



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

IVANIELLY DEYSE DE PAIVA MOURA

VARIÁVEIS QUE IMPACTAM NA DESONESTIDADE ACADÊMICA: UM ESTUDO
COM ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

NATAL/RN

2018

IVANIELLY DEYSE DE PAIVA MOURA

**VARIÁVEIS QUE IMPACTAM NA DESONESTIDADE ACADÊMICA: UM ESTUDO
COM ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Mestre em Ciências Contábeis.

Orientadora: Dra. Edzana Roberta Ferreira da Cunha Vieira Lucena.

**NATAL/RN
2018**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências Sociais Aplicadas - CCSA

Moura, Ivanielly Deyse de Paiva.

Variáveis que impactam na desonestidade acadêmica: um estudo com estudantes de Ciências Contábeis / Ivanielly Deyse de Paiva Moura. - 2018.

72f.: il.

Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. Natal, RN, 2018.

Orientador: Profa. Dra. Edzana Roberta Ferreira da Cunha Vieira Lucena.

1. Desonestidade acadêmica - Dissertação. 2. Percepção dos estudantes - Dissertação. 3. Comportamentos desonestos - Dissertação. I. Lucena, Edzana Roberta Ferreira da Cunha Vieira. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/Biblioteca Setorial do CCSA

CDU 343.721:378

IVANIELLY DEYSE DE PAIVA MOURA

**VARIÁVEIS QUE IMPACTAM NA DESONESTIDADE ACADÊMICA: UM ESTUDO
COM ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Mestre em Ciências Contábeis.

COMISSÃO AVALIADORA:

Prof^a. Dr.^a Edzana Roberta Ferreira da Cunha Vieira Lucena.
Orientadora
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Prof. Dr. Clayton Levy Lima de Melo
Membro examinador Interno
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Prof^a. Dr.^a Thaiseany de Freitas Rêgo
Membro examinador Externo
(Universidade Federal Rural do Semi-Árido)

**Natal - RN
2018**

Aos meus pais, Ivan Moura e Terezinha
Menezes, por tudo que representam para
mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me iluminado e dado forças para alcançar mais uma conquista.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e me incentivaram a nunca desistir dos meus sonhos, sempre torcendo e querendo o melhor para mim.

Aos meus irmãos, Igledson, Ismara e Iberg, por toda torcida e apoio, como também a minha sobrinha, Anna Júlia, e a meu cunhado, Michel.

Ao meu namorado, Gustavo Costa, por toda compreensão, paciência, incentivo e apoio, principalmente durante esse período.

À minha orientadora, Professora Doutora Edzana Roberta Ferreira da Cunha Vieira Lucena, por todo conhecimento agregado, pelo ser humano que é, pela tranquilidade que me passava, por toda paciência, como também pelas palavras de apoio e motivação.

Aos professores do departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, departamento de cujo corpo docente fiz parte por alguns anos. De uma maneira especial, quero agradecer aos professores Doutor Anailson Gomes e ao Mestre Antônio Sales Mascarenhas, que me receberam de uma forma tão especial assim que ingressei na docência. Como também, agradecer as professoras Mestras Lis Daiana Bessa, Mariana Medeiros, Aparecida Marques, Giovana Segantini e Fabiana Lucena.

Aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis por todo conhecimento transmitido.

A Marileila, secretária do programa, pela presteza no atendimento e pela paciência em todos os momentos.

Aos professores doutores Clayton Levy Lima de Melo e Thaiseany de Freitas Rêgo, por toda contribuição para este trabalho.

Aos professores da UNIFACEX, em especial aos professores Tarso Rocha, Marcelo Rangner, Fernando, Vânia e Eginaldo Fernandes, por terem disponibilizados suas turmas para aplicação do questionário para coleta de dados, como também aos professores da UNI-RN, Fabiana, Teresa e Roberto. Aos professores, Clayton Melo, Ronaldo Rêgo, Michele, Josué Lins, da UFRN. Agradeço também aos alunos dessas instituições. A todos meu muito obrigada, sem a ajuda de todos vocês não teria conseguido concluir minha coleta. Ao professor Paulo de Tarso, que sempre me incentivou desde o início da minha vida acadêmica.

À turma 02 do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Arianne, Clara, Égon, Felipe, João Evangelista, João Victor, Vanessa e Yuri, pelos momentos de compartilhados. Em especial às “Lulus”, Arianne, Clara e

Vanessa: juntas, durante todo esse período, tivemos reciprocidade nos incentivos e forças para conseguir vencer todos os obstáculos durante essa jornada tão difícil. Que essa amizade perdure por muitos e muitos anos.

Gostaria de agradecer de uma forma especial a minha dupla e amiga, Vanessa Câmara, por todo carinho, pela força e pela telepatia (rsrs): nas horas em que achava que não ia conseguir, ela mandava uma mensagem, que me encorajava e me fazia ter a certeza que conseguiria. Muito obrigada, amiga, por tudo! Não poderia deixar de agradecer a seu noivo, Vinícius, que também sempre deu apoio durante esse período.

Também quero agradecer ao amigo Ronaldo José Rêgo de Araújo, por todo apoio, pelo incentivo, pela amizade e pela confiança. Agradecer também a Rossana Medeiros Ataíde e a Tatiana Falcão, por toda torcida e pelo incentivo.

A todos da empresa Rômulo Wanderley Contabilidade, empresa de que faço parte, em especial a Miqueas, Jéssica, Cátia, Tereza e Rilton e ao Gestor, Rômulo Wanderley, pela flexibilidade na jornada de trabalho, me permitindo ficar ausente durante o período do mestrado,

Aos amigos com os quais a vida me presenteou (não vou mencionar nomes para não ser injusta).

Aos meus queridos alunos, que sempre torceram e demonstraram carinho pela minha pessoa.

Quando uma criatura humana desperta para um grande
sonho e sobre ele lança toda a força de sua alma, o
universo passa a conspirar a seu favor.
(Johann Wolfgang von Goethe)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar quais as variáveis que impactam na ocorrência da desonestidade acadêmica em estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis das universidades da cidade de Natal/RN que obtiveram a melhor performance no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Para coletar os dados, foi utilizado um formulário dividido em três partes, totalizando 62 questões com perguntas sobre o perfil sócio demográfico e a avaliação da percepção dos discentes acerca da desonestidade, além de um experimento composto por 20 matrizes aritméticas. A amostra da pesquisa é composta por 261 participantes, sendo 166 alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 77 do Centro Universitário Facex (UNIFACEX) e 18 do Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN). Dos participantes desta pesquisa, 70,50% afirmaram ter colado em avaliações ou tarefas na universidade e 87,36% disseram que consideram a cola como algo moralmente errado, porém, mesmo assim, envolvem-se em desonestidades acadêmicas desse tipo. Outro ponto relevante do trabalho foi como os participantes percebem a definição das instituições em relação ao sucesso acadêmico: aproximadamente 64% dos alunos da UFRN percebem que a instituição define o sucesso pela nota, e, desses, 76,41% afirmaram ter colado; por sua vez, na FACEX e na UNI-RN, 32,63% dos alunos têm a mesma percepção sobre a definição do sucesso acadêmico pelas instituições, e, desses, 83,87% assumiram ter colado. Esta pesquisa também identificou que existe diferença de comportamento entre os gêneros e as idades, no ambiente acadêmico e no profissional. Evidenciou-se que o gênero masculino apresenta uma média menor que o feminino nos dois contextos, sugerindo que o gênero masculino tende a considerar comportamentos desonestos como sendo menos desonestos. Em relação à idade, os respondentes com mais de 25 anos apresentaram uma média menor, tanto no contexto acadêmico como no profissional, quando comparado com os respondentes com menos de 25 anos. Foi verificada também a desonestidade acadêmica dos participantes através do experimento da matriz aritmética, em que foi constatado que 61 alunos que participaram da pesquisa foram desonestos no experimento. Para atingir o objetivo geral, foi utilizada a regressão *Logit* para verificar as variáveis que têm a probabilidade em contribuir para desonestidade acadêmica. As variáveis analisadas foram: Idade, Gênero, Religião (se o aluno frequenta ou não eventos religiosos), Educação dos pais (se o pai ou a mãe concluiu o nível superior), Trabalho (se o aluno exerce alguma atividade remunerada), Rendimento Acadêmico (nota do rendimento acadêmica informada pelo aluno), Medo (se o aluno tem medo da punição se for surpreendido colando), Errado (se considera colar ética/moralmente errado), Aceitação (se considera colar socialmente aceitável), Políticas da instituição (se tem conhecimento sobre as penalidades das políticas da instituição), Apanhado (se presenciou ou tem conhecimento de colegas que foram surpreendidos colando), Testemunho (se testemunhou alguém colando em provas ou atividades) e Perguntado (se foi solicitado a fornecer cola em provas na universidade). Dentre essas variáveis, apenas Rendimento acadêmico, Trabalho, Aceitável, Testemunho e Perguntado foram estatisticamente significantes no modelo, e os sinais apresentados foram de acordo com os esperados.

Palavras-Chave: Desonestidade acadêmica. Percepção dos estudantes. Comportamentos desonestos.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the variables that impact on the occurrence of academic dishonesty in students of the undergraduate course in Accounting Sciences of the universities of the city of Natal / RN who obtained the best performance in the National Student Performance Examination. To collect the data, a three-part form was used, totaling 62 questions with questions about the demographic profile and evaluation of the students' perception of dishonesty and an arithmetic matrix composed by 20 matrices. The research sample consisted of 261 questionnaires, of which 166 were answered by students from the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) and 77 by students from the Facex University Center (UNIFACEX) and 18 the University Center of Rio Grande do Norte (UNI-RN). Of the participants in this research, 70.50% stated that they had pasted on assessments or tasks at the university and 87.36% stated that they consider the glue to be ethically / morally wrong, suggesting that even considering as morally wrong students still engage in academic dishonesty of this kind. Another relevant point of the work was how participants perceive the definition of institutions in relation to academic success, approximately 64% of UFRN students perceive that the academic institution defines success by the grade, and of these, 76.41% said they had enrolled. While in FACEX and UNI-RN, 32.63% of the students who have the same perception about the definition of academic success by institutions, 83.87% said they had cast. This research also identified that there is a difference between genders and age in the academic and professional settings, showing that the male gender presents a lower average than the female in both contexts, suggesting that the male gender tends to consider dishonest behaviors as being less dishonest. Regarding age, respondents older than 25 years of age presented a lower average in both the academic and professional contexts when compared to respondents younger than 25 years. The academic dishonesty of the participants was also verified through the arithmetic matrix experiment, in which it was recorded that 61 students who participated in the research were dishonest in the experiment. To achieve the main objective, the Logit regression was used to verify the variables that are likely to contribute to academic dishonesty. The variables analyzed were: Age, gender, Religion (whether or not the student attends religious events), Parent education (if the parent completed the upper level), Work (if the student performs some paid activity), Academic Income (if the student is afraid of punishment if he / she is surprised to slip), Wrong (if it considers ethical / morally wrong collar), Acceptance (if it is considered to be socially acceptable collar) Policies of the institution knowledge of the institution's policy penalties), Catch (if witnessed or known to colleagues who were surprised by sticking), Testimony (If you witnessed someone gluing on tests or activities), Asked (if you were asked to provide glue on university tests) . Among these variables, only the variables Academic Income, Work, Acceptable, Testimony, Asked, were statistically significant in the model and the signs presented were as expected.

KEYWORDS: Academic dishonesty. Perception of students. Behavior dishonesty.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Ética comportamental na literatura	20
Quadro 2. Divisão do primeiro instrumento de pesquisa	29
Quadro 3. Variáveis do estudo	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil dos estudantes	36
Tabela 2. Como a Universidade define o sucesso acadêmico na visão dos alunos.....	37
Tabela 3. Ética e Religião	38
Tabela 4. Questões sobre Desonestidade acadêmica.....	39
Tabela 5. Resultado da desonestidade com base na matriz aritmética.....	42
Tabela 6. Percepção e comportamento sobre desonestidade	43
Tabela 7. Percepção dos alunos no ambiente acadêmico	44
Tabela 8. Percepção dos alunos no ambiente profissional	45
Tabela 9. Teste de diferença no contexto acadêmico	47
Tabela 10. Teste de diferença no contexto profissional	48
Tabela 11. Resultado da estimação da regressão logística	50
Tabela 12. Classificações corretas e incorretas do modelo estimado.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPC	Comitê de Pronunciamentos Contábeis
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
IASB	<i>International Accounting Standards Board</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRS	<i>International Financial Reporting Standards</i>
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNIFACEX	Centro Universitário Facex
UNI-RN	Centro Universitário do Rio Grande do Norte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRA	Teoria do Raciocínio Ação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICATIVA	14
1.2 OBJETIVOS	17
1.2.1 Geral	17
1.2.2 Específicos	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 JULGAMENTO DO PROFISSIONAL CONTÁBIL	19
2.2 ÉTICA E DESONESTIDADE	20
2.3 DESONESTIDADE ACADÊMICA	22
2.3.1 Benefícios e Custos da desonestidade	23
2.3.2 Desonestidade acadêmica x Desonestidade Profissional	25
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	27
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	27
3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS DE COLETA DE DADOS E TRATAMENTO DOS DADOS	28
3.4 HIPÓTESES E MODELO DE REGRESSÃO	31
4 ANÁLISE DOS DADOS	36
4.1 PERFIL DOS DISCENTES	36
4.2 PERCEPÇÕES SOBRE DESONESTIDADE ACADÊMICA	37
4.2.1 Desonestidade acadêmica através do experimento da Matriz	42
4.3 PERCEPÇÕES SOBRE DESONESTIDADE ACADÊMICA E PROFISSIONAL	43
4.4 ANÁLISE DO MODELO ECONOMETRICO	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE	64

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Com a adesão às normas internacionais de contabilidade, decorrentes da convergência das normas emitidas pelos *International Accounting Standards Board* (IASB), o posicionamento do profissional contábil passa a ser baseado em julgamento e princípios, fazendo com que seja levada em consideração a essência econômica da transação ao invés da sua forma jurídica (MOTA *et al.*, 2016). Em virtude disso, o grau de subjetividade pode ser elevado e, se em determinado momento essa subjetividade influenciar a conduta do profissional contábil, poderá acarretar em práticas oportunistas. Em função disso, a subjetividade deve ser utilizada para refletir uma melhor informação para os usuários da contabilidade e não como forma de manipulá-la.

O julgamento arbitrário no processo de reporte em demonstrativos financeiros é definido pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM) como gerenciamento, que tem como objetivo principal manipular os números apresentados, dentro dos limites permitidos pela legislação contábil e fiscal. Caso o profissional contábil utilize seu entendimento para manipular informações, a qualidade destas será afetada, influenciando diretamente nos demonstrativos contábeis e na tomada de decisão, tendo em vista que eles são usados como ferramentas para auxiliar na análise da situação econômica e financeiras das empresas, e, além disso, o profissional irá se comportar de forma desonesta.

A desonestidade dos indivíduos, independentemente do ambiente, empresarial ou acadêmico, vem ganhando destaque em vários estudos (LAMBERT; HOGAN; BARTON; 2003; MCCABE; BUTTERFIELDS; TREVIÑO; 2006; HARMON *et al.*, 2010). Esse tipo de comportamento, pautado na falta de ética no decorrer da vida profissional, pode estar ligado a uma possível reprodução de comportamentos originados durante o período acadêmico. Essa possibilidade foi evidenciada no estudo de Anitsal, Anitsal e Elmore (2009) que verificou existir uma possível associação entre a desonestidade acadêmica e o comportamento antiético no ambiente de trabalho. Existe ainda a probabilidade dessa prática desonesta na universidade continuar existindo na vida profissional (NEWSTROM; RUCH, 1976; SILVER; VALENTINE, 2000; NONIS; SWIFT, 2001 b; RAKOWSKI; LEVY, 2007; SIMS 1993 *apud* RUJOIU; RUJOIU, 2014).

Como o comportamento acadêmico desonesto pode propiciar similaridades comportamentais no ambiente profissional, pode ser prejudicial para os setores em que o

profissional contábil pode atuar, uma vez que esse profissional pode desenvolver várias tarefas, a citar: auditoria, controladoria, preparação das demonstrações contábeis. Sendo assim, essas atividades desempenhadas pelo profissional contábil podem ficar mais expostas a possíveis fraudes.

Devido à possibilidade de existir essa relação entre o ambiente acadêmico e o profissional, a situação merece uma atenção. Os resultados encontrados em estudos, presumem que a área de negócios, como Administração, Economia e Contabilidade, por exemplo, vem apresentando um percentual superior de desonestidade quando comparado com a área de engenharia, por exemplo. (BAIRD, 1980; MCCABE, 1997; MCCABE; BUTTERFIELD; TREVINO, 2006).

No estudo de Sims (1995), que usou uma amostra de 60 respondentes em duas turmas de um curso da área de negócios para avaliar o nível de desonestidade acadêmica, verificou-se uma taxa de 91% de má-fé acadêmica. Nesse mesmo contexto, a pesquisa de McCabe (1997) encontrou diferença entre os estudantes da área de negócio e os da engenharia: 84% dos respondentes da área de negócios relataram ter participado de um ou mais incidentes de desonestidade contra 72% dos discentes de engenharia.

