



REVISTA AMBIENTE CONTÁBIL

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ISSN 2176-9036

Vol. 16, n. 1, Jan./Jun., 2024

Sítios: <https://periodicos.ufrn.br/index.php/ambiente>

[http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-](http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/Ambiente)

[06/index.php/Ambiente](http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/Ambiente)

Artigo recebido em: 30.01.2023. Revisado por pares em: 14.06.2023. Reformulado em: 29.06.2023. Avaliado pelo sistema double blind review.

DOI: 10.21680/2176-9036.2024v16n1ID31393

Desonestidade acadêmica: motivações dos estudantes de ciências contábeis

Academic dishonesty: motivations of accounting students

Deshonestidad académica: motivaciones de estudiantes de contabilidad

Autores

Aloísio Ventura dos Santos Neto

Graduando em Ciências Contábeis pela Universidade Federal Fluminense (UFF-VR).

Endereço: Rua Desembargador Ellis Hermydio Figueira, 783, Aterrado - Volta Redonda - 27.213-145. Identificadores (ID):

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4725-4027>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0760127891241123>

E-mail: aloisioventura@id.uff.br

Mariana Pereira Bonfim

Doutora em Ciências Contábeis pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal Fluminense (UFF-VR).

Endereço: Rua Desembargador Ellis Hermydio Figueira, 783, Aterrado - Volta Redonda - 27.213-145. Identificadores (ID):

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2339-0462>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6281056363283128>

E-mail: marianapbonfim@gmail.com

César Augusto Tibúrcio Silva

Doutor em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da Universidade de Brasília (UnB).

Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro, Prédio da FACE, Brasília/DF - 70.910-900. Identificadores (ID):

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5717-9502>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5727021339190342>

E-mail: cesaraugustotiburciosilva@gmail.com

(Artigo apresentado no 5º Congresso UnB de Iniciação Científica em Contabilidade e Governança – 2022)

Resumo

Objetivo: Compreender as motivações da ocorrência da desonestidade acadêmica, em estudantes universitários de Ciências Contábeis.

Metodologia: Aplicação de um questionário, baseado na pesquisa de Ives *et al.* (2016), para 83 estudantes de Ciências Contábeis do estado do Rio de Janeiro. Para verificar a consistência interna do instrumento, foi aplicado o teste Kuder-Richardson. Posteriormente, foi realizado o teste qui-quadrado de Pearson.

Resultados: Indicam que a idade e o gênero apresentam pouca influência na desonestidade, enquanto o período que os alunos estão cursando possui influência; ou seja, quanto maior o tempo de permanência, maior a desonestidade. Destaca-se também que os alunos confessaram ter visto mais atos desonestos, do que de fato praticaram, o que demonstra que é mais fácil admitir que já viu outras pessoas serem desonestas do que confessar a própria desonestidade. As maiores motivações para a desonestidade foram a necessidade tirar boas notas, o medo de ser reprovado, a falta de entendimento sobre o conteúdo e a metodologia utilizada pelo professor.

Contribuições do Estudo: O trabalho avança na literatura e traz contribuições sobre o tema, pois ajuda a ter uma melhor compreensão acerca da desonestidade acadêmica, observando quais são as principais motivações dos estudantes para cometerem atos desonestos, sendo importante para as instituições de ensino e para os professores, uma vez que auxilia a compreender algumas motivações que induzem os alunos a serem academicamente desonestos. Abastecidos de tal conhecimento, os docentes e as universidades podem desenvolver e implementar políticas e métodos que fomentem procedimentos mais justos, desencorajando a desonestidade no ambiente acadêmico. Consequentemente, acarretará na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e na formação de profissionais mais qualificados e honestos para atuarem no mercado profissional.

Palavras-chave: Desonestidade Acadêmica; Motivações; Ciências Contábeis; Estudantes.

Abstract

Purpose: Understanding the motivations for the occurrence of academic dishonesty in university accounting students.

Methodology: Application of a survey based on the research by Ives *et al.* (2016), in 83 Accounting students from the state of Rio de Janeiro. To verify the instrument's internal consistency, the Kuder-Richardson test was applied. Subsequently, Pearson's chi-square test was performed.

Results: The results indicate that age and gender have little influence on the dishonesty, while the period students are studying has influence; that is, the longer the length of stay, the greater the dishonesty. It is also noteworthy that the students confessed to having seen more dishonest acts than they actually practiced, which demonstrates that it is easier to admit that you have seen other people be dishonest than to confess your own dishonesty. The biggest motivations for dishonesty were the need to get good grades, fear of failing, lack of understanding of content and methodology used by professors.

Contributions of the Study: This paper advances in the literature and brings contributions on the subject, as it helps to have a better understanding of academic dishonesty, observing what are the main motivations of students to commit dishonest acts, being important for educational institutions and for teachers, since it helps to understand some motivations that induce students to be academically dishonest. Armed with such knowledge, faculty and universities can develop and implement policies and methods that encourage fairer procedures, discouraging dishonesty in the academic environment. Consequently, it will lead to improvement of the quality of teaching and learning and the training of more qualified and honest to work in the professional market.

Keywords: Academic Dishonesty; Motivations; Accounting Sciences; Students.

Resumen

Objetivo: Comprender las motivaciones para la ocurrencia de la deshonestidad académica en estudiantes universitarios de Contaduría.

Metodología: Aplicación de un cuestionario, basado en la investigación de Ives *et al.* (2016), para 83 estudiantes de Contabilidad del estado de Río de Janeiro. Para verificar la consistencia interna del instrumento se aplicó la prueba de Kuder-Richardson. Posteriormente, se realizó la prueba de chi-cuadrado de Pearson.

Resultados: Los resultados de este estudio indican que la edad y el género tienen poca influencia en la deshonestidad, mientras que el período que los estudiantes están estudiando tiene influencia; es decir, cuanto mayor sea la duración de la estancia, mayor será la deshonestidad. También es de destacar que los estudiantes confesaron haber visto más actos deshonestos de los que realmente practicaban, lo que demuestra que es más fácil admitir que has visto a otras personas ser deshonestas que confesar las tuyas deshonestidad. Las mayores motivaciones para la deshonestidad fueron la necesidad de mejorar notas, miedo a reprobar, falta de comprensión del contenido y la metodología utilizado por el profesor.

Contribuciones del Estudio: El trabajo avanza en la literatura y trae aportes sobre el tema, pues ayuda a tener una mejor comprensión de la deshonestidad académica, observando cuáles son las principales motivaciones de los estudiantes para cometer actos deshonestos, siendo importante para las instituciones educativas y para los docentes, ya que ayuda a comprender algunas motivaciones que inducen a los estudiantes a ser académicamente deshonesto. Armados con tal conocimiento, la facultad y las universidades pueden desarrollar e implementar políticas y métodos que fomenten procedimientos más justos, desalentando la deshonestidad en el ambiente académico. En consecuencia, conducirá a mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y la formación de más calificado y honesto para trabajar en el mercado profesional.

Palabras clave: Deshonestidad Académica; Motivaciones; Ciencias Contables; Estudiantes.

1 Introdução

Para a economia tradicional, os indivíduos cometem atos desonestos baseados na análise de custo-benefício do ato, sempre observando três aspectos: o benefício que receberá com a

desonestidade, o risco de ser descoberto e a punição aplicável (Becker, 1968). Essa teoria, chamada do Método Simples do Crime Racional (MOSCR), parte do princípio que todos os indivíduos são racionais e, a partir dessa racionalidade, ele faz uma escolha pela desonestidade ou não.

