

Desonestidade acadêmica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis

Regina Cardoso Fróes^{1,2}

 <https://orcid.org/0000-0002-2871-5484>

E-mail: regina.froes@unimontes.br

Denise Mendes da Silva¹

 <https://orcid.org/0000-0002-1490-5148>

E-mail: denise.mendes@ufu.br

¹ Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Ciências Contábeis, Uberlândia, MG, Brasil

² Universidade Estadual de Montes Claros, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Departamento de Ciências Contábeis, Montes Claros, MG, Brasil

Recebido em 28.09.2020 – Desk aceite em 19.10.2020 – 2ª versão aprovada em 20.05.2021

Editor-Chefe: Fábio Frezatti

Editor Associado: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

RESUMO

O objetivo deste artigo foi analisar a desonestidade acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis na perspectiva de discentes, docentes e instituições de ensino. Há uma lacuna no que se refere ao estudo da desonestidade acadêmica na pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis, principalmente na perspectiva de análise deste estudo, que considera situações hipotéticas classificadas em cinco categorias de desonestidade: fraude/cola, auxílio a outros estudantes, plágio, fabricação de informações, autoplágio/similaridades. O estudo é relevante pela função da pós-graduação *stricto sensu* como formadora de profissionais que atuam ou atuarão em instituições públicas e privadas, mas, principalmente, pela formação de docentes e pesquisadores. Os comportamentos desonestos podem influenciar a vida profissional dos envolvidos motivados, principalmente, por interesses oportunistas que causam danos à imagem do profissional da área e à sociedade. Os dados foram coletados pela aplicação de dois questionários adaptados dos estudos de Braun e Stallworth (2009) e Oliveira e Chacarolli (2013). Na análise dos dados foram utilizados os testes estatísticos de Mann-Whitney *U* e de Wilcoxon. Os achados indicaram a existência de um *gap* de expectativas entre docentes e discentes quanto à desonestidade acadêmica na pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis. As diferenças significativas encontradas nas percepções relativas a casos desonestos denotam a dificuldade dos discentes e dos docentes em avaliar o que é desonesto ou não em situações de fraude/cola e auxílio a outros estudantes na prática de desonestidade acadêmica. É possível que as diferenças entre as percepções de discentes e de docentes ocorram pela falta de regras claras nas instituições de ensino. Nesse sentido, as universidades poderão empreender ações para dirimir/evitar condutas desonestas, podendo implantar regulamentos internos e promover discussões que envolvam toda a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: desonestidade acadêmica, penalidades, pós-graduação *stricto sensu*, contabilidade.

Endereço para correspondência

Regina Cardoso Fróes

Universidade Estadual de Montes Claros, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Departamento de Ciências Contábeis

Avenida Professor Rui Braga, s/n – CEP 39401-089

Vila Mauriceia – Montes Claros – MG – Brasil



1. INTRODUÇÃO

No ambiente acadêmico, o conceito de desonestidade está associado, principalmente, ao comportamento de trapaça (Blankenship & Whitley, 2000; McCabe & Trevino, 1993; Nasu & Afonso, 2020; Simon et al., 2004; Von Dran et al., 2001). Além disso, McCabe e Trevino (1993) relacionam a desonestidade acadêmica ao plágio, que, de acordo com Pavela (1997), é o uso intencional ou consciente de palavras ou ideias de outro como próprias em qualquer exercício acadêmico. A desonestidade acadêmica também é associada à fraude (Bujaki et al., 2019; Kisamore et al., 2007; Lambert et al., 2003), descrita como: “engano; contrabando; logro; roubo; trapaça; embuste; falsificação” (Bueno, 2007, p. 370).

Internacionalmente, os estudos sobre desonestidade acadêmica foram desenvolvidos em cursos de graduação nas áreas de negócios, incluindo contabilidade (Braun & Stallworth, 2009; Bujaki et al., 2019; Johns & Strand, 2000; Kisamore et al., 2007), química (Simon et al., 2004) e diversas (Lambert et al., 2003). No Brasil, são encontrados estudos do tema em cursos de graduação nas áreas de direito, administração, pedagogia, engenharia (Pimenta, 2010), saúde (Sousa et al., 2016), ciências contábeis e negócios (Avelino & Lima, 2017; Oliveira & Chacarolli, 2013; Oliveira et al., 2014; Santos et al., 2020).

Diferentemente dos autores mencionados, Veludo-de-Oliveira et al. (2014) incluíram, também, alunos de pós-graduação *lato sensu* da área de negócios em sua pesquisa realizada no Brasil. No que diz respeito à pós-graduação *lato sensu* na área de contabilidade, Nasu e Afonso (2020) analisaram a relação entre o cinismo e a expectativa de trapaça nas vidas acadêmica e profissional, com a participação de 92 estudantes.

Por sua vez, Ferreira et al. (2013) pesquisaram, de maneira exploratória, a ocorrência do plágio na pós-graduação *stricto sensu* na Universidade de São Paulo (USP) e concluíram que os alunos plágiam com o intuito de obtenção de melhora no desempenho acadêmico. Esta pesquisa envolveu estudantes de pós-graduação de todas as áreas, entretanto, os pesquisadores avaliaram, apenas, a percepção dos discentes acerca do plágio como modo de desonestidade acadêmica. O estudo de Andrade (2011) também se aproxima da temática da desonestidade acadêmica no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que o autor avaliou o posicionamento dos pesquisadores em contabilidade (mestres, mestrandos, doutorandos e pesquisadores experientes) em relação à má conduta na pesquisa científica, identificando a frequência de sua ocorrência e a intensidade dos fatores que a influenciam.

Pelo exposto, observa-se que os estudos envolvendo a desonestidade acadêmica na área contábil estiveram mais voltados para os cursos de graduação, identificando as percepções de discentes e docentes sobre o assunto, até mesmo no que tange à penalização e, em alguns estudos, buscando identificar as motivações para as práticas desonestas no ambiente acadêmico. Os estudos também não distinguiram tipos ou categorias de comportamentos academicamente desonestos, tampouco realizaram algum diagnóstico dos documentos regimentais das instituições de ensino para averiguar se e como a desonestidade acadêmica é tratada.

Nesse sentido, o presente estudo busca preencher uma lacuna nas pesquisas ao investigar, na pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis, a percepção de discentes e docentes a respeito da desonestidade acadêmica classificada em cinco categorias, por meio de situações hipotéticas de: 1) fraude/cola; 2) auxílio a outros estudantes na prática da desonestidade acadêmica; 3) plágio; 4) fabricação de informações, referências ou resultados; e 5) autoplágio e similaridades em pesquisas. Ademais, são analisadas as percepções de discentes e docentes acerca das penalidades aplicáveis aos comportamentos desonestos, sendo essas percepções complementadas com a análise dos regimentos, regulamentos e códigos disciplinares das instituições de ensino referentes aos programas de pós-graduação, em busca de regras de conduta e punições para casos desonestos.

Nesse contexto, para direcionar este estudo, tem-se a seguinte problematização: qual a percepção de discentes e docentes e qual o posicionamento das instituições de ensino acerca da desonestidade acadêmica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis? O objetivo do estudo é analisar a desonestidade acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis na perspectiva de discentes, docentes e instituições de ensino.

Segundo Simon et al. (2004), são importantes a discussão e os estudos sobre a desonestidade acadêmica devido ao seu risco potencial ao processo acadêmico e à pesquisa, especialmente porque, conforme sugerem os resultados do estudo de Veludo-de-Oliveira et al. (2014), alunos que já se envolveram em situações desonestas na escola não têm restrições para voltar a se envolver, o que representa um risco para a atuação profissional. Dessa maneira, estudos sobre a desonestidade acadêmica no nível da pós-graduação *stricto sensu* tornam-se relevantes, pois os discentes desses cursos são ou poderão ser docentes, e os atuais docentes dos programas são

aqueles responsáveis por auxiliar na formação ética dos discentes.

A expectativa é que não haja diferenças entre as percepções de discentes e docentes acerca de comportamentos desonestos, porém, existindo percepções diferentes, será detectada uma “lacuna de expectativa” entre os dois grupos. Com isso, entende-se que as discussões sobre a desonestidade acadêmica devem ser fomentadas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis, visto que se espera do contador uma postura ética diante das questões profissionais que enfrentará, seja no exercício da docência, ou atuando em instituições privadas ou públicas.

Autores como Braun e Stallworth (2009), Kisamore et al. (2007), Lambert et al. (2003), McCabe e Trevino (1993), Oliveira e Chacarolli (2013), Oliveira et al. (2014), Pavela (1997), Simon et al. (2004) e Sousa et al. (2016) discutem, além da desonestidade acadêmica, as penalidades aplicáveis aos comportamentos considerados desonestos e as motivações para tais comportamentos. Em complemento, considera-se importante analisar os documentos regimentais das instituições de ensino referentes aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis para identificar o posicionamento de cada uma quanto à desonestidade acadêmica, pois é possível que diferenças nas percepções entre discentes e docentes ocorram pela falta de regras claras quanto aos comportamentos considerados academicamente desonestos e às penalidades aplicáveis.

A principal contribuição do estudo é oferecer uma triangulação na análise da desonestidade acadêmica

na perspectiva de discentes, docentes e instituições de ensino. A partir dos resultados, as universidades poderão empreender ações para dirimir/evitar condutas desonestas no âmbito pessoal e institucional, podendo implantar regulamentos internos e promover discussões que envolvam toda a comunidade acadêmica. Como afirmam McCabe e Trevino (1993), a adoção de condutas para diminuir a desonestidade acadêmica não se resume ao uso de códigos e regras, mas demanda a integração de todos na construção de políticas comuns.

