

A VISÃO DA HONESTIDADE ACADÊMICA DE PROFESSORES E ALUNOS DE UM CURSO SUPERIOR EM CONTABILIDADE

ACCOUNTING STUDENT AND FACULTY VIEWS TOWARD ACADEMIC HONESTY

JOSÉ DUTRA OLIVEIRA NETO

dutra@usp.br

OSVALDO CHACAROLLI JÚNIOR

chacarolli@gmail.com

RESUMO

Pesquisas indicam que o comportamento ético dos alunos de graduação tem impacto na vida profissional do futuro contador. Respondendo às demandas internacionais para maiores reflexões sobre a ética profissional e acadêmica, esta pesquisa procura, nos cursos superiores contábeis, subsídios nas visões de alunos e professores em relação à honestidade acadêmica para fomentar a discussão. Inexistem pesquisas no Brasil que comparem as percepções de professores e alunos no ensino de graduação contábil em relação à honestidade acadêmica. O objetivo desta pesquisa é avaliar as visões acerca da honestidade acadêmica entre alunos e professores de um curso de contabilidade no Brasil. É uma pesquisa exploratória e descritiva. Quanto ao seu delineamento, é classificado como levantamento. Foram usados dois instrumentos de coleta (alunos e professores) na forma de questionário, envolvendo situações de potencial desonestidade acadêmica passíveis de penalidades. A amostra compreende 22 professores e 102 alunos de um curso superior noturno de Ciências Contábeis em uma Instituição de Ensino Pública. Tanto os alunos como os professores analisaram os comportamentos descritos em todos os casos e atribuíram as penalidades que deveriam ser aplicadas em cada caso. Os resultados evidenciaram que a visão dos alunos e dos professores envolvendo honestidade acadêmica é diferente apenas para os casos "cinzentos". Nos demais casos, existe um alinhamento entre alunos e professores na escola pesquisada, o que não é consistente com os resultados da pesquisa original americana em que foi baseado este trabalho. Considerando que as visões de alunos e professores estão relativamente alinhadas em nossa amostra e que os resultados das recentes pesquisas acerca da ética entre os alunos da contabilidade indicam um alto nível de desonestidade acadêmica, surge a necessidade de investigar os motivos pelos quais os estudantes não praticam o que acreditam em relação à honestidade acadêmica. Sugerimos que as discussões sobre o código de ética vigente nas Instituições de Ensino acerca da honestidade acadêmica e suas respectivas sanções devem ser debatidas com mais intensidade não só em disciplinas de ética, mas também nas demais disciplinas de uma forma integrada.

Palavras-chave: desonestidade acadêmica, honestidade acadêmica, contabilidade.

ABSTRACT

Research indicates that ethical behavior of undergraduate students may have impact on the future life of a professional accountant. Responding to international demands for further

discussions on professional ethics and academic ethics, this research examines the views of students and faculty members regarding academic honesty to foster this discussion. There is no research in Brazil comparing the perceptions of professors and Accounting undergraduate students regarding academic honesty. The goal of this research is to assess the views about academic honesty among students and faculty members of an Accounting course in Brazil. It is an exploratory and descriptive research. A survey was carried out with two data collection instruments (students and faculty members) in the form of a questionnaire of potential situations involving academic dishonesty which were subject to penalties. The sample consists of 22 faculty members and 102 students from an Accounting undergraduate program in a public educational institution. Both students and faculty members analyzed the behavior described in all cases and assigned the penalties that should apply in each case. The results showed that students' views and professors' views involving academic honesty is different only in "gray" cases. In other cases there is an alignment between students and professors in the school studied, which is not consistent with the results obtained in the original research in America on which this work was based. Considering that the views of students and professors are relatively aligned in our sample and that the results of recent research on the ethics among Accounting students indicate a high level of academic dishonesty, there is a need to investigate why students do not practice what they believe regarding academic honesty. We suggest that discussions about the code of ethics prevailing in universities and colleges about academic honesty and their respective penalties should be discussed with more intensity not only in ethics courses, but also in other courses in an integrated way.

Key words: academic honesty, academic dishonesty, accounting, undergraduate.

