



“O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NINGUÉM ESTÁ OLHANDO?”: (DES)HONESTIDADE ACADÊMICA DURANTE EXAMES ON-LINE DE ESTUDANTES DA ÁREA DE NEGÓCIOS

Doutor/Ph.D. Robert Armando Espejo [ORCID ID](#), Aluno Graduação/Undergraduate Student Flavia Souza Martimiano [ORCID ID](#), Mestre/MSc. Guilherme Alves de Souza Andrade [ORCID ID](#), Aluno Mestrado/MSc. Student João Henrique de Souza

UFMS, Campo Grande, MS, Brazil

Doutor/Ph.D. Robert Armando Espejo

[0000-0002-0155-4465](#) Programa de Pós-Graduação/Course Programa de Pós-Graduação em Administração Pública - PROFIAP - UFMS

Aluno Graduação/Undergraduate Student Flavia Souza Martimiano

[0009-0003-5603-0508](#) Programa de Pós-Graduação/Course Curso de Graduação em Ciências Contábeis da UFMS

Mestre/MSc. Guilherme Alves de Souza Andrade

[0000-0001-6037-9196](#) Programa de Pós-Graduação/Course Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis - UFMS

Aluno Mestrado/MSc. Student João Henrique de Souza

Programa de Pós-Graduação/Course Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis - UFMS

Resumo/Abstract

O objetivo da pesquisa foi analisar a (des)honestidade acadêmica de estudantes nos exames on-line durante o Ensino Remoto Emergencial - ERE a partir da relação entre os construtos Orientação Motivacional, Oportunidade Percebida, Probabilidade de Comportamento Desonesto e Desonestidade Acadêmica (Amzalag, Shapira e Dolev, 2021). A metodologia de pesquisa caracteriza-se como descritiva com enfoque predominantemente quantitativo, com a aplicação de um questionário por meio de survey com 180 estudantes da área de negócios de uma universidade federal brasileira. Adicionalmente, foi realizado o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC (análise qualitativa) para coletar a percepção dos principais motivos da cola ser mais frequentemente realizada no período de estudos online. Como principais resultados destacam-se a colaboração coletiva, a cola e o plágio como atitudes antiéticas mais recorrentes no período, ocorridas, pela maioria dos respondentes, com o intuito de obter uma nota alta. O DSC apontou a falta de supervisão e de punição, além das facilidades de comunicação no período online para justificar o fato da cola no ERE ser mais presente do que no ensino presencial. Os achados revelam uma relação negativa entre orientação motivacional para os estudos e desonestidade acadêmica, ao passo que há uma relação positiva entre oportunidade percebida e probabilidade de comportamento desonesto e desonestidade acadêmica. O estudo contribui na compreensão da percepção dos alunos nos exames on-line, sendo uma potencial explicação para o comportamento (anti)ético e desempenho no retorno da pandemia e uma proxy para compreensão do comportamento neste aspecto dos profissionais formados que vivenciaram seus estudos neste período.

Modalidade/Type

Artigo Científico / Scientific Paper

Área Temática/Research Area

Educação e Pesquisa em Contabilidade (EPC) / Accounting Education and Research



**“O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NINGUÉM ESTÁ OLHANDO?”:
(DES)HONESTIDADE ACADÊMICA DURANTE EXAMES *ON-LINE* DE
ESTUDANTES DA ÁREA DE NEGÓCIOS¹**

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi analisar a (des)honestidade acadêmica de estudantes nos exames *on-line* durante o Ensino Remoto Emergencial - ERE a partir da relação entre os construtos Orientação Motivacional, Oportunidade Percebida, Probabilidade de Comportamento Desonesto e Desonestidade Acadêmica (Amzalag, Shapira e Dolev, 2021). A metodologia de pesquisa caracteriza-se como descritiva com enfoque predominantemente quantitativo, com a aplicação de um questionário por meio de survey com 180 estudantes da área de negócios de uma universidade federal brasileira. Adicionalmente, foi realizado o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC (análise qualitativa) para coletar a percepção dos principais motivos da cola ser mais frequentemente realizada no período de estudos online. Como principais resultados destacam-se a colaboração coletiva, a cola e o plágio como atitudes antiéticas mais recorrentes no período, ocorridas, pela maioria dos respondentes, com o intuito de obter uma nota alta. O DSC apontou a falta de supervisão e de punição, além das facilidades de comunicação no período online para justificar o fato da cola no ERE ser mais presente do que no ensino presencial. Os achados revelam uma relação negativa entre orientação motivacional para os estudos e desonestidade acadêmica, ao passo que há uma relação positiva entre oportunidade percebida e probabilidade de comportamento desonesto e desonestidade acadêmica. O estudo contribui na compreensão da percepção dos alunos nos exames *on-line*, sendo uma potencial explicação para o comportamento (anti)ético e desempenho no retorno da pandemia e uma *proxy* para compreensão do comportamento neste aspecto dos profissionais formados que vivenciaram seus estudos neste período.

Palavras-chave: Desonestidade Acadêmica. Exames *On-line*. Covid-19.

1 Introdução

Durante a pandemia da Covid-19 as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras tiveram que migrar da modalidade de ensino presencial para a modalidade de ensino remoto de modo emergencial (ERE) (Espejo et al, 2022); assim, todas as avaliações passaram a ser realizadas na modalidade *on-line*, sendo utilizadas para contabilização de presenças e para a avaliação do desempenho acadêmico. Diante deste contexto vivenciado, importa refletir sobre possíveis práticas desonestas na realização dos exames *on-line*, pois esta modalidade facilita aos usuários diversas condutas ilícitas, seja por meio de pesquisas em paralelo com os exames ou por contato imediato com colegas da mesma turma (Hasri et al., 2022).

Algumas pesquisas foram realizadas nesse mesmo escopo de investigação. Colares e Miranda (2021), por exemplo, desenvolveram um estudo com uma amostra 200

¹ Os autores agradecem ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio fornecido ao longo deste trabalho.



graduandos de Ciências Contábeis com o objetivo de identificar a percepção de justiça dos acadêmicos acerca de corrupções e desonestidades durante exames *on-line* e constataram que 72% dos respondentes declararam ter cometido algum tipo de corrupção pelo menos uma vez nas avaliações. Além disso, 49% dos respondentes confirmaram estarem cientes que tais práticas eram atos ilícitos e concordaram que os professores estariam agindo corretamente ao adverti-los.

Neste mesmo sentido, a percepção é que os alunos que vivenciaram o ensino no período de pandemia sentiram uma drástica interferência nos seus aprendizados, pois situações de estresse vividos neste período alteraram a dinâmica de suas rotinas (Soares, Guimarães & De Souza, 2021). Além disso, da Luz, Wagnitz e Rengel (2021) ressaltam que existe um interesse próprio dos acadêmicos em utilizar práticas desonestas para se saírem bem em avaliações *on-line*. Outro fator a ser observado é que a desonestidade acadêmica está comumente ligada à cópia integral de trabalhos, ou seja, uma atitude intencional e imprudente (Fróes & Da Silva, 2022).