Contudo, estudos mais recentes (Mazar & Ariely, 2006; Mazar, Amir & Ariely, 2008; Ariely, 2012) verificaram que fatores sociais e culturais também podem influenciar na desonestidade, ou seja, indicando que não é uma escolha puramente racional. Desse modo, Ariely (2012) desenvolveu a Teoria da Margem de Manobra afirmando que, de fato, a motivação financeira é algo que os indivíduos observam quando cometem atos desonestos, contudo, o comportamento também é influenciado por autojustificações, que podem ser consideradas irracionais. Portanto, a motivação do ego também influencia na desonestidade: as pessoas querem se sentir honestas, olhar para o espelho e se sentir bem consigo mesmas.

Ao se deparar com sentimentos antagônicos, o indivíduo manobra as suas próprias escolhas e sentimentos, de forma que alcance o máximo de benefícios possíveis, tentando não ultrapassar seus conceitos éticos. Quando esse limite é ultrapassado, entram as autojustificações, como por exemplo, a relativização do ato desonesto, a compensação do deslize com atos honestos posteriormente ou até mesmo a crença de que todos também cometem alguma desonestidade (Ariely, 2012).

Casos de comportamentos desonestos ocorrem não só no ambiente empresarial como também no acadêmico: Abbasi (2013) menciona que a nova geração de estudantes está mais familiarizada com a tecnologia e menos paciente com os mecanismos tradicionais de ensino, o que pode desencadear em episódios de desonestidade. Sousa, Conti, Salles e Mussel (2016) apontam como um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro a formação de uma cultura em que prevaleça um comportamento com base na honestidade e postura ética entre os acadêmicos.

Meurer e Costa (2020) observaram que comportamentos negativos são responsáveis por desestabilizar o ambiente universitário. Uma vez iniciada a prática desonesta nesse ambiente e a mesma não ser devidamente repreendida, o discente se sentirá atraído a cometer novos atos desonestos (Williams & Hosek, 2003). Desse modo, entende-se que a universidade é um local importante para a criação da noção de honestidade do indivíduo, pois a percepção de justiça é fundamental para a inibição do comportamento desonesto (Quaye, 2010; Donat, Dalbert & Kamble, 2014).

Para Sá (2010) é importante que se crie um pensamento ético, uma educação conveniente que leve o estudante a vontade de agir segundo os padrões estabelecidos, pois a construção do profissional e sua aptidão técnica também são fundamentados na graduação e na conduta do aluno durante o curso de formação profissional. Um tratamento digno, respeitoso e justo efetua um papel indispensável na decisão dos alunos em aceitar normas ou quebrá-las, e no esclarecimento de comportamentos descritos como desonestos dentro e fora da vida acadêmica (Donat, Dalbert & Kamble, 2014).

Para Tibbetts (1999), caso o estudante veja a desonestidade como uma atitude não antiética ou uma forma não tão grave de má conduta, a chance de praticar novos atos desonestos é alta. Jensen, Arnett, Feldman e Cauffman (2002), analisando alunos do ensino médio e universitários dos Estados Unidos, verificaram que os estudantes que classificavam a desonestidade como permissiva eram mais propensos a adotarem comportamentos fraudulentos. Resultados idênticos foram encontrados por Eriksson e McGee (2015) ao apurarem estudantes universitários australianos. As pesquisas divulgaram que os alunos são mais propensos a realizarem atos desonestos se eles veem a desonestidade como uma maneira menos grave de má conduta acadêmica.

Ao constatarem porque os estudantes trapaceiam, Williams e Hosek (2003) ressaltam que os alunos, mesmo os desonestos, são racionais e que a decisão de cometer uma trapaga não se deve a um ato impulsivo, porém a uma decisão lúcida de que os benefícios das práticas desonestas superam os riscos. Dessa forma, ser desonesto ou não é uma questão de escolha. Iniciando práticas desonestas, os alunos podem se sentir atraídos a cometer a desonestidade com maior frequência também em outros ambientes (Williamns & Hosek, 2003).

A respeito da desonestidade acadêmica, já foram desenvolvidas pesquisas acerca da percepção de justiça (Resh & Sabbagh, 2017; Santos, Avelino, Cunha & Colauto, 2020); da relação com o cinismo (Nasu & Afonso, 2020); reflexos na conduta profissional (Viana, Santos, Rodrigues, Lima & Viana, 2018), entre outros. Também nessa ceara, mas buscando compreender as motivações da desonestidade dos estudantes, outras pesquisas foram elaboradas acerca da obtenção de melhores notas e não decepcionar os pais (McCabe, Treviño & Butterfield, 1999; Quaye, 2010); o relacionamento entre aluno-professor (Zelna & Bresciani, 2004; Starovoytova & Namango, 2016); e sobre plágio (Ives *et al.*, 2016). Estudos como o de Guangul, Suhail, Khalit e Khidhir (2020) realizaram um levantamento sobre os desafios presentes no ensino à distância provocados pela pandemia da Covid-19, identificando a desonestidade como o principal deles. Os autores também verificaram que as apresentações online foram consideradas uma boa opção para controlar a desonestidade dos estudantes (Guangul *et al.*, 2020).

Diante desse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: **Quais são as motivações da desonestidade acadêmica?** Desse modo, a presente pesquisa busca compreender as motivações da ocorrência da desonestidade acadêmica, em estudantes universitários de Ciências Contábeis.

Assim, esse estudo pretende não apenas identificar as motivações da desonestidade acadêmica, como também verificar suas consequências dentro do ambiente universitário, podendo ser um mecanismo importante para o combate da desonestidade entre os estudantes. Assim, os achados dessa pesquisa podem auxiliar quatro agentes distintos: i) estudantes, uma vez que, compreendendo as desonestidades cometidas e observadas pelos mesmos, é possível entender o que está sendo normalizado por eles e criar mecanismos para mitigar essas condutas; ii) professores, na identificação de deficiências nas disciplinas, nas quais eles precisam dedicar atenção para os alunos não cometerem desonestidades; iii) universidade, na criação de artefatos de controle na diminuição da desonestidade e na inserção de disciplinas e/ou cursos sobre ética e; iv) sociedade, uma vez que a não punição e/ou normalização da desonestidade dos estudantes reflete na conduta dos futuros profissionais.

2 Referencial Teórico

A teoria do Método Simples do Crime Racional (MOSCR) explica a desonestidade a partir de uma relação de custo-benefício: o criminoso é um indivíduo racional, que assume sua decisão de praticar um crime com base nos riscos e ganhos relacionados à atividade (Becker, 1968). Nesta linha de raciocínio, o entendimento sobre o tamanho e o significado da perda social resultante da atividade criminosa pode ser subjetivo (Becker, 1968).

O modelo desenvolvido por Becker relaciona o número de crimes pelos custos da probabilidade de ser condenado, de apreensão e detenção. Desse modo, o sujeito avalia os ganhos com a atividade ilegal, o seu entusiasmo para realizar o crime com a probabilidade de ser pego cometendo o delito e sua pena (Becker, 1968). Em relação à punição, é proposto por Becker (1968) a melhora das condições e recursos, de modo que minimizem os gastos sociais do delito em prol de um maior bem-estar da sociedade.

Para Becker (1968), a prisão não deve ser dissolvida, porém deve ser realizada um bom uso dela, entendendo-se a elasticidade da resposta dos crimes mediante as mudanças nas punições. Contudo, a multa seria a forma ideal de punir os criminosos, visto que ela pode recompensar as vítimas, aumentando a utilidade dos recursos públicos e restabelecendo os prejuízos econômicos da sociedade (Becker, 1968).