INTRODUÇÃO

De acordo com Kisamore *et al.* (2007), o interesse pela desonestidade acadêmica não é novo e tem crescido nos últimos anos. Em 1941, Drake (1941) relatou uma taxa de desonestidade acadêmica de 23% dos alunos. Foi constatado que esses alunos estavam no quarto quartil inferior do teste de inteligência aplicado aos calouros. Em 1964, Hetherington e Feldman (1964) relataram uma alta taxa de 64% de desonestidade acadêmica para uma amostra de 78 alunos matriculados em um curso de psicologia. Em 1980, Baird (1980) identificou uma taxa de desonestidade acadêmica de 76%, usando um questionário que media sete variáveis e 33 comportamentos específicos aplicado a 200 alunos com idade média de 19,76 anos. Whitley (1998) observou, em meta-análise, a taxa de desonestidade acadêmica no valor de 70%. Em 2006, McCabe *et al.* (2006) relataram níveis de desonestidade acadêmica de 56% de alunos de pós-graduação em negócios comparado com a taxa de 47% de seus colegas de outras áreas. O estudo foi realizado usando uma amostra de 54 universidades dos EUA e do Canadá nos anos de 2002-2003 e 2003-2004. Em pesquisa usando uma amostra de 60 alunos de graduação matriculados em duas turmas de um curso da área de negócios, observou-se uma taxa de desonestidade acadêmica de 91% (Sims, 1995). Mais recentemente, observamos que o mesmo fenômeno vem sendo observado em cursos *online* (Dietz-Uhler e Hurn, 2011; Harmon *et al.*, 2010).

De acordo com Lambert *et al.* (2003), a variação significativa da taxa de desonestidade acadêmica é devida a três

fatores: assuntos relativos ao período coletado, variações no embasamento do comportamento da desonestidade acadêmica e do ambiente universitário. A definição de desonestidade acadêmica e os diferentes métodos de mensurar a desonestidade podem também contribuir para essa variação.

A partir dessas evidências científicas, observamos que o declínio da integridade acadêmica começou há muito tempo e parece continuar nos dias de hoje.

Newstead *et al.* (1996) relataram, em seu estudo com 943 alunos usando um questionário com 21 comportamentos de desonestidade acadêmica, que a desonestidade acadêmica era distinta para alunos de diferentes áreas de conhecimento e mais comum em homens do que em mulheres.

Lawson (2004) discute acerca da importância de comportamento ético entre os alunos da área de negócios e suas consequências no mundo de negócios. A primeira razão é que as crenças dos alunos podem afetar a definição pessoal de ética nos negócios. Em segundo lugar, o seu comportamento ético pode influenciar as ações no mundo de negócios. Em terceiro lugar, foi estimado que os roubos internos e a desonestidade causam ao menos 30% de todas as falhas de negócios a cada ano (Walls, 1988).

Uma vez que os contadores devem seguir diversos códigos de ética, existe uma expectativa do público de um nível de honestidade elevado entre os profissionais de contabilidade. Infelizmente, existe uma correlação entre desonestidade acadêmica na universidade e comportamentos não éticos no trabalho (Crown e Spiller, 1998, p. 684).

Escândalos contábeis nacionais e internacionais intensificam a preocupação da sociedade quanto às informações fidedignas. O profissional contábil é o maior responsável pelas informações contábeis e deve seguir a legislação vigente além de seu código de ética que regulamenta a sua profissão (Trentin *et al.*, 2008). Esse código de ética do profissional contábil surgiu por meio da resolução nº 803/96.

Alves *et al.* (2007) desenvolveu um estudo acerca do comprometimento do contador com o código de ética da classe (CEPC) com uma amostra de 2262 contadores e técnicos em contabilidade com registro no conselho regional de contabilidade de quatro estados brasileiros. Foi evidenciado que a maioria dos contadores presentes na amostra considera o código um instrumento de guia de conduta (73%), porém apenas 44,4% concordam que o profissional deve seguir as normas CEPC. Essa pesquisa descritiva, embora tenha uma grande contribuição ao tema, não explica a origem dessa conduta contraditória. Uma possível contribuição para esta discussão é o comportamento do futuro profissional contábil. Nascimento *et al.* (2010), constatou que 55,56% dos 167 respondentes do último ano de contabilidade de uma instituição de ensino brasileira afirmaram não terem lido o código de ética profissional.

Um estudo em uma amostra de 187 contadores na cidade de Natal (RN) indica que a introjeção dos valores éticos influencia o comprometimento do profissional contábil. Esse estudo evidencia a importância da formação ética para o futuro profissional contábil (Borges e Medeiros, 2007).

Em um estudo internacional sobre desonestidade acadêmica (Evans e Craig, 1990), foi relatado que alunos de diferentes países interpretam a desonestidade acadêmica de modos diferentes e sua interpretação reflete o seu sistema educacional. Esse estudo evidencia a necessidade de desenvolver pesquisas no Brasil sobre o tema e não apenas incorporar os resultados de outras culturas.

