



## A fraude acadêmica e o código de conduta na universidade: a responsabilidade da formação ética

Maria Alzira de Almeida Pimenta  
Universidade de Sorocaba (Brasil)

Ivo Domingues

Universidade do Minho (Portugal)

Thereza Carolina Gonçalves Vieira

Universidade de Franca (Brasil)

### Resumo

Este estudo trata da fraude acadêmica – que compreende o plágio e o que é comumente conhecida como *cola*, *pesca*, *fila*, no Brasil e *copianço*, em Portugal. O objetivo foi refletir sobre o impacto da definição e do compartilhamento de um Código de Conduta na Instituição de Ensino Superior (IES). O estudo se justifica uma vez que a fraude acadêmica é um conjunto de práticas de um estudante que pretenda burlar as regras definidas no âmbito da prática educativa (demonstrando ter conhecimentos que realmente não domina) e, portanto, precisa ser enfrentada. A pesquisa foi realizada a partir de revisão bibliográfica e análise documental. A incidência do fenômeno é significativa, indicando que a cola é uma prática comum nas escolas e universidades. A proposta é que as universidades definam códigos de conduta, com urgência, para orientar estudantes e docentes a refletirem sobre as consequências de suas ações e decisões.

Palavras-chave: Avaliação. Fraude acadêmica. Código de conduta. Ética.

1

## The academic fraud and the code of conduct at the University: the responsibility of ethical education

### Abstract

This study addressed with academic fraud - which includes plagiarism and what is commonly known as *glue*, *fishing*, *queuing* in Brazil and *copianço* in Portugal. The objective was to reflect on the impact of defining and sharing a Code of Conduct in the Higher Education Institution (HEI). The study is justified as Academic fraud is a set of practices of a student who tries to circumvent the rules defined in the scope of educational practice, demonstrating that he has knowledge that he, in fact, hasn't. The research was conducted from literature review and document analysis. The incidence of the phenomenon is significant, indicating that glue is a common practice in schools and universities. The proposal is that universities urgently define codes of conduct to guide students and faculty to reflect on the consequences of their actions and decisions.

Keywords: Evaluation. Cheating. Code of conduct. Ethic.

## La fraude académica y el código de conducta en la universidad: la responsabilidad de la formación ética

### Resumen

Este estudio trata del fraude académico (copiarse) – que comprende el plagio y lo que es comúnmente conocido como *cola*, *pesca*, *fila*, en Brasil, y *copianço*, en Portugal. El objetivo era reflexionar sobre el impacto de la definición y compartir de un código de conducta por la Institución de Enseñanza Superior (IES). El estudio se justifica una vez que la fraude académico es un conjunto de prácticas de un estudiante que pretende burlar las reglas definidas en el ámbito de la práctica educativa, demostrando tener conocimientos que realmente no domina. La investigación se realizó en base a revisión bibliográfica y análisis documental. La incidencia del fenómeno es significativa, indicando que el copiarse es una práctica común en las escuelas y universidades. La propuesta es que las universidades definan códigos de conducta, con urgencia, para orientar a estudiantes y docentes a reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones y decisiones.

Palabras clave: Evaluación. Fraude académico. Código de conduta. Ética.

### Introdução

2

A educação é um imperativo ético para o desenvolvimento humano. A prática de fraude em avaliações, realizada pelos estudantes, muitas vezes com a conivência dos professores, compromete a necessária qualidade da educação dos cidadãos. O considerável aumento da prática da fraude, aliado à sua exposição para a sociedade, cria um clima de desconfiança que prejudica o desenvolvimento social e corporativo. Entende-se que ela se instaura na ausência de uma reflexão ética e se coaduna com valores academicamente degradados, que prioriza a certificação de conhecimento em detrimento da aprendizagem.

Um estudo realizado por Eckstein (2003), para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), indicou que o aumento da fraude acadêmica estava ocorrendo nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Suas conclusões apontaram a fraude acadêmica como uma ameaça ao funcionamento eficiente e à confiança da sociedade na reabilitação e na segurança de suas instituições. O estudo advertia, há mais de quinze anos, que profissionais da área de educação estavam desconsiderando a gravidade do problema, dedicando-lhe pouca atenção – apesar de haver notórios motivos para lhe dar prioridade. Além disso, cumpre ressaltar



que aceitar a falta de integridade e o comportamento antiético, nas relações institucionais, sociais e comerciais, contraria os verdadeiros propósitos da educação: desenvolver a cidadania e o respeito às leis, aos direitos humanos e à equidade (ECKSTEIN, 2003).

Outro aspecto a considerar, ao se refletir sobre a questão da fraude acadêmica, é que, atualmente, a formação e o conhecimento, subvertidos pela lógica do mercado, tornaram-se bens, produzidos e vendidos por instituições de ensino. O valor estratégico e econômico alcançado pelo conhecimento promove um gradiente de consequências: desde o controle dos fundos para a pesquisa em universidades e institutos, com a possibilidade de investir no que pode se tornar um produto, até a busca desenfreada de certificação de estudos para o acesso ao mercado de trabalho. Essas consequências devem-se à configuração atual da sociedade, para a qual são necessárias novas competências, as quais, se entende que, ainda podem ser construídas na escola (não se sabe por quanto tempo). No entanto, a obtenção de uma avaliação favorável, condição necessária para a certificação que abre as portas do mercado de trabalho, nem sempre é acompanhada de aprendizagem. Sob diversas justificativas, o sistema educacional permite e o estudante considera legítimo cometer fraude.

Isto posto, cabe entender como chegamos a tal ponto e o quê defendemos como recurso para minimizar a ocorrência de fraude acadêmica. Para tanto, apresentamos, neste artigo, os aspectos essenciais relacionando a fraude acadêmica à prática (equivocada) da avaliação da aprendizagem; à massificação da educação e o comprometimento da ética nas instituições; à dificuldade de comunicação e a elaboração de um Código de Conduta, e o delicado desafio de codificar a conduta.