Contudo, anos mais tarde o próprio Becker (1993) verificou que existiam anomalias no comportamento desonesto e que ele não era causado puramente por uma questão racional. Ariely (2012) defende que a falta de ética humana, que visa favorecer-se de forma imoral, não é resultado da análise de custos-benefícios de trapaça, como pregava Becker (1968). O fato dos indivíduos trapacearem pouco, mesmo em circunstâncias que as propiciem trapacear muito, mostra que a desonestidade é um assunto mais complexo do que o previsto pelo MOSCR (Ariely, 2012).

Instigado com esse problema, Ariely (2012) realizou diversos experimentos, nos quais sujeitavam os participantes a situações com elevado potencial de trapaça. Os resultados obtidos mostraram que as pessoas cometem atos desonestos, mas não na mesma proporção que a situação permite. De uma forma geral, o ser humano utiliza da desonestidade desde que a mesma não cause danos a sua autoimagem (Ariely, 2012). Assim, foi desenvolvida a Teoria da Margem de Manobra que busca identificar e analisar os variados motivos que conduzem as pessoas a infringirem uma norma ou lei e justificarem para si essa infração (Ariely, 2012).

A desonestidade pode ser observada não só em diferentes culturas (Ariely, 2012; Bonfim & Silva, 2019) como também em diferentes situações do cotidiano. Uma dessas situações é aquela que ocorre no âmbito das escolas ou universidades, conhecida como desonestidade acadêmica. De acordo com Taniguchi, Sanchez, Cappellozza e Filenga (2011), a desonestidade acadêmica consiste no conjunto de situações e atitudes inapropriadas na qual os indivíduos possuem com o intuito obter algum tipo de benefício ou vantagem. Lambert, Hogan e Barton (2003) expressam que ela ocorre quando há a intenção da pessoa em engajar-se em comportamentos desonestos ou antiéticos, dentro de um ambiente acadêmico.

A desonestidade acadêmica é um obstáculo que há anos tem permeado o ambiente educacional, representando um fato que tem se tornado cada vez mais comum nas instituições de ensino (McCabe & Treviño, 1993; Finn & Frone, 2004; Bolin, 2004; Lin & Wen, 2007; Minarcik & Bridges, 2015). Não existe uma definição estabelecida e aceita, mas a literatura expõe alguns conceitos sobre a desonestidade acadêmica. Lambert, Hogan e Barton (2003) a conceituam como qualquer ato ou iniciativa de fraude realizada por um aluno por meio não autorizado ou aceitável em atividades avaliativas. Para Kisamore, Stone e Jawahar (2007), a desonestidade acadêmica se trata de uma percepção que engloba, além da trapaça e da fraude, outros meios de desvio acadêmico, como plágio e cooperação inadequada. Já Miller, Murdock e Grotewiel (2017) indicam que a desonestidade acadêmica caracteriza qualquer ação enganosa ou injusta que tem como objetivo gerar um resultado mais benéfico em alguma atividade acadêmica.

Eriksson e McGee (2015) classificam a desonestidade acadêmica de quatro formas: a) trapaça, que consiste na utilização de notas ou material não permitido na realização de atividades; b) fabricação, que é a criação de informações, referências ou resultados, como por exemplo, quando o aluno cita um autor que não existe ou demonstra dados em seu trabalho que não são reais; c) facilitação da desonestidade acadêmica, que compreende ajudar outros estudantes na execução de condutas desonestas, permitindo que copiem seu trabalho ou até mesmo oferecendo auxílio durante as atividades avaliativas, e; o d) plágio, que consiste em copiar declarações, ideias ou palavras de outra pessoa e usá-las como suas, sendo um comportamento visto como fraude e roubo intelectual. Para Silva (2008), são três as

classificações para o plágio: o integral, quando sucede a utilização do texto completo sem citar a fonte; o parcial, quando usa frases ou parágrafos de fontes diversas, e; o conceitual, quando aplicam ideias, conceitos ou teoria de outro autor como se fossem de própria autoria. Ainda que não exista um consenso na literatura a respeito da desonestidade do autoplágio (Morais, Ramos, Cardoso, Gonçalves, Ramos, Costa & Gonçalves, 2022), este consiste na situação em que um autor reutiliza seus próprios textos em publicações posteriores (Bretag & Mahmud, 2009).

Segundo Moffatt (1990), a universidade, no nível do curso de graduação, aparenta ser um lugar onde fraudar é tão natural quanto respirar, tratando-se de uma habilidade acadêmica quase tão importante como ler e escrever. A prática da desonestidade acadêmica traz resultados que prejudicam não apenas a instituição, como também os próprios estudantes.

Pesquisas anteriores averiguaram que estudantes que ludibriam enfrentam problemas para aprender o conteúdo que foi ministrado pelo professor, resultante do desenvolvimento de costumes que influenciam no processo de ensino e aprendizagem (Carpenter, Harding, Finelli, Montgomery & Passow, 2006). O ganho de conhecimento necessário para o crescimento profissional do aluno pode ser comprometido (Quaye, 2010). Além disso, este comportamento, que antes era atípico e moralmente errôneo, tende a não ser mais visto de tal forma, devido ao ato da desonestidade ter se tornado “normal”, não somente no ambiente acadêmico, como também em outros ambientes (Arhin & Jones, 2009).

Especificamente na graduação, Lambert, Hogan e Barton (2003) apresentaram que um dos fatores que influenciam estudantes a se comportarem de forma desonesta é o fato de desejarem ser aceitos nos grupos dos quais desejam fazer parte, além da vontade de ser formar e obter as melhores notas. Smyth, Davis e Kroncke (2009) indicam que os alunos que cometem atos desonestos no ambiente universitário eventualmente se tornarão profissionais que se envolverão em comportamentos antiéticos no local de trabalho. O estudo de Ives *et al.* (2016), elaborado em seis universidades públicas da Romênia, identificou que 95% dos estudantes relataram ter praticado um ou mais atos de desonestidade acadêmica durante a graduação.

Bujaki, Lento e Sayed (2019) ressaltam que as consequências da desonestidade acadêmica podem ser tão prejudiciais quanto as de qualquer fraude comercial, uma vez que esses atos comprometem a integridade de uma instituição, desvalorizando o valor dos diplomas dos alunos e prejudicando a confiança do público na academia. Além do mais, a avaliação pertinente ao aprendizado do estudante pode ser prejudicada, induzindo na análise do corpo docente quanto às limitações de aprendizagem que os estudantes possuíam, e a confiabilidade dos programas de educação pode ser danificada (Witmer & Johansson, 2015).

Assim, as motivações que levam os estudantes a cometerem desonestidades estariam baseadas em um tripé, semelhante às teorias clássicas de trapaça: i) objetivos externos, ou seja, os alunos avaliam a necessidade de se obter vantagens externas, como a inserção no mercado de trabalho; ii) confiança, uma vez que não se sentem confiantes em obter sucesso de outra forma (i.e. avaliações injustas), os estudantes ficam mais confortáveis para serem desonestos; iii) custos, se não há punição ou a mesma é baixa, o risco de ser pego é pequeno ou se o ato não irá impactar a autoimagem do aluno, o mesmo se sente compelido a cometer a desonestidade (Wigfield & Eccles, 2000; Murdock & Anderman, 2006; Anderman & Danner, 2008; Ives *et al.*, 2016). Desse modo, compreender as motivações e as consequências da desonestidade concede ao ambiente acadêmico como um todo uma base para verificar e esboçar estratégias que possam diminuir a trapaça estudantil.

Carpenter *et al.* (2006) afirmam que a responsabilidade de reduzir a trapaça não é somente de um personagem, porém de todos os envolvidos: dos próprios alunos, dos professores e das instituições de ensino. Ainda conforme esses autores, promover discussões

sobre a desonestidade entre os estudantes e professores e melhorar a integridade acadêmica na universidade é imprescindível para atingir esse propósito. Esta discussão deve ser realizada de forma que todos os atores entendam os valores e as políticas adotadas nas instituições (Eriksson & Mcgee, 2015).