Os estudos, aqui apresentados, evidenciam que a desonestidade acadêmica ocorre há muito tempo no Brasil e no exterior. Se os contadores formados nas escolas de contabilidade não seguem o código de ética e a legislação vigente, acreditamos que a sua formação acerca da ética profissional deve ser reavaliada. Uma grande parcela dessa formação ocorre no ambiente universitário, onde acreditamos que o professor tenha um papel de destaque. Saat *et al.* (2010) desenvolveram uma pesquisa com estudantes do terceiro ano de contabilidade na Malásia e observaram que os alunos que fizeram o curso de ética melhoraram significativamente a sua habilidade em relação ao julgamento ético quando comparados com alunos que não fizeram a disciplina.

Considerando que a honestidade tem um componente cultural além de um comportamento diferente quando consideradas as áreas de conhecimentos, surge a necessidade de identificar, em um primeiro momento, as visões dos principais atores no processo de ensino e aprendizagem universitário contábil no Brasil: professores e alunos. Embora existam pesquisas

que identificaram a visão da ética profissional entre alunos de contabilidade (Trentin *et al.*, 2008), não foram identificadas pesquisas que comparassem a visão da honestidade acadêmica de professores e alunos em um curso superior de contabilidade.

Acreditamos que as visões de professores e alunos do exterior podem não ser as mesmas dos nossos atores e, portanto, diferentes estratégias deverão ser adotadas. Ao analisar as visões de alunos e professores e não apenas dos alunos como ocorrem nas pesquisas brasileiras atuais, incluímos uma nova vertente para colaborar na busca da solução ao problema. O professor pode e deve participar ativamente desse processo já que é um dos principais responsáveis na formação do futuro profissional contábil.

Partindo dessa lacuna na pesquisa no Brasil, esta pesquisa propõe um estudo sobre a desonestidade acadêmica em uma universidade pública do Brasil avaliando diversas formas de desonestidade acadêmica. O objetivo é avaliar as visões acerca da honestidade acadêmica entre alunos e professores de um curso de contabilidade no Brasil. Serão avaliados os comportamentos de professores e alunos em relação à honestidade acadêmica em diversos casos propostos no estudo.

DESONESTIDADE ACADÊMICA

Lambert *et al.* (2003) definiram desonestidade acadêmica como sendo qualquer tipo de ação fraudulenta realizada por um aluno através de meios ilícitos em uma atividade acadêmica. Outro trabalho correlato é o de Pavela (1978, p. 10), que categorizou desonestidade acadêmica em 4 áreas: (i) desonestidade acadêmica usando materiais não autorizados; (ii) fabricando informação; (iii) facilitando a desonestidade acadêmica e (iv) plágio.

De acordo com Newstead *et al.* (1996), as pesquisas ainda não estabeleceram uma relação entre a motivação e a desonestidade acadêmica nas populações adolescentes. A orientação por objetivos pode ajudar a explicar este relacionamento com uma abordagem focada no desempenho. Foi evidenciado que os alunos do sexo masculino apresentam maior desonestidade acadêmica que os alunos do sexo feminino e essa desonestidade se justifica para aumentar suas notas e que alunos mais jovens "colam" mais do que alunos mais velhos por razões extrínsecas. Na pesquisa de Anderman *et al.* (1998), foi identificado que o aluno pode ver a desonestidade acadêmica como forma de atingir boas notas ou demonstrar a sua habilidade para os colegas.

Para identificar a desonestidade acadêmica, muitas correlações da desonestidade acadêmica têm sido pesquisadas com foco em duas áreas: características demográficas e pessoais dos alunos.

Muitos estudos correlacionaram o gênero com desonestidade acadêmica, mostrando que as taxas são maiores para os homens do que para as mulheres. Hetherington e Feldman (1964) relataram, em sua pesquisa, que o perfil daqueles que são academicamente desonestos pode ser considerado do sexo masculino, primogênito e tem uma nota GPA (*grade point*

average) baixa. Simon *et al.* (2004) identificaram, baseados em uma pesquisa administrada em 15 alunos de graduação em Química na University of Nevada (Reno), que as percepções dos alunos em relação ao clima universitário e as diferenças de gênero podem explicar a desonestidade acadêmica. Um modelo de regressão logística teve acertos da ordem de 68% da desonestidade acadêmica.

West *et al.* (2004), baseados em uma amostra de 64 alunos de graduação em uma disciplina de contabilidade gerencial na Midwestern University, evidenciaram uma taxa de desonestidade acadêmica muito alta (64%). O mesmo estudo evidenciou também que existe uma relação entre altos níveis de desonestidade acadêmica e menor honestidade.

Silva *et al.* (2006) pesquisaram 56 alunos de Engenharia de duas universidades no Brasil. Esse estudo relatou que a desonestidade acadêmica era menos frequente em universidades com maior competitividade.