## **A prática (equivocada) da avaliação da aprendizagem**

Avaliar é uma prática frequente na vida de qualquer pessoa. Ainda que de maneira quase automatizada, passamos todo tempo avaliando as expressões e as reações das pessoas, para definir condutas; as condições do tempo, para escolher a roupa adequada; e nosso ânimo, para decidir se vamos à praia ou ao shopping.

A avaliação da aprendizagem constitui um processo específico que ocupa uma parte considerável da vida de estudantes e professores e, por isso, mereceria ser tratada com mais atenção. Conhecer suas funções, as diversas formas de realizá-la e sua relevância em qualquer empreitada pessoal, acadêmica e profissional precisariam fazer parte da formação de professores e estudantes, em nossas escolas e universidades.

Nas escolas, a delicada e complexa tarefa de avaliar a aprendizagem, realizada pelo professor, envolve competência e responsabilidade em relação à formação humanística, cidadã e profissional dos estudantes. Entretanto, apesar de reconhecida importância no processo de ensino-aprendizagem, segundo Jorba e Sanmartí (2003), apoiados em resultados de pesquisa de Veslin e Veslin (1992), a avaliação é objeto de desconforto por parte de professores e estudantes. Para os primeiros, é a atividade que menos motiva e mais aborrece. Para os segundos, é a mais temida e a menos gratificante. O professor precisaria ser cuidadoso ao usar estratégias para garantir que a avaliação fosse integrada ao processo de ensino-aprendizagem, na sua função formativa – ou seja, dando feedback sobre o que foi aprendido, ou não e, não como instrumento de punição, na função classificatória (LUCKESI, 2003; FERNANDES, 2006).

4

Será que os cursos de formação de professores os têm preparado para aplicar a avaliação em sua função formativa? Se considerarmos a educação superior, sabemos que, no Brasil, as instituições não exigem, para contratação de professores, que estes dominem saberes específicos da prática docente (SOARES; CUNHA, 2010) – resultado de políticas públicas de formação de professores excessivamente tímidas (MOROSINI, 2000). Na falta de saberes específicos, os professores costumam orientar sua prática docente (e avaliativa) pela reprodução de suas experiências como estudantes.

Na literatura, este fenômeno é conhecido como isomorfismo, estudado por Mello (2000), Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011). Some-se ao despreparo dos professores para avaliar, o fato dos estudantes terem que demonstrar que aprenderam, que dominam conceitos e habilidades, no dia e hora marcados para avaliação e na forma pré-estabelecida pelo professor. Como é possível a avaliação cumprir sua importante função – qual seja de garantir a aprendizagem – gerando menos, ou nenhum, desconforto? Além disso, é comum associar avaliação somente a um de seus possíveis instrumentos, talvez, o mais utilizado: a prova escrita (SILVA; PIMENTA, 2013).



O estudante, ao longo de sua formação acadêmica, tem que lidar com a tensão frequente nos processos avaliativos, o espelhamento de seu processo de aprendizagem (o que aprendeu e o que não aprendeu) e, posteriormente, as repercussões práticas da nota recebida: aprovação ou não. O que, em geral, o estudante desconhece é a diversidade de aspectos envolvidos no processo de avaliação e as consequências para sua vida acadêmica e profissional. E, principalmente, desconhece que a função da avaliação é identificar se a aprendizagem está acontecendo. Caso não esteja, caberia ao professor refletir sobre o que precisaria ser alterado e/ou revisto, discutido, melhorado na prática pedagógica para que o estudante, de fato, aprenda.

Se o estudante, para lidar com o desconforto e as dificuldades relacionadas à avaliação, fraudar o processo “colando” ou plagiando, sua função não é cumprida e a qualidade da educação fica comprometida. Além disso, ao conseguir resultados positivos com a fraude, o estudante confirma e reafirma aspectos da cultura vigente, no Brasil, que aceita “a naturalização das coisas erradas”, conforme apontado por um Ministro do Supremo Tribunal Federal, durante sessão oficial (BENTES, 2017).

Refletindo sobre os desdobramentos da prática da fraude nas instituições de ensino, é cabível considerar a possibilidade do estudante reproduzi-la, posteriormente, em sua vida profissional. Neste sentido, Sims (1993) constatou uma forte correlação entre a prática de fraude durante a escolarização e o posterior comportamento antiético na vida profissional. A conclusão da pesquisa de Klein, Levenburg, McKendall e Mothersell, (2007), realizada em escolas profissionais, indicou que os estudantes mais jovens e com média de pontos mais baixa eram mais propensos a fraudar as avaliações. Apesar dessas pesquisas terem sido realizadas nos Estados Unidos da América, e a generalidade de suas conclusões, elas podem servir como um alerta quando se pensa a realidade do Brasil. Sendo assim, entende-se ser válida a defesa de Arroyo (2001) no sentido de que os educadores e as escolas, objetivando prevenir atitudes antiéticas, precisariam garantir o cuidado com as várias dimensões do desenvolvimento humano, não só o cognitivo, dando especial atenção à formação ética.

A revisão bibliográfica realizada indica que a prática da fraude está associada a alguns fatores: sensação de impunidade, valores da família, entre outros. Neste artigo, consideramos os relacionados às condições em que a avaliação dos conhecimentos e das competências é realizada. Sabe-se

que ela é aumentada pela descuidada vigilância dos professores, exames injustos, dependência de apoio financeiro e existência de objetivos a longo-prazo (GENEREUX; MCLEOD, 1995). Também, é influenciada pela natureza das provas (MICHAELS; MIETHE, 1989; PASSOW, MAYHEW, FINELLI, HARDING; CARPENTER, 2006; ROIG; BALLEW, 1994), pelo grau de controle preventivo do comportamento dos estudantes em exame (ROIG; BALLEW, 1994) e pela percepção de equidade nos exames (GENEREUX; MCLEOD, 1995).

Além disso, é conhecido que o aumento da frequência de fraude em vários âmbitos da sociedade – esportes, finanças, política etc. (CALLAHAN, 2004), repercute na educação e traz consequências para dentro da sala de aula, comprometendo a dinâmica da avaliação. A percepção da banalização da fraude impede que se instaure a confiança que, por sua vez, no âmbito da economia, é geradora de vantagens em arranjos sociais, promovendo desenvolvimento e baixando os custos dos contratos e transações comerciais.