Corroborando com as pesquisas mencionadas anteriormente, o estudo de West, Ravenscroft e Shrader (2004) comparou uma amostra de 64 alunos de graduação em uma disciplina de contabilidade gerencial na universidade de Midwestern e evidenciou uma taxa de desonestidade acadêmica de 64%. McCabe, Butterfield e Treviño (2006) fizeram uma pesquisa semelhante em 54 faculdades e universidades nos Estados Unidos e Canadá, em que 32 instituições tinham programa de pós-graduação em negócios. Como resultado, foi observado um nível de 56% de desonestidade acadêmica em uma turma de pós-graduação em negócios e um nível de 47% em outras áreas de pós-graduação.

Com base nas pesquisas apresentadas (SIMS, 1995; MCCABE, 1997; WEST, RAVENSCROFT; SHRADER, 2004; MCCABE, BUTTERFIELD; TREVIÑO, 2006), corroboram-se os indícios de que a área de negócio apresenta um percentual bem mais alto de desonestidade quando comparada com outras áreas.

As ações de falta de honestidade no âmbito acadêmico tendem a serem vistas como algo normal em Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse sentido, alguns estudiosos se propuseram a identificar a percepção dos estudantes quanto à desonestidade acadêmica (MOFFATT, 1990; ANDERMAN, GRIESINGER E WESTERFIELD 1998; RICK *et al.*, 2008).

De acordo com Moffatt (1990), no curso de graduação, a desonestidade acadêmica parece ser muito natural. O mesmo ocorreu no estudo de Anderman, Griesinger e Westerfield (1998), o qual revelou que os discentes consideraram a desonestidade como algo aceitável. Essas evidências enfatizam o quanto os estudantes consideram como algo permitido agir de forma desonesta na academia.

Esses comportamentos desonestos tornam-se comuns quando a chance de ser descoberto for pequena, e, de acordo com RICK *et al.*, (2008), o indivíduo só será desonesto se os benefícios forem maiores que os custos. Além de comparar os benefícios com os custos, a autoimagem também é um elemento determinante para resolver se terão ou não comportamentos desonestos. Por exemplo, a classificação maleável de pequenos furtos pelos funcionários de materiais de escritório não compromete sua autoimagem em relação à honestidade, pois essas ações não danificam a própria imagem (SCHWEITZER; HSEE, 2002; AYAL; GINO, 2011).

A pesquisa de Taniguchi *et al.* (2011) trata sobre a temática de falta de honestidade na academia, evidenciando que discentes com maior idade são mais restritivos com relação à desonestidade acadêmica. Por sua vez, Iberahim *et al.*, (2013) verificaram os motivos pelos quais os estudantes se envolviam em desonestidade acadêmica: boa parte deles alegaram ter participado da desonestidade acadêmica porque o professor não se preocupou com tal comportamento, como também porque viviam em um ambiente de pressão para obter boas notas.

Outra contribuição foi dada por Avelino (2017), que investigou se os traços de personalidade narcisista influenciam a probabilidade de comportamentos considerados desonestos no ambiente acadêmico e profissional, como também se os discentes tinham comportamentos tolerantes no contexto de desonestidade acadêmica e profissional. Com relação ao traço da personalidade estudada, não foi encontrada evidência de que ela tenha influência sobre a desonestidade acadêmica. Porém, os estudantes que apresentaram tolerância a comportamentos desonestos no ambiente acadêmico tiveram o mesmo resultado para o ambiente profissional.

Pressupõe-se, com base nos estudos supracitados, que o gênero, a idade e a área de estudo, como também o fato de obter boas notas, podem influenciar na desonestidade acadêmica. Acredita-se que os resultados deste estudo poderão contribuir para literatura, uma vez que serão verificados não só esses fatores que contribuem para desonestidade, como também se confrontará a percepção dos discentes acerca da desonestidade acadêmica e seu comportamento. Além de nortear como as Instituições de Ensino Superior devem se preparar

para evitar que a desonestidade acadêmica tome uma grande proporção e passe a ser considerada como algo aceitável pelos discentes, esta pesquisa também verificará a necessidade de criar mecanismo que impeça esse tipo de comportamentos dentro das universidades. Além disso, ajudará a fomentar pesquisas nacionais sobre a temática, considerada pouco explorada a nível nacional.

Diante disto, este estudo buscará evidências que permitam responder ao seguinte questionamento: **Quais as variáveis que impactam na ocorrência da desonestidade acadêmica em estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis das universidades de Natal/RN que obtiveram as melhores performances no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes?**

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Analisar quais as variáveis que impactam na ocorrência da desonestidade acadêmica em estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis, das universidades de Natal/RN, que obtiveram as melhores performances no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

1.2.2 Específicos

Propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o perfil dos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis das universidades de Natal/RN, que obtiveram as melhores performances no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes;
- Verificar se existe diferença entre percepção e comportamento dos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis quanto à desonestidade acadêmica;
- Investigar se há similaridade da percepção dos discentes quanto à desonestidade, tanto no ambiente acadêmico quanto no profissional;
- Identificar se existe diferença na percepção em relação desonestidade entre os gêneros e as diferentes idades, tanto no ambiente acadêmico quanto no profissional;

Para responder o problema de pesquisa e alcançar os objetivos, foi aplicado um questionário de Grimes e Rezek (2005), em que o indivíduo apresentou sua percepção sobre atos desonestos no ambiente acadêmico e profissional. Também foi feito um experimento similar ao usado por Mazar e Ariely (2006) e Mazar, Amir e Ariely (2008) para confrontar os julgamentos dos indivíduos, uma vez que o aluno pode considerar comportamentos desonestos mais severos, mas, quando existe uma possibilidade de possíveis ganhos acadêmicos, o mesmo aluno agir de forma desonesta.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos, incluindo esta Introdução, que compreende a contextualização da problemática e justificativa, o objetivo geral e os específicos. No segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico do estudo, dividido em: Julgamento do profissional contábil; Ética e desonestidade; Desonestidade acadêmica, Benefícios e custos da desonestidade e Desonestidade acadêmica x Desonestidade profissional. O terceiro capítulo contém a metodologia do trabalho, que contempla os tópicos: Abordagem metodológica; População e amostra; Instrumentos utilizados de coleta de dados e tratamento de dados e Hipóteses e modelo de regressão. No quarto capítulo, análise dos dados. No quinto capítulo, formulam-se as considerações finais e as sugestões para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 JULGAMENTO DO PROFISSIONAL CONTÁBIL

As discussões sobre normas baseadas em regras ou em pressupostos evoluíram com a adoção das *International Financial Reporting Standards* (IFRS), emitidas pelo *International Accounting Standards Board* (IASB), pelo Brasil, onde surgiu a convergência das normas contábeis brasileiras, que teve seu início formal com os pronunciamentos emitidos pelo Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) e publicação das Leis 11.638/2007 e 11.941/2009 (NELSON, 2003; DANTAS *et al.*, 2010; PAULO; CARVALHO; GIRÃO, 2014).

Com a adoção das IFRS, a contabilidade, que era fundamentada em regras, passa a fundamentar-se nos pressupostos contábeis. Por isso, cresce a necessidade do entendimento do profissional (DANTAS *et al.*, 2010). Desse modo, as normas baseadas em pressupostos não sugerem aos preparadores das demonstrações *o que* fazer, mas *como* decidir o que precisa ser feito (ALEXANDER; JERMAKOWICK, 2006).

Para Bonner (1999, p. 120), o “termo julgamento, tipicamente, refere-se à formação de uma ideia, opinião ou avaliação sobre um objeto, um evento, uma condição ou outro tipo de fenômeno”. Quando este é usado corretamente, aumenta a qualidade das demonstrações contábeis. Quando os profissionais contábeis conseguem representar fielmente a realidade da entidade, facilita a tomada de decisões (LUCENA, 2015).

A necessidade de maior julgamento por parte dos profissionais contábeis e auditores evidencia que existe algo mais profundo que alterações de padrões ou aumento nos sistemas de controle: é necessária uma mudança do perfil profissional (PAULO; CARVALHO; GIRÃO, 2014).

Libby e Seybert (2009) observam que a regulação contábil afeta diretamente o comportamento dos gestores, como, por exemplo, a propensão em manipular as informações. O contador, nas etapas de reconhecimento, evidenciação e de mensuração/avaliação, deve utilizar a subjetividade para aumentar a qualidade da informação, ao invés de usá-lo como forma de manipulação na elaboração das demonstrações contábeis. Com isso, pode-se dizer que o comportamento ético desses profissionais é uma forma de reduzir os riscos de manipulações dos demonstrativos, garantindo a qualidade e preservando a reputação das empresas (SANTANA JÚNIOR; CARVALHO JÚNIOR, 2016). Ao utilizar o entendimento para manipular ou fraudar as informações contábeis, provenientes de motivações políticas,

tributárias e de ganho pessoal, o profissional está executando ações eticamente questionáveis (SANTANA JÚNIOR; CARVALHO JÚNIOR, 2016).

Percebe-se que, com a adoção das normas internacionais de contabilidade, os profissionais contábeis passaram a basear-se em pressupostos para que as informações contidas nos relatórios econômico-financeiros retratassem a veracidade dos fatos. É importante que o profissional utilize seu julgamento para refletir a realidade da empresa e não para beneficiar as organizações mediante a manipulação das informações.

2.2 ÉTICA E DESONESTIDADE

A ética geralmente concentra-se na avaliação de ações do ponto de vista moral na tentativa de responder como as pessoas deveriam comportar-se (BAZERMAN; GINO, 2012). Definições para ética comportamental e comportamento ético podem ser verificadas no Quadro 1, que traz algumas elucidações de pesquisadores presentes na literatura.

Quadro 1 -Ética comportamental na literatura

Termo	Definição	Autores
Ética comportamental	Estudo do comportamento individual que está sujeito ou julgado de acordo com normas de comportamento moral geralmente aceita.	Treviño <i>et al.</i> , (2006, p. 952)
	Um campo que se ocupa principalmente em explicar o comportamento individual que ocorre no contexto de uma maior dimensão social.	Tenbrunsel e Smith-Crow (2008, p. 548)
Comportamento Moral	Atos destinados a produzir resultados gentis e / ou justos.	Schuman (2002, p. 500)
	Ações que demonstram sensibilidade social às necessidades e aos interesses dos outros.	Aquino <i>et al.</i> , (2009, p. 124)
Decisão ética	Uma decisão legal e moralmente aceitável para a comunidade maior.	Jones, (1991, p. 387)
Moral ou amoral na decisão	Dentro de cada classe de decisões, uma pode ser ética ou antiética. Os cientistas sociais não devem dizer para as pessoas o que deve ser feito – ou seja, definir o que é ser ético ou não –, mas definir critérios pelos quais as decisões são colocadas em uma tipologia para fins analíticos.	Tenbrunsel e Smith-Crow (2008)

Fonte: Adaptado de Bazerman e Gino (2012).

De acordo com as definições do Quadro 1, o indivíduo, ao tomar uma decisão, escolhe se será ético ou não, mas autores defendem que deve existir uma elucidação de critérios para as decisões, ao invés de determinações do que é ser ou não ético.

Para Bazerman e Gino (2012), o interesse maior não é só em examinar a decisão das pessoas em ser ético ou não, mas em verificar como essas pessoas julgam o comportamento dos outros. A maior parte do comportamento antiético é observado em organizações e na sociedade, mas, em geral, é resultado das ações de vários indivíduos que, mesmo valorizando a moralidade e mantendo a aparência de pessoas éticas, regularmente não resistem a agirem de forma desonesta ou mesmo não consideram a existência de uma questão moral nessas decisões.

Com relação aos comportamentos desonestos nas organizações, pode ser evidenciado que escândalos financeiros a nível internacional e nacional, como os ocorridos nas empresas Enron (2001), WorldCom (2005), Sadia (2008) e Petrobras (2014), ganham destaque e, junto a eles, a preocupação com o nível da ética e com o aumento da corrupção entre os profissionais envolvidos.

Alguns profissionais, tais como Auditores independentes, Contadores, Analistas financeiros, permitiram que as condutas questionáveis continuassem e prosperassem (SMYTH; DAVIS, 2004). De acordo com Bittar (2007), a ética é reconhecida como uma filosofia prática cujo conteúdo é o agir humano. Para ser ético profissionalmente, o indivíduo precisa pensar em conjunto para que o crescimento da coletividade seja fomentado (BORGES; MEDEIROS, 2007). Fortes (2005) acredita que a conduta profissional precisa ser sempre pautada pela honestidade e dignidade. Assim, compreende-se que a atuação do profissional contábil, de forma honesta e transparente, pode ser resultado de uma boa formação ética.

Com as descobertas de golpes, fraudes e corrupções que estão sendo divulgadas nos dias atuais, como os da Master Blenders (2012), da Odebrecht (2015) e da J & F Investimentos (2017), o julgamento sobre ser honesto ou desonesto está cada vez mais presente. Deve-se compreender que a ética não deve ser medida por proporção, pois considera-se que não existe o ser pouco ou muito ético, e sim, o ser ético ou não. Como já mencionado anteriormente, a ética está ligada ao comportamento humano, e alguns indivíduos começam a desenvolver comportamentos desonestos em virtude da falta de ética.

Esse tipo de conduta existe, e precisa ser evidenciado que, independentemente da proporção que o comportamento tenha, ele não será mais ou menos desonesto. Como o exemplo da cola escolar, algo pequeno, mas que não deixa de ser desonesto.

2.3 DESONESTIDADE ACADÊMICA

Para Gehring e Pavela (1994 *apud* RUJOIU; RUJOIU, 2014), a desonestidade acadêmica é uma fraude intencional, em que o estudante procura ter mérito pelo trabalho ou esforços de outro, sem autorização. Já Lambert *et al.*, (2003) definiram a desonestidade acadêmica como sendo qualquer ação fraudulenta realizada por um discente, através de meios ilícitos, em uma atividade acadêmica. A definição da desonestidade acadêmica pode ser considerada como um comportamento, e servem de exemplo as práticas de fraudes em provas ou plágios de trabalhos acadêmicos (MCCABE; TREVIÑO, 1993; MCCABE; BOWERS, 1994).

De acordo com Pavela (1978), a desonestidade acadêmica classifica-se, quanto às formas, como sendo: a) fraude/cola, mediante a utilização de materiais não autorizados em atividades acadêmicas, tais como, provas e trabalhos; b) fabricação de informações, referenciais ou resultados; c) plágios; e d) auxiliar outros estudantes a praticar a desonestidade acadêmica, permitindo, por exemplo, que copiem determinado trabalho ou fornecendo cola em uma prova. Assim sendo, a falta de honestidade acadêmica é o envolvimento com algum tipo de fraude dentro do ambiente acadêmico (JURDI; HAGE; CHOW, 2012).

Com base na literatura exposta, entende-se que a desonestidade acadêmica é definida como sendo qualquer acontecimento de forma intencional dentro do ambiente acadêmico que utilize meios ilícitos. Embora alguns autores mencionem exemplos dessas fraudes, não se tem como delimitá-las.

Existem estudantes que não consideram o ato de pegar informações de colegas como um comportamento desonesto. Oliveira Neto e Chacarrolli Júnior (2013) avaliaram a visão da desonestidade acadêmica entre alunos e professores de um curso de contabilidade e evidenciaram que, em alguns casos, os professores e discentes não consideram como ato desonesto o fato de os estudantes repassarem informações de exames já realizados para os colegas. A justificativa para essa informação se dá em virtude de serem apenas diálogos sobre um fato já ocorrido, não acarretando, de fato, um comportamento desonesto.

A literatura revela que existe um aumento consistente nas taxas de comportamento desonesto dentro da academia, como pode ser evidenciado através da comparação entre o estudo de Drake, em 1941, que relatou uma taxa de desonestidade de 23%, e estudos que foram realizados entre 1950 e 1960, que apresentaram uma taxa de 38% e 49%, respectivamente. Em um trabalho mais recente, verifica-se que quase 82% de estudantes do ensino superior confessaram ter cometido alguma fraude acadêmica (YARDLEY *et al.*, 2009).

Outro aspecto que é revelado na literatura é com relação ao gênero que mais se envolve em comportamentos desonestos na academia. Ferrell e Skinner (1988) descobriram que o gênero feminino é mais ético que o masculino. Corroborando com eles, o achado de Smyth e Davis (2004) e Witmer e Johansson (2015) concluíram que o gênero masculino indicava uma incidência maior de ação ardilosa em relação ao gênero feminino. Visto que o gênero pode influenciar na desonestidade acadêmica, tem-se a primeira hipótese de pesquisa:

Hipótese 1a – Existe diferença com relação ao gênero e a percepção dos estudantes com relação a comportamentos desonestos em ambiente acadêmico.

Deve-se ressaltar que a fraude acadêmica pelos alunos não ocorre de forma demasiada, existe um limite pré-estabelecido internamente, incluindo considerações internas de custo-benefício. Quando os alunos tiveram oportunidade para trapacear, apenas 39% fizeram (SANTOS, 2011).