McManus e Subramaniam (2009) identificaram que o suporte por meio da mentoria, a influência dos colegas e características individuais no início de carreira influenciam as avaliações éticas e as intenções de comportamento. Esses resultados foram obtidos com uma amostra de 86 empresas de contabilidade da Austrália pesquisadas em 2007.

Com relação às penalidades para os alunos desonestos, o estudo de Pincus e Schmelkin (2003) concluiu, baseado em uma amostra de 212 professores de uma escola particular do nordeste dos Estados Unidos, que os professores preferem que o nível de penalidade seja baseado na severidade do comportamento.

Podemos observar evidências na literatura de que a desonestidade ocorre em diversas áreas de conhecimento. A literatura relata pesquisas de correlações entre a desonestidade acadêmica e diversas variáveis demográficas, mas carece de respostas para as razões para a atitude de desonestidade acadêmica. De acordo com Roberts e Rabinowitz (1992), para efetuar as mudanças com relação ao comportamento ético, é necessário compreender como o professor e os alunos percebem a desonestidade acadêmica e sua importância.

Outro fato a ser considerado é o conhecimento sobre as leis vigentes no Brasil sobre o tema. Barbastefano e Souza (2007) pesquisaram 79 alunos de graduação em Engenharia no Brasil, e 52% não tinham domínio sobre a lei de direitos autorais brasileira, os padrões de citações, o domínio público e ética em geral. De acordo com a lei brasileira, a violação de direitos autorais é um crime e pode resultar de 3 a 12 meses de prisão ou multa. Outro fato reportado na mesma pesquisa pelos alunos foi que o plágio ocorre desde o ensino médio sem a devida reflexão.

Descrevemos uma série de questões de pesquisa e hipóteses (em sua forma alternativa) que foram baseadas no trabalho de Braun *et al.* (2005):

Questão de Pesquisa #1: Existem diferenças entre as avaliações de alunos e professores, em relação à honestidade acadêmica?

$H_{1 - \text{Honestidade}}$: Os professores irão classificar as situações, envolvendo comportamentos acadêmicos questionáveis, como sendo mais severas que a avaliação feita pelos alunos.

$H_{1 - \text{Penalidade}}$: Os professores irão adotar, em situações envolvendo comportamentos acadêmicos questionáveis, penalidades mais severas do que as penalidades sugeridas pelos alunos.

Questão de Pesquisa #2a: Os alunos percebem que existe uma diferença entre a avaliação dos alunos em relação à honestidade acadêmica e a avaliação do professor na visão dos alunos para o mesmo caso?

$H_{2a - \text{Honestidade Aluno}}$: As avaliações realizadas pelos alunos serão menos rigorosas que as avaliações dos professores na visão do aluno.

$H_{2a - \text{Penalidade Aluno}}$: As penalidades sugeridas pelos alunos serão menos rigorosas que as penalidades dos professores na visão dos alunos.

Questão de Pesquisa #2b: Os professores percebem que existe uma diferença entre a avaliação dos professores em relação à honestidade acadêmica e a avaliação dos alunos na visão do professor para o mesmo caso?

$H_{2b - \text{Honestidade Professor}}$: As avaliações realizadas pelos professores serão mais rigorosas que as avaliações dos alunos na visão dos professores.

$H_{2b - \text{Penalidade Professor}}$: As penalidades impostas pelos professores serão mais rigorosas que as penalidades dos alunos na visão dos professores.

Questão de Pesquisa #3a: As percepções dos alunos em relação às avaliações realizadas pelos professores são precisas?

$H_{3a - \text{Honestidade Aluno}}$: Os alunos irão perceber as avaliações dos professores em relação à honestidade acadêmica como sendo mais rigorosas do que elas realmente são.

$H_{3a - \text{Penalidade Aluno}}$: Os alunos irão perceber as penalidades dos professores como sendo mais rigorosas do que elas realmente são.

Questão de Pesquisa #3b: As percepções dos professores em relação às avaliações realizadas pelos alunos são precisas?

$H_{3b - \text{Honestidade Professor}}$: Os professores irão perceber as avaliações sugerida dos alunos em relação à honestidade acadêmica como sendo menos rigorosas do que elas realmente são.

$H_{3b - \text{Penalidade Professor}}$: Os professores irão perceber as penalidades sugerida dos alunos como sendo menos rigorosas que elas realmente são.

Questão de Pesquisa #4: As diferenças na expectativa de professores e alunos em relação à honestidade acadêmica são uniformes em todas as situações? Ou existem situações em que professores e alunos estão alinhados e outras em que eles têm posições diferentes em relação ao nível de honestidade envolvida?