Referente à questão da ocorrência da fraude nos diversos âmbitos da sociedade e de sua influência direta na educação, é necessário refletir que a escola *ilhada* em meio a essa vastidão de corrupção em todas as demais esferas sociais, talvez não possa, sozinha, reverter um quadro “[...] cujas raízes encontram-se na sociedade como um todo, na sua ideologia, na sua economia, na sua organização política” (LA TAILLE, 2008, p. 92).

Callahan (2004) considera que uma das causas imediatas do aumento da prática de fraudes, no âmbito acadêmico, é o aumento da competição por espaço no mercado de trabalho. Se antes a fraude podia ser tratada como uma infração individual, atualmente, com a sua progressiva generalização, passa a configurar-se como uma indústria. Paradoxalmente, essa indústria também se beneficia dos avanços tecnológicos da eletrônica, da informática e da comunicação para potencializar suas estratégias.

Entendemos que a análise crítica da prática da fraude, aqui por nós entabulada, pode ser associada a *moralismo*, *legalismo* e outros *ismos*. Entretanto, o que nos move e dá suporte é nossa visão de educação, apropriada de Charlot (2005). Para este autor, educar é um triplo processo de: a) *humanização ou hominização*, que se dá na medida em que o estudante tem acesso e pode adquirir conhecimento, ao entrar em contato com o patrimônio cultural e científico construído pela humanidade; b) *socialização*, aprender a ouvir, a falar, a conviver com o outro; e c) *singularização ou subjetivação*, que



consiste em desenvolver a subjetividade e originalidade de cada estudante para possibilitar que se torne um indivíduo único, pleno, aquele que só ele, ou ela, pode ser.

Por suas características, a fraude acadêmica, seja na forma de plágio ou de *cola*, dificulta que esse triplo processo, ou seja, a educação, aconteça. Essa afirmação baseia-se no fato de que, quando o estudante fraudula, deixa de aprender, logo, a *humanização* fica comprometida; a *socialização* tende a resumir-se a solidariedade ou altruísmo, do menor esforço: no lugar de estudar junto, de ajudar o outro a aprender, burla-se junto; e a *singularidade* dá lugar à massificação, não do conhecimento, mas da ignorância.

## A massificação da educação e o comprometimento da ética

Várias mudanças ocorreram, nas últimas quatro décadas, nos modos de produzir, trabalhar e viver, que levaram a educação a um processo de massificação. Para ingressar em um mercado de trabalho altamente competitivo e suportado em tecnologia complexa, a sociedade passou a exigir a certificação escolar de capacidades. A exigência, entretanto, não foi acompanhada, efetivamente, da preparação dos estudantes para lidarem com os poderosos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e com as novas demandas de conhecimento. Essa constatação gera algumas questões: como as mudanças ocorridas na sociedade impactaram a educação e, mais especificamente, o processo de avaliação? De que maneira a adaptação aos impactos promoveu a banalização da fraude acadêmica?

A resposta da primeira pergunta está associada ao processo de globalização e suas implicações. Por um lado, a diversificação e o aumento na oferta de serviços e de produtos demandaram mais pessoas qualificadas para os postos de trabalho. Por outro lado, a comercialização acelerada e o avanço do neoliberalismo engendraram a reforma do Estado associada à privatização de bens e de serviços. Esse movimento também repercutiu na mercantilização da educação.

No Brasil, houve uma expansão das universidades como resultado de uma política pública com foco em quantidade de certificados (em detrimento da qualidade), que fez dos *serviços* de educação um grande negócio. Dourado, Oliveira e Catani (2003) chamam atenção para as mudanças na

formação dos estudantes realizada pela universidade, na perspectiva da atual reestruturação capitalista. Essa formação passa a ser, prioritariamente, para atuar no mercado de trabalho. Como decorrência, a avaliação da universidade passa a ser atrelada às demandas do trabalho e ao capital.

Essa conjuntura afeta a universidade pública e as Instituições de Ensino Superior (IES), de maneira geral, uma vez que aproxima suas características às de uma empresa, seguindo um modelo que Lima (1997, p.48) denominou *gerencialista*, apoiado em *ganhos de eficiência interna* e *crescimento da produtividade* das IES. Esse modelo, baseado na eficácia, na previsibilidade e no controle, reaviva o racionalismo Taylorista e tende a levar a universidade e as instituições de ensino, em geral, a comporem com a *McDonaldização da sociedade* (RITZER, 1996), metáfora do processo de massificação que se alastra. Se as instituições de ensino fizerem parte desse processo, deixam de promover a necessária resistência à massificação, de desenvolver a reflexão crítica nos estudantes e de promover a urgente formação humanista. Ao ressaltar a importância da universidade na sociedade, Lima (1997, p. 58) observa que a gestão da universidade extrapola sua dimensão técnica e, por isso, não pode ser vista como neutra, “[...] pois, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado, onde se produzem e reproduzem regras e se exercem poderes”.

Vieira (2012, p. 38) reflete sobre a necessidade da educação superior “[...] promover não somente a formação profissional do indivíduo, voltada exclusivamente para a questão econômica do país, mas, sobretudo, sua formação em valores humanos [...]”, tomando por base o que a Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO defendeu, em 1998.

Frente ao exposto, cabe refletir sobre as consequências de a universidade adotar o modelo de *educação contábil* (LIMA, 1997) que privilegia os aspectos mensuráveis da avaliação, focando o resultado (produto) e não o processo. Dias Sobrinho (2002) ressalta que esse modelo de avaliação como *prestação de contas e controle* tem funcionado como um instrumento dos governos para implantação de uma cultura generalista e fiscalizadora. Para efeito da reflexão proposta aqui, acredita-se que esse modelo contribui para a prática da avaliação classificatória (LUCKESI, 2003; FERNANDES, 2006) cuja prioridade é rotular, classificar e selecionar desempenhos. Como decorrência, a aprendizagem, ou seja, a formação propriamente dita, torna-se secundária.