2.3.1 Benefícios e custos da desonestidade acadêmica

Presume-se que a decisão de se envolver em atos desonestos dentro da academia pode ser baseado em crenças pessoais, avaliando de forma racional as regras de aceitabilidade social e as expectativas de obtenção de um resultado positivo sobre as ações (NONIS; SWIFT, 2001b; AJZEN, 2002; ANITSAL; ANITSAL; ELMORE, 2009). Assim, presume-se que o comportamento desonesto acadêmico não é o reflexo de uma ação impulsiva, mas uma decisão que leva em consideração os benefícios sobre o ato, que pode ocasionar um ganho maior que os riscos (WILLIAMS; HOSEK, 2003).

Nesse sentido, o estudo de Anderman, Griesinger e Westerfield (1998) objetivou verificar as variáveis motivacionais relacionados à desonestidade em uma disciplina de ciências. Foram investigados 285 estudantes de nível médio, e os resultados encontrados sugerem que, quando percebiam que as escolas enfatizavam o desempenho acadêmico, como, por exemplo, discentes receberem recompensas pelo desempenho alcançado, os respondentes eram mais propensos a reportar envolvimento em comportamentos desonestos. Além disso, os que consideravam a desonestidade como aceitável também estavam mais envolvidos nesses tipos de comportamentos questionáveis.

Em outro estudo, Grimes e Rezek (2005) se propuseram a pesquisar os fatores que contribuem para a probabilidade de fraude acadêmica em alunos do ensino secundário entre economias de transição. Os resultados encontrados na pesquisa indicam que os determinantes

mais consistentes e significativos foram as crenças pessoais sobre a ética e a aceitabilidade social de desonestidade.

O estudo de Simkin e Mcleod (2009), dentre outros objetivos, quis identificar que fatores motivam os estudantes a cometerem fraudes acadêmicas como também identificar quais as medidas são mais prováveis de deter essas fraudes. A pesquisa adaptou o modelo da Teoria do Raciocínio Ação (TRA), determinando, no modelo, os fatores para motivação e para determinação que estavam associados a comportamentos em relação à desonestidade. De acordo com essa teoria, o grupo de referência, no modelo, estava associado a uma norma subjetiva, e tanto a referência quanto a motivação e a determinação servem para explicar a intenção de ser desonesto. Os fatores motivacionais para falta de honestidade revelados nesse estudo foram a disponibilidade, o desejo de avançar e a demanda de tempo. Por sua vez, a determinação era representada pela cultura, pelas crenças morais e pelo risco. Já as referências para âncora moral foram evidenciadas pela família, pelos amigos e pelos professores.

Com isso, os autores evidenciaram que 60% dos respondentes da área de negócios admitiram ter trapaceado, pelo menos, uma vez enquanto frequentavam a universidade. O motivo para que os alunos se envolvessem em desonestidade acadêmica foi o desejo de avançar, e nem a disponibilidade nem a demanda de tempo parecem influenciar fortemente o comportamento desonesto. Com relação à determinação, apenas a variável moral foi estatisticamente significativa, sendo inversamente relacionada à má-fé acadêmica, o que significa dizer que valores morais podem reduzir essa má-fé. Já o risco não foi uma variável significativa na pesquisa, o que sugere que os discentes que participaram da pesquisa não se preocupam muito em serem descobertos.

O resultado da pesquisa de Simkin e Mcleod (2009) identificou que, de acordo com os respondentes, o risco não influencia na trapaça, não corroborando com alguns estudos anteriores (MCCABE; TREVIÑO, 1997; DIEKHOF *et al.*, 1999), os quais evidenciam que as pessoas podem se sentir inibidas às ações ardilosas pelo simples fato de serem descobertas, em que o medo de ser pego pode reduzir a desonestidade acadêmica. Para Mazar e Ariely (2006), a probabilidade de ser pego e a magnitude do castigo são formas de superar a desonestidade.

2.3.2 Desonestidade acadêmica x desonestidade no ambiente profissional

Com o aumento da ausência de honestidade acadêmica, é necessário que as universidades comecem a criar políticas que reduzam as taxas de desonestidade, devido à

probabilidade de haver relação entre o comportamento desonesto no ambiente acadêmico e os praticados em locais de trabalho (NEWSTROM; RUCH, 1976; RAKOWSKI; LEVY, 2007).

Os estudos de Silver e Valentine (2000) e Nonis e Swift (2001b) corroboram o mesmo pensamento, de que as instituições de ensino superior precisam criar ou aumentar os mecanismos para controle da honestidade nos alunos tendo em vista que parece existir uma conexão entre o comportamento desonesto durante a vida universitária e comportamento desonesto no campo de atuação profissional.

A desonestidade acadêmica que influencia no ambiente de trabalho pode prejudicar a produtividade dos trabalhadores (GILLESPIE, 2003). Esses achados só aumentam a indispensabilidade de estudos sobre a desonestidade acadêmica, preferencialmente quando se tratar de estudantes de ciências contábeis, uma vez que cursos da área de negócios apresentam alta taxa de desonestidade (BAIRD, 1980; SIMS, 1995; MCCABE, 1997; MCCABE, BUTTERFIELD, TREVINO, 2006). Esses estudantes serão futuros preparadores das demonstrações contábeis, Auditores, Analistas financeiros, Controladores, ou seja, responsáveis por apresentar uma melhor forma de gestão e pela saúde financeira das empresas.

Chapman e Lupton (2004) fizeram uma comparação com estudantes da área de negócios em Hong Kong e nos Estados Unidos para analisarem a fraude acadêmica. A pesquisa demonstrou que 55,4% dos estudantes americanos e 30,2% de Hong Kong admitiram terem trapaceado na faculdade, no mínimo, uma vez.

Outro estudo feito por Lupton, Chapman e Weiss (2000), também com estudantes da área de negócios, na Polônia e nos Estados Unidos, analisou a percepção dos estudantes sobre o comportamento dos colegas nos exames. Os resultados revelaram que 24% dos alunos dos Estados Unidos pensam que os companheiros de sala colam nos exames, contra 61% dos alunos poloneses.

Ainda no âmbito internacional, um estudo de Grimes (2004) verificou qual a percepção de 2.460 discentes dos Estados Unidos, da Ásia e da Europa sobre a falta de honestidade. Foi utilizado um instrumento com 32 questões para que os respondentes avaliassem a desonestidade nos contextos acadêmico e profissional, sendo 16 em cada ambiente. Os resultados obtidos sugerem que os estudantes possuem uma responsabilidade menor para o ambiente acadêmico comparado ao ambiente de negócios, como também que a ausência de honestidade acadêmica é socialmente aceita.

No mesmo viés, Martim, Rao e Slon (2009) analisaram 158 indivíduos que cursavam uma pós-graduação na área de administração em uma universidade dos Estados Unidos. Os autores identificaram que estudantes que demonstraram um potencial alto de práticas

profissionais eticamente questionáveis também apresentaram comportamentos desonestos quando estudantes.

Já os autores Mirshekary, Yaftian e Mir (2010) identificaram que existia diferença com relação a comportamentos desonestos no ambiente acadêmico e no profissional entre o gênero masculino e feminino, como também em relação à idade. Verificaram que pessoas mais velhas e do gênero feminino apresentaram menor tendência para fraude acadêmica em comparação com pessoas mais jovens e do gênero masculino.

Para o presente trabalho, foi considerado como tempo integral da jornada de trabalho, quem trabalha 8 horas por dia. Com relação ao período parcial, quem exercer alguma atividade por apenas um turno de 4 horas; Em relação ao período intermitente, quem é apenas horista, não exercendo a jornada completa nem a parcial.

Diante do exposto, com relação aos ambientes profissional e acadêmico, foram levantadas outras hipóteses de pesquisa:

Hipótese 2a – Existe diferença entre gêneros com relação à percepção dos estudantes sobre comportamentos desonestos em ambiente profissional.

Hipótese 3a – Existe diferença entre idade com relação à percepção dos estudantes sobre comportamentos desonestos em ambiente acadêmico.

Hipótese 4a – Existe diferença entre idade com relação à percepção dos estudantes sobre comportamentos desonestos em ambiente profissional.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente estudo é definido, quanto aos objetivos, como sendo uma pesquisa descritiva, por descrever características de determinado fenômeno ou população. Andrade (2002) destaca

que a pesquisa descritiva se preocupa em observar fatos, analisá-los e interpretá-los, sem interferência do pesquisador.

Quanto aos fins, é considerado um estudo quantitativo. O estudo quantitativo ocorre quando as informações são expressas em dados numéricos, sem o pesquisador fazer juízo de valor, sendo tratados por meio de técnicas estatísticas (RICHARDSON, 1999; MARCONI; LAKATOS, 1999).

Quanto aos meios, foi utilizado um levantamento de dados para conhecer o comportamento de um grupo significativo de estudantes, sendo efetuada, posteriormente, uma análise quantitativa para obter a conclusão sobre as hipóteses aventadas (GIL, 1999). Outra ferramenta utilizada neste trabalho foi um experimento que permitiu ao pesquisador criar um cenário desejado para manipular as variáveis (RAUPP; BEUREN, 2003).

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população do estudo foi composta por estudantes matriculados no curso de graduação em Ciências Contábeis das instituições que obtiveram as melhores performances no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Para verificar quais instituições obtiveram a melhor pontuação, foi considerado o resultado das instituições que obtiveram conceitos entre 4 e 5 no ano de 2015. Com base nesses resultados, as seguintes Instituições de Ensino Superior (IES) foram selecionadas: Centro Universitário Facex (UNIFACEX) com conceito 5, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e o Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN), ambas com o conceito 4.

Foram selecionadas apenas algumas turmas dessas instituições, uma vez que o experimento necessitou que fossem oferecidas recompensas aos participantes. Por isso, não foi possível aplicar em todas as turmas das instituições, sendo selecionadas apenas aquelas em que os professores se disponibilizaram a pontuar os alunos que colaborassem como respondentes. A retribuição foi em forma de concessão de pontos na nota da disciplina em cuja aula o experimento foi aplicado.

Os questionários respondidos totalizaram 385, porém 51 foram retirados da amostra por serem considerados inválidos, uma vez que tiveram questões não respondidas ou rasuradas, e 73 foram excluídos por não apresentarem a informação do rendimento acadêmico. Dessa forma, a amostra válida deste estudo é composta por 261 discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis.

3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS, COLETA DE DADOS E TRATAMENTO DOS DADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, constituiu-se, inicialmente, a construção da fundamentação teórica, sendo abordados aspectos relacionados a julgamento contábil, ética e desonestidade acadêmica e profissional. Em um momento seguinte, após verificação e análise da literatura, foram escolhidos os instrumentos para a realização do estudo: um para identificar a percepção dos alunos de graduação de Ciências contábeis quanto à severidade de situações consideradas desonestas no ambiente acadêmico e profissional, como também verificar a percepção acerca da desonestidade que foi validado e utilizado em pesquisas anteriores (GRIMES, 2004; GRIMES; REZEK, 2005; AVELINO, 2017); e outro para medir a desonestidade, também já testado anteriormente (MAZAR; ARIELY, 2006; MAZAR; AMIR; ARIELY (2008). No Quadro 2, apresenta-se, de forma resumida, como ficou estruturado o primeiro instrumento.

Quadro 2 – Divisão do Primeiro instrumento de pesquisa

Divisão do Instrumento	Número de Questões /Situações	Tipo de Informações	Detalhamento do Questionário
Parte I	15	Perfil do respondente	Parte I – Perfil sócio demográfico, tais como informações sobre gênero, idade, estado civil e exercício de atividade remunerada, participação em eventos religiosos, nível de estudo dos pais, rendimento escolar, dentre outras questões, totalizando 15 questões;
Parte II	13	Percepção acerca da desonestidade e acadêmica	Parte II - Avaliação da percepção dos respondentes acerca da desonestidade, com 12 questões que contemplam percepções acerca da desonestidade e 1 questão para identificar como o discente percebe como a instituição de ensino define o sucesso acadêmico, totalizando, assim, 13 questões;
Parte III	34	Percepção de conduta de comportamentos no contexto acadêmico e profissional	Parte III – Identificação da percepção dos estudantes quanto à severidade de determinadas situações consideradas desonestas nos ambientes acadêmico e profissional, com 32 perguntas, sendo 16 sobre a percepção dos respondentes sobre a desonestidade no ambiente acadêmico e 16 sobre a profissional. Para essa terceira parte, os discentes participantes da pesquisa devem utilizar uma escala <i>Likert</i> de 1 a 7, sendo 1 usado para <i>nem um pouco desonesto</i> e 7 para <i>severamente desonesto</i> , para expressar sua percepção sobre a desonestidade.

Fonte: Elaboração própria (2018)

O primeiro instrumento foi o mesmo questionário aplicado no estudo de Grimes e Rezek (2005), oriundo de uma adaptação do estudo de Grimes (2004). Por meio deste, foi possível coletar informações dos respondentes e verificar qual a percepção deles sobre a desonestidade nos ambientes acadêmico e profissional. Para coletar os dados, foi utilizado um instrumento dividido em três partes (Apêndice I). De início, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na última etapa, foi feita uma pequena alteração no instrumento inicial, com a inclusão de duas questões, sendo uma na percepção sobre a desonestidade no ambiente acadêmico e outra no profissional, para tentar identificar qual a percepção do aluno caso: no ambiente acadêmico, o professor errasse a pontuação para mais e esse aluno não comunicasse; e no ambiente profissional, usar manobras ilícitas a pedido do cliente para reduzir os impostos. Dessa forma, a terceira parte do instrumento totalizou 34 perguntas.

O segundo instrumento da pesquisa foi um experimento similar ao proposto por Mazar e Ariely (2006) e Mazar, Amir e Ariely (2008), classificado como *theft-task*, conhecido também como experimento da matriz aritmética. O experimento foi composto por um conjunto com 20 matrizes de 4×3 , contendo 12 números com 2 dígitos, sendo duas casas decimais. Em cada matriz, existem apenas duas combinações possíveis, que, ao somar dois a dois, resultará em um valor igual a 10,00. Na aplicação do experimento, foi concedido aos respondentes um tempo de 5 minutos para que realizassem a operação no máximo possível de matrizes. Eles foram informados de que receberiam 0,04 pontos por cada matriz respondida de forma correta. O intuito de aplicar o experimento é verificar se o aluno, nessa situação acadêmica, foi ou não desonesto e comparar se a percepção dele em relação à desonestidade acadêmica é refletida nesse experimento.

Os participantes foram divididos em dois grupos, assim como nos experimentos base, um de controle e outro em que a desonestidade seja permitida. No grupo de controle, existia um fiscal para conferência do número de respostas corretas de cada participante, e foi possível identificar o desempenho real dos participantes desse grupo. No outro, foi informado que cada participante deveria anotar seu resultado em uma ficha de cobrança, a qual seria apresentada a outro fiscal que efetuaría o pagamento com base no número informado na ficha, não existindo a conferência das matrizes. Após o recebimento do pagamento, o participante poderia descartar todas as páginas contendo as matrizes, eliminando assim qualquer vestígio da fraude. Assim como o estudo de Mazar, Amir e Ariely (2008), o objetivo do experimento não foi verificar o raciocínio matemático, mas sim a desonestidade motivada por interesse em pontos na disciplina.

Com a finalidade de corrigir qualquer distorção nos instrumentos, foi aplicado um pré-teste, no dia 22 de novembro de 2017, em uma instituição de ensino superior, no turno noturno, com vinte alunos presentes. Durante a aplicação, os respondentes identificaram a necessidade de inclusão da opção “mais de 10 vezes” nas questões II2, que trata sobre a quantidade de vezes em que o aluno testemunhou alguém colando, e II3, que questiona sobre a quantidade de vezes em que o aluno testemunhou alguém colando ser surpreendido.

O tempo de aplicação da terceira parte do instrumento, a matriz aritmética, foi alterado no pré-teste passando de 5 para 2 minutos de aplicação final. Após o pré-teste, realizaram-se os ajustes necessários para aplicação do instrumento final. A pesquisadora deu início à coleta de dados no dia 23 de novembro de 2017, aplicando pessoalmente os instrumentos em todas as turmas em que teve liberação pelos professores, sempre 20 minutos depois do início das aulas. A coleta foi concluída no dia 4 de dezembro de 2017, totalizando 12 dias para coleta de dados nos turnos matutino e noturno.

Antes de iniciar o processo de coleta de dados em cada turma, a pesquisadora explicava as fases dos instrumentos e esclarecia possíveis dúvidas dos respondentes. A coleta de dados iniciava pela matriz aritmética, e os respondentes tiveram 2 minutos para responder. Logo após o término do período, as folhas eram recolhidas e entregues os questionários junto com a ficha de cobrança, para que fosse informada a quantidade de matrizes respondidas. Para essa segunda etapa, não houve limitação de tempo, e os respondentes demoraram de 20 a 25 minutos para concluir.

Para tabulação e análise dos dados, foram utilizadas planilhas eletrônicas do Microsoft Office Excel e o sistema *Stata* para rodar o modelo econométrico *logit*. Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva, do teste de *U* Mann-Whitney e do modelo de regressão *logit*, que será exposto no próximo tópico.

