

# Justiça, motivação e desempenho de discentes em Programas de Pós-Graduação

## *Justice, motivation and performance of students in Graduate Degree Programs*

Artigo recebido em: 11/03/21 e aceito em: 26/09/22

### Fabiana Frigo Souza

Curitiba-PR  
Doutora em Contabilidade pelo PPGCONT/ UFPR<sup>1</sup>  
fabiana\_fs@hotmail.com

### Simone Bernardes Voese

Curitiba-PR  
Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC<sup>2</sup>  
Professora do PPGCONT/UFPR<sup>1</sup>  
simone.voese@gmail.com

### Flaviano Costa

Curitiba-PR  
Doutor em Contabilidade pela USP<sup>3</sup>  
Professor do PPGCONT/UFPR<sup>1</sup>  
flaviano.ufpr@gmail.com

### ABSTRACT

*The aim of the study is to identify the relationship between students' perception of academic justice and their performance, mediated by motivation, in Graduate Degree Programs in accounting. After obtaining 110 responses, it was identified the presence of perceptions of procedural and interactional injustice, bringing up the discussion about the importance of determining clear criteria and processes for the attribution of grades or concepts to students. In addition, it was identified that motivation is a mediator only of the relationship between distributive justice and performance, indicating that the attribution of grades can affect the motivation and, consequently, the performance of students.*

**Keywords:** Classroom justice. Accounting education. Graduate degree programs in accounting.

### RESUMO

O objetivo do estudo consiste em identificar a relação existente entre a percepção de justiça acadêmica dos alunos e seu desempenho, mediado pela motivação, em Programas de Pós-graduação stricto sensu em contabilidade. A partir da obtenção de 110 respostas identificou-se a presença de percepções de injustiça processual e interacional, trazendo à tona a discussão sobre a importância de determinar critérios e processos claros para que as notas ou conceitos sejam atribuídos aos alunos. Ademais, identificou-se que a motivação se apresentou como mediadora apenas da relação entre justiça distributiva e desempenho, indicando que a atribuição de notas pode afetar a motivação e, conseqüentemente, o desempenho de estudantes.

**Palavras-chave:** Justiça acadêmica. Educação em contabilidade. Programas de pós-graduação em contabilidade.

<sup>1</sup> PPGCONT/UFPR - Programa de Pós-graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná - Curitiba - PR - CEP: 82590-30.

<sup>2</sup> UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis - SC - CEP: 88040-900.

<sup>3</sup> USP - Universidade de São Paulo - São Paulo - SP - CEP: 05508-220.

### 1 INTRODUÇÃO

Justiça é um conceito fundamental para a compreensão do comportamento humano, seja no ambiente organizacional (COLQUITT et al., 2001) ou acadêmico (SIMIL, 2016), pois relaciona-se com a satisfação, comprometimento e desempenho dos indivíduos com suas tarefas (COLQUITT et al., 2001). No ambiente acadêmico, a percepção de justiça pode afetar as expectativas, comportamentos e atitudes positivas e negativas tanto em discentes quanto em docentes (HOY; TARTER, 2004; ARGON; KEPEK-CIOGLU, 2016).

A percepção de justiça no ambiente educacional é uma questão crítica (DUPLAGA; ASTANI, 2010) e importante (BERTI; MOLINARI; SPELTINI, 2010; CHORY; HORAN; HOUSER, 2017). Percepções de justiça podem levar a comportamentos positivos, enquanto indivíduos com percepções contrárias podem ter atitudes negativas, não somente no meio organizacional, mas também no ambiente acadêmico (CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004B; ARGON; KEPEK-CIOGLU, 2016).

Dada a crescente importância da justiça para o ambiente educacional, criou-se o termo classroom justice que, segundo Chory-

-Assad e Paulsel (2004b, p. 254), diz respeito “a percepção de justiça e as avaliações relativas a resultados ou processos que ocorrem em um contexto instrucional”. Chory e Offstein (2017) defendem que os estudantes tendem a avaliar a justiça nas notas atribuídas, nos procedimentos utilizados para tal atribuição, bem como na comunicação realizada com os alunos.

Conforme mencionado por Simil (2016), estudos têm mostrado que a percepção de justiça no ambiente educacional pode gerar aspectos como inércia, passividade, agressividade, hostilidade, busca por vingança, satisfação, comprometimento, desempenho acadêmico, motivação, entre outros. Kaufmann e Tatum (2018) identificaram que a percepção de justiça procedimental, por exemplo, influencia a disposição dos alunos a falarem em um ambiente de ensino online, enquanto Berti, Molinari e Speltini (2010) identificaram que a percepção de injustiça afeta a motivação e o diálogo no ambiente instrucional, influenciando o comportamento dos estudantes. Neste sentido, tem-se que percepções de injustiça podem influenciar a vida acadêmica dos estudantes, gerando desmotivação e, em consequência, redução do desempenho deles.

Dessa forma, considerando que as percepções de justiça podem afetar os comportamentos no ambiente acadêmico, influenciando a motivação dos alunos e, por consequência, seu desempenho, este estudo busca responder a seguinte pergunta de pesquisa: qual a relação da percepção de justiça acadêmica dos alunos e seu desempenho, mediado pela motivação, em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade? Para responder ao problema proposto, tem-se como objetivo identificar a relação existente entre a percepção de justiça acadêmica dos alunos e seu desempenho, mediado pela motivação, em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade.

Kale (2013) defende que há uma lacuna nas pesquisas relacionadas às percepções de justiça no ambiente acadêmico em função de serem realizadas, em sua maioria, com foco na prática docente, abandonando a perspectiva discente. Simil (2016) destaca, ainda, que as percepções de (in) justiça podem funcionar como preditoras de atitudes e comportamentos (in) desejáveis em discentes, sendo, portanto, necessárias pesquisas que busquem identificar as interações em termos de (in) justiça nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e as consequências de tais percepções.

Neste sentido, este estudo busca verificar as percepções discentes relacionadas à *classroom justice*, podendo fornecer insights para universidades públicas e privadas, Programas de Pós-graduação, bem como para professores, sobre como as relações ocorridas no ambiente acadêmico podem afetar os discentes, para que busquem minimizar seus efeitos. Assim, busca-se contribuir com o entendimento acerca das relações entre discentes e docentes e sobre como estas podem impactar o desempenho e a motivação dos primeiros, podendo gerar reflexos em suas decisões pessoais e profissionais, por exemplo.