$H_4 - \text{Não uniformidade}$: As diferenças na avaliação da honestidade acadêmica são mais prováveis de acontecer nas situações

que envolvem casos cinzentos. As diferenças são menos prováveis de acontecer em situações de comportamentos claramente honestas e claramente desonestas.

MATERIAL E MÉTODO

A presente pesquisa pode ser classificada como descritiva. De acordo com Gil (1999), a pesquisa descritiva procura registrar e analisar os fenômenos que ocorrem em uma determinada amostra. Quanto ao delineamento, podemos classificá-lo como levantamento, que, de acordo com Gil (1999), pode ser caracterizado pela interrogação direta de pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Nas pesquisas de desonestidade acadêmica, o método de levantamento foi o mais utilizado (Whitley, 1998).

O método usado para responder as questões de pesquisas e verificar as hipóteses foi o de utilizar dois instrumentos equivalentes de coleta (alunos e professores) na forma de questionário envolvendo situações de potencial desonestidade acadêmica e penalidades a serem aplicadas em cada caso. O Instrumento desenvolvido para os alunos solicitava a avaliação dos casos apresentados e uma penalidade para eles, bem como a percepção da resposta dos professores para a mesma pergunta. Um instrumento equivalente foi desenvolvido para os professores. Perguntar aos alunos sua opinião e sua percepção das respostas dos professores sobre a honestidade e a penalidade em diversos casos ao invés de perguntar a sua intenção ou como eles estão engajados na desonestidade acadêmica é menos comprometedor e poderá resultar em respostas mais honestas. A estrutura do questionário pode ser visualizada na Figura 1. A presente pesquisa pretende analisar a relação entre as avaliações dos alunos e dos professores e suas percepções em

A amostra compreende professores e alunos de um curso de graduação noturno de Ciências Contábeis em uma Instituição de Ensino Pública. Os professores participantes foram

recrutados pessoalmente e por *e-mail* com um *link* para a versão eletrônica do instrumento. Eles receberam também uma versão em papel. O *e-mail* foi enviado para os 22 professores do departamento de Contabilidade. Doze professores completaram o instrumento, o que representa uma taxa de retorno de 54,5%. O estudo original foi baseado em uma amostra de 458 alunos e 172 professores. A participação na pesquisa foi voluntária.

Os alunos participaram deste estudo primeiramente por meio de uma aplicação do instrumento em sala de aula e, depois, através de um *e-mail* com um *link* para a versão eletrônica do instrumento. Um total de 102 alunos de contabilidade participou do estudo, o que corresponde a uma taxa de 38% em relação ao total de alunos ativos do curso de contabilidade. Os professores são predominantemente masculinos e estão na faixa de até 45 anos com titulação de doutorado (Tabela 1). Já para os alunos, também observamos o predomínio do sexo masculino e faixa de idade de até 25 anos e com uma distribuição mais concentrada nos dois primeiros anos do curso (Tabela 2).

O instrumento utilizado foi derivado de um instrumento desenvolvido por Braun *et al.* (2005). Algumas mudanças foram realizadas após o teste piloto do instrumento aplicado com 5 alunos de contabilidade. A mudança mais significativa, com objetivo de aumentar a validade, foi a que solicita ao aluno a descrição da penalidade em cada caso. Ao descrever a penalidade, o respondente confirma os dados da escala de penalidade, o que pode ajudar no incremento da validade do questionário. O caso sobre citação também foi alterado para abordar um artigo em português. O instrumento consiste em quatro casos descrevendo diversas situações que envolvem honestidade acadêmica questionável (Figura 2 e Figura 3). Os casos abordam situações como: (a) passar informações sobre avaliações já realizadas, (b) trabalhos em grupo, (c) citações de trabalhos utilizados e (d) submissão de trabalhos não originais. Os casos