3.4 HIPÓTESES E MODELO DE REGRESSÃO

O primeiro instrumento de pesquisa serviu para responder as hipóteses desta pesquisa, já mencionadas no decorrer do referencial teórico, para o que foi utilizado um teste não paramétrico, visto que, para formular hipótese sobre características qualitativas da população, em escala nominal ou ordinal, podem ser usados testes desse tipo (FÁVERO e BELFIORE, 2009). Foi verificada a normalidade dos dados, como os mesmos não apresentaram normalidade, não foi possível usar o teste de *t* de *Student*, tendo em vista que, o pressuposto da normalidade deve ser atingido. Foi utilizado, então, um teste não paramétrico para dados não

pareados, o teste *U* Mann-Whitney, que verifica se as diferenças entre os grupos terão ou não significância estatística. Esse teste analisa a igualdade das medianas, em que a hipótese nula é que a mediana das duas populações seja igual.

Para verificar as variáveis que contribuem para a desonestidade, foi aplicada uma regressão *logit*. Para Bender Filho *et al.*, (2010), a probabilidade é uma maneira adequada de utilizar modelo em que as escolhas são qualitativas, como o *logit*, em virtude de a variável dependente ser binária: Desonestidade (1: Sim ; 0: Não).

O modelo de regressão foi uma adaptação do estudo de Grimes e Rezek (2005), utilizando-se as mesmas variáveis. Porém, utilizou-se um modelo diferente: no estudo de Grimes e Rezek o modelo utilizado foi o *probit*, enquanto, neste estudo, o modelo usado foi o *logit*. A variável dependente utilizada foi a resposta do aluno com relação ao questionamento se ele já colou em avaliações ou tarefas na universidade.

O modelo a utilizado foi:

$$\log\left(\frac{\pi_{it}}{1-\pi_{it}}\right) = \text{logit}(\pi_{it}) = \beta_0 + \beta_1 \text{Idade} + \beta_2 \text{Gen} + \beta_3 \text{RendAcad} + \beta_4 \text{Educ pais} + \beta_5 \text{Relig} \\ + \beta_6 \text{Trab} + \beta_7 \text{Medo} + \beta_8 \text{Erro} + \beta_9 \text{Aceit} + \beta_{10} \text{Polit} + \beta_{11} \text{Apanh} + \beta_{12} \text{Testem} \\ + \beta_{13} \text{Pergunt} \quad (\text{Eq. 1})$$

Nesse modelo, $\left(\frac{\pi_{it}}{1-\pi_{it}}\right)$ é a razão de chance (*odds ratio*) e π_{it} é a probabilidade de o evento *i* no tempo *t* acontecer aferido pela variável *Colou* binária de valor 1 caso o aluno tenha assumido ter colado em avaliações ou tarefas na universidade, e 0 em caso contrário.

No Quadro 3, serão apresentadas as variáveis do estudo e sua descrição, como também, de acordo com a literatura, como é esperado o comportamento das variáveis.

Quadro 3 - Variáveis do estudo e hipóteses de pesquisa

Variáveis		Sinal Esperado	Tipo da Variável	Descrição
Desonestidade	Colou		Variável dependente	Se o aluno colou em avaliações ou tarefas na faculdade 1=sim 0= não
Características Pessoais				
Idade	Idade	(-)	Variável Independente	Idade em anos
H1: A probabilidade de desonestidade acadêmica é maior em alunos mais jovens				
Gênero	Gênero	(+)	Variável Independente	1= masculino 0= feminino
H2: O gênero masculino tem uma probabilidade maior para a desonestidade acadêmica				

Religião	Religião	(-)	Variável Independente	Se frequenta eventos religiosos 1=sim 0= não
H3: Quando o aluno frequenta eventos religiosos, tende a diminuir a probabilidade da desonestidade acadêmica.				
Educação dos pais	Educação pais	(-)	Variável Independente	Se o pai ou mãe concluiu o nível superior 1=sim 0= não
H4: O fato de os pais terem alguma formação superior influencia de forma negativa para a desonestidade acadêmica.				
Trabalho	Trabalho	(+)	Variável Independente	Exerce alguma atividade remunerada 1=sim 0= não
H5: Exercer uma atividade remunerada aumenta a probabilidade da desonestidade acadêmica.				
Benefício da Desonestidade acadêmica				
Rendimento acadêmico	Rendimento Acadêmico	(-)	Variável Independente	Nota do rendimento acadêmico informada pelo aluno
H6: Alunos com o rendimento mais baixo têm probabilidade maior de desonestidade acadêmica.				
Custos da Desonestidade acadêmica				
Medo	Medo	(-)	Variável Independente	Se tem medo da punição se for surpreendido colando em avaliações ou tarefas na universidade 1=sim 0= não
H7: Alunos com medo da punição têm uma probabilidade menor de desonestidade acadêmica.				
Errado	Errado	(-)	Variável Independente	Se considera colar ética/moralmente errado 1=sim 0= não
H8: Alunos que consideram colar eticamente e moralmente errado têm uma probabilidade menor de desonestidade acadêmica.				
Aceitação	Aceitável	(+)	Variável Independente	Se considera colar socialmente aceitável 1=sim 0= não
H9: Alunos que acham a cola aceitável têm uma probabilidade maior de cometerem desonestidade acadêmica.				
Custos da Desonestidade acadêmica				

Políticas da instituição	Política	(-)	Variável Independente	Se tem conhecimento sobre as penalidades das políticas da Instituição 1=sim 0= não
H10: Alunos que conhecem as políticas de punições para cola têm uma probabilidade menor de cometerem atos de desonestidade acadêmica.				
Probabilidade de detecção da Desonestidade acadêmica				
Apanhado	Apanhado	(-)	Variável Independente	Se presenciou ou tem conhecimento de colegas que foram surpreendidos colando 1=sim 0= não
H11: O fato de presenciar outro aluno ser pego no momento da cola influencia na redução da desonestidade acadêmica.				
Testemunho	Testemunho	(+)	Variável Independente	Se testemunhou alguém colando em provas ou atividades 1=sim 0= não
H12: Os alunos que testemunham a cola de outros alunos têm uma probabilidade maior para desonestidade acadêmica.				
Perguntado	Perguntado	(+)	Variável Independente	Se foi solicitado a fornecer cola em provas na universidade 1=sim 0= não
H13: O aluno, quando é solicitado por outro colega a enganar o professor, tem a probabilidade maior para cometer atos de desonestidade acadêmica.				

Fonte: Elaboração própria (2018)

A desonestidade acadêmica considerada para este estudo foi a “cola”. Foram encontradas evidências de que estudantes mais jovens são mais propensos a envolvimento em fraudes relacionadas a desonestidade acadêmica (ALLEN, FULLER, LUCKETT, 1998; TANIGUCHI, 2011). Sugere-se que os alunos mais jovens são mais imaturos em relação à personalidade e à idade. Nesse sentido, espera-se uma relação negativa entre o aumento da idade e a probabilidade da desonestidade acadêmica.

Além da idade, o gênero, de acordo com a literatura, está relacionado à desonestidade acadêmica e a crimes de colarinho branco. Em função disso, busca-se verificar se este estudo irá corroborar com as pesquisas anteriores. Os estudos de Hetherington e Feldman (1964) e Allen, Fuller e Lockett (1998) indicam que os indivíduos do gênero masculino estão mais propensos a se envolverem em atos de desonestidade acadêmica. Já a pesquisa de Blickle *et al.*

(2006) indica que o gênero feminino se envolve menos em crimes do colarinho branco. Dessa forma, espera-se que o gênero masculino influencie positivamente na probabilidade da existência de desonestidade acadêmica.

A religião tem sido reconhecida como um fator que pode afetar o comportamento do indivíduo, pois este é mais propenso a seguir seus padrões religiosos quando enfrenta um dilema ético (YI-HUI HO, 2009). Com isso, procura-se verificar se os estudantes que seguem ou frequentam algum evento religioso ou alguma religião, tendem a serem mais honestos.

Alguns alunos tentam justificar o ato de trapacearem com o fato de não terem tempo disponível para os estudos. Eles também veem a desonestidade como sendo uma forma de obter boa nota sempre que percebem que o sucesso acadêmico é definido pela instituição com base na nota. Nesse caso, os alunos podem se sentir mais propensos a se engajarem em atos desonestos (NEWSTEAD; FRANKLYN-STOKES; ARMSTEAD, 1996; ANDERMAN *et al.*, 1998).

As variáveis que são consideradas como custo da desonestidade são *medo*, considerar *errado* e considerar *aceitável*. O medo da punição pode reduzir a desonestidade acadêmica, como já exposto anteriormente neste estudo. Já o fato de alguns alunos considerarem comportamentos desonestos como errado ou aceitáveis está amparado por questões de valores pessoais (NEWSTEAD; FRANKLYN-STOKES; ARMSTEAD, 1996; GRIMES; REZEK, 2005). Os estudantes que acreditavam que os atos desonestos são aceitáveis tornam-se mais propensos a participarem desses atos (NONIS; SWIFT, 2001a). Com isso, espera-se que o fato de considerar errada a desonestidade acadêmica influencie negativamente a probabilidade da existência de desonestidade acadêmica.

Em relação às variáveis de detecção, tem-se: a variável denominada *apanhado*, que pretende identificar se o respondente já presenciou outro estudante sendo descoberto pelo professor ou por fiscal de sala, no momento em que estava cometendo uma fraude acadêmica; a variável *testemunho*, que consiste de relatos do aluno que testemunhou a desonestidade por outro; e a variável *perguntado*, que são os alunos que foram solicitados por outro aluno ajuda para enganar o professor em provas ou atividades. O fato de um estudante testemunhar um comportamento desonesto em sala pode influenciar futuramente seus comportamentos, fazendo com que este venha a agir da mesma forma (NEWSTEAD; FRANKLYN-STOKES; ARMSTEAD, 1996; GRIMES; REZEK, 2005).

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 PERFIL DOS DISCENTES

Os dados dos discentes que compõem a amostra desta pesquisa (Tabela 1) demonstram que 52,87% dos respondentes são do gênero feminino; 69,73% estão enquadrados na faixa de até 25 anos, a média etária dos respondentes foi de 25 anos, sendo 22 anos a idade modal; 78,17% são solteiros e 18,77% são casados; 63,60% cursam a graduação em uma instituição pública; e 28,35% desempenham atividade remunerada em tempo integral, ou seja, trabalham dois turnos, 35,25% exercem atividade parcialmente e 34,48% não estão trabalhando no momento.

Tabela 1 – Perfil dos estudantes

Identificação		Gênero		Frequência	%
		Mas.	Fem.		
Faixa Etária	Até 25 anos	85	97	182	69,73
	Entre 26 e 35	23	31	54	20,69
	Acima de 35	15	10	25	9,58
	Total	123	138	261	100,00
Estado Civil	Solteiro	97	107	204	78,17
	Casado	22	27	49	18,77
	Divorciado	4	4	8	3,06
	Total	123	138	261	100,00
Instituições de Ensino Superior analisadas	Pública	77	89	166	63,60
	Privada	46	49	95	36,40
	Total	123	138	261	100,00
Situação empregatícia atual	Tempo Integral	35	39	74	28,35
	Tempo Parcial	39	53	92	35,25
	Intermitente	2	3	5	1,92
	Não Trabalha	47	43	90	34,48
	Total	123	138	261	100,00

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação à situação empregatícia atual, se for considerada a soma dos respondentes que trabalham em tempo integral (28,35%), parcial (35,25%) e intermitente (1,92%), representam que 65,52% dos participantes da pesquisa estão desempenhando alguma atividade remunerada.

4.2 PERCEPÇÕES SOBRE DESONESTIDADE

A desonestidade acadêmica é encarada como algo pertencente à realidade dos estudantes, sendo avaliado como uma prática comum entre eles, como já mencionado anteriormente no referencial teórico, através das pesquisas de Moffatt (1990) e Anderman *et al.*, (1998).

Com os dados extraídos da pesquisa e expostos na Tabela 2, é possível visualizar os dados da classificação do sucesso acadêmico, de acordo com as instituições de ensino. Eles analisam se as instituições deixam transparecer se o sucesso é mensurado apenas pela nota que o aluno atinge ou pela aprendizagem.

Tabela 2 – Como a Universidade define o sucesso acadêmico na visão dos alunos x Cola

Questão		Colou	%	Não colou	%	Frequência	%
Instituição Pública	Pela nota	81	76,41	25	23,59	106	63,86
	Aprendizagem	39	65,00	21	35,00	60	36,14
	TOTAL					166	100,00
Instituição Privada	Pela nota	26	83,87	5	16,13	31	32,63
	Aprendizagem	38	59,37	26	40,63	64	67,37
	TOTAL					95	100,00

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com a percepção dos respondentes de instituição pública, 63,86% observam que a instituição define sucesso acadêmico apenas pela nota do discente; na instituição privada, 32,63% tem essa percepção. Com relação à aprendizagem, 36,14% dos participantes da pesquisa da instituição pública acreditam que a instituição define sucesso acadêmico pela aprendizagem dos alunos, enquanto para os respondentes das instituições privadas, esse percentual chega a quase 68%.

Segundo a pesquisa de Anderman *et al.*, (1998), se perceberem que as instituições determinam o sucesso acadêmico apenas pela nota, os alunos podem ficar mais propensos a se envolverem em desonestidade acadêmica. O presente estudo corrobora com esse achado, pois, de acordo com os participantes da pesquisa da instituição pública, dos que disseram perceber que a instituição define o sucesso pela nota, 76,41% afirmaram ter colado e 23,59 afirmaram não ter colado. Nas instituições privadas, os resultados revelam que 83,87% dos alunos afirmaram ter colado e 16,13% afirmaram não terem colado, e têm a percepção de que a instituição define o sucesso pela nota. Além disso, 65% dos respondentes da instituição pública e aproximadamente 60% dos participantes das instituições privadas que afirmaram ter colado

atribuem o sucesso à aprendizagem, indo de encontro aos resultados anteriores. Enquanto que 35% dos participantes da instituição pública e 40,63% das privadas que afirmaram não terem colado definem o sucesso acadêmico de acordo com a aprendizagem.

Tendo em vista a quantidade de escândalos financeiros já mencionados no decorrer deste trabalho, o profissional contábil está cada vez mais propenso a passar por situações que coloquem à prova a sua ética profissional. A disciplina de ética, ministrada durante a graduação, pode contribuir para que os Contadores exerçam sua profissão eticamente.

O estudo de Saat (2010), dentre outros fatores analisados, investigou se a disciplina de ética dentro do curso de contabilidade poderia remodelar o pensamento ético dos futuros contadores. O resultado desse estudo indica que os cursos de ética fornecidos são suscetíveis de melhorar o clima ético entre profissionais da área. A Tabela 3 apresenta, dentre os alunos participantes da pesquisa, quantos cursaram a disciplina de ética, qual a religião predominante e a frequência em eventos religiosos.

Tabela 3 – Ética e Religião

Identificação		Curso Ética		Frequência	%
		Sim	Não		
Religião	Católico	105	56	161	61,69
	Evangélico	21	21	42	16,09
	Não definida	16	16	32	12,26
	Outras	11	15	26	9,96
	Total	153	108	261	100,00
Quantas vezes você frequenta eventos religiosos?	Até 2x por semana	55	33	88	33,72
	Até 2x por mês	21	8	29	11,11
	1x por mês	36	24	60	22,99
	Não frequenta	41	43	84	32,18
	Total	153	108	261	100,00
Colou na Universidade	Sim	107	77	184	
	Não	46	31	77	
	Total	153	108	261	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Com base na Tabela 3, verifica-se que 108 alunos, o que representa 41,37% da amostra participante da pesquisa, não cursou a disciplina de ética na universidade. Em uma comparação, feita de forma adicional, confrontando os alunos que não cursaram a disciplina e os alunos que afirmaram ter colado na universidade, observou-se que dos 184 alunos que colaram na universidade 77 não cursaram a disciplina. Os resultados apontam para a necessidade de as universidades oferecerem a disciplina de ética como obrigatória, pois esta se mostra como um instrumento que poderia reduzir o nível de desonestidade acadêmica e profissional.

Ao analisar a religião dos respondentes, observa-se que quase 62% assumiram como religião o catolicismo; 16,09% afirmaram ser evangélicos e 12,26% classificaram-se como sem religião definida; quase 10% disseram que eram espíritas, budistas, holísticos, agnósticos, entre outras religiões.

A Tabela 4 apresenta os resultados das questões sobre a desonestidade acadêmica, com base no instrumento utilizado na pesquisa.