Nesta perspectiva, a fraude em avaliações – em suas diversas manifestações – poderia ser vista, por alguns estudantes, como um recurso ético, ainda que imoral para alcançar o desempenho esperado. Isto explicaria sua considerável frequência constatada em pesquisas realizadas em IES de Portugal e do Brasil, em que 70% dos estudantes admitem fraudar (DOMINGUES, 2006; PIMENTA, 2008; PIMENTA; PIMENTA, 2015, 2016). Ou seja: a fraude acadêmica passa a ser o trato social aceito e vivenciado no meio acadêmico.

Com base em Vázquez (2000), temos que o trato social diz respeito às regras ou normas cuja finalidade é a de assegurar a melhor forma possível de convivência entre os membros de uma sociedade. Para exemplificar, podemos citar alguns aspectos que precisam ser observados, no ambiente escolar, *como o respeito ao professor e aos colegas de classe, a pontualidade, a proibidade na execução dos trabalhos escolares*. A forma como esses aspectos se manifestam na escola tem relação com normas subjetivas pré-estabelecidas, de respeito e consideração, e envolvem a moral vigente de determinada sociedade.

Todavia, quando se aceita a fraude no ambiente escolar, temos então, uma completa inversão de valores. É como se no ambiente acadêmico imperasse uma ética única e isolada do restante da sociedade. Ética essa, que segue apenas e tão somente os preceitos socialmente estabelecidos pelo coletivo ao qual ela se refere. E dessa forma, entramos na questão da cultura, pois, que, “[...] é nos preceitos socialmente estabelecidos pelo coletivo que está a cultura de um povo, a qual influi diretamente no nosso entendimento do mundo” (ARAÚJO; PUIG, 2007, p. 148).

Concordando com essa visão, é previsível e compreensível que a instituição acadêmica reproduza a cultura vivida nos demais espaços sociais e vice-versa. Devemos nos lembrar que a universidade forja (ou no mínimo, contribui de forma robusta) com os cidadãos partícipes de tal sociedade. E se hoje fala-se tanto em combate à corrupção, não caberia a universidade se manter exemplo de postura ética, preservando um ambiente institucional de honestidade e integridade?

Schulz (2008) observa que a gestão da universidade compreende uma dimensão ética que precisa ser resguardada ou recuperada. Mesmo concordando que a formação moral acontece, prioritariamente, na infância e adolescência, a educação superior também pode contribuir ou, em alguns

casos, ainda defini-la. É conhecido que, em relação aos aspectos éticos das pesquisas produzidas no meio acadêmico, envolvendo seres humanos, há demonstrações de atenção a essa questão. Haja vista, a existência dos Comitês de Ética em Pesquisa nas IES. Esses órgãos são colegiados criados pelas universidades para o acompanhamento das pesquisas tendo a função consultiva, deliberativa, normativa e educativa com o objetivo de proteger os direitos dos sujeitos de pesquisa. Todavia, a missão de tal órgão é salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos da pesquisa. Quanto à questão de “como” essa pesquisa foi realizada, se houve fraude durante o processo de sua produção e demais aspectos referentes à verificação de fraude, isso, não é objeto de investigação do Comitê de Ética.

Dessa forma, embora estes Comitês representem um avanço na atenção à ética, é inegável a necessidade de rever os procedimentos de avaliação das pesquisas em função das especificidades de cada área de conhecimento. E, para além dos Comitês, pouca atenção é dada à dimensão atitudinal e valorativa durante o processo de ensino-aprendizagem, nas universidades (ZABALZA, 2004), o que compromete a qualidade da formação dos estudantes.

10

## A comunicação e a criação de um Código de Conduta

Na literatura, a relação entre a incerteza da comunicação e frágil enfrentamento da fraude aparece como uma constatação. Entretanto, essa relação é pouco analisada porque o modelo da comunicação tacitamente adotado tende a ser processualista, o qual não cuida suficientemente da recepção das mensagens e da sua criativa decodificação.

Nos processos de comunicação, a atribuição de significados depende de *habilidades*, capacidade de interpretar e organizar, e de “[...] suscetibilidades, características individuais e contextuais dos sujeitos” (THAYER, 1968, p. 27). O significado da mensagem decide-se não na emissão, mas, na recepção, pois, os receptores não são decodificadores passivos, eles emprestam à mensagem as suas habilidades e suscetibilidades. As leituras preferenciais que animam a significação convocam as estruturas sociais e as experiências dos envolvidos. Assim, a mudança das práticas de prevenção e realização da fraude carece da mudança das capacidades de significação de professores



e de estudantes. Logo, a prevenção da fraude acadêmica poderia ser promovida com a melhoria da comunicação organizacional interna.

## A prevenção

A elaboração de um Código de Conduta procede à necessidade de melhorar a comunicação (CROWN; SPILLER, 1998). Nele precisa ser contemplado: o valor da integridade pessoal e o equívoco da desonestidade (CALDWELL, 2010); a função da ética na sociedade; as punições e os reforços para se cumprir as regras (CROWN; SPILLER, 1998); os comportamentos que prejudicam pessoas e grupos; a função das punições e da aceitação da punição; e, ainda, o valor primordial da integridade acadêmica (MCCABE; TREVINO; BUTTERFIELD, 2001). Contudo, as lideranças falham na comunicação aos estudantes do que são as práticas honestas e do que é a fraude acadêmica (FRANKLYN-STOKES; NEWSTEAD, 1995). A definição dos comportamentos que podem ser considerados fraudulentos é tarefa difícil, pois, depende da natureza, situação, instituição e significação para os envolvidos (FRANKLYN-STOKES; NEWSTEAD, 1995). Assim, a comunicação organizacional orientada para a prevenção da fraude é reconhecida como indispensável às estratégias de combate, contudo, a sua implementação constitui-se como um processo ambíguo e incerto.