Diversas pesquisas já foram realizadas sobre a desonestidade no ambiente acadêmico: Oliveira, Assis, Silva e Oliveira Neto (2014) verificaram não haver diferenças significativas entre a percepção da desonestidade de alunos e professores, contudo, aqueles acharam que estes serão mais severos com os desonestos, e que também julgaram ser mais rigorosos com os que cometem desonestidade. Viana *et al.* (2018) constataram que a maioria dos discentes concordam que as práticas desonestas podem influenciar no comportamento ético do futuro profissional contábil, porém 44,38% dos estudantes não identificam correlação possível entre ética na faculdade e na profissão.

Nasu e Afonso (2020) analisaram a relação entre cinismo e a expectativa de trapaça nas vidas acadêmica e profissional de estudantes de cursos de pós-graduação *lato sensu* da área contábil e os testes indicaram que o nível de cinismo dos participantes é similar quando analisados por gênero, área em que trabalham e formação acadêmica. Os modelos de regressão logística binária indicaram que há relação positiva entre cinismo e a expectativa de trapaça, tanto na vida acadêmica como profissional. Já Luz, Wagnitz e Rengel (2021) demonstraram que os estudantes tendem a minimizar suas condutas de trapaça acadêmica perante a um ambiente que esses considerem éticos. Todavia, a conduta de trapaça depende do interesse próprio desses estudantes, sendo confrontado com o clima ético percebido pelos envolvidos.

No contexto da pandemia da Covid-19, Colares e Miranda (2021) analisaram a relação entre as corrupções cometidas por estudantes de graduação em Ciências Contábeis durante o ensino remoto emergencial e a percepção de justiça destes alunos. Como resultados, três variáveis se apresentaram como significativas: o gênero, o desempenho acadêmico e a percepção de corrupção. Os resultados mostraram que o gênero feminino e os estudantes que demonstram bom desempenho acadêmico possuem uma maior percepção de justiça, sendo que os alunos que julgam consultas a materiais externos como atos de corrupção inclinam-se a avaliar como mais injusto os fins alcançados durante o ensino remoto. Além disso, observou-se que quase 30% dos respondentes realizam consultas ao material da disciplina, à internet e aos colegas durante as avaliações, mesmo admitindo que seja um ato de corrupção.

Guangul *et al.* (2020) apuraram que as avaliações remotas intensificaram a desonestidade acadêmica, sendo a combinação de variados métodos avaliativos como uma maneira de diminuir essa desonestidade. Oliveira, Teixeira, Torres e Moraes (2021) identificaram que o uso de tecnologias digitais foram aspectos positivos, porém a adaptação pessoal foi uma experiência negativa, refletindo em aumento da trapaça dos alunos.

Dessa forma, os resultados encontrados nesta pesquisa podem ser um importante mecanismo para o combate da desonestidade acadêmica, exibindo contribuições para os professores e as instituições de ensino, uma vez que busca compreender algumas das motivações que induzem os estudantes a cometerem atos desonestos. Fornecido tal conhecimento, esses atores podem elaborar e implementar políticas e projetos que mostrem a promoção de procedimentos mais justos e de integridade acadêmica, trazendo benefícios para o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a presente pesquisa se diferencia das demais, pois ela busca não somente identificar a existência da desonestidade acadêmica, como também identificar quais são as suas motivações em um ambiente universitário. Além disso, considerando o contexto de pandemia da Covid-19, onde os alunos precisaram estudar através do ensino remoto, é possível que tenha ocorrido reflexos também na sua percepção de desonestidade.

3 Procedimentos Metodológicos

Para atingir o objetivo proposto, foi aplicado um questionário baseado na pesquisa de Ives *et al.* (2016), com vista a coletar informações sobre as crenças e experiências dos participantes em relação à desonestidade acadêmica. Esse questionário já foi anteriormente aplicado em países de língua inglesa e asiáticos, entretanto, ainda não foi executado na África, América do Sul e Europa Oriental (Ives *et al.*, 2016), surgindo assim, a necessidade de se compreender também essas localidades.

Inicialmente, foi realizado um pré-teste com cinco estudantes com o objetivo de identificar possíveis inconsistências no questionário. Assim, foram realizadas adaptações, reduzindo-se a quantidade de perguntas e foram acrescentadas novas opções às respostas, com o intuito de melhorar a compreensão dos questionamentos.

O questionário é composto por três partes: i) na primeira, foram buscados dados de identificação dos participantes, como gênero e idade; ii) na segunda parte, foram listados comportamentos acadêmicos desonestos e os discentes foram questionados sobre quantas vezes eles já se envolveram nesses comportamentos, quais consequências eles sofreram e se já presenciaram outros se envolverem, e; por fim, iii) na terceira parte, os estudantes foram questionados sobre as motivações para o comportamento desonesto (ver apêndice).

O questionário foi aplicado de maneira online e anônima, pela plataforma Google Formulários, entre os meses de fevereiro e junho de 2022. O questionário foi enviado aos estudantes residentes no estado do Rio de Janeiro, por conveniência, tendo sido obtidas 91 respostas, porém 8 delas foram descartadas, pois os alunos não cursavam Ciências Contábeis, parâmetro escolhido para a construção da pesquisa. Assim, a amostra final compreendeu 83 estudantes.

Para verificar a consistência interna do instrumento, na segunda parte do questionário, foi aplicado o teste Kuder-Richardson (Kuder & Richardson, 1937), também chamado de K-20, ao invés do Alfa de Cronbach, pois o método K-20 é utilizado em variáveis dicotômicas (Lohr, 2002), como foi nessa pesquisa. Os dados apresentaram um K-20 de 0,776, demonstrando a consistência interna do instrumento, pois valores acima de 0,7 são considerados aceitáveis pela literatura (Urda, 2001; Milan & Trez, 2005; Oviedo & Campo-Arias, 2005). Para a análise dos dados, foi realizado o teste qui-quadrado de Pearson, um teste não paramétrico que busca identificar associações significativas entre cada item.

4 Apresentação e Análise dos Resultados

Inicialmente, foram verificadas as características sócio demográficas dos estudantes respondentes e os dados estão presentes na Tabela 1.

Tabela 1

Características dos estudantes

Característica	Quantidade	Frequência
Gênero		
Feminino	62	75%
Masculino	21	25%
Idade		
Entre 18 e 21 anos	43	52%
Entre 22 e 25 anos	28	34%
	11	13%

Entre 26 e 30 anos	1	1%
31 ou mais		
Semestre		
Primeiro	11	13%
Segundo	18	22%
Terceiro	7	9%
Quarto	14	17%
Quinto	2	2%
Sexto	12	14%
Sétimo	7	9%
Oitavo	1	1%
Acima	11	13%

Fonte: *Dados da pesquisa.*

Através da Tabela 1 é possível perceber que 74,7% dos respondentes são do gênero feminino, o que contrasta com o registro dos profissionais ativos no Conselho de Contabilidade do Rio de Janeiro, que conta com 43% de mulheres atuantes na profissão (CFC, 2022). Além disso, mais da metade (52%) da amostra tem entre 18 e 21 anos, sendo 86% dos alunos pertencentes a faixa etária entre 18 e 25 anos, o que demonstra a pouca idade dos estudantes.

A Tabela 2 apresenta os dados da segunda parte do questionário, no qual os discentes foram questionados se já apresentaram e se já presenciaram comportamentos desonestos na graduação.