Comportamentos antiéticos podem ser influenciados por fatores internos e externos que podem ser alterados de acordo com o tempo e o ambiente onde o indivíduo está inserido. Assim, Walsh et al. (2021) associaram estes comportamentos com base em quatro teorias principais: teoria dos jogos, teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, teoria da neutralização e teoria do comportamento planejado, sendo esta última a mais evidente nos resultados da sua pesquisa.

Amzalag, Shapira e Dolev (2021), em sua pesquisa, objetivaram identificar a percepção dos estudantes e professores sobre a integridade acadêmica nos exames durante a pandemia. Os exames *on-line* possibilitaram a continuidade do ensino na modalidade a distância, mas um dos problemas detectados foi a facilidade que os estudantes tinham em cometer atitudes antiéticas consultando os amigos, ou a facilidade em encontrar o conteúdo de avaliações diretamente na internet (Amzalag, Shapira & Dolev, 2021). A deficiência no ensino remoto emergencial prevê impactos na aprendizagem pós pandemia, ou seja, acadêmicos que não tiveram um bom desenvolvimento nos dois anos de pandemia poderão ter um mau desempenho nas aulas presenciais que sucederam a modalidade *on-line* e posteriormente em exames de suficiência e até mesmo na carreira profissional (Vieira-Santos, Paiva & Mendes-Pereira, 2022).

De modo a ampliar a discussão sobre o comportamento dos acadêmicos nos exames *on-line* na Covid-19, será utilizada uma adaptação do questionário de Amzalag, Shapira e Dolev (2021), visando compreender se a realidade no contexto brasileiro difere-se dos apontados pelo estudo na realidade israelense. Diante deste contexto, a questão de pesquisa é a seguinte: *Qual a relação entre Orientação Motivacional, Oportunidade Percebida, Probabilidade de Comportamento Desonesto e Desonestidade Acadêmica?* Neste sentido, além de objetivar identificar a relação entre os construtos estabelecidos (orientação motivacional, oportunidade percebida e probabilidade de comportamento desonesto) como preditores da desonestidade acadêmica, objetiva-se, especificamente, (i) identificar que práticas desonestas foram realizadas no ERE; (ii) que motivos podem ser apontados como razões para sua realização e, adicionalmente por meio do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (Lefevre & Lefevre, 2012), (iii) o motivo pelo qual o estudante percebeu que a cola aconteceu mais frequentemente no ERE do que no presencial.

Para responder à questão, o estudo tem foco em acadêmicos que vivenciaram o ensino remoto emergencial da área de negócios em uma universidade federal brasileira, que abrange os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas,



Tecnólogo em Processos Gerenciais e Turismo, por meio de uma abordagem quantitativa com aplicação de questionário na estratégia de pesquisa do tipo levantamento.

A contribuição do estudo, para além da análise de comportamentos em estudantes brasileiros em comparação com a realidade apresentada no estudo original, pretende apresentar resultados que servirão para compreender a percepção dos alunos para comportamentos antiéticos e uma potencial explicação para o comportamento e desempenho de estudantes no retorno da pandemia. Desta forma, podem servir de insumo para docentes e gestores educacionais aprimorarem possíveis falhas no processo educacional e sua avaliação durante o ERE, criando estratégias em caso de enfrentamentos semelhantes, além de compreender o desempenho de estudantes nas disciplinas presenciais no retorno da pandemia.

Ressalta-se, também, que as fraudes cometidas por estudantes durante o período de formação podem refletir em suas vidas profissionais, levando em consideração que a formação na área de negócios possibilita posições de gerenciamento dentro das empresas. Neste sentido, Pimenta (2010) reforça que tais comportamentos de estudantes trazem como consequência instituições sociais e profissionais com competência e princípios éticos questionáveis. Neste contexto, operações fraudulentas são facilmente encontradas nas manchetes de jornais conforme destacam Da Luz, Wagnitz e Rengel (2021), ao citar os casos da JBS, Odebrecht e OAS, nas operações Carne Fraca e Lava Jato, que envolveram corrupção e profissionais contábeis.

Diante das argumentações postas, existe uma necessidade de entender qual a posição ética nos acadêmicos da área de negócios, visto que condutas impróprias podem acarretar efeitos prejudiciais para a carreira do indivíduo, à medida que situações de comportamentos imorais podem se tornar corriqueiros. Diante disso, por meio dos resultados do estudo pode-se mitigar situações de falta de integridade ética no âmbito acadêmico, aspecto fundamental para formar profissionais aderentes aos anseios sociais. Conclui-se, portanto, que, dada a relevância internacional da desonestidade acadêmica (Maloshonok & Shmeleva, 2019), a desonestidade acadêmica nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil tem impacto direto na formação da classe contábil e investigar a procedência de casos de desonestidade é relevante para a qualidade da profissão, bem como, para entender e solucionar essas práticas e comportamentos.

2 Fatores Explicativos da Desonestidade Acadêmica

Durante as etapas de formação dos estudantes, seja no âmbito da graduação (Santos et. al., 2020; Silva et al, 2022) ou na pós-graduação (Fróes & da Silva, 2021; Hasri et al., 2022), são observadas situações de trapaça e desonestidade acadêmica que implicam ao plágio e outras práticas; esses comportamentos são culturais e são vistos em diversas comunidades com a intenção do benefício próprio (Da Luz; Wagnitz e Rengel, 2021). Importante observar que a definição de desonestidade acadêmica apresenta inúmeras variações a depender do contexto. Avelino e De Lima (2017), por exemplo, apresentam que a desonestidade acadêmica pode ser definida como uma violação de políticas internas preestabelecidas pelas instituições. Já os autores Fróes e Da Silva (2022) definem a desonestidade sendo como atitudes para enganar, fabricar informações falsas, facilitar práticas desonestas e plagiar também com o intuito de benefício próprio.

Desonestidade, cola, “jeitinho brasileiro”, plágio e fraudes são as diversas terminologias encontradas para designar corrupção; vão desde “pequenos delitos” como



por exemplo furar filas, uso de vagas para idosos, gestantes e deficientes, fraudes acadêmicas como assinar a lista de chamada para outros colegas, até grandes desvios de milhares de reais envolvendo políticos ou escândalos de corrupção em grandes corporações (Silva e Ferreira, 2018). O interesse próprio é o responsável por atitudes individuais ou coletivas para o autobenefício, envolvendo atitudes antiéticas (Romeiro, 2015).

Comportamentos desonestos são investigados nas mais diversas áreas de atuação. A exemplo, Maloshonok & Shmeleva (2019) investigaram as atitudes e o comportamento de estudantes de graduação em ciências da saúde russos em relação à desonestidade acadêmica durante o ensino online. Os resultados revelaram que, embora a maioria dos alunos percebesse a desonestidade acadêmica como uma prática séria de trapaça, uma significativa porcentagem deles admitiu ter se envolvido em comportamento academicamente desonesto pelo menos uma vez no ano anterior. É relevante ressaltar que, a compreensão das normas subjetivas superou o impacto das opiniões, ou seja, a tomada de decisão ética ou antiética dos estudantes universitários russos foi significativamente influenciada pela percepção das ações de seus colegas.