Há anos, no Brasil, inúmeros casos de corrupção têm vindo à tona. O Ministro do Superior Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, em uma entrevista nos EUA, defendeu uma maior meritocracia no país, falando sobre a importância de se ensinar às futuras gerações que “[...] ser honesto é melhor do que ser desonesto e que se for desonesto, vai ter consequências negativas” (BARROSO, 2017, p. 1). O Ministro discorreu, ainda, sobre os valores éticos e morais completamente distorcidos, de acordo com o que convém ou não. Observou que se a prática de determinada conduta imoral e antiética seja, ao longo do tempo, aceita em determinada sociedade e/ou comunidade, à medida em que a sociedade evolui, suas condições e concepções também mudam, fazendo com que, conseqüentemente, suas leis e normas sociais sofram alterações e atualizações. O que era considerado imoral, na década de 70 do século passado, atualmente é perfeitamente aceito e inclusive previsto em lei. Sendo assim, a educação moral das novas e futuras gerações deve sempre

estar em pauta. E essa é exatamente uma das finalidades de um código de conduta na universidade.

A criação de um código de conduta serve basicamente ao propósito de promover uma atmosfera de honestidade acadêmica, em que a postura de integridade seja estimulada e práticas desonestas inibidas (HULSART e MCCARTHY, 2009). Vale a reflexão que na vivência diária e cotidiana de normas, regras, e princípios, talvez resida a verdadeira chave para se conseguir alcançar uma efetiva formação em valores considerados éticos, de forma que o habitual, costumeiro e *normal* para o estudante, passe a ser agir de forma correta, sem enganações, sem fraudes (VIEIRA e PIMENTA, 2012). Entretanto, é preciso considerar que as universidades funcionam conforme o modelo das *anarquias organizadas* (COHEN, MARCH e OLSEN, 1972), sendo frequentemente indicadas como o seu melhor exemplo. Isto implica seus objetivos frequentemente serem inconsistentes e mal definidos. Além disso, os indivíduos e os grupos têm objetivos conflitantes, variando a definição da ação de acordo com as circunstâncias (LINDBLOM, 1959). Os estudantes que fraudam tendem a serem mais jovens, mais pressionados pelo sucesso e menos envolvidos com os objetivos e valores educacionais (DIEKHOFF, LABEFF, SHINOHARA, e YASUKAWA, 1996). Assim, a competição pelos resultados e a desimplicação com os objetivos organizacionais estimulam a prática da fraude.

A importância da cultura, o significado e a responsabilidade, individual e coletiva, implicados na vida profissional são alguns dos aspectos que devem ser abordados para justificar a necessidade de uma conduta pautada pela ética – aqui, entendida como “[...] a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade” (VÁZQUEZ, 2000, p. 23). É ela que vai permitir refletir sobre a peculiaridade do comportamento moral e, posteriormente, sobre seus desdobramentos e suas consequências.

Pesquisas comprovaram que a tendência para fraudar as avaliações diminui em Universidades que definiram e compartilharam regras, com uma perspectiva de socialização moral e respeito institucional orientado para a construção de uma comunidade ética (MCCABE; TREVINO; BUTTERFIELD, 1996, 2001). Orientações normativas influenciam as atitudes, de maneira ampla, e em relação à fraude acadêmica (BLOODGOOD; TURNLEY; MUDRACK, 2010). Nas organizações de ensino que definiram e efetivamente aplicam seu Código de Conduta, os participantes têm mais tendência a reportar comportamentos desviantes e os estudantes adquirem predisposições para prevenir a fraude



em seu futuro ambiente de trabalho (PASSOW; MAYHEW; FINELLI; HARDING; CARPENTER, 2006). Um código de conduta precisa ter como objetivo, antes de qualquer outra finalidade, educar de forma a prevenir a necessidade de corrigir e/ou punir.

## A realidade

Em pesquisa realizada em 2012 (VIEIRA, 2012), poucas IES utilizavam algum tipo de regulamento interno como Código de Ética ou de Conduta. As encontradas foram: Universidade de São Paulo (USP), Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), Universidade de Brasília (UnB), Massachusetts Institute of Technology (MIT), Universidade da Madeira, Universidade Técnica de Lisboa, dentre outras. Vieira (2012, p. 95), ao analisar os códigos de conduta de duas renomadas IES brasileiras considera indispensável que, “[...] os integrantes da comunidade acadêmica sejam responsáveis pela harmonia e integridade acadêmica do ambiente”. Seguindo essa linha de raciocínio, é possível fazer uma breve analogia da introdução de atitude em relação à fraude e ao cigarro: fumar era considerado comum e até como parte da indumentária dos pertencentes a determinadas classes sociais. Tão corriqueiro que, fumar a bordo de um avião, era considerado perfeitamente aceito e *normal*. Embora os malefícios à saúde fossem conhecidos e alertados pela sociedade médica, somente a partir da criação e implantação de sanções previstas em leis foi que esse hábito passou a ser observado como algo extremamente prejudicial à saúde, necessitando de ser prevenido e combatido. Com a lei, vieram os avisos de *Proibido Fumar* e, com eles, a delimitação das Áreas de Fumantes e *Não-fumantes*. Atualmente, à medida que a população, de um modo geral, passou a se educar com relação a essa questão, os avisos deixaram de ser *necessários*, passando a fazer parte de um conhecimento tácito, comum a todos. A lei é respeitada sem a necessidade de vigilância.

## O delicado desafio de codificar a conduta

O cumprimento do que está previsto no Código de Conduta precisa ser conduzido por um comitê ou comissão com participação de representantes dos vários segmentos da universidade: estudantes, funcionários e professores (como já ocorre com o Comitê de Ética em Pesquisa). Deve fazer parte das atividades do comitê: apurar, discutir, orientar e encaminhar questões relacionadas à conduta desses segmentos. Dentre as questões que carecem de discussão e de orientação com os estudantes e os professores, a prática de fraude em avaliações é bastante relevante.

Em algumas universidades que possuem um Código de Conduta, faz parte da definição de fraude em avaliações: colar em exames usando materiais escritos; dar ou receber ajuda de qualquer forma durante o exame, inclusive falando, com sinais, aparelhos eletrônicos; e o plágio etc. Na Universidade da Virginia (UNIVERSITY, 2004, p. 1), está registrado em seu Código de Ética: "Nós não toleramos desonestidade de qualquer forma ou por qualquer pessoa, incluindo desvio de fundos da Universidade, [...], roubo, fraude, cola, plágio ou mentira."