Tabela 4 – Questões sobre Desonestidade acadêmica

Questão		Frequência	%
Alguma vez você já “colou” em avaliações ou tarefas na faculdade	Sim	184	70,50
	Não	77	29,50
	TOTAL	261	100,00
Você considera “colar” ética/moralmente errado?	Sim	228	87,36
	Não	33	12,64
	TOTAL	261	100,00
Quantos colegas você tem conhecimento de que foram surpreendidos “colando” em avaliações ou tarefas?	1 vez	81	31,03
	Até 5 vezes	70	26,82
	Até 10 vezes	11	4,21
	Mais de 10 vezes	12	4,60
	Nenhuma vez	87	33,33
	TOTAL	261	100,00
Na universidade, quantas vezes você testemunhou alguém “colando” em atividades ou provas?	1 vez	18	6,89
	Até 5 vezes	66	25,29
	Até 10 vezes	48	18,39
	Mais de 10 vezes	104	39,85
	Nenhuma vez	25	9,58
	TOTAL	261	100,00
Na faculdade, você já pediu ajuda a alguém para resolver uma prova?	Sim	92	35,25
	Não	169	64,75
	TOTAL	261	100,00
Na universidade, você já foi solicitado a fornecer “cola”, em provas?	Sim	203	77,78
	Não	58	22,22
	TOTAL	261	100,00
Se você fosse solicitado a fornecer “cola” em avaliações a alguém que não fosse seu amigo íntimo, você ajudaria?	Sim	96	36,78
	Não	165	63,22
	TOTAL	261	100,00
Se você fosse solicitado a fornecer “cola” em avaliações a seu amigo próximo, você o ajudaria?	Sim	198	75,86
	Não	63	24,14
	TOTAL	261	100,00
Você tem medo da punição se for surpreendido “colando” em avaliações ou tarefas na universidade?	Sim	220	84,29
	Não	41	15,71
	TOTAL	261	100,00
Na sua percepção, “colar” é socialmente aceitável?	Sim	119	45,59
	Não	142	54,41
	TOTAL	261	100,00

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Analisando as respostas dos discentes, quando questionados se já haviam testemunhado alguém “colando” na universidade, apenas 9,58% afirmaram não terem presenciado alguém com esse comportamento na academia. O resultado corrobora com o encontrado no estudo de Grimes (2004), que evidenciou que menos de 10% dos alunos de economias classificadas como em transição, pelo autor, e 16% dos discentes Norte-Americanos também não presenciaram “cola” na universidade. O estudo de Avelino (2017) evidenciou que apenas 16,34% dos respondentes não testemunharam a “cola” no ambiente acadêmico.

Com relação a presenciar colegas sendo surpreendidos “colando” em avaliações ou tarefas, 33,33% declararam não terem detectado isso, e aproximadamente 32% afirmaram ter presenciado colegas sendo descobertos no momento da atitude desonesta, no caso, a “cola”. O resultado foi diferente do encontrado nos estudos de Grimes (2004) e Avelino (2017), que relataram que 70% de estudantes, no primeiro estudo, e quase 50%, no segundo, afirmaram não terem presenciado colegas sendo surpreendidos “colando”. Já no estudo de Teixeira e Rocha (2010), foi evidenciado que aproximadamente 88% dos alunos participantes da pesquisa admitiram ter visto outros colegas cometerem má conduta acadêmica.

Quando questionados se já haviam colado em avaliações ou tarefas na universidade, mais de 70% dos respondentes afirmaram que sim. Aproximou-se do que foi verificado no estudo de Grimes (2004), que apontou que quase 76% dos alunos já haviam colado. No estudo de Yardley *et al.* (2009), quase 82% dos estudantes confessaram ter cometido fraude acadêmica, como mencionado no referencial teórico. No estudo de Teixeira e Rocha (2009), foi evidenciado que os alunos matriculados em universidades de países Latino-americanos como o Brasil, apresentam, independentemente do contexto e das características, uma propensão estatisticamente mais alta a trapacear. Avelino e Lima (2014) verificaram que 64,7% dos estudantes analisados afirmaram já terem tido algum comportamento desonesto. No estudo de Avelino (2017), quase 63% afirmaram ter colado.

Ao serem questionados se já pediram ajuda a alguém para resolver uma prova, quase 65% disseram que não. Quando a amostra foi questionada se já havia sido solicitada a fornecer “cola” em provas, quase 78% dos respondentes afirmaram que sim. No estudo de Grimes (2004), quase 88% dos alunos considerados de economias de transição foram solicitados a fornecer cola, enquanto que o percentual dos alunos norte-americanos foi de, aproximadamente, 61%. Na pesquisa de Silva *et al.*, (2006), 72,7% dos respondentes afirmaram que foram solicitados a fornecerem cola. No estudo de Avelino (2017), mais de 68% responderam que sim. Quando perguntados se os alunos forneceria cola a um amigo muito próximo, aproximadamente 76% afirmaram que sim. Esse percentual foi quase igual ao item anterior. Se

não fosse amigo íntimo, esse percentual reduzia para 36,73%, mas não deixando de fornecer. No estudo de Ayala-Gaytan e Quintanilla-Domínguez (2014), 28% dos participantes da pesquisa consideraram aceitável ajudar outros alunos em exames.

Em relação à pergunta sobre considerar “colar” ética/moralmente errado, aproximadamente 88% dos respondentes responderam que sim. Como forma de aprofundar as análises, foi verificado se, mesmo considerando ética/moralmente errado colar, os alunos cometiam essa desonestidade no ambiente acadêmico. Por meio desse cruzamento, foi possível observar que aproximadamente 70% dos que afirmaram considerar errado já haviam colado em prova ou trabalho na universidade. Com relação a ser aceitável, quase 46% disseram que era aceitável, e aproximadamente 54% afirmaram não considerar aceitável.

Mesmo considerando errado e julgando tal conduta como inaceitável, o percentual que afirmou já ter feito isso na universidade foi também bem elevado, como já apresentado anteriormente. Se comparados com os achados do estudo de Grimes (2004), os resultados foram bem parecidos, mais de 85% dos estudantes norte-americanos consideram a cola como eticamente errado e 49% consideram socialmente aceitável. Nos países de economia em transição, 40% dos participantes consideram colar como eticamente errado, e 57% consideram aceitável. Se comparados os resultados da economia de transição com os achados deste estudo, pode-se verificar que os resultados foram divergentes. No estudo de Avelino (2017), o resultado corroborou apenas no quesito considerar errado, apresentando um percentual de 62,09%. No quesito aceitação, mais de 77% disseram que consideravam a cola como aceitável, o que não aconteceu com os respondentes que compõem a amostra deste estudo.

Analisando o medo dos alunos em relação à punição se for surpreendido colando, quase 85% dos participantes desta pesquisa afirmaram ter medo, corroborando, assim, com os achados de Grimes (2004), em que mais de 80% dos respondentes de economias de transição e mais de 92% dos alunos norte-americanos afirmaram ter medo da punição. Corroborando também com o trabalho de Avelino (2017), que apresentou um resultado parecido: 76,47% dos alunos também têm medo da punição que podem sofrer das universidades.

Para complementar a análise, foi questionado aos alunos – tomando como base o Regimento geral do aluno das instituições analisadas – qual seria a penalidade mais severa para um ato de desonestidade acadêmica. Dos respondentes, 55,94% afirmaram que a exclusão da instituição é a punição mais severa; 17,24% acham ser a exclusão da sala de aula ou de atividades acadêmicas; 13,79% acreditam que a advertência é a mais severa. Os outros 13,03% ficaram divididos entre a repreensão, a suspensão. Ao verificar o regimento das instituições de ensino participantes da pesquisa, a punição considerada mais severa, de fato, é a expulsão do

discente, porém não fica expresso que esta pode ocorrer em decorrência da cola. No estudo de Teixeira e Rocha (2010), 83,3% dos participantes da pesquisa esperam que, se forem pegos colando, a maior punição seja a anulação da atividade ou da avaliação.

4.2.1 Desonestidade acadêmica através do experimento da Matriz

A Tabela 5 apresenta as respostas dos participantes sobre a desonestidade acadêmica obtidas através da matriz aritmética do experimento. O aluno que resolvesse a matriz poderia atingir até 0,8 (pontos) na disciplina em que foi aplicada a matriz. Não existiu conferência entre o que o aluno informou na ficha de cobrança e as matrizes que de fato o aluno fez, com exceção do grupo de controle, em que foi feita uma verificação do que de fato responderam e o que foi cobrado.

Tabela 5 – Resultado da desonestidade com base na matriz aritmética

	Desonesto	%	Honesto	%	Total
Grupo normal	57	23,46	186	76,54	243
Grupo de controle	4	22,22	14	77,78	18

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Verifica-se, com base nos dados contidos na Tabela 5, que 57 alunos tiveram um comportamento desonesto quando não estavam sob controle, representando, assim, aproximadamente 24% da amostra do grupo. Quando os alunos pesquisados estavam em ambiente controlado, o nível de desonestidade foi inferior: 22,22% dos respondentes do grupo de controle são desonestos. Com o resultado encontrado, não se pode afirmar que o ambiente controlado inibe o aluno de se comportar de forma menos honesta. Mas se pode destacar o benefício do comportamento: como a recompensa foi baixa, pode não ter sido considerada como um benefício que superasse os custos da desonestidade pelo aluno. A literatura evidencia que, para se comportar de forma desonesta, o benefício do ato é levado em consideração. Como a pontuação oferecida não foi muito alta, foi apenas 0,8 ponto, os alunos podem não ter considerado como um bom benefício (WILLIAMS; HOSEK, 2003).

Os dados apresentados na Tabela 6, evidenciam se existe diferença entre a percepção e o comportamento dos alunos do curso de graduação com relação à desonestidade acadêmica quando participaram do experimento da matriz.

Tabela 6 – Percepção e comportamento sobre desonestidade

Comportamento	Quantidade de alunos	Média das respostas contexto acadêmico
Alunos que foram desonestos	61	5,75
Alunos que foram honestos	200	5,74

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os alunos que participaram da pesquisa e que tiveram comportamento desonesto no experimento realizado apresentaram uma média de 5,75 com relação à percepção acerca de comportamento desonesto. Enquanto que entre os alunos que tiveram um comportamento honesto, a média na percepção sobre comportamentos desonestos foi de 5,74.

4.3 PERCEPÇÕES SOBRE DESONESTIDADE ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Os resultados obtidos na pesquisa, que serão expostos nas tabelas 7 e 8, apresentam a percepção dos participantes da pesquisa em relação a atitudes que são caracterizadas como desonestas no ambiente acadêmico e no profissional. O instrumento de pesquisa relacionou várias situações de comportamentos desonestos nos dois contextos, para que os alunos classificassem cada situação através da percepção de cada um. A classificação ocorreu através de uma escala de *likert*, em que o 1 equivale a *totalmente honesto* e o 7 equivale *totalmente desonesto*.

Tabela 7 – Percepção dos alunos ambiente acadêmico

Perguntas	Escala							Freq. Total	Média geral	Honesto	Desonesto
	1	2	3	4	5	6	7			Média	Média
PERG 1	10	15	15	51	101	34	35	261	4,76	4,79	4,67
PERG 2	10	8	5	17	38	65	118	261	5,80	5,83	5,72
PERG 3	8	7	5	17	45	87	92	261	5,73	5,71	5,78
PERG 4	7	4	2	23	35	56	134	261	5,98	5,93	6,16
PERG 5	3	6	4	28	57	69	94	261	5,72	5,69	5,81
PERG 6	5	8	8	58	61	59	62	261	5,24	5,20	5,40
PERG 7	8	8	8	35	36	50	116	261	5,67	5,70	5,57
PERG 8	13	2	1	6	6	13	220	261	6,48	6,48	6,47
PERG 9	12	6	12	57	54	40	80	261	5,20	5,23	5,09
PERG 10	9	3	5	8	18	57	161	261	6,21	6,20	6,24
PERG 11	13	5	2	36	68	40	97	261	5,48	5,42	5,68
PERG 12	8	2	4	30	55	64	98	261	5,70	5,60	6,04
PERG 13	20	8	17	45	44	53	74	261	5,06	5,08	5,01
PERG 14	11	3	3	8	10	25	201	261	6,37	6,37	6,39
PERG 15	12	1	4	12	18	41	173	261	6,21	6,20	6,24
PERG 16	12	2	2	20	12	25	188	261	6,23	6,24	6,21
PERG 17	13	0	5	23	43	62	115	261	5,79	5,79	5,80

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Considerando as atitudes desonestas no contexto acadêmico, para os discentes pesquisados, as seguintes atitudes foram classificadas como menos desonestas: aumentar as margens ou o tamanho do tipo de letra para fazer um trabalho final parecer maior; entregar o mesmo trabalho que você fez para mais de uma disciplina; preparar folhas de cola não autorizadas durante uma prova, mas não utilizar. Com relação ao estudo de Grimes (2004), os estudantes norte-americanos também classificaram como atitude menos desonesta o fato de se aumentar as margens ou o tamanho do tipo de letra para fazer um trabalho final parecer maior, enquanto que os da economia em transição consideram que preparar folhas de cola não autorizadas durante uma prova, mas não utilizar, é menos desonesto. No estudo de Avelino (2017), a atitude menos desonesta foi preparar folhas de cola não autorizadas durante uma prova, mas não utilizar. Pode-se afirmar que os resultados desta pesquisa corroboram com outros estudos.

Os discentes participantes do estudo definiram como sendo as atitudes mais desonestas no ambiente acadêmico: pedir para outro estudante fazer a prova usando seu nome; comprar trabalhos para entregar como se fossem seus; vender trabalhos para outro estudante e usar folhas de cola não autorizadas durante uma prova. No estudo de Grimes (2004), os alunos que participaram da pesquisa também consideraram que pedir para outro estudante fazer a prova usando seu nome era a atitude mais desonesta. Além de corroborar com o estudo de Grimes

(2004), este estudo também apresentou o mesmo resultado que os achados de Avelino (2017), em que, mesmo tendo sido aplicado em uma outra região do nosso país, os alunos que compõem a amostra também consideraram a mesma questão como sendo a atitude mais desonesta no ambiente acadêmico.

Procurou-se saber, dentre as atitudes desonestas no ambiente profissional, quais atitudes os estudantes que participaram da amostra classificavam como sendo mais ou menos desonestas. Os resultados encontrados serão apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 – Percepção dos alunos ambiente profissional

Perguntas	Escala							Freq. Total	Média geral	Honesto	Desonesto
	1	2	3	4	5	6	7			Média	Média
PERG 18	8	4	3	37	72	73	64	261	5,43	5,43	5,46
PERG 19	12	1	2	6	31	63	146	261	6,12	6,12	6,14
PERG 20	11	3	2	10	40	93	102	261	5,88	5,90	5,80
PERG 21	10	2	2	14	24	42	167	261	6,19	6,17	6,26
PERG 22	14	5	5	37	38	53	109	261	5,60	5,56	5,67
PERG 23	12	2	4	12	14	63	154	261	6,13	6,10	6,26
PERG 24	10	4	10	44	49	66	78	261	5,40	5,39	5,45
PERG 25	12	0	2	5	13	35	194	261	6,40	6,37	6,49
PERG 26	15	2	7	28	29	45	135	261	5,79	5,71	6,04
PERG 27	11	0	2	2	3	23	220	261	6,58	6,56	6,65
PERG 28	11	1	5	6	20	42	176	261	6,26	6,28	6,21
PERG 29	12	0	1	5	13	46	184	261	6,37	6,35	6,44
PERG 30	13	3	1	14	17	56	157	261	6,12	6,16	6,00
PERG 31	10	2	1	3	6	38	201	261	6,49	6,50	6,44
PERG 32	11	1	4	7	17	43	178	261	6,29	6,25	6,42
PERG 33	12	0	2	3	6	17	221	261	6,54	6,54	6,55
PERG 34	11	1	2	5	15	36	191	261	6,38	6,38	6,40

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Com base nos dados da Tabela 8, pode-se observar como os alunos classificam determinadas atitudes no ambiente profissional em sendo mais ou menos desonestas. Analisando as situações consideradas menos desonestas pelos alunos, tem-se: escrever relatórios para colegas, usar mais tempo que o permitido para almoçar e não comunicar isso, obter lista de clientes de um concorrente com a intenção de atraí-los para sua empresa. No estudo de Grimes (2004), o item que foi classificado como menos desonesto, entre os alunos norte-americanos e de economias de transição, foi usar mais tempo que o permitido para almoçar e não comunicar isso, divergindo apenas na ordem, pois, no presente estudo, os alunos classificaram que escrever uns relatórios para colegas era a menos desonesta entre as alternativas listadas. Os respondentes da pesquisa de Avelino (2017) corroboraram com o

estudo de Grimes (2004), tendo a mesma atitude como sendo a menos desonesta no ambiente profissional.

Quanto às atitudes consideradas mais desonestas no ambiente profissional, os alunos classificaram como sendo: preencher relatórios de despesas falso e entregá-lo; vender informações confidenciais sobre clientes; pressionar colegas a fazerem seu trabalho e, então, tomar o crédito pelo trabalho como seu; assinar o nome de outra pessoa para autorizar despesas. Nos estudos de Grime (2004) e de Avelino (2017), a atitude classificada como mais desonesta foi vender informações confidenciais sobre clientes, diferente desta pesquisa, em que essa atitude foi considerada a segunda mais desonesta.

Ao comparar as médias do ambiente acadêmico (5,74) com as do ambiente profissional (6,12), percebe-se uma elevação dos escores médios no ambiente profissional, o que pode sugerir que os alunos tendem a definir atitudes desonestas no ambiente profissional como sendo mais graves que as do ambiente acadêmico. Resultados análogos foram encontrados nos estudos de Grimes (2004) e de Avelino (2017).

As tabelas 9 e 10 evidenciam os resultados do teste de *U* Mann-Whitney que foi utilizado para verificar se existe diferença entre os gêneros, com base nas respostas do instrumento que verifica a percepção dos alunos em relação a comportamento desonestos no ambiente acadêmico e profissional, testando assim, a primeira hipótese da pesquisa:

Hipótese 1a: Existe diferença entre os gêneros e idade no contexto acadêmico.