Também Baran & Jonason (2020) investigaram combinar variáveis de personalidade e motivação para descrever o possível processo que leva à desonestidade acadêmica avaliado com uma medida comportamental. Assim, testaram se a psicopatia (desinibição, mesquinhez e ousadia), metas estabelecidas e autoeficácia são fatores que levam a desonestidade acadêmica em estudantes poloneses. De acordo com as hipóteses testadas pelos autores, os alunos com maior mesquinhez podem tender ao comportamento antiético. Por fim, como importante mediador entre honestidade e desonestidade acadêmica, a percepção de autoeficácia pode diminuir a tendência de trapacear ao controlar a impulsividade e a baixa motivação para aprender.

Nesse mesmo sentido, Herdian et al. (2021) discutem a prevalência da desonestidade acadêmica no ensino online, com foco na colaboração entre os alunos. O estudo identificou que os alunos usam várias estratégias para trapacear, incluindo acessar respostas online e colaborar com outros colegas ilegalmente. Relevante destacar que os alunos entrevistados admitiram um aumento nas notas durante o ensino online devido ao comportamento desonesto em tarefas e exames. No entanto, os alunos também reconhecem que a trapaça pode prejudicar em oportunidades de emprego após a formatura, especialmente em suas áreas de formação. Os autores enfatizam a importância da punição para a desonestidade acadêmica e sugere que o ensino online pode agravar o problema.

Em estudo realizado na Nova Zelândia, Stephens et al. (2021) investigaram como a implementação de um curso obrigatório de orientações de integridade acadêmica no ambiente online pode influenciar as percepções e o engajamento dos estudantes universitários em relação à desonestidade acadêmica. Os resultados desse experimento indicaram que a instrução de integridade acadêmica online por meio de um curso pode ter um impacto positivo na forma como os estudantes universitários percebem e abordam a desonestidade acadêmica. Além disso, a instrução também pode estimular um maior envolvimento dos estudantes em atividades relacionadas à promoção da integridade acadêmica.

O estudo de da Luz, Wagnitz e Rengel (2021) constataram, por sua vez, o ambiente como influente na conduta dos estudantes de contabilidade. Esse estudo apresenta que um ambiente que possui um clima ético coletivo pode minimizar ações de trapaça, mas não



exime os estudantes de cometerem delitos em outras situações, e ainda afirma que a conscientização e monitoramento de regras podem mudar o caminho do comportamento antiético.

Outra pesquisa que trata da desonestidade acadêmica na Covid-19 é Elsalem et al. (2021), ao investigarem a preferência dos alunos pela modalidade de realização dos exames, se online ou presencial, e a ocorrência de desonestidade acadêmica nas faculdades de ciências médicas. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos prefere os exames eletrônicos aos presenciais e aos exames eletrônicos remotos. Além disso, os alunos relataram que são necessário mais esforço e tempo para se prepararem para os exames eletrônicos remotos.

Paralelamente a área da saúde, a desonestidade acadêmica nas Ciências Contábeis em âmbito nacional, é tratada na pesquisa de Santos et. al. (2020) ao analisarem a justiça acadêmica e a desonestidade em exames de estudantes de graduação da área. Seus resultados constataram que alunos com desempenho inferior à média são mais desonestos do que os alunos com média de notas superior. A conclusão que se chega é de que “a prática da desonestidade acadêmica pode ser uma maneira que os discentes utilizam para compensar a injustiça percebida no meio educacional” (Santos et. al., 2020, p. 81).

Observa-se, portanto, que a desonestidade acadêmica vem sendo estudada há muito tempo e tornou-se um problema sério e generalizado. Isso pode ser visto no estudo realizado na Rutgers University em Nova Jersey e apresentou que 78% dos entrevistados já haviam colado pelo menos uma vez, sendo que o principal motivo que o restante dos entrevistados alegou para não trapacear nos exames era o medo de ser pego, levando a crer que esses estudantes colariam caso tivessem a oportunidade (Moffatt, 1990). Doró(2014), por sua vez, desenvolveu uma investigação em uma universidade húngara com o objetivo de identificar as razões por trás do plágio, e concluiu que apresentar regras e políticas antiplágio aos alunos não são suficientes para impedi-los de cometerem desonestidade. O estudo também apontou que o mau gerenciamento de tempo e planejamento estão comumente ligadas as práticas desonestas (Doró, 2014).

Durante o período de pandemia esses casos tornaram-se mais frequentes, criando um alerta para o corpo docente de diversas universidades que estavam ministrando aulas no período (Ababneh; Ahmed e Dedousis, 2022). Os estudos de Reedy et al. (2021) acreditam que ao apresentar as regras institucionais e lembretes indicando que não se deve haver consultas podem reduzir a probabilidade de trapaça nos exames *on-line*. Já a pesquisa de Walsh et al. (2021) comparou a trapaça em exames presenciais e *on-line*, e concluiu que 80,9% dos entrevistados alegaram que a desonestidade ocorria com maior frequência durante as avaliações *on-line*, concluindo que a vontade de ‘colar’ e a pressão estiveram mais presentes nas modalidades *on-line*.

Desafios enfrentados pelos alunos durante a pandemia foram estresse e preocupação as maiores causas encontradas por Homer et al. (2022) para a trapaça cometida pelos alunos e concluíram que exames síncronos e assíncronos com supervisão podem prevenir tais práticas. Nesse cenário, diversos estudos apresentam resultados semelhantes referindo-se que os níveis de ansiedade presentes nos acadêmicos influenciam as práticas antiéticas na modalidade *on-line* (Steinberger, Eshet&Grinautsky 2021). O mesmo estudo concluiu que na modalidade presencial a presença dos professores reduz os níveis de ansiedade nos alunos, além disso, recomenda-se que os professores estejam presentes nos momentos de avaliação *on-line* para que sirvam de apoio com a intenção de reduzir a distância virtual.



Elsalem, Al-Azzam e Obeidat (2021) afirmam que durante situações emergentes devem ser alteradas as formas de avaliação saindo do método tradicional para um ambiente voltado para a situação vivida no momento da aplicação dos exames, como por exemplo, em vez dos professores aplicarem provas e atividades iguais das modalidades presenciais, seria interessante aplicar exames voltados para reflexão do aluno.

A tecnologia está integrada na vida social de forma geral, sendo assim, ambientes virtuais devem ser aprimorados e implementados para exames *on-line* de um modo que possa fazer parte das avaliações (Reedy et al. 2021). O estudo realizado por Porto (2022) chama a atenção para práticas ilegais que ocorreram durante o ERE em termos de cópias fragmentadas de páginas da internet que eram aplicadas em seus trabalhos. O mesmo estudo também identificou que a sobrecarga de atividades e tarefas foram os principais motivos que os alunos alegaram para praticar as consultas na *web*.