A existência de regras claras sobre desonestidade acadêmica e penalidades nos programas de pós-graduação *stricto sensu* demonstra uma ação proativa que auxilia o corpo docente na solução de problemas, sem transferir essa responsabilidade para os professores nas disciplinas. Para McCabe (2005), nenhuma instituição desenvolve uma política de prevenção à prática da desonestidade acadêmica sem utilizar estratégias proativas e de convencimento da importância da integridade acadêmica.

Este estudo também busca uma inovação em relação aos anteriores, pois contribui para a literatura ao trazer uma categorização em cinco tipos de desonestidade acadêmica. As quatro categorias propostas por Pavela (1997) – 1) fraude/cola; 2) auxílio a outros estudantes na prática da desonestidade acadêmica; 3) plágio; 4) fabricação de informações, referências ou resultados – foram complementadas com a categoria reportada por Diniz (2015, 2018) e Frezatti (2018): autoplágio e similaridades em pesquisas.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Desonestidade Acadêmica

Conforme Pavela (1997), a desonestidade acadêmica é uma ofensa que mina laços de confiança e honestidade entre os membros da comunidade acadêmica e frustra aqueles que dependem do conhecimento e da integridade. McCabe e Trevino (1993) destacam que as instituições devem distinguir um comportamento adequado daquele não adequado. Lambert et al. (2003), por sua vez, associam a desonestidade acadêmica ao conceito de fraude, sendo uma afronta ao propósito do ensino superior, aos alunos honestos, ao corpo docente e à instituição.

Segundo Kisamore et al. (2007), as pesquisas sobre desonestidade nas universidades aumentaram em função dos escândalos acadêmicos e corporativos. Nessa perspectiva, é possível identificar, no exterior e no Brasil, casos de fraude corporativa, como da Enron (Murcia,

2005; Sanchez & Innarelli, 2012; Veludo-de-Oliveira et al., 2014), da WorldCom (Murcia, 2005; Veludo-de-Oliveira et al., 2014), da Tyco International (Veludo-de-Oliveira et al., 2014), da Parmalat e da Bombril (Murcia, 2005), que manipularam informações, trazendo prejuízos aos acionistas, aos empregados e à sociedade.

A pesquisa de Veludo-de-Oliveira et al. (2014) apontou uma relação entre a prática de desonestidade acadêmica reportada pelos alunos e suas intenções de se engajarem em fraudes. O resultado sugere que alunos que já se envolveram em situações desonestas na escola não têm restrições para voltar a se envolver. Essa circunstância é preocupante, pois pode representar uma probabilidade de futuros envolvimento com fraudes no ambiente corporativo (Veludo-de-Oliveira et al., 2014).

Os casos mencionados e, mais recentemente, no Brasil, o escândalo de corrupção na Petrobras sugerem

uma deterioração das normas éticas no local de trabalho corporativo. O fato é que, em muitas situações, a aceitação de comportamentos desonestos não teve início no ambiente de trabalho, mas em outros contextos da vida do indivíduo, como o acadêmico. Bujaki et al. (2019) ressaltam que as consequências da fraude acadêmica podem ser tão prejudiciais quanto as de qualquer fraude comercial, visto que a fraude acadêmica pode comprometer a integridade de uma instituição acadêmica, diminuir o valor dos diplomas dos alunos e prejudicar a confiança do público na academia.

A desonestidade acadêmica, de acordo com Sanchez e Innarelli (2012), é definida como fraude, plágio, auxílio externo e fraude eletrônica. Para Kisamore et al. (2007), a desonestidade acadêmica se trata de um constructo que engloba, além da trapaça e da fraude, outras maneiras de desvio acadêmico, como plágio e colaboração inadequada. O plágio, segundo Pimenta (2010), corresponde à cópia de textos e trabalhos, como projetos, relatórios, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, entre outros, sem referenciar o autor.

Para Silva (2008), são três as classificações para o plágio: o integral, quando ocorre o uso do texto completo sem citação da fonte; o parcial, quando se dá o uso de frases ou parágrafos de fontes diferentes; e o conceitual, quando se utilizam ideias, conceitos ou teoria de outro autor como se fossem de sua autoria. Nessa mesma linha, Sanchez e Innarelli (2012) entendem que a academia tem reconhecido diversos tipos de plágio, como: o autoplágio, quando o autor utiliza seu próprio texto, como edição nova, sem referenciar o seu trabalho anterior; a autoria fantasma, correspondente à inclusão de autores que efetivamente não exerceram contribuição para o estudo; os plágios literários, quando utilizam-se textos substituindo palavras; e os plágios de conteúdo, ou seja, o uso de ideias do autor original sem lhe dar os créditos.

Sanchez e Innarelli (2012) complementam que a evolução do plágio ocorreu pelo avanço da capacidade computacional, facilitando o acesso aos conteúdos antes restritos, além de maior domínio da tecnologia pelos discentes, o que potencializa sua utilização. Nesse sentido, o controle por parte dos docentes nas instituições de ensino superior (IES), dos avaliadores nos órgãos de fomento à pesquisa e dos editores de periódicos científicos também tende a evoluir, usando recursos *on-line*, motores de busca ou outros *softwares* de detecção de plágio, recursos esses apontados por Bujaki et al. (2019).

Conforme Diniz (2015), embora haja casos de submissão de trabalhos com plágio aos periódicos, esses ocorrem com menos frequência, sendo mais comuns os casos de autoplágio. Sobre o autoplágio, Frezatti (2018) considera que a situação requer uma visão mais detalhada e atenta, pois a afirmação que o autoplágio não prejudica outras pessoas simplifica bastante o problema. Diniz (2018) corrobora esse entendimento, no entanto, para as situações em que não houve a publicação, como participações em congressos, e que não houve a cessão de direitos, muitos periódicos relevam o grau de similaridade e entendem que versões anteriores publicadas são apenas estágios de um artigo.

Segundo Diniz (2018), a situação se complica quando houve a publicação em periódicos, pois foi assinado um contrato de cessão de direitos. Nesses casos, é necessária a intervenção do periódico, que analisa a nova publicação para que o autor refaça os trechos que têm similaridade. Para Diniz (2018), alguns autores têm dificuldade de entender e separar “autoria” e “propriedade” de uma obra intelectual e se sentem ofendidos. É preciso compreender que, no momento em que assinam a cessão de direitos com a editora original, o problema sai do campo da ética e passa a ser um problema do direito comercial (Diniz, 2018).

Diniz (2015) alerta que, apesar dos investimentos pelas editoras em detectores de plágio, o mais difícil de ser observado, pelos sistemas de verificação de similaridades, é o plágio das ideias. Em alguns casos, são exigidas experiência e atenção do revisor de periódico para perceber as semelhanças nas ideias contidas nos artigos ou em línguas diferentes (Diniz, 2018). Frezatti (2018) destaca que o ambiente da pesquisa pode ser melhorado quando o plágio for acolhido mais no sentido moral que jurídico. O autor citado entende ser possível mudar o cenário e convida a comunidade científica a assumir um compromisso coletivo, cada um em seu espaço, para que a mudança ocorra.

No presente estudo, utiliza-se a categorização anunciada por Pavela (1997) para agrupar os comportamentos academicamente desonestos descritos por McCabe e Trevino (1993) e Sousa et al. (2016), acrescentando-se mais uma categoria: autoplágio e similaridades em pesquisas, apresentada por Diniz (2015, 2018) e Frezatti (2018), acrescentada por englobar comportamentos relacionados ao produtivismo, comuns no âmbito da pós-graduação, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1*Categorização dos comportamentos desonestos*

Categorias	Comportamentos academicamente desonestos
1. Fraude/cola	Usar qualquer anotação em um exame; copiar de outro aluno durante o teste; usar qualquer método para obter um teste antes desse ser aplicado; copiar do colega sem autorização durante um exame; ajudar outra pessoa a trapacear em um teste; trapacear de qualquer maneira em uma avaliação; colar em atitude ativa e passiva; múltiplas submissões de trabalho; engano e adulteração (falsificar assinaturas, cartas e credenciais); dissimulação (beneficiar-se de erro em notas ou engano do professor, fingindo não ter percebido); mentira e manipulação; usar informação inverídica para se beneficiar, até mesmo apelo emocional; manipulação de regras estabelecidas pelo professor, utilizando-as a seu favor, ou recusar-se à aplicação dessas regras, por lhe ser desfavorável; desonestidade por acessos computacionais.
2. Auxílio a outros estudantes	Receber ajuda não autorizada em uma tarefa; colaborar em uma tarefa individual quando o professor pediu para fazer sozinho; forjar participação em grupo; trabalho em grupo de maneira segmentada.
3. Plágio	Copiar material, transformando-o em seu trabalho; copiar frases de um material publicado sem fazer a devida referência.
4. Fabricação de informações	Fabricar ou falsificar bibliografia; transformar trabalho feito por outra pessoa; adulterar ou inventar dados de relatórios de aula prática, de experimento ou manipulação de dados para forçar um resultado.
5. Autoplágio/similaridades	Autoplágio: “Caso em que um texto é identificado com alto grau de semelhança com outros textos do mesmo autor” (Diniz, 2015, p. 239). O autoplágio é utilizado como produtivismo, ou seja, o autor se beneficia, novamente, por meio de reconhecimento de algo já comunicado. A similaridade em pesquisa está ligada ao produtivismo. Popularmente é conhecida como “pesquisa salame”. A similaridade pode ser tratada de duas maneiras: semelhanças em artigos inteiros, sendo, na verdade, um artigo dividido em dois; e semelhanças em trechos de artigos (material retirado de um artigo para ser usado em outro).