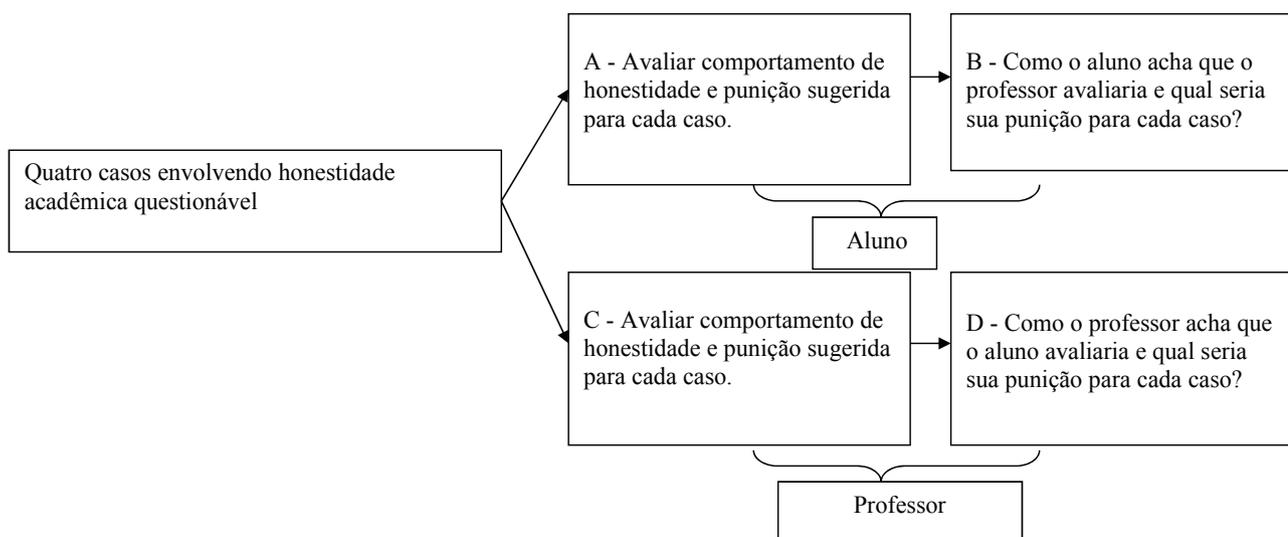


Figura 1 - Estrutura do questionário.
Figure 1 - Questionnaire framework.

Tabela 1 – Informação demográfica dos professores.
Table 1 – Professor demogra.

Característica	Categoria	Percentual
Gênero	Feminino	33
	Masculino	67
Idade	Menos que 35	33
	35-45	42
	46-55	17
	Acima de 55	8
Titulação	Mestre	25
	Doutor	75

Tabela 2 – Informação demográfica dos alunos.
Table 2 – Student demographics.

Característica	Categoria	Percentual
Gênero	Feminino	30
	Masculino	70
Idade	Tradicional (17-25)	93
	Não-tradicional (26+)	7
Ano	1º ano	38
	2º ano	34
	3º ano	21
	4º ano	7

foram desenvolvidos para incluir assuntos que parecem ser claramente honestos, claramente desonestos bem como alguns que aqui denominados "casos cinzentos" que não se enquadram nas categorias claramente honestas e claramente desonestas.

As opções de resposta do questionário para avaliar o nível de honestidade acadêmica estão no formato de uma escala de 5 pontos com -2 representando comportamento academicamente desonesto e 2 representando o comportamento academicamente honesto. Para efeito da análise estatística, conservamos os valores de 1 a 5 da escala original. Baseado nos resultados do teste piloto, este tipo de escala foi preferido pelos alunos em relação à escala original tipo Likert de 1 a 5. Para a penalidade, utilizamos uma escala do tipo Likert de 5 pontos com opções discretas para cada um dos cinco pontos. As opções para penalidade foram de "nenhuma penalidade" para "enviar para comissão disciplinar da universidade". Os nomes utilizados nos casos são fictícios (Ana, Luis, Edson, Breno, Diego, José, Paulo, Carlos, André e Patrícia).

RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise dos dados para testar as hipóteses e comparar os resultados com o estudo original. Foi usado o teste não-paramétrico de Mann-Whitney para duas amostras para comparar a mediana entre os dois grupos e o teste não-paramétrico de Wilcoxon para amostras pareadas para comparar a opinião dos sujeitos em relação à percepção da opinião do outro grupo (usando alfa = 0,05). Os resultados deste estudo estão presentes nas Tabelas 3 a 7. A discussão inicia-se com a existência ou não de diferenças entre as avaliações dos alunos e dos professores, seguida das percepções acerca dessas diferenças e finalizando com a precisão das percepções.

EXISTÊNCIA DE DIFERENÇAS NAS AVALIAÇÕES REALIZADAS PELOS ALUNOS E PELOS PROFESSORES ACERCA DA HONESTIDADE ACADÊMICA

Para identificar se existem diferenças em relação à honestidade acadêmica entre os professores e os alunos, as

respostas dos alunos para cada situação foram comparadas com as respostas correspondentes dos professores. Os resultados podem ser observados nas Tabelas 3 e 4.

