIM, F.; REHMAN, O. Impact of job satisfaction, perceived organizational justice and employee empowerment on organizational commitment in semi-government organizations of Pakistan. **Journal of Business Studies Quarterly**, v. 3, n. 4, p. 92, 2012.

- KLENDAUER, R.; DELLER, J. Organizational justice and managerial commitment in corporate mergers. **Journal of Managerial Psychology**, v. 24, n. 1, p. 29-45, 2009. <https://doi.org/10.1108/02683940910922528>
- KONOVSKY, M. A. Understanding procedural justice and its impact on business organizations. **Journal of Management**, v. 26, n. 3, p. 489-511, 2000. <https://doi.org/10.1177/014920630002600306>
- KURA, K. M.; SHAMSUDIN, F.; CHAUHAN, A. Effects of honor codes and classroom justice on students' deviant behavior. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 112, p. 77-86, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1141>
- LAMBERT, E. G.; HOGAN, N. L.; BARTON, S. M. Collegiate academic dishonesty revisited: What have they done, how often have they done it, who does it, and why did they do it. **Electronic Journal of Sociology**, v. 7, n. 4, p. 1-27, 2003.
- LIN, C. H. S.; WEN, L. Y. M. Academic dishonesty in higher education—a nationwide study in Taiwan. **Higher Education**, v. 54, n. 1, p. 85-97, 2007. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9047-z>
- MALIK, M. E.; NAEEM, B. Impact of perceived organizational justice on organizational commitment of faculty: Empirical evidence from Pakistan. **Interdisciplinary Journal of Research in Business**, v. 1, n. 9, p. 92-98, 2011.
- MCCABE, D. L.; TREVIÑO, L. K.. Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. **The Journal of Higher Education**, v. 64, n. 5, p. 522-538, 1993. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778446>
- MCCABE, D. L.; TREVIÑO, L. K. Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. **Research in Higher Education**, v. 38, n. 3, p. 379- 396, 1997. <https://doi.org/10.1023/A:1024954224675>
- MILLER, A. D.; MURDOCK, T. B.; GROTEWIEL, M. M. Addressing Academic Dishonesty Among the Highest Achievers. **Theory Into Practice**, v. 56, n. 2, p. 121-128, 2017. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1283574>
- MINARCIK, J.; BRIDGES, A. J. Psychology graduate students weigh in: Qualitative analysis of academic dishonesty and suggestion prevention strategies. **Journal of Academic Ethics**, v. 13, n. 2, p. 197-216, 2015. <https://doi.org/10.1007/s10805-015-9230-x>
- NONIS, S.; SWIFT, C. O. An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. **Journal of Education for business**, v. 77, n. 2, p. 69-77, 2001. <https://doi.org/10.1080/08832320109599052>
- PAULSEL, M. L.; CHORY-ASSAD, R. M. Perceptions of instructor interactional justice as a predictor of student resistance. **Communication Research Reports**, v. 22, n. 4, p. 283-291, 2005. <https://doi.org/10.1080/00036810500207030>
- PAULSEL, M. L.; CHORY-ASSAD, R. M.; DUNLEAVY, K. N. The relationship between student perceptions of instructor power and classroom justice. **Communication Research Reports**, v. 22, n. 3, p. 207-215, 2005. <https://doi.org/10.1080/00036810500207030>
- PAVELA, G. Judicial review of academic decision making after Horowitz. **NOLPE School Law Journal**, v. 8, n. 1, p. 55-75, 1978.
- PETER, F.; DALBERT, C. Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. **Contemporary Educational Psychology**, v. 35, n. 4, p. 297-305, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.001>
- PRETSCH, J.; EHRHARDT, N.; ENGL, L.; RISCH, B.; ROTH, J.; SCHUMACHER, S.; SCHMITT, M. Injustice in school and students' emotions, well-being, and behavior: A longitudinal study. **Social Justice Research**, v. 29, n. 1, p. 119-138, 2016. <https://doi.org/10.1007/s11211-015-0234-x>
- QS LATIN AMERICAN UNIVERSITY, 2018. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2018>.

QUAYE, B. R. L. **Understanding contextual influences on undergraduate students' decisions about academic cheating.** (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses, 2010.