Por fim, o estudo de Amzalag, Shapira e Dolev (2021) aponta que a desonestidade é uma vantagem injusta que os alunos tiram de determinadas situações com a finalidade de autobenefício, implicando em uma “quebra” de confiança dos professores em relação aos alunos em períodos online. Os autores apresentam três principais motivos para a cola na educação remota: primeiro, os alunos não queriam reprovar nas matérias e como garantia colavam com o interesse de obter uma nota alta; a segunda razão identificada foi a insatisfação com os docentes e a má gestão nos seus estudos, neste caso utilização de razões externas para possíveis desculpa pelos seus comportamentos imorais; a terceira razão encontrada é o baixo risco de ser pego. Por fim, os achados apontam três principais motivos que impactariam na desonestidade acadêmica: orientação motivacional (Caliatto & Almeida 2020; Miglietti, 2021), oportunidade percebida (Moffatt, 1990) e probabilidade de comportamento desonesto (Herdian et al., 2021). Diante do contexto apresentado, no próximo tópico, mediante a análise de equações estruturais, investigou-se as seguintes hipóteses:

H₁- Existe relação entre orientação motivacional do indivíduo e a desonestidade acadêmica;

H₂ – Existe relação entre oportunidade percebida para cometer desonestidade acadêmica e a desonestidade acadêmica;

H₃ – Existe relação entre probabilidade de comportamento desonesto e a desonestidade acadêmica.

3 Trajetória Metodológica

O estudo se qualifica com a abordagem predominantemente quantitativa, descritiva e preditiva, com a intenção de analisar os dados por meio de survey coletados a partir de um grupo de acadêmicos da área de negócios de uma universidade federal brasileira. Essa análise consiste em compreender fenômenos de desonestidade acadêmica que ocorrem de forma coletiva e com maior incidência na modalidade *on-line* (Walsh et al. 2021).

As coletas de dados tiveram como base o questionário utilizado na pesquisa de Amzalag, Shapira e Dolev (2021), adaptado para a pesquisa com a intenção de contextualização, inicialmente dividido em cinco seções: a primeira teve como objetivo identificar dados sobre os respondentes (idade, sexo, curso de formação, média de curso etc.); a segunda seção analisou as razões para a desonestidade acadêmica; a terceira seção examinou a probabilidade de acontecer a desonestidade acadêmica; A quarta seção



examinou as atitudes em relação aos exames *on-line* e a quinta seção identifica a frequência dos comportamentos e como eram praticados; no final do questionário foi adicionada uma pergunta aberta com base nos estudos de Walsh et al. (2021) para que seja possível identificar os principais motivos para a cola acontecer mais na modalidade online. Esta análise de dados qualitativos foi realizada conforme a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (Lefevre & Lefevre, 2012).

O DSC trata-se de uma metodologia, de cunho qualitativo, que busca evidenciar a opinião coletiva a respeito de determinado tema. Neste sentido, a coletividade destaca suas representações sociais (elementos comuns) a partir das percepções individuais, tomando por base expressões-chave caracterizadas nos diferentes discursos dos indivíduos respondentes da pesquisa (Lefevre & Lefevre, 2012).

Destaca-se, ainda que nas seções três e quatro utilizou-se o princípio da projeção onde os respondentes relatam sobre o comportamento de seus colegas; dessa forma é possível alcançar uma maior precisão sobre comportamento acadêmico não apropriado. O questionário possui um total de 45 perguntas e foram impressos e aplicados aos alunos na modalidade presencial no final do segundo semestre de 2022 e abrangeu alunos que vivenciaram o período de ERE; o tempo médio para preenchimento do questionário foi dez minutos (Amzalag, Shapira e Dolev, 2021).

Foi empregada a modelagem de equações estruturais para analisar as relações entre os construtos decorrentes de análise fatorial confirmatória do estudo inicial (orientação motivacional – OM- H₁, oportunidade percebida- OP- H₂ e probabilidade de comportamento desonesto- PROB-H₃) que impactaram na desonestidade acadêmica (DES). Conforme orienta Sanchez (2013), foram obedecidas às etapas de avaliação de um modelo de equações estruturais a partir do (i) modelo de mensuração (*outermodel*) e (ii) modelo estrutural (*innermodel*).

A avaliação do modelo de mensuração contemplou a análise da unidimensionalidade dos itens, análise da capacidade explicativa dos itens e a análise do grau da diferença entre os construtos. Já a avaliação do modelo estrutural observou a análise dos parâmetros da regressão e da qualidade do modelo estrutural. Para validação dos resultados, empregou-se a técnica de reamostragem *bootstrapping* (Sanchez, 2013).

Na avaliação do modelo teórico, na análise dos pressupostos como Alfa de Cronbach maior que 0,6 (Freitas e Rodrigues, 2005); Rho de Dillon-Goldstein superior a 0,7 (Sanchez, 2013) e análise da magnitude do primeiro autovalor, observou-se que todos os construtos atenderam aos pressupostos de unidimensionalidade. Na sequência de análise do modelo, sobre a avaliação explicativa dos itens, que mostram a correlação da variável latente com os itens que explica, o AVE de cada construto precisa ser superior a 0,5. Conforme Tabela 1, constatou-se que a AVE dos construtos Oportunidade Percebida” e “Orientação Motivacional” não atingiram o score mínimo de 0,5.

Tabela 1 – Resultado do InnerModel

	Type	R2	Block_Community	Mean_Redundancy	AVE
OM	Exogenous	0.000	0.285	0.000	0.285
OP	Exogenous	0.000	0.231	0.000	0.231
PROB	Exogenous	0.000	0.607	0.000	0.607
DES	Endogenous	0.339	0.525	0.178	0.525

Fonte: Dados da pesquisa (2023).



Dessa forma, o procedimento efetuado (o qual culminou no Modelo 2, apresentado na análise de dados) foi retirar os itens com as cargas fatoriais mais baixas em cada um dos construtos (observando manter o mínimo de três itens por construto) um a um, começando pelo item com o menor *loading* (Sanchez, 2013).

4. Análise e Discussão dos Dados

Neste item, são apresentadas as estatísticas descritivas das variáveis e o modelo de equações estruturais.

4.1 Estatística Descritiva

Quanto ao perfil demográfico dos respondentes, a maioria é do sexo masculino (53,9%), em sua grande maioria até 24 anos (72,8%), que cursam Ciências Contábeis (50,6%), seguido por Administração (25%), Economia (14,4%), Turismo (9,4%) e Tecnologia em Processos Gerenciais (0,6%). A grande maioria dos estudantes respondentes ingressaram no seu curso até 2020 (82,2%), passando pelo menos 2 anos no período de ERE. Em termos de desempenho acadêmico (média das notas cursadas durante o curso), a média apresentada foi de 7,11, com desvio-padrão de 0,93. Importante destacar que 71,1% dos estudantes revelaram ter dificuldades no retorno ao ensino presencial após o período pandêmico. A Tabela 2 revela os comportamentos desonestos mais frequentemente apresentados pelos estudantes (os que apresentaram nível de concordância parcial ou total na questão).