Tabela 9 – Teste de diferença no contexto acadêmico

Questões	Gênero Significância	Média das resp.		Idade Significância	Média das resp.	
		Mas	Fem		Até 25	Mais de 25
PERG 1	0,0422	4,57	4,92	0.0810	4,76	4,75
PERG 2	0,1214	5,69	5,90	0.1076	5,79	5,75
PERG 3	0,0626	5,50	5,84	0.0855	5,74	5,72
PERG 4.	0,0817	5,88	6,07	0.1715	5,99	5,95
PERG 5	0,5490	5,68	5,76	0.0288	5,72	5,71
PERG 6	0,1554	5,10	5,37	0.0836	5,26	5,26
PERG 7	0,9345	5,67	5,66	0.7413	5,66	5,60
PERG 8	0,0542	6,34	6,60	0.8293	6,48	6,44
PERG 9	0,6110	5,15	5,24	0.0675	5,19	5,14
PERG 10	0,0456	6,06	6,34	0.1840	6,21	6,17
PERG 11	0,1370	5,35	5,60	0.0145	5,48	5,46
PERG 12	0,0435	5,56	5,82	0.0426	5,69	5,69
PERG 13	0,0288	4,82	5,28	0.0011	5,07	5,08
PERG 14	0,0515	6,25	6,49	0.3024	6,37	6,32
PERG 15	0,0289	6,07	6,33	0.0112	6,21	6,17
PERG 16	0,0132	6,08	6,36	0.3896	6,22	6,17
PERG 17	0,0021	5,54	6,01	0.1153	5,78	5,81

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

A hipótese nula do teste de *U* Mann-Whitney é que as medianas populacionais são iguais, considerando o intervalo de confiança de 0,05. O resultado do teste evidencia que 7 das 17 perguntas ao nível de confiança de 95% apresentaram medianas populacionais diferentes para gênero. Assim, conclui-se que existe diferença entre os gêneros no contexto acadêmico nas questões em que tratava sobre: (1) o aumento das margens para fazer o trabalho parecer maior; (10) usar folhas não autorizadas durante a prova; (12) usar citações diretas de outras fontes, sem incluir a devida referência; (13) entregar o mesmo trabalho que você fez para mais de uma disciplina; (15) completar a prova para outro estudante; (16) vender trabalhos para outro estudante; (17) não comunicar ao professor que ele errou sua nota para mais.

Com a intenção de evidenciar qual o gênero que tende a considerar comportamento no contexto acadêmico como muito desonesto, foi evidenciada a média por gênero de cada questão dos participantes da pesquisa. Em todas as questões, a média do gênero masculino foi menor que a do gênero feminino, sugerindo que os alunos do gênero masculino não consideram comportamentos no contexto acadêmico como totalmente desonesto, o que pode apontar para o fato de que eles estão mais propensos a se envolverem em comportamentos desonestos, conforme discutido no referencial teórico (HETHERINGTON; FELDMAN, 1964; ALLEN, FULLER; LUCKETT, 1998).

Para fazer o teste de *U* Mann-Whitney para verificar a diferença com relação à idade, a amostra foi dividida em dois grupos: os respondentes com idade até 25 anos foram classificados como 1; e aos com mais de 26 anos foi atribuído o número 0. Quando foi testado se a idade apresentava diferença no contexto acadêmico, foi constatado que apenas 5 das 17 perguntas apresentaram medianas populacionais

diferentes, considerando um nível de confiança de 95%. As perguntas que tiveram as medianas populacionais diferentes foram: olhar para folha de um outro estudante durante a prova (5); usar fontes para um trabalho final que não foram incluídos na bibliografia (11); usar citações diretas de outras fontes, sem incluir a devida referência (12); entregar o mesmo trabalho que você fez para mais de uma disciplina (13); completar a prova para outro estudante (15). Em todas as questões, os participantes da pesquisa que têm mais de 25 anos apresentaram média menor do que os que tem até 25 anos, sugerindo que os alunos com mais de 25 anos não consideram comportamentos no contexto acadêmico como totalmente desonesto, o que pode sugerir que eles estão mais propensos a se envolverem em comportamentos desonestos.

Hipótese 2a: Existe diferença entre os gêneros e a idade no contexto profissional.

Tabela 10 – Teste de diferença no contexto profissional

Questões	Gênero Significância	Média das resp.		Idade Significância	Média das resp	
		Mas	Fem		Até 25	Mais de 25
PERG 18	0,0010	5,15	5,68	0.0003	5,44	5,41
PERG 19	0,0725	6,03	6,21	0.3354	6,11	6,06
PERG 20	0,0136	5,72	6,02	0.1143	5,89	5,83
PERG 21	0,1093	6,12	6,26	0.0726	5,20	6,17
PERG 22	0,0000	5,25	5,91	0.0341	5,63	5,63
PERG 23	0,0154	6,04	6,22	0.0941	6,15	6,10
PERG 24	0,3481	5,34	5,45	0.0522	5,39	5,35
PERG 25	0,0055	6,28	6,50	0.0576	6,41	6,36
PERG 26	0,0916	5,62	5,94	0.0270	5,79	5,76
PERG 27	0,0704	6,52	6,63	0.8490	6,57	6,53
PERG 28	0,2045	6,19	6,33	0.8897	6,26	6,23
PERG 29	0,0151	6,28	6,45	0.8223	6,37	6,35
PERG 30	0,0212	5,98	6,24	0.0203	6,12	6,08
PERG 31	0,0171	6,43	6,53	0.8803	6,49	6,45
PERG 32	0,0387	6,21	6,36	0.0447	6,31	6,27
PERG 33	0,4905	6,53	6,55	0.9274	6,53	6,50
PERG 34	0,0978	6,31	6,44	0.0192	6,37	6,36

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O resultado do teste evidencia, para o contexto profissional, que 9 das 17 perguntas ao nível de confiança de 95% apresentaram medianas populacionais diferentes, ou seja, existiu diferença entre os gêneros no contexto profissional em mais da metade das questões. As diferenças foram evidenciadas nas questões que tratavam sobre: (18) usar mais tempo que o permitido para almoçar e não comunicar; (20) trabalhar menos do que sua parte num projeto em grupo no trabalho; (22) obter lista de clientes de um concorrente com a intenção de atraí-los para sua empresa; (23) mostrar lista de clientes com informações privadas para amigos que trabalham para o concorrente; (25) assinar o nome de outra

pessoa para autorizar despesas; (29) apresentar ideias de colegas como suas próprias; (30) cobrar a dois clientes pela mesma tarefa apresentando-a como diferente; (31) pressionar colegas a fazerem seu trabalho e, então, tomar o crédito pelo trabalho como seu; (32) bater o ponto de colegas ausentes. Considerando que 9 perguntas das 17 do contexto profissional apresentaram diferença entre as medianas, pode-se sugerir que a hipótese H2 da pesquisa foi aceita.

No contexto profissional, foram constatadas diferenças nas perguntas que tratavam sobre: (18) usar mais tempo que o permitido para almoçar e não comunicar isso; (22) obter lista de clientes de um concorrente com a intenção de atraí-los para sua empresa; (26) preencher relatório de despesas falso e entregá-lo; (30) cobrar a dois clientes pela mesma tarefa/trabalho apresentando-as como diferente; (32) bater o ponto de colegas ausentes; (34) utilizar manobras ilícitas a pedido do cliente para reduzir os impostos. Caso não faça isso, o cliente ameaça cancelar o contrato dos serviços. Esse resultado revela que 6 das 17 perguntas apresentaram medianas populacionais diferentes, considerando um nível de confiança de 95%.

Em comportamentos considerados desonestos no contexto profissional, o gênero feminino apresentou uma média maior do que o gênero masculino, sugerindo que o gênero feminino tende a considerar comportamentos mais desonestos. Como apresentado no contexto acadêmico, os participantes da pesquisa que têm até 25 anos tendem a considerar comportamentos mais desonestos que os participantes com mais de 25 anos.

4.4 ANÁLISE DO MODELO ECONOMETRICO

A presente pesquisa designou-se a analisar quais os fatores que impactam na ocorrência da desonestidade acadêmica em estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis das universidades de Natal/RN. Para atender a esse objetivo, foi feita uma adaptação no modelo utilizado no estudo de Grimes e Rezek (2005), como já mencionado no tópico da metodologia. Com isso, rodou-se uma regressão *logit* para analisar qual a probabilidade de as variáveis utilizadas no modelo influenciarem na desonestidade acadêmica.

A variável dependente foi o resultado da pergunta “Alguma vez você já colocou em avaliações ou tarefas na faculdade?”, sendo o resultado uma variável *dummy*. Quando os respondentes afirmassem que sim, era atribuído 1, e, em caso negativo, atribuía-se 0. Foram incluídas, no modelo, as variáveis independentes, o que já foi mencionado no capítulo metodológico, a saber: idade, gênero, rendimento acadêmico, educação dos pais, religião, trabalho, medo, erro, aceitável, política, apanhado, testemunhado e perguntado.

Na Tabela 11, encontram-se os resultados do modelo de regressão *logit* da probabilidade das variáveis independentes influenciarem na desonestidade acadêmica. Esse modelo pode ser

considerado válido, pois o valor apresentado no teste do qui-quadrado da razão de verossimilhança, indicando que pelo menos um dos coeficientes da regressão dos preditores não é igual a zero (LR chi2), aponta que os coeficientes são conjuntamente significativos para explicar a probabilidade da desonestidade acadêmica.

Tabela 11 – Resultados da estimação do modelo de regressão logística

Variáveis	(1) Colou	Sinal Esperado	Rejeita/Não Rejeita
Idade	-1,20 (0.0207)	(-)	Rejeita
Gênero	-0.19 (0.3203)	(+)	Rejeita
Rendimento Acadêmico	-2.23** (0.1680)	(-)	Não Rejeita
Educação dos pais	-0.51 (0.3340)	(-)	Rejeita
Religião	0.84 (0.3479)	(-)	Rejeita
Trabalho	2.00** (0.3233)	(+)	Não Rejeita
Medo	-0.01 (0.4504)	(-)	Rejeita
Erro	-0.60 (0.5384)	(-)	Rejeita
Aceitável	2.35** (0.3556)	(+)	Não Rejeita
Política	0.68 (0.3546)	(-)	Rejeita
Apanhado	1.31 (0.3417)	(-)	Rejeita
Testemunho	2.66*** (0.5380)	(+)	Não Rejeita
Perguntado	3.29*** (0.3547)	(+)	Não Rejeita
Constante	-0.89 (1.6786)		
Observações	261		
LRch2(13)	56.85		
Prob > chi2	0.0000		
Pseudo R2	0.1796		

Fonte: Dados da pesquisa (2018). Notas: Erro padrão entre parênteses.

*** Estatisticamente significante a 1%.

** Estatisticamente significante a 5%.

A análise da Tabela 11 inicia-se pela verificação do poder preditivo do modelo, que pode ser verificado através do pseudoquadrado de Mcfadden (Pseudo R²), o qual permite inferir que 17,96% da variabilidade total na variável dependente podem ser explicados pelo modelo apresentado acima. Verifica-se, também, que apenas 5 variáveis do modelo foram estatisticamente significantes, a 0,05 e a 0,01.

As variáveis *idade* e *gênero* não foram estatisticamente significantes para a probabilidade da desonestidade acadêmica, o que sugere dizer que, para esta amostra de estudantes, a probabilidade da desonestidade acadêmica não varia de acordo com a idade ou o com gênero. Com esses resultados, as hipóteses **H1** – A probabilidade de desonestidade acadêmica é maior em alunos mais jovens – e **H2** – O gênero masculino tem uma probabilidade maior para a desonestidade acadêmica – foram rejeitadas por não serem estatisticamente significantes, apesar de o sinal apresentado no modelo para variável idade ter sido o esperado para o modelo. Já o sinal para o gênero, foi de encontro ao que o esperava-se no modelo. Esse resultado corrobora com o estudo de GRIMES e REZEK (2005), que também não apresentaram essas variáveis como significativas para o modelo.

A variável *religião* (Religião) não foi estatisticamente significativa para o modelo, fazendo com que a hipótese **H3** – Quando o aluno frequenta eventos religiosos, tende a diminuir a probabilidade da desonestidade acadêmica – seja rejeitada. Apresentando-se, neste estudo, que a religião não afetou o comportamento dos alunos, diverge-se do estudo de Yi-Hui Ho (2009).

A variável *educação dos pais* (Educação dos pais) também não foi estatisticamente significativa, fazendo com que a hipótese **H4** – O fato de os pais terem alguma formação superior influenciam de forma negativa para a desonestidade acadêmica – fosse rejeitada. O sinal apresentado divergiu do esperado.

A variável *atividade remunerada* também apresentou o sinal já esperado pela teoria, acarretando na aceitação da hipótese **H5** – Exercer uma atividade remunerada aumentam a probabilidade da desonestidade acadêmica–, pois os alunos podem justificar que, trabalhando, não sobra tempo para estudar, o que acarreta o aumento na probabilidade para ser desonesto (NEWSTEAD; FRANKLYN-STOKES; ARMSTEAD, 1996; ANDERMAN *et al.*, 1998). O resultado deste estudo foi divergente do estudo de Grimes e Rezek (2005), em que essa mesma variável não foi estatisticamente significativa.

Com base na teoria, o sinal esperado da variável *rendimento acadêmico* era um sinal negativo, o que sugere dizer que, quanto maior a nota do aluno, a chance de ser desonesto na academia era reduzida. Dessa forma, o presente estudo corroborou com a literatura, pois o seu

sinal também foi negativo, sugerindo que os alunos que apresentem um bom desempenho nas pontuações acadêmicas apresentam menor chance de serem desonestos nesse ambiente. Assim, seja é considerada aceita a hipótese 6 desta pesquisa, a saber, **H6** – Alunos com o rendimento mais baixo têm probabilidade maior de desonestidade acadêmica. Esse resultado corroborou com o estudo de Grimes e Rezek (2005), que também apresentaram um sinal negativo nessa variável.

A variável *medo* não foi estatisticamente significativa no modelo deste estudo, porém o sinal esperado corroborou com a literatura: quanto menor for o medo de ser punido, maior será a probabilidade de cometer a desonestidade acadêmica. O resultado corroborou com o estudo de Grimes e Rezek (2005), que também não apresentou significância estatística. Analisando a variável *medo*, esta não apresentou significância estatística, fazendo com que a hipótese **H7** – Alunos com medo da punição tem uma probabilidade menor de desonestidade acadêmica – não seja aceita.

A variável *errado*, que é a resposta do aluno considerar eticamente e moralmente errado a cola, também não foi estatisticamente significativa, fazendo com que a hipótese **H8** – Alunos que consideram colar eticamente e moralmente errado, tem uma probabilidade menor de desonestidade acadêmica – também não tenha sido aceita.

O fato de considerar a cola como socialmente aceitável também foi analisado no modelo. Neste estudo, essa variável foi estatisticamente significativa para o modelo, e o resultado foi positivo, o que era esperado. Desse modo, a hipótese **H9** – Alunos que acham a cola aceitável têm uma probabilidade maior de cometerem desonestidade acadêmica – seja aceita. Esse resultado corroborou com o estudo de Grimes e Rezek (2005), em que o sinal encontrado corrobora com a literatura (NONIS; SWIFT, 2001).

A hipótese **H10** – Alunos que conhecem as políticas de punições para cola têm uma probabilidade menor de colar – não foi aceita, em virtude de não ser estatisticamente significativa. O sinal apresentado foi divergente da expectativa: esperava-se que se reduzisse a probabilidade de cola quando o aluno conhecesse essas políticas, mas, no modelo deste estudo, o sinal encontrado foi diferente. Esse resultado corroborou também com o estudo de Grimes e Rezek (2005).

A hipótese **H11** – O fato de presenciar outro aluno ser pego no momento da cola influencia na redução da desonestidade acadêmica – não foi aceita, em virtude de não ser estatisticamente significativa para o modelo.

A variável *testemunho* (testem) apresentou um sinal positivo e foi significativa estatisticamente, fazendo com que a hipótese **H12** – Os alunos que testemunham a cola de

outros alunos têm uma probabilidade maior para desonestidade acadêmica – seja aceita. O resultado encontrado na pesquisa corroborou com a teoria que sugere que, caso o aluno testemunhasse outro colega colando, poderia ser influenciado a cometer comportamentos desonestos no futuro (NEWSTEAD; FRANKLYN-STOKES; ARMSTEAD, 1996; GRIMES; REZEK, 2005).

O estudo de Ayala-Gaytan e Quintanilla-Domínguez (2014) sugere que o comportamento dos amigos é um determinante importante na falta de honestidade, aumentando a probabilidade de serem desonestos quando há pessoas no mesmo ciclo que cometem desonestidade acadêmica regularmente. A hipótese **H13** – O aluno quando é solicitado por outro colega a enganar o professor tem a probabilidade maior para cometer atos de desonestidade acadêmica – foi considerada significativa para o modelo, fazendo com que essa hipótese da pesquisa fosse aceita.

Na Tabela 12, são apresentadas as classificações corretas e incorretas do modelo estimado.