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Diniz (2015, 2018), Frezatti (2018), McCabe e Trevino (1993), Pavela (1997) e Sousa et al. (2016).

A prática de desonestidade acadêmica deve ser evitada nas IES, principalmente esclarecendo o que é ou não essa prática, bem como as penalidades às quais o aluno está sujeito no caso de cometê-las. O'Neill e Pfeiffer (2012) encontraram, como um dos resultados de sua pesquisa, a necessidade de o aluno perceber a gravidade do comportamento desonesto. Os autores mencionados afirmam que a existência de um regulamento de conduta pode auxiliar nesse exercício, embora não impeça a desonestidade acadêmica.

Estudos sobre as más condutas na pesquisa questionam a pressão pelo produtivismo indiretamente incentivada pelo ambiente de pesquisa vigente (Andrade, 2011). Vilaça (2018) afirma que um dos fatores mais importantes para a avaliação da ciência refere-se aos artigos publicados, de preferência em bons periódicos, lamenta o peso de a responsabilidade estar toda no pesquisador, em relação às boas condutas, e questiona o que as IES fazem para criar um ambiente de integridade em pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que informam o que devem fazer, estimulam mais publicações.

A categorização da desonestidade acadêmica demonstra como será conduzida a análise dos comportamentos desonestos e das penalidades. Conforme pode ser visto na sequência, os estudos correlatos foram desenvolvidos considerando a discussão sobre a desonestidade acadêmica, as penalidades e as motivações para os comportamentos tidos como desonestos.

2.2 Estudos Anteriores e Hipóteses da Pesquisa

Os estudos internacionais e nacionais abordaram a desonestidade acadêmica sob diferentes enfoques no contexto do ensino em áreas da administração, química, marketing, pedagogia, saúde, engenharia, direito, negócios e contabilidade. Dessa maneira, nesta seção, os estudos estão relacionados independentemente da área analisada.

Blankenship e Whitley (2000) buscaram examinar, na graduação, a relação entre trapaça e outras maneiras de comportamento desonesto. O estudo demonstrou que estudantes que relataram envolvimento em desonestidade acadêmica também demonstraram insegurança pessoal e propensão a assumir riscos.

Simon et al. (2004) realizaram sua pesquisa em 15 cursos de graduação em química na Universidade de Nevada, Estados Unidos da América. O objetivo foi explicar as escolhas dos estudantes de relatar ou deixar de relatar casos de desonestidade acadêmica, indicando o comprometimento do aluno e quais os fatores centrais para determinar a integridade acadêmica. Os alunos que acreditavam que os docentes se importavam com seu aprendizado estavam aptos a relatar colegas desonestos.

No Brasil, relativamente ao aspecto da cola, Pimenta (2010) analisou como esse comportamento desonesto é percebido pelos discentes e docentes dos cursos de direito, administração, pedagogia e engenharia em IES públicas e privadas. De acordo com os docentes, turmas numerosas

propiciam condições à cola e 95% dos docentes observam essa prática em sala de aula.

Veludo-de-Oliveira et al. (2014) analisaram atitudes desonestas de estudantes da área de negócios, como cola e plágio, e perceberam que mais de 90% dos alunos acreditam que outros estudantes participaram de práticas desonestas em sala de aula. Os resultados sugerem que alunos que se envolveram em situações desonestas na escola podem se envolver novamente, comprometendo o ambiente corporativo por meio de fraudes (Veludo-de-Oliveira et al., 2014).

Em busca de explicações para a desonestidade acadêmica, alguns autores investigaram a relação entre traços de personalidade e comportamentos academicamente desonestos. Avelino e Lima (2017) verificaram se os traços da personalidade narcisista influenciam a probabilidade de estudantes de ciências contábeis apresentarem comportamentos que podem ser considerados desonestos na academia. As evidências demonstram que os estudantes tendem, em média, a apresentar características narcisistas, como obstinação em busca dos objetivos e sucesso, preferência por produções individuais, dificuldade de expressar sentimentos que envolvam conflitos, entre outros. Além disso, 64,7% dos alunos disseram ter se envolvido em desonestidade acadêmica. Contudo, os autores concluíram que, na amostra pesquisada, níveis mais elevados de narcisismo não implicam impacto direto sobre a desonestidade acadêmica.

Nessa mesma linha de raciocínio, Nasu e Afonso (2020) analisaram a relação entre o cinismo e a expectativa de trapaça nas vidas acadêmica e profissional de 92 estudantes de cursos de pós-graduação *lato sensu* da área contábil. Esses autores encontraram evidências de que o cinismo tem relação positiva com a expectativa de trapaça nas vidas acadêmica e profissional, ou seja, quanto mais elevado o traço de cinismo do indivíduo, maior será sua expectativa de trapacear futuramente. Nasu e Afonso (2020) sinalizam que o hábito de trapacear pode virar um círculo vicioso e recomendam que políticas e códigos de conduta sejam adotados a fim de reduzir a trapaça em decorrência do cinismo. As conclusões de Avelino e Lima (2017) e Nasu e Afonso (2020) são interessantes no âmbito do ensino, uma vez que acrescentam à literatura que a avaliação de traços de personalidade pode auxiliar no enfrentamento à desonestidade acadêmica.

Por outro prisma, Santos et al. (2020), em uma amostra de 451 estudantes de graduação em ciências contábeis, encontraram que a desonestidade acadêmica pode ser uma maneira de os discentes compensarem a injustiça percebida no ambiente educacional. Em outras palavras, os autores concluíram que, na presença de injustiça, a

desonestidade tende a ser manifestada, podendo ser uma maneira de o aluno atenuar as injustiças distributiva (relativa à distribuição de notas), processual (relacionada aos critérios de notas) ou interacional (referente ao relacionamento aluno-professor) no ambiente acadêmico.

Voltando-se, mais especificamente, para o público da pós-graduação *stricto sensu*, Andrade (2011) encontrou evidências de envolvimento de pesquisadores em contabilidade com práticas inapropriadas, embora com frequência pequena (rara ou ocasional). Dentre as 17 más condutas avaliadas, as mais recorrentes foram dar crédito a autores que efetivamente não contribuíram com o trabalho e ampliar a seção de referências com citações de fontes não lidas, mas citadas em outros artigos.

Andrade (2011) explica que os pesquisadores participantes do levantamento (mestres, mestrandos e doutorandos) e os pesquisadores experientes entrevistados creem que a necessidade de publicação é o fator mais importante para influenciar a má conduta na pesquisa. Esses últimos ainda apontaram que a necessidade de publicação está associada ao sistema de avaliação imposto aos programas de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Ferreira et al. (2013) investigaram as percepções dos estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* sobre a ocorrência do plágio na USP. Os resultados indicaram que os discentes têm noções sobre o plágio e que essa prática ocorre de maneira deliberada, com intuito de obtenção de melhor resultado acadêmico. Esses autores observaram as dificuldades individuais na redação científica, que têm como consequência a ineficiência da citação das fontes e referências.

Aproximando-se da presente proposta, encontra-se o estudo de Braun e Stallworth (2009), os quais analisaram as percepções de 458 discentes e 177 docentes de contabilidade em relação à desonestidade acadêmica e as penalidades aplicadas para identificar uma “lacuna de expectativa” (*gap*), descrita pelos autores como diferenças entre as percepções de discentes e docentes. Os resultados não apresentaram diferenças significativas nas percepções relacionadas aos comportamentos claramente honestos ou desonestos, havendo divergências na percepção dos casos “cinzentos” (casos difíceis de classificar como honestos ou desonestos). Os docentes atribuíram penalidades mais severas que os discentes, indicando a existência de uma lacuna de expectativa.

A partir dos estudos anteriores abordados, notadamente o de Braun e Stallworth (2009), dos conceitos relacionados à desonestidade acadêmica e do possível *gap* de expectativas entre discentes e docentes na pós-graduação em ciências contábeis, apresentam-se a primeira hipótese da pesquisa e seus desmembramentos:

H₁: as percepções de discentes e docentes acerca da desonestidade acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis no Brasil são diferentes.

H_{1a}: os discentes são menos rigorosos na avaliação da desonestidade acadêmica que os docentes, na visão dos discentes.

H_{1b}: os docentes são mais rigorosos que os discentes na avaliação da desonestidade acadêmica, na visão dos docentes.

H_{1c}: os discentes percebem as avaliações dos docentes em relação à desonestidade acadêmica como mais rigorosas do que realmente são.

H_{1d}: os docentes percebem as avaliações dos discentes em relação à desonestidade acadêmica como menos rigorosas do que realmente são.

Relativamente ao curso de graduação em ciências contábeis, foram encontradas duas pesquisas semelhantes a esta quanto ao objetivo de avaliar a percepção de docentes e discentes acerca da desonestidade acadêmica: a de Oliveira e Chacarolli (2013) e a de Oliveira et al. (2014). Assim como em trabalhos anteriores, os estudos indicam diferenças nas percepções apenas em casos cinzentos, ou seja, de difícil identificação como honestos ou desonestos. Os casos claramente definidos como honestos e desonestos não apresentaram diferenças significativas, o que corrobora os resultados de Braun e Stallworth (2009).