Tabela 2- Comportamentos desonestos mais frequentes apresentados durante a pandemia

Comportamento desonesto	Frequência (%)
“Colaborei em uma tarefa quando o professor pediu para ser feita individualmente”	56,7%
“Recebi ajuda relevante na tarefa individual sem a permissão do professor”	46,1%
“Utilizei um livro didático ou anotações em um teste sem a permissão do instrutor”	45%
“Ajudei outra pessoa a trapacear em um teste”	43,9%
“Trapaceei em um teste de alguma maneira”	37,2%
“Copiei de outro aluno durante um teste”	32,2%
“Copiei poucas frases de material(is) de fonte(s) publicada(s) sem dar crédito ao autor”	30,6%
“Copiei um material e entreguei como sendo meu próprio trabalho”	28,3%
“Utilizei métodos antiéticos para aprender o que cairia em um teste antes de recebê-lo”	25%
“Entreguei trabalho feito por outra pessoa”	16,7%

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na Tabela 2 pode-se perceber que os comportamentos desonestos mais frequentemente revelados pelos estudantes durante o período pandêmico dizem respeito, essencialmente, à colaboração entre alunos para realização de atividades de cunho individual, realizando ativamente a colaboração (56,7%) ou recebendo passivamente a colaboração (46,1%). O que se pode observar que, mesmo diante do isolamento físico proporcionado pela pandemia, a socialização ocorria de forma online, e tais colaborações podem ser um reflexo da falta de segurança do aluno ou preparação em realizar as



atividades de forma individual. Ressalta-se que tais resultados estão em consonância com o apresentado por Herdian et al. (2021).

Tal como apresentado no estudo de Walsh et al. (2021), a cola apareceu também como uma das atitudes comportamentais antiéticas mais frequentes no período, seja a cola de materiais didáticos (45%), “passando cola”(43,9%) ou colando de outros estudantes (32,2%). O plágio integral (45%, sendo a soma entre “copiar um material e entregar como sendo meu próprio trabalho” e a questão que se referia a “entregar trabalho feito por outra pessoa”) ou “parcial” (30,6%) foi apresentado com bastante incidência, tal como apresentado nos estudos de (Amzalag, Shapira e Dolev, 2021).

Sobre os principais motivos apontados como razões para comportamento desonesto, evidencia-se a Tabela 3.

Tabela 3 – Motivos que podem ser apontados como razões para comportamento desonesto.

Motivos – Comportamento Desonesto	Frequência (%)
“Para obter uma nota alta”	81,1%
“Baixo risco de ser pego”	65%
“Senti que ninguém se prejudica pelo comportamento”	58,4%
“Dificuldade em relação ao material”	50,6%
“Tem tempo, mas não estuda”	50%
“Não tem tempo para estudar”	46,1%
“Todo mundo faz isso”	44,4%
“Um professor com pouco conhecimento/didática ruim”	42,8%
“O professor é indiferente”	40%
“Senti que o trabalho era irrelevante”	36,7%
“Um professor que não gosto/respeito”	24,4%
“O professor não deixar claro que não deve fazer consultas”	18,9%
“Pelo desafio ou emoção”	13,4%
“Pressão dos colegas para fazê-lo”	8,9%

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

O motivo de maior incidência, com 81,1% dos estudantes relatando que o comportamento desonesto ocorria para obter uma nota alta, evidencia que a nota está sendo valorizada muito mais que o conhecimento desenvolvido no acadêmico no decorrer do curso. Este resultado coincide com o principal motivo para a cola de acordo com o estudo de Amzalag, Shapira e Dolev (2021), sendo um fator preocupante pois o que se espera do processo ensino-aprendizagem é que o conhecimento seja absorvido pelo estudante, o que parece não estar ocorrendo quando este dispõe de atitudes antiéticas para alcançar a nota desejada.

Outro aspecto, com 65% de relatos, é o baixo risco de ser pego como um dos principais motivos para tais comportamentos; em seguida os respondentes apresentam o pensamento de acreditarem que nenhuma outra pessoa seria prejudicada com este comportamento. Estes três primeiros pontos são detalhados por Walsh et al. (2021) em sua teoria do comportamento planejado, relatando que a trapaça ocorre de acordo com a oportunidade que o individuo tem em cometer seus “pequenos delitos”.

As dificuldades enfrentadas com o material de estudo ou o tempo de estudo podendo ser pela sua disponibilidade de tempo mas não realização, ou a sua falta são fatores que receberam uma alta porcentagem de observância, com 50,6%, 50% e 46,1%



respectivamente, evidenciando a necessidade de um planejamento de estudo adequado, assim, confirmando a teoria de Doró (2014) que afirma sobre a desonestidade estar relacionada com a falta de planejamento de tempo.

A construção coletivista levanta uma observação para as relações e como o individuo se comporta ao observar as ações do outro; assim sendo, quando é apresentado que 44,4% dos respondentes tem como motivo para comportamentos desonestos nos exames porque “todo mundo faz isso” ressalta que o ambiente influencia, de fato, a conduta dos acadêmicos, sustentando os resultados apresentados por Luz, Wagnitz e Rengel (2021).

A insatisfação com os docentes como sendo a segunda razão pelo comportamento desonesto é apresentada por Amzalag, Shapira e Dolev (2021). No presente estudo cabe ressaltar que o comportamento do docente sobre o discente também tem um grande peso nas respostas apresentadas pois os respondentes apresentaram os seguintes resultados como motivações para o comportamento desonesto: “Um professor com pouco conhecimento/didática ruim” (42,8%); “O professor é indiferente” (40%); “Um professor que não gosto/respeito” (24,4%); “O professor não deixar claro que não deve fazer consultas” (18,9). Estes resultados convergem com a teoria da neutralização de Walsh et al. (2021), em que o individuo culpa fatores externos para o seu comportamento com a finalidade de não assumir suas responsabilidades.

4.2 Modelo de Equações Estruturais

Após ajustes ao modelo inicial, como apresentado na metodologia, o modelo final atendeu aos pressupostos de confiabilidade de Alfa de Cronbach maior que 0,60 (Freitas & Rodrigues, 2005), Rho de Dillon-Godstein maior que 0,7 (Sanchez, 2013) e da magnitude do primeiro *eigenvalue* (Sanchez, 2013), conforme Tabela 4.

Tabela 4- Testes de unidimensionalidade

Construto	Alpha de Cronbach	Rho D.G.	1° Autovalor	2° Autovalor
OM	0.805	0.861	3.05	1.063
OP	0.640	0.807	1.75	0.769
PROB	0.816	0.878	3.04	0.925
DES	0.895	0.916	5.26	1.035

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na Tabela 5 é possível observar as cargas fatoriais dos itens em relação aos demais construtos ao qual ele faz parte. Como se trata de um modelo confirmatório, constatou-se que todas as variáveis apresentam uma carga fatorial condizente ao seu respectivo construto.