14

As violações do Código devem ser relatadas (por professores ou estudantes) e a punição pode chegar, em algumas instituições, por exemplo, na Adelphi University (Nova York), à expulsão imediata da universidade (ACADEMIC, [20-]). No código de ética da USP (CÓDIGO, 2001, p. 1) e da UNESP, está previsto que cabe ao docente "*denunciar o uso de meios e artifícios que possam fraudar a avaliação do desempenho discente*". Ao discente orienta-se que é considerado eticamente inaceitável: "[...] II) lançar mão de meios e artifícios que possam prejudicar e/ou fraudar a avaliação do desempenho, seu ou de outrem, em atividades acadêmicas, culturais, artísticas, desportivas e sociais [...]".

A leitura desse código permite observar que não há definição do que se considera *meios e artifícios* que possam prejudicar e/ou fraudar a avaliação do desempenho. Também, inexistente menção a qualquer tipo de punição ao praticante. Consideramos que a existência do código de ética é um avanço para a prevenção da fraude, entretanto, o detalhamento explícito do que é e de como é punido, contribuiria para a prevenção. Inibir a fraude exige que se informe os estudantes acerca das políticas acadêmicas e das sanções



aplicáveis aos comportamentos desviantes, além de garantir que os objetivos éticos sejam compartilhados (HUTTON, 2006).

Um exemplo meritoso de trabalho com a formação ética é o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), de São Paulo. Uma instituição de reconhecida excelência em âmbito mundial, na formação acadêmica e profissional de engenheiros. Seu programa *Disciplina Consciente* parte do princípio que os estudantes terão dificuldades acadêmicas, extracurriculares e/ou pessoais, instituindo, assim, instâncias de enfrentamento dos eventuais problemas: *aconselhamento escolar, orientação educacional, contato com o professor*. Sobre a *Disciplina* em si, considera que, “[...] apesar de ser de difícil definição devido aos seus aspectos subjetivos, consiste no entendimento, conscientização, discernimento, vivência e prática das normas vigentes, sem necessidade de fiscalização ostensiva [...]” (DISCIPLINA, [20-], p. 1). Cumpre notar que a perspectiva de formação adotada no ITA fundamenta-se no diálogo, em ouvir o estudante e suas dificuldades, e não em deixá-lo escolher práticas que prejudicam a todos. E, ainda, que essas instâncias dificilmente existirão em uma IES que siga o *modelo de educação contábil*, o que se tem na prática da *Disciplina Consciente* do ITA é a moral autônoma de Piaget, ou seja, *fazer o certo* por se acreditar que essa é a melhor forma de se viver em comunidade (VIEIRA; PIMENTA, 2012).

O Código de Conduta funciona como uma fonte normativa formal. Cumpre ressaltar que isolado e burocrático, ele é inócuo, pouco impede que as fraudes aconteçam. Mas, dependendo de como é elaborado, da maneira como é implementado e com quais ações está associado, provavelmente, sensibilizará e fará com que muitos estudantes se contenham mais na decisão de fraudar (KLEIN; LEVENBURG; MCKENDALL; MOTHERSELL, 2007).

## Considerações finais

Em um período que se reconhece o enfraquecimento da família como formadora de valores, as instituições de educação (de todos os níveis de ensino) têm a obrigação de colaborar nessa formação. A IES, ao criar uma atmosfera de honestidade acadêmica, ao deixar claro – definir e comunicar – as atitudes e as ações esperadas do estudante, demonstra respeito à sua condição de aprendiz. O Código de Conduta é o instrumento que consolida a atmosfera

de honestidade acadêmica. Ele é construído a partir de valores definidos pela comunidade acadêmica e explicita os limites de ação de cada participante da comunidade.

Certamente, nem todas as IES têm um Código de Conduta, fato este que, com o aumento da incidência de fraude acadêmica de variadas formas, precisa ser revisto. A revisão poderia ser acompanhada do seguinte questionamento: como a universidade (cuja natureza e função é essencialmente formativa) lida com a questão da ética, necessariamente e inerentemente, imbricada em suas ações e ambiente escolar, extrapolando as ementas de determinadas disciplinas do campo filosófico? (VIEIRA; PIMENTA, 2012).

Quando o Código de Conduta funciona como uma fonte normativa formal. Isolado e burocrático, ele não impede que as fraudes aconteçam. Mas, dependendo de como é elaborado, da maneira como é implementado e com quais ações está associado, provavelmente, sensibilizará e fará com que muitos estudantes se contenham mais na decisão de fraudar.

Uma formação consistente em valores, na primeira infância e nos anos que antecedem a graduação, poderia ajudar a minimizar a prática da fraude. Caso não tenha acontecido, o contato com o Código na universidade pode funcionar como um marco na conduta do estudante: a partir de agora novas condições, uma vida adulta, *fair play*. É possível que o Código também seja imbuído de uma função profilática. Para tanto, ele precisa ter um caráter formativo, ser implementado associado a um programa maior de integração do estudante à vida universitária. Outro aspecto a ser considerado é a necessidade do que é definido no Código de Conduta ser específico, detalhado, sem deixar margem para ambiguidade na compreensão do que é ou não conduta inadequada. A falta de especificidade pode gerar uma dificuldade para qualificar a fraude e para definir encaminhamentos quando detectada.

Duas providências são necessárias para que um Código de Conduta possa realmente estimular mudanças de comportamentos éticos: 1) a universidade precisa comunicar, participar e trabalhar cotidianamente os princípios de seu Código de Conduta, a todos membros da sua comunidade fazendo com que se torne vivo e atuante e, 2) cobrar, continuamente e sistematicamente comportamentos éticos de seus membros, fazendo, assim, com que o comportamento adotado no ambiente acadêmico, torne-se costume e hábito (VIEIRA; PIMENTA, 2012).





Quando algumas situações, passíveis de ocorrer em um ambiente acadêmico, são previstas com as devidas punições bastante explícitas e divulgadas para todos da comunidade acadêmica (docentes, discentes e administrativos), é provável que o número de ocorrências de fraude, diminua ou, em alguns casos, inexistam por completo. Isso acontece porque é comum crianças, jovens e mesmo alguns adultos, ao terem um comportamento que contrarie as regras pré-estabelecidas justificarem sua conduta alegando desconhecimento.

