

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

**DÉBORA SANTOS**

**PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA E DESONESTIDADE ACADÊMICA: UM ESTUDO  
COM ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**BELO HORIZONTE  
2019**

**DÉBORA SANTOS**

**PERCEPÇÃO DE JUSTIÇA E DESONESTIDADE ACADÊMICA: UM ESTUDO  
COM ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

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

Área de concentração: Contabilidade Financeira

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Bruna Camargos Avelino

**BELO HORIZONTE**

**2019**

### Ficha Catalográfica

S237p  
2019 Santos, Débora  
Percepção de justiça e desonestidade acadêmica [manuscrito]:  
um estudo com estudantes do curso de ciências contábeis. /  
Débora Santos. – 2019.  
109 f.: il., tabs.

Orientador: Bruna Camargos Avelino.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas  
Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e  
Contabilidade.

Inclui bibliografia (f. 89-99), anexos e apêndices.

1. Contabilidade - Estudo e ensino – Brasil - Teses 2.  
Contabilidade – Orientação profissional – Teses. 3. Contabilidade  
– Teses. I. Avelino, Bruna Camargos. II. Universidade Federal  
de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em  
Controladoria e Contabilidade. III. Título.

CDD: 657

**Débora Santos**

Esta Dissertação foi julgada adequada pelo Curso de Mestrado em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Mestre em Controladoria e contabilidade.

Belo Horizonte, 27 de março de 2019.



---

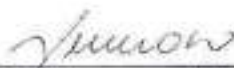
Profª. Valéria Gama Fully Bressan  
Coordenadora do Curso

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profª Bruna Camargos Avelino  
(Orientador)



---

Profª Jacqueline Veneroso Alves da Cunha  
CÉPCON/UFMG



---

Prof. Romualdo Douglas Colauto  
UFPR

Belo Horizonte, 2019

## AGRADECIMENTOS

Eis que me deparo com uma tarefa difícil, agradecer. Alguém pode estar se questionando, “mas como agradecer pode ser algo difícil?”, pois é, esse foi o mesmo pensamento que tive antes de começar a escrever, mas que durante a construção deste agradecimento, vi que essa possibilidade não era descartada, por isso, caso tenha esquecido de alguém, desde já peço desculpa e aproveito para externar minha gratidão por ter feito parte desta minha caminhada.

Inicialmente começo agradecendo a Deus que representa para mim, força, inspiração e sabedoria. Sem a fé que tenho em Ti, não teria chegado ao fim dessa jornada. Sou muito grata por estar sempre presente no meu coração, concedendo-me todo o sustento para que tudo isso pudesse acontecer. E nos momentos de desânimo e dificuldades, que foram muitos, vinha à minha memória as tuas palavras proferidas a Josué: “Não to mandei eu? Sê forte e corajoso; não temas; nem te espantes, porque o Senhor, teu Deus, é contigo por onde quer que andares.” (Josué 1:9), e assim, eis que a força que a mim faltava era restaurada.

Agradeço à minha família e familiares, pelo apoio e compreensão de minha ausência em vários momentos decorrente dos meus estudos. Aos meus irmãos, Livia e Ismael, obrigada pela preocupação que tem comigo e por me fazer saber que posso contar com vocês. Em especial, externo minha profunda gratidão a minha mãe Tereza, que também é a razão e minha inspiração de vida, persistência, coragem e humildade. Obrigada por cada palavra de encorajamento, por ter me influenciado a estudar mesmo a senhora não tendo estudo. Esta conquista dedico a senhora e ao meu pai Edinailton (*in memoriam*), que se estivesse aqui não deixaria de externar a sua alegria e admiração por mim, como sempre fez. Agradeço a ambos por tudo o que fizeram por mim, por todo esforço e sacrifício empregado para o meu sustento, bem-estar e proteção. Amo vocês!

À minha orientadora Bruna Camargos Avelino, meus sinceros agradecimentos por ter aceitado me orientar e por todo o auxílio, paciência, disponibilidade e prontidão para sanar minhas dúvidas que foram muitas. Sua orientação foi fundamental para a realização desse trabalho, muito obrigada por ter sido uma excelente orientadora.

À professora Dr<sup>a</sup> Jacqueline Veneroso Alves da Cunha e ao professor Dr. Romualdo Douglas Colauto quero deixar meus agradecimentos e dizê-los que foi uma honra tê-los em minha banca

de qualificação e na de defesa, cada ideia, sugestões de melhorias contribuíram bastante no desenvolvimento deste trabalho.

Não posso deixar de agradecer aos professores do CEPCON, que durante o mestrado transmitiram seus mais sólidos conhecimentos, cada um dentro de suas especialidades, com dedicação e profissionalismo. Um agradecimento especial aos professores José Roberto, Renata Turola, Jacqueline Veneroso e Wagner Lamounier. A secretária Joyce, pelo dispor em dirimir as constantes dúvidas e pela ajuda nos processos educacionais.

Agradeço à família Costa, que me acolheu e me apoiou em vários momentos da minha vida. Em especial à Jeisa, minha amiga-mãe, que em meio aos “esticões de orelha”, vieram muitos incentivos, amparo e carinho. Jane e dona Sônia, as palavras não alcançam minha gratidão por toda ajuda e amizade. E não posso esquecer do patriarca, senhor Jaime Costa (*in memoriam*), exemplo de simplicidade, honradez e sabedoria.

À Larissa Melo, pela amizade sincera, parceria nesses meus anos de mestrado. Obrigada por ouvir meus lamentos, pelas conversas que mais giravam em torno do mestrado, mesmo após combinarmos que não falaríamos mais sobre estudos nos momentos de lazer. Obrigada amiga, por compartilhar comigo às dificuldades e angústias de estar distante da família, foste e és minha amiga-irmã. Meu amigo Tiago de Oliveira, que mesmo distante esteve presente nesta fase da minha vida, na qual pudemos compartilhar conhecimentos, anseios e amizade. À minha amiga Mariana Rosa, que muitas vezes tive que declinar seus convites em detrimento das obrigações acadêmicas. Mari, te agradeço pela compreensão e por continuar sendo essa amiga doidinha e maravilhosa.

À Ana Cláudia Pereira, que é um poço de humildade e simplicidade, muito obrigada pela amizade e carinho minha amiga, ou melhor, mãe. Ao meu amigo Gabriel Henrique Pereira, que foi importante nesta etapa final, uma vez que me ajudou a passar por toda tensão vivida nesses últimos dias, me proporcionando momentos de risos e descontração. À Rosa Victorino, como agradecer pelos bons momentos e pelo apoio que me deu durante esses poucos anos que vivo em sua casa?. Simone Maria Oliveira, meus agradecimentos também se direcionam a você, obrigada pelas palavras de incentivo, conselhos, bem como pelo apoio que sempre me concedeu.

Aos meus colegas de mestrado, turma de 2017, vocês foram os melhores colegas que alguém poderia ter, agradecida pela troca de experiência e parceria nesses anos de mestrado. Em especial ao colega Weverton Coelho (Weverton), colega não, amigo, pela amizade e por toda ajuda que me deu, principalmente na parte estatística. Rafaela Miranda (Rafa), grata pelo apoio, amizade e carinho. Victor Hugo, Ana Clara Paiva, Joice Garcia e Fernanda Andrade, obrigada pela parceria nos trabalhos e no mestrado em si. Desejo muito sucesso para todos colegas.

Não posso esquecer dos meus professores de graduação da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, em especial aos professores Luiz Cláudio Louzada, Maria Mariete Aragão, Simone Fiório e Denizar Leal, meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade que sempre tiveram em me ajudar.

À Ronaldo Cruz, professor do Instituto Federal do Espírito Santo- IFES, que desde minha trajetória no instituto esteve solícito em me ajudar. Professor, meu muito obrigada. Estendo meus agradecimentos aos demais professores, servidores no geral do IFES, especificamente do campus Guarapari.

Aos amigos da ArcelorMittal Tubarão, que contribuíram para que a minha curta passagem pela empresa fosse inesquecível. Muito agradecida pela ajuda, partilha de conhecimento e experiência e principalmente pela amizade. Especialmente agradeço a Fátima Alves Guerra (Fatinha) pela parceria, por todo incentivo e por ter vibrado pelas minhas conquistas. À Hamilton Belo, pela confiança que depositou em mim e pela generosidade e paciência no ensinar. Muito obrigada a todos.

Não posso esquecer dos meus amigos da Igreja Cristã Maranata de Santa Mônica em Vila Velha - ES, pelo carinho que sempre dispensaram a mim, sem falar das intercessões a meu favor. Deus abençoe a todos.

Agradeço a todos os professores das universidades analisadas na presente pesquisa que me atenderam com maior profissionalismo. Vocês, bem como os estudantes que responderam o questionário também contribuíram para a realização desse trabalho, assim, cada um tem meu muito obrigada.

Aos colegas de trabalho, sou grata a todos por compreenderem minha ausência em alguns momentos decorrente dos compromissos acadêmicos. Em especial, a Carmen Fune e a Rosângela Sincero pelo estender das mãos, pelas palavras de estímulo nos momentos em que a incerteza e insegurança permeavam meus pensamentos. Muito obrigada por me fazer acreditar na minha capacidade de concluir esta fase e pelo dispor no ajudar. Completando, ainda quero dirigir meus agradecimentos ao Edmar Lopes por todo ensinamento que me concedeu, pela gentileza e humildade que sempre expôs ao compartilhar seu vasto conhecimento comigo e os demais colegas.

Por fim, direciono minha gratidão a todos que estiveram presente nesse período, me apoiando e incentivando direta ou indiretamente, contribuindo assim, para conclusão deste trabalho e desta etapa da minha vida. Deus os abençoe!



**Aos meus pais, Tereza e Edinailton,  
pelo amor e pelo incentivo.**

## RESUMO

Santos, Débora (2019). *Percepção de Justiça e Desonestidade Acadêmica: Um Estudo com Estudantes do Curso de Ciências Contábeis*. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

A desonestidade acadêmica não é um problema recente enfrentado pelas Instituições de Ensino, ela é tão recorrente e antiga que tem se expandido para outros meios, como o profissional. Em relação especificamente aos estudantes de Ciências Contábeis, é imprescindível que ainda no meio acadêmico, o comportamento destes discentes seja pautado pela honestidade e pela ética, uma vez que quando atuantes no mercado de trabalho não haja questionamentos quanto à lisura de suas atitudes e trabalho. O ambiente de atuação do profissional contábil e até a essência das atividades que desenvolve tem requerido do contador um alto padrão de honestidade, para que haja uma relação de confiança entre ele e as pessoas que demandam de seus serviços. É no decurso da vida acadêmica que os estudantes vão aprender sobre a técnica da profissão, além de desenvolverem habilidades que irão agregar e enriquecer a sua atuação profissional. Durante essa fase, a figura do professor pode ser a primeira referência do aluno quanto a um profissional íntegro e justo, referência essa que pode orientar os discentes no que tange à preservação da ética e da honestidade que deverá ser estendida para o exercício da profissão. Assim, um relacionamento saudável entre essas figuras (aluno e professor), além de uma percepção de estar em um meio no qual as regras sejam claras, com critérios consistentes para a distribuição e a alocação de notas e onde os procedimentos utilizados nas avaliações sejam equitativos, pode reforçar no estudante a importância de não se adotar comportamentos que sejam ímprobos, dado que a percepção de injustiça no meio acadêmico pode ser um fomentador de atitudes academicamente desonestas. Tendo como base esse arcabouço teórico, o propósito principal 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. A amostra do estudo foi composta por 451 respondentes pelo método *survey*. Os achados da pesquisa mostraram que as três dimensões de justiça acadêmica apresentaram significância estatística, exercendo influência sobre a desonestidade acadêmica. Quando os discentes percebem injustiça distributiva, processual e interacional, tendem, em média, a praticarem atitudes desonestas. Em relação às variáveis de controle, observa-se que o desempenho do estudante e a classificação da universidade em um *ranking* exercem influência sobre a variável dependente desonestidade acadêmica, inferindo-se que alunos com desempenho inferior apresentam maiores níveis de desonestidade acadêmica e que por estarem matriculados em uma das cinco primeiras universidades classificadas no *QS Latin America University Ranking 2018* eles apresentam maior propensão a se envolverem com a trapaça acadêmica. As variáveis idade e tempo na universidade também foram estatisticamente significativas, relacionando-se com a desonestidade acadêmica.

**Palavras-chave:** Desonestidade Acadêmica. Justiça Acadêmica. Ciências Contábeis.

## ABSTRACT

Santos, Débora (2019). *Perception of Justice and Academic Dishonesty: A Study with Students of the Course of Accounting Sciences*. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Academic dishonesty is not a recently faced issue by the Teaching Institutions, it is so recurring and old that has expanded to other environments, like the professional. Specifically related to the Accounting Sciences students, it is crucial that already at the academic environment, their behavior should be guided by honesty and ethics, once there is no questionings about the integrity of their deeds and actions as active individuals in the labor market. The environment in which accounting professional act and even the essence of the developed activities, has been requiring a high standard of honesty, so that a reliable relationship between the professional and the claimants of their services should exist. It is in the course of the academic life that the students will learn about the occupation technique, besides developing skills that will gather and enrich their professional practices. During that phase, the professor's image might be the first reference to the student about a fair and upright professional, that image can guide them to the preservation of ethics and honesty extension to the professional practice. Therefore, a healthy relationship between professor and student, besides a perception of being at an environment where the rules are clear, with consistent standard for grades distribution and where the evaluation procedures are equal, can reinforce in the student the importance of avoiding unsuitable behaviors, given that the perception of justice in the academic environment might be a fomenter of academic dishonest behaviors. Having that theoretical framework as basis, the main purpose of this study was to analyze the existing relationship among perception of justice in the academic environment and aspects related to academic dishonesty of Accounting Sciences graduation students. The study sample was composed by 451 survey method respondents. The findings of the research have shown that the three dimensions of academic justice have presented statistical significance, exerting influence over the academic dishonesty. When the students perceive distributive justice, procedural and interactional, they tend, on average, to practice dishonest attitudes. Related to the regulation variables, it can be observed that the student performance and the university ranking exerts influence over the academic dishonesty dependent variable, inferring that students with lower performance presents higher levels of academic dishonesty and, for being enrolled in one of the top five ranked universities on *QS Latin America University Ranking 2018*, they present a higher tendency to get involved with academic cheating. The variables age and time of university were also statistically significant, being related with academic dishonesty.

**Keywords:** Academic Dishonesty. Academic Justice. Accounting Sciences.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1 Contextualização e Problema .....	16
1.2 Objetivos .....	20
1.2.1 <i>Objetivo Geral</i> .....	20
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	20
1.3 Justificativa .....	21
<b>2 PLATAFORMA TEÓRICA</b> .....	<b>24</b>
2.1 Justiça Organizacional.....	24
2.1.1 <i>Justiça Distributiva</i> .....	28
2.1.2 <i>Justiça Processual</i> .....	29
2.1.3 <i>Justiça Interacional</i> .....	31
2.2 <i>Classroom Justice</i> .....	32
2.3 Desonestidade Acadêmica.....	34
2.4 Construção das hipóteses da Pesquisa.....	39
2.5 Evidências Empíricas Anteriores .....	41
2.5.1 <i>Classroom Justice</i> .....	41
2.5.2 <i>Desonestidade Acadêmica</i> .....	44
<b>3 ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	<b>48</b>
3.1 Delineamento da Pesquisa.....	48
3.2 População e Amostra.....	49
3.3 Instrumento de Pesquisa.....	50
3.4 Constructos da Pesquisa .....	52
3.6 Modelo Estatístico.....	56
3.7 Análise dos Dados .....	58
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>60</b>
4.1 Análise Descritiva .....	60
4.1.1 <i>Perfil dos Respondentes</i> .....	61
4.1.2 <i>Análise das Escalas</i> .....	63
4.2 Análise dos Modelos de Regressão .....	70
<b>5 CONCLUSÕES</b> .....	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>89</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFC – Conselho Federal de Contabilidade

CNS - Conselho Nacional de Saúde

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DA – Desonestidade Acadêmica

DES - Desempenho Acadêmico

GEN – Gênero do estudante

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES- Instituto Federal do Espírito Santo

JD – Justiça Distributiva

JI – Justiça Interacional

JP – Justiça Processual

LM - Multiplicador de Lagrange

PUCRIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

QS - *Quacquarelli Symonds*

RCJS - *Revised Classroom Justice Scale*

STF - *Student Trust in Faculty Scale*

TEMPUNIV - Tempo de universidade

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNB - Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNITAU – Universidade de Taubaté

UNIVER - Universidade

USP – Universidade de São Paulo

VIF - *Variance Inflating Factor*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Modelo tridimensional da Justiça Organizacional.....	27
<b>Figura 2:</b> Motivos para a Desonestidade Acadêmica. ....	37
<b>Figura 3:</b> Universidades brasileiras classificadas no QS Latin America University Ranking. ....	49
<b>Figura 4:</b> Universidades brasileiras classificadas no QS Latin America University Ranking. ....	50
<b>Figura 5:</b> Estrutura de validade preditiva .....	53
<b>Figura 6:</b> Constructo da variável dependente. ....	53
<b>Figura 7:</b> Constructo variável independente. ....	54
<b>Figura 8:</b> Resumo das variáveis e proxies selecionadas e das hipóteses.....	55
<b>Figura 9:</b> Resumo das variáveis de controle.....	58
<b>Figura 10:</b> Resumo dos resultados encontrados. ....	81

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Caracterização do questionário.....	51
<b>Tabela 2:</b> Total de respondentes por IES.....	60
<b>Tabela 3:</b> Perfil dos estudantes .....	61
<b>Tabela 4:</b> Percentual das Respostas da Escala de Desonestidade Acadêmica.....	64
<b>Tabela 5:</b> Percentual das Respostas da Justiça Distributiva. ....	65
<b>Tabela 6:</b> Percentual das Respostas da Justiça Processual. ....	67
<b>Tabela 7:</b> Percentual das Respostas da Justiça Interacional. ....	68
<b>Tabela 8:</b> Padronização dos Escores – Percepção Justiça .....	69
<b>Tabela 9:</b> Estatística Descritiva – Justiça Distributiva, Processual e Interacional .....	70
<b>Tabela 10:</b> Modelos de Regressão - Relação entre desonestidade e as dimensões de justiça acadêmica. ....	72
<b>Tabela 11:</b> Modelos com variáveis significativas (Stepwise >0,05) .....	73
<b>Tabela 12:</b> Teste de Análise dos Fatores de Inflação das Variâncias.....	74
<b>Tabela 13:</b> Teste RESET .....	75
<b>Tabela 14:</b> Teste Breusch-Pagan. ....	75
<b>Tabela 15:</b> Modelos Robustos- Relação entre desonestidade e as dimensões de justiça acadêmica. ....	77

## 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, é analisada analisa-se a justiça e a desonestidade no ambiente acadêmico de forma preliminar, visando a construção do problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa do presente trabalho e o desenho do trabalho como um todo.

### 1.1 Contextualização e Problema

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 dos 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 problemas quando a percepção for injusta (Cropanzano & Greenberg, 1997). No contexto organizacional, a justiça refere-se às avaliações individuais que os funcionários fazem sobre a adequação de um determinado resultado ou processo (Cropanzano & Greenberg, 1997).

A literatura ainda não apresentou consenso acerca da quantidade de dimensões que devem ser consideradas em estudos sobre justiça organizacional, ainda assim, alguns autores analisaram a justiça considerando três dimensões (Malik & Naeem, 2011), a saber: justiça distributiva, justiça processual e justiça interacional (Cropanzano, Byrne, Bobocel & Rupp, 2001; Cropanzano, Bowen & Gilliland, 2007; Barsky & Kaplan, 2007; Jeon, 2009; Klendauer & Deller, 2009; DeConinck, 2010; Karim & Rehman, 2012; Çaglar, 2013; Altahayneh, Khasawneh, & Abedalhafiz, 2014).

A justiça distributiva está relacionada às percepções das pessoas sobre a justiça dos resultados que recebem em relação a suas contribuições e aos resultados e contribuições de um referencial (Fox,



Spector & Miles, 2001). A justiça processual refere-se aos meios pelos quais os resultados são alocados, mas não especificamente aos resultados em si (Cropanzano *et al.*, 2007). Já a justiça interacional está direcionada ao tratamento interpessoal e à comunicação da administração com os funcionários (Cohen- Charash & Spector, 2001).

A investigação sobre justiça foi estendida para o contexto educacional, tendo como pilar a Teoria da Justiça Organizacional (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad e Paulsel, 2004b). Esta extensão pode oferecer uma visão mais aprofundada sobre a relação aluno/professor, o aprendizado do aluno, dentre outras variáveis (Chory-Assad, 2002). No contexto acadêmico, as avaliações realizadas por parte dos estudantes a respeito de resultados e processos justos são conhecidas como *classroom justice* (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 (Chory-Assad, 2002), tais como: agressão ao professor (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad & Paulsel, 2004b; Paulsel & Chory-Assad, 2005), motivação (Chory-Assad, 2002), 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.

É no ambiente escolar que o indivíduo tem sua primeira experiência direta com uma autoridade institucional. Essas autoridades são consideradas justas e, subsequentemente, legítimas, na medida que as pessoas percebem que elas se comportam de igual forma com todos os indivíduos, usam procedimentos neutros e imparciais na tomada de decisão, são honestas e demonstram preocupação com as necessidades e direitos das pessoas e tratam todos com respeito e dignidade (Sanches, Gouveia-Pereira & Carugati, 2012).