Considerando que determinados casos são difíceis de classificar como academicamente honestos ou desonestos, identificados por Braun e Stallworth (2009) como casos cinzentos, tem-se a segunda e última hipótese de pesquisa:

H₂: as diferenças nas percepções da desonestidade acadêmica são mais prováveis de ocorrer nos casos cinzentos, ou seja, em situações de difícil classificação como honestas ou desonestas.

Além das percepções sobre as categorias de desonestidade acadêmica, neste estudo são analisadas as percepções sobre as penalidades aplicadas aos comportamentos considerados desonestos, tanto por discentes quanto por docentes, seguindo as propostas de Braun e Stallworth (2009), Oliveira e Chacarolli (2013) e Oliveira et al. (2014), sendo que esses últimos promoveram, ainda, uma discussão sobre as possíveis motivações para a desonestidade acadêmica, alinhando-se ao presente estudo.

Acrescentando aos estudos anteriores, a presente pesquisa buscou triangular entre a percepção dos discentes e docentes e a perspectiva das IES, cuja análise considerou o regimento geral da universidade, o regulamento do programa de pós-graduação em ciências contábeis, o código disciplinar discente, as informações obtidas nas coordenações de alguns programas e outras obtidas nos portais das IES, conforme procedimentos descritos na sequência. Dessa maneira, os principais diferenciais deste estudo em relação aos anteriores são a análise das percepções acerca da desonestidade acadêmica por categorias e a investigação com os programas no que tange às práticas desonestas e penalizações, considerando o contexto da pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis no Brasil.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 População e Amostra

De acordo com o último levantamento disponível no portal da Capes na época de realização desta pesquisa (janeiro a junho de 2019), existiam, no Brasil, em 2017, 35 programas de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis, distribuídos em 50 cursos (30 mestrados acadêmicos, 5 mestrados profissionais e 15 doutorados). Com isso, a população estimada para essa pesquisa foi de 860 discentes (foram considerados 20 alunos ativos em cada turma de mestrado e 10 alunos ativos em cada turma de doutorado). A população de professores foi de 502 docentes (Capes, 2019, 10 maio).

Após a aplicação dos questionários, obteve-se uma amostra de 86 discentes (10% da população estimada) e 48 docentes (9,6% da população). Logo, a pesquisa tem limitação relacionada ao tamanho da amostra, o que impossibilita fazer generalizações dos resultados.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

Para atingir o objetivo proposto neste estudo, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa (questionários) adaptados dos estudos de Braun e Stallworth (2009) e Oliveira e Chacarolli (2013), sendo um direcionado aos discentes e outro aos docentes. Os questionários contemplam situações que envolvem comportamentos claramente honestos, claramente desonestos e casos cinzentos, ou seja, aqueles que envolvem comportamentos que não são claramente honestos ou desonestos, bem como descrevem as penalidades a serem aplicadas pelos discentes e docentes.

O questionário original de Braun e Stallworth (2009) é composto por quatro situações que contemplam dois casos cada (1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A e 4B). A utilização de casos fictícios, mas que representam situações reais, de acordo com Braun e Stallworth (2009), facilita a

identificação com as situações percebidas pelos discentes e docentes, porém mantendo a neutralidade. O autor trabalhou com o *feedback* de 10 docentes sobre o realismo do instrumento e com a precisão da classificação dos casos em honestos, desonestos e os chamados casos cinzentos.

Na adaptação do questionário, utilizou-se a categorização descrita por Pavela (1997) complementada pelos comportamentos desonestos indicados por Diniz

(2015, 2018) e Frezatti (2018). No momento da alocação dos casos às categorias, identificaram-se, no questionário original, casos de fraude (1A e 1B), auxílio a outros estudantes na prática de desonestidade acadêmica (2A e 2B), plágio (3A, 3B e 4B) e autoplágio (4A), os quais foram complementados pela criação dos casos que evidenciam as situações de fabricação de informações (5A e 5B) e autoplágio/similaridades (6A e 6B), conforme Tabela 2.

Tabela 2

Categorização dos comportamentos desonestos versus situações do questionário

Categorias	Situações	Desdobramento das situações (casos)
1. Fraude/cola	1	1A (cinzento); 1B (desonesto)
2. Auxílio a outros estudantes	2	2A (desonesto); 2B (cinzento)
3. Plágio	3 e 4	3A (desonesto); 3B (honesto); 4B (desonesto)
4. Fabricação de informações	5	5A (caso desonesto); 5B (caso honesto)
5. Autoplágio/similaridades	4 e 6	4A (cinzento); 6A (cinzento); 6B (honesto)

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Braun e Stallworth (2009), Diniz (2015, 2018), Frezatti (2018), Oliveira e Chacarolli (2013) e Pavela (1997).

O instrumento de pesquisa também foi adaptado em relação às penalidades, pois, para cada comportamento, os discentes e docentes aplicariam uma penalidade. No instrumento original existiam cinco penalidades: 1 – nenhuma penalidade; 2 – refazer a atividade; 3 – reduzir ou zerar o peso da atividade para os alunos envolvidos; 4 – reprovar a turma inteira para essa atividade; 5 – enviar para a comissão disciplinar da instituição de ensino. Na adaptação foi retirada a penalidade 4, considerando que não era aplicável na pós-graduação. Para avaliação da desonestidade acadêmica, utilizou-se uma escala contínua, com variação de 0 (comportamento honesto) a 10 (comportamento desonesto).

Os dois questionários (discentes e docentes) têm o mesmo número de situações e o mesmo teor. A única diferença entre os questionários é que o instrumento aplicado requer a percepção de cada grupo (discentes e docentes) sobre a desonestidade acadêmica e a percepção de como cada grupo considera que o outro avalia as situações apresentadas. Isso vale, também, para as penalidades impostas aos comportamentos refletidos em cada situação, que também são requeridas.

Destaca-se que o projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética em pesquisas (CEP) com seres humanos e que foi realizado o pré-teste dos questionários com indivíduos de cada um dos dois grupos investigados

(seis discentes e seis docentes), no período de 20/03 a 05/05/2019. A confiabilidade dos instrumentos foi testada por meio do coeficiente alfa de Cronbach (α), cujo resultado foi de $\alpha = 0,95$ para os discentes e $\alpha = 0,85$ para os docentes.

3.3 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

O questionário, disponibilizado na plataforma Google Docs, foi encaminhado por *e-mail* a todos os docentes constantes dos *websites* institucionais dos programas e, para os discentes, foi encaminhado pelos coordenadores dos programas. Foi definido um prazo para resposta aos questionários, correspondendo ao período de 12/05 a 15/07/2019 para os discentes e, para os docentes, o período de 02/06 a 15/07/2019. Foram necessários apelos adicionais para obtenção das respostas, encaminhados via *e-mail* para estimular os participantes a responderem os questionários.

Na perspectiva das IES, a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis foi baseada na verificação da existência ou não de regras relativas à desonestidade acadêmica, considerando: 1) regimento geral da universidade; 2) regulamento do programa de pós-graduação; 3) código disciplinar

discente; e 4) informações adicionais fornecidas pelo(a) coordenador(a) e aquelas presentes nos portais das instituições. Quanto ao item 4, foram solicitadas por *e-mail*, ao coordenador, informações sobre regras quanto a comportamentos academicamente desonestos, além do relato sobre algum caso, se houvesse.

Para análise dos dados referentes às percepções dos discentes e docentes sobre a desonestidade acadêmica,

as técnicas estatísticas utilizadas foram: a) estatística descritiva, para analisar as percepções de cada grupo; b) teste não paramétrico de Mann-Whitney *U*, para comparação das médias entre os grupos; e c) teste não paramétrico de Wilcoxon, para comparar a opinião dos participantes em relação à percepção do outro grupo. Para análise das penalidades para a desonestidade acadêmica e dos regulamentos, foram utilizadas estatísticas descritivas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Análise Descritiva da Desonestidade Acadêmica por Categoria

Nesta seção são analisadas, descritivamente, as situações propostas pela seguinte categorização: 1) fraude/cola; 2) auxílio a outros estudantes na prática da desonestidade acadêmica; 3) plágio; 4) fabricação de

informações, referências ou resultados; e 5) autoplágio e similaridades em pesquisas.

Na Tabela 3 foram comparadas as percepções de discentes e docentes, cujas notas atribuídas (situações 2B, 3B, 5B e 6B) impactaram na alta variabilidade dos coeficientes de variação. Apesar de apresentarem notas 0 e próximas a 0 (honestidade), houve discentes e docentes que atribuíram nota 10 (desonesto).

Tabela 3

Desonestidade acadêmica – percepção discente versus percepção docente

Situações	1 Fraude/cola		2. Auxílio a outros estudantes		3. Plágio			4. Fabricação de informações		5. Autoplágio/similaridades		
	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4B	5A	5B	4A	6A	6B
Discentes												
Média	3,49	6,34	4,90	1,13	7,58	1,56	9,65	9,12	0,84	7,11	5,32	0,92
DP	3,06	3,42	3,28	2,73	3,17	2,98	1,65	1,81	2,68	2,95	3,58	2,15
Mediana	4,00	7,00	5,00	0,00	9,00	0,00	10,00	10,00	0,00	8,00	5,00	0,00
CV %	87,64	53,85	66,85	242,44	41,81	191,55	17,10	19,82	320,43	41,53	67,28	234,50
Docentes												
Média	4,54	7,60	6,44	1,57	8,43	1,17	9,04	9,17	0,63	7,90	7,51	1,57
DP	3,45	2,86	2,73	2,83	2,47	2,64	2,85	2,29	1,79	2,65	2,45	3,13
Mediana	5,00	8,00	7,00	0,00	10,00	0,00	10,00	10,00	0,00	9,00	8,00	0,00
CV %	76,16	37,69	42,34	179,99	29,34	225,97	31,53	24,99	287,02	33,49	32,66	199,76

CV = coeficiente de variação; DP = desvio padrão; máximo = 10,00 em todas as situações; mínimo = 0,00.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na comparação das percepções dos discentes e docentes, em quase todas as situações houve semelhança entre as médias, exceto nas situações 1B (caso desonesto), 2A (caso desonesto) e 6A (caso cinzento), que apresentaram maiores diferenças nas médias, denotando divergência de percepções nas categorias 1, 2 e 5.