RESH, N.; SABBAGH, C. Sense of justice in school and civic attitudes. **Social Psychology of Education**, v. 17, n. 1, p. 51-72, 2014. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9240-8>

RESH, N.; SABBAGH, C. Sense of justice in school and civic behavior. **Social Psychology of Education**, v. 20, n. 2, p. 387-409, 2017. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9375-0>

SABBAGH, C.; SCHMITT, M. Past, present, and future of social justice theory and research. In: **Handbook of social justice theory and research** (p. 1-11). Springer, New York, NY, 2016. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0_1

SANCHES, C.; GOUVEIA-PEREIRA, M.; CARUGATI, F. Justice judgements, school failure, and adolescent deviant behaviour. **British Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 4, p. 606-621, 2012. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02048.x>

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

SMYTH, L. S.; DAVIS, J. R.; KRONCKE, C. O. Students' perceptions of business ethics: Using cheating as a surrogate for business situations. **Journal of Education for Business**, v. 84, n. 4, p. 229-239, 2009. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.4.229-239>

STAROVOYTOVA, D.; NAMANGO, S. Factors Affecting Cheating-Behavior at Undergraduate-Engineering. **Journal of Education and Practice**, v. 7, n. 31, p. 66-82, 2016.

TEIXEIRA, A. A.; ROCHA, M. F. Cheating by economics and business undergraduate students: an exploratory international assessment. **Higher Education**, v. 59, n. 6, p. 663-701, 2010. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9274-1>

TIBBETTS, S. G. Differences between women and men regarding decisions to commit test cheating. **Research in Higher Education**, v. 40, n. 3, p. 323-342, 1999. <https://doi.org/10.1023/A:1018751100990>

VON DRAN, G. M.; CALLAHAN, E. S.; TAYLOR, H. V. Can students' academic integrity be improved? Attitudes and behaviors before and after implementation of an academic integrity policy. **Teaching Business Ethics**, v. 5, n. 1, p. 35-58, 2001. <https://doi.org/10.1023/A:1026551002367>

WHITLEY, B. E. Factors associated with cheating among college students: A review. **Research in Higher Education**, v. 39, n. 3, p. 235-274, 1998. <https://doi.org/10.1023/A:1018724900565>

WILLIAMS, M. S.; HOSEK, W. R. Strategies for reducing academic dishonesty. **Journal of Legal Studies Education**, v. 21, n. 1, p. 87-107, 2003. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1722.2003.tb00326.x>

WITMER, H.; JOHANSSON, J. Disciplinary action for academic dishonesty: does the student's gender matter?. **International Journal for Educational Integrity**, v. 11, n. 1, p. 6, 2015. <https://doi.org/10.1007/s40979-015-0006-2>

WUBBELS, T.; BREKELMANS, M. Two decades of research on teacher–student relationships in class. **International Journal of Educational Research**, v. 43, n. 1-2, p. 6-24, 2005. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>

NOTAS

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.



CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: D. Santos, B. C. Avelino, R. D. Colauto, J. V. A. Cunha

Coleta de dados: D. Santos

Análise de dados: D. Santos

Discussão dos resultados: D. Santos, B. C. Avelino, R. D. Colauto, J. V. A. Cunha

Revisão e aprovação: B. C. Avelino, R. D. Colauto, J. V. A. Cunha

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Bolsas de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2 (Jacqueline Veneroso Alves da Cunha e Romualdo Douglas Coleuto); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Auxílio Financeiro, Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018 - Universal/Faixa A, Processo: 406985/2018-9 (Bruna Camargos Avelino); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Bolsa de Mestrado (Débora Santos).

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais em 08 de junho de 2018, CAAE: 90069018.3.0000.5149

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os Direitos Autorais para artigos publicados neste periódico são do autor, com direitos de primeira publicação para a Revista. Em virtude de aparecerem nesta Revista de acesso público, os artigos são de uso gratuito, com atribuições próprias, em aplicações educacionais, de exercício profissional e para gestão pública. A Revista adotou a licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional - CC BY NC ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Esta licença permite acessar, baixar (download), copiar, imprimir, compartilhar, reutilizar e distribuir os artigos desde que com a citação da fonte, atribuindo os devidos créditos de autoria. Nesses casos, nenhuma permissão é necessária por parte dos autores ou dos editores. Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou um capítulo de livro).

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Ciências Contábeis e Programa de Pós-graduação em Contabilidade. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](https://portal.periodicos.ufsc.br/). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Carlos Eduardo Facin Lavarda e Suliani Rover

HISTÓRICO

Recebido em: 28/11/2019 – Revisado por pares em: 01/06/2020 – Reformulado em: 22/06/2020 – Recomendado para publicação em: 21/07/2020 – Publicado em: 30/07/2020