Tabela 5 -Tabela com cargas cruzadas

	OM	OP	PROB	DES
OM				
OM_IC1	0.81098	-0.11189	-0.1076	-0.261
OM_IC2	0.62552	-0.08052	-0.1822	-0.185
OM_IC3	0.69179	-0.14597	-0.2780	-0.202
OM_ID1	0.69289	0.01926	-0.0501	-0.225
OM_ID2	0.75430	-0.00691	-0.0868	-0.306



OM_ID3	0.68037	0.00336	-0.0679	-0.197
OP				
OP1	-0.13147	0.74880	0.3778	0.313
OP6	-0.00296	0.78017	0.4848	0.259
OP9	-0.02380	0.75231	0.2619	0.355
PROB				
PROB1	-0.10008	0.25045	0.7880	0.359
PROB2	-0.16142	0.43484	0.8984	0.388
PROB3	-0.09407	0.49549	0.8961	0.426
PROB4	-0.14073	0.46517	0.8226	0.320
PROB5	-0.24915	0.13186	0.3580	0.186
DES				
DES1	-0.36766	0.23356	0.2955	0.751
DES2	-0.16999	0.14291	0.1470	0.619
DES3	-0.17636	0.16149	0.2188	0.494
DES4	-0.13407	0.37550	0.3520	0.755
DES5	-0.15831	0.42432	0.4161	0.797
DES6	-0.32825	0.31644	0.4307	0.856
DES7	-0.36681	0.21022	0.2268	0.696
DES8	-0.22251	0.31676	0.4150	0.819
DES9	-0.29199	0.43632	0.3332	0.810
DES10	-0.13150	0.25020	0.2676	0.558

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na Tabela 6 evidencia-se a análise dos parâmetros da regressão do modelo estrutural. Constatou-se que todos os parâmetros foram significativos.

Tabela 6 - Coeficientes dos parâmetros do modelo estrutural

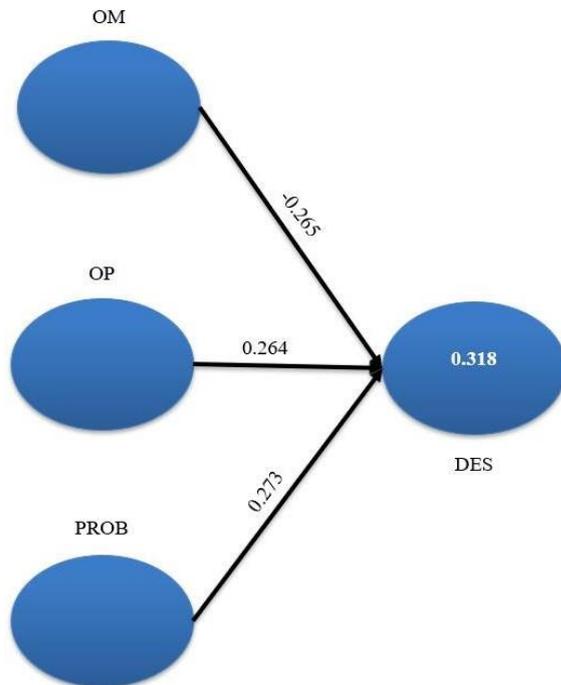
	Parâmetro	Erro Padrão	T-value	Pr(> t)
Intercepto	3.60e-17	0.0622	5.79e-16	1.00
OM	-0.265	0.0632	-4.19	0.0000
OP	0.264	0.0709	3.72	0.0002
PROB	0.273	0.0718	3.81	0.0001

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme apresentado pela Tabela 6, o modelo prevê uma relação negativa entre “Orientação Motivacional” e “Desonestidade Acadêmica” (H1), ou seja, quanto maior a motivação do aluno e comprometimento com o seu desempenho durante o curso, menor a desonestidade acadêmica cometida, aderente aos estudos de Caliatto e Almeida (2020) e Miglietti (2021). Já em se tratando da H2, constatou-se que há uma relação positiva entre “Oportunidade Percebida” e “Desonestidade Acadêmica”. Isso ratifica os estudos anteriores em que a oportunidade para cometer delitos influencia na realização da conduta antiética (Moffatt, 1990).

Em relação à H3, os achados do estudo destacam uma relação positiva entre “Probabilidade de Comportamento Acadêmico Desonesto” com “Desonestidade Acadêmica”, corroborando o evidenciado por Herdian et al. (2021). O Grafico 1 evidencia o modelo final.

Gráfico 1 – Modelo Estrutural Final da Pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

O Modelo Estrutural apresentado possui um R^2 de 0,318, considerado moderado (Sanchez, 2013). Este valor indica o quanto da variância do construto da variável dependente (“Desonestidade Acadêmica”) é explicado pelos construtos das variáveis independentes (“Orientação Motivacional”, “Probabilidade de Comportamento Acadêmico Desonesto” e “Oportunidade Percebida”). Adicionalmente, identificou-se o Goodness of Fit (GoF) do modelo, ou seja, um índice que avalia o desempenho geral do modelo. Neste caso, o GoF foi de 0.4162 (41,62%), ou seja, o poder de predição do modelo é de 41,62%.

Em seguida realizou-se a técnica de reamostragem *Bootstrapping*, com o objetivo de testar a validade dos valores dos parâmetros para amostras maiores. Simulou-se a reamostragem 500 vezes e o resultado está apresentado na Tabela 7.

Tabela 7 - Resultados – *Bootstrapping*

	Coef. Original	Coef. <i>Bootstrapping</i>	Erro Padrão	Intervalo Confiança (95%)
OM → DES	-0.2645885	-0.2787235	0.05669233	[-0.3889013 – -0.1644516]
OP → DES	0.2639559	0.2683270	0.06012071	[0.1522704 – 0.3885701]
PROB → DES	0.2733345	0.27422234	0.06283206	[0.1574585 – 0.3955673]

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Portanto, de acordo com a técnica de reamostragem, analisou-se os intervalos de confiança (95%) e como o intervalo dos parâmetros não contém o zero, pode-se concluir que eles são significantes. Os parâmetros do modelo original estão dentro do intervalo do “*Mean Boot*”, considerando o erro padrão.

4.3 DSC do Estudante da Área de Negócios



Com base nas 180 respostas qualitativas dos graduandos da área de Negócios participantes da pesquisa, foi elaborado o discurso coletivo evidenciado na Tabela 8, que evidenciam os principais motivos pelos quais, na opinião do estudante, a cola é mais frequentemente realizada em estudos online do que presencial.

Tabela 8 – Motivos pelos quais a cola é mais incidente no ensino online que presencial

Porque é mais fácil, ninguém vê, não tem supervisão e não há o risco de ser pego e não tem punição. O aluno pega cola mais fácil pelo computador, pelos materiais disponibilizados, e há uma chance maior de se dar bem. O professor não está presente, e o contexto e a pressão do estudo online também motiva. Um ajuda o outro, pois a comunicação pelo Whatsapp e computador ocorre de forma rápida. Não há uma regra quanto a isso e vários professores não tomaram medidas de combate a este tipo de prática.

Fonte: DSC a partir dos dados da pesquisa (2023)

Observou-se, diante das respostas apresentadas de forma coletiva a partir das expressões-chave mais incidentes, que a ausência de normas e de pessoas para supervisionarem este tipo de prática foram aspectos fortemente mencionados. A falta de controle e o fato de “ninguém ver” motivam esta prática que, para alguns nem é denominada cola, mas sim “consulta”. Adicionalmente, os autores ressaltam um discurso que mencionou a justificativa calcada no comportamento do professor, a saber: “*boa parte das questões feitas pelos professores também são copiadas palavra por palavra da internet. Se um professor não tem compromisso em planejar aulas, não há porque se comprometer em responder suas questões.*”.

5 Considerações Finais

Nestes dois anos de pandemia, o ERE foi conduzido como estratégia de sobrevivência das instituições de ensino superior no sentido de continuidade de atividades (Espejo *et. al*, 2022). Contudo, tal prática oportunizou ao estudante a prática de comportamentos desonestos, cujas consequências podem ser carregadas não somente durante o percurso de seus estudos, mas também pela carreira profissional.