Além disso, as práticas educativas vivenciadas pelos estudantes neste ambiente devem ter um impacto positivo na construção da personalidade dos alunos, fortalecendo a motivação de realização acadêmica e profissional destes indivíduos, aprimorando suas estratégias de enfrentamento de tarefas estressantes e apoiando o desenvolvimento da responsabilidade social dos estudantes. Nessa perspectiva, discentes e docentes preocupam-se com a justiça no ambiente acadêmico, uma vez que a injustiça percebida é uma ponte para reações antissociais, tais como: fraude, agressão e resistência (Dalbert, 2004; Horan, Chory & Goodboy, 2010).

De forma similar ao que ocorre com os indivíduos no contexto organizacional, os estudantes podem perceber a justiça acadêmica a partir de três dimensões. A primeira dimensão que é a justiça distributiva, que conforme Chory-Assad (2002), baseia-se nas percepções dos alunos sobre se sua nota é justa ou não, tendo como referência suas expectativas e a de um colega. Quando a recompensa (nota) não corresponde à recompensa que o aluno julga merecer, ele desenvolve um senso de injustiça (Resh, 2010). Ao avaliar como as decisões de alocação de recursos em sala de aula são tomadas, os estudantes estão lidando com a dimensão processual. As decisões sobre justiça processual dizem respeito aos métodos utilizados pelos professores na condução das aulas, às formas de atribuições de notas e às políticas comportamentais adotadas pelos discentes (Chory, 2007). A justiça interacional diz respeito às percepções dos alunos sobre seu relacionamento interpessoal com os professores e a comunicação entre eles (Chory, 2007).

Diferentes fontes de justiça podem ser encontradas dentro das instituições de ensino (Pretsch, Ehrhardt, Engl, Risch, Roth, Schumacher & Schmitt, 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). Assim, a desonestidade acadêmica é conceituada como qualquer ação ou tentativa fraudulenta que o aluno pratica em atividades acadêmicas ao fazer uso de meios não autorizados ou aceitáveis, visando produzir um resultado mais favorável (Lambert, Hogan & Barton, 2003; Miller, Murdock & Grotewiel, 2017).

De acordo com Crittenden, Hanna e Peterson (2009), a desonestidade não é um fenômeno novo, instaurado a partir da cultura de trapaça. Para esses autores, a cultura de trapaça é aquela em que as pessoas: (1) são tolerantes com comportamento desonestos, (2) acreditam na necessidade de trapacear para alcançar um objetivo e (3) percebem que todos ao seu redor estão trapaceando para ter sucesso. Essa cultura tem se instaurado em diversas instituições, inclusive nas instituições educacionais.

O envolvimento dos alunos em atitudes desonestas ocorre de várias formas e por motivos distintos.

A forma como eles veem a desonestidade também pode ser uma influenciadora para tal envolvimento. Para Tibbetts (1999), se o estudante vê a desonestidade como algo que não é antiético ou como não sendo uma forma grave de má conduta, a chance de praticar atos desonestos é maior. Jesen, Arnett, Feldman e Cauffman (2002), examinando estudantes do ensino médio e universitários dos Estados Unidos, descobriram que os estudantes que avaliavam a desonestidade como branda eram mais propensos a se engajarem em comportamentos fraudulentos. Resultados semelhantes foram encontrados por Eriksson e McGee (2015) ao investigarem estudantes universitários australianos. Os achados revelaram que os estudantes são mais propensos a se envolverem em atos desonestos se eles veem a desonestidade como uma forma menos grave de má conduta acadêmica.

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 decidirem ser desonestos, acredita-se que os alunos levem em consideração os custos e os benefícios acarretados por tais práticas. Williams e Hosek (2003), ao observarem porque os estudantes trapaceiam, 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. Para esses autores, ser desonesto ou não é uma questão de escolha. Uma vez que inicia a prática de atos desonestos, o estudante pode se sentir atraído e praticar a desonestidade com maior frequência. 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.

Ao investigar as atitudes e comportamentos de 1.269 estudantes de graduação e de pós-graduação dos cursos de marketing, administração e contabilidade em uma universidade de negócios dos Estados Unidos, a pesquisa de Rakovski e Levy (2007) concluiu que os estudantes de contabilidade foram os que mais apresentaram comportamentos honestos. O trabalho de Salter, Guffey e McMillan (2001), que examinou as atitudes em cenários de trapaça de 360 estudantes de contabilidade do Reino Unido e dos Estados Unidos da América, descobriu que os estudantes americanos de contabilidade eram mais propensos a atitudes desonestas do que os estudantes do Reino Unido.

A universidade é uma importante aliada na restauração da integridade acadêmica (Carpenter, Harding, Finelli, Montgomery & Passow, 2006), 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 (Pulvers & Diekhoff, 1999; Lin & Wen, 2007; Bolin, 2004). 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) 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, reduz a desonestidade acadêmica (Sanchez *et al.*, (2012). Diante disso, este estudo visa responder a seguinte questão de pesquisa: **Qual a relação entre a percepção de justiça e atitudes relacionados à desonestidade acadêmica de estudantes de graduação em Ciências Contábeis?**

## 1.2 Objetivos

### 1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral 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.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar os tipos de percepções da *classroom justice*, em suas três dimensões, por parte dos estudantes componentes da amostra.
- Identificar comportamentos desonestos nas ações de estudantes; e
- Avaliar a relação existente entre as dimensões da *classroom justice* e os comportamentos academicamente desonestos.

### 1.3 Justificativa

A investigação da desonestidade acadêmica no ensino superior é importante, tendo em vista que os estudantes universitários irão ingressar no mercado de trabalho e a prática de comportamentos não éticos durante a vida acadêmica poderá ser estendida para o local de trabalho ou até mesmo para outros ambientes (Lin & Wen, 2007; Smyth *et al.*, 2009). São vários os motivos relatados pelos estudantes que os influenciam no envolvimento com a desonestidade, tais como: pressão por notas (Quaye, 2010), restrição de tempo (Minarcik & Bridges, 2015), relacionamento com o professor (Starovoytova & Namango, 2016), professor injusto (McCabe, Treviño e Butterfield, 1999), dentre outros.

A percepção do estudante em relação à desonestidade pode influenciá-lo em seu envolvimento em atitudes desonestas. Enxergar a desonestidade como não sendo um problema ético ou como uma forma branda de má conduta é um indicativo de um possível engajamento em comportamentos de desonestidade. Segundo Resh e Sabbagh (2017), o tema justiça dos professores ou *classroom justice* associado à desonestidade de estudantes tem sido objeto de estudo de poucos trabalhos.

Em relação ao professor, Nassif e Hanashiro (2001) pontuam que o docente é uma figura importante no sucesso ou no fracasso do processo educativo, sendo um dos responsáveis pelos resultados esperados no que diz respeito à formação dos futuros profissionais. Um comportamento justo por parte dos professores pode induzir que os estudantes apresentem comportamento semelhante (Resh & Sabbagh, 2017), bem como apresentar respostas positivas relacionadas ao processo de aprendizagem (Horan, *et al.*, 2010). Além disso, quando tratados de maneira injusta, os alunos podem reagir de forma a prejudicar o processo de aprendizagem, por meio de condutas fraudulentas, agressivas e de rejeição, conseqüentemente, possivelmente aprenderão menos (Gorard, 2012; Haren, *et al.* 2010). Assim, identificar e compreender como os estudantes pensam e quais variáveis afetam suas decisões para se engajarem em comportamentos desonestos pode permitir que as instituições educacionais reduzam a incidência de desonestidade acadêmica (Pulvers & Diekhoff, 1999; McCabe, Feghali & Abdallah, 2008).

No que diz respeito ao discente de Ciências Contábeis, Smith, Davy, Rosenberg e Haight (2002) destacam que a realização de comportamentos desonestos por parte dos estudantes de contabilidade pode desencadear comportamentos antiéticos no desenvolvimento da profissão (Smith *et al.*, 2002). Nesse sentido, a Norma Brasileira de Contabilidade, NBC PG 01 que

atualizou o Código de Ética Profissional do Contador, outrora aprovado pela Resolução CFC n.º 803/1996, em seu item 4 e letra a, menciona que são deveres do profissional da contabilidade:

(a) – Exercer a profissão com zelo, diligência, honestidade e capacidade técnica, observando as Normas Brasileiras de Contabilidade e a legislação vigente, resguardando o interesse público, os interesses de seus clientes ou empregadores, sem prejuízo da dignidade e independência profissionais (grifo nosso);

No ambiente em que o contador atua é imprescindível ter um alto padrão de honestidade (Burke, Polimeni & Slavin, 2007), uma vez que as pessoas requisitam seus serviços para controlar e administrar seus investimentos, pagar impostos, além de protegê-los de possíveis erros financeiros e legais (Smith *et al.*, 2002). A percepção de justiça no contexto acadêmico é um importante fator facilitador no processo de escolarização e no desenvolvimento de comportamentos cívicos (Resh & Sabbagh, 2017).

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 injustiça, sendo que este último pode acarretar diversas reações, tais como: agressividade, frustração, desmotivação, perda de confiança no corpo docente, baixo desempenho acadêmico, agressão ao professor e comportamentos desonestos. Tal conhecimento pode contribuir para o desenvolvimento e 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. Isto, conseqüentemente, acarretará na melhora da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, melhor absorção do conhecimento e na formação de profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho.

No que se refere aos alunos do curso de Ciências Contábeis, como futuros profissionais, demanda-se que eles sejam éticos, honestos nas transações que envolvem o patrimônio das entidades. Que tenham zelo ao desempenharem suas funções, se guardando de comportamentos que venham denegrir a imagem da empresa que lhe confiou o gerenciamento do patrimônio, bem como a imagem da classe contábil que pertence. 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

Nesta seção, são discutidas as teorias utilizadas na condução desta pesquisa, tais como: questões relacionadas às definições e conceitos de justiça organizacional, *classroom justice* e desonestidade acadêmica. Adicionalmente, são enumerados estudos nacionais e internacionais sobre as temáticas tratadas neste trabalho.

### 2.1 Justiça Organizacional

Estudos sobre justiça têm sido realizados desde o início da década de 1960, entretanto, a maioria dos trabalhos sobre justiça organizacional só foi publicada a partir de 1990 (Cohen-Charash & Spector, 2001). Esse tema tem sido abordado em diversas áreas, como na filosofia, na ciência política e na religião (Konovsky, 2000) e autores distintos versaram sobre a temática em questão (Adams, 1963; Cohen & Greenberg, 1982; Greenberg, 1993; Colquitt, 2001; Colquitt, Conlon, Wesson, Porter & Ng, 2001; Cohen-Charash & Spector, 2001; Beugr, 2002; Judge & Colquitt, 2004; Colquitt, Greenberg & Zapata-Phelan, 2005; Hubbell & Chory-Assad 2005; Cropanzano *et al.*, 2007; Klendauer & Deller, 2009; Çaglar, 2013; Basar e Sıgır, 2015).

Na psicologia, os estudos sobre justiça organizacional tiveram sua origem no trabalho de Adams (1963, 1965), com a Teoria da Equidade (Cohen-Charash & Spector, 2001). Essa teoria enfatiza as crenças dos funcionários sobre a justiça entre os *inputs* (educação, experiência, inteligência, habilidade, esforço) e *outcomes* (salário, benefícios de antiguidade, reconhecimento, bônus, promoção) em relação aos *inputs* e *outcomes* de um referente, em que os resultados são percebidos justos se a proporção entre os *inputs* e os *outcomes* for igual à razão de outros funcionários da organização. Caso isso não aconteça, é gerado um sentimento de iniquidade (Adams, 1963), ou seja, tem-se que os resultados são injustos.

A justiça é considerada por Cropanzano *et al.* (2007) como subjetiva à medida que absorve o que as pessoas entendem ser o certo, não se tratando de uma realidade objetiva ou de um código moral prescritivo. Nessa mesma linha, Cropanzano e Greenberg (1997) salientam que nas pesquisas de ciências organizacionais a justiça é socialmente construída, denotando as percepções e avaliações individuais quanto à adequação dos resultados e processos, sendo que benefícios são acarretados



quando os procedimentos são percebidos como justos. Por outro lado, quando se percebe injustiça nos procedimentos, problemas são ocasionados.

Alguns estudos sugerem que a justiça organizacional é um fator que influencia as atitudes dos funcionários dentro da organização. A pesquisa de Karim e Rehman (2012), por exemplo, examinou o impacto da justiça organizacional, da satisfação e do empoderamento no comportamento dos empregados de uma empresa de aviação do Paquistão, encontrando uma forte correlação entre comprometimento e justiça organizacional. Decorrente disso, os pesquisadores concluíram que quando os funcionários percebem um tratamento justo por parte da organização, eles tendem a ser mais comprometidos.

Já o estudo de Bakhshi, Kumar e Rani (2009), que se propôs a explorar a relação entre a justiça organizacional, a satisfação e o comprometimento de 128 empregados de uma faculdade de medicina da Índia, revelou que a justiça influencia no comprometimento e na satisfação organizacional dos funcionários. Desse modo, empregados que têm uma percepção de justiça no local de trabalho são propensos a se sentirem mais satisfeitos e comprometidos com a organização, culminando na diminuição da rotatividade de funcionários e melhorando o desempenho destes. Yasar, Emhan e Ebere (2014) sugerem que quando os colaboradores sentem que fazem parte da organização, eles percebem um nível maior de justiça, o que favorece o aumento da lucratividade organizacional e o desempenho dos funcionários.

A percepção de injustiça organizacional, por sua vez, pode ocasionar algumas consequências negativas, tais como: raiva, ressentimento, retaliação (Skarlicki & Folger, 1997), reações emocionais negativas (Cohen-Charash & Spector, 2001); alta rotatividade devido ao fato de os funcionários não desejarem permanecer em um ambiente injusto (DeConinck & Stilwell, 2004); insatisfação (Pan, Chen, Hao & Bi, 2017); baixo desempenho (Cohen-Charash e Spector, 2001), utilização de meios não autorizados para alcançar determinados objetivos - sabotagem (Ambrose, Seabright & Schminke, 2002).

Os dados da pesquisa de Shkoler e Tziner (2017) evidenciaram que a injustiça organizacional aumenta a síndrome de Burnout, que apresenta os seguintes sintomas: esgotamento emocional, despersonalização, sentimentos de inferioridade etc. Outro resultado encontrado pelos autores foi o aumento de comportamentos desviantes, como: roubo, sabotagem e assédio. A partir do exposto, percebe-se que a injustiça é prejudicial para os empregados e para a organização, por isso, as

organizações devem se engajar em minimizá-la, elaborando procedimentos, diretrizes e políticas que proporcionem maior segurança aos empregados quanto às decisões tomadas no ambiente organizacional (Coetzee, 2005).

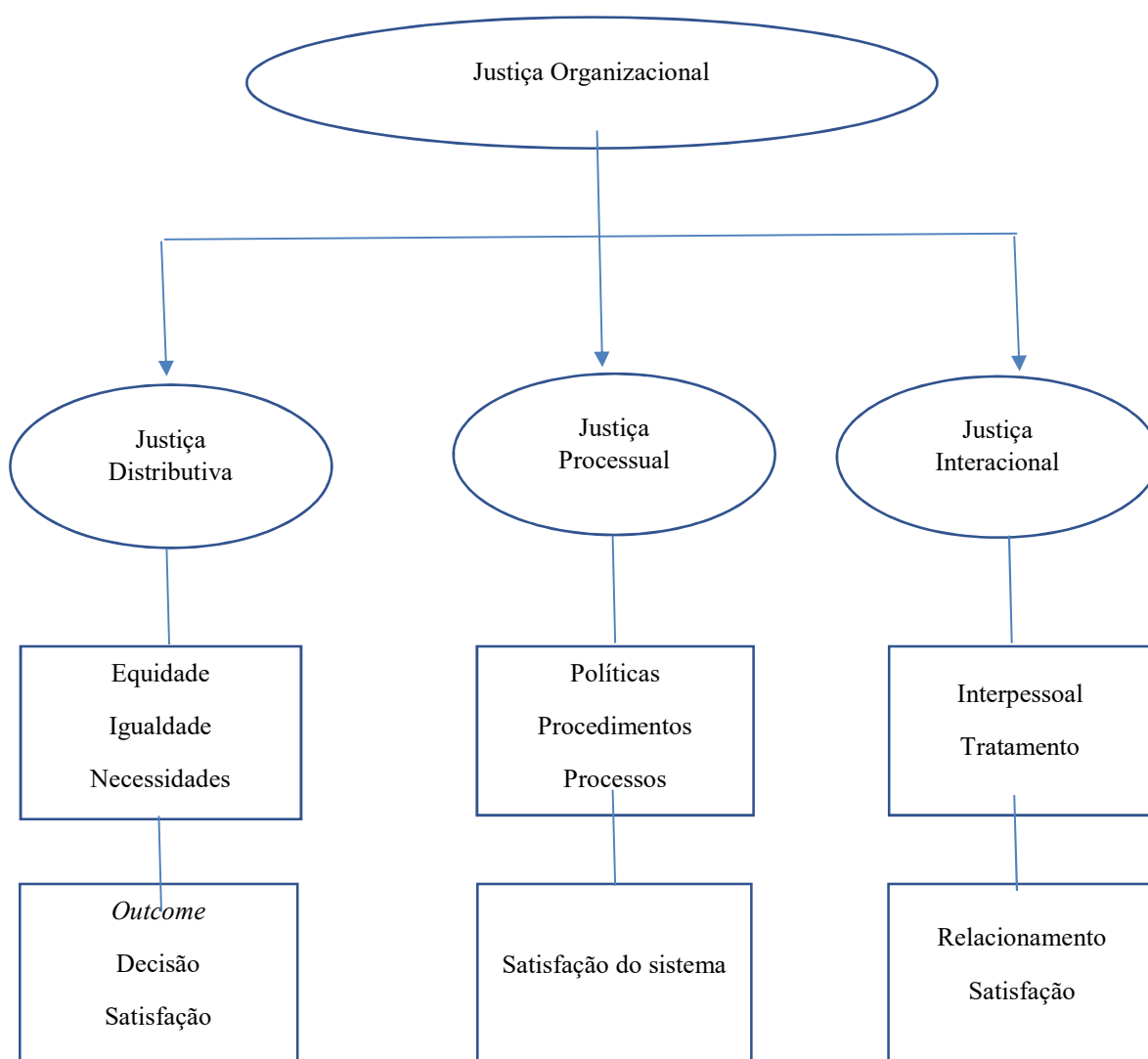
Conforme já tratado, a justiça organizacional diz respeito às percepções de justiça que o indivíduo tem sobre a adequação dos resultados ou dos processos no local de trabalho (Cropanzano & Greenberg, 1997). Beugré (1998) define a justiça organizacional como sendo a justiça percebida nas trocas econômicas ou sociais que acontecem na organização e que envolvem o indivíduo em suas relações, seja com os superiores, subordinados, pares ou com a organização como um todo. Sob uma perspectiva semelhante dos autores supracitados, Coetzee (2005) explana que a justiça organizacional se refere às decisões que são tomadas no ambiente de trabalho, aos procedimentos que adotam para se chegar a essas decisões e ao tratamento interpessoal que os empregados recebem.

Mesmo a justiça organizacional constituindo um dos temas que mais têm sido investigados nas últimas décadas (Cropanzano & Greenberg, 1997; Whitman, Caleo, Carpenter, Horner & Bernerth, 2012), ainda não existe unanimidade quanto à quantidade de dimensões relacionadas à sua percepção. Inicialmente, as pesquisas sobre justiça organizacional utilizaram a abordagem unidimensional, concentrando-se na justiça distributiva (DeConinck, 2010). A posteriori, as pesquisas foram realizadas empregando a justiça distributiva e a justiça processual (Karim & Rehman, 2012), assim, a abordagem dimensional passou a ser considerada em alguns estudos. Um outro tipo de justiça, conhecida como interacional, foi acrescida no modelo dimensional, dessa forma, a investigação sobre justiça organizacional passou a retratar uma faceta tridimensional (Bies & Moag, 1986).

A literatura sobre essa temática apresenta, ainda, autores que consideram a existência de um modelo com quatro dimensões (Greenberg, 1993; Colquitt, 2001, Colquitt *et al.*, 2001; Walumbwa, Cropanzano & Hartnell, 2009). Esse modelo foi proposto por Greenberg (1993) e Colquitt (2001), que decompuseram a justiça interacional em justiça interpessoal e informacional (Colquitt *et al.*, 2001). A primeira retrata o nível em que os empregados são tratados com cortesia, dignidade e respeito pelos envolvidos na execução dos procedimentos ou na determinação dos resultados. A segunda, classificada como justiça informacional, realça as explicações fornecidas aos empregados da maneira como os procedimentos foram usados e os resultados distribuídos (Colquitt *et al.*, 2001).

Apesar de estudos serem feitos valendo-se de uma das dimensões apresentadas, geralmente o constructo justiça organizacional é explorado pelas dimensões distributiva, processual e interacional (Cropanzano, *et al.*, 2001; Hubbell & Chory-Assad, 2005; Cropanzano *et al.*, 2007; Barsky & Kaplan, 2007; Bakhshi *et al.*, 2009; Jeon, 2009; Klendauer & Deller, 2009; DeConinck, 2010; Elamin & Alomaim, 2011; Karim & Rehman, 2012; Çağlar, 2013; Altahayneh *et al.*, 2014; Rauf, 2014; Mansour, 2014), conforme detalhado na Figura 1.