Na situação 1B, embora seja uma atitude desonesta (de cola), não foi avaliada pelos discentes com essa clareza, pois a média foi de 6,34, indicando a dificuldade em classificar a situação como honesta ou desonesta. Na situação 1A, os docentes não estão convencidos que discutir o conteúdo da prova com outros colegas, mesmo

sabendo que a prova a ser aplicada será a mesma, seja um comportamento desonesto, pois a média foi de 4,54, mas, na situação 1B (passar cola para o colega) os docentes percebem o comportamento como desonesto (média de 7,60).

Na situação 2A, a média de 4,9 revela dificuldade dos discentes em classificar a situação como honesta ou desonesta, apesar de o comportamento (colocar nome de colegas em trabalho que não participaram) não reservar dúvida. Se compararmos o resultado da situação 2A ao obtido na situação 2B, que trata de trabalho em equipe elaborado isoladamente por cada membro, observa-se

que, para os discentes, o trabalho segmentado é prática comum na pós-graduação, pois a média de 1,13 indica comportamento honesto, embora seja um caso cinzento. A percepção da maioria dos docentes (média 1,57) e dos discentes (média 1,13) é semelhante (comportamento honesto).

Na situação 6A, a maioria dos discentes não conseguiu classificar o comportamento como desonesto ou honesto (média 5,32). Isso pode denotar que os alunos não consideram utilizar partes de trabalhos de sua autoria publicados anteriormente como oportunismo (autoplágio/similaridade), talvez até pelo fato de o caso apontar que o conteúdo aproveitado se refere à introdução e à revisão da literatura. Em contrapartida, a maioria dos docentes não duvidou e classificou a situação como desonesta (média de 7,51).

Em resumo, pela comparação simples entre as médias de cada caso analisado, há indícios de que as percepções

de discentes e docentes estão alinhadas quanto às categorias fabricação de informações e plágio e alinharse, parcialmente, quanto às categorias fraude/cola, auxílio a outros estudantes, e autoplágio/similaridades. Na sequência é avaliada a significância estatística das percepções dos discentes e docentes.

4.2 Percepções dos Discentes e Docentes Acerca da Desonestidade Acadêmica

Na Tabela 4 são apresentados os resultados do teste estatístico da hipótese H_1 . As notas atribuídas pelos discentes e docentes às situações expressas no questionário foram submetidas ao teste estatístico não paramétrico de Mann-Whitney U , cujo nível de significância adotado foi de 0,05, para comparar as percepções dos dois grupos acerca da desonestidade acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis.

Tabela 4

Percepção do comportamento desonesto: percepção discente versus percepção docente

Categoria	Situação	Percepção		p-valor
		Discente (média)	Docente (média)	
1. Fraude/cola	1A	3,49	4,54	0,063
	1B	6,34	7,60	0,023*
2. Auxílio a outros estudantes	2A	4,90	6,44	0,009*
	2B	1,13	1,57	0,063
3. Plágio	3A	7,58	8,43	0,071
	3B	1,56	1,17	0,886
	4B	9,65	9,04	0,166
4. Fabricação informações	5A	9,12	9,17	0,113
	5B	0,84	0,63	0,060
5. Autoplágio/similaridades	4A	7,11	7,90	0,112
	6A	5,32	7,51	0,001*
	6B	0,92	1,57	0,119

* = significativo ao nível nominal de significância de 0,05.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Considerando o p-valor menor que 0,05 encontrado em apenas três das 12 situações, rejeita-se a hipótese H_1 , que afirma que as percepções de discentes e docentes acerca da desonestidade acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis no Brasil são diferentes. Observa-se, também, um completo alinhamento entre as percepções de discentes e docentes em duas categorias (plágio e fabricação de informações), enquanto as outras três categorias apresentam diferenças em pelo menos uma das situações apresentadas.

As divergências são encontradas na categoria 1 (situação de fraude/cola), na categoria 2 (situação de

trabalho em equipe, muito comum na pós-graduação, na qual a autoria do trabalho é de um aluno, mas todos são considerados participantes pelo autor) e na categoria 5 (que relata o aproveitamento de partes de um artigo por uma aluna do doutorado, conforme a situação hipotética). Ressalta-se que, embora não seja em todas as situações, existem diferenças nas percepções de discentes e docentes acerca da desonestidade acadêmica que necessitam ser avaliadas pelos programas de pós-graduação.

Na Tabela 5 são demonstrados os resultados estatísticos relativos ao teste da hipótese H_{1a} , na qual afirma-se que os discentes são menos rigorosos na avaliação da

desonestidade acadêmica que os docentes, na visão dos discentes. O teste aplicado foi o de Wilcoxon pareado,

para comparar a percepção discente *versus* a percepção que o discente tem em relação à percepção docente.

Tabela 5

Desonestidade acadêmica: autoavaliação de um grupo em relação ao outro

Categorias	Situação	Percepção		p-valor	Percepção		p-valor
		Discente (média)	Discente-docente (média)		Docente (média)	Docente-discente (média)	
1. Fraude/cola	1A	3,49	4,90	0,000*	4,54	2,29	0,000*
	1B	6,34	7,06	0,002*	7,60	4,18	0,000*
2. Auxílio a outros estudantes	2A	4,96	5,10	0,589	6,47	3,34	0,000*
	2B	1,29	1,25	0,246	1,60	1,52	0,615
3. Plágio	3A	7,22	7,48	0,813	8,43	5,38	0,000*
	3B	1,99	1,65	0,131	1,17	1,17	0,671
	4B	9,51	9,56	0,059	9,04	6,86	0,000*
4. Fabricação de informações	5A	9,19	8,95	0,300	9,17	7,54	0,000*
	5B	1,35	1,13	0,141	0,63	0,67	0,414
5. Autoplágio/similaridades	4A	6,53	7,58	0,021*	7,90	4,84	0,000*
	6A	5,32	5,81	0,011*	7,51	4,83	0,000*
	6B	0,92	0,93	1,000	1,57	1,17	0,108

* = significativo ao nível nominal de significância de 0,05.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os resultados demonstraram diferenças significativas nas percepções (avaliação discente *versus* a visão deste grupo em relação à avaliação que o docente faria) em duas categorias (fraude/cola e autoplágio/similaridades), enquanto três categorias (auxílio a outros estudantes, plágio e fabricação de informações) apresentaram médias estatisticamente semelhantes. Ao considerar diferenças nas percepções em apenas duas categorias (4 situações), rejeita-se parcialmente a hipótese H_{1a} .

Esses resultados distinguem-se daqueles encontrados na pesquisa de Braun e Stallworth (2009), cuja diferença ocorreu para todos os casos. O estudo de Oliveira e Chacarolli (2013) aceitou a hipótese para seis dos oito casos. Essas divergências nos resultados podem estar relacionadas ao contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Ademais, é provável que o fato de existirem discentes que já atuam na docência implique nas divergências entre os estudos.

Na Tabela 5 há, também, o teste da hipótese H_{1b} , na qual se afirma que os docentes são mais rigorosos na avaliação da desonestidade acadêmica que os discentes, na visão dos docentes. Analisando as categorias 2, 3, 4 e 5, em pelo menos um dos casos existe diferença estatística significativa. Desse modo, com exceção da categoria de fraude/cola, na qual as percepções são diferentes nas duas

situações, todas as demais categorias têm semelhança nas percepções em pelo menos uma situação, implicando rejeição parcial da hipótese H_{1b} .

Esses resultados se assemelham aos da pesquisa de Braun e Stallworth (2009), que obteve diferença significativa para todos os casos. O estudo brasileiro (Oliveira & Chacarolli, 2013) apresentou diferença apenas em dois casos. A diferença encontrada entre este estudo e o anterior de Oliveira e Chacarolli (2013) pode ser pelo público alvo ser distinto ou mesmo pela amplitude da presente pesquisa, que envolveu docentes de todo o país.

Na Tabela 6, utilizou-se o teste estatístico de Mann-Whitney U para verificar a exatidão da percepção de cada grupo em relação ao outro, descrita na hipótese H_{1c} (os discentes percebem as avaliações dos docentes em relação à desonestidade acadêmica como mais rigorosas do que realmente são). As diferenças significativas encontram-se nas categorias 2 e 5 (auxílio a outros estudantes e autoplágio/similaridades). As demais categorias são semelhantes, de modo que a percepção discente sobre os docentes é próxima da visão dos docentes. A hipótese H_{1c} foi rejeitada, pois, na visão do discente, o docente não é mais rigoroso do que realmente é, confirmando-se a diferença de percepção apenas para as situações 2A e 6A.