## 2 CLASSROOM JUSTICE E SEUS IMPACTOS

A justiça passou a ser tema de discussão a partir do momento em que se percebeu que as atitudes e comportamentos dos indivíduos poderiam ser influenciados por esse sentimento (SIMIL, 2016). Hartman, Yrle e Galle (1999, p. 337) defendem que “tanto os que trabalham nas organizações quanto aqueles que as estudam estão conscientes de que o conceito de justiça é central para a compreensão de uma vasta gama de comportamentos humanos”.

Assim, em 1987, o termo justiça organizacional foi cunhado por Jerald Greenberg, com foco no papel da justiça no ambiente de trabalho (MOORMAN, 1991), porém, autores como Homans (1961), Adams (1965), Leventhal (1976), Deutsch (1985) e Bies e Moag (1986) já discutiam aspectos de justiça. No ambiente acadêmico, o tema ganhou destaque a partir dos anos 2000, com a série de pesquisas realizadas por Rebecca M. Chory, juntamente com outros autores, sendo o tema tratado como *classroom justice*.

A *classroom justice* inclui três dimensões de justiça: distributiva, processual e interacional. A primeira refere-se à percepção de justiça quanto aos resultados de uma determinada transação (DEUTSCH, 1985). Neste sentido, trata sobre os retornos recebidos a partir da alocação de resultados, sendo estes, no ambiente acadêmico, as notas (CHORY-ASSAD, 2002). Portanto, na alocação das notas aos alunos, o julgamento da justiça distributiva ocorre quando alguns indivíduos avaliam a nota que receberam em comparação com a dos demais (LEVENTHAL, 1976; CHORY-ASSAD, 2002) ou com algum padrão previamente definido pelo estudante (ADAMS, 1965; CROPANZANO; GREENBERG, 1997). Logo, quando a percepção da distribuição das notas é considerada justa, tem-se atendida a justiça distributiva no ambiente acadêmico (BERTI; MOLINARI; SPELTINI, 2010).

A justiça processual diz respeito à percepção de justiça relacionada aos processos utilizados no ambiente acadêmico para atribuição de resultados, dado que os estudantes podem considerar como justos ou injustos os processos e critérios estabelecidos pelos professores para a avaliação e atribuição de notas (BERTI; MOLINARI; SPELTINI, 2010; CHORY et al., 2014). Quando da avaliação de estudantes, professores podem utilizar critérios objetivos e subjetivos (testes, participação em sala, trabalhos escritos, seminários, entre outros) (CHORY, 2007; HORAN; CHORY; GOODBOY, 2010), que são processos utilizados para a decisão da nota do discente. Dessa forma, quando os alunos avaliam a justiça sobre como essa decisão é tomada, estão fazendo julgamentos relacionados à justiça processual (CHORY-ASSAD, 2002; CHORY, 2007). Portanto, os discentes avaliam não apenas a justiça relacionada às notas, mas também ao processo pelo qual elas foram atribuídas (HORAN; CHORY; GOODBOY, 2010).

Justiça interacional pode ser entendida como a percepção de justiça ou imparcialidade na relação interpessoal entre indivíduos e, no ambiente acadêmico, entre professores e alunos (BIES; MOAG, 1986; BERTI; MOLINARI; SPELTINI, 2010). A palavra-chave relacionada à esta dimensão é a comunicação, já que a avaliação da justiça interacional está ligada, principalmente, à forma como os professores comunicam-se com os estudantes, à quão respeitosa, educada e aberta é a comunicação (CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004a). Neste sentido, a percepção de justiça interacional pode ocorrer quando o professor respeita o aluno e mostra-se aberto às suas opiniões (CHORY, 2007), enquanto comportamentos insensíveis e rudes por parte dos professores podem ser percebidos como injustos sob o ponto de vista interacional (HORAN; CHORY; GOODBOY, 2010).

Estudos indicam que as percepções de injustiça podem afetar negativamente o comportamento, motivação e desempenho dos alunos. Horan, Chory e Goodboy (2010) identificaram que os alunos respondem à percepção de injustiça com emoções negativas, como raiva, dor, frustração e estresse. Além disso, apresentam sentimentos de aflição, mágoa, sentem-se enganados e enojados (HORAN; CHORY; GOODBOY, 2010).

No mesmo sentido, Chory-Assad (2002) identificou que a percepção de justiça distributiva e processual em sala de aula prediz a motivação dos estudantes no curso, bem como a aprendizagem. Ainda, Chory Assad e Paulsel (2004b) identificaram que a percepção de injustiça distributiva e processual pode prever comportamentos de agressão indireta e hostilidade para com os professores e, além disso, que a percepção de injustiça processual pode gerar decepção nos alunos e fazê-los agir com vingança.

Também no que diz respeito às reações causadas pela percepção de injustiça em estudantes, em um estudo com universitários de três universidades públicas dos Estados Unidos, Chory et al. (2014) identificaram associação entre a percepção de injustiça e sentimentos de mágoa, dominância, emoções negativas e apoio emocional reduzidos, tendo, portanto, seus comportamentos influenciados pelas relações com professores no ambiente de sala de aula.

Adicionalmente, Vallade, Martin e Weber (2014) citam que as percepções dos alunos quanto à justiça no ambiente instrucional influenciam suas crenças em relação a este ambiente, a si mesmas e suas habilidades em sala de aula, podendo desmotivá-los. Neste sentido, a motivação, no ambiente educacional, é vista como o estímulo que leva alunos a manterem-se inspirados, entusiasmados, fascinados e envolvidos com o curso (CHORY-ASSAD, 2002), podendo, portanto, influenciar seu desempenho.

A experiência de ser tratado com respeito e justiça contribui para o sentimento de pertencimento a um grupo, reforçando as obrigações pessoais para com ele (BERTI; MOLINARI; SPELTINI, 2010), podendo fazer com que o aluno, no ambiente da pós-graduação, sintam-se motivado em seguir as regras impostas pelo Programa e por seus grupos de pesquisa, por exemplo. Além disso, contribui também para o aumento dos níveis de motivação (FEATHER, 1999;

DALBERT; MAES, 2002) e para o desenvolvimento da sua carreira acadêmica (RESH; SABBAGH, 2009).

A motivação, neste sentido, pode ser traduzida como “o impulso de uma pessoa para ela agir porque ela assim o deseja”, podendo ser influenciado também pelo ambiente externo, pois, “se estão motivadas, fazem a escolha positiva para realizar alguma coisa, porque veem este ato como significante para elas” (WERTHER; DAVIS, 1983, p. 300), podendo incentivar, também, o seu desempenho. Portanto, a motivação pode ser vista como o “resultado da interação entre o indivíduo e a situação que o envolve” (CHIAVENATO, 2004, p. 476), em que, no ambiente educacional, pode ser refletido pela relação aluno-professor.