**Figura 1:** Modelo tridimensional da Justiça Organizacional



Fonte: Coetzee (2005).

Tendo em vista que a justiça organizacional geralmente é composta pelas três dimensões (Jeon, 2009; Bakhshi *et al.*, 2009; DeConinck, 2010); Elamin & Alomaim, 2011; Altahayneh *et al.*, 2014)

apresentadas na Figura 1, este estudo empregará o modelo com três dimensões, já adotado em estudos anteriores.

### *2.1.1 Justiça Distributiva*

Representando a primeira dimensão da justiça organizacional (Berti *et al.*, 2010; Malik & Naeem, 2011), a justiça distributiva manifesta as percepções das pessoas sobre a alocação justa dos resultados em razão de suas contribuições, tendo nessa transação um padrão para se comparar (Fox *et al.*, 2001; Klendauer & Deller, 2009). Diz respeito, também, à imparcialidade dos resultados em um sistema de tomada de decisão (Crawshaw, Cropanzano, Bell & Nadisic, 2013).

No que tange aos padrões, Cropanzano e Greenberg (1997) mencionam que os indivíduos podem escolher determinados padrões que serão base de comparação no julgamento de adequação ou inadequação dos resultados. Por exemplo, as pessoas podem avaliar a imparcialidade de sua remuneração comparando com a remuneração de outra pessoa. Essa comparação também pode se dar com as recompensas reais às suas expectativas, necessidades ou alguma norma da sociedade (Cropanzano & Greenberg, 1997).

A justiça distributiva, de acordo com Adams (1965), foi desenvolvida por Homans (1961), que sugeriu a existência de um relacionamento de permuta entre os indivíduos, em que as recompensas deveriam ser proporcionais aos custos e os lucros aos investimentos. Tomando como base o trabalho de Homans (1961), Adams (1965) discutiu a justiça distributiva com fundamentos na teoria da equidade, avaliando-a em um contexto de troca social.

Segundo Adams (1965), a maior preocupação das pessoas não é com o nível dos resultados em si, mas se esses resultados são justos. Estando os resultados equivalentes aos investimentos, os indivíduos percebem que a distribuição foi justa, porém, quando os resultados são considerados injustos, os injustiçados podem vivenciar um sentimento de insatisfação, raiva ou culpa. Tais sentimentos motivariam os indivíduos a agirem de modo a minimizarem a discrepância existente entre a proporção deles e a dos colegas. Entretanto, Adams (1965) chama a atenção para o fato de que, em algumas situações, as recompensas serão menores do que os investimentos e, no entanto, as pessoas que recebem uma parcela menor não sentirão que a distribuição é injusta. Uma explicação para esse evento é que os indivíduos que alcançam maiores recompensas são vistos

como merecedores delas. Como é o caso de um professor assistente que não percebe como injusta sua recompensa, quando comparada com a de um professor adjunto, ainda que este primeiro tenha recompensas mais baixas em relação a este último (Adams, 1965).

### 2.1.2 *Justiça Processual*

A justiça processual tornou-se foco de pesquisas sobre justiça organizacional entre meados da década de 1970 e meados da década de 1990 (Colquitt *et al.*, 2005). O trabalho seminal elaborado por Thibaut e Walker (1975) contribuiu para a realização de outros estudos que abordaram a questão da justiça processual (Kim & Mauborgne, 1998; Cropanzano *et al.*, 2001; Colquitt *et al.*, 2001; Colquitt *et al.*, 2005). Via procedimentos de resolução de disputas, Thibaut e Walker (1975) concluíram que os indivíduos julgam um procedimento como justo de acordo com a quantidade de influência que têm no controle do processo e no controle de decisão, sendo que quanto maior for o controle sobre os processos, melhor será a percepção dos indivíduos sobre a justiça processual (Colquitt *et al.*, 2001; Colquitt *et al.*, 2005). Com base no legado de Thibaut e Walker (1975), Leventhal, Karuza e Fry (1980) ampliaram o conceito de justiça processual resultante de contextos de resoluções de disputa legal para um contexto de alocação de resultados no ambiente organizacional (Jeon, 2009).

A justiça processual refere-se às percepções de que os procedimentos utilizados na determinação das recompensas são justos (Cropanzano & Greenberg, 1997; Colquitt *et al.*, 2001; Cohen-Charash & Spector, 2001; Barsky & Kaplan, 2007; Schminke, Arnaud & Taylor, 2015). Seu pressuposto básico é de que os indivíduos são afetados não apenas pelos resultados que recebem, mas também pela justiça dos procedimentos empregados no planejamento e na implementação de uma determinada decisão. Essas decisões, quando oriundas de procedimentos justos, são mais aceitáveis do que aquelas resultantes de procedimentos injustos (Cropanzano & Greenberg, 1997).

Para Leventhal (1976), procedimentos justos são aqueles que são aplicados de forma consistente, imparcial, precisa, corrigível e representativa de todos os indivíduos envolvidos. No que se refere à consistência, Leventhal (1976) pontua que a falta de consistência nos procedimentos pode levar um indivíduo a acreditar que a justiça do procedimento está sendo violada. Assim, para que isso não aconteça, é necessário aplicar procedimentos semelhantes a todos os beneficiários de recompensas, evitando dar vantagem especial a alguém. Os procedimentos também devem ser

imparciais, pois a existência de interesse pessoal compromete a percepção de justiça dos procedimentos.

Em relação à precisão, a justiça processual é corrompida quando o desempenho é avaliado com base em informações inadequadas ou informações fornecidas por pessoas incompetentes, nesse sentido, as informações devem ser o mais precisas possíveis. Partindo da suposição de que os tomadores de decisão, ainda que bem-intencionados e competentes cometem erros ou omissões, a regra de correção é importante, uma vez que possibilita modificar e reverter as decisões tomadas em vários pontos do processo, aumentando a percepção de justiça dos procedimentos. Por fim, os trabalhadores podem atribuir maior justiça em procedimentos quando eles participam de órgãos decisórios referentes à distribuição de recompensas (Leventhal, 1976).

À medida que pesquisas sobre o tema foram sendo elaboradas, evidências apontaram que as percepções de justiça processual aumentavam positivamente a satisfação do indivíduo com o resultado, mesmo quando esses resultados eram desfavoráveis (Leventhal, 1976; Kim & Mauborgne, 1998). Nessa conjuntura, Schaubroeck, May e Brown (1994) desenvolveram um estudo em uma fábrica localizada no centro-oeste dos Estados Unidos, que havia implementado congelamento de salário. Os pesquisadores visaram investigar o efeito das explicações para o congelamento de salário de 173 funcionários do setor fabril. Os resultados mostraram que os funcionários apresentavam uma reação menos negativa ao congelamento do salário, quando este congelamento era implementado através de procedimentos justos, do que quando implementado de maneira injusta. O estudo ainda apontou que uma explicação que justifique os procedimentos adotados por uma empresa pode mitigar as intenções de rotatividade e a insatisfação no trabalho.

Em outro contexto, Greenberg (1994) realizou uma pesquisa que objetivava investigar o processo de proibição do uso de cigarros para os funcionários de um banco localizado nos Estados Unidos. Tendo como participantes 732 empregados, os dados mostraram que os trabalhadores fumantes aceitavam mais a proibição quando uma grande quantidade de informações era disponibilizada. A percepção de que a proibição estava sendo feita por meio de procedimentos justos facilitava a anuência, o que não acontecia quando a empresa seguia procedimentos injustos.

A justiça processual é importante para a organização, pois resulta em alguns benefícios, tais como: comprometimento organizacional de funcionários (McFarlin & Sweeney, 1992; Kim & Mauborgne, 1998; Colquitt *et al.*, 2001; Lambert, Hogan & Griffin., 2007; Bakhshi *et al.*, 2009;

Malik & Naeem, 2011), desempenho (Cohen-Charash & Spector, 2001; Cropanzano *et al.*, 2007), satisfação (Kim & Mauborgne, 1998; Masterson, Lewis, Goldman & Taylor, 2000; Altahayneh *et al.*, 2014; Bayarçelik & Findikli, 2016) e confiança (Cohen-Charash & Spector, 2001; Hubbell & Chorry-Assad, 2005; DeConinck, 2010). Além disso, auxilia no alcance de decisões estratégicas de alta qualidade e na obtenção de uma elevada *performance* empresarial (Kim & Mauborgne, 1998).

### 2.1.3 *Justiça Interacional*

De acordo com Colquitt *et al.* (2001) e Altahayneh *et al.* (2014), os pesquisadores Bies e Moag (1986) introduziram um terceiro item na literatura sobre justiça organizacional, intitulada como justiça interacional. Entretanto, existe uma discussão no sentido de que se a justiça interacional é um constructo que faz parte da justiça processual ou se ela deve ser considerada como um terceiro tipo de justiça. Segundo Coetzee (2005), os teóricos ainda não chegaram a um consenso sobre esse assunto.

Folger e Cropanzano (1998) acreditam que a justiça interacional deve fazer parte da justiça processual por considerarem que um processo de tomada de decisão consiste tanto em um componente estrutural formal, quanto nas interações informais entre dois participantes: os tomadores de decisão e os funcionários (Coetzee, 2005). Por outro lado, Bies e Moag (1986) sustentam que a justiça interacional pode ser um constructo independente, distinto da justiça processual pelo fato de que os procedimentos desta última se referem à qualidade estrutural do processo decisório, enquanto que a justiça interacional refere-se a uma troca social entre dois participantes (Coetzee, 2005).

A partir do argumento de Bies e Moag (1986), preliminares no estudo da justiça interacional no contexto organizacional, assim como o de outros trabalhos realizados sobre essa temática, é possível compreender que a justiça interacional engloba o relacionamento interpessoal e o processo de comunicação dos funcionários com a organização, configurando uma relação de troca social. Desse modo, Greenberg (1990) e DeConinck (2010) consentem quando afirmam que a justiça interacional envolve a percepção dos funcionários acerca de um tratamento interpessoal justo que eles recebem dos tomadores de decisão, bem como da imparcialidade na comunicação

existente entre esses dois personagens quando os procedimentos são implementados (Hubbell & Chory-Assad 2005).

Bies e Moag (1986), ao examinarem a justiça em uma seleção de recrutamento em uma empresa dos Estados Unidos, descobriram que os candidatos a emprego sentiam que os recrutadores os tratavam de forma justa na medida que eles comunicavam detalhadamente os processos de maneira respeitosa e apropriada, apresentando justificativas para as decisões tomadas a partir de informações honestas e verdadeiras (Colquitt, 2001; Beugr, 2002). Isso porque, durante a implantação de procedimentos, as pessoas são particularmente sensíveis aos processos de comunicação interpessoal (Bies & Shapiro, 1987). Portanto, tanto os procedimentos formais quanto o aspecto social são importantes para a organização (Coetzee, 2005). Nesse sentido, além de os indivíduos manterem uma relação de troca econômica com seus empregadores, entre esses dois personagens existe uma relação de troca social (Tansky, 1993).

## ***2.2 Classroom Justice***

A percepção de justiça acadêmica atraiu nas últimas décadas o interesse de autores teóricos e empíricos (Resh & Sabbagh, 2017). Há um corpo de pesquisas que investigam a percepção de justiça dos alunos no ambiente de aprendizagem (Chory-Assad, 2002, 2007; Chory-Assad & Paulsel, 2004a, 2004b; Paulsel & Chory-Assad, 2005; Özer & Demirtaş, 2010; Tomul, Çelik & Taş, 2012; Resh & Sabbagh, 2014; Caglar, 2013; Vallade, Martin & Weber, 2014; Simil, 2016; Costa, 2017; Gouveia-Pereira, Vala & Correia, 2017; Resh & Sabbagh, 2017; Chory, Horan & Houser, 2017).

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 (Berti *et al.*, 2010).

Assim como a justiça organizacional, a *classroom justice* possui três dimensões (Chory-Assad & Paulsel, 2004b; Pausel, Chory-Assad & Dunleavy, 2005; Chory, 2007; Berti *et al.*, 2010; Claus *et al.*, 2012; Caglar, 2013; Chory, Horan & Houser, 2017).

A justiça distributiva 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 (Pausel *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 (Chory-Assad & Paulsel, 2004a). Os professores podem utilizar como parâmetros na atribuição de notas a frequência, o comportamento, as tarefas e a pontuação auferida nos exames (Chory-Assad & Paulsel, 2004b), todavia os alunos podem compreender como justos ou injustos os parâmetros que os professores adotam para avaliá-los (Chory-Assad, 2002). 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 desejado 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. Os autores acrescentam que quando é percebido injustiça na comunicação, a motivação e o diálogo dos estudantes também são afetados (Berti *et al.*, 2010). 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 (Chory, 2007).

### **2.3 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 & Trevino, 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 uma falta de consenso e clareza entre os membros das instituições de ensino, sejam eles docentes, discentes e/ou demais membros (Pincus & Schmelkin, 2003, Quaye, 2010).

Estudos revelaram que comportamentos considerados como desonestos pelos professores nem sempre são considerados pelos alunos. Sabotar a avaliação de uma pessoa, adiar a participação em uma atividade avaliativa ou a entrega de um trabalho devido a falsas desculpas foram considerados comportamentos sérios de desonestidade pelos professores, mas não pelos estudantes (Schmelkin, Kaufman & Liebling, 2001; Pincus & Schmelkin, 2003; Schmelkin, Gilbert, Spencer, Pincus & Silva, 2008).

Quaye (2010) descobriu que alguns discentes consideram determinados comportamentos como desonestos, porém, eles não sabem o que realmente significa esses comportamentos, e algumas vezes não conseguem diferenciar um comportamento como desonesto ou não. O autor ainda destaca que alguns alunos relataram que o plágio era uma forma de desonestidade, entretanto, eles não sabiam o que o plágio significava. Também não souberam falar se ajudar o colega fora da sala de aula configurava ou não desonestidade acadêmica. Diante dessa situação, é necessário que o corpo acadêmico trace uma definição clara acerca da desonestidade (Carpenter *et al.*, 2006), caso contrário, os próprios estudantes desempenharão esse papel criando sua própria definição, estando propícios a incorrerem em suposições inadequadas acerca do que caracteriza ou não comportamentos desonestos (Quaye, 2010).

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. Nesta mesma linha, 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. Alguns 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 constitui 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.

Dada a prática recorrente de desonestidade acadêmica nas instituições de ensino superior, diversos estudos foram realizados objetivando explorar os fatores que motivavam os alunos a se engajarem

em comportamentos desonestos. No que tange a esses fatores, os trabalhos de McCabe e Trevino (1997), Crown e Spiller (1998), Whitley (1998), Lambert e Hogan (2004), McCabe *et al.* (2008) e Eriksson e McGee (2015) concluíram que os motivos são caracterizados por fatores individuais e contextuais. Fatores individuais referem-se exclusivamente a fatores associados ao indivíduo que interferem em sua tomada de decisão. Por sua vez, os fatores contextuais são aqueles relacionados às situações vivenciadas pelos indivíduos que os constroem, incentivando-os ou não a tomar decisões éticas (Ford & Richardson, 1994).

Referente aos fatores individuais, verificou-se que os homens são mais propensos a engajarem-se em comportamentos desonestos do que as mulheres (McCabe & Trevino, 1997; Smyth *et al.*, 2009; Eriksson & McGee, 2015; Chapman & Lupton, 2004; Lin & Wen, 2007; Texeira & Rocha, 2010); alunos com menor desempenho, visando melhorar suas notas, têm maior probabilidade de realizarem atos desonestos do que os que apresentam melhor desempenho (McCabe & Trevino, 1997; Whitley, 1998; Miller, Murdock & Grotewiel, 2017); e estudantes mais novos na universidade, ou seja, aqueles que estão há menos tempo, são mais desonestos do que os que estão há mais tempo (McCabe & Trevino, 1997; Chapman & Lupton, 2004; Lin & Wen, 2007).

Em relação aos fatores contextuais, a desonestidade é maior para os participantes de grupos de fraternidade/irmandade do que para os não participantes (McCabe & Trevino, 1997; Whitley, 1998; Chapman e Lupton, 2004)); e comportamentos desonestos do colega tendem a causar comportamentos semelhantes para outros colegas, principalmente quando o primeiro aufere sucesso na realização da trapaça, obtendo, assim, notas melhores (McCabe & Trevino, 1997; McCabe, Butterfield e Treviño, 2006). O estudo de McCabe e Treviño (1997) também evidenciou que a desonestidade acadêmica é menor quando os colegas desonestos percebem que suas más condutas não são bem vistas, sendo reprimidas pelos demais; e que quando os alunos percebem que as penalidades para atos enganosos são mais severas, a desonestidade é menor. Assim, a desonestidade acadêmica tende a ser inversamente relacionada à percepção de severas penalidades, ou seja, quanto maior a punição menor a prática de desonestidade (McCabe e Trevino, 1997).

Outros motivos para a desonestidade acadêmica foram evidenciados pela literatura, conforme apresentado na Figura 2.

**Figura 2:** Motivos para a Desonestidade Acadêmica.

<b>Motivos</b>	<b>Detalhamento</b>	<b>Fontes</b>
Pressão por notas	A pressão dos pais para a obtenção de boas notas e pelo fato de não querer decepcioná-los é um fator motivador na decisão dos alunos de enganar. Isso ocorre principalmente quando eles acham que não teriam bons resultados em uma atividade avaliativa.	McCabe <i>et al.</i> (1999); Quaye (2010).
Restrição de tempo	Não ter tempo suficiente para se preparar para as atividades influencia nas decisões de enganar	Minarcik e Bridges (2015)
Alunos bolsistas	Estudantes que possuem bolsas de estudos tendem a se sentirem intimidados a obterem boas notas, pois notas baixas colocam em risco a bolsa de estudos, assim, se veem inclinados a trapacear.	Passow, Mayhew, Finelli, Harding e Carpenter (2006)
Comportamento anterior	Alunos que trapaceavam no ensino médio tendem a enganar na graduação ou na pós-graduação. Histórico passado de desonestidade é preditor de desonestidade no ambiente acadêmico e no ambiente profissional.	Whitley (1998); Harding, Carpenter, Finelli e Passow (2004)
Identificação com o curso	Não gostar do curso intervém na decisão de enganar. Alunos que não se sentem conectados com o curso têm maior probabilidade de se envolverem em práticas desonestas.	Coston e Jenks (1998); Quaye (2010).
Políticas de integridade (Código de Honra)	A falta de políticas sobre desonestidade acadêmica nas instituições acadêmicas é um fator relevante para a motivação de práticas desonestas. Universidades com códigos de honra tendem a ter menor incidência de desonestidade.	Passow <i>et al.</i> , (2006); Teixeira e Rocha (2010).
Relacionamento com os professores	O relacionamento entre aluno-professor, a forma como os professores ensinam, como se comportam na sala de aula e a tolerância para comportamentos desonestos afeta a escolha dos estudantes para trapacear ou não.	Zelna e Bresciani (2004); Quaye, (2010); Starovoytova e Namango (2016).
Professores injustos	Estudantes possuem maior inclinação para a desonestidade diante da percepção de injustiça por parte dos professores.	McCabe <i>et al.</i> (1999)
Nível de corrupção do país	Estudantes de países que apresentam um nível elevado de corrupção são mais propensos a enganar do que os de países menos corruptos.	Crittenden <i>et al.</i> (2009); Teixeira e Rocha (2010).

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que são inúmeros os aspectos que os alunos consideram como fatores motivadores para a realização de atos desonestos durante a vida estudantil. Entretanto, ao optar pela desonestidade acadêmica, o estudante toma essa decisão de forma consciente e racional,

equilibrando os benefícios da desonestidade contra os custos. Um possível benefício é economizar tempo e esforço que seriam gastos estudando para obter uma boa nota. E um custo da desonestidade é a possibilidade de ser pego trapaceando e as penalidades sofridas como suspensão e expulsão, que poderão atrasar o progresso do aluno em relação a seus objetivos acadêmicos e profissionais, e além disso, tem-se uma provável desaprovação social do comportamento trapaceiro. Os valores éticos também podem ser considerados pelos estudantes, assim, os benefícios devem exceder os custos e ainda serem suficientes para superar qualquer problema ético que possuam (Williams & Hosek, 2003).

A prática de desonestidade acadêmica gera consequências que afetam não apenas a universidade, como também os próprios discentes. Estudos verificaram que estudantes que enganam podem enfrentar problemas para compreender o conteúdo transmitido pelo professor, decorrente do desenvolvimento de hábitos e 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 (Cizek, 2003; Harding *et al.*, 2004).

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 (Eriksson & McGee, 2015), 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 (Carpenter *et al.*, 2006), e a credibilidade dos programas educacionais pode vir a ser comprometida (Witmer & Johansson, 2015).

Compreender os motivos e as consequências da desonestidade concede à comunidade acadêmica como um todo maior embasamento para investigar e traçar estratégias que possam mitigar a trapaça estudantil. Conforme observado por Carpenter *et al.* (2006), a responsabilidade de reduzir a trapaça não é apenas de um personagem, mas sim de todos os envolvidos: dos próprios alunos e das instituições de ensino. Ainda segundo esses autores, suscitar discussões sobre a desonestidade

entre os docentes e discentes e promover a integridade acadêmica na universidade é uma peça fundamental para atingir esse propósito. Esta promoção deve ser feita de forma que todos os participantes entendam os valores e as políticas adotadas nas instituições, para isso, pode-se utilizar *websites* com conteúdos específicos, cartazes e panfletos distribuídos nas universidades (Eriksson & McGee, 2015). Deve-se, por fim, expor aos alunos as consequências e os impactos que comportamentos desonestos podem gerar na economia e na sociedade (Smyth *et al.*, 2009).