Tabela 12. Classificações corretas e incorretas do modelo estimado

Se o aluno colou em avaliação	Classificação do modelo		Percentual de acerto
	Classificada que colou	Classificado que não	
Classificada que colou	170	47	170/184 = 92,39% (sensibilidade)
Classificada que não colou	14	30	30/77 = 38,96% (especificidade)
Total	184	77	(170+30)/261 = 76,63%

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Com base nos dados extraídos da regressão *logit* e apresentados na Tabela 12, observa-se que o modelo apresentou uma classificação correta para todo o evento da desonestidade acadêmica, representando 76,63%. Das 217 observações referentes à classificação do aluno colar, 170 foram captadas pelo modelo, o que indica um nível de acerto (92,39%) de sensibilidade, ou seja, o percentual de acerto dentro do evento de interesse, que no caso desta pesquisa é a desonestidade acadêmica através da cola na universidade. Para as observações dos alunos que negaram a cola, obteve-se um percentual de 38,96% de classificação correta, sendo a proporção de verdadeiros negativos quando o modelo prediz que o indivíduo não colou, dado que ele não tenha mesmo colado, representando a especificidade do modelo. Considera-se,

portanto, com base na classificação geral do modelo, que foi utilizado um bom modelo para representar as variáveis que podem influenciar na probabilidade da desonestidade acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo principal analisar quais as variáveis que impactam na ocorrência da desonestidade acadêmica em estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis das universidades de Natal/RN. Para cumprir os objetivos do estudo, foi feita a aplicação de instrumentos de pesquisas com alunos de instituições públicas e privadas.

Com base nos dados acerca do perfil dos alunos da pesquisa, verificou-se que a maioria dos participantes foram do gênero feminino e que a faixa etária dos alunos é de 19 até 25 anos. Além disso, a maioria dos participantes exercem algum tipo de atividade remunerada, dividindo seu tempo entre estudos e trabalho. A maioria dos alunos que compõem a amostra são de instituições públicas. Destes, aproximadamente 64% percebem que a instituição define o sucesso acadêmico pela nota, e dos que tem essa percepção, 76,41% afirmaram já terem colado em provas ou atividades na universidade. Em relação aos alunos que compõem a amostra das instituições privadas, 32,63% dos alunos percebem que a sua instituição define o sucesso acadêmico pela nota, e destes, aproximadamente 84% afirmaram terem colado. Outro dado importante foi que 77% dos alunos da pesquisa já foram solicitados a fornecerem cola em provas, e quase 71% dos participantes da pesquisa afirmaram terem colado na universidade. O percentual de participantes que afirmaram que consideravam a cola como algo ético/moralmente errado aproximou-se de 87%, ou seja, mesmo considerando errado, cometem a desonestidade acadêmica.

Os alunos tiveram que classificar comportamentos no ambiente acadêmico e profissional de acordo com sua percepção, variando entre *totalmente honesto* e *totalmente desonesto*. Para os respondentes, aumentar o tamanho da margem ou o tipo de letras para o trabalho parecer maior e entregar o mesmo trabalho para mais de uma disciplina são atitudes menos desonestas, o que pode sugerir que os alunos que participaram da pesquisa classificam esses comportamentos como mais aceitáveis. Já pedir para outro estudante fazer a prova usando seu nome e vender trabalhos para outro estudante foram comportamentos que os alunos classificaram como sendo mais desonestos.

No ambiente profissional, os comportamentos classificados como menos desonestos foram escrever relatórios para colegas e usar mais tempo que o permitido para almoçar e não comunicar isso. Já os mais desonestos, para os participantes da pesquisa, são preencher relatórios de despesas falso e entregá-lo e vender informações confidenciais sobre clientes. Esse resultado sugere que essas atitudes podem fazer parte do cotidiano deles e, por isso, não são classificadas como sendo um comportamento prejudicial.

Um dos objetivos da pesquisa era verificar se existia diferença entre a percepção sobre desonestidade e o comportamento dos alunos. Observou-se que, dos alunos participantes da pesquisa, 61 alunos tiveram um comportamento desonesto, resultado extraído através do experimento da matriz aritmética. Estes mesmos apresentaram uma média de 5,75 na percepção sobre comportamentos desonestos no ambiente acadêmico.

Buscou-se verificar também se, quando o aluno está em um ambiente controlado, o nível de desonestidade era maior ou menor. Em termos percentuais, esses valores se aproximaram: 22% dos alunos que estavam em um ambiente controlado tiveram comportamentos desonestos, enquanto 23% dos alunos que não estavam em um ambiente sob controle foram desonestos. Esse resultado sugere que a diferença em termos percentuais não foi tão representativa.

Outro objetivo do presente estudo foi investigar se há similaridade da percepção dos discentes quanto à desonestidade, tanto no ambiente acadêmico quanto no profissional. Com base nas respostas dos alunos participantes desta pesquisa, a maior similaridade ocorreu com relação às questões consideradas mais desonestas. Na percepção dos alunos, foram consideradas mais desonestas, no ambiente acadêmico, o fato de pedir para outro estudante fazer prova usando seu nome; no profissional, assinar o nome de outra pessoa para autorizar despesas, comprar trabalhos para entregar como se fossem seu, pressionar colegas a fazerem seu trabalho e, então, tomar o crédito pelo trabalho como seu, vender trabalho para outro estudante, no ambiente acadêmico, e vender informações confidenciais sobre clientes e, por fim, usar folhas de cola não autorizadas durante a prova e preencher relatórios de despesas falsos e entregá-los.

A pesquisa também teve como objetivo verificar se existia diferença entre a percepção, com relação ao gênero e a idade, quanto à desonestidade nos ambientes acadêmico e profissional. No ambiente acadêmico, apenas 7 das 17 questões apresentaram diferenças estatisticamente significantes entre os gêneros. Comparando as médias das respostas entre os gêneros, o masculino apresentou uma menor média das respostas do contexto acadêmico, sugerindo que o gênero masculino não percebe determinadas atitudes desonestas com sendo totalmente desonestas. Esse resultado aponta que esse gênero tende a se envolver mais em atitudes desonestas que o gênero feminino. Ao analisar a idade, comparando os alunos com até 25 anos e os alunos com mais de 25 anos, 5 das 17 questões apresentaram diferenças estatisticamente significantes no contexto acadêmico. Os participantes da pesquisa com mais de 25 anos apresentaram uma média menor que os participantes com menos de 25 anos.

No ambiente profissional, em 9 das 17 questões desse contexto, os gêneros apresentaram diferenças estatisticamente significantes. Comparando a média das perguntas por gênero, o

gênero masculino apresentou a menor média. Em relação à idade, 6 questões apresentaram significância estatística e, comparando a média dos participantes que tem menos de 25 anos com os que tem mais de 25 anos, novamente, os que tem mais de 25 anos apresentaram uma média menor.

O objetivo principal foi alcançado, ao analisar quais as variáveis que impactavam na ocorrência da desonestidade acadêmica em estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis. Através da estimação do modelo econométrico, ficou evidenciado que 8 das 13 variáveis não foram estatisticamente significantes. Logo, constata-se que, em relação ao fato de o aluno ser desonesto academicamente, as variáveis que têm a probabilidade de impactar nesse comportamento foram o rendimento acadêmico do aluno, demonstrando que é mais provável que o aluno com menor nota tende a cometer atos desonestos na academia. Outra variável que foi significativa foi o fato de o aluno exercer alguma atividade remunerada: quando o aluno trabalha, aumenta a probabilidade de ele se envolver em comportamentos desonestos na academia. Quando o aluno considera a desonestidade acadêmica como aceitável, existe a probabilidade de ele se envolver em atos desonestos. Outra variável que contribuiu para a probabilidade da desonestidade acadêmica nos participantes da pesquisa foi o fato de o aluno já ter testemunhado alguém do ciclo fazendo a mesma coisa. E quando o aluno é solicitado por outro colega a cometer desonestidade acadêmica, aumenta a probabilidade da desonestidade acadêmica.

O presente estudo conseguiu atingir seus objetivos e contribuiu para a literatura brasileira no campo da desonestidade acadêmica, um assunto que precisa ser melhor explorado, tendo em consideração que, segundo o estudo de Teixeira e Rocha (2009), os alunos que apresentam uma média maior na desonestidade acadêmica estudam em instituições localizadas em países mais propensos à corrupção.

O estudo apresentou algumas limitações em relação às turmas que poderiam participar da pesquisa, tendo em vista que foi solicitada recompensa em pontos para os alunos, o que nem todos os professores poderiam conceder.

Recomenda-se, para as pesquisas futuras: que seja encontrada outra forma de recompensa para que se tenha a possibilidade de um número maior de alunos participantes; fazer a pesquisa em todas as instituições de um determinado município, ou até mesmo, a nível nacional; como, também, verificar se existe diferença se comparados os resultados entre capitais e interior e entre os estados.

REFERÊNCIAS

- AJZEN, I. Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 32, p. 1-20, 2002.
- ALEXANDER, D.; JERMAKOWICZ, E. A true and fair view of the principles rules debate. **Abacus**, v. 42, n. 2, p. 132-164, 2006.
- ALLEN, J.; FULLER, D. & LUCKETT, M. Academic integrity: Behaviors, rates, and attitudes of business students toward cheating. **Journal of Marketing Education**, v. 20, n. 1, p. 41-52.
- ANDERMAN, E. M.; GRIESINGER, T.; WESTERFIELD, G. Motivation and cheating during early adolescence. **Journal of accounting education**, v. 11, p. 77-92, 1998.
- ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ANITSAL, I.; ANITSAL, M.M.; ELMORE, R. Academic dishonesty and intention to Cheat: a model on active versus passive Academic dishonesty as perceived by Business students. **Journal Academy of Educational Leadership**, v. 13, n. 2, p. 17-26, 2009.
- AVELINO, B. C. **Olhando-se no espelho: Uma investigação sobre o narcisismo no ambiente acadêmico**. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Controladoria e contabilidade), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- AYALA-GAYTÁN, E. A., & QUINTANILLA-DOMÍNGUEZ, C. M. Attitudes and Causes of cheating among Mexican College Students: Na Exploratory Research. **Magis, Revista Internacional de Investigación em Educación**, v. 6 n. 13, p. 17-30. 2014.
- AYAL, S.; GINO, F. Honest rationales for dishonest behavior, in **The Social Psychology of Morality: Exploring the causes of good and evil**. Eds. Mikulincer M., Shaver P.R., p. 149-166, 2011.
- BAIRD, J. S. Current trends in college cheating. **Psychology in the schools**, v. 17, n.4, p. 515-522, 1980.
- BAZERMAN, M. H; GINO, F. **Behavioral ethics: Toward a deeper Understanding of moral judgment and dishonesty**. The Annual Review of Law and Social Science, 2012.
- BENDER FILHO, R.; BAGOLIN, I, P.; COMIM, F. V. **Determinantes da permanência na condição de pobreza crônica: aplicação do modelo logit multinomial**. Texto para discussão. Porto Alegre. n. 07, 2010. Disponível em: Acesso em: 22 jan. 2018.
- BITTAR, E. C.B. **Curso de Ética Jurídica - Ética Geral e Profissional**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- BONNER, S. E. Judgment and decision-making research in accounting. **Accounting Horizons**, v. 13, n. 4, p. 385-398, 1999.

BORGES, E. F.; MEDEIROS, C. A. F. Preceitos e regras éticas: como se dá a introjeção de preceitos éticos por contadores e técnicos em contabilidade na sua atuação profissional. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, v. 18, n.2, p. 49-72, abr./jun. 2007.

BLICKLE, G., SCHLEGEL, A., FASSBENDER, P., KLEIN, U. (2006). Some personality correlates of business White-collar crime. **Appelied Psychology**, v. 55 n. 2, p. 220-233.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS (CVM). **Instrução nº 457**, 13.07.2007. Dispõe sobre a elaboração e divulgação das demonstrações financeiras consolidadas, com base no padrão contábil internacional emitido pelo International Accounting Standards Board – IASB. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/legislacao/inst457consolid.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

CHAPMAN, K. J.; LUPTON, R. A. Academic Dishonesty in a Global Educational Market: A Comparison of Hong Kong and American University Business Students. **The International Journal of Educational Management**, v. 18 n.7, p. 425-435, 2004.

DANTAS, J. A. *et al.* Normatização contábil baseada em princípios ou em regras? Benefícios, custos, oportunidades e riscos. **Revista de contabilidade e Organizações**, v. 4, n. 9 art.1, p.3-29, 2010.

DIEKHOFF, G.M. *et al.* College cheating in japan and the United States. **Research in higher Education**. v. 40, n.3, p. 343-353, 1999.

DRAKE, C. A. Why students cheat. **Journal of higher education**, v. 12, n.8, p.41b-420, 1941.

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia. **Manual de Análise de Dados**. São Paulo: Elsevier, 2009.

FERRELL, O.; SKINNER, S. Ethical behaviour and bureaucratic structure in marketing research organizations. **Journal of marketing research**, v.25, n. 1, p.103-109, 1988.

FORTES, J. C. **Manual do Contabilista**. São Paulo: Saraiva, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLESPIE, N. A. **Measuring trust in working relationships**: the behavioral trust inventory. Paper presented at the 2003. Annual Meeting of the Academy of Management, Seattle, Washington.

GRIMES, P. W. Dishonesty in Academics and Business: a Cross-Cultural Evaluation of Students Attitudes. **Journal of Business Ethics**, v.49, p. 273-290, 2004.

GRIMES, P. W.; REZEK, J. P. The determinants of cheating by high school economics students: a comparative study of academic dishonesty in the transitional economies. **International Review of Economics Education**, 2005.

HARMON, O.R.; LAMBRINOS, J.; BUFFOLINO, J. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. 13(3), 2010. Disponível em:

http://www.westga.edu/~distance/ojdla/Fall133/harmon_lambrinos_buffolino133.html. Acesso em: 15/09/2017.

HETHERINGTON, E. M.; FELDMAN, S. E. College Cheating as a Function of Subject and Situational Variables. **Journal of Educational Psychology**, v. 55 n.4, p. 212-218. 1964

IBERAHIM, H. *et al.* Academic dishonesty: Why business students participate in these practices? **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 90, p. 152-156, 2013.

JURDI, R., HAGE, H. S.; CHOW, H. P. H. What behaviours do students consider academically dishonest? Findings from a survey of canadian undergraduate students. **Social psychology of education**. v. 15, n.1, p. 1-23, 2012.

LAMBERT, E.G.; HOGAN, N. L.; BARTON, S. M. Collegiate Academic Dishonesty Revisited: What Have They Done, How Often Have They Done It, Who Does It, And Why Did They Do It? **Eletronic Journal of Sociology**, v. 7, n.4, p.1-27, 2003.

LIBBY, R.; SEYBERT, N. **Behavioral Studies of the Effects of Regulation on Earnings Management and Accounting Choice**. [Working Papers], Cornell University. 2009

LUCENA, E. R. F. C. V. **Análise da relação entre a capacidade cognitiva e a ocorrência dos vieses cognitivos da representatividade no julgamento**. 120 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis), Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LUPTON, R. A., CHAPMAN, K. J., WEISS, E. A cross-national exploration of business students Attitudes, perceptions and tendencies toward academic dishonesty, **Journal of education for business**, v. 75, p. 231-235, 2000.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa, planejamento e execução de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTIM, D. E.; RAO, A.; SLOAN, L. R. Plagiarism, Integrity, and Workplace Deviance: A Criterion Study. **Ethics & Behavior**, v. 19 n.1, p. 36-50, 2009.

MAZAR, N.; ARIELY, D. Dishonesty in everyday life and its policy implications. **Journal of public policy & marketing**, v. 25, p. 117-126, 2006.

MAZAR, N.; AMIR, O.; ARIELY, D. The dishonesty of honest people: A theory os self-concept maintenance. **Journal of marketing research**, v. 45, n. 6, p. 633-644, 2008.

MCCABE, D. L. Cheating: Why students do it and how we can help them stop. **American Educator**, p. 38-43, 1997.

MCCABE, D. L.; TREVIÑO, L. K. Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. **Journal of higher Education**, v. 64, n.5, p. 522-538, 1993.

_____. Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multi-campus investigation. **Research in higher education**, v. 38, p. 379-396, 1997.

MCCABE, D. L.; BOWERS, W. J. Academic dishonesty among college males in college: A thirty years perspective. **Journal of college student development**, v. 35, p.5-10, 1994.

MCCABE, D.L.; BUTTERFIELD, K. D.; TREVINO, L. K. Academic dishonesty in graduate business programs: prevalence, causes and proposed action. **Academy of Management Learning & Education**, v. 5, n.3, p. 294-305, 2006.

MIRSHEKARY, S.; YAFTIAN, A. M.; MIR, M. Z. Students' perceptions of academic and business dishonesty: Australian evidence. **Journal Academic ethics**, v. 8, p. 67-84, 2010.

MOFFATT, M. **Undergraduate cheating**. Departament of anthropology, Rutgers University.1990.

MOTA, R. H. G. *et al.* Normas baseadas em princípios e em regras: Uma análise comparativa das normas do IASB e FASB. **Ambiente Contábil**, v.8, n. 2, jul./dez. 2016.

NELSON, M. W. Behavioral evidence on the effects of principles – and rules-based standards. **Journal Accounting Horizons**, v. 17, n. 1, p. 91-104, 2003.

NEWSTROM, J; RUCH, W.A. The ethics of business students: Preparation for a career. **AACSB Bulletin**, v. 12, n. 3, p. 21-29, 1976.

NEWSTEAD, S. E.; FRANKLYN-STOKES, A.; ARMSTEAD, P. Individual differences in student cheating. **Journal of Educational Psychology**. v. 88, p. 229-241, 1996.