No Brasil, pesquisas como as de Sabino et al. (2019) e Santos et al. (2020) buscaram identificar aspectos relacionados a justiça no ambiente acadêmico da área de Ciências Contábeis, dando ênfase para estas relações no ambiente dos cursos de graduação.

Sabino et al. (2019), a partir de uma pesquisa com 534 alunos de graduação em Ciências Contábeis, identificaram que o professor está no centro da percepção de justiça na amostra pesquisada. Apesar de identificarem que o desempenho não exerce influência na percepção de justiça dos estudantes, os autores destacam que a reprovação é um fator que pode influenciar tal percepção, já que os alunos que tiveram pelo menos uma reprovação apresentaram uma maior percepção de injustiça para as três dimensões.

Em um estudo com 451 estudantes de graduação em Ciências Contábeis, Santos et al. (2020) identificaram a relação entre a justiça e desonestidade acadêmica. Assim, os autores perceberam que quando os alunos apresentam uma maior percepção de injustiça, seja distributiva, processual ou interacional, tendem a apresentar mais comportamentos desonestos, utilizando a trapaça como meio para enfrentar as injustiças percebidas.

Portanto, tem-se que a percepção de justiça no ambiente acadêmico mostra-se presente no entre cursos de graduação em Ciências Contábeis brasileiros, refletindo-se no comportamento dos estudantes. Entende-se que estes reflexos podem ser ampliados para o ambiente da pós-graduação em contabilidade, onde pode-se encontrar um espaço com maiores níveis de estresse e insatisfação, dependendo das situações as quais os alunos são submetidos (MEURER et al., 2020). Dessa forma, a hipótese norteadora desta pesquisa é que a percepção de classroom justice possui relação positiva com o desempenho de estudantes de Programas de Pós-graduação stricto sensu em Contabilidade, por meio da motivação.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada por meio de um levantamento, com abordagem quantitativa e qualitativa, a partir da aplicação de questionários à estudantes de Programas de Pós-graduação stricto sensu em Contabilidade no Brasil.

### 3.1 População e amostra

Segundo dados do GEOCAPES, foram selecionados para compor a população da pesquisa alunos de 33 Programas de Pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis e/ou Contabilidade e/ou Controladoria do Brasil.

Para contato com a população pesquisada, foi solicitado que as secretarias dos Programas auxiliassem no encaminhamento do questionário para os alunos. Finalizada a coleta de dados e após duas solicitações de envio do questionário aos discentes, que ocorreu no período entre 07/06/2019 e 20/08/2019, obteve-se o total de 114 respostas ao questionário, sendo 4 eliminadas em função de os respondentes afirmarem que não estavam matriculados em um Programa de Pós-graduação stricto sensu. Dessa forma, foram utilizadas, para a análise dos dados 110 respostas válidas. Salienta-se que os direitos dos participantes foram respeitados, incluindo o seu anonimato e não havendo a obrigatoriedade de participação, sendo os respondentes livres para declinar da participação a qualquer momento. Além disso, não houve oferta de recompensa material ou imaterial para o grupo de interesse da pesquisa.

Em relação ao tamanho da amostra, a partir da utilização do Software G\*Power®, conforme recomendam Ringle, Silva e Bido (2014), identificou-se que a amostra mínima é de 85 participantes. Para tal, utilizou-se como parâmetros um poder ( $1-\beta$  err prob) de 0,80, tamanho do efeito  $f^2$  mediano de 0,15 e um  $\alpha$  err prob de 0,05 de significância, além de considerar a quantidade de preditores da variável que recebe o maior número de setas (4). Dessa forma, considera-se a amostra obtida suficiente.

### 3.2 Instrumento de Pesquisa

O instrumento utilizado foi elaborado a partir do referencial teórico, constituído por três blocos que compreendem a percepção sobre a classroom justice, a motivação e desempenho percebido e real dos estudantes, bem como a caracterização do respondente.

O Bloco 1 (Classroom Justice) consiste em uma escala denominada de Revised Classroom Justice Scale – RCJS, construído por Chory-Assad (2002), utilizada por Chory-Assad e Paulsel (2004a, b), revisado por Paulsel e Chory-Assad (2005) e Chory (2007) e, após, traduzida por Simil (2016). Este bloco inclui 9 assertivas relacionadas à justiça processual, 17 referentes à justiça distributiva e outras 8 para a justiça interacional. Cada assertiva relacionada à classroom justice foi mensurada por meio de uma escala de 5 pontos, sendo 1 extremamente injusto e 5 extremamente justo, mantendo a escala utilizada no instrumento original. Destaca-se que foi feito uma solicitação de autorização de uso do instrumento para a autora original, Rebecca M. Chory, que concordou com a aplicação dele nesta pesquisa.

No Bloco 2 (Motivação e Desempenho), que continha 4 perguntas, os respondentes foram questionados acerca de sua motivação percebida em relação ao curso de pós-graduação, de seu desempenho percebido e real, além da possibilidade de desistência do curso. Salienta-se que a questão relacionada ao desempenho real foi mensurada em uma escala de 10 pontos, onde os respondentes foram solicitados a indicarem o seu desempenho partir dos conceitos/notas obtidos em seu programa de pós-graduação. Para facilitar o entendimento dos participantes, optou-se pela utilização de escala de 10 pontos, porém, para o tratamento estatístico e alinhamento das escalas entre os construtos, posteriormente, as respostas foram convertidas em escala de 5 pontos, possibilitando a utilização do método estatístico.

No Bloco 3 (Caracterização do Respondente), foram levantados dados acerca do respondente e da execução do curso no Programa de Pós-graduação ao qual pertence, incluindo informações sobre obtenção de bolsa de pesquisa, entre outros.

Destaca-se que antes da utilização efetiva, a escala foi validada por 4 especialistas da área, doutorandos em Contabilidade, escolhidos por serem pesquisadores e, ao mesmo tempo, alunos de Programas de Pós-graduação e, portanto, aptos para verificar a aplicabilidade e ajustes necessários à melhor compreensão do instrumento aplicado. Após a validação, foram realizadas melhorias nas assertivas do questionário.

### 3.3 Procedimentos para coleta e análise dos dados

A coleta de dados foi realizada com auxílio das secretarias dos Programas de Pós-graduação, conforme descrito anteriormente, sendo os dados tabulados em planilhas do software Microsoft Excel e analisados estatisticamente com o auxílio do software Smart PLS versão 3.2.7. Como medida de confiabilidade, após coletados os dados, foi feito o cálculo do Alfa de Cronbach.