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 (McCabe *et al.*, 2008; Ahrin & Jones, 2009). É aconselhável que os professores restrinjam a entrada na sala de aula após ter iniciado um exame e solicitem que os alunos sentem com um espaçamento de uma cadeira do colega (Davis, Grover, Becker & McGregor, 1992). Os autores recomendam, ainda, que os docentes elaborem múltiplas versões de exames, embaralhando a ordem das perguntas, o que dificulta a trapaça por parte do aluno (Harpp e Hogan, 1993; Williams & Hosek, 2003); proíbam e garantam que os estudantes não consultem os celulares ou outros aparelhos eletrônicos que possam ser utilizados para enganar durante as atividades avaliativas (McCabe *et al.*, 2008); exijam que os alunos enviem esboços e rascunhos dos artigos que elaboraram, entrega de material de pesquisas (Williams & Hosek, 2003) e encorajem os discentes a denunciarem casos de trapaça, garantindo o anonimato do denunciante (Starovoytova & Namango, 2016).

## **2.4 Construção das hipóteses da Pesquisa**

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.

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. Assim, 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 era 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.

Nessa mesma linha, a pesquisa de Resh e Sabbagh (2017) teve como objetivo investigar 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.

Em suma, nota-se que a percepção de injustiça é uma impulsionadora de comportamentos desonestos por parte dos estudantes. Nesse sentido é imprescindível que os alunos percebem que os docentes se preocupam com eles e que há um envolvimento ativo no processo de aprendizagem, além de se sentirem tratados de forma justa por seus professores, a probabilidade de se envolverem



em atos academicamente desonestos é menor (Gerdeman, 2000; Resh & Sabbagh, 2017). Essa experiência dos discentes com a justiça do professor desempenha um papel central no esclarecimento de seu comportamento em acatar as regras ou quebrá-las, e na explicação de atitudes desonestas dentro e fora da escola (Donat, *et al.*, 2014).

Apoiando-se no arcabouço teórico supracitado, são apresentadas as hipóteses que norteiam esta pesquisa, que tem como intuito verificar a relação entre a percepção de justiça e a desonestidade acadêmica.

**H<sub>1</sub>:** Estudantes que apresentam níveis mais baixos de percepção de justiça distributiva tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.

**H<sub>2</sub>:** Estudantes que apresentam níveis mais baixos de percepção de justiça processual tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.

**H<sub>3</sub>:** Estudantes que apresentam níveis mais baixos de percepção de justiça interacional tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.

## **2.5 Evidências Empíricas Anteriores**

### *2.5.1 Classroom Justice*

Chory-Assad (2002) analisou a relação entre as percepções de justiça distributiva e procedimental de discentes e a motivação com o curso, o aprendizado afetivo e a agressão contra os instrutores. A amostra foi composta por 182 estudantes americanos do curso de comunicação. A autora utilizou um questionário com escala tipo *Likert* de cinco pontos para medir a percepção de justiça. A análise dos dados demonstrou que a percepção de justiça procedimental foi positivamente correlacionada com as variáveis motivação, aprendizado afetivo e propensão à agressividade contra os professores. As conclusões da pesquisa indicaram que quando os estudantes percebem que seus instrutores adotam políticas e práticas justas, eles tendem a ter um maior interesse e entusiasmo com o conteúdo da disciplina e com o instrutor, diminuindo a disposição em disseminarem rumores sobre os professores e a obstruir ou prejudicar as chances de sucesso deles.

Em um estudo conduzido na Itália sobre justiça em sala de aula, Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari e Rubini (2003) buscaram analisar as percepções de 448 estudantes do ensino médio sobre a justiça dos professores e seus efeitos sobre a legitimidade atribuída à autoridade escolar. Os resultados mostraram que a avaliação da justiça do comportamento do docente, em particular a justiça relacional e a processual, tem um impacto na legitimação da autoridade dos professores e na avaliação das autoridades institucionais fora da escola.

A pesquisa desenvolvida por Paulsel e Chory-Assad (2005) investigou as relações entre as percepções dos estudantes sobre o poder do instrutor e a justiça em sala de aula. O poder do instrutor foi analisado a partir de cinco variáveis: poder coercitivo, de recompensa, legítimo, de referência e poder de especialista. O estudo contou com a participação de 154 graduandos do curso de comunicação em uma universidade dos Estados Unidos. As percepções dos estudantes sobre o poder dos especialistas foram positivamente correlacionadas com as percepções dos três tipos de justiça (distributiva, processual e interacional). Instrutores competentes e conhecedores de seus respectivos cursos são associados a percepção de que as notas recebidas (justiça distributiva), os procedimentos em sala de aula (justiça processual) e o tratamento interpessoal recebido (justiça interacional) são justos.

Paulsel e Chory-Assad (2005) relataram que as descobertas relativas à justiça distributiva sugerem que, quando as notas são atribuídas por um instrutor competente, os alunos as aceitam mais, talvez porque confiem na capacidade do instrutor de avaliar com competência o seu trabalho. Para a justiça processual, os resultados sugerem que os alunos podem generalizar essas percepções de competência para as políticas e procedimentos do curso e visualizá-las como uma extensão da experiência do instrutor na área de conteúdo. Referente ao poder de especialistas e à justiça interacional, os achados sugerem que talvez os instrutores competentes também sejam percebidos como mais abertos e atentos às opiniões dos estudantes ou que tratar os discentes com respeito e dignidade aumenta a percepção da competência do instrutor.

Chory (2007) investigou as relações entre as percepções dos estudantes universitários sobre a credibilidade do professor e suas percepções da justiça em sala de aula (justiça distributiva, processual e interacional). A credibilidade foi composta por três dimensões: competência, caráter e cuidado. A competência refere-se ao conhecimento do professor ou à experiência no assunto lecionado. O caráter diz respeito à percepção de fatores como fidedignidade e bondade do

professor como pessoa. Já o cuidado, está relacionado à percepção de como o professor expressa preocupação com o bem-estar dos alunos. Foram aplicados questionários para 155 estudantes de comunicação norte-americanos. Os resultados indicaram que as percepções da credibilidade do professor previram positivamente a percepção de justiça no ambiente acadêmico. Especificamente, os achados evidenciaram que a competência do professor se relaciona com a justiça interacional; o cuidado se relaciona com as justiças processual e interacional; e o caráter se relaciona com as três justiças (distributiva, processual e interacional). Em suma, a credibilidade do professor apresentou maior relação com a justiça interacional e o caráter de professor era o preditor mais consistente da *classroom justice*.

A pesquisa de Horan, Chory e Googboy (2010) objetivou identificar as experiências dos estudantes de injustiça distributiva, processual e interacional, além de examinar as respostas emocionais e comportamentais dos alunos a essas experiências injustas. Os participantes foram 138 estudantes de graduação de duas universidades públicas dos Estados Unidos. Os resultados indicaram que os estudantes relataram seus instrutores como envolvidos em comportamentos injustos. A justiça processual foi violada com mais frequência do que a justiça distributiva e a interacional. Os comportamentos injustos mais relatados foram: procedimentos de classificação injustos (utilização de critérios de avaliações diferentes entre os alunos); notas injustas (os alunos consideraram que as notas recebidas não refletiram o esforço que despenderam no curso); políticas injustas (o aluno não pode fazer uma prova que deixou de realizar por motivo de doença); comentários insensíveis ou grosseiros; informações faltantes para exames; e o instrutor sugeriu ou afirmou que o aluno era burro. 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, o grau e o tipo de escolaridade. Em relação à variável gênero, os estudantes do sexo feminino perceberam que o ambiente de aprendizagem era mais justo do que os estudantes do sexo masculino. 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 diminuam. De modo geral, o autor concluiu que a percepção de justiça é um preditor significativo dos sentimentos de alienação dos alunos.

Simil (2016) realizou um estudo que teve como propósito analisar a relação entre a confiança que os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis depositam em seus professores e suas percepções de justiça no ambiente de aprendizagem. O estudo contou com a participação de 222 discentes de programas de mestrado e doutorado, distribuídos em 17 universidades do Brasil. Para mensurar a percepção de justiça e a confiança, o autor utilizou os instrumentos: *Revised Classroom Justice Scale* (RCJS), construído por Chory-Assad (2002), posteriormente revisado e aprimorado por Chory (2007) e o instrumento *Student Trust in Faculty Scale* (STF), desenvolvido por Adams e Forsyth (2009a). Como principais resultados, a pesquisa evidenciou que a confiança no corpo docente foi estatisticamente significativa na previsão das três dimensões da *classroom justice*. Foi possível constatar, 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) buscou identificar a relação entre o desempenho acadêmico de estudantes de graduação em Ciências Contábeis e sua percepção de justiça, segregadas nas dimensões de justiça distributiva, procedimental e interacional. A amostra foi composta por 534 estudantes de nove universidades de Minas Gerais. Por meio das análises quantitativas, três variáveis mostraram significância estatística, a saber: a variável gênero para a justiça procedimental, a variável turno para as justças procedimental e interacional e a variável reprovação para todas as três dimensões de justiça. 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.

### 2.5.2 Desonestidade Acadêmica

Evidências de que a desonestidade está presente no meio acadêmico foram confirmadas na pesquisa de Whitley (1998). Após avaliar 107 trabalhos publicados sobre desonestidade entre os anos de 1970 a 1996, Whitley (1998) constatou que, em média, 43,1% dos estudantes trapaceavam em exames; 40,9% tinham enganado em alguma tarefa de casa; 47% tinham realizado plágio e o total médio dos que assumiram terem praticado algum comportamento academicamente desonesto

foi de 70,4 %. Já o estudo de Lin e Wen (2007), que buscou investigar quais eram os comportamentos desonestos dos estudantes de universidades taiwanesas, verificou que, em média, 57,5% dos estudantes trapaceavam em exames ao copiarem de outros colegas durante um teste; 70,3% enganavam nas tarefas de casa e, quanto ao plágio, a taxa média reportada foi de 66,1%. Outros resultados remetem à pesquisa de Jones (2011): 92% dos alunos de um curso de comunicação empresarial de uma universidade dos Estados Unidos indicaram que tinham ou conheciam alguém que já havia trapaceado e, ainda, 59% confirmaram que trapaceariam intencionalmente. Em relação ao plágio, 50% indicaram que haviam realizado ou conheciam alguém que se utilizou de plágio e 67% mencionaram que plagiariam em alguma tarefa acadêmica.

Nonis e Swift (2001) investigaram 1051 estudantes de graduação e pós-graduação em negócios de seis faculdades dos Estados Unidos a respeito de comportamentos desonestos no local de trabalho e na universidade. Os autores desenvolveram três objetivos para o estudo. Primeiro, avaliar as crenças dos estudantes de negócios sobre várias formas de comportamentos desonestos no local de trabalho. Segundo, determinar a relação entre as crenças dos alunos sobre comportamentos desonestos e a frequência de ocorrência desses comportamentos no local de trabalho. O terceiro foi determinar a relação entre a desonestidade na universidade e no ambiente de trabalho. A desonestidade acadêmica foi analisada por meio de 44 itens e a desonestidade no local de trabalho através de 21 itens, nos quais os estudantes indicavam a frequência que eles haviam praticados cada um dos itens em uma escala de 1 (nunca) a 5 (muitas vezes).

Nonis e Swift (2001) descobriram que as variáveis sexo e idade apresentaram coeficientes de correlação significantes com a frequência de desonestidade na universidade. Os estudantes do sexo masculino e os mais jovens eram mais desonestos na universidade do que os do sexo feminino e estudantes mais velhos. No ambiente de trabalho, apenas o sexo apresentou uma relação significativa com comportamentos desonestos, ou seja, os homens eram mais propensos a se envolverem em atos de desonestidade no trabalho do que as mulheres. Outros resultados encontrados foram que os estudantes que acreditam que os comportamentos desonestos são aceitáveis têm maior propensão de se envolverem nesses comportamentos do que aqueles que acreditam que tais comportamentos são menos aceitáveis. A frequência de desonestidade na universidade e no ambiente de trabalho apresentou uma alta correlação, assim, os estudantes que trapaceiam no ambiente acadêmico tendem a trapacear também no ambiente corporativo.

De acordo com o estudo de Lambert *et al.* (2003), que teve como propósito investigar atos de desonestidade acadêmica em uma amostra de 850 universitários americanos, a desonestidade no ensino médio teve um efeito significativo na desonestidade na graduação: quanto mais frequentemente um estudante relatou trapacear no ensino médio, maior o nível de trapaça reportado na universidade. A variável tempo na universidade apresentou efeito estatisticamente significativo, assim, quanto maior o tempo na universidade, maior o nível de desonestidade acadêmica. Fraternidade/ irmandade foi uma outra variável estatisticamente significativa: alunos que pertenciam a uma fraternidade ou irmandade eram mais propensos a ter altas taxas de desonestidade acadêmica do que os que não pertenciam a tais grupos. Uma das justificativas relatadas pelos estudantes para a prática de atos desonestos foi a necessidade de obter melhores notas.

Finn e Frone (2004), objetivando analisar a relação entre o desempenho acadêmico e a desonestidade de 315 estudantes universitários e do ensino médio de Nova York, encontraram evidências de que 88% dos participantes do estudo relataram que se engajaram em atos desonestos durante o ano letivo anterior, e desses, cerca de 12% confirmaram comportamento frequente de desonestidade. Os resultados mostraram que estudantes do sexo masculino, os mais jovens e os que tinham menor desempenho acadêmico eram mais propensos a trapacear do que os do sexo feminino, mais velhos e com melhores desempenhos.

Iyer e Eastman (2006) realizaram um estudo com 353 alunos de duas universidades estaduais da região sul dos Estados Unidos. A amostra foi segregada em estudantes de cursos da área de negócios e de cursos das demais áreas. Os autores investigaram se existia diferença acerca da desonestidade entre os estudantes de negócios e os de outras áreas. Os resultados indicaram que os estudantes de cursos da área de negócios são mais propensos a enganar do que os demais. Além disso, estudantes do sexo masculino, os que participam de organizações sociais e os que possuem um grau de autoestima mais baixo se envolvem em níveis mais altos de desonestidade acadêmica.

Texeira e Rocha (2010) desenvolveram um estudo com 7.213 estudantes de 42 universidades localizadas em 21 países de quatro continentes: América, Europa, África e Oceania. O objetivo proposto foi entender a magnitude do fenômeno da desonestidade e seus determinantes. Os dados coletados revelaram que estudantes matriculados em universidades localizados em países como Eslovênia, Romênia, Espanha, Áustria, França e Brasil apresentam maior propensão a trapacear. As evidências da pesquisa foram de encontro a outros estudos ao apresentar que os estudantes do

sexo feminino se envolviam menos em práticas de trapaça do que os estudantes do sexo masculino.

A pesquisa de Eriksson e McGee (2015) analisou os fatores individuais e contextuais preditivos da desonestidade acadêmica entre estudantes de justiça criminal e de policiamento na Austrália. Os atos de desonestidade acadêmica mais comumente relatados pelos alunos incluíam: compartilhar um trabalho com outros para ser utilizado como exemplo (55,56%), realização de uma tarefa com outros estudantes quando deveria ser individual (48,61%) e copiar algumas frases de uma fonte sem citá-las (plágio) (44,44%). As justificativas mais comuns para a desonestidade incluíam: pressão de tempo (48,61%), medo de fracasso (48,61%) e aprovação em curso (41,67%). Os autores ainda verificaram que os homens eram mais desonestos do que as mulheres.

Starovoytova e Namango (2016), procurando entender os fatores que afetavam a decisão dos graduandos em engenharia de uma universidade do Quênia em trapacear, descobriram que 71% dos estudantes concordaram que não se sentiriam culpados em trapacear se o professor não lecionasse adequadamente. 58% revelaram que se não trapaceassem, os que trapaceiam no mesmo exame teriam vantagem sobre os não trapaceiros. Outros resultados do estudo revelaram que 65% dos respondentes declararam que a trapaça é, na verdade, um fenômeno comum no curso de engenharia; e 60% dos estudantes também afirmaram que é difícil erradicar a trapaça durante as provas.

Ao analisarem os comportamentos desonestos praticados pelos estudantes de engenharia de uma universidade queniana, Starovoytova e Namango (2016) verificaram que 70% dos estudantes utilizavam telefone celular no Google ou anotações durante os exames; 75% ajudavam os colegas quando estes solicitavam ajuda, sem permissão dos professores; 61% chegavam mais cedo na sala de aula em dias de avaliação para escreverem anotações nas mesas; e 48% dos alunos disseram que colocavam notas no banheiro para serem utilizadas durante os exames.

Avelino (2017) investigou 153 graduandos de Ciências Contábeis matriculados na Universidade de São Paulo (USP), com o intuito 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.

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nesta seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo. Inicialmente, apresenta-se o delineamento da pesquisa. Em seguida, delimita-se a amostra, os instrumentos e os constructos do estudo. Na sequência, são apresentadas as formulações das hipóteses da pesquisa, as variáveis, os modelos estatísticos e a análise dos dados.

#### 3.1 Delineamento da Pesquisa

O delineamento refere-se ao planejamento do estudo que conduzirá o pesquisador na investigação e na obtenção de respostas para o problema proposto. Dessa forma, a pesquisa, quanto aos objetivos, pode ser classificada como exploratória, descritiva ou explicativa (Raupp & Beuren, 2006). Este estudo classifica-se como descritivo, por buscar descrever como a percepção de justiça no ambiente acadêmico afeta a desonestidade de estudantes de Ciências Contábeis. As pesquisas descritivas observam, registram, analisam, classificam e interpretam os fatos, sem que o pesquisador interfira neles (Andrade, 2007).

Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa caracteriza-se como quantitativa. Nesse tipo de pesquisa, a organização, a sumarização, a caracterização e a interpretação dos dados numéricos coletados são realizadas através da aplicação de métodos e técnicas de estatística (Martins & Theóphilo, 2009). Segundo Richardson (1999), os estudos que utilizam abordagem quantitativa visam assegurar maior precisão nos resultados, análises e interpretações, gerando uma margem de segurança para as inferências, evitando distorções.

No que diz respeito aos procedimentos, esta pesquisa configura-se como de levantamento ou *survey*. Esta técnica é utilizada para coletar informações por meio de questões (perguntas) escolhidas e elaboradas, visando a obtenção de informações (dados) passíveis de comparação entre subconjuntos da amostra, analisando possíveis diferenças e semelhanças (Cooper & Schindler, 2003). De acordo com Martins e Theóphilo (2009), os levantamentos são considerados para responder questões sobre uma variável ou para estabelecer relações entre características de pessoas ou de um grupo, da forma como ocorrem naturalmente. Este estudo utilizou dados primários, obtidos por meio da aplicação de um questionário.



### 3.2 População e Amostra

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. Para a classificação das universidades, são levados em consideração aspectos como: reputação acadêmica, reputação do empregador, relação entre corpo docente e estudantes, pessoal com PhD, publicação de artigos científicos, citações das publicações, impacto na web e rede de internalização de pesquisa (QS, 2018). Vale salientar que a escolha pelo referido ranking foi motivada pela notoriedade internacional e nacional que o mesmo tem, na avaliação de universidades a nível mundial.

As universidades brasileiras que ocuparam as cinco primeiras e as cinco últimas posições no *QS Latin America University Ranking*, edição de 2018, constam na Figura 3.

**Figura 3:** Universidades brasileiras classificadas no *QS Latin America University Ranking*.

Qtd.	Ranking	Nome	Sigla	UF
1	2°	Universidade de Campinas	UNICAMP	SP
2	3°	Universidade de São Paulo	USP	SP
3	7°	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ
4	10°	Universidade Estadual Paulista	UNESP	SP
5	11°	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG
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	UNIJUÍ	RGS

Fonte: *Quacquarelli Symonds* (2018).

As Instituições de Ensino Superior (IES) que ocuparam a 2° (segunda) posição no *ranking* (UNICAMP) e a 10° (décima) colocada (UNESP) não oferecem o curso de Ciências Contábeis,

por esse motivo não foram analisadas neste estudo, sendo substituídas pelas próximas do *ranking*, que foram: Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Brasília. Assim, as universidades estudadas estão elencadas na Figura 4.

**Figura 4:** 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	UNIJUÍ	RGS

Fonte: *Quacquarelli Symonds* (2018).

### 3.3 Instrumento de Pesquisa

Os instrumentos de pesquisa são utilizados para a coleta de dados. Segundo Marconi e Lakatos (2017), os instrumentos podem ser do tipo: documental, observação, entrevista, questionário, análise de conteúdo, entre outros. Para atingir o objetivo proposto neste estudo, foi utilizado um questionário, definido como “um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever” (Martins & Theóphilo, 2007, p. 90).

A primeira parte do instrumento refere-se aos dados sociodemográficos dos discentes. Esta primeira parte possui 13 questões que têm como objetivo conhecer um pouco o perfil do respondente. Para identificar a percepção de justiça dos alunos, foi utilizado o questionário *Revised Classroom Justice Scale – RCJS* (APÊNDICE A). Este instrumento foi elaborado por Chory-Assad (2002) e, posteriormente, revisado e aprimorado por Paulsel e Chory-Assad (2004) e Chory (2007). Nesse estudo, empregou-se 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). Antes do emprego do instrumento nesta pesquisa, foi solicitada à autora original a autorização para tal e, conforme ANEXO B, foi dado o aval para a utilização do questionário.