Tabela 6*Precisão da avaliação de um grupo em relação à percepção do outro grupo*

Categorias	Situações	Percepção			Percepção		
		Discente-docente (média)	Docente (média)	p-valor	Docente-discente (média)	Discente (média)	p-valor
1. Fraude/cola	1A	4,90	4,54	0,452	2,29	3,49	0,033*
	1B	7,06	7,60	0,626	4,18	6,34	0,000*
2. Auxílio a outros estudantes	2A	5,10	6,44	0,009*	3,34	4,90	0,010*
	2B	1,25	1,57	0,060	1,52	1,13	0,154
3. Plágio	3A	7,48	8,43	0,057	5,38	7,58	0,000*
	3B	1,65	1,17	0,907	1,17	1,56	0,703
	4B	9,56	9,04	0,506	6,86	9,65	0,000*
4. Fabricação de informação	5A	8,95	9,17	0,084	7,54	9,12	0,000*
	5B	1,13	0,63	0,238	0,67	0,84	0,100
5. Autoplágio/similaridades	4A	7,58	7,90	0,552	4,84	7,11	0,000*
	6A	5,81	7,51	0,015*	4,83	5,32	0,426
	6B	0,93	1,57	0,122	1,17	0,92	0,321

* = significativo ao nível nominal de significância de 0,05.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

As semelhanças apresentadas nas categorias 1, 3 e 4 são relevantes, pois indicam que os estudantes da pós-graduação *stricto-sensu* em ciências contábeis têm uma visão próxima da percepção dos docentes nessas categorias e não consideram a avaliação docente mais rigorosa do que realmente é. Como são cursos que, em sua maioria, formam professores e pesquisadores, esse alinhamento é um fator positivo, pois pode auxiliar as IES na condução das políticas de combate à desonestidade acadêmica. Entretanto, as duas categorias que apresentaram divergências nas situações (categorias 2 e 5) necessitam ser discutidas no âmbito acadêmico.

O resultado dessa hipótese se aproxima do resultado da pesquisa de Oliveira e Chacarolli (2013), cuja diferença estatística ocorreu em dois casos, e com a pesquisa de Braun e Stallworth (2009), com diferença em apenas um caso. Esse resultado indica que, no Brasil, apesar da proximidade entre percepção discente e docente, no estudo de Braun e Stallworth (2009), os discentes foram mais precisos na percepção que têm dos docentes.

A hipótese H_{1d} (Tabela 6) comparou se os docentes percebem as avaliações dos discentes em relação à desonestidade acadêmica como menos rigorosas do que realmente são. Houve diferenças significativas em duas

situações da categoria 1 e 3 e, nas outras três categorias, pelo menos uma situação apresentou diferença significativa. Considerando os resultados, a hipótese H_{1d} é rejeitada parcialmente, pois algumas situações apresentaram semelhanças nas percepções. Na maioria dos casos, as expectativas dos docentes em relação aos discentes é que esses sejam mais tolerantes do que realmente são.

A análise da hipótese H_{1d} é condizente com a pesquisa de Braun e Stallworth (2009), na qual as diferenças significativas ocorreram em seis dos oito casos. O estudo de Oliveira e Chacarolli (2013) apresentou diferenças em quatro dos oito casos.

A hipótese H_2 testa se as diferenças nas percepções da desonestidade acadêmica são mais prováveis de ocorrer em situações com casos cinzentos. Ao analisar os casos cinzentos, esses estavam em três categorias: fraude/cola, auxílio a outros estudantes e autoplágio/similaridades, e houve diferença significativa apenas na última categoria, correspondente à situação 6A, conforme demonstrado na Tabela 7. As demais situações com casos cinzentos (1A, 2B e 4A) não apresentaram diferença significativa. Diante dos resultados, a hipótese H_2 não se confirma, pois das três diferenças encontradas, apenas uma ocorreu em casos cinzentos.

Tabela 7*Diferenças nas percepções sobre a desonestidade acadêmica*

Categoria	Situação	Caso	Percepção		p-valor
			Discente (média)	Docente (média)	
1. Fraude/cola	1A	Cinzento	3,49	4,54	0,063
	1B	Desonesto	6,34	7,60	0,023*
2. Auxílio a outros estudantes	2A	Desonesto	4,90	6,44	0,009*
	2B	Cinzento	1,13	1,57	0,063
3. Plágio	3A	Desonesto	7,58	8,43	0,071
	3B	Honesto	1,56	1,17	0,886
	4B	Desonesto	9,65	9,04	0,166
4. Fabricação informações	5A	Desonesto	9,12	9,17	0,113
	5B	Honesto	0,84	0,63	0,060
5. Autoplágio/similaridades	4A	Cinzento	7,11	7,90	0,112
	6A	Cinzento	5,32	7,51	0,001*
	6B	Honesto	0,92	1,57	0,119

* = significativo ao nível nominal de significância de 0,05.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

As diferenças significativas ocorreram em dois casos desonestos (1B e 2A) e em apenas um caso cinzento (6A). Isso implica divergências de percepções entre discentes e docentes quanto a comportamentos claramente desonestos, ao passo que se esperava que as divergências pudessem ocorrer quando as situações refletissem comportamentos mais difíceis de serem classificados como honestos/desonestos.

Esse resultado diverge da pesquisa de Braun e Stallworth (2009), que apresentou diferença em cinco casos, e de Oliveira e Chacarolli (2013), na qual houve diferença em dois casos. Essa circunstância pode ser decorrente da ausência de orientações e/ou regras mais específicas por parte dos programas ou da IES no que se refere à desonestidade acadêmica.

Na Tabela 8, apresenta-se o resumo das hipóteses e dos resultados encontrados.

Tabela 8*Resumo dos resultados das hipóteses*

Hipóteses	Comparações	Resultados
H ₁ : as percepções de discentes e docentes acerca da desonestidade acadêmica em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em ciências contábeis no Brasil são diferentes.	Docente <i>versus</i> discente	Rejeitada
H _{1a} : os discentes são menos rigorosos na avaliação da desonestidade acadêmica que os docentes, na visão dos discentes.	Discente <i>versus</i> discente-docente	Rejeitada parcialmente
H _{1b} : os docentes são mais rigorosos que os discentes na avaliação da desonestidade acadêmica, na visão dos docentes.	Docente <i>versus</i> docente-discente	Rejeitada parcialmente
H _{1c} : os discentes percebem as avaliações dos docentes em relação à desonestidade acadêmica como mais rigorosas do que realmente são.	Discente-docente <i>versus</i> docente	Rejeitada
H _{1d} : os docentes percebem as avaliações dos discentes em relação à desonestidade acadêmica como menos rigorosas do que realmente são.	Docente-discente <i>versus</i> discente	Rejeitada parcialmente
H ₂ : as diferenças nas percepções da desonestidade acadêmica são mais prováveis de ocorrer nos casos cinzentos, ou seja, em situações de difícil classificação como honestas ou desonestas.	Discente <i>versus</i> docente	Rejeitada

Fonte: Elaborada pelas autoras.

De modo geral, pode-se afirmar que as percepções dos discentes e docentes acerca da desonestidade acadêmica no contexto da pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis no Brasil não são diferentes, até mesmo em casos cinzentos, notadamente nas situações de plágio e fabricação de informações, resultados e referências, casos que podem ocorrer mais frequentemente no cenário em

foco. Contudo, há que se considerar que em situações de fraude/cola, de auxílio a outros em práticas desonestas e de autoplágio/similaridades em pesquisas, as percepções dos discentes e docentes são diferentes, o que não pode deixar de ser mais bem explorado, até mesmo no que diz respeito às penalidades aplicáveis.

4.3 Percepções dos Discentes e Docentes Acerca das Penalidades para a Prática da Desonestidade Acadêmica

Na Tabela 9 é apresentada a percepção discente *versus* a percepção docente sobre a aplicação das penalidades em cada um dos casos.

Na categoria fraude/cola, situação 1A, 70,83% dos docentes e 82,56% dos discentes não aplicariam penalidade para os envolvidos, embora 25% dos docentes reduziram a nota ou solicitariam refazer a atividade. Essa avaliação denota certa aceitação da cola, até mesmo por parte dos docentes, pois a maioria não aplicaria penalidade.

Na categoria auxílio a outros estudantes na prática de desonestidade acadêmica, a maioria dos discentes (81,40%) não penalizaria o estudante envolvido por elaborar o trabalho e colocar o nome dos colegas, entretanto, 47,92% dos docentes não aplicariam penalidade, demonstrando uma divergência de percepção (situação 2A). Na situação 2B, mais de 90% dos discentes e docentes não atribuíram penalidade na elaboração de trabalho em equipe de maneira segmentada. Essa informação é significativa, pois na pós-graduação são comuns trabalhos em equipe e a maioria dos docentes não considerou a segmentação de trabalho um comportamento desonesto. De certo modo, até incentivam, visto que 95,83% não aplicariam qualquer penalidade.