Para identificar a relação da percepção acerca de justiça organizacional com o desempenho real dos estudantes, bem como o efeito mediador da motivação percebida, foi utilizada a técnica estatística de Modelagem de Equações Estruturais (Structural Equation Modeling – SEM). Hair Jr. et al. (2009) defendem que quando há um conjunto de relações entre variáveis dependentes e independentes, torna-se apropriado o uso da SEM. Para a operacionalização, utilizou-se a técnica de bootstrapping, que é uma técnica de reamostragem utilizada “para avaliar a significância (p-valor) das correlações (modelos de mensuração) e das regressões (modelo estrutural)” (RINGLE; SILVA; BIDO, 2014, p. 62).

Neste ponto, portanto, utilizou-se as variáveis apresentadas na Tabela 1.

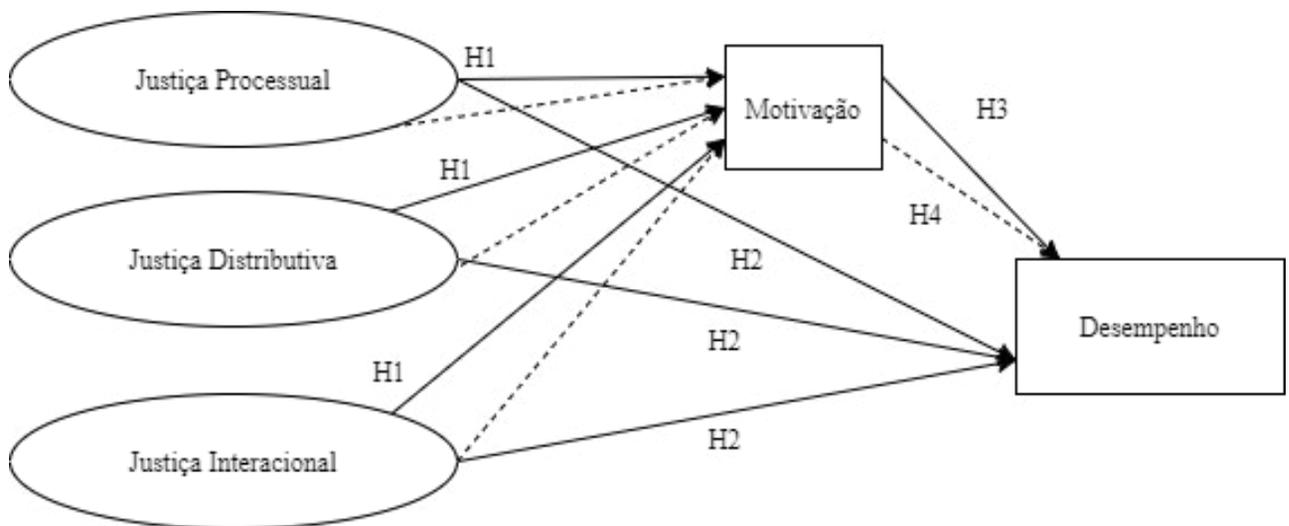
Tabela 1 – Variáveis utilizadas na aplicação da SEM

VARIÁVEL	MEDIDA	Nº DE ASSERT.	ESCALA
Justiça Processual	Revised Classroom Justice Scale	9	5 pontos
Justiça Distributiva	Revised Classroom Justice Scale	17	5 pontos
Justiça Interacional	Revised Classroom Justice Scale	8	5 pontos
Motivação	Motivação percebida	1	5 pontos
Desempenho	Desempenho real	1	10 pontos, convertida para 5 pontos

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Para o atingimento do objetivo, o desenho que evidencia a relação entre as hipóteses e variáveis utilizadas está representado na Figura 1.

Figura 1 – Modelo metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Dessa forma, enuncia-se as seguintes hipóteses a serem testadas:

H1: Existe relação positiva significativa entre as dimensões da *classroom justice* e a motivação de estudantes de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

H2: Existe relação positiva significativa entre as dimensões da *classroom justice* e o desempenho de estudantes de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

H3: Existe relação positiva significativa entre a motivação de estudantes de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade e seu desempenho.

H4: A motivação medeia a relação entre a percepção de *classroom justice* e o desempenho de estudantes de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade.

Em relação ao uso da técnica de SEM, as análises foram baseadas no protocolo de análise evidenciado na Tabela 2.

Tabela 2 – Protocolo de análise

PROCEDIMENTO	OBJETIVO	VALOR REFERÊNCIA	AUTOR
Alfa de Cronbach (AC)	Avaliar a consistência interna do constructo	Igual ou superior 0,6	(HAIR JR. et al., 2009)
Confiabilidade composta (CC)	Identificar o grau no qual os itens são manifestações do construto latente	Igual ou superior a 0,7	(HAIR JR. et al., 2009)
Validade convergente (AVE)	Identificar se os itens que formam o fator são explicados pelo próprio fator	Igual ou superior a 0,5	(HAIR JR. et al., 2009)
Validade discriminante (VD)	Avaliar se os itens que formam um fator não estão correlacionados com outros fatores	Valor da raiz quadrada da AVE superior ao coeficiente de correlação entre as variáveis latentes	(HAIR JR. et al., 2009)

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Antes de iniciar tal protocolo, foram analisadas as cargas fatoriais que compõem os construtos, tendo como parâmetro valores acima de 0,5, não havendo necessidade de alteração do modelo proposto.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 Perfil dos respondentes

A partir dos dados obtidos, identificou-se que a maior parte dos respondentes é do gênero feminino (58%), enquanto os demais são do gênero masculino. Em termos do nível do curso frequentado pelos discentes, a maior parte está cursando o mestrado acadêmico (70%), enquanto 23% são doutorandos e os demais (7%) frequentam o mestrado profissional. Destaca-se que nenhum dos respondentes assinalou doutorado profissional como curso. Este é um percentual considerado condizente com a situação vigente dos Programas de Pós-graduação em Contabilidade no Brasil, em que o maior número de vagas se concentra, ainda, em nível de mestrado acadêmico.

Entre os respondentes que não finalizaram os créditos obrigatórios do Programa (51% do total), a maioria (82%) está apenas cursando os créditos, enquanto os demais respondentes estão em fase de qualificação ou pós-qualificação. Quanto aos que finalizaram os créditos exigidos pelo seu Programa (49% do total), 69% estão em fase de qualificação ou pós-qualificação, enquanto outros 26% estão em fase de defesa de sua tese ou dissertação. Além disso, 5% dos respondentes que finalizaram os créditos obrigatórios exigidos estão apenas cursando disciplinas.

Destaca-se que entre os respondentes a maior parte (64%) não recebe bolsas para a realização do curso de pós-graduação *stricto sensu*.