Neste contexto, o presente estudo com estudantes da área de negócios de uma universidade federal brasileira buscou identificar que práticas desonestas foram realizadas no ERE, as quais foram mais frequentemente apontadas como colaboração entre colegas cola e plágio. Em um segundo momento, verificou-se os principais motivos apontados como razões para sua realização, destacando-se a necessidade de obter uma nota alta; neste caso observa-se como a nota está sendo considerada como um ponto mais importante dentro da educação, enquanto o conhecimento deveria vir em primeiro plano; o segundo motivo mais recorrente é a oportunidade relacionada ao baixo risco de ser pego, condizente com o período pandêmico que não possuía a supervisão direta dos professores. Contudo, há de se observar que muitas das respostas dos estudantes tem relação com o comportamento do professor, ou seja, o estudante justifica sua ação responsabilizando fatores externos, não assumindo as responsabilidades por suas atitudes.

Em uma terceira perspectiva sobre o tema, por meio do Discurso do Sujeito Coletivo, evidenciou-se que os estudantes perceberam que a cola aconteceu mais frequentemente no ERE do que no ensino presencial pelo fato de não haver supervisão e punição, além das facilidades de comunicação proporcionadas pelo ensino online. Além disso, os estudantes atribuíram ao professor a culpa por não realizar iniciativas para combater a cola no período online.



Em conformidade com o objetivo geral da pesquisa, pode-se constatar a relação negativa entre orientação motivacional e desonestidade acadêmica, evidenciando que alunos motivados com a sua formação tendem a não praticar atos antiéticos, sendo uma fonte de informação importante para gestores educacionais e professores neste sentido. Práticas que proporcionem o desenvolvimento de competências motivacionais nos estudantes podem trazer como consequência estudantes mais comprometidos com a ética, refletindo em sua vida pós-universidade.

Os achados neste estudo no Brasil corroboram com o estudo de Amzalag, Shapira e Dolev (2021) no contexto israelense, pois foi identificada relação positiva entre oportunidade percebida e probabilidade de comportamento desonesto e desonestidade acadêmica. Ou seja, trata-se de um comportamento que sugere que deve haver um controle, regras e punições de maneira que não se observe oportunidade para cometer delitos éticos.

Neste sentido, o estudo evidencia que o comportamento docente foi destacado em vários aspectos, tanto na perspectiva quantitativa quanto na análise qualitativa. O docente, para além de ser exemplo e figura de autoridade neste processo educacional, o qual estabelece regras e pune aqueles que não as cumpre, com controles adequados, é o elemento-chave que elabora as avaliações. Dadas as dificuldades da onipresença do professor que estudos online demandariam, as avaliações poderiam ser caracterizadas de forma muito mais reflexiva-argumentativa por parte dos estudantes, no sentido de que as consultas a outros e a materiais pudessem ser realizadas mas não interfeririam no resultado final, já que esta demandaria competências argumentativas e analíticas do estudante. São estudantes de uma outra geração, que tem acesso a tecnologias, cujas competências analíticas seriam igualmente demandadas e aderentes às necessidades contemporâneas do mercado de trabalho.

Por fim, apesar do estudo se limitar a pesquisar uma amostra restrita a uma universidade federal brasileira, observa-se que dadas as condições semelhantes vivenciadas pelas instituições de ensino superior no período pode conduzir a conclusões análogas. Para além de um estudo acadêmico, que contribui na compreensão da percepção dos alunos nos exames *on-line*, os achados revelam uma potencial explicação para o comportamento (anti)ético e desempenho no retorno da pandemia e uma proxy para compreensão do comportamento neste aspecto dos profissionais formados que estudaram na modalidade remota neste período. Pesquisas futuras com atitudes éticas de profissionais formados, como estudos experimentais, podem confirmar a tendência de comportamentos antiéticos potencializada pelos estudos online.

Referências

- Ababneh, K. I., Ahmed, K., & Dedousis, E. (2022). Predictors of cheating in *on-line* exams among business students during the Covid pandemic: Testing the theory of planned behavior. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100713.
- Amzalag, M., Shapira, N., & Dolev, N. (2022). Two sides of the coin: lack of academic integrity in exams during the corona pandemic, students' and lecturers' perceptions. *Journal of Academic Ethics*, 20(2), 243-263.
- Avelino, B. C., & de Lima, G. A. S. F. (2017). Narcisismo e desonestidade acadêmica. *Revista Universo Contábil*, 13(3), 70-89.



- Baran, L., &Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of the psychopathy, motivation, and self-efficacy. *PLoS ONE*, 15(8 august). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238141>
- Bengtsson, E., &Teleman, B. (2019). Motivation, learning strategies and performance among business undergraduates at university colleges in sweden. *Business, Management and Education*, 17(2), 111–133. <https://doi.org/10.3846/bme.2019.10512>
- Brandt, J. Z., Tejedó-Romero, F., &Araujo, J. F. F. E. (2020). Fatores influenciadores do desempenho acadêmico na graduação em administração pública. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046202500>
- Caliatto, S. G., & Almeida, L. da S. (2020). Aprendizagem e rendimento acadêmico no Ensino Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 1855–1876. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12670>
- Colares, A. C. V., & Miranda, L. T. F. (2021). Corrupção no ensino remoto na educação superior durante a pandemia do covid-19 e a percepção de justiça dos alunos. *Pensar Acadêmico*, 19(5), 1333-1358.
- da Luz, I. P., Wagnitz, P. R., &Rengel, R. (2021). Influência do clima ético na conduta de trapaça acadêmica mediada pelo interesse próprio: um estudo com discentes de contabilidade. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 20, e3168-e3168.
- da Silva, K. M., & Ferreira, E. B. (2018). Pequenas corrupções: uma investigação no sul e sudoeste de Minas Gerais. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 16(2).
- Doró, K. (2014). Why do students plagiarize? EFL undergraduates' views on the reasons behind plagiarism. *Romanian Journal of English Studies*, 11(1), 255-263.
- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., &Obeidat, N. (2021). Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 62, 326-333.
- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., &Obeidat, N. (2021). Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 62, 326–333. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.01.054>
- EminoğluÖzmercan, E., Polat, B., &Nartgün, Z. (2022). Determination of the Psychometric Properties of the Academic Dishonesty Tendency Scale (ADTS) for Graduate Students and Investigating the Academic Dishonesty Tendency Levels with CHAID Analysis. *EğitimdevePsikolojideÖlçmeveDeğerlendirmeDergisi*. <https://doi.org/10.21031/epod.1022731>
- Espejo, M. M. D. S. B., de Souza Andrade, G. A., de Souza Alves, N., &Rieth, T. (2022). Gestão universitária durante o período pandêmico: ações estratégicas. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 15(2), 158-181.
- Ferreira, D. M., Oliveira, J. L. de, Barbosa, N. G., Lettiere-Viana, A., Zanetti, A. C. G., & Souza, J. de. (2022). Influência do ambiente virtual de aprendizagem no desempenho acadêmico de estudantes de enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem*, 35. <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2022ao0247345>
- Freitas, A. L. P., Rodrigues, S. G. A. Avaliação da confiabilidade de questionário: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach In: *Simposio de Engenharia de Produção*, 12, 2005, 07-09 nov, Bauru-SP.