Tabela 2

Frequência de desonestidade cometida ou presenciada

Desonestidade	Frequência
Fez prova para outra pessoa	11%
Presenciou alguém fazer prova para outra pessoa	27%
Cometeu plágio	27%
Presenciou alguém cometer plágio	57%
Utilizou tecnologias não autorizadas durante uma prova	24%
Presenciou alguém utilizar tecnologias não autorizadas durante uma prova	43%
Pagou para outra pessoa/empresa fazer avaliações	22%
Presenciou alguém pagar para outra pessoa/empresa fazer avaliações	60%

Fonte: *Dados da pesquisa.*

Com relação à “cola”, tanto os que presenciaram quanto os que realizaram a prova para outros estudantes, fizeram até 4 vezes, sendo que nenhum estudante nunca foi pego cometendo o ato. Grimes (2004) já pontuava que os alunos consideravam a desonestidade em sala de aula como algo comum, visto que eles consideram que a desonestidade acadêmica é algo socialmente aceitável e não eticamente errado.

Com relação ao plágio, também foi verificado que mais alunos confessaram presenciar o ato do que cometeram: dos 57% que presenciaram, 44,7% viu entre 2 a 4 vezes e, 25,5% mais de 10 vezes. Já os 27% que plagiaram, a maioria cometeu entre 2 a 4 vezes e nunca foram pegos. Os que sofreram alguma punição, levaram advertência, tiveram a nota reduzida e um aluno foi reprovado na atividade. Sureda-Negre, Comas-Forgas e Oliver-Trobat (2015) averiguaram que a prática do plágio é generalizada nas salas de aula e que os estudantes que deixam para realizar os trabalhos mais próximos do término do prazo de entrega são mais propensos a plagiar.

Os alunos que admitiram já ter utilizado alguma tecnologia não autorizada durante uma prova, cometeu entre 2 a 4 vezes (55%) e a maioria não sofreu nenhum tipo de punição, pois não foram pegos. Esse resultado é semelhante ao identificado por Colares e Miranda (2021), que observaram que 30% dos respondentes realizaram consultas ao material da disciplina, à internet e aos colegas durante as avaliações, mesmo admitindo que seja um ato desonesto. Contudo, observou-se que mais estudantes já presenciaram essa desonestidade em outros alunos (43%), predominantemente, mais de 5 vezes (55%).

A maioria (82%) dos estudantes que já presenciaram alguém pagar uma empresa ou uma pessoa para fazer as avaliações, viu esse ato ser cometido até 4 vezes. Já a frequência dos respondentes que pagaram outra pessoa/empresa para realizar avaliações foi de 22%, grande parte dos respondentes praticaram esse comportamento uma única vez (78,22%), nunca sofreram nenhum tipo de punição e não foram pegos. O estudo de Sousa, Costa e Barroso (2011) mostra que é inegável a existência e o crescimento da “indústria” da venda de trabalhos, artigos e até de monografias, dissertações e teses; as motivações para isso são diversas, sendo as mais comuns, a necessidade de ser aprovado na disciplina ou concluir o curso.

Destaca-se que o percentual de estudantes que presenciaram outros cometerem uma desonestidade é maior do que aqueles que confessaram já ter cometido, em todas as afirmações, o que pode sinalizar que é mais fácil admitir que já viu outras pessoas serem desonestas do que confessar a própria desonestidade. Estudos anteriores (Grimes, 2004; Teixeira & Rocha, 2010) também identificaram que mais facilmente os alunos confessam já terem presenciado atitudes desonestas do que conseguem confessar suas desonestidades.

Em seguida, foi realizado o teste de qui-quadrado para verificar associações entre a desonestidade e as variáveis sociais e os resultados constam na Tabela 3.

Tabela 3

Qui-quadrado das variáveis sociais

Desonestidade	Gênero	Idade	Período
Fez prova para outro	1,075 (0,300)	0,840 (0,840)	9,634 (0,210)
Presenciou fazer prova para outro	2,155 (0,142)	0,961 (0,811)	13,101 (0,070)
Plagiou	2,155 (0,142)	0,961 (0,811)	18,179 (0,011)
Presenciou plágio	6,210 (0,013)*	1,689 (0,639)	9,999 (0,189)
Utilizou tecnologias	0,392 (0,531)	1,348 (0,718)	9,298 (0,232)
Presenciou uso de tecnologias	2,508 (0,113)	1,148 (0,765)	17,693 (0,013)
Pagou por avaliações	0,907 (0,341)	1,766 (0,622)	25,148 (0,001)
Presenciou pagamento por avaliações	3,547 (0,060)	6,656 (0,084)	29,687 (0,000)

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: *p*-valor do teste entre parênteses.

A respeito do gênero e utilizando 5% como parâmetro, foi revelada uma associação existente apenas entre o gênero e ver outras pessoas cometendo plágio [$X^2(2) = 6,210$; *p*-valor = 0,013]. Embora na amostra analisada, 65% das mulheres confessaram que já presenciaram outras pessoas cometendo plágio, enquanto apenas 33% dos homens já presenciaram, de uma

maneira geral, o gênero parece não influenciar na desonestidade (Erat & Gneezy, 2012; Franzen & Pointner, 2013; Oliveira *et al.*, 2014).

Com relação a idade, não foi verificada associação entre a idade e se os respondentes já presenciaram ou cometeram desonestidade. Pesquisas anteriores (Oliveira *et al.*, 2014; Matos, Macedo, Bertassi, Nazareth & Matos, 2018) também encontraram resultados estatisticamente semelhantes em relação a interferência da idade na percepção da desonestidade acadêmica, ainda que outros estudos tenham identificado que estudantes mais novos são mais propensos à desonestidade acadêmica (Kisamore, Stone & Jawahar, 2007; Lin & Wen, 2007).

Com relação ao período, diversas desonestidades foram significantes: presenciar um aluno fazendo prova para outro, cometer plágio, presenciar outros estudantes utilizarem tecnologias não autorizadas, presenciar e pagar outra pessoa para fazer avaliações. Embora existam diversas explicações para isso, algumas possibilidades residem no fato de que, por estarem há mais tempo na universidade, os estudantes tendem a cometer mais atos desonestos, seja por se sentirem mais pressionados a obterem boas notas ou em decorrência da falta de tempo por ter outras atividades, como emprego ou família, ou ainda por estarem há mais tempo na universidade, eles já são capazes de conhecer a cultura e os limites impostos nesse ambiente. Esse resultado também foi encontrado por outros autores (Nejati, Ismail & Shafaei, 2011; Santos *et al.*, 2020) que também identificaram o tempo de permanência na universidade como uma variável significativa para a desonestidade.

Na terceira parte do questionário, os discentes foram questionados sobre as maiores motivações para os comportamentos desonestos e as respostas estão presentes na Figura 1.