### 4.2 Percepção de classroom justice, motivação e desempenho

A partir de um questionamento direto aos respondentes, identificou-se que aproximadamente 54% deles sentiu-se injustiçado em algum momento em seu Programa de Pós-graduação. Entre estes, solicitou-se que, caso se sentissem confortáveis, relatassem as causas de injustiça e os relatos trataram, principalmente, da relação com os professores e seus comportamentos e da forma utilizada para a atribuição de notas, levando a uma ideia de quebra da percepção de justiça processual e interacional.

Essa percepção de injustiça pode ser identificada no seguinte relato, por exemplo, no qual o respondente diz que “uma apresentação boa ou ruim é sujeita a exatamente as mesmas críticas, sugere-se que os parâmetros para essa análise não estão sendo justos nem convincentes” ou “mesmo tendo eu conseguido desempenho equivalente nas discussões e avaliações em sala, alguns professores avaliaram melhor os alunos considerados “prata da casa”, que estão na instituição desde a graduação”. Também pode-se observar tais situações em relatos que dizem que:

*professores que, embora cobrem bastante durante o decorrer da disciplina [...], no final decidem, por algum critério próprio, “manejar” notas de alunos que foram mal para que eles não tenham conceitos ruins. Entendo que é ruim para todos quando há reprovação, mas, usando esse conceito de “justiça”, não é justo que quem não se dedicou fique com o mesmo conceito final que aqueles que, de fato, se dedicaram.*

Apesar dos relatos recebidos, em termos das suas percepções relacionadas aos construtos de *classroom justice*, tanto na justiça processual, quando na distributiva e interacional, as respostas às assertivas apresentaram frequências que indicam maior percepção de justiça no ambiente acadêmico, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição de frequência do construto de *classroom justice* em %

TIPOS DE JUSTIÇA		1	2	3	4	5	TOTAL
JUSTIÇA PROCESSUAL	<i>De uma maneira geral, as suas notas ou conceitos nas disciplinas que já realizou durante seu atual curso,</i>						
	em comparação às notas dos outros colegas, foram	4	7	15	36	38	100
	em comparação às notas que você esperava alcançar, foram	3	11	19	34	34	100
	em comparação às notas que você merecia alcançar, foram	3	11	16	36	34	100
	em comparação ao esforço empregado por você para estudar para as avaliações, foram	5	11	14	35	35	100
	<i>As notas ou conceitos que você provavelmente receberá nas disciplinas que ainda não realizou,</i>						
	em comparação às notas finais que os outros colegas provavelmente receberão, serão	2	6	15	43	35	100
	em comparação às notas finais que você acreditava que iria obter, serão	3	3	20	45	30	100
	em comparação às notas finais que você acredita que merece receber, serão	2	7	17	42	32	100
	em comparação ao esforço empregado por você, serão	3	9	19	37	32	100
em comparação às notas que a maioria dos seus colegas receberiam se fossem submetidos às mesmas avaliações que você, serão	3	4	22	39	33	100	
JUSTIÇA DISTRIBUTIVA	<i>De modo geral, em relação ao seu curso de pós-graduação,</i>						
	as políticas existentes em caso de falta/perda de avaliações são	7	15	16	38	24	100
	as políticas de comparecimento/frequência nas disciplinas são	4	8	17	41	30	100
	as formas de correção das avaliações utilizadas pelos professores são	6	15	31	36	12	100
	as formas de distribuição de pontos das matérias são	4	10	32	38	16	100
	o cronograma geral do curso é	5	12	24	37	23	100
	o cronograma das avaliações é	5	8	27	40	20	100
	a forma como os professores conduzem as discussões em sala de aula é	4	10	22	39	25	100
	a forma como os professores abordam os alunos em sala é	7	12	17	39	25	100
	a forma como os professores conduzem as aulas é	4	9	24	42	22	100
	o programa do curso é	5	11	14	44	27	100
	as expectativas dos professores em relação aos alunos são	8	9	29	39	15	100
	os tipos de avaliações são	4	10	27	45	15	100
	o número de avaliações é	6	9	35	30	20	100
	o nível de dificuldade do conteúdo das disciplinas é	3	6	22	40	29	100
	a quantidade de trabalho necessária para obtenção de uma boa nota na disciplina é	11	13	24	35	18	100
	a quantidade de tempo que eu preciso dedicar ao curso para receber boas notas é	14	15	25	25	20	100
o prazo para execução dos trabalhos em casa e outros trabalhos escritos é	18	18	27	21	15	100	
JUSTIÇA INTERACIONAL	<i>De modo geral, em relação ao seu curso de pós-graduação,</i>						
	a forma como os professores tratam os alunos é	7	10	25	33	25	100
	a comunicação dos professores com os alunos é	4	12	24	41	20	100
	a relação interpessoal dos professores com os alunos é	8	7	24	31	30	100
	a forma como os professores ouvem os alunos é	6	10	26	32	25	100
	a forma como os professores lidam com os alunos é	5	14	27	27	27	100
	a forma como os professores falam com os alunos é	5	14	24	35	24	100
	como os professores consideram as opiniões dos alunos é	5	14	31	36	14	100
como os professores lidam com os alunos que discordam deles é	16	20	23	26	15	100	

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, parece haver uma dicotomia entre os relatos recebidos daqueles que se sentiram injustiçados em algum momento em seu Programa de Pós-graduação e as respostas fornecidas nos construtos. Tal fato pode estar relacionados a casos de injustiças isolados, que podem estar ligados a determinados professores, mas não ao programa de pós-graduação como um todo ou, ainda, a um processo de naturalização de comportamentos considerados socialmente inadequados, mas que, neste ambiente, tornam-se comuns e deixam de ser percebidos como injustos.

Quanto à motivação, identificou-se que 71% dos respondentes sentem-se motivado ou muito motivado. Apesar disso, praticamente metade dos respondentes pensou em desistir de seu atual curso de pós-graduação. Este achado pode indicar que apesar dos problemas e dificuldades enfrentados pelos respondentes, que pode levar a vontade de desistir do curso, estes mantêm-se motivados para terminá-lo.

Em termos de desempenho, cerca de 81% dos respondentes indicam que este tende a ser muito satisfatório em relação às atividades desenvolvidas no Programa de Pós-graduação. Além disso, quando questionados sobre a média de notas obtidas em seu Programa, a maior parte dos respondentes (quase 95%) indica que elas estão acima de 7,0. Destaca-se que aproximadamente 45% indicaram que obteve notas máximas nas disciplinas que cursou em seu Programa de Pós-graduação.