Tabela 9

Percepção discente versus percepção docente – penalidades em casos desonestos

Categoria	Situação	Caso	Aluno	NP	Penalidades (%)			Total
					RA	RZPA	CD	
Discentes								
1. Fraude/cola	1A	Cinzento	Catarina	82,56	8,14	5,81	3,49	100,00
			Jonas	74,42	19,77	2,33	3,49	100,00
	1B	Desonesto	Antônia	33,72	23,26	29,07	13,95	100,00
			Anderson	32,56	33,72	27,91	5,81	100,00
2. Auxílio a outros estudantes	2A	Desonesto	Rafael	81,40	4,65	11,63	2,33	100,00
	2B	Cinzento	Roberta	93,02	3,49	2,33	1,16	100,00
3. Plágio	3A	Desonesto	Henrique	12,79	43,02	29,07	15,12	100,00
	3B	Honesto	Paula	82,56	15,12	1,16	1,16	100,00
	4B	Desonesto	Angélica	1,16	12,79	23,26	62,79	100,00
4. Fabricação informações	5A	Desonesto	João Pedro	1,16	41,86	30,23	26,74	100,00
	5B	Honesto	Cinthia	95,35	1,16	1,16	2,33	100,00
5. Autoplágio/similaridades	4A	Cinzento	André	18,60	47,67	25,58	8,14	100,00
	6A	Cinzento	Márcia	44,19	23,26	20,93	11,63	100,00
	6B	Honesto	Carlos	95,35	3,49	0,00	1,16	100,00
Docentes								
1. Fraude/cola	1A	Cinzento	Catarina	70,83	12,50	12,50	4,17	100,00
			Jonas	68,75	16,67	12,50	2,08	100,00
	1B	Desonesto	Antônia	31,25	14,58	37,50	16,67	100,00
			Anderson	29,17	25,00	35,42	10,42	100,00
2. Auxílio a outros estudantes	2A	Desonesto	Rafael	47,92	18,75	27,08	6,25	100,00
	2B	Cinzento	Roberta	95,83	2,08	2,08	0,00	100,00
3. Plágio	3A	Desonesto	Henrique	6,25	41,67	27,08	25,00	100,00
	3B	Honesto	Paula	91,67	4,17	4,17	0,00	100,00
	4B	Desonesto	Angélica	2,08	12,50	16,67	68,75	100,00
4. Fabricação informações	5A	Desonesto	João Pedro	2,08	25,00	20,83	52,08	100,00
	5B	Honesto	Cinthia	97,92	2,08	0,00	0,00	100,00
5. Autoplágio/similaridades	4A	Cinzento	André	8,33	41,67	31,25	18,75	100,00
	6A	Cinzento	Márcia	12,50	41,67	22,92	22,92	100,00
	6B	Honesto	Carlos	87,50	10,42	0,00	2,08	100,00

Nota: Valores em negrito correspondem às maiores divergências na aplicação de penalidades por discentes e docentes.

CD = comissão disciplinar; NP = nenhuma penalidade; RA = refazer a atividade; RZPA = reduzir ou zerar peso da atividade.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na categoria plágio, a situação 3A apresenta diferenças nas percepções dos docentes e discentes, pois 25% dos docentes penalizariam o comportamento com o envio para a comissão disciplinar e apenas 15,12% dos discentes teriam esse posicionamento. Em contrapartida, em vez de aplicar a penalidade mais severa, a maioria dos discentes e docentes solicitaria refazer a atividade, o que, em ambiente em que predominam pesquisadores (experientes ou não), seria uma atitude aceitável que ofereceria oportunidade de aprendizado e avanço no conhecimento.

Os posicionamentos de discentes e docentes na categoria fabricação de informações também são diferentes, uma vez que 41,86% dos discentes solicitariam “refazer a atividade”, enquanto os docentes aplicariam uma penalidade mais severa (enviar para a comissão disciplinar) (52,08%), conforme situação 5A.

Na categoria autoplágio e similaridades em pesquisa, percebe-se que os docentes são mais rigorosos na aplicação das penalidades nas três situações apresentadas em comparação com os discentes. A situação 6A apresenta a maior divergência, com não aplicação de penalidade por 44,19% dos discentes, ao passo que apenas 12,5% dos docentes não aplicariam penalidade. A similaridade em pesquisas, segundo Diniz (2015), ocorre quando uma pesquisa gera mais de um artigo e a dificuldade é distinguir quando há apenas um mero descuido no texto ou quando a similaridade é movida por oportunismo acadêmico.

Comparando esses resultados com a pesquisa de Braun e Stallworth (2009), a qual encontrou diferença em todas

as penalidades, e com o estudo de Oliveira e Chacarolli (2013), que obteve diferença em nove dos 10 casos apresentados, percebe-se que, na pós-graduação, embora exista diferença nas percepções, essas parecem menos frequentes que na graduação. Esse resultado foi divergente das pesquisas anteriores correlatas, provavelmente pela diferença do perfil dos estudantes da graduação e do perfil dos discentes da pós-graduação, pois alguns desses discentes já atuam ou estão prestes a atuar na docência, o que pode ocasionar percepções semelhantes às dos docentes. Outra explicação também pode estar atrelada às situações criadas no questionário, mais voltadas ao contexto da pós-graduação.

Verifica-se, a partir das divergências de percepções, a presença de uma lacuna de expectativa entre docentes e discentes. É provável que a existência de regras claras sobre casos de desonestidade acadêmica nos programas de pós-graduação auxilie o alinhamento das percepções de discentes e docentes acerca das penalidades a serem aplicadas, evitando o distanciamento das percepções de um grupo em relação ao outro.

4.4 Análise dos Programas de Pós-Graduação em Relação à Desonestidade Acadêmica

A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis foi baseada na verificação da existência ou não de regras relativas à desonestidade acadêmica. Os resultados podem ser observados na Tabela 10.

Tabela 10

Análise da desonestidade acadêmica nos programas de pós-graduação

Instituições de ensino	Tipo de documento com informações sobre desonestidade acadêmica					
	Regimento geral		Regulamento do PPG		Código disciplinar	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)		x		x		x
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)		x	x		x	
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)		*		*	x	
Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras (FIPECAFI)		*		*		
Pontifícia Universidade Católica (PUC)**		*	x			
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)		*	x			
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)		*	x			
Universidade Federal do Ceará (UFC)	x			*		
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)	x			*		*
Universidade de Brasília (UNB)	x			*		
Universidade Regional de Blumenau (FURB)	x			*		
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP)	x			x		
Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE)***	x			x		
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	x			x		

Tabela 10

Cont.

Instituições de ensino	Tipo de documento com informações sobre desonestidade acadêmica					
	Regimento geral		Regulamento do PPG		Código disciplinar	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	x			x		
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	x			x		
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	x			x		
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)****	x		x			
Universidade Federal de Goiás (UFG)	x		x			
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	x		x			
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	x		x			
Universidade de São Paulo (USP)*****		x	x			*
Universidade Estadual de Maringá (UEM)		x	x			
Universidade Federal do Paraná (UFPR)		x	x			
Universidade Federal da Bahia (UFBA)		x		x		
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)		x		x		
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)		x		x		
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)		x		x		
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)		x		x		

* = não localizado; ** = São Paulo e Ribeirão Preto; *** = Espírito Santo (Mestrado Acadêmico em Administração e Contabilidade; Doutorado Acadêmico em Ciências Contábeis e Administração) e Maranhão (Mestrado em Contabilidade e Administração); **** = João Pessoa; ***** = São Paulo e Ribeirão Preto.

Fonte: Regimento geral da universidade, regulamento do programa de pós-graduação (PPG) e código disciplinar.

Como é possível observar, das 29 instituições que oferecem programas de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis, 23 têm alguma previsão sobre desonestidade acadêmica em pelo menos um dos documentos regimentais. Ao analisar os regulamentos dos programas, apenas 12 têm regras sobre o tema nos regulamentos ou no código disciplinar discente. Em outras palavras, dos 35 programas vigentes na época desta pesquisa, apenas 12 tinham regras específicas sobre algum tipo de desonestidade acadêmica.

Observou-se que as penalidades mais previstas nos regimentos gerais das universidades foram advertência, suspensão e desligamento, sendo alguns casos punidos apenas com advertência. Nos regulamentos da pós-graduação e códigos disciplinares, o plágio foi o tipo de desonestidade acadêmica mais referenciado. Em oito programas dos quais constaram informações sobre desonestidade acadêmica, cinco previam o desligamento pela prática do plágio: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), USP de Ribeirão Preto e Universidade Estadual de Maringá (UEM).

De acordo com a coordenação do programa da Universidade de Brasília (UnB), não existe regulamento, mas orientação no *website* do programa sobre plágio e falsificação de dados, além de expulsão em caso de plágio. A Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) não tem regulamento e, de acordo com a coordenação, o plágio é tratado nas disciplinas de metodologia, sendo discutido com os discentes em todas as disciplinas do programa, e determinadas pesquisas devem ser submetidas ao comitê de ética.

É possível que diferenças nas percepções entre discentes e docentes, ocorram pela falta de regras claras nas instituições de ensino e nos programas de pós-graduação. Nejati et al. (2011) afirmam que medidas disciplinares e regras rígidas e claras podem ajudar no combate à desonestidade acadêmica. Nesse sentido, é importante que as coordenações e o corpo docente reflitam sobre a necessidade dessa discussão nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis, alinhando suas percepções e atitudes para evitar a desonestidade acadêmica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os programas de pós-graduação preparam professores e pesquisadores, as diferenças parciais encontradas nas percepções sobre a desonestidade acadêmica na pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis, nas categorias de fraude/cola, auxílio a outros estudantes e autoplágio/similaridades devem ser discutidas, pois o ideal seria não ocorrerem divergências. Ademais, a desonestidade acadêmica pode influenciar as atitudes dos profissionais no seu ambiente de trabalho.