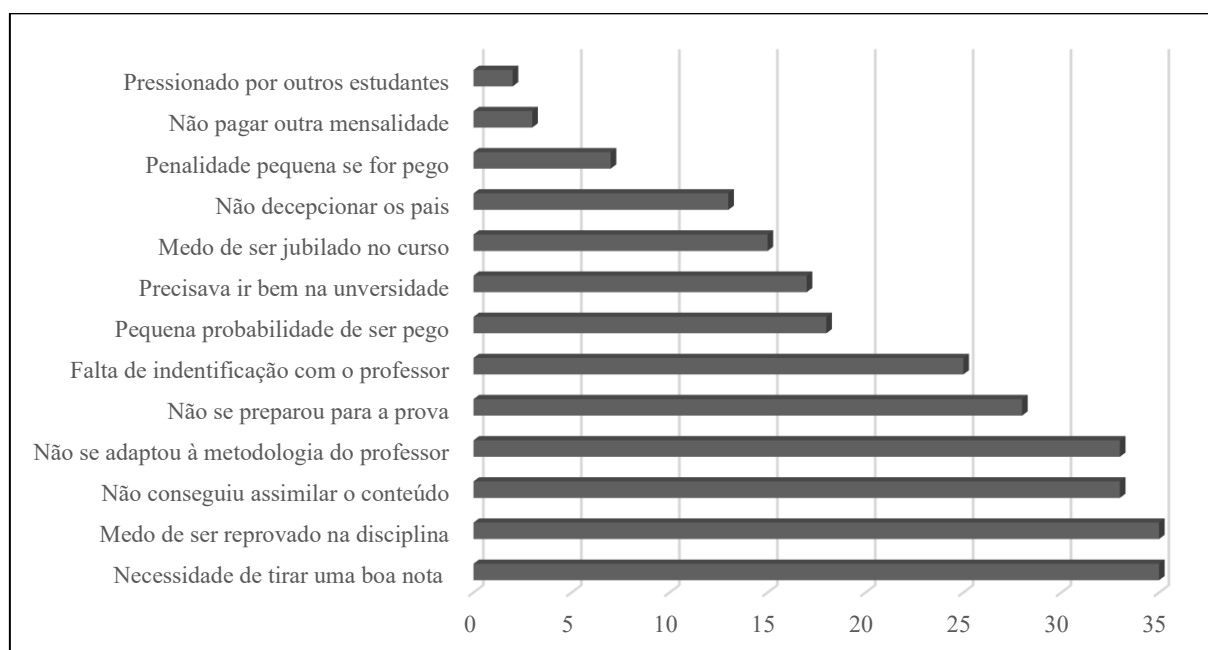


Figura 1 *Motivações da desonestidade acadêmica*

Fonte: *Dados da pesquisa.*

As respostas revelaram que a maioria das justificativas concentraram-se em torno da necessidade de tirar boas notas, medo de ser reprovado na disciplina, dificuldade em entender o conteúdo e na adaptação à metodologia do professor. Pesquisas anteriores (Lambert, Hogan

& Barton, 2003; Mazar, Amir & Ariely, 2008; Quaye, 2010) também identificaram que a pressão para se obter boas notas era um motivador para a desonestidade acadêmica.

Os alunos também poderiam responder essa pergunta de maneira aberta e apenas 4 estudantes fizeram, tendo respondido o seguinte: a) “Ajudar meus amigos”; b) “Às vezes estava com a cabeça cheia de problemas não relacionados a faculdade e não conseguia focar em estudar”; c) “Estava trabalhando e não consegui realizar a atividade na pandemia”, e; d) “Medo de ir mal na avaliação, pois era muito pequena (2 questões) e o professor tinha fama de reprovações”. Guangul *et al.* (2020) e Oliveira *et al.* (2021) também identificaram a fraude acadêmica como um dos maiores desafios no ensino remoto, provocado pela pandemia da Covid-19.

Os resultados encontrados na pesquisa vão ao encontro dos teóricos acerca das motivações dos estudantes para cometerem atos desonestos (Wigfield & Eccles, 2000; Murdock & Anderman, 2006; Anderman & Danner, 2008; Ives *et al.*, 2016): os alunos pontuaram objetivos externos como a principal motivação, sendo a necessidade de tirar uma boa nota e o medo de ser reprovado na disciplina. Além disso, os estudantes também se sentiram confiantes para cometerem tais atitudes, seja por não conseguirem assimilar o conteúdo da disciplina, por não se adaptarem à metodologia do professor ou por não se identificarem com o docente. Os custos também foram percebidos como motivações, uma vez que os discentes pontuaram que a probabilidade de serem pegos em trapaceira é pequena, além da punição também ser baixa. Dessa forma, foram observados que os principais motivadores da desonestidade acadêmica foram percebidos na pesquisa, sendo o principal, os objetivos externos.

5 Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a ocorrência da desonestidade acadêmica, em estudantes universitários de Ciências Contábeis. Por meio da aplicação do questionário, verificou-se que as principais motivações foram a necessidade de tirar boas notas, o medo de ser reprovado na disciplina, a falta de entendimento do conteúdo ministrado e da metodologia utilizada pelo professor. Esses resultados podem servir de auxílio não só aos docentes como também às universidades para a diminuição da desonestidade.

Adicionalmente, foi constatado que a idade não influencia na desonestidade e o gênero possui uma pequena influência; em contrapartida, o período que os alunos estão cursando na graduação influencia na desonestidade, pois os alunos que possuem maior tempo de permanência, tendem a ter uma maior inclinação para cometer atos desonestos. Além disso, vale ressaltar que os alunos admitiram mais que veem outras pessoas cometendo desonestidade do que de fato foram desonestos; isso vai ao encontro com a Teoria da Margem de Manobra (Ariely, 2012), em que a motivação do ego influencia na desonestidade, ou seja, as pessoas querem se sentir honestas, olhar para si e se sentir bem consigo mesmas. Além disso, Thaler e Sustein (2009) também já afirmavam que os indivíduos são mais propensos a erros de escolha do que querem admitir.

Como limitações da pesquisa, apresenta-se o fato de que não foi possível captar a veracidade nas respostas dos alunos, pois existia a possibilidade de que os mesmos estivessem mentindo, além da amostra não ser representativa dos estudantes de Ciências Contábeis, não podendo, portanto, os dados serem generalizados. Ademais, considerando o contexto da pandemia da Covid-19, em que os estudantes precisaram estudar de forma remota, é possível que tenham ocorrido reflexos diferentes na percepção da desonestidade. Outra limitação da pesquisa, diz respeito ao próprio instrumento utilizado: um questionário pode

não captar com exatidão a desonestidade dos indivíduos, fazendo com que os resultados possam estar subestimados.

O trabalho avança na literatura e traz algumas contribuições acerca do tema, pois ajuda a ter uma melhor compreensão acerca da desonestidade acadêmica, observando quais são as principais motivações dos estudantes para cometerem atos desonestos, sendo importante para as instituições de ensino e para os professores, uma vez que auxilia a compreender algumas motivações que induzem os alunos a serem academicamente desonestos. Abastecidos de tal conhecimento, os docentes e as universidades podem desenvolver e implementar políticas e métodos que fomentem procedimentos mais justos, desencorajando a desonestidade no ambiente acadêmico. Conseqüentemente, acarretará na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e na formação de profissionais mais qualificados e honestos para atuarem no mercado profissional.

Os resultados da presente pesquisa podem nortear futuros estudos na área, como por exemplo: realizar um estudo comparativo entre universidades privadas e públicas, verificando suas principais diferenças; analisar o impacto da pandemia da Covid-19 na desonestidade, especialmente em virtude da implementação do ensino remoto e de novas metodologias de aprendizagem, verificando o quanto a saúde mental afeta no desempenho acadêmico.

Referências

Abbasi, N. (2013). Competency approach to accounting education: A global view. *Journal of Finance and Accountancy*, 13(1), 1-18.

Abeler, J., Becker, A., & Falk, A. (2014). Representative evidence on lying costs. *Journal of Public Economics*, 113, 96-104. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2014.01.005>

Anderman, E. M., & Danner, F. (2008). Achievement goals and academic cheating. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 21(1), 150–180.

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. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.03.001>

Ariely, D. (2012). *A Mais Pura Verdade Sobre a Desonestidade*. Elsevier.