O instrumento utilizado para identificar os tipos de desonestidade acadêmica foi um questionário desenvolvido e utilizado por Finn e Frone (2004). A permissão para a utilização do instrumento foi concedida pelos autores (ANEXO B). Este questionário 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). De acordo Finn e Frone (2004), o instrumento original possui alfa de *Cronbach* igual a 0,75.

Portanto, o questionário utilizado nesta pesquisa possui 49 perguntas, distribuídas em três seções, conforme detalhado na Tabela 1.

**Tabela 1:** Caracterização do questionário.

Seção	Itens investigados	Quantidade de questões
Seção I	Perfil do Respondente	11
Seção II	Desonestidade acadêmica	4
Seção III	Justiça Distributiva	9
	Justiça Processual	17
	Justiça Interacional	8

Fonte: Elaboração própria.

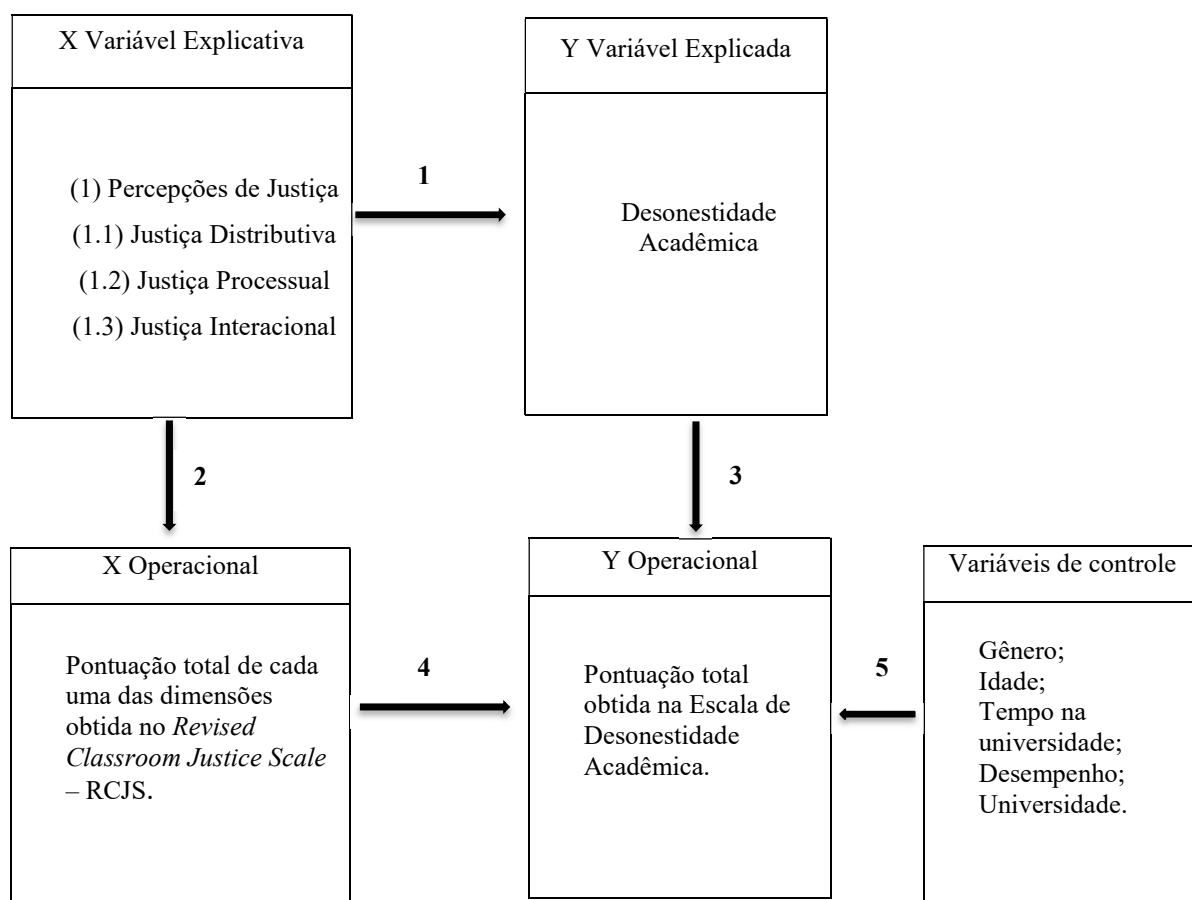
A primeira seção contém 11 questões sobre o perfil do respondente, incluindo informações sobre identificação da universidade a qual pertence, idade, gênero, ano de ingresso no curso e previsão de conclusão, situação do estudante no curso e informações sobre o exercício de atividade remunerada. O intuito é conhecer os participantes da pesquisa para que as inferências sobre eles sejam mais pontuais. A segunda seção engloba quatro questões relacionadas à escala de desonestidade acadêmica; e a terceira e última seção, 34 questões acerca da escala de percepção de justiça acadêmica dos estudantes. Destaca-se que 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) conforme ANEXO A. O COEP é o órgão responsável pela avaliação ética e deliberação dos projetos de pesquisa em que seres humanos são envolvidos, tendo como responsáveis pesquisadores da

UFMG. Trata-se de um dos Comitês de Ética brasileiros vinculados ao sistema CEP-CONEP. Este sistema é organizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, órgão consultivo do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

### **3.4 Constructos da Pesquisa**

De acordo com Martins e Pelissaro (2005, p. 83), um constructo “é uma variável – conjunto de termos, de conceitos e de variáveis –, isto é, uma definição operacional robusta que busca representar empiricamente um conceito de quadro teórico específico”. Ainda conforme esses autores, os constructos devem ser definidos de tal forma que possibilitem ser traduzidos em proposições observáveis e mensuráveis. Dessa forma, os constructos da pesquisa visam evidenciar a operacionalização das variáveis utilizadas no estudo.

Para melhor visualização das variáveis, a Figura 5 foi elaborada tomando por base o modelo de Libby, Bloomfield e Nelson (2002), que trata da estrutura de validade preditiva, na qual são incluídas as definições conceituais e operacionais das variáveis analisadas neste estudo.

**Figura 5:** Estrutura de validade preditiva

Fonte: Elaboração própria.

A desonestidade acadêmica, detalhada na Figura 6, é considerada a variável dependente deste estudo, sendo avaliada pelo somatório total dos pontos alcançados no instrumento elaborado por Finn e Frone (2004), composto por quatro itens com escala tipo *Likert*.

**Figura 6:** Constructo da variável dependente.

Constructo	Variável	Descrição	Quantidade de questões
Desonestidade Acadêmica	Desonestidade acadêmica	Focaliza comportamentos desonestos	4

Fonte: Elaboração própria.

A variável independente é a percepção de justiça por parte dos estudantes, segregada em justiça distributiva, processual e interacional. A avaliação desta variável se deu por intermédio do RCJS, que apresenta 34 questões, sendo possível identificar por meio das questões três variáveis latentes (distributiva, processual e interacional). De acordo com Hair, Black, Babin, Anderson e Thatam

(2009), variável latente é um constructo teórico que não pode ser mensurado diretamente, mas pode ser representado por uma ou mais variáveis passíveis de observação.

Simil (2016) construiu um diagrama do modelo de análise fatorial com a ordem e o número de cada questão correspondente a cada variável latente a ser analisada. Objetivando averiguar a qualidade do ajustamento do modelo, o autor realizou a análise fatorial confirmatória, que apesar de ter apresentado divergências em alguns itens não invalidou o modelo. Na Figura 7, contempla-se as variáveis independentes do estudo a partir do modelo fatorial proposto por este autor.

**Figura 7:** Constructo variável independente.

Constructo	Variáveis	Descrição	Questões
<i>Classroom Justice</i>	Justiça Distributiva	Focaliza a distribuição de notas.	Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9
	Justiça Processual	Focaliza os critérios e procedimentos adotados pelo professor.	Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26
	Justiça Interacional	Focaliza a comunicação e a relação interpessoal aluno/professor.	Q27 Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34

Fonte: Adaptado de Simil (2016).

A partir da Figura 7, é possível observar que a variável justiça distributiva é constituída por nove questões. Por sua vez, a justiça processual engloba 17 questões em sua composição, já a justiça

interacional é constituída por um total de oito questões. A percepção de justiça de cada respondente foi mensurada pelo somatório dos valores de cada item da escala do tipo *Likert* proposta no instrumento de pesquisa.

Na Figura 8, apresenta-se um resumo das variáveis e das *proxies* selecionadas neste estudo, bem como das hipóteses a elas relacionadas.

**Figura 8:** Resumo das variáveis e proxies selecionadas e das hipóteses.

VARIÁVEL	PROXY	FONTES/ESTU DOS SIMILARES	HIPÓTESES	SINAL ESPERADO
Desonestidade Acadêmica	Pontuação total obtida no instrumento de Desonestidade acadêmica	Finn e Frone (2004)	Não aplicável	Não aplicável
Justiça Distributiva	Pontuação total obtida no instrumento RCJS	Chory-Assad e Paulsel (2004); Chory (2007); Simil (2016); Costa (2017)	<b>H<sub>1</sub>:</b> Estudantes que apresentam níveis mais baixos de percepção de justiça distributiva tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.	-
Justiça Processual			<b>H<sub>2</sub>:</b> Estudantes que apresentam níveis mais baixos de percepção de justiça processual tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.	-
Justiça Interacional			<b>H<sub>3</sub>:</b> Estudantes que apresentam níveis mais baixos de percepção de justiça interacional tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.	-

Fonte: Elaboração própria.

É esperado que quanto menor a pontuação do estudante no instrumento que avalia a justiça distributiva, a justiça processual e a justiça interacional, maior é a tendência de ele se engajar em comportamentos caracterizados como desonestos, tendo como exemplo os achados de Quaye (2010), Sanches *et al.* (2012), Donat *et al.* (2014) e Resh e Saggagh (2017).

### 3.6 Modelo Estatístico

Para alcançar o objetivo geral, foi utilizada a técnica de regressão linear múltipla. Os modelos utilizados para testar a associação entre a desonestidade acadêmica e a percepção de justiça 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.

$\varepsilon_i$  = 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; Texeira & Rocha, 2010).

- Idade – variável quantitativa que representa a idade do estudante. Texeira 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 Luckett (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.

Na Figura 09, evidencia-se de forma resumida as variáveis de controle que compuseram os modelos propostos neste estudo.

**Figura 9:** Resumo das variáveis de controle.

Variável	Forma de mensuração	Fonte
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); Teixeira 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); 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.

Ressalta-se que 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 é 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*.

### 3.7 Análise dos Dados

Para o tratamento estatístico dos dados, foram utilizadas técnicas estatísticas descritivas, como média, desvio padrão, valor de mínimo e máximo, e estatística inferencial utilizando técnicas de análise multivariada. Segundo Hair *et al.* (2009), a análise multivariada refere-se às técnicas estatísticas que simultaneamente analisam múltiplas medidas sobre indivíduos ou objetos que estão sendo investigados. Esta técnica possibilita que várias variáveis sejam medidas ao mesmo tempo, em cada elemento amostral (Mingoti, 2017). De acordo com Mingoti (2017), a estatística multivariada é dividida em dois grupos. O primeiro grupo refere-se a técnicas exploratórias de sintetização da estrutura de variabilidade dos dados. Já o segundo, em técnicas de inferência

estatística, a saber: métodos de estimação de parâmetros, testes de hipóteses, análise de variância, de covariância e de regressão múltipla. Neste estudo, foi empregada a técnica de regressão linear múltipla.

A análise de regressão múltipla é uma técnica estatística que pode ser utilizada para analisar a relação entre uma variável dependente e diversas variáveis independentes. Seu objetivo é, por meio dos valores das variáveis independentes, prever os valores da variável independente selecionada pelo pesquisador (Hair *et al.*, 2009). Nesta pesquisa, a associação entre as percepções de justiça e a desonestidade acadêmica foi averiguada por meio da estimação de três modelos de regressão linear múltipla, nos quais foi considerado um nível de significância ( $\alpha$ ) de 0,05. Para a validação dos modelos estimados, foi verificado se eles atendiam aos principais pressupostos do modelo clássico de regressão linear, que são: ausência de multicolinearidade entre os regressores e homocedasticidade dos resíduos.

A multicolinearidade na análise de regressão múltipla refere-se à existência de correlação entre as variáveis independentes (Hair, Babin, Money & Samouel, 2005). Com o intuito de aferir a ausência de multicolinearidade, foram analisados os Fatores de Inflação da Variância (*Variance Inflating Factor* – VIF) das variáveis explicativas. O VIF mede o quanto a variância dos coeficientes de regressão apresenta problema de multicolinearidade. Um valor máximo aceitável para o VIF seria de 5,0, qualquer valor acima desse indicaria a existência de multicolinearidade entre as variáveis (Hair *et al.*, 2005). Para verificar se os resíduos do modelo possuíam variância constante, ou seja, se os resíduos eram homocedásticos, foi realizado o teste de Breusch-Pagan. Conforme este teste, sendo a estatística Multiplicador de Lagrange (LM) significativa ao nível de significância adotado (valor- $p < \alpha$ ), rejeita-se a hipótese nula de Homocedasticidade.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados os resultados encontrados, os quais são divididos em uma análise preliminar descritiva da amostra, seguida pela análise do modelo de regressão em conjunto com os testes de validação dos pressupostos do modelo clássico de regressão linear.

### 4.1 Análise Descritiva

A coleta dos dados se deu entre os meses de setembro a dezembro de 2018 de forma presencial e eletrônica. Para que a coleta ocorresse, foi necessário entrar em contato com os coordenadores dos cursos das universidades componentes da amostra solicitando a autorização, a distribuição e a aplicação do instrumento utilizado nesta pesquisa. Foram 458 questionários preenchidos por estudantes matriculados no curso de Ciências Contábeis, entretanto, sete questionários foram descartados por preenchimento incompleto, resultando, assim, em 451 questionários válidos.

Na Tabela 2 evidencia-se a quantidade de questionários para cada uma das instituições educacionais pesquisadas.

**Tabela 2:** Total de respondentes por IES.

	<b>Identificação</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Instituição	USP	33	7.32%
	UFRJ	6	1.33%
	UFMG	208	46.12%
	UFRGS	62	13.75%
	UnB	21	4.66%
	UNITAU	0	0.00%
	UEMG	75	16.63%
	UEMA	15	3.33%
	UNIVERSIDADE IBIRAPUERA	0	0.00%
	UNIJUÍ	31	6.87%
	<b>TOTAL</b>	<b>451</b>	<b>100.00%</b>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os dados revelam que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi a Instituição de Ensino Superior (IES) mais representativa, com 46,12% dos respondentes em relação ao total geral; logo após a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), com percentual de 16,63%; seguida da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 13,75% do total de questionários respondidos. As Universidade de Taubaté (UNITAU) e a Universidade Ibirapuera foram as únicas que não tiveram qualquer respondente, por esse motivo foram excluídas da amostra. No que diz respeito à quantidade de respostas por classificação das instituições no *QS Latin American University ranking*, 67,18% dos alunos estão matriculados nas cinco primeiras colocadas e 26,82% nas cinco últimas colocadas. Uma possível explicação para o baixo nível de respostas por parte de algumas instituições de ensino deve-se ao fato de o instrumento de pesquisa ter sido aplicado de forma eletrônica, via *google forms*, acarretando em uma menor taxa de respostas quando comparado com os questionários aplicados presencialmente, como foi o caso da UFMG e da UEMG.

#### 4.1.1 Perfil dos Respondentes

Em relação à caracterização dos estudantes componentes da amostra, apresentada na primeira parte do questionário, os dados da Tabela 3 evidenciam que 41,24% dos discentes têm idade média entre 21 a 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, vale salientar que o curso de contábeis na UFMG possui a quantidade de semestres 10, diferente das outras instituições que são 8 semestres; e 82,71% avaliam o próprio desempenho acadêmico como superior. Quanto ao tipo de instituição em que cursou 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% exercem atividade remunerada.

**Tabela 3:** Perfil dos estudantes

Identificação		Frequência	%
Faixa Etária	Até 20 anos	119	26.39%
	Entre 21 a 25 anos	186	41.24%
	Entre 25 a 30 anos	84	18.63%
	Entre 31 a 35 anos	27	5.99%

(Continua)

Identificação		Frequência	%
Faixa Etária	Entre 36 a 40 anos	17	3.77%
	Acima de 41 anos	18	3.99%
	<b>TOTAL</b>	<b>451</b>	<b>100.00%</b>
Gênero	Masculino	207	45.90%
	Feminino	241	53.44%
	Outros	1	0.22%
	Não desejo declarar	2	0.44%
	<b>TOTAL</b>	<b>451</b>	<b>100.00%</b>
Ano de Ingresso no curso	2008	1	0.22%
	2011	4	0.89%
	2012	12	2.66%
	2013	33	7.32%
	2014	39	8.65%
	2015	47	10.42%
	2016	111	24.61%
	2017	82	18.18%
	2018	122	27.05%
	<b>TOTAL</b>	<b>451</b>	<b>100.00%</b>
Ano previsão de formatura	2018	52	11.53%
	2019	105	23.28%
	2020	77	17.07%
	2021	93	20.62%
	2022	78	17.29%
	2023	45	9.98%
	2024	1	0.22%
	<b>TOTAL</b>	<b>451</b>	<b>100.00%</b>
Avaliação do desempenho	Superior	373	82.71%
	Inferior	78	17.29%
	<b>TOTAL</b>	<b>451</b>	<b>100.00%</b>
Tipo de instituição que cursou a maior parte do ensino médio	Pública	313	69.40%
	Privada	138	30.60%
	<b>TOTAL</b>	<b>451</b>	<b>100.00%</b>
Forma de ingresso na faculdade por cota ou outro programa social	Sim	168	37.25%
	Não	283	62.75%
	<b>TOTAL</b>	<b>451</b>	<b>100.00%</b>
Aluno regular (sem reprovação)	Sim	275	60.98%
	Não	176	39.02%
	<b>TOTAL</b>	<b>451</b>	<b>100.00%</b>

(Continua)

<b>Identificação</b>		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Ciências Contábeis como primeira opção no vestibular	Sim	279	61.86%
	Não	172	38.14%
	<b>TOTAL</b>	<b>451</b>	<b>100.00%</b>
Atividade relevante não remunerada (exemplo: projeto de iniciação científica sem bolsa, auxiliar os pais na empresa da família).	Sim	96	21.29%
	Não	355	78.71%
	<b>TOTAL</b>	<b>451</b>	<b>100.00%</b>
Atividade relevante remunerada (exemplo: projeto de iniciação científica com bolsa, estágio, emprego).	Sim	355	78.71%
	Não	96	21.29%
	<b>TOTAL</b>	<b>451</b>	<b>100.00%</b>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em relação à idade dos estudantes, dados do censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017) seguem uma linha de concordância, uma vez que o resultado do censo evidenciou que a idade dos graduandos da modalidade de ensino presencial é de 21 anos para a matrícula e 23 anos para concluintes. Um outro ponto a ser destacado é o gênero: tanto para o ensino presencial quanto para o ensino a distância, o gênero feminino predomina (INEP, 2017). Costa (2017) e Simil (2017) também encontraram resultados semelhantes, em que a maior parte dos alunos que responderam às pesquisas realizadas por eles era do gênero feminino.

Por meio dessa análise, é possível estabelecer um perfil dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis que participaram da pesquisa. São, predominantemente, do gênero feminino, na faixa etária entre 21 a 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.

#### 4.1.2 Análise das Escalas

Após a definição do perfil dos respondentes foram analisadas as respostas das questões referentes às escalas de comportamento desonesto e de percepção de justiça acadêmica. Para tanto, adotou-se o procedimento de verificação da porcentagem de concordância para cada afirmativa apresentada aos discentes, conforme detalhado na Tabela 4. Ressalta-se que o questionário foi anônimo e um dos benefícios do anonimato é que os estudantes se sintam à vontade e encorajados em responder com a maior veracidade possível o instrumento de pesquisa.

**Tabela 4:** Percentual das Respostas da Escala de Desonestidade Acadêmica

ITEM	Nunca		Raramente		Às vezes		Frequentemente		Sempre	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1 - Eu coleí em uma prova.	207	45.90	165	36.59	67	14.86	9	2.00	3	0.67
2 - Copiei o trabalho de casa de alguém.	154	34.15	160	35.48	111	24.61	19	4.21	7	1.55
3 - Eu tinha alguém para fazer minha atividade de casa.	394	87.36	35	7.76	14	3.10	3	0.67	5	1.11
4 - Copiei material quase palavra por palavra da internet ou de livro sem citar a fonte.	249	55.21	117	25.94	57	12.64	24	5.32	4	0.89

Fonte: Dados da Pesquisa.

Diante dos dados apresentados na Tabela 4, de maneira geral, nota-se que a maior parte dos respondentes apresenta comportamentos mais honestos. Na primeira questão, perguntou-se aos estudantes a frequência que eles haviam colado em uma prova. Mais de 45% responderam que “nunca” tinham colado e mais de 36% que “raramente” tinham tido tal comportamento. Observa-se que uma parte significativa dos respondentes não possui o costume de trapacear em um exame.

Quando perguntados se já haviam copiado o trabalho de casa de alguém, 34,15% dos estudantes componentes da amostra afirmaram que “nunca” e 35,48% responderam “raramente”. Na terceira questão, que objetivava saber com qual frequência uma outra pessoa fazia as atividades de casa, quando quem deveria realizá-las eram os próprios alunos, os resultados mostraram a predominância da opção “nunca” (87,36% das respostas), ou seja, a maior parte dos discentes relatou que eles eram os próprios autores dos trabalhos acadêmicos. A quarta e última questão que avalia o constructo desonestidade acadêmica indagou aos alunos a frequência que eles realizam plágio. Nesta questão, 55,21% responderam que “nunca” copiaram palavras da internet ou de livro sem citar a fonte.