### 4.3 Avaliação do modelo de mensuração

A aplicação da SEM permite a análise das relações entre variáveis (dependentes e independentes) e consiste em dois modelos de avaliação: o de mensuração (análise das variáveis que representam os construtos) e o estrutural (análise da associação entre os construtos) (HAIR JR. *et al.*, 2009). Assim, inicia-se a análise pela avaliação da validade do modelo de mensuração, a partir da qualidade de ajuste do modelo e da validade do construto, conforme preconiza Hair Jr. *et al.* (2009).

Para a confiabilidade interna dos construtos relacionados à *classroom justice* utilizou-se o *Alfa de Cronbach*, que indica o grau de convergência das respostas de cada uma das assertivas (HAIR JR. *et al.*, 2009), obtendo-se os valores de 0,929 para a justiça processual, 0,938 para a justiça distributiva e 0,958 para a justiça interacional.

Quanto a confiabilidade composta (CC), os valores obtidos, para cada um dos construtos de *classroom justice*, mantiveram-se acima de 0,9. A validade convergente, segundo Ringle, Silva e Bido (2014), pode ser obtida a partir das Variâncias Médias Extraídas (*Average Variance Extracted - AVEs*). Assim, entende-se que o modelo proposto converge a um resultado satisfatório, pois as AVEs mantiveram-se acima de 0,5 para cada um dos construtos a serem analisados.

Os dados referentes às análises do *Alfa de Cronbach*, confiabilidade composta e validade convergente podem ser observados na Tabela 4.

**Tabela 4 – Índices de confiabilidade e validade dos construtos de *classroom justice***

ÍNDICES DE CONFIABILIDADE	ALFA DE CRONBACH	CONFIABILIDADE COMPOSTA	VARIÂNCIAS MÉDIAS EXTRAÍDAS
Justiça Processual	0.929	0.941	0.642
Justiça Distributiva	0.938	0.945	0.503
Justiça Interacional	0.958	0.964	0.773

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a análise da validade discriminante, que indica a distinção entre os construtos (HAIR JR. *et al.*, 2009), fez-se a comparação entre as raízes quadradas das AVEs de cada construto com as correlações entre eles (RINGLE; SILVA; BIDO, 2014), com base no critério de For-

nell e Larcker (1981). Assim, considera-se que os construtos analisados atendem ao requisito da validade discriminante, pois os valores das raízes quadradas das AVEs são maiores do que as correlações entre os construtos, conforme pode ser observado na Tabela 5.

**Tabela 5 – Validade discriminante dos construtos de *classroom justice***

VALIDADE DISCRIMINANTE	JUSTIÇA PROCESSUAL	JUSTIÇA DISTRIBUTIVA	JUSTIÇA INTERACIONAL
Justiça Processual	0.801		
Justiça Distributiva	0.542	0.709	
Justiça Interacional	0.423	0.735	0.879

Fonte: Dados da pesquisa.

Após feitas as validações dos construtos e identificada a adequação do modelo proposto para a aplicação da modelagem de equações estruturais, encerra-se a validação do modelo e parte-se para a análise do modelo estrutural. Segundo Hair Jr. *et al.* (2009), a análise do modelo de mensuração é uma etapa crítica no desenvolvi-

mento da modelagem de equações estruturais, assim, considerando finalizada esta etapa e adequada a aplicação da SEM, pode-se partir para a análise da identificação se a motivação se mostra como uma intensificadora da relação entre a *classroom justice* e o desempenho dos alunos de Programas de Pós-graduação, via *bootstrapping*.

#### 4.4 Avaliação do modelo estrutural

A avaliação do modelo estrutural, segundo Hair Jr. *et al.* (2009), consiste na análise das relações entre os construtos utilizados no modelo proposto. Para isso, é feita a análise de caminhos entre os

construtos e variáveis propostos, tanto em termos das relações diretas, quanto das indiretas, que compõem a mediação a ser testada (HAIR JR. *et al.*, 2009).

Dessa forma, inicia-se pela apresentação dos efeitos diretos do modelo proposto, apresentado na Tabela 6.

**Tabela 6 – Efeitos diretos do modelo proposto**

EFEITOS DIRETOS	COEFICIENTE	ESTATÍSTICA T	p-VALOR	HIPÓTESE
Justiça Processual -> Motivação	0.093	1.197	0.232	H1
Justiça Distributiva -> Motivação	0.495	4.177	0.000***	
Justiça Interacional -> Motivação	0.029	0.429	0.668	
Justiça Processual -> Desempenho	0.211	2.192	0.029**	H2
Justiça Distributiva -> Desempenho	0.117	1.202	0.230	
Justiça Interacional -> Desempenho	-0.143	1.424	0.155	
Motivação -> Desempenho	0.386	3.587	0.000***	H3

**Nota:** \*\*\*Nível de significância de 1%; \*\*Nível de significância de 5%.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Ao analisar as relações apresentadas, identifica-se que o efeito direto da variável mediadora é significativa, o que possibilita tal papel no modelo proposto. Além disso, o efeito direto apresenta-se significativo para a justiça distributiva em relação à motivação e para a justiça processual em relação ao desempenho.

Em relação aos coeficientes de caminho é possível identificar que apenas a relação entre justiça distributiva e motivação possui efeito próximo de grande ( $\beta = 0,495$ ; p-valor = 0,000), enquanto as demais relações apresentam efeito médio ou pequeno ( $\beta = 0,386$  e p-valor = 0,000 para a relação entre motivação e desempenho e  $\beta = 0,211$  e p-valor = 0,029 para a relação entre justiça processual e desempenho). Assim, a partir dos resultados, não se pode aceitar totalmente as hipóteses 1, 2 e pode-se aceitar a hipótese 3.

Dessa forma, os resultados parecem indicar que a motivação dos alunos é afetada pela percepção de justiça distributiva, ou seja, pelos retornos obtidos no ambiente acadêmico que se traduzem nas notas ou conceitos atribuídos pelos professores. Este resultado se assemelha ao encontrado por Chory-Assad (2002), que identificaram que um dos preditores da motivação dos alunos era a justiça distributiva.

Adicionalmente, a percepção de justiça processual, ou seja, os critérios utilizados para atribuição de notas, parece influenciar o desempenho dos discentes em seus Programas de Pós-graduação, já que a percepção de critérios diferentes para atribuição de notas para

os alunos pode levá-los a não se dedicarem de forma intensa, já que percebem que os critérios utilizados para atribuição de suas notas não serão equânimes em relação aos seus colegas. Este resultado conversa com os achados descritos anteriormente a partir dos relatos dos alunos, que indicam percepção de injustiça com relação à forma como os professores atribuem notas aos alunos. Chory-Assad (2002) também identificou que a justiça processual pode influenciar na aprendizagem dos alunos, podendo levar, portanto, a alterações no seu desempenho acadêmico. No mesmo sentido, Vallade, Martin e Weber (2014) identificaram que tais percepções podem influenciar tanto a motivação quanto o desempenho dos alunos, já que afetam as suas crenças em relação a si mesmos e às suas habilidades.