Assim sendo, à medida que os estudantes são sensibilizados cotidianamente que o profissional que ele próprio almeja se tornar passa, necessariamente, pela postura ética que ele, estudante, adota durante seu processo de formação, as regras estabelecidas no Código de Conduta não são encaradas como uma imposição, talvez, arbitrária, mas, como necessária e fundamental para alicerçar o profissional que um dia ele se tornará.

O que se propõe com a defesa da criação do Código de Conduta, nas IES, é que a universidade se aproxime da sociedade e de seus problemas produzindo um conhecimento que contribua para a melhoria das condições de vida e de trabalho das pessoas. A ambiguidade, a incerteza e os equívocos dos processos de avaliação das competências e do desempenho acabam servindo como válvula de segurança do sistema educativo. A criação de um Código de Conduta pode redirecionar a válvula de segurança da fraude para o comportamento ético. Defender essa ideia, mais do que acreditar no valor da educação e do trabalho das IES, implica em confiar na capacidade humana de rever suas práticas e se comprometer com uma sociedade mais justa e digna.

17

## Referências

ACADEMIC Honesty at Adelphi University. **Adelphi University**. [20-]. Disponível em: <http://academics.adelphi.edu/policies/honesty.php>. Acesso em: 15 abr. 2011.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; PUIG, José Maria. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação e valores**. São Paulo: Summus, 2007.

ARROYO, Miguel. A Universidade e a formação do homem. In: SANTOS, Gislene (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARROSO, Luís Roberto. Ministro do STF diz que corruptos ocuparam os espaços no Brasil. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 abr. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com>.

br/poder/2017/04/1879313-ministro-do-stf-diz-que-corruptos-ocuparam-os-espacos-no-brasil-assista.shtml. Acesso em: 3 maio 2017.

BENTES, Patricio. Um cenário surrealista gerado por Aécio Neves cria crise entre supremo e senado. **Visão Plural**, São Paulo, 27 set. 2017. Disponível em: <https://visaoplural.wordpress.com/2017/09/27/um-cenario-surrealista-gerado-por-aecio-neves-cria-crise-entre-supremo-e-senado/>. Acesso em: 27 set. 2017.

BLOODGOOD, James; TURNLEY, William; MUDRACK, Peter. Ethics Instruction and the Perceived Acceptability of Cheating. **Journal of Business Ethics**, v. 95, p. 23-37, aug. 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-009-0345-0>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CALDWELL, Cam. A Ten-Step Model for Academic Integrity: a positive Approach for Business Schools. **Journal of Business Ethics**, v. 92, p. 1-13, mar. 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-009-0144-7>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CALLAHAN, David. **The cheating culture**: why more americans are doing wrong to get ahead. Boston: Harcourt, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CÓDIGO de Ética da USP. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos**. Universidade de São Paulo. 22 out. 2001. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-USP/codigo-de-etica-da-usp.html>. Acesso em: 15 abr. 2011.

COHEN, Michael; MARCH, James; OLSEN, Johan. A garbage can of organizational choice. **Administrative Science Quarterly (ASQ)**, v. 17, n. 1, p. 1-25, mar. 1972. Disponível em: [https://www.unc.edu/~fbaum/teaching/articles/Cohen\\_March\\_Olsen\\_1972.pdf](https://www.unc.edu/~fbaum/teaching/articles/Cohen_March_Olsen_1972.pdf). Acesso em: 30 abr. 2017.

CROWN, Deborah; SPILLER, Shane. Learning from the literature on collegiate cheating: A review of empirical research. **Journal of Business Ethics**, v. 17, p. 683-700, abr. 1998. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1017903001888>. Acesso em: 30 abr. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luis Carlos (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.



DIEKHOFF, George; LABEFF, Emily; SHINOHARA, Kohei; YASUKAWA, Hajime. College Cheating: ten years later. **Research in Higher Education**, v. 37, n. 4, p. 487-502, ago. 1996. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/40196220?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40196220?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 30 abr. 2017.

DISCIPLINA Consciente. **Divisão de alunos**. Instituto Tecnológico de Aeronáutica. [20-]. Disponível em: [http://www.adm.ita.br/atividades/disciplina\\_consciente.php](http://www.adm.ita.br/atividades/disciplina_consciente.php). Acesso em: 23 mar. 2011.

DOMINGUES, Ivo. **O copianço na universidade**: o grau zero na qualidade. Lisboa: Media XXI, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

ECKSTEIN, Max. **Combating academic fraud towards a culture of integrity**. Paris: International Institute of Educational Planning/UNESCO, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133038e.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495>. Acesso em: 28 abr. 2017.

FRANKLYN-STOKES, Arlene; NEWSTEAD, Stephen E. Undergraduate cheating: Who does what and why? **Studies in Higher Education**, v. 20, n. 2, p. 159-172, 1995. Disponível em: <http://www.TandFonline.com/doi/abs/10.1080/03075079512331381673>. Acesso em: 2 maio 2017.

GENEREUX, Randy; MCLEOD, Beverly. Circumstances surrounding cheating: a questionnaire Study of College Students. **Research in Higher Education**, v.36, n.6, p.687-704, 1995. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/BF02208251>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

HULSART, Robyn; MCCARTHY, Vikkie. Educators' role in promoting academic integrity. **Academy of Educational Leadership Journal**, v. 13, n. 4, p. 49-60, 2009. Disponível em: <https://www.questia.com/read/1G1-219062893/educators-role-in-promoting-academic-integrity>. Acesso em: 2 maio 2017.

HUTTON, Patricia. Understanding student cheating and what educators can do about it. **College Teaching**, v. 54, n. 1, p. 171-76, 2006. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/27559254?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/27559254?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 30 abr. 2017.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, Margarita; BATALLOSO, Juan. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KLEIN, Helen; LEVENBURG, Nancy; MCKENDALL, Marie; MOTHERSELL, William. Cheating during the college years: how do Business School students compare? **Journal of Business Ethics**, v. 72, n. 2, p. 197-206, may, 2007. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/25075371?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_content](https://www.jstor.org/stable/25075371?seq=1#page_scan_tab_content). Acesso em: 28 abr. 2017.