Em suma, observa-se que os estudantes participantes deste estudo apresentam comportamentos academicamente mais honestos e que a prática de colar em um exame e permitir que outras pessoas façam suas atividades de casa foram os dois comportamentos caracterizados como desonestos que menos foram praticados pelos respondentes. Tais resultados divergem dos encontrados nos estudos de Whitley (1998), Wen (2007) e Jones (2011). Whitley (1998) constatou que, em média, 43,1%



dos discentes trapaceavam em exames, que o engano em atividades para serem realizadas em casa teve uma ocorrência de 40,9% e o total médio de plágio foi de 47%. Por sua vez, Wen (2007) verificou que 57,5% dos estudantes de universidades taiwanesas trapaceavam em exames, 70,3% enganavam nas tarefas de casa e o plágio teve uma taxa média reportada de 66,1%. Já a pesquisa de Jones (2011) indicou que 92% dos alunos de uma universidade dos Estados Unidos trapaceavam ou conheciam alguém que já havia trapaceado em exames e 50% haviam realizado plágio em atividades acadêmicas ou conheciam alguém que se utilizou de plágio.

Foram analisados, também, os percentuais de respostas dos estudantes para a escala de percepção de justiça acadêmica. Na Tabela 5, evidenciam-se os percentuais para cada item correspondente à dimensão de justiça distributiva.

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

ITEM	Extremamente Injusto (a)		Injusto (a)		Nem Justo (a) ou Nem Injusto (a)		Justo (a)		Extremamente Justo (a)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Q1: ...em comparação às notas dos outros alunos foram:	14	3.10	12	2.66	101	22.39	168	37.25	156	34.59
Q2: ...em comparação às notas que você esperava alcançar foram:	16	3.55	35	7.76	114	25.28	183	40.58	103	22.84
Q3: ...em comparação às notas que você merecia alcançar foram:	15	3.33	25	5.54	104	23.06	169	37.47	138	30.60
Q4: ...em comparação ao esforço empregado em estudar para as avaliações foram:	16	3.55	40	8.87	116	25.72	156	34.59	123	27.27
Q5: ...em comparação às notas finais que os outros alunos provavelmente receberão serão:	11	2.44	17	3.77	110	24.39	173	38.36	140	31.04
Q6: ...em comparação às notas finais que você, no início do semestre, acreditava que iria obter serão:	14	3.10	38	8.43	110	24.39	187	41.46	102	22.62

(Continua)

ITEM	Extremamente Injusto (a)		Injusto (a)		Nem Justo (a) ou Nem Injusto (a)		Justo (a)		Extremamente Justo (a)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Q7: ...em comparação às notas finais que você acredita que merece receber serão:	7	1.55	30	6.65	105	23.28	184	40.80	125	27.72
Q8: ...em comparação ao esforço empregado por você serão:	14	3.10	35	7.76	93	20.62	183	40.58	126	27.94
Q9: ...em comparação às notas que a maioria dos alunos receberiam se fossem submetidos às mesmas provas e avaliações que você serão:	8	1.77	26	5.76	124	27.49	170	37.69	123	27.27

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os resultados da Tabela 5 detalham que, de modo geral, a maior parte dos estudantes componentes da amostra tem percebido como justa a dimensão que trata sobre a justiça distributiva. A questão que teve uma maior percepção de justiça, considerando o somatório de “justo” e “extremamente justo”, foi a questão 1. Com uma frequência conjunta de 71,84%, os alunos consideraram justas as notas obtidas nas provas e nas avaliações que já realizaram durante o atual curso em comparação às notas dos colegas. Resultado semelhante foi encontrado por Simil (2016) e por Costa (2017).

Outras três questões apresentaram frequências altas de percepção de justiça distributiva. A questão 5 teve uma frequência total de 69,40% percepções de cunho “justo” e “extremamente justo”, sendo este total de 68,51% nas questões 7 e 8. Elas correspondem à percepção quanto à expectativa do recebimento das notas finais de provas e demais avaliações que ainda não foram realizadas, se serão justas ou injustas quando comparadas às notas finais que os outros alunos receberão, ou que os próprios estudantes acreditavam merecer e se serão justas quando comparadas com o esforço despendido para alcançá-las. As notas recebidas nas provas e avaliações foram percebidas como injustas quando associada ao esforço despendido durante os estudos para a realização das avaliações. Esta situação remete à questão de número 4, que em comparação com as outras questões foi a que apresentou uma maior frequência (12,42%) a partir do somatório das respostas de “injusto” e “extremamente injusto”.

Na Tabela 6, evidencia-se o percentual de respostas da escala de justiça processual.

**Tabela 6:** Percentual das Respostas da Justiça Processual.

ITEM	Extremamente Injusto (a)		Injusto (a)		Nem Justo (a) ou Nem Injusto (a)		Justo (a)		Extremamente Justo (a)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Q10: As políticas existentes em caso de falta/ perda de avaliações são:	36	7.98	72	15.96	108	23.95	123	27.27	112	24.83
Q11: As políticas de comparecimento/ frequência nas disciplinas são:	39	8.65	63	13.97	103	22.84	123	27.27	123	27.27
Q12: As formas de correção das avaliações utilizada pelos professores são:	18	3.99	45	9.98	120	26.61	175	38.80	93	20.62
Q13: As formas de distribuição de pontos das matérias são:	12	2.66	48	10.64	137	30.38	159	35.25	95	21.06
Q14: O cronograma geral do curso é:	16	3.55	46	10.20	120	26.61	173	38.36	96	21.29
Q15: A forma como os professores conduzem as discussões em sala é:	18	3.99	47	10.42	141	31.26	171	37.92	74	16.41
Q16: A forma como os professores abordam os alunos em sala é:	14	3.10	39	8.65	120	26.61	183	40.58	95	21.06
Q17: A forma como os professores conduzem a aula é:	16	3.55	34	7.54	147	32.59	177	39.25	77	17.07
Q18: O programa do curso é:	15	3.33	37	8.20	109	24.17	195	43.24	95	21.06
Q19: O cronograma das avaliações é:	13	2.88	43	9.53	117	25.94	186	41.24	92	20.40
Q20: As expectativas dos professores em relação aos alunos são:	16	3.55	56	12.42	151	33.48	163	36.14	65	14.41
Q21: Os tipos de questões nas avaliações são:	18	3.99	51	11.31	131	29.05	179	39.69	72	15.96
Q22: A quantidade de trabalho necessária para se conseguir uma boa nota na matéria é:	37	8.20	52	11.53	110	24.39	170	37.69	82	18.18
Q23: O número de questões nas avaliações é:	18	3.99	44	9.76	121	26.83	174	38.58	94	20.84
Q24: O nível de dificuldade do conteúdo do curso é:	23	5.10	24	5.32	132	29.27	188	41.69	84	18.63

(Continua)

ITEM	Extremamente Injusto (a)		Injusto (a)		Nem Justo (a) ou Nem Injusto (a)		Justo (a)		Extremamente Justo (a)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Q25: A quantidade de tempo que você precisar dedicar ao curso para receber boas notas é:	40	8.87	47	10.42	126	27.94	153	33.92	85	18.85
Q26: O cronograma para execução dos trabalhos em casa e outros trabalhos escritos é:	35	7.76	49	10.86	154	34.15	146	32.37	67	14.86

Fonte: Dados da Pesquisa.

De acordo com os dados apresentados anteriormente, os itens do questionário correspondentes à justiça processual foram indicados em sua maioria como “justo” e “extremamente justo”. A questão 16 obteve a maior frequência conjunta dos itens “justo” e “extremamente justo” (61,64%), de modo que a forma como os professores abordam os alunos em sala de aula é percebida como justa. O programa do curso (Q18) e o cronograma das avaliações (Q19) exibiram frequências de “justo” e “extremamente justo” de 64,30% e 61,60%, respectivamente, o que demonstra a aprovação dos discentes diante de tais situações. A política de comparecimento/ frequência nas disciplinas foi a que apresentou uma maior frequência de respostas que remetiam à injustiça, com um somatório total na frequência de “extremamente injusto” e “injusto” de 23,95%.

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

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

ITEM	Extremamente Injusto (a)		Injusto (a)		Nem Justo (a) ou Nem Injusto (a)		Justo (a)		Extremamente Justo (a)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Q27: A forma como os professores tratam os alunos é:	7	1.55	35	7.76	97	21.51	181	40.13	131	29.05
Q28: A comunicação dos professores com os alunos é:	17	3.77	51	11.31	117	25.94	164	36.36	102	22.62
Q29: A relação interpessoal dos professores com os alunos é:	12	2.66	34	7.54	143	31.71	157	34.81	105	23.28

(Continua)

ITEM	Extremamente Injusto (a)		Injusto (a)		Nem Justo (a) ou Nem Injusto (a)		Justo (a)		Extremamente Justo (a)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Q30: A forma como os professores ouvem os alunos é:	27	5.99	45	9.98	121	26.83	165	36.59	93	20.62
Q31: A forma como os professores lidam com os alunos é:	15	3.33	42	9.31	132	29.27	168	37.25	94	20.84
Q32: A forma como os professores falam com os alunos é:	15	3.33	25	5.54	123	27.27	187	41.46	101	22.39
Q33: A forma como os professores consideram as opiniões dos alunos é:	17	3.77	61	13.53	139	30.82	151	33.48	83	18.40
Q34: A forma como os professores lidam com os alunos que discordam deles é:	35	7.76	73	16.19	147	32.59	126	27.94	70	15.52

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os itens que correspondem à forma como os professores tratam os alunos (Q27) e à forma como falam (Q32) foram os mais bem avaliados como justos. O item (Q34), que diz respeito à forma como os professores lidam com os alunos que discordam deles, foi o mais indicado como injusto. Estes resultados corroboram os encontrados por Simil (2016) e por Costa (2017).

Com intuito de investigar o nível de justiça percebida pelos estudantes de um modo mais compacto para cada uma das dimensões, realizou-se a padronização dos escores. A motivação para essa padronização deu-se pela possibilidade de analisar e interpretar resultados de dimensões de justiça que possuem quantidades de itens diferentes. Na Tabela 8, evidencia-se a padronização dos escores realizada por Simil (2016).

**Tabela 8:** Padronização dos Escores – Percepção Justiça

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

Fonte: Simil (2016).

Logo após a padronização dos escores, procedeu-se com a técnica de estatística descritiva das dimensões de justiça. Na Tabela 9, detalham-se os resultados do emprego da técnica quanto à média, ao desvio padrão, ao valor mínimo e ao valor máximo das justiças distributiva, processual e interacional.

**Tabela 9:** Estatística Descritiva – Justiça Distributiva, Processual e Interacional

Variável	Nº de Observações	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
Justiça Distributiva	451	7.65	1.53	2.44	10
Justiça Processual	451	7.12	1.40	2.71	10
Justiça Interacional	451	7.22	1.80	2.00	10

Fonte: Dados da Pesquisa.

De acordo com os dados da Tabela 9, nota-se que as médias das três dimensões foram próximas, sendo que a justiça distributiva apresentou média mais elevada (7,65); isso significa que dentre as três dimensões, a justiça distributiva, que refere-se à disposição de notas equitativa por parte dos professores, foi a mais percebida como justa pelos estudantes. A dimensão processual foi a que obteve a média mais baixa (7,12), conseqüentemente, os alunos tendem a se sentirem mais injustiçados quanto aos critérios utilizados pelos docentes nas avaliações e nos parâmetros de atribuição de notas e frequência. Por outro lado, a justiça interacional foi a que apresentou maior dispersão das respostas dos discentes (1,80). Simil (2016) também encontrou resultados semelhantes, sendo que a justiça distributiva foi percebida como mais justa e a justiça interacional como maior variabilidade de interpretação dos estudantes.

## 4.2 Análise dos Modelos de Regressão

Após a realização das análises preliminares, foram estimados os modelos apresentados na sequência, visando atender os objetivos estabelecidos neste trabalho.

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

(3)

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

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

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.

$\varepsilon_i$  = erro do modelo.

O primeiro modelo buscou capturar o efeito da variável independente, justiça distributiva, bem como das variáveis de controle e de interação sobre a desonestidade, que é a variável explicada. Por sua vez, o segundo modelo visou averiguar essa relação tendo como variável independente a justiça processual. O terceiro e último modelo, que dispõe a variável justiça processual como independente, manteve o mesmo objetivo: o de identificar a relação com a desonestidade acadêmica.

Inicialmente, foram estimados os três modelos considerando todas as variáveis independentes, conforme demonstrado na Tabela 10. O propósito das estimações foi identificar quais variáveis apresentam significância estatísticas na explicação do constructo desonestidade acadêmica.

**Tabela 10:** Modelos de Regressão - Relação entre desonestidade e as dimensões de justiça acadêmica.

Variável	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	Coefficiente	<i>P-value</i>	Coefficiente	<i>P-value</i>	Coefficiente	<i>P-value</i>
Constante	9.805	0.000*	9.728	0.000*	-	-
Justiça Distributiva	-0.054	0.000*	-	-	-	-
Justiça Processual	-	-	-0.03	0.000*	9.102	0.000*
Justiça Interacional	-	-	-	-	-0.037	0.008*
Gênero	0.119	0.776	0.191	0.651	0.142	0.738
Idade	-0.031	0.307	-0.035	0.251	-0.035	0.254
Tempo de Universidade	0.046	0.493	0.055	0.410	0.064	0.343
Desempenho	-1.113	0.040*	-1.001	0.065	-1.197	0.028*
Universidade	2.429	0.030*	2.590	0.021*	2.449	0.030*
Gênero_ Universidade	-0.517	0.281	-0.62	0.197	-0.53	0.273
Idade_ Universidade	-0.1	0.005*	-0.102	0.004*	-0.104	0.004*
Tempo_ Universidade	0.046	0.536	0.033	0.661	0.037	0.620
Desempenho_ Universidade	0.29	0.638	0.244	0.693	0.405	0.516
* 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	0,167		R2 Ajustado	0,165	R2 Ajustado	0,154
R2	2,063		R2		R2	
Sig. (Modelo)	0,00		Sig. (Modelo)	0,00	Sig. (Modelo)	0,00

Fonte: Dados extraídos do Stata



O Modelo 1 buscou investigar a relação entre a justiça distributiva e a desonestidade acadêmica. Para considerar uma variável estatisticamente significativa que explicasse a desonestidade, adotou-se um nível de significância de 5%. Dentre as variáveis do referido modelo, quatro mostraram ter relação com a prática de comportamentos desonestos, sendo elas: justiça distributiva, desempenho, universidade e idade\_universidade. Objetivando capturar a relação entre a justiça processual e a variável dependente, estimou-se o Modelo 2. Segundo dados da Tabela 10, as variáveis justiça processual, desempenho, universidade e idade\_universidade foram estatisticamente significativas. No último modelo, que visava analisar o comportamento da justiça interacional com a desonestidade, é possível observar que as variáveis justiça interacional, desempenho, gênero\_universidade e idade\_universidade foram consideradas estatisticamente significativas.

Em seguida, utilizou-se a técnica *Stepwise*, que segundo Fávero *et al.* (2009, p. 365) insere no modelo de forma sequencial apenas variáveis independentes que sejam relevantes a um determinado nível de significância. Os resultados evidenciados na Tabela 11 referem-se ao modelo de regressão com uso do *Stepwise*.

**Tabela 11:** Modelos com variáveis significativas (*Stepwise* >0,05)

Modelo 1			Modelo 2		Modelo 3	
Variável	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	-	-	-0.03	0.000*	-	-
Justiça Interacional	-	-	-	-	-0.039	0.005*
Idade_ Universidade	-0.130	0.000*	-0.132	0.000*	-0.134	0.000*
Tempo_ Universidade	0.079	0.007*	0.079	0.008*	0.091	0.002*
Desempenho	-0.917	0.000*	-0.842	0.001*	-0.917	0.000*
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	0,1478		R2 Ajustado	0,1442	R2 Ajustado	0,1342
R2	0,1574		R2	0,1538	R2	0,1439
Sig. (Modelo)	0,00		Sig. (Modelo)	0,00	Sig. (Modelo)	0,00

Fonte: Dados extraídos do Stata

Após a estimação dos três modelos com o uso do *Stepwise*, as três variáveis que medem a percepção de justiça se mostraram estatisticamente significativas ( $P\text{-value} < \alpha$ ). Observa-se, ainda, que as variáveis desempenho e universidade (variáveis de controle), além de idade\_universidade e tempo\_universidade (variáveis de interação) foram estatisticamente significativas nos três modelos estimados, conforme a Tabela 11.

Com a aferição dos modelos por meio da técnica *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 realizado 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). Os resultados encontram-se na Tabela 12.

**Tabela 12:** Teste de Análise dos Fatores de Inflação das Variâncias

<b>Modelo 1</b>			<b>Modelo 2</b>			<b>Modelo 3</b>		
<b>Variável</b>	<b>VIF</b>	<b>1/VIF</b>	<b>Variável</b>	<b>VIF</b>	<b>1/VIF</b>	<b>Variável</b>	<b>VIF</b>	<b>1/VIF</b>
Justiça Distributiva	1.02	0.979231	Justiça Processual	1.04	0.964524	Justiça Interacional	1.01	0.979231
Idade_Universidade	5.24	0.190877	Idade_Universidade	5.17	0.193427	Idade_Universidade	5.17	0.193517
Tempo_Universidade	1.15	0.868517	Tempo_Universidade	1.15	0.865842	Tempo_Universidade	1.14	0.879916
Desempenho	1.01	0.989417	Desempenho	1.02	0.982314	Desempenho	1.01	0.989387
Universidade	4.96	0.201462	Universidade	4.92	0.203116	Universidade	4.91	0.203840
Média VIF	2.68		Média VIF	2.66		Média VIF	2.65	

Fonte: Dados extraídos do Stata.

De acordo com Hair *et al.* (2005), valores acima de 5,0 indicam a existência de correlação entre as variáveis explicativas. Com base nos resultados encontrados, é possível constatar que os valores médios dos VIF nos três modelos apresentados foram, respectivamente, 2.68, 2.66 e 2.65, logo, a multicolinearidade é moderada. 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. A hipótese nula ( $H_0$ ) deste teste assume que a forma

funcional foi corretamente especificada ou que variáveis relevantes não foram omitidas. Assim, se o *P-value* da estatística F for maior do que o nível de significância adotado ( $P\text{-value} < \alpha$ ), não se rejeita a hipótese nula ( $H_0$ ). Na Tabela 13, detalham-se os resultados do teste em questão.

**Tabela 13:** Teste RESET

<b>Modelo</b>	<b>Tipo de Teste</b>	<b>F (3,439)</b>	<b>P-value</b>	<b>Resultado</b>
Modelo 1	Forma funcional	0.96	0.4124	Forma funcional correta e/ou não há omissão de variáveis relevantes.
Modelo 2	Forma funcional	1.16	0.3246	Forma funcional correta e/ou não há omissão de variáveis relevantes.
Modelo 3	Forma funcional	1.15	0.3275	Forma funcional correta e/ou não há omissão de variáveis relevantes.

Fonte: Dados extraídos do Stata.

Conforme observado na Tabela 13, os resultados da estatística F (0.4124, 0.3246 e 0.3275) foram maiores do que o 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, logo, não se rejeita a hipótese nula ( $H_0$ ).

Com o propósito de investigar o problema de heterocedasticidade, realizou-se o teste de Breusch-Pagan. Este teste tem a preposição de que se o Multiplicador de Lagrange (LM) for significativo ao nível de significância elegido ( $P\text{-value} < \alpha$ ), rejeita-se a hipótese nula de homocedasticidade. Na Tabela 14, apresentam-se os resultados do referido teste.

**Tabela 14:** Teste Breusch-Pagan.

<b>Modelo</b>	<b>Tipo de Teste</b>	<b>Chi2 (1)</b>	<b>Valor-p</b>	<b>Resultados</b>
Modelo 1	Heterocedasticidade	29.63	0.0000	Há heterocedasticidade
Modelo 2	Heterocedasticidade	18.03	0.0000	Há heterocedasticidade
Modelo 3	Heterocedasticidade	20.65	0.0000	Há heterocedasticidade

Fonte: Dados extraídos do Stata.

O *p-value* encontrado (0,0000) indica a presença de heterocedasticidade para os três modelos, o que implica na 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 15. Ressalta-se que estes são os modelos utilizados para a análise final.

**Tabela 15:** Modelos Robustos- Relação entre desonestidade e as dimensões de justiça acadêmica.

Variável	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	Coefficiente	<i>P-value</i>	Coefficiente	<i>P-value</i>	Coefficiente	<i>P-value</i>
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

Fonte: Dados extraídos do Stata

Observa-se pela análise da Tabela 15 que as variáveis de interesse deste estudo, aquelas relacionadas aos tipos de justiça, podem ser consideradas estatisticamente significativas (valor- $p < \alpha$ ), 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) seguiu 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. Tal resultado culmina na não rejeição da primeira hipótese elencada nesta pesquisa: **H<sub>1</sub>** – Estudantes que apresentam níveis mais baixos de percepção de justiça distributiva tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.

A relação da justiça processual com 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. Isto quer dizer que discentes com menor percepção de justiça processual tendem a apresentar maior inclinação a atitudes consideradas academicamente desonestas. Tendo em vista este resultado, não se rejeita a segunda hipótese desta pesquisa: **H<sub>2</sub>** – Estudantes que apresentam níveis mais baixos de percepção de justiça processual tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.