Becker, G. S. (1968). Crime and punishment: an economic approach. *Journal of Political Economy*, 169-217. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-349-62853-7_2

Becker, G. S. (1993). The Economic Way of Looking at Behavior. *Journal of Political Economy*, 101, 385–409. DOI: <https://doi.org/10.1086/261880>

Bretag, T., & Mahmud, S. (2009). Self-plagiarism or appropriate textual re-use? *Journal of Academic Ethics*, 7(3), 193-205. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10805-009-9092-1>

Bolin, A. U. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of Psychology*, 138(2), 101-114. DOI: <https://doi.org/10.3200/JRLP.138.2.101-114>

- Bonfim, M. P., & Silva, C. A. T. (2019). Inhibitory Mechanisms on Dishonesty of Groups and Individuals. *Journal of Accounting, Management and Governance*, 22(2), 205-227. DOI: http://dx.doi.org/10.21714/1984-3925_2019v22n2a4
- Bujaki, M., Lento, C., & Sayed, N. (2019). Utilizing professional accounting concepts to understand and respond to academic dishonesty in accounting programs. *Journal of Accounting Education*, 47, 28-47. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.01.001>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00891.x>
- Colares, A. C. V., & Miranda, L. T. F. (2021). Corrupção no ensino remoto na educação superior durante a pandemia do Covid-19 e a percepção de justiça dos alunos. *Pensar Acadêmico*, 19(5), 1333-1358. DOI: <https://doi.org/10.21576/pa.2021v19i5.3019>
- CFC – Conselho Federal de Contabilidade. (2022). *Profissionais Ativos nos Conselhos Regionais de Contabilidade agrupados por Gênero*. 2022. Recuperado em 2022-07-18 de <https://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConsultaPorRegiao.aspx?Tipo=0>.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0218-5>
- Erat, S., & Gneezy, U. (2012). White lies. *Management Science*, 58(4), 723-733. DOI: <https://doi.org/10.1287/mnsc.1110.1449>
- 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), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-015-0005-3>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.3200/JOER.97.3.115-121>
- Franzen, A., & Pointner, S. (2013). The external validity of giving in the dictator game. *Experimental Economics*, 16(2), 155-169. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10683-012-9337-5>
- Grimes, P. W. (2004). Dishonesty in academics and business: A cross-cultural evaluation of student attitudes. *Journal of Business Ethics*, 49(3), 273-290. DOI: <https://doi.org/10.1023/b:busi.0000017969.29461.30>
- Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I., & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(4), 519-535. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09340-w>

- Ives, B., Alama, M., Mosora, L. C., Mosora, M., Grosu-Radulescu, L., Clinciu, A. I., ... & Dutu, A. (2016). Patterns and predictors of academic dishonesty in Romanian university students. *Higher Education*, 74(5), 815-831. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0079-8>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1088>
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: an analysis of decisions under risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291. DOI: <https://doi.org/10.2307/1914185>
- Kisamore, J. L., Stone, T. H., & Jawahar, I. M. (2007). Academic integrity: The relationship between individual and situational factors on misconduct contemplations. *Journal of Business Ethics*, 75(4), 381-394. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9260-9>
- Kuder, G. F., & Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2(3), 151-160. DOI: <https://doi.org/10.1007/bf02288391>
- 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.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9047-z>
- Lohr, K. N. (2002). Assessing health status and quality-of-life instruments: attributes and review criteria. *Quality of Life Research*, 11(3), 193-205. DOI: <https://doi.org/10.1023/a:1015291021312>
- Luz, I. P., Wagnitz, P. R., & Rengel, R. (2021). Influência do clima ético na conduta de trapaça acadêmica mediada pelo interesse próprio: um estudo com discentes de contabilidade. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 20, e3168-e3168. DOI: <https://doi.org/10.16930/2237-766220213168>
- Matos, P. A. V. C., Macedo, C. G., Bertassi, A. L., Nazareth, L. G. C., & Matos, R. C. (2018). A cola na escola de negócios e sua relação com a Síndrome do Impostor. *Caderno Profissional de Administração da UNIMEP*, 8(2), 1-19.
- Mazar, N., Amir, O., & Ariely, D. (2008). The dishonesty of honest people: A theory of selfconcept maintenance. *Journal of Marketing Research*, 45(6), 633-644. DOI: <https://doi.org/10.1509/jmkr.45.6.633>
- Mazar, N., & Ariely, D. (2006). Dishonesty in everyday life and its policy implications. *Journal of Public Policy & Marketing*, 25(1), 117-126. DOI: <https://doi.org/10.1509/jppm.25.1.117>

- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778446>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.2307/2649128>
- Meurer, A. M., & Costa, F. (2020). Eis o melhor e o pior de mim: fenômeno impostor e comportamento acadêmico na área de negócios. *Revista Contabilidade & Finanças*, 31, 348-363.
- Milan, G. S., & Trez, G. (2005). Pesquisa de satisfação: um modelo para planos de saúde. *RAE Eletrônica - Revista de Administração de Empresas*, 4(2). DOI: <https://doi.org/10.1590/s1676-56482005000200002>
- Miller, A. D., Murdock, T. B., & Grotewiel, M. M. (2017). Addressing academic dishonesty among the highest achievers. *Theory Into Practice*, 56(2), 121-128. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1283574>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10805-015-9230-x>
- Moffatt, M. (1990). *Undergraduate cheating*. Recuperado em 2021-12-08 de <https://eric.ed.gov/?id=ED334921>.
- Morais, C., Ramos, M., Cardoso, A., Gonçalves, S. P., Ramos, R., Costa, R. P., & Gonçalves, J. P. (2022). Plágio no Ensino Superior. *Sociologia On Line*, 90, 90-108.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129–145. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_1
- Nasu, V. H., & Afonso, L. E. (2020). Relação entre cinismo e expectativa de trapaça na vida acadêmica e profissional: um estudo com alunos de cursos de pós-graduação lato sensu da área de contabilidade. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 14(3). DOI: <https://doi.org/10.17524/repec.v14i3.2657>
- Nejati, M., Ismail, S., & Shafaei, A. (2011). Students' unethical behaviour: Insights from an African country. *Global Business and Management Research: An International Journal*, 3(3-4), 276-295.
- Oliveira, A. C. L., Assis, A. I. R., Silva, D. M., & de Oliveira Neto, J. D. (2014). Percepção dos discentes e docentes acerca da honestidade acadêmica em um curso de ciências contábeis. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 86-118. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p86>
- Oliveira, G., Teixeira, J. G., Torres, A., & Moraes, C. (2021). An exploratory study on the

emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1357-1376. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>

Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.

Quaye, B. R. L. (2010). *Understanding contextual influences on undergraduate students' decisions about academic cheating*. The Pennsylvania State University. Recuperado em 2022-08-19 de <https://www.proquest.com/openview/7f245d04c016498423047f5e57188a59/1?pqorigsite=gsholar&cbl=18750>

Resh, N., & Sabbagh, C. (2017). Sense of justice in school and civic behavior. *Social Psychology of Education*, 20(2), 387-409. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9375-0>

Sá, A. L. (2010). *Ética profissional*. Atlas.

Santos, D., Avelino, B. C., Cunha, J. V. A., & Colauto, R. D. (2020). Justiça e desonestidade acadêmica: um estudo com estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 17(44), 71-86. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2020v17n44p71>

Silva, O. S. F. (2008). Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 357-368. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200012>

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. DOI: <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.4.229-239>

Sousa, R. N. D., Conti, V. K., Salles, A. A., & Mussel, I. D. C. R. (2016). Desonestidade acadêmica: reflexos na formação ética dos profissionais de saúde. *Revista Bioética*, 24, 459-468.

Sousa, S. C. T, Costa, F. J., & Barroso, H. C. M. P. (2011). *Por uma (reflexão) ética da autoria acadêmica*. Artigo apresentado no 11st Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Rio de Janeiro, Brasil.

Starovoytova, D., & Namango, S. (2016). Factors Affecting Cheating-Behavior at Undergraduate-Engineering. *Journal of Education and Practice*, 7(31), 66-82.