- Fróes, R. C., & da Silva, D. M. (2021). Academic dishonesty in strictosensu postgraduate programs in accounting. Em *Revista Contabilidade e Finanças* (Vol. 32, Número 87, p. 541–559). UNIV SAOPAULO. <https://doi.org/10.1590/1808-057X202113260>
- Fróes, R. C., & da Silva, D. M. (2022). Variáveis demográficas versus desonestidade acadêmica nos cursos de pós-graduação Stricto Sensu em ciências contábeis. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 41(1), 165-178.
- Galhardo, E., Vasconcelos, M. S., Frei, F., & Rodrigues, E. B. (2020). Desempenho acadêmico e frequência dos estudantes ingressantes pelo Programa de Inclusão da UNESP. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 25(3), 701–723. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000300010>
- Hasri, A., Supar, R., Azman, N. D. N., Sharip, H., & Yamin, L. S. M. (2022). Students' Attitudes and Behavior towards Academic Dishonesty during Online Learning. 36. <https://doi.org/10.3390/proceedings2022082036>
- Herdian, H., Mildaeni, I. N., & Wahidah, F. R. (2021). "There are Always Ways to Cheat" Academic Dishonesty Strategies During Online Learning. *Journal of Learning Theory and Methodology*, 2(2), 60–67. <https://doi.org/10.17309/jltm.2021.2.02>
- Homer T. Alvarez, Reynald S. Dayrit, Maria Crisella A. Dela Cruz, Clariza C. Jocson, Renzo T. Mendoza, Ariel V. Reyes, & Joyce Niña N. Salas. (2022). Academic dishonesty cheating in synchronous and asynchronous classes: A proctored examination intervention. *International Research Journal of Science, Technology, Education, and Management*, 2(1), 110-122.
- Koller, S. H., & Bernardes, N. M. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2, 223-262.
- Lefevre, F., & Lefevre, A. M. (2012). *Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo. A metodologia do discurso do sujeito coletivo* (2a ed.). Brasília: Liberlivro.
- Maloshonok, N., & Shmeleva, E. (2019). Factors Influencing Academic Dishonesty among Undergraduate Students at Russian Universities. *Journal of Academic Ethics*, 17(3), 313–329. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-9324-y>
- Martins, Z. B., & Marinho, S. V. (2019). Relação das variáveis concernentes ao desempenho acadêmico: um estudo com alunos de graduação em ciências contábeis. *Revista Universo Contábil*, 15(1), 27. <https://doi.org/10.4270/ruc.2019102>
- Miglietti, C. (2021). Student performance in accounting courses: Do bonus points motivate performance? *Journal of Education for Business*, 96(4), 237–242. <https://doi.org/10.1080/08832323.2020.1812486>
- Moffatt, M. Undergraduate cheating. Department of Anthropology, Rutgers University, 1990.
- Oliveira, A. S. R. de, & Silva, I. R. (2018). Indicadores educacionais no Ensino Superior Brasileiro: possíveis articulações entre desempenho e características do alunado. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 23(1), 157–177. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000100009>
- Öztürk, M. (2022). The effect of self-regulated programming learning on undergraduate students' academic performance and motivation. *Interactive Technology and Smart Education*, 19(3), 319–337. <https://doi.org/10.1108/ITSE-04-2021-0074>



- Pimenta, M. A. A. (2010). Fraude em avaliações na visão de professores e estudantes: uma reflexão sobre formação profissional e ética. *RPD – Revista Profissão Docente*, 10(22), 150-168.
- Porto, A. (2022). Uso de fuentes digitales y plagio en los trabajos académicos durante la pandemia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 61-74.
- Steinberger, P., Eshet, Y., & Grinautsky, K. (2021). No Anxious Student Is Left Behind: Statistics Anxiety, Personality Traits, and Academic Dishonesty—Lessons from COVID-19. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 13(9), 4762.
- Reedy, A., Pfitzner, D., Rook, L., & Ellis, L. (2021). Responding to the COVID-19 emergency: student and academic staff perceptions of academic integrity in the transition to *on-line* exams at three Australian universities. *International Journal for Educational Integrity*, 17(1), 1-32.
- Romeiro, A. (2015). A corrupção na Época Moderna-conceitos e desafios metodológicos. *Tempo*, 21, 216-237.
- Sanchez, G. PLS path modeling with R. Berkeley: Trowchez Editions, v. 383, n. 2013, p. 551, 2013. Disponível em: https://www.gastonsanchez.com/PLS_Path_Modeling_with_R.pdf.
- Silva, A. S. da, Valdevino, R. Q. S., Oliveira, A. M. de ., & Diniz, S. M. (2022). Desonestidade acadêmica: um estudo com discentes do curso de Ciências Contábeis: approach with Accounting Sciences course students. *REUNIR Revista De Administração Contabilidade E Sustentabilidade*, 12(4), 44-56. <https://doi.org/10.18696/reunir.v12i4.1453>
- Soares, C. S., Guimarães, D. E. L., & de Souza, T. V. (2021). Ensino remoto emergencial na percepção de alunos presenciais de Ciências Contábeis durante a pandemia de Covid-19. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 20, e3182-e3182.
- Stephens, J. M., Watson, P. W. S. J., Alansari, M., Lee, G., & Turnbull, S. M. (2021). Can Online Academic Integrity Instruction Affect University Students' Perceptions of and Engagement in Academic Dishonesty? Results From a Natural Experiment in New Zealand. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.569133>
- Veludo-de-Oliveira, T. M., Aguiar, F. H. O. D., Queiroz, J. P. D., & Barrichello, A. (2014). Cola, plágio e outras práticas acadêmicas desonestas: um estudo quantitativo-descritivo sobre o comportamento de alunos de graduação e pós-graduação da área de negócios. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 15, 73-97.
- Verhoef, A. H., & Coetser, Y. M. (2021). Academic integrity of university students during emergency remote *on-line* assessment: An exploration of student voices. *Transformation in Higher Education*, 6, 12.
- Viana, C. C., dos Santos, I., de Oliveira Rodrigues, P., Lima, M. D. S., & Viana, L. F. (2018). Práticas Acadêmicas Conflitantes com os Padrões Éticos e seus Reflexos na Conduta do Futuro Profissional Contábil. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 12(3), 195-220.
- Walsh, L. L., Lichti, D. A., Zambrano-Varghese, C. M., Borgaonkar, A. D., Sodhi, J. S., Moon, S., ... & Callis-Duehl, K. L. (2021). Why and how science students in the United States think their peers cheat more frequently *on-line*: perspectives during



the COVID-19 pandemic. *International Journal for Educational Integrity*, 17(1), 1-18.

Yu, J., Huang, C., He, T., Wang, X., & Zhang, L. (2022). Investigating students' emotional self-efficacy profiles and their relations to self-regulation, motivation, and academic performance in online learning contexts: A person-centered approach. *Education and Information Technologies*, 27(8), 11715–11740. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11099-0>.