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. Chory-Assad e Pauslsel (2004b) comentam que uma situação em que os alunos podem perceber injustiça processual é quando um professor se vale de critérios infundados quanto à atribuição de notas e quanto aos parâmetros empregados para avaliá-los. À vista disso, infere-se que em situações como estas, em que o estudante experimenta injustiça processual em sala de aula, o envolvimento em comportamentos desonestos tende a tornar-se mais propenso.

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 injusto com os docentes tende a resultar na manifestação de comportamentos desonestos. Portanto, não se rejeita a terceira hipótese elencada nesta pesquisa: **H3** – Estudantes que apresentam níveis mais baixos de percepção de justiça interacional tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.

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. Ressalta-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. Ou seja, alunos que apresentam 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 evidenciado na Tabela 15, 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 possível explicação para esse resultado é o fato de que, por serem universidades mais bem classificadas, o nível de exigência do curso pode 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 através de seus estudos que a pressão para se obter boas notas caracterizava um fator motivador na decisão dos alunos em se envolver com atitudes desonestas, principalmente quando eles achavam que não teriam bons resultados nas atividades, optando assim pela trapaça.

Das cinco 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 desonestidade acadêmica é influenciada pela idade dos estudantes e pelo tempo que eles têm no curso quando matriculados em uma das cinco primeiras universidades classificadas no *QS Latin America University Ranking 2018*.

Na Figura 10, apresenta-se um resumo dos resultados encontrados, limitados à amostra analisada nesta pesquisa.



Figura 10: Resumo dos resultados encontrados.

VARIÁVEL	PROXY	TIPO DE VARIÁVEL	HIPÓTESE	SINAL ESPERADO	SINAL ENCONTRADO	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
Desonestidade Acadêmica	Pontuação total obtida no instrumento de Desonestidade Acadêmica	Variável dependente	-	-	-	-
Justiça Distributiva	Pontuação total obtida no instrumento RCJS	Independente	H1: Estudantes que apresentam níveis mais baixos de percepção de justiça distributiva tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.	Negativo	Negativo	Corrobora os estudos de Quaye (2010) e Resh e Saggagh (2017).
Justiça Processual	Pontuação total obtida no instrumento RCJS	Independente	H2: Estudantes que apresentam níveis mais baixos de percepção de justiça processual tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.	Negativo	Negativo	Corrobora os estudos de Sanches <i>et al.</i> (2012) e Resh e Saggagh (2017).
Justiça Interacional	Pontuação total obtida no instrumento RCJS	Independente	H3: Estudantes que apresentam níveis mais baixos de percepção de justiça interacional tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.	Negativo	Negativo	Corrobora os estudos de Quaye (2010); Sanches <i>et al.</i> (2012); Donat <i>et al.</i> (2014) e Resh e Saggagh (2017).
Gênero	0 para gênero masculino; 1 para gênero feminino	Controle	-	Negativo	-	Variável não significativa.
Idade	Idade do estudante	Controle	-	Negativo	-	Variável não significativa.
Tempo de Universidade	Quantidade de semestres cursados pelo discente	Controle	-	Negativo	-	Variável não significativa.

(Continua)

VARIÁVEL	PROXY	TIPO DE VARIÁVEL	HIPÓTESE	SINAL ESPERADO	SINAL ENCONTRADO	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
Desempenho	1 para desempenho superior; 0 para desempenho inferior.	Controle	-	Negativo	Negativo	Alunos que apresentam desempenho inferior tendem a apresentar, em média, maior pontuação na escala de desonestidade.
Universidade	1 para o aluno matriculado em uma das cinco primeiras universidades classificadas no <i>QS Latin America University Ranking</i> 2018; 0 para aqueles matriculados em uma das cinco últimas.	Controle	-	Negativo	Positivo	Indivíduos matriculados em universidades mais bem classificadas tendem a apresentar, em média, pontuação superior na escala de desonestidade.
Gênero_ Universidade	Variáveis resultante da multiplicação das variáveis gênero e universidade	Interação	-	Negativo	-	Variável não significativa.
Desempenho_ Universidade	Variáveis resultante da multiplicação das variáveis desempenho e universidade	Interação	-	Negativo	-	Variável não significativa.

(Continua)

VARIÁVEL	PROXY	TIPO DE VARIÁVEL	HIPÓTESE	SINAL ESPERADO	SINAL ENCONTRADO	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
Tempo_ Universidade	Variável resultante da multiplicação das variáveis tempo na universidade e da variável universidade	Interação	-	Negativo	Negativo	A desonestidade acadêmica é influenciada pelo tempo que os estudantes têm no curso quando matriculados em uma das cinco universidades mais bem classificadas no <i>ranking</i> utilizado nesta pesquisa.
Idade_ Universidade	Variável resultante da multiplicação das variáveis idade e universidade	Interação	-	Negativo	Positivo	A desonestidade acadêmica é influenciada pela idade dos estudantes quando eles estão matriculados em uma das cinco universidades mais bem classificadas no <i>ranking</i> utilizado nesta pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que as três variáveis independentes foram significativas e apresentaram sinal conforme o estipulado neste estudo, assim, as três hipóteses elencadas não foram rejeitadas, inferindo-se que estudantes que exibem percepções mais baixas de injustiça acadêmica possuem maior tendência a serem academicamente desonestos. As variáveis de controle desempenho e universidade também se mostraram relevantes para explicar o comportamento desonesto. Os achados indicaram que alunos que possuem baixo desempenho tendem a ter um envolvimento maior com a desonestidade. Por sua vez, a variável Universidade, que apresentou sinal contrário ao esperado inicialmente no estudo, denota que estudantes matriculados em uma das cinco instituições mais bem classificadas no *ranking* considerado nesta pesquisa são mais propícios à prática de atitudes desonestas. Quanto às variáveis de interação que foram incluídas no modelo objetivando capturar o efeito da interação entre as variáveis de controle (gênero, idade, tempo na universidade e desempenho) com a também variável de controle universidade, duas, das quatro variáveis de interação, foram consideradas estatisticamente significativas, tempo\_universidade e idade\_universidade, desta forma, essas duas variáveis são fatores explicativos da desonestidade acadêmica dos participantes deste estudo.

## 5 CONCLUSÕES

A desonestidade não é um problema recente e não é exclusivo da academia, tendo permeado em outros meios, como o profissional. Diante do ambiente de atuação do profissional contábil e até mesmo da essência das atividades desenvolvidas por ele, é imprescindível que o futuro profissional, ainda que durante sua formação acadêmica, preze por comportamentos que garantam a maior lisura de suas atitudes.

Durante essa fase acadêmica, a figura do professor pode ser a primeira referência do estudante quanto a um profissional íntegro e justo, referência essa que pode orientar os discentes em relação à preservação da ética e da honestidade. Um relacionamento saudável entre essas figuras (aluno e professor) e a percepção de um meio no qual as regras sejam claras, com critérios para distribuição e alocação de notas consistentes e onde os procedimentos utilizados nas avaliações sejam equitativos, pode reforçar no aluno a importância de não se adotar comportamentos que sejam ímprobos. Seguindo essa linha, Donat *et al.* (2014) mencionam que essa experiência vivida pelos discentes influencia na sua decisão em seguir ou não as regras, bem como na explicação de atitudes desonestas dentro ou fora do meio acadêmico. Desta forma, a percepção de justiça no meio educacional é essencial para desencorajar a ocorrência de atitudes desonestas por parte dos discentes (Quaye, 2010; Donat *et al.* 2014).

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 da pesquisa foram ao encontro de resultados esperados. As três hipóteses elencadas no trabalho não foram rejeitadas. 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. A partir dos resultados encontrados não houve a

rejeição da primeira hipótese estabelecida que estudantes com níveis mais baixos de percepção de justiça distributiva tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.

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; e Resh & Saggagh, 2017). Assim, a segunda hipótese elencada nesta pesquisa não foi rejeitada, de que estudantes com níveis mais baixos de percepção de justiça processual tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.

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. Portanto, a não rejeição da terceira hipótese foi confirmada de que estudantes com níveis mais baixos de percepção de justiça interacional tendem a apresentar níveis mais elevados de desonestidade acadêmica.

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 apresentam desempenho inferior tendem, em média, a serem mais desonestos do que aqueles que se auto avaliam 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 nenhuma 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.

Percebeu-se, ainda, que a justiça distributiva foi a que apresentou média mais elevada, sendo a dimensão mais percebida como justa pelos estudantes componentes da amostra. Por sua vez, a justiça processual foi a que os alunos consideraram como mais injusta dentre as três dimensões.

No que se refere às limitações do estudo, destaca-se a característica dos discentes, que foram todos advindos de universidades públicas. Diante disso, os resultados têm como base apenas estudantes oriundos de instituições públicas, sendo que, com a possibilidade de participação de

estudantes de instituições privadas, os dados poderiam gerar outros resultados que fornecessem ao estudo inferências mais profundas sobre esses dois perfis de instituições. Sugere-se para estudos futuros a utilização de uma amostra que contemple discentes matriculados em instituições públicas e privadas para que as inferências permitam comparações.

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.

Este trabalho apresenta contribuições 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, 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 qualificados para atuarem no mercado de trabalho.

A contribuição para os alunos gira em torno do conhecimento das conseqüências 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

- Adams, J. S. (1963) Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 67, n. 5, p. 422–436.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. Em L. Berkowitz (Org.), *Advances in experimental social psychology*. New York:Academic Press. (Vol. 2, pp. 267-299).
- Allen, J., Fuller, D., & Luckett, M. (1998). Academic integrity: Behaviors, rates, and attitudes of business students toward cheating. *Journal of Marketing Education*, 20(1), 41-52.
- Altahayneh, Z. L., Khasawneh, A., & Abedalhafiz, A. (2014). Relationship between organizational justice and job satisfaction as perceived by Jordanian physical education teachers. *Asian Social Science*, 10(4), 131.
- Ambrose, M. L., Seabright, M. A., & Schminke, M. (2002). Sabotage in the workplace: The role of organizational injustice. *Organizational behavior and human decision processes*, 89(1), 947-965.
- Andrade, M. M. (2007). *Introdução à metodologia do trabalho científico*. 8. ed. São Paulo: Atlas.
- Arhin, A. O., & Jones, K. A. (2009). A multidiscipline exploration of college students' perceptions of academic dishonesty: Are nursing students different from other college students?. *Nurse education today*, 29(7), 710-714.
- Avelino, B. C. (2017). *Olhando-se no espelho: uma investigação sobre o narcisismo no ambiente acadêmico* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Bakhshi, A., Kumar, K., & Rani, E. (2009). Organizational justice perceptions as predictor of job satisfaction and organization commitment. *International journal of Business and Management*, 4(9), 145.
- Barsky, A., & Kaplan, S. A. (2007). If you feel bad, it's unfair: A quantitative synthesis of affect and organizational justice perceptions. *Journal of applied psychology*, 92(1), 286.
- Basar, U., & Sigri, Ü. (2015). Effects of Teachers' Organizational Justice Perceptions on Intention to Quit: Mediation Role of Organizational Identification. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 45-59.
- Bayarçelik, E. B., & Findikli, M. A. (2016). The mediating effect of job satisfaction on the relation between organizational justice perception and intention to leave. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 235, 403-411.
- Berti, C., Molinari, L., & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students "and teachers representations". *Social psychology of education*, 13(4), 541-556.

Beugr, C. D. (2002). Understanding organizational justice and its impact on managing employees: An African perspective. *International Journal of Human Resource Management*, 13(7), 1091-1104.

Beugré, C. D. (1998). *Managing fairness in organizations*. Westport: Quorum Books.

Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. *Research on negotiation in organizations*, 1(1), 43-55.

Bies, R. J., & Shapiro, D. L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence of causal accounts. *Social Justice Research*, 1(2), 199-218.

Bolin, A. U. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of Psychology*, 138(2), 101-114.

Burke, J. A., Polimeni, R. S., & Slavin, N. S. (2007). Academic dishonesty: A crisis on campus. *The CPA Journal*, 77(5), 58.

Çaglar, Ç. (2013). The Relationship between the Perceptions of the Fairness of the Learning Environment and the Level of Alienation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 185-206.

Carpenter, D. D., Harding, T. S., Finelli, C. J., Montgomery, S. M., & Passow, H. J. (2006). Engineering students' perceptions of and attitudes towards cheating. *Journal of Engineering Education*, 95(3), 181-194.

Chapman, K. J., & Lupton, R. A. (2004). Academic dishonesty in a global educational market: A comparison of Hong Kong and American university business students. *International Journal of Educational Management*, 18(7), 425-435.

Chory, R. M. (2007). Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship Between Instructor Credibility and Classroom Justice. *Communication Education*, v. 56, n. 1, p. 89-105.

Chory, R. M., Horan, S. M., & Houser, M. L. (2017). Justice in the higher education classroom: Students' perceptions of unfairness and responses to instructors. *Innovative Higher Education*, 42(4), 321-336.

Chory-Assad, R. M. (2002) Classroom Justice: Perceptions of Fairness as a Predictor of Student Motivation, Learning, and Aggression. *Communication Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 58-77.

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

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

Cizek, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in assessment*. Corwin Press.

Claus, C. J., Chory, R. M., & Malachowski, C. C. (2012). Student antisocial compliance-gaining as a function of instructor aggressive communication and classroom justice. *Communication Education, 61*(1), 17-43.

Coetzee, M. (2005). *The fairness of affirmative action: An organisational justice perspective* (Doctoral dissertation, University of Pretoria).

Cohen, R. L., & Greenberg, J. (1982). The justice concept in social psychology. In *Equity and justice in social behavior* (pp. 1-41).

Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational behavior and human decision processes, 86*(2), 278-321.

Colnerud, G., & Rosander, M. (2009). Academic dishonesty, ethical norms and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 34*(5), 505-517.

Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure. *Journal of applied psychology, 86*(3), 386.

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

Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. *Handbook of organizational justice, 1*, 3-58.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais – COEP/ UFMG. *Comitê de Ética em Pesquisa – COEP*. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/>>. Acesso em 30 jun. 2018.

Conselho Federal de Contabilidade – CFC. (1996). Aprova o código de ética profissional do contabilista. Resolução CFC nº 803/1996.

Conselho Federal de Contabilidade – CFC. (2010). Altera dispositivos da Resolução CFC nº 803/96, que aprova o Código de Ética Profissional do Contabilista. Resolução CFC nº 1307/2010.

Conselho Federal de Contabilidade – CFC. (2019). Aprova a NBC PG 01 – Código de Ética Profissional do Contador. Disponível em: <http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/NBCPG01.pdf>

Cooper, D., & Schindler, P. (2003). *Métodos de pesquisa em administração* (7a ed.). (L. de Oliveira da Rocha, Trad.). Porto Alegre: Bookman.

Cornachione Junior, E. B., Cunha, J. V. A. D., De Luca, M. M. M., & Ott, E. (2010). O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças, 21*(53), 1-23.

Costa, K. L. C. E. (2017), *Influência do desempenho acadêmico na percepção de justiça no ambiente de aprendizagem: um estudo com alunos do curso de ciências contábeis em*

universidades federais mineiras. Mestrado em Ciências Contábeis. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Coston, C. T., & Jenks, D. A. (1998). Exploring academic dishonesty among undergraduate criminal justice majors: A research note. *American Journal of Criminal Justice*, 22(2), 235-248.

Crawshaw, J. R., Cropanzano, R., Bell, C. M., & Nadisic, T. (2013). Organizational justice: New insights from behavioural ethics. *Human relations*, 66(7), 885-904.

Crittenden, V. L., Hanna, R. C., & Peterson, R. A. (2009). The cheating culture: A global societal phenomenon. *Business Horizons*, 52(4), 337-346.

Cropanzano, R. & Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunelling through the maze: Em C. L. Cooper & I. T. Robertson (Orgs.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. New York: Wiley & Sons. (pp. 317-372).

Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21 (4), 34-48.

Cropanzano, R., Byrne, Z. S., Bobocel, D. R., & Rupp, D. E. (2001). Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. *Journal of vocational behavior*, 58(2), 164-209.

Crown, D. F., & Spiller, M. S. (1998). Learning from the literature on collegiate cheating: A review of empirical research. *Journal of business ethics*, 17(6), 683-700.

Dalbert, C. (2004). The implications and functions of just and unjust experiences in school. *The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences*, 117-134.

Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H., & McGregor, L. N. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19(1), 16-20.

DeConinck, J. B., & Stilwell, C. D. (2004). Incorporating organizational justice, role states, pay satisfaction and supervisor satisfaction in a model of turnover intentions. *Journal of Business Research*, 57(3), 225-231.

DeConinck, J.B. (2010). The Effect of Organizational Justice, Perceived Organizational Support, and Perceived Supervisor Support on Marketing Employees' Level of Trust. *Journal of Business Research*, 63: 1349-1355.

Donat, M., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2014). Adolescents' cheating and delinquent behavior from a justice-psychological perspective: The role of teacher justice. *European journal of psychology of education*, 29(4), 635-651.

Elamin, A. M., & Alomaim, N. (2011). Does organizational justice influence job satisfaction and self-perceived performance in Saudi Arabia work environment?. *International Management Review*, 7(1), 38.

- Eriksson, L., & McGee, T. R. (2015). Academic dishonesty amongst Australian criminal justice and policing university students: individual and contextual factors. *International Journal for Educational Integrity*, 11(1), 5.
- Favero, L. P.; Belfiore, P.; Da Silva, F. L.; Chan, B. L. (2009). *Análise dos dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Elsevier, Rio de Janeiro.
- Finn, K. V., & Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 115-121.
- Ford, C. R. & Richardson, D. W. (1994). 'Ethical Decision Making: A Review of the Empirical Literature', *Journal of Business Ethics* 13, 205- 221.
- Fox, S., Spector, P. E., & Miles, D. (2001). Counterproductive work behavior (CWB) in response to job stressors and organizational justice: Some mediator and moderator tests for autonomy and emotions. *Journal of vocational behavior*, 59(3), 291-309.
- Gerdeman, R. (2000). *Academic dishonesty and the community college*. (Report No. EDO-JC-00-07). ERIC clearinghouse for Community Colleges Los Angeles, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED447840).
- Gorard, S. (2012). Experiencing fairness at school: An international study. *International Journal of Educational Research*, 53, 127-137.
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A., & Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional. *European Journal of Psychology of Education*, 18(3), 309.
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., & Correia, I. (2017). Teachers' legitimacy: Effects of justice perception and social comparison processes. *British Journal of Educational Psychology*, 87(1), 1-15.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of management*, 16(2), 399-432.
- Greenberg, J. (1993). The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: Approaching fairness in human resource management* (pp. 79–103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greenberg, J. (1994). Using socially fair treatment to promote acceptance of a work site smoking ban. *Journal of Applied Psychology*, 79(2), 288.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora.
- Hair, J., Babin, B., Money, A., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Bookman Companhia.
- Harding, T. S., Carpenter, D. D., Finelli, C. J., & Passow, H. J. (2004). 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.

Harpp, D. N., & Hogan, J. J. (1993). Crime in the classroom: Detection and prevention of cheating on multiple-choice exams. *Journal of Chemical Education*, 70(4), 306.

Horan, S. M., Chory, R. M., & Goodboy, A. K. (2010). Understanding students' classroom justice experiences and responses. *Communication Education*, 59(4), 453-474.

Hubbell, A. P., & Chory-Assad, R. M. (2005). Motivating factors: Perceptions of justice and their relationship with managerial and organizational trust. *Communication studies*, 56(1), 47-70.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP (2017). Censo de Educação Superior 2017. Notas Estatísticas. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf)

Iyer, R., & Eastman, J. K. (2006). Academic dishonesty: Are business students different from other college students?. *Journal of Education for Business*, 82(2), 101-110.

Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 209-228.

Jeon, J. H. (2009). *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.

Jones, D. L. (2011). Academic dishonesty: Are more students cheating?. *Business Communication Quarterly*, 74(2), 141-150.

Judge, T. A., & Colquitt, J. A. (2004). Organizational justice and stress: the mediating role of work-family conflict. *Journal of applied psychology*, 89(3), 395.

Karim, F., & Rehman, O. (2012). Impact of job satisfaction, perceived organizational justice and employee empowerment on organizational commitment in semi-government organizations of Pakistan. *Journal of Business Studies Quarterly*, 3(4), 92.

Kim, W. C., & Mauborgne, R. (1998). Procedural justice, strategic decision making, and the knowledge economy. *Strategic management journal*, 323-338.

Klendauer, R., & Deller, J. (2009). Organizational justice and managerial commitment in corporate mergers. *Journal of Managerial Psychology*, 24(1), 29-45.

Konovsky, M. A. (2000). Understanding procedural justice and its impact on business organizations. *Journal of management*, 26(3), 489-511.

Kura, K. M., Shamsudin, F., & Chauhan, A. (2014). Effects of honor codes and classroom justice on students' deviant behavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 77-86.