A Tabela 3 apresenta as comparações das avaliações da honestidade acadêmica. Diferenças estatisticamente significantes nos valores das medianas foram encontradas para dois dos oito casos (1 e 2). Esses resultados são inconsistentes com a hipótese H₁ – Honestidade, que propõe a existência de diferenças significativas na avaliação de alunos e professores em relação à honestidade acadêmica uma vez que em nenhum dos dois casos com diferenças significativas observamos que os professores avaliam a honestidade acadêmica de forma mais severa que os alunos. Um alinhamento relativo entre alunos e professores foi identificado nos demais casos (3, 4, 5, 6, 7 e 8). Esse resultado é diferente daquele obtido na pesquisa original, que reportou a existência de uma diferença na avaliação realizada por alunos e professores em relação à honestidade acadêmica em cinco dos oito casos. Ao analisar a honestidade acadêmica por categorias de casos, observamos que as medianas não foram significativamente diferentes para todos os casos envolvendo áreas cinzentas (subtotal para áreas cinzentas *p-value* = 0,82), para as situações desonestas (subtotal para casos claramente desonestos *p-value* = 0,05 – houve diferença significativa) e para situações honestas (subtotal para casos claramente honestos *p-value* = 0,8). Esses resultados são inconsistentes com a hipótese H₄ – Não uniformidade, que propõe que existem diferenças para os casos em que ocorrem as situações cinzentas e um certo alinhamento para situações claramente honestas e claramente desonestas. O estudo original foi consistente com a hipótese H₄ – Não uniformidade. Os dados parecem indicar que existe uma distância menor entre as avaliações dos professores e dos alunos quando comparados com o estudo original.

A Tabela 4 apresenta as comparações das avaliações das medianas das penalidades atribuídas. Diferenças estatisticamente significantes nos valores foram encontradas para quatro dos dez casos (4,6, 8 e 10). Esses resultados são inconsistentes com a hipótese H₁ – Penalidade, que propõe a existência de

Pesquisa sobre honestidade acadêmica no curso de ciências contábeis														
Instruções:														
A seguir são apresentadas várias situações que descrevem os comportamentos que podem ou não serem vistos como academicamente honestos. Para cada uma das situações, selecione o número que melhor representa sua opinião quanto ao comportamento. Utilize a seguinte escala:														
Academicamente Desonesto			<			0			>			Academicamente Honesto		
-2	-1											1	2	
Selecione também, para cada situação, o número que identifica como você acha que a situação deve ser tratada pelo professor quando este a descobre de maneira objetiva, com provas verificáveis. Suponha que todas as partes envolvidas estão de acordo com os detalhes indicados nas situações relatadas. Use a seguinte escala para indicar, sob seu ponto de vista, qual a atitude mais adequada que o professor deve tomar:														
Nenhuma penalidade			Refazer atividade			Reduzir peso ou zerar peso da atividade para os alunos envolvidos			Reprovar a turma inteira da sala nesta atividade			Enviar comissão disciplinar		
1			2			3			4			5		
Situação 1														
Ana e seu amigo Luís estão matriculados na disciplina de Contabilidade de Custos, entretanto Ana está na turma das 9h e Luís na turma das 13h. Após a primeira prova, os amigos descobriram que as provas aplicadas para as duas turmas foram muito semelhantes. Na manhã da segunda prova, os dois amigos se encontram para o almoço às 11h30min. Ana discute os tipos de problemas e as respostas dos testes. Como resultado dessa conversa, Luís está mais bem preparado para a segunda prova.														
Como você avalia este comportamento?														
Academicamente < > Academicamente Desonesto Honesto					Que penalidade você atribuiria a Ana?					Que penalidade você atribuiria a Luís?				
-2	-1	0	1	2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Justifique sucintamente a penalidade que você atribuiu a Ana:														
Justifique sucintamente a penalidade que você atribuiu a Luís:														
Como você acha que a maioria de seus alunos avalia este comportamento?														
Academicamente < > Academicamente Desonesto Honesto					Que penalidade eles atribuiriam a Ana?					Que penalidade eles atribuiriam a Luís?				
-2	-1	0	1	2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Justifique sucintamente a penalidade que os alunos atribuiriam a Ana:														
Justifique sucintamente a penalidade que os alunos atribuiriam a Luís:														
Edson e seu amigo Breno estão matriculados na mesma disciplina nas turmas das 9h e 13h, respectivamente. Após a primeira prova, os amigos descobriram que as provas aplicadas para as duas turmas foram muito semelhantes. Depois de completar a segunda prova, Edson usa um pedaço de papel de rascunho para escrever as questões e as suas respostas. Ele encontra Breno para o almoço às 11h30min e lhe entrega as questões e as respostas. Como resultado dessa ação, Breno está mais bem preparado para a segunda prova.														
Como você avalia este comportamento?														
Academicamente < > Academicamente Desonesto Honesto					Que penalidade você atribuiria a Edson?					Que penalidade você atribuiria a Breno?				
-2	-1	0	1	2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Justifique sucintamente a penalidade que você atribuiu a Edson:														
Justifique sucintamente a penalidade que você atribuiu a Breno:														
Como você acha que a maioria de seus alunos avalia este comportamento?														
Academicamente < > Academicamente Desonesto Honesto					Que penalidade eles atribuiriam a Edson?					Que penalidade eles atribuiriam a Breno?				
-2	-1	0	1	2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Justifique sucintamente a penalidade que os alunos atribuiriam a Edson:														
Justifique sucintamente a penalidade que os alunos atribuiriam a Breno:														