LA TAILLE, Yves de. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, Pedro; LA TAILLE, Yves de; HOFFMANN, Jussara. **O desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. (Grandes Pensadores em Educação).

LIMA, Licínio Carlos. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 43-59, jan./abr. 1997. Disponível em: <http://www.socialiris.org/imagem/boletim/arq4918475cf312a.pdf>. Acesso em: 2 maio 2017.

LINDBLUM, Charles. The Science of Muddling Through. **Public Administrative Review**, v. 19, n. 2, p. 79-88, 1959. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/973677?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_content](https://www.jstor.org/stable/973677?seq=1#page_scan_tab_content). Acesso em: 2 maio 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2003.

MCCABE, Donald; TREVINO, Linda; BUTTERFIELD, Kenneth. The influence of collegiate and corporate codes of conduct on ethics-related behavior in the workplace. **Business Ethics Quarterly**, v. 6, n. 4, p. 461-476, oct, 1996. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/business-ethics-quarterly/article/the-influence-of-collegiate-and-corporate-codes-of-conduct-on-ethics-related-behavior-in-the-workplace/29EE049156CAC98E408DCFDC-19C6A31>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MCCABE, Donald; TREVINO, Linda; BUTTERFIELD, Kenneth. Cheating in Academic Institutions: a decade of Research. **ETHICS & BEHAVIOR**, v. 11, n. 3, p. 219-232, 2001. Disponível em: [http://www.middlebury.edu/media/view/257513/original/Decade\\_of\\_Research.pdf](http://www.middlebury.edu/media/view/257513/original/Decade_of_Research.pdf). Acesso em: 30 abr. 2017.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.



MICHAELS, James; MIETHE, Terance. Applying theories of deviance to Academic Cheating. **Social Science Quarterly**. University of Texas Press, v. 70, n. 4, p. 870-885, 1989. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ404484>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Porto Alegre: Ulbra, 2000.

PASSOW, Honor; MAYHEW, Matthew; FINELLI, Cynthia; HARDING, Trevor; CARPENTER, Donald. Factors influencing engineering students' decisions by type of assessment. **Research in Higher Education**, v. 47, n. 6, p. 643-84. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/41447735\\_Factors\\_Influencing\\_Engineering\\_Students'\\_Decisions\\_to\\_Cheat\\_by\\_Type\\_of\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/41447735_Factors_Influencing_Engineering_Students'_Decisions_to_Cheat_by_Type_of_Assessment). Acesso em: 30 abr. 2017.

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. Ética e a Formação de Professores: uma reflexão sobre a cola. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas, v. 7, jan./jun., p. 67-74. 2008. Disponível em: <http://rec.revistascientificas.com.br/numeros.php?a=2008&v=7&n=1>. Acesso em: 30 abr. 2017.

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida; PIMENTA, Sônia de Almeida. Fraude acadêmica: estudo comparativo entre o Nordeste e o Sudeste do Brasil. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 39, jan./jun., p. 213-230. 2015. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/View/819>. Acesso em: 30 abr. 2017.

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida; PIMENTA, Sônia de Almeida. Fraude em avaliações no ensino superior do Brasil: aproximações com uma pesquisa de Portugal. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 21, n. 3, nov. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2778>. Acesso em: 21 jan. 2017.

RITZER, George. **The mcdonaldization of society**. Califórnia: Pine Forge Press, 1996.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, 2011.

ROIG, Miguel; BALLEW, Carol. Attitudes toward cheating of self and others by college students and professors. **Psychological Record**, 1994, v. 44, p. 3-12. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/234730877\\_Attitudes\\_toward\\_Cheating\\_by\\_College\\_Students\\_and\\_Professors](https://www.researchgate.net/publication/234730877_Attitudes_toward_Cheating_by_College_Students_and_Professors). Acesso em: 30 abr. 2017.

SCHULZ, Almiro. **Ética e gestão educacional**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

SILVA, Ilza Maria; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: representações sociais de estudantes de licenciaturas. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 221-240, dez. 2013.

SIMS, Randi. The relationship between academic dishonesty and Unethical Business Practices. **Journal of Education for Business**, v. 68, n. 4, p. 207-211, 1993.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programa de pós-graduação em educação: lugar de Formação da Docência Universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, 2010.

THAYER, Lee. **Communication and communication systems**. Homewood, Illinois: Irwin, 1968.

UNIVERSITY Code of Ethics. **Code of ethics and mission statement** – University of Virginia. 2 oct. 2004. Disponível em: <http://www.virginia.edu/statementofpurpose/uethics.html>. Acesso em: 15 abr. 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Tradução João Dell'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

VELIN, Odile; VESLIN, Jean. **Corriger des copies**: évaluer pour former. Paris: Hachette Éducation, 1992.

VIEIRA, Thereza Carolina Gonçalves. **Código de conduta como instrumento para educação em valores de jovens universitários**: um estudo comparativo. 2012, 111f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, 2012. Disponível em: <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205998.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

VIEIRA, Thereza Carolina Gonçalves; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. Mediação e Formação Cidadã na Universidade. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 5, n. 2, p. 72-85, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://seer.ufm.edu.br/Revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/336>. Acesso em: 30 abr. 2017.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonismos. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta  
Universidade de Sorocaba (Brasil)  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação (CNPq)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5775-5856>  
E-mail: [alzira.pimenta@gmail.com](mailto:alzira.pimenta@gmail.com)

Prof. Dr. Ivo Domingues  
Universidade do Minho (Portugal)  
Centro de Investigação em Ciências Sociais  
Grupo de Investigação em Organizações, Trabalho e Qualidade  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0976-0247>  
E-mail: [ivodomingues58@gmail.com](mailto:ivodomingues58@gmail.com)

Ms. Thereza Carolina Gonçalves Vieira  
Universidade de Franca (Brasil)  
Faculdade de Letras Português-Inglês  
Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação (CNPq)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9898-4372>  
E-mail: [tcarolina248@gmail.com](mailto:tcarolina248@gmail.com)

Recebido 30 set. 2019

Aceito 3 nov. 2019