- Lambert, E. G., & Hogan, N. L. (2004). Academic dishonesty among criminal justice majors: A research note. *American Journal of Criminal Justice*, 29(1), 1-20.
- Lambert, E. G., Hogan, N. L., & Barton, S. M. (2003). 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*, 7(4), 1-27.
- Lambert, E. G., Hogan, N. L., & Griffin, M. L. (2007). Impact of distributive and procedural justice on correctional staff job stress, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Criminal Justice*, 35(6), 644–656.
- Leventhal, G. (1976). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED142463.pdf>.
- Libby, R., Bloomfield, R. & Nelson, M. W. (2002). Experimental Research in Financial Accounting. *Accounting, Organizations and Society*, 27(8), pp. 775-810, nov.
- Lin, C. H. S., & Wen, L. Y. M. (2007). Academic dishonesty in higher education—a nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54(1), 85-97.
- Malik, M. E., & Naeem, B. (2011). Impact of perceived organizational justice on organizational commitment of faculty: Empirical evidence from Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(9), 92-98.
- Mansour, M. (2014). Organization justice, support and trust: evidence from Saudi companies. *Journal of Economics, Business and Management*, 2(1), 22-25.
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed.- São Paulo: Atlas.
- Martins, G. A; Pelissaro, J. (2005). Sobre conceitos, definições e constructos nas Ciências Contábeis. Base. *Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, v. 2, n. 2, p. 78-84.
- Martins, G. D. A., & Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2 ed. São Paulo: Atlas.
- Martins, G. D. A., & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Masterson, S. S., Lewis, K., Goldman, B. M., & Taylor, M. S. (2000). Integrating justice and social exchange: The differing effects of fair procedures and treatment on work relationships. *Academy of Management journal*, 43(4), 738-748.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538.
- McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379- 396.

- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Trevino, L. K. (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 294-305.
- McCabe, D. L., Feghali, T., & Abdallah, H. (2008). Academic dishonesty in the Middle East: Individual and contextual factors. *Research in Higher Education*, 49(5), 451-467.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (1999). Academic integrity in honor code and non-honor code environments. *The Journal of Higher Education*, 70(2), 211-234.
- McFarlin, D. B., & Sweeney, P. D. (1992). Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of Management Journal*, 35(3), 626-637.
- Miller, A. D., Murdock, T. B., & Grotewiel, M. M. (2017). Addressing Academic Dishonesty Among the Highest Achievers. *Theory Into Practice*, 56(2), 121-128.
- Minarcik, J., & Bridges, A. J. (2015). Psychology graduate students weigh in: Qualitative analysis of academic dishonesty and suggestion prevention strategies. *Journal of Academic Ethics*, 13(2), 197-216.
- Mingoti, S. A. (2017). *Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada*. 2 ed. Editora UFMG.
- Nassif, V. M. J & Hanashiro, D. M. M. (2001). A competitividade das universidades particulares à luz de uma visão baseada em recursos. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 95-114.
- Nonis, S., & Swift, C. O. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for business*, 77(2), 69-77.
- Özer, N., & Demirtaş, H. (2010). Students' perceptions regarding the fairness of learning environment in faculty of education. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 126-145.
- Pan, X., Chen, M., Hao, Z., & Bi, W. (2017). The effects of organizational justice on positive organizational behavior: evidence from a large-sample survey and a situational experiment. *Frontiers in psychology*, 8, 2315.
- Passow, H. J., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., Harding, T. S., & Carpenter, D. D. (2006). Factors influencing engineering students' decisions to cheat by type of assessment. *Research in Higher Education*, 47, 643-684.
- Paulsel, M. L., & Chory-Assad, R. M. (2005). Perceptions of instructor interactional justice as a predictor of student resistance. *Communication Research Reports*, 22(4), 283-291.
- Paulsel, M. L., Chory-Assad, R. M., & Dunleavy, K. N. (2005). The relationship between student perceptions of instructor power and classroom justice. *Communication Research Reports*, 22(3), 207-215.



Pavela, G. (1978). Judicial review of academic decisionmaking after Horowitz. *NOLPE School Law Journal*, 8(1), 55-75.

Peter, F., & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 297-305.

Pincus, H. S., & Schmelkin, L. P. (2003). Faculty perceptions of academic dishonesty. *The Journal of Higher Education*, 2, 196-209.

Pretsch, J., Ehrhardt, N., Engl, L., Risch, B., Roth, J., Schumacher, S., & Schmitt, M. (2016). Injustice in school and students' emotions, well-being, and behavior: A longitudinal study. *Social Justice Research*, 29(1), 119-138.

Pulvers, K., & Diekhoff, G. M. (1999). The relationship between academic dishonesty and college classroom environment. *Research in Higher Education*, 40(4), 487-498.

QS Latin American University 2018. (2018). Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2018>.

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

Rakovski, C. C., & Levy, E. S. (2007). Academic dishonesty: Perceptions of business students. *College Student Journal*, 41(2).

Rauf, F. A. (2014). Perception of organizational justice as a predictor of organizational citizenship behavior: An empirical study at schools in Sri Lanka. *Perception*, 6(12).

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

Resh, N. (2010). Sense of justice about grades in school: is it stratified like academic achievement?. *Social psychology of education*, 13(3), 313-329.

Resh, N., & Sabbagh, C. (2014). Sense of justice in school and civic attitudes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 51-72.

Resh, N., & Sabbagh, C. (2017). Sense of justice in school and civic behavior. *Social Psychology of Education*, 20(2), 387-409.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

Sabbagh, C., & Schmitt, M. (2016). Past, present, and future of social justice theory and research. In *Handbook of social justice theory and research* (pp. 1-11). Springer, New York, NY.

- Salter, S. B., Guffey, D. M., & McMillan, J. J. (2001). Truth, consequences and culture: A comparative examination of cheating and attitudes about cheating among US and UK students. *Journal of Business Ethics, 31*(1), 37-50.
- Sanches, C., Gouveia-Pereira, M., & Carugati, F. (2012). Justice judgements, school failure, and adolescent deviant behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 82*(4), 606-621.
- Schaubroeck, J., May, D. R., & Brown, F. W. (1994). Procedural justice explanations and employee reactions to economic hardship: A field experiment. *Journal of Applied Psychology, 79*(3), 455.
- Schmelkin, L. P., Gilber, K., Spencer, K. J., Pincus, H. S., & Silva, R. (2008). A multidimensional scaling of college students' perceptions of academic dishonesty. *The Journal of Higher Education, 79*, 587-607.
- Schmelkin, L. P., Kaufman, A. M., & Liebling, D. E. (2001). Faculty Assessments of the Clarity and Prevalence of Academic Dishonesty. Paper presented at *the American Psychological Association*, San Francisco.
- Schminke, M., Arnaud, A., & Taylor, R. (2015). Ethics, values, and organizational justice: Individuals, organizations, and beyond. *Journal of Business Ethics, 130*(3), 727-736.
- Shkoler, O., & Tziner, A. (2017). The mediating and moderating role of burnout and emotional intelligence in the relationship between organizational justice and work misbehavior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 33*(2), 157-164.
- 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.
- Skarlicki, D. P., & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of applied Psychology, 82*(3), 434.
- Smith, K. J., Davy, J. A., Rosenberg, D. L., & Haight, G. T. (2002). A structural modeling investigation of the influence of demographic and attitudinal factors and in-class deterrents on cheating behavior among accounting majors. *Journal of Accounting Education, 20*(1), 45-65.
- Smyth, L. S., Davis, J. R., & Kroncke, C. O. (2009). Students' perceptions of business ethics: Using cheating as a surrogate for business situations. *Journal of Education for Business, 84*(4), 229-239.
- Starovoytova, D., & Namango, S. (2016). Factors Affecting Cheating-Behavior at Undergraduate-Engineering. *Journal of Education and Practice, 7*(31), 66-82.
- Tansky, J. W. (1993). Justice and organizational citizenship behavior: What is the relationship?. *Employee Responsibilities and Rights Journal, 6*(3), 195-207.
- Teixeira, A. A., & Rocha, M. F. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: an exploratory international assessment. *Higher Education, 59*(6), 663-701.

- Tibbetts, S. G. (1999). Differences between women and men regarding decisions to commit test cheating. *Research in Higher Education, 40*(3), 323-342.
- Tomul, E., Çelik, K., & Tas, A. (2012). Justice in the Classroom: Evaluation of Teacher Behaviors According to Students' Perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research, 48*, 59-72.
- Vallade, J. I., Martin, M. M., & Weber, K. (2014). Academic entitlement, grade orientation, and classroom justice as predictors of instructional beliefs and learning outcomes. *Communication Quarterly, 62*(5), 497-517.
- Von Dran, G. M., Callahan, E. S., & Taylor, H. V. (2001). Can students' academic integrity be improved? Attitudes and behaviors before and after implementation of an academic integrity policy. *Teaching Business Ethics, 5*(1), 35-58.
- Walumbwa, F. O., Cropanzano, R., & Hartnell, C. A. (2009). Organizational justice, voluntary learning behavior, and job performance: A test of the mediating effects of identification and leader-member exchange. *Journal of Organizational Behavior, 30*(8), 1103-1126.
- Whitley, B. E., Jr. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education, 39*(3), 235-274.
- Whitman, D. S., Caleo, S., Carpenter, N. C., Horner, M. T., & Bernerth, J. B. (2012). Fairness at the collective level: A meta-analytic examination of the consequences and boundary conditions of organizational justice climate. *Journal of Applied Psychology, 97*(4), 776.
- Williams, M. S., & Hosek, W. R. (2003). Strategies for reducing academic dishonesty. *Journal of Legal Studies Education, 21*(1), 87-107.
- Witmer, H., & Johansson, J. (2015). Disciplinary action for academic dishonesty: does the student's gender matter?. *International Journal for Educational Integrity, 11*(1), 6.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research, 43*(1-2), 6-24.
- Yasar, M. F., Emhan, A., & Ebere, P. (2014). Analysis of Organizational Justice, Supervisor Support, and Organizational Commitment: A Case Study of Energy Sector in Nigeria. *Journal of Business Studies Quarterly, 5*(3), 37.
- Zelna, C. L., & Bresciani, M. J. (2004). Assessing and addressing academic integrity at a doctoral extensive institution. *NASPA Journal, 42*(1), 72-93.

## APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO

### Parte I: Perfil do Respondente

**I.1)** Universidade: \_\_\_\_\_

**I.2)** Idade: \_\_\_\_\_

**I.3)** Gênero: ( ) Masculino

( ) Feminino

( ) Outros

( ) Não desejo declarar

**I.4)** Mês/Ano de ingresso no curso: \_\_\_\_\_

**I.5)** Mês/Ano previsão de formatura: \_\_\_\_\_

**I.6)** Como você avalia seu desempenho ao longo dos semestres anteriores (ou ao longo do semestre corrente, no caso de ingressante em 2018), em comparação aos seus pares?

( ) Desempenho superior (acima da média - acima de 50%)

( ) Desempenho inferior (abaixo da média – abaixo de 50%)

**I.7)** Tipo de Instituição de Ensino onde cursou a maior parte do ensino médio:

( ) Pública

( ) Privada

**I.8)** Entrou na Universidade por meio de cotas ou algum outro programa social?

( ) Sim

( ) Não

**I.9)** Você é um aluno regular (sem reprovações)?

( ) Sim

( ) Não

**I.10)** Caso negativo, em aproximadamente quantas disciplinas você foi reprovado? \_\_\_\_\_

**I.11)** Ciências Contábeis foi sua primeira opção no vestibular?

Sim

Não

**I.12)** Além de estudar, você desenvolve alguma atividade não remunerada que ocupa parte significativa do seu dia (exemplo: projeto de iniciação científica sem bolsa, auxiliar os pais na empresa da família)?

Sim

Não

**I.13)** Você desenvolve alguma atividade remunerada (exemplo: projeto de iniciação científica com bolsa, estágio, emprego)?

Sim

Não

## **Parte II: Escala de Conduta Acadêmica – Finn e Frone (2004)**

### **Instruções:**

Classifique cada um dos seguintes comportamentos baseado em uma escala de cinco pontos, com (1) significando “Nunca”, (2) “Raramente”, (3) “Às vezes”, (4) “Frequentemente” e (5) significando “Sempre”. Por favor, faça um X sobre os números que correspondem à sua resposta E, **GENTILEZA, NÃO PULE NENHUM DOS ITENS.**

**Durante o último ano letivo, com que frequência você realizou as seguintes coisas?**

**(Marque uma opção para cada afirmação)**

- |   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1. Eu coleí em uma prova.  |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2. Copiei o trabalho de casa de alguém.  |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 3. Eu tinha alguém para fazer a minha atividade de casa.                                   |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 4. Copiei material quase palavra por palavra da internet ou de um livro sem citar a fonte. |

## **Parte III: Escala de Percepções de Justiça Acadêmica – Simil (2016), traduzida e adaptada de Chory e Pausvel (2004) e Chory (2007)**

Classifique cada um dos seguintes comportamentos baseado em uma escala de cinco pontos, com (1) significando “Extremamente Injusto” e (5) significando “Extremamente Justo”. Por favor, faça um X sobre os números que correspondem à sua resposta.

Extremamente Injusto	1	5	Extremamente Justo
-------------------------	---	---	-----------------------

De uma maneira geral, as suas notas nas provas e avaliações QUE JÁ REALIZOU durante seu atual curso...

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1. ...em comparação às notas dos outros alunos foram:                         |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2. ...em comparação às notas que você esperava alcançar foram:                |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 3. ...em comparação às notas que você merecia alcançar foram:                 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 4. ...em comparação ao esforço empregado em estudar para as avaliações foram: |

As notas finais que você provavelmente receberá nas provas e avaliações QUE AINDA NÃO REALIZOU...

- |   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5. ...em comparação às notas finais que os outros alunos provavelmente receberão serão:  |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6. ...em comparação às notas finais que você, no início do semestre, acreditava que iria obter serão:                              |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7. ...em comparação às notas finais que você acredita que merece receber serão:  |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 8. ...em comparação ao esforço empregado por você serão:   |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 9....em comparação às notas que a maioria dos alunos receberiam se fossem submetidos às mesmas provas e avaliações que você serão: |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 10. As políticas existentes em caso de falta/perda de avaliações são:  |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 11. As políticas de comparecimento/ frequência nas disciplinas são:  |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 12. As formas de correção das avaliações utilizada pelos professores são:  |

- |   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 13. As formas de distribuição de pontos das matérias são:                              |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 14. O cronograma geral do curso é:   |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 15. A forma como os professores conduzem as discussões em sala é:                      |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 16. A forma como os professores abordam os alunos em sala é:                           |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 17. A forma como os professores conduzem a aula é:                                     |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 18. O programa do curso é:   |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 19. O cronograma das avaliações é:   |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 20. As expectativas dos professores em relação aos alunos são:                         |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 21. Os tipos de questões nas avaliações são:   |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 22. A quantidade de trabalho necessária para se conseguir uma boa nota na matéria é:   |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 23. O número de questões nas avaliações é:   |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 24. O nível de dificuldade do conteúdo do curso é:                                     |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 25. A quantidade de tempo que você precisa dedicar ao curso para receber boas notas é: |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 26. O cronograma para execução dos trabalhos em casa e outros trabalhos escritos é:    |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 27. A forma como os professores tratam os alunos é:                                    |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 28. A comunicação dos professores com os alunos é:                                     |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 29. A relação interpessoal dos professores com os alunos é:                            |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 30. A forma como os professores ouvem os alunos é:                                     |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 31. A forma como os professores lidam com os alunos é:                                 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 32. A forma como os professores falam com os alunos é:                                 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 33. A forma como os professores consideram as opiniões dos alunos é:                   |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 34. A forma como os professores lidam com os alunos que discordam deles é:             |

## ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PERCEÇÃO DE JUSTIÇA E DESONESTIDADE ACADÊMICA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

**Pesquisador:** BRUNA CAMARGOS AVELINO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 00089018.3.0000.5149

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.701.720

#### Apresentação do Projeto:

A justiça tem suas raízes na filosofia, na ciência política e na religião (Konovsky, 2000). Ela é considerada um constructo que apresenta uma subjetividade por traz de seu conceito, devido aos indivíduos terem percepções divergentes acerca de seu significado (Cropanzano & Greenberg, 1997). 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

& Spelini, 2010). No ambiente organizacional, essa experiência pode gerar benefícios, quando a percepção do tratamento for considerada justa e problemas, quando a percepção for injusta (Cropanzano & Greenberg, 1997). Assim, a justiça no contexto organizacional 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 e Paulsel, 2004b). No contexto acadêmico, as avaliações realizadas por parte dos alunos a respeito de resultados e processos justos são conhecidas como *classroom justice* (Chory-Assad & Paulsel, 2004b). Essa extensão ao ambiente educacional tem a possibilidade de fornecer uma visão aprofundada da interação aluno-professor, do aprendizado do aluno e de outras variáveis (Chory-Assad, 2002), tais como: agressão ao

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Andar 3000

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4332

**E-mail:** coep@ppq.ufmg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Protocolo: 3.101.720

professor (ChoryAssad, 2002; ChoryAssad & Paulsel, 2004a; Paulsel & Chory-Assad, 2005), motivação (ChoryAssad, 2002), confiança no corpo docente (Simil, 2016); desempenho acadêmico (Costa, 2017), desonestidade acadêmica (Kura, Shamsudin & Chauhan, 2010; Reah & Sabbagh, 2017), dentre outras, sendo este último aspecto o foco deste trabalho. O objetivo geral deste estudo é, portanto, analisar como a percepção de justiça no ambiente acadêmico está relacionada à desonestidade acadêmica de estudantes de graduação em Ciências Contábeis. Para a realização da pesquisa, serão aplicados questionários a estudantes de cursos de graduação em Ciências Contábeis. O instrumento utilizado será composto por três partes: (i) perfil do respondente; (ii) conduta acadêmica; e (iii) escala de percepção de justiça. A possível relação entre as variáveis pesquisadas será verificada por meio de análises de correlação e modelos de regressão linear múltipla.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo geral do estudo é analisar como a percepção de justiça no ambiente acadêmico está relacionada à desonestidade acadêmica de estudantes de graduação em Ciências Contábeis.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** Por apresentar como etapa metodológica um questionário contendo escalas que identificam condutas, o projeto pode causar algum tipo de constrangimento aos respondentes. Entretanto, a garantia de não divulgação de resultados individuais e os esclarecimentos prestados durante a aplicação do questionário visam minimizar possíveis desconfortos. Ademais, todas as escalas contidas no instrumento de pesquisa já foram utilizadas e validadas em estudos anteriores, mostrando-se adequadas aos objetivos propostos.

**Benefícios:** Em relação aos benefícios advindos do projeto, espera-se que os resultados apresentados sejam capazes de melhorar a compreensão sobre as temáticas da desonestidade acadêmica e da percepção de justiça, além de possibilitar a discussão de estratégias de intervenção que auxiliem na minimização dos possíveis impactos negativos causados pelos atos desonestos no ambiente acadêmico.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante para o desenvolvimento do campo.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos obrigatórios foram apresentados.

#### **Recomendações:**

Não há recomendações.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 - 2ª Av. 31.270

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31) 3408-4232

E-mail: ccep@proq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS**



Continuação do Parecer: 2.781.720

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1138913.pdf	21/05/2018 16:38:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	21/05/2018 16:37:33	BRUNA CAMARGOS AVELINO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	21/05/2018 16:36:11	BRUNA CAMARGOS AVELINO	Aceito
Outros	Termo_da_compromissoa.pdf	17/05/2018 14:54:32	BRUNA CAMARGOS AVELINO	Aceito
Outros	Parecer_Consubstanciado.pdf	17/05/2018 14:53:07	BRUNA CAMARGOS AVELINO	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_BRUNA.pdf	17/05/2018 14:51:31	BRUNA CAMARGOS AVELINO	Aceito
Outros	9069018parecer.pdf	08/06/2018 13:11:58	Vivian Resende	Aceito
Outros	9069018aprovacao.pdf	08/06/2018 13:12:15	Vivian Resende	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6527 2ª Ad. 31200-0  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31) 3408-4592 E-mail: coep@coep.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Contribuição do Pesquisador: 2.781.730

BELO HORIZONTE, 08 de Junho de 2018

---

Assinado por:  
Vivian Resende  
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Adm 51 2005  
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-001  
UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
Telefone: (31)3409-4000 E-mail: coep@proq.ufmg.br

**ANEXO B: AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE  
DESONESTIDADE ACADÊMICA**

Re: Academic Justice and Dishonesty

**De:** [frone@ria.buffalo.edu](mailto:frone@ria.buffalo.edu) <[frone@ria.buffalo.edu](mailto:frone@ria.buffalo.edu)>

**Enviado:** terça-feira, 10 de outubro de 2017 11:16

**Para:** Débora Santos

**Cc:** [finnk@canisius.edu](mailto:finnk@canisius.edu)

**Assunto:** RE: Academic Justice and Dishonesty

Deborah,

The wording of the four items in the cheating measure was provided in Table 1 in the article. I have attached a PDF of the paper and another PDF that provides the items (which were in the paper), as well as the instructional stem that was used and all of the response options.

I hope this helps, and good luck with your study.

Mike Frone

\*\*\*\*\*

Michael R. Frone, Ph.D.  
Senior Research Scientist  
Research Institute on Addictions  
State University of New York at Buffalo  
1021 Main Street  
Buffalo, New York 14203  
Office: [716-887-2519](tel:716-887-2519)  
Fax: [716-887-2477](tel:716-887-2477)  
E-mail: [frone@ria.buffalo.edu](mailto:frone@ria.buffalo.edu)

**ANEXO C: AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE JUSTIÇA ACADÊMICA**

**De:** Rebecca M Chory <rmchory@frostburg.edu>

**Enviado:** quarta-feira, 29 de agosto de 2018 10:15

**Para:** Débora Santos

**Assunto:** RE: Academic justice

Dear Ms. Santos,

Thank you for your interest in my work. I've attached the articles that contain the classroom justice measures you requested. Please let me know if you have any other questions.

Best,

Dr. Chory