Com relação às diferenças nas percepções de discentes e docentes, esperava-se que ocorressem apenas em casos cinzentos. Como as diferenças ocorreram em somente um caso cinzento, isso significa que a desonestidade acadêmica precisa ser mais discutida na pós-graduação. A existência de diferenças significativas em casos desonestos pressupõe que os grupos pesquisados estão com dificuldade para avaliar o que é desonesto ou não em casos de fraude/cola e auxílio a outros estudantes na prática de desonestidade acadêmica.

A “lacuna de expectativa” (*gap*), descrita no estudo de Braun e Stallworth (2009), como a diferença entre as percepções de discentes e docentes acerca da desonestidade acadêmica, existe na pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis. É importante destacar que, mesmo entre os discentes, provavelmente as perspectivas de mestrandos e doutorandos sejam diferentes, considerando as exigências do mestrado, cuja carga horária voltada para a pesquisa não é tão alta quanto a do doutorado. Por consequência, as percepções sobre a desonestidade acadêmica podem ser diferentes, considerando, até mesmo, os ambientes nos quais os respondentes estão inseridos.

Ademais, a existência de divergências de percepções pode indicar que a instituição de ensino esteja conduzindo o processo de compreensão e discussão da desonestidade acadêmica de maneira ineficiente. É provável que alguns discentes não percebam, claramente, que segmentar um trabalho acadêmico realizado em grupo esteja no rol de desonestidade acadêmica ou, ainda, que a reutilização de partes de um trabalho ou artigo elaborado anteriormente para outra disciplina, ou que já tenha sido publicado, possa indicar autoplágio. Se essa percepção não está clara aos discentes, seja como futuros docentes ou pesquisadores, existe a possibilidade de banalização da desonestidade acadêmica, comprometendo a formação do contador, que necessita de uma base ética consolidada para exercer

sua função na sociedade, bem como o desenvolvimento de pesquisas na área de ciências contábeis.

Apenas 34,3% dos programas de pós-graduação *stricto sensu* analisados fizeram referência a algum tipo de desonestidade acadêmica. Nos regimentos das universidades existem previsões de desonestidade acadêmica, mas a expectativa era que os regulamentos dos programas de pós-graduação fossem mais específicos, o que não foi demonstrado na análise documental. O plágio foi a desonestidade mais encontrada nos documentos institucionais, pois é comum no ambiente da pós-graduação e da pesquisa. Contudo, não significa que os demais tipos de desonestidade acadêmica, constantes deste estudo, não estejam presentes na pós-graduação, com pouca ou nenhuma regulamentação por parte dos programas.

As diferenças identificadas devem servir como diagnóstico para os programas de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis, pois a falta de detalhamento dos tipos de desonestidade acadêmica dificulta o entendimento do que é considerado um comportamento desonesto e as penalidades às quais estariam sujeitos, ocasionando decisões divergentes entre os docentes quando se deparam com situações desonestas praticadas pelos discentes, ou mesmo deixando de aplicar tais penalidades.

Apesar dos esforços despendidos na obtenção de retorno dos questionários, a amostra tornou-se uma limitação da pesquisa, impossibilitando a generalização dos resultados do estudo para a pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis no Brasil.

Diante dos resultados, outras pesquisas podem ser empreendidas futuramente, como, por exemplo, uma pesquisa qualitativa para analisar as causas da existência de uma lacuna de expectativa nas percepções de discentes e docentes acerca de comportamentos academicamente desonestos, no intuito de compreender os motivos das diferenças nas percepções dos dois grupos. Deste estudo, pode ser derivada outra pesquisa que avalie se discentes e docentes dos programas, cujas regras são claras nos regulamentos, são mais severos na avaliação dos comportamentos desonestos que os discentes e docentes dos demais programas. Outra possibilidade de pesquisa é a relação entre desonestidade acadêmica e as metodologias utilizadas pelos docentes na condução de suas aulas, de que maneira os comportamentos desonestos podem ser influenciados pelo tipo de metodologia utilizada.

REFERÊNCIAS

- Andrade, J. X. (2011). *Má conduta na pesquisa em ciências contábeis* [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-10062011-172859/pt-br.php>
- Avelino, B. C., & Lima, G. A. S. F. de. (2017). Narcisismo e desonestidade acadêmica. *Revista Universo Contábil*, 13(3), 70-89. <https://doi.org/10.4270/ruc.2017319>
- Blankenship, K. L., & Whitley, B. E. (2000). Relation of general deviance to academic dishonesty. *Ethics and Behavior*, 10(1), 1-12. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1001_1
- Braun, R. L., & Stallworth, H. L. (2009). The Academic honesty expectations gap: An analysis of accounting student and faculty perspectives. *The Accounting Educators Journal*, 19, 127-141.
- Bueno, S. (2007). *Minidicionário da língua portuguesa* (2a. ed.). FTD.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.01.001>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2019, 10 maio). *GEOCAPES – Sistemas de informações georreferenciadas*. <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>
- Diniz, E. H. (2015). Similaridade e plágio: novos desafios para a gestão de periódicos científicos. *Revista de Administração de Empresas*, 55(3), 239-239. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020150301>
- Diniz, E. H. (2018). O gato que copia: similaridades e produção acadêmica na era digital. *Revista de Administração de Empresas*, 58(2), 201-205. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020180208>
- Ferreira, S. M. S. P., Kroskoscz, M., Riccio, E. L., Sakata, M., Mugnaini, R., Valente, N. Z., Dudziak, E. A., & Fill, D. (2013). *Percepções dos alunos pós-graduandos da USP sobre a ocorrência de plágio em trabalhos acadêmicos*. Universidade de São Paulo. https://www.researchgate.net/publication/282877886_PERCEPCOES_DOS_ALUNOS_POS-GRADUANDOS_DA_USP_SOBRE_A_OCORRENCIA_DE_PLAGIO_EM_TRABALHOS_ACADEMICOS
- Frezatti, F. (2018). Déja-vu na academia: eu já vi tantas vezes esse filme! *Revista de Administração de Empresas*, 58(2), 206-209. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020180209>
- Johns, S. K.; Strand, C. A. (2000). Survey results of the ethical beliefs of business students. *Journal of Education for Business*, 75(6), 315-320. <https://doi.org/10.1080/08832320009599034>
- Kisamore, J. L., Sotne, 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. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9260-9>
- 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), 1-16.
- McCabe, D. L. (2005). It takes a village: Academic dishonesty and educational opportunity. *Liberal Education*, 91(3), 26-31.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538. <https://doi.org/10.2307/2959991>
- Murcia, F. D. (2005). Um estudo das fraudes contábeis sob duas óticas: jornais econômicos versus periódicos acadêmicos no período de 2001-2004. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 10(2), 99-114. <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772007000300010>
- 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*, 14(3), 352-370. <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., & Oliveira, J. D., Neto. (2014). Percepção dos discentes e docentes acerca da honestidade acadêmica em um curso de ciências contábeis. *E&G - Revista Economia e Gestão*, 14(34), 86-116.
- Oliveira, J. D., Neto, & Chacarolli, O., Júnior. (2013). A visão da honestidade acadêmica de professores e alunos de um curso superior em contabilidade. *BASE - Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, 10(4), 324-339. <https://doi.org/10.4013/base.2013.104.03>
- O'Neill, H. M., & Pfeiffer, C. A. (2012). The impact of honour codes and perceptions of cheating on academic cheating behaviours, especially for MBA bound undergraduates. *Accounting Education*, 21(3), 231-245. <https://doi.org/10.1080/09639284.2011.590012>
- Pavela, G. (1997). Applying the power of association on campus: Model code of academic integrity. *Journal of College and University Law*, 24(1), 97-118.
- Pimenta, M. A. A. (2010). Fraude em avaliações na visão de professores e estudantes: uma reflexão sobre formação profissional e ética. *RPD - Revista Profissão Docente*, 10(22), 124-138. <https://doi.org/10.31496/rpd.v10i22.187>
- Sanchez, O. P., & Innarelli, P. B. (2012). Desonestidade acadêmica, plágio e ética. *GV-Executivo*, 11(1), 46-49.
- Santos, D., Cunha, J. V. A., Avelino, B. C., & 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. <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(38), 357-368. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200012>

- Simon, C. A., Carr, J. R., McCullough, S. M., Morgan, S. J., Oleson, T., & Ressel, M. (2004). Gender, student perceptions, institutional commitments and academic dishonesty: Who reports in academic dishonesty cases? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 75-90. <https://doi.org/10.1080/0260293032000158171>
- Sousa, R. N., Conti, V. K., Salles, A. A., & Mussel, I. C. R. (2016). Desonestidade acadêmica: reflexos na formação ética dos profissionais de saúde. *Revista Bioética*, 24(3), 459-468. <https://doi.org/10.1590/1983-80422016243145>
- Veludo-de-Oliveira, T. M., Aguiar, F. H. O., Queiroz, J. P., & Barrichello, A. (2014). Cola, plágio e outras práticas acadêmicas desonestas: um estudo quantitativo-descritivo sobre o comportamento de alunos de graduação e pós-graduação da área de negócios. *RAM – Revista de Administração Markenzie*, 15(1), 73-97. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712014000100004>
- Vilaça, M. M. (2018). A publicação como obsessão, a pressão como efeito e a integridade como discurso/desafio: uma análise crítico-provocativa da cientometria vigente. *Motrivivência*, 30(54), 51-73. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n54p51>
- Von Dran, G. M., Callahan, E. S., & Taylor, H. V. (2001). Can students' of academic integrity be improved? Attitudes and behaviors before and after implementation of an academic integrity policy. *Teaching Business Ethics*, 5, 35-58.