Sureda Negre, J., Comas-Forgas, R., & Oliver-Trobat, M. F. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 44(1), 103-111. DOI: <https://doi.org/10.3916/c44-2015-11>

Taniguchi, S. P., Sanchez, O. P., Cappelozza, A., & Filenga, D. (2011). *Desonestidade Acadêmica: a influência de fatores pessoais e práticas de grupo na atitude de estudantes de administração*. Artigo apresentado no 35th Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, Brasil.

Teixeira, A. A., & Rocha, M. F. O. (2010). Academic misconduct in Portugal: results from a large scale survey to university economics/business students. *Journal of Academic Ethics*, 8(1), 21- 41. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10805-010-9102-3>

Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Penguin.

Tibbetts, S. G. (1999). Differences between women and men regarding decisions to commit test cheating. *Research in Higher Education*, 40(3), 323-342. DOI: <https://doi.org/10.1080/10511259800084201>

Urdan, A. T. (2001). A qualidade de serviços médicos na perspectiva do cliente. *Revista de Administração de Empresas*, 41, 44-55. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0034-75902001000400006>

Viana, C. C., Santos, I., Rodrigues, P. O., Lima, M. D. S., & Viana, L. F. (2018). Práticas Acadêmicas Conflitantes com os Padrões Éticos e seus Reflexos na Conduta do Futuro Profissional Contábil. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 12(3), 195-220. DOI: <https://doi.org/10.9771/rc-ufba.v12i3.26177>

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Williams, M. S., & Hosek, W. R. (2003). Strategies for reducing academic dishonesty. *Journal of Legal Studies Education*, 21, 87. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.17441722.2003.tb00326.x>

Witmer, H., & Johansson, J. (2015). Disciplinary action for academic dishonesty: does the student's gender matter?. *International Journal for Educational Integrity*, 11(1), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-015-0006-2>

Zelna, C. L., & Bresciani, M. J. (2004). Assessing and addressing academic integrity at a doctoral extensive institution. *NASPA Journal*, 42(1), 72-93. DOI: <https://doi.org/10.2202/0027-6014.1415>

Apêndice

Questionário - Conduta Acadêmica

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre a conduta acadêmica dos estudantes de Ciências Contábeis.

Em NENHUM MOMENTO VOCÊ SERÁ IDENTIFICADO (A). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto

e ganho financeiro por participar na pesquisa. O único benefício será o oferecimento de dados para a pesquisa acadêmica.

Obrigada pela participação!

Você concorda em participar da pesquisa?

Sim Não

Parte I

Na Parte I do questionário serão realizadas perguntas de caráter social com o objetivo de compreender a amostra da pesquisa

Com qual gênero você se identifica?

Feminino Masculino Outros

Qual é a sua idade?

Entre 18 a 21 anos Entre 22 a 25 anos
 Entre 26 a 30 anos Entre 31 anos ou mais

Você é aluno de qual curso?

Ciências Contábeis Administração Outros

Atualmente você está em qual período na graduação? _____

Em qual estado você mora atualmente? _____

Parte II

Na Parte II do questionário, serão realizadas perguntas relacionadas ao comportamento acadêmico dos estudantes

Já viu algum estudante fazer prova de outro aluno?

Sim Não

Quantas vezes presenciou esse comportamento?

Nunca 1 vez 2 a 4 vezes
 5 a 9 vezes 10 ou mais vezes

Você já fez alguma prova para outro estudante?

Sim Não

Quantas vezes você apresentou esse comportamento?

Nunca 1 vez 2 a 4 vezes
 5 a 9 vezes 10 ou mais vezes

Se você já foi pego apresentando esse comportamento, qual foi a consequência de ser pego?

Nunca apresentei esse comportamento

Nenhuma

Advertência

Nunca foi pego
 Nota reduzida
 Reprovado em apenas uma atividade
 Reprovada na disciplina do período
 Expulso da universidade
 Outros

Já viu algum estudante plagiando (citar/copiar materiais que não sejam de sua autoria) em alguma atividade?

Sim Não

Quantas vezes presenciou esse comportamento?

Nunca 1 vez 2 a 4 vezes
 5 a 9 vezes 10 ou mais vezes

Você já plagiou(citar/copiar materiais que não sejam de sua autoria) em alguma em alguma atividade?

Sim Não

Quantas vezes você realizou plágio?

Nunca 1 vez 2 a 4 vezes
 5 a 9 vezes 10 ou mais vezes

Se você já foi pego apresentando esse comportamento, qual foi a consequência de ser pego?

Nunca apresentei esse comportamento Nenhuma
 Advertência Nunca foi pego Nota reduzida
 Reprovado em apenas uma atividade Reprovada na disciplina do período
 Expulso da universidade Outros

Você já viu alguém utilizando materiais ou tecnologias não autorizadas durante a realização de uma prova?

Sim Não

Quantas vezes presenciou esse comportamento?

Nunca 1 vez 2 a 4 vezes
 5 a 9 vezes 10 ou mais vezes

Você já utilizou materiais ou tecnologias não autorizadas durante a realização de uma prova?

Sim Não

Quantas vezes você apresentou esse comportamento?

Nunca 1 vez 2 a 4 vezes
 5 a 9 vezes 10 ou mais vezes

Se você já foi pego apresentando esse comportamento, qual foi a consequência de ser pego?

Nunca apresentei esse comportamento Nenhuma
 Advertência Nunca foi pego Nota reduzida
 Reprovado em apenas uma atividade Reprovada na disciplina do período

Expulso da universidade Outros

Você já viu algum estudante pagando outra pessoa/empresa para realizar alguma atividade?

Sim Não

Quantas vezes presenciou esse comportamento?

Nunca 1 vez 2 a 4 vezes
 5 a 9 vezes 10 ou mais vezes

Você já pagou alguém/alguma empresa para realizar sua atividade?

Sim Não

Quantas vezes você apresentou esse comportamento?

Nunca 1 vez 2 a 4 vezes
 5 a 9 vezes 10 ou mais vezes

Se você já foi pego apresentando esse comportamento, qual foi a consequência de ser pego?

Nunca apresentei esse comportamento Nenhuma
 Advertência Nunca foi pego Nota reduzida
 Reprovado em apenas uma atividade Reprovada na disciplina do período
 Expulso da universidade Outros

Parte III

Se você se engajou em qualquer um dos comportamentos listados na Parte II, quais foram as razões para ter esse tipo de comportamento?

Você precisava tirar uma boa nota.

Sim Não Nunca cometi desonestidade

Você ficou com medo de ser reprovado na disciplina.

Sim Não Nunca cometi desonestidade

Você ficou com medo de ser jubilado do curso.

Sim Não Nunca cometi desonestidade

Você não quis decepcionar seus pais.

Sim Não Nunca cometi desonestidade

Você não se preparou adequadamente para a prova.

Sim Não Nunca cometi desonestidade

Você é estudante de universidade particular e não pode pagar outra mensalidade para realizar a disciplina novamente.

Sim Não Nunca cometi desonestidade

A probabilidade de ser pego era pequena.

Sim Não Nunca cometi desonestidade

As penalidades por ser pego eram pequenas.

Sim Não Nunca cometi desonestidade

Você não conseguiu assimilar o conteúdo da disciplina.

Sim Não Nunca cometi desonestidade

Não me adaptei a metodologia do professor.

Sim Não Nunca cometi desonestidade

Não me identificava com o professor.

Sim Não Nunca cometi desonestidade

Você foi pressionado por outros estudantes.

Sim Não Nunca cometi desonestidade

Você precisava ir bem na universidade para ter um bom emprego.

Sim Não Nunca cometi desonestidade

Outros motivos (Resposta livre) _____