Também se identifica, a partir dos resultados, que a motivação parece ser um preditor do desempenho dos alunos dos PPGs pesquisados e, portanto, quanto mais motivado o aluno está, maior tende a ser o seu desempenho a partir das notas atribuídas pelos professores.

Percebe-se que, como já identificado pela literatura, a percepção de justiça no ambiente acadêmico pode influenciar o comportamento dos discentes, seja em termos de desempenho ou motivação, principalmente quando se trata da atribuição de notas e dos critérios utilizados para isso. Para a verificação do efeito mediador da motivação é feita a análise dos efeitos indiretos do modelo proposto. Assim, a Tabela 7 apresenta os coeficientes dos efeitos indiretos.

**Tabela 7 - Efeitos indiretos do modelo proposto**

EFEITOS INDIRETOS	COEFICIENTE	ESTATÍSTICA T	p-VALOR	HIPÓTESE
Justiça Processual -> Motivação -> Desempenho	0.036	0.824	0.410	H4
Justiça Distributiva -> Motivação -> Desempenho	0.191	2.476	0.013**	
Justiça Interacional -> Motivação -> Desempenho	0.011	0.257	0.798	

**Nota:** \*\*Nível de significância de 5%.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Baron e Kenny (1986) preconizam que para a confirmação da variável mediadora é necessário que esta intervenha na relação entre a variável dependente e a independente, diminuindo ou eliminando os efeitos diretos significativos. Assim, a partir do modelo estrutural resultante do processo de *bootstrapping*, identifica-se que apenas a relação entre justiça distributiva e desempenho, mediada pela motivação, apresenta-se significativa, porém, com um tamanho de efeito considerado pequeno ( $\beta = 0,191$ ;  $p$ -valor = 0,013).

Neste sentido, com base no modelo com mediação (efeitos indiretos), não se pode aceitar totalmente a hipótese 4, considerada a norteadora desta pesquisa, de que a motivação medeia a relação entre a percepção de *classroom justice* e o desempenho de estudantes de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, dado que os efeitos indiretos se apresentam menos significativos do que os efeitos diretos. Apesar disso, tem-se uma significância na relação apresentada, o que pode oportunizar investigações futuras a esse respeito.

Esse resultado indica a capacidade que a motivação possui de mediar a relação entre desempenho e a justiça distributiva o que determina, portanto, que quando os alunos têm maior percepção de justiça nas notas que lhes foram atribuídas, tendem a possuir maior motivação e, em decorrência, obterem maiores notas, gerando um efeito positivo à longo prazo, já que quanto mais perceberem suas notas como justas, mais motivados se sentirão e melhor será o seu desempenho.

## 5 CONCLUSÃO

O presente estudo teve por objetivo identificar a relação existente entre a percepção de justiça acadêmica dos alunos e seu desempenho, mediado pela motivação, em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade. Assim, a partir da percepção de 110 estudantes de pós-graduação em contabilidade identificou-se que a motivação se apresentou como mediadora apenas da relação entre justiça distributiva e desempenho, indicando que a atribuição de notas pode afetar a motivação dos estudantes de pós-graduação e, conseqüentemente, isso irá influenciar o seu desempenho a partir das notas recebidas durante o curso.

Com base dos relatos dos alunos que se sentiram injustiçados em algum momento em seu mestrado ou doutorado, foi possível

identificar percepções de injustiça processual e interacional, o que traz à tona a discussão sobre a importância de determinar critérios e processos claros para que as notas ou conceitos sejam atribuídos aos alunos, diminuindo, quando possível, a subjetividade. Além disso, parece ser importante a discussão acerca da relação entre aluno e professor, pois, como defende Wubbels e Brekelmans (2005), o relacionamento entre professores e alunos impacta a aprendizagem, o comportamento e a motivação dos discentes, podendo gerar comportamentos agressivos, hostis e de resistência em relação às solicitações dos docentes (PAULSEL; CHORY-ASSAD, 2005). Além disso, salienta-se que Sabino *et al.* (2019) identificaram que o professor é um elemento central da percepção de justiça, reforçando a importância de tal discussão.

Em termos das relações analisadas, percebe-se que a percepção sobre as notas atribuídas aos alunos afeta a sua motivação, enquanto a percepção sobre os critérios utilizados para a atribuição desses resultados afeta o desempenho, corroborando, em determinado grau, com o entendimento de que os efeitos das percepções de justiça no ambiente acadêmico podem exercer influência na vida e nos processos de aprendizagem dos discentes (BERTI; MOLINARI; SPELTINI, 2010).

Neste sentido, este estudo ajuda no entendimento dos fatores relacionados ao ambiente acadêmico que podem afetar os comportamentos de alunos, conforme preconizam Hoy e Tarter (2004). Ainda neste âmbito, contribui para a discussão levantada por Chory (2007) de que os professores devem buscar reduzir as percepções de injustiça ocorridas no ambiente acadêmico, evitando relações negativas com os alunos, incentivando comportamentos e resultados positivos, bem como, construindo relacionamentos interpessoais adequados para o ambiente de aprendizagem.

Ao avaliar os resultados desta pesquisa, algumas limitações devem ser consideradas. Tais limitações podem indicar lacunas para futuras pesquisas acerca do tema. Dessa forma, sugere-se que, em investigações futuras, sejam pesquisados os precedentes e outros fatores que possam ser influenciados pelas percepções de justiça no ambiente acadêmico brasileiro em contabilidade, como, agressão e resistência (CHORY-ASSAD; PAULSEL, 2004b), credibilidade do professor (CHORY, 2007), envolvimento psicológico (BERTI; MOLINARI; SPELTINI, 2010), entre outros.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, John Stacy. Inequity in social exchange. In: **Advances in experimental social psychology**. Academic Press, 1965. p. 267-299.
- ARGON, Turkan; KEPEKCIOGLU, Emine Selin. The Relationship between University Students' Instructors' Credibility and Perceptions of Justice in the Classroom. **The Anthropologist**, v. 24, n. 1, p. 347-353, 2016.
- BARON, Reuben; KENNY, David. The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 51, n. 6, p. 1173-1182, 1986.
- BERTI, Chiara; MOLINARI, Luisa; SPELTINI, Giuseppina. Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. **Social psychology of education**, v. 13, n. 4, p. 541-556, 2010.
- BIES, Robert J.; MOAG Joseph. Interactional justice: Communication criteria of fairness. **Research on negotiation in organizations**, v. 1, p. 43-55, 1986. CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