NONIS, S.; SWIFT, C.O. Personal value profiles and ethical business decisions. **Journal of Education for Business**, v. 76, p. 241-257, 2001.

NONIS, S.; SWIFT, C. O. Na Examination of the Relationship between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicampus Investigation. **Journal of Education for Business**, v. 77, n. 2, p. 69-77, 2001.

OLIVEIRA NETO, J. D.; CHACAROLLI JÚNIOR, O. A visão da honestidade acadêmica de professores e alunos de um curso superior em contabilidade. **Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 10, n.4, p. 324-339, out/dez, 2013.

PAULO, E; CARVALHO, L. N. G.; GIRÃO, L. F. A. P. Algumas questões sobre a normatização contábil baseada em princípios, regras e objetivos. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, v. 2, n. 2, p. 24-39, mai./ago. 2014.

PAVELA, G. Judicial review of academic decision-making after horowitz. **School law Journal**, v. 55, p. 55-75, 1978.

RAKOWSKI, C.C. & LEVY, E.S. Academic dishonesty: Perceptions of business students. **College Student Journal**, v. 41, n. 2, p. 466-481, 2007.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. *In* BEUREN, Ilse Maria (Org). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICK, S. *et al.* Commentaries and rejoinder to “the dishonesty of honest people”. **Journal of Marketing Research**, v. 45, n. 6, p. 645-653, 2008.

RUJOIU, O.; RUJOIU, V. Academic dishonesty and workplace dishonesty. An overview. **Management Challenges for sustainable development**, p. 6-7, 2014.

SAAT, M. M. The effect of ethics courses on the ethical judgment-making ability of Malaysian accounting students. **Journal of Financial Reporting and Accounting**, v.8, n.2, p. 92-109, 2010.

SANTANA JÚNIOR, E. A.; CARVALHO JÚNIOR, C. V. O. Comportamento ético contábil e gerenciamento de resultados: validação da Multidimensional Ethics Scale (MES). **Revista gestão, Finança e Contabilidade**. v. 6, n. 1, p. 92-111, 2016.

SANTOS, P. F. **A desonestidade de pessoas honestas: Um experimento no Brasil**. 97 f. Dissertação (Mestre em Economia), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SCHWEITZER, M. E.; HSEE, C. K. Stretching the truth: Elastic justification and motivated communication of uncertain information. **Journal of risk and uncertainty**, v. 25, n. 2, p. 185-201, 2002.

SILVER, L.S.; VALENTINE, S.R. College students' perceptions of moral intensity in sales situations. **Journal of Education for Business**, v.75, p. 309-314, 2000.

SILVA, G. A.; *et al.* Um estudo sobre a prática de cola entre universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n.1, 2006.

SIMKIN, M. G.; MCLEOD, A. Why do college students cheat? **Journal of Business Ethics**, 2009.

SIMS, R. L. The severity of academic dishonesty: a comparison of faculty and student views. **Psychology in the Schools**, v. 32, n. 3, p. 233-238, 1995.

SMYTH, L. S.; DAVIS, J. R. Perceptions of Dishonesty among two-year college students: academic versus business situations. **Journal of Business Ethics**, v. 51, p. 63-73, 2004.

TEIXEIRA, A. A. C.; ROCHA, M. de F. O. Cheating by economics and business undergraduate students: an exploratory international assessment. **High Educ.**, v. 59, p. 663-701, 2009.

_____. Academic Misconduct in Portugal: Results from a Large Scale Survey to University Economics/Business Students. **Journal Acad. Ethics**, v. 8, p. 21-41, 2010.

TANIGUCHI, S. P. *et al.* **Desonestidade acadêmica: A influência de fatores pessoais e práticas de grupo na atitude de estudantes de administração**. Enanpad, 2011.

WEST, T.; RAVENSCROFT, S.P; SHRADER, C.B. Cheating and moral judgment in the college classroom: a natural experiment. **Journal of Business Ethics**, v. 54, n. 2, p. 173-183, 2004.

WILLIAMS, M. S.; HOSEK, W. R. Strategies for Reducing Academic Dishonesty. **Journal of Legal Studies Education**, v. 21, n. 1, p. 87, 2003.

WITMER, H.; JOHANSSON, J. Disciplinary action for academic dishonesty: does the student's gender matter? International. **Journal for educational integrity**, 2015.

YARDLEY, J. *et al.* True confessions? Alumni's retrospective reports on undergraduate cheating behaviors. **Ethics & Behavior**, v. 19, n. 1, p. 1-14, 2009.

YI-HUI-HO. Associations Between the religious beliefs and ethical-reasining abilities of future accounting professionals. **Social Behavior Personality**, v. 37(5), p. 673-678, 2009.

Autorização e Consentimento do (a) Estudante

Responsáveis: Ivanielly Deyse de Paiva Moura

Prof^a. Dra. Edzana Roberta Ferreira da Cunha Vieira Lucena

A sua turma foi selecionada para participar de um estudo sobre o julgamento de comportamentos desonestos no ambiente acadêmico e profissional.

A sua resposta voluntária ao questionário é necessária. Especificamente, pedimos para que você responda a um questionário que pergunta sua opinião pessoal sobre a severidade da desonestidade associada com algumas condutas de estudantes e pessoas de negócios. A escala que você atribuir a cada uma indicará a seu posicionamento sobre o nível de severidade de cada situação.

Asseguramos que suas informações não irão de forma alguma afetar a sua nota nesta disciplina ou o seu histórico acadêmico. Suas respostas serão confidenciais. Apenas informações a respeito das médias das respostas serão tornadas públicas. Você não é obrigado a participar desse estudo, que é estritamente voluntário. Entretanto, a informação provida por você irá nos ajudar a compreender como os estudantes se sentem a respeito de condutas acadêmicas e profissionais.

Diante desses esclarecimentos, assinale uma das duas alternativas a seguir:

- () Li e declaro minha ciência sobre os procedimentos desta pesquisa e minha disposição de participar voluntariamente.
- () Não concordo em participar (Neste caso, encerre sua participação nesta pesquisa)

Parte I: Perfil do Respondente

I.1) Idade completa: _____

I.2) Gênero ☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outros

I.3) Nome da Instituição que você estuda

☐ UFRN

☐ UNIFACEX

☐ UNI-N

☐ UNP

I.4) Mês/Ano de ingresso no curso: _____

I.5) Mês/Ano de previsão formatura: _____

I.6) Em qual período você está matriculado?

☐ 1º período ☐ 2º período ☐ 3º período ☐ 4º período ☐ 5º período ☐ 6º período

☐ 7º período ☐ 8º período ☐ 9º período ☐ 10º período

I.7) Qual o seu rendimento acadêmico na instituição (nota)? _____

I.8) Você cursou a disciplina de ética?

☐ Sim ☐ Não

I.9) Estado Civil:

☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a)/ Em união estável ☐ Divorciado(a) ☐ Viúvo(a)

I.10) Qual a sua Religião? _____

I.11) Quantas vezes você frequenta eventos religiosos (missa, cultos, encontros)?

☐ 1 ou 2 vezes por semana ☐ 2 vezes por mês ☐ 1 vez por mês

☐ Não frequento

I.12) Qual é o mais alto nível de educação alcançado por seus pais?

☐ Nível fundamental

☐ Nível Médio

- ☐ () Nível Superior
- ☐ () Especialização
- ☐ () Mestrado
- ☐ () Doutorado

I.13) Além de estudar, você desenvolve alguma atividade **não** remunerada que ocupa parte significativa do seu dia (exemplo: projeto de iniciação científica **sem** bolsa, auxiliar os pais na empresa da família)?

- ☐ () Sim ☐ () Não

I.14) Você desenvolve alguma atividade remunerada (exemplo: projeto de iniciação científica com bolsa, estágio, emprego)?

- ☐ () Sim ☐ () Não

I.15) Qual é a sua situação de emprego atual?

- ☐ () Tempo integral ☐ () Tempo parcial ☐ () Intermitente ☐ () Não trabalho

Parte II – Percepções acerca da Desonestidade

Por favor, assinale a resposta correta.

II.1) Como a universidade que você estuda define o sucesso acadêmico do aluno?

- ☐ Apenas pela nota que o discente obtém
- ☐ Na aprendizagem do discente
- ☐ Outro: _____

II.2) Na universidade, quantas vezes você testemunhou alguém “colando” em atividades ou provas?

- ☐ 1 vez
- ☐ Até 5 vezes
- ☐ Até 10 vezes
- ☐ Mais de 10 vezes
- ☐ Nenhuma vez

II.3) Quantos colegas você tem conhecimento de que foram surpreendidos “colando” em avaliações ou tarefas?

- ☐ 1 vez
- ☐ Até 5 vezes
- ☐ Até 10 vezes
- ☐ Mais de 10 vezes
- ☐ Nenhuma vez

II.4) Alguma vez você já “colou” em avaliações ou tarefas na faculdade?

- ☐ Sim ☐ Não

II.5) Na faculdade, você já pediu ajuda a alguém para resolver uma prova?

- ☐ Sim ☐ Não

II.6) Na universidade, você já foi solicitado a fornecer “cola”, em provas?

☐ Sim ☐ Não

II.7) Se você fosse solicitado a fornecer “cola, em avaliações a alguém que não fosse seu amigo íntimo, você o ajudaria?

☐ Sim ☐ Não

II.8) Se você fosse solicitado a fornecer “cola, em avaliações ou tarefas de disciplina, a um amigo muito próximo, você o ajudaria?

☐ Sim ☐ Não

II.9) Você considera “colar” ética/moralmente errado?

☐ Sim ☐ Não

II.10) Você tem medo da punição se for surpreendido “colando” em avaliações ou tarefas na universidade?

☐ Sim ☐ Não

II.11) Na sua percepção, “colar” é socialmente aceitável?

☐ Sim ☐ Não

II.12) Você tem conhecimento sobre as penalidades que constam no Regimento Geral ou no Manual do aluno da sua Instituição com relação aos atos de desonestidade acadêmica?

☐ Sim

☐ Não sabia que existia esse Regimento Geral ou Manual do aluno

☐ Tenho conhecimento sobre Regimento Geral ou do Manual mas nunca quis ler.

II.13) Qual a penalidade você considera mais severa para um ato de desonestidade acadêmica?

☐ advertência

☐ repreensão

☐ suspensão

☐ exclusão de sala de aula ou da atividade acadêmica

☐ exclusão da Instituição

☐ Outras _____

Percepções de Conduta:

Classifique cada um dos seguintes comportamentos baseado numa escala de sete pontos. Por favor, faça um X na sua resposta.

- 1) **TOTALMENTE HONESTO**
- 2) **EM GRANDE PARTE HONESTO**
- 3) **EM PEQUENA PARTE, HONESTO**
- 4) **INDIFERENTE**
- 5) **EM PEQUENA PARTE, DESONESTO**
- 6) **EM GRANDE PARTE DESONESTO**
- 7) **TOTALMENTE DESONESTO**

Em um contexto acadêmico

1	2	3	4	5	6	7	Aumentar as margens ou tamanho do tipo de letra para fazer um trabalho final parecer maior.
1	2	3	4	5	6	7	Contar ao professor mentira por faltar a aula ou prova
1	2	3	4	5	6	7	Trabalhar menos do que a sua parte num trabalho em grupo
1	2	3	4	5	6	7	Receber de fonte não autorizada as perguntas da prova antes de realiza-la.
1	2	3	4	5	6	7	Olhar para folha de um outro estudante durante a prova
1	2	3	4	5	6	7	Permitir que outro estudante olhe para sua folha durante a prova
1	2	3	4	5	6	7	Escrever um trabalho para outro estudante
1	2	3	4	5	6	7	Pedir para outro estudante fazer a prova usando seu nome
1	2	3	4	5	6	7	Preparar folhas de cola não autorizadas durante uma prova, mas não as utilizar
1	2	3	4	5	6	7	Usar folhas de cola não autorizadas durante uma prova
1	2	3	4	5	6	7	Usar fontes para um trabalho final que não foram incluídas na bibliografia
1	2	3	4	5	6	7	Usar citações diretas de outras fontes, sem incluir a devida referência
1	2	3	4	5	6	7	Entregar o mesmo trabalho que você fez para mais de uma disciplina
1	2	3	4	5	6	7	Comprar trabalhos para entregar como se fossem seu.
1	2	3	4	5	6	7	Completar a prova para outro estudante
1	2	3	4	5	6	7	Vender trabalhos para outro estudante
1	2	3	4	5	6	7	Não comunicar ao professor que ele errou sua nota para mais

Em um contexto de negócios

1	2	3	4	5	6	7	Usar mais tempo que o permitido para almoçar e não comunicar isso
1	2	3	4	5	6	7	Contar ao seu empregador mentira por faltar ao emprego
1	2	3	4	5	6	7	Trabalhar menos do que sua parte num projeto em grupo no trabalho
1	2	3	4	5	6	7	Receber de uma fonte não autorizada informações sigilosas de concorrência ou licitação antes do fim do seu prazo
1	2	3	4	5	6	7	Obter a lista de clientes de um concorrente com a intenção de atraí-los para sua empresa.
1	2	3	4	5	6	7	Mostrar sua lista de clientes com informações privadas para amigos que trabalham para o concorrente
1	2	3	4	5	6	7	Escrever uns relatórios para colegas
1	2	3	4	5	6	7	Assinar o nome de outra pessoa para autorizar despesas
1	2	3	4	5	6	7	Preencher relatório de despesas falso, mas não o entregar
1	2	3	4	5	6	7	Preencher relatório de despesas falso e entregá-lo
1	2	3	4	5	6	7	Falsificar informações em um Currículo ou entrevista de emprego

1	2	3	4	5	6	7	Apresentar ideias de colegas como suas próprias
1	2	3	4	5	6	7	Cobrar a dois clientes pela mesma tarefa/trabalho apresentando-as como diferente
1	2	3	4	5	6	7	Pressionar colegas a fazerem seu trabalho e, então tomar o crédito pelo trabalho como seu
1	2	3	4	5	6	7	Bater o ponto de colegas ausentes
1	2	3	4	5	6	7	Vender informações confidenciais sobre clientes
1	2	3	4	5	6	7	Utilizar manobras ilícitas a pedido do cliente para reduzir os impostos. Caso não faça isso, o cliente ameaça cancelar o contrato dos serviços.

Em cada uma das vinte (20) tabelas, circule os dois (2) únicos números cuja a soma é exatamente igual a dez (10,00)

MATRIZ 1	4,70	6,40	5,30
	1,69	4,55	9,31
	8,98	4,99	8,59
	5,70	2,14	3,18

MATRIZ 2	7,09	3,47	5,21
	3,96	1,78	0,24
	4,79	8,56	2,65
	1,57	2,22	1,49

MATRIZ 3	0,13	0,83	7,55
	3,14	5,87	1,95
	4,65	8,71	4,75
	4,45	4,28	3,62

MATRIZ 4	3,45	1,38	1,25
	0,18	3,99	0,28
	8,97	8,82	3,02
	3,93	9,42	9,61

MATRIZ 5	4,74	4,29	5,99
	2,19	1,91	1,75
	7,48	5,87	8,80
	9,81	8,69	4,19

MATRIZ 6	2,96	4,83	8,47
	4,67	7,54	0,84
	450	9,75	2,97
	4,25	6,95	7,47

2,75	3,49	8,53
------	------	------

MATRIZ 7

0,95	1,45	9,88
4,93	6,46	9,65
9,78	9,38	5,34

MATRIZ 8

4,53	6,74	7,27
9,16	2,21	8,55
3,92	3,36	3,14
2,53	9,35	0,41

MATRIZ 9

8,09	6,46	6,61
5,24	6,09	1,96
1,84	0,70	7,09
0,01	2,98	7,78

MATRIZ 10

2,84	7,56	6,60
3,86	9,28	2,95
1,13	9,73	2,78
0,83	6,03	9,98

MATRIZ 11

8,82	4,27	9,85
9,71	4,80	3,78
5,52	7,79	4,72
1,34	5,55	1,15

MATRIZ 12

0,36	1,99	6,48
6,01	5,16	3,39
9,74	2,82	4,58
2,00	9,19	3,26

MATRIZ 13

3,67	3,39	5,33
0,49	9,22	4,54
6,46	0,17	1,08
3,03	5,72	2,98

MATRIZ 14	4,49	4,56	6,73
	5,30	2,27	5,34
	2,88	0,77	6,40
	2,74	3,64	9,34

MATRIZ 15	2,72	8,79	0,81
	6,13	6,02	3,18
	6,52	1,03	8,95
	2,28	3,61	7,72

MATRIZ 16	7,77	9,10	3,94
	7,44	7,91	8,51
	9,59	6,96	0,99
	6,53	4,06	6,61

MATRIZ 17	6,50	3,62	0,31
	3,60	6,19	5,92
	2,83	0,65	6,13
	9,12	0,38	6,17

MATRIZ 18	2,98	4,02	3,97
	4,80	1,62	4,65
	5,89	7,85	7,70
	4,34	9,97	2,46

MATRIZ 19	3,83	4,83	8,74
	8,24	5,92	6,37
	6,63	4,40	1,87
	0,62	6,78	1,43

MATRIZ 20	3,16	9,76	8,33
	8,70	3,80	6,36
	2,67	8,20	2,40
	8,27	6,18	0,10