- CHORY, Rebecca M. Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. **Communication Education**, v. 56, n. 1, p. 89-105, 2007.
- CHORY, Rebecca M.; HORAN, Sean M.; CARTON, Shannon T.; HOUSER, Marian L. Toward a further understanding of students' emotional responses to classroom injustice. **Communication Education**, v. 63, n. 1, p. 41-62, 2014.
- CHORY, Rebecca M.; HORAN, Sean M.; HOUSER, Marian L. Justice in the higher education classroom: Students' perceptions of unfairness and responses to instructors. **Innovative Higher Education**, v. 42, n. 4, p. 321-336, 2017.
- CHORY, Rebecca M.; OFFSTEIN, Evan H. Outside the classroom walls: Perceptions of professor inappropriate out-of-class conduct and student classroom incivility among American business students. **Journal of Academic Ethics**, v. 15, n. 3, p. 197-214, 2017.
- CHORY-ASSAD, Rebecca M. Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. **Communication Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 58-77, 2002.
- CHORY-ASSAD, Rebecca M.; PAULSEL, Michelle L. Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. **Communication Quarterly**, v. 52, n. 2, p. 98-114, 2004a.
- CHORY-ASSAD, Rebecca M.; PAULSEL, Michelle L. Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. **Communication Education**, v. 53, n. 3, p. 253-273, 2004b.
- COLQUITT, Jason A.; CONLON, Donald E.; WESSON, Michael J.; PORTER, Christopher O.; NG, K. Yee. Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. **Journal of applied psychology**, v. 86, n. 3, p. 425, 2001.
- CROPANZANO, Russell; GREENBERG, Jerald. Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. **International review of industrial and organizational psychology**, v. 12, p. 317-372, 1997.
- DALBERT, Claudia; MAES, Jürgen. Belief in a Just World as a Personal Resource in School. In: ROSS, M.; MILLER, D. T. (Eds.). **The Justice Motive in Everyday Life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- DEUTSCH, Morton. **Distributive justice: A social-psychological perspective**. New Haven: Yale University Press, 1985.
- DUPLAGA, Edward A.; ASTANI, Marzie. An exploratory study of student perceptions of which classroom policies are fairest. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 8, n. 1, p. 9-33, 2010.
- FEATHER, Norman T. **Values, achievement, and justice: Studies in the psychology of deservingness**. New York: Kluwer Academic Publishers, 1999.
- FORNELL, Claes; LARCKER, David F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. **Journal of marketing research**, v. 18, n. 1, p. 39-50, 1981.
- GEOCAPES. GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 02 mai. 2019.
- HAIR JR., Joseph F.; BLACK, William C.; BABIN, Barry J.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L. (2009). **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman.
- HARTMAN, Sandra J.; YRLE, Augusta C.; GALLE, William P. Procedural and distributive justice: Examining equity in a university setting. **Journal of Business Ethics**, v. 20, n. 4, p. 337-352, 1999.
- HOMANS, George C. **Social behavior: its elementary forms**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1961.
- HORAN, Sean M.; CHORY, Rebecca M.; GOODBOY, Alan K. Understanding students' classroom justice experiences and responses. **Communication Education**, v. 59, n. 4, p. 453-474, 2010.
- HOY, Wayne K.; TARTER, C. John. Organizational justice in schools: No justice without trust. **International Journal of Educational Management**, v. 18, n. 4, p. 250-259, 2004.
- KALE, Mustafa. Perceptions of college of education students in Turkey towards organizational justice, trust in administrators, and instructors. **Higher Education**, v. 66, n. 5, p. 521-533, 2013.
- KAUFMANN, Renee; TATUM, Nicholas T. Examining direct and indirect effects of classroom procedural justice on online students' willingness to talk. **Distance Education**, v. 39, n. 3, p. 373-389, 2018.
- LEVENTHAL, Gerald S. (1976). The distribution of rewards and resources in groups and organizations. In: L. BERKOWITZ, L.; WALSTER, E. (Eds.), **Advances in experimental social psychology**. New York: Academic Press, 1976.
- MEURER, Alison Martins; LOPES, Iago França; ANTONELLI, Ricardo Adriano; COLAUTO, Romualdo Douglas. Experiências na Pós-Graduação, Comportamento nas Redes Sociais e Bem-Estar. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 1, 2020.
- MOORMAN, Robert H. Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? **Journal of applied psychology**, v. 76, n. 6, p. 845, 1991.
- PAULSEL, Michelle L.; CHORY-ASSAD, Rebecca M. Perceptions of instructor interactional justice as a predictor of student resistance. **Communication Research Reports**, v. 22, n. 4, p. 283-291, 2005.
- RESH, Nura; SABBAGH, Clara. Justice in Teaching. In: SAHA, L. J.; DWORIN, A. G. (Eds.). **International Handbook of Research on Teachers and Teaching**. Dordrecht: Springer US, 2009.
- RINGLE, Christian; SILVA, Dirceu; BIDO, Diógenes de Souza. Modelagem de Equações Estruturais com Utilização do SmartPLS. **Revista Brasileira de Marketing**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 56-73, 2014.
- SABINO, Karla Luisa Costa; CUNHA, Jaqueline Veneroso Alves da; COLAUTO, Romualdo Douglas; FRANCISCO, José Roberto de Souza. Influência do desempenho acadêmico na percepção de justiça no ambiente de aprendizagem. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 13, n. 4, 2019.
- SANTOS, Débora; AVELINO, Bruna Camargos; CUNHA, Jaqueline Veneroso Alves da; COLAUTO, Romualdo Douglas. Justiça e desonestidade acadêmica: um estudo com estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 17, n. 44, p. 71-86, 2020.
- SIMIL, A. S. **A confiança como fator de influência da percepção de justiça no ambiente de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2016.
- VALLADE, Jessalyn I.; MARTIN, Matthew M.; WEBER, Keith. Academic entitlement, grade orientation, and classroom justice as predictors of instructional beliefs and learning outcomes. **Communication Quarterly**, v. 62, n. 5, p. 497-517, 2014.
- WERTHER, W. B.; DAVIS, K. **Administração de pessoal e recursos humanos**. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.
- WUBBELS, Theo; BREKELMANS, Mieke. Two decades of research on teacher-student relationships in class. **International Journal of Educational Research**, v. 43, n. 1-2, p. 6-24, 2005.