Figura 2 – Apresentação do primeiro caso e instruções de preenchimento – Versão dos professores.

Figure 2 – First case and filling instructions – Professors' version.

Situação 2	
<p>O Prof. João pediu a seus alunos que realizassem um trabalho escrito em grupo. Este trabalho teria um peso elevado na composição das notas finais dos estudantes. Os alunos foram informados de que poderiam trabalhar individualmente ou em grupos. O Prof. João orientou a todos sobre a importância da dinâmica do trabalho em grupo e informou que sua expectativa era a de que todos os membros do grupo obtivessem o entendimento de todas as partes do trabalho.</p>	
<p>Diego formou um grupo com outros dois estudantes. Devido a horários conflitantes, era muito difícil para o grupo reunir-se para cumprir a tarefa. Diego praticamente fez todo o trabalho sozinho. Ele distribuiu a primeira versão do trabalho final aos outros membros do grupo para que eles pudessem sugerir modificações. Eles não sugeriram modificação alguma. Diego colocou o nome dos outros dois integrantes do grupo e entregou o trabalho escrito ao Prof. João.</p>	<p>José formou um grupo com outros dois estudantes. O trabalho foi dividido igualmente entre os três integrantes. À medida que cada elemento do grupo desenvolvia sua parte no trabalho, ocorria um encontro para que cada um pudesse expor o que havia feito e também permitir a troca de ideias e sugestões entre os integrantes do grupo. No final de cada reunião, o trabalho era repassado ao próximo integrante do grupo. Na reunião final, com o trabalho final escrito, resultante da combinação das partes de cada um dos membros do grupo, não foram sugeridas novas alterações. Após a reunião, José preparou a capa e entregou o trabalho escrito do grupo ao Prof. João.</p>
Situação 3	
<p>Dois estudantes da disciplina de Ética Geral, Carlos e Paulo, estavam realizando uma revisão bibliográfica enfocando a ética profissional. Ambos encontraram o seguinte trecho de um artigo recentemente publicado: "[...]Tratando da ética profissional, apresentam um conjunto de elementos que devem estar inseridos nas ações dos profissionais em contabilidade, materializados no código da profissão, que envolve questões de obediência às regras da sociedade, ao servir com lealdade e diligência, e ao respeito próprio. Para os autores são quatro os preceitos mínimos a serem considerados no exercício profissional e num consequente manual de conduta: a) competência; b) sigilo; c) integridade e d) objetividade." Fonte: BORGES, Erivan; MEDEIROS, Carlos. Comprometimento e ética profissional: um estudo de suas relações junto aos contabilistas. <i>Revista Contabilidade e Finanças</i>, São Paulo, v. 18, n. 44, p. 60-71, Ago. 2007.</p>	
<p>O parágrafo seguinte foi retirado do artigo escrito por Carlos: Quando se fala em ética dentro da contabilidade, um conjunto de elementos deve estar inserido nas ações dos contadores, traduzido no código de ética da profissão, que engloba questões de respeito às regras da sociedade, ao servir com lealdade e presteza, e ao respeito próprio. Pode-se dizer que são quatro os preceitos mínimos a serem observados no exercício profissional e num consequente manual de conduta: (a) competência; (b) sigilo; (c) integridade e (d) objetividade</p>	<p>O parágrafo seguinte foi retirado do artigo escrito por Paulo: De acordo com Borges e Medeiros (2007, pag. 61), o código de ética profissional deve traduzir uma conduta correta e socialmente esperada dos profissionais em contabilidade. Para que isso ocorra, segundo os autores, deve-se levar em consideração os preceitos mínimos de competência, sigilo, integridade e objetividade a serem observados no exercício profissional e nos manuais de conduta.</p>
Situação 4	
<p>O Prof. Santos pediu aos alunos que escrevessem um artigo sobre tema de sua livre escolha. As seguintes situações descrevem abordagens adotadas pelos alunos para a realização da tarefa:</p>	
<p>André selecionou um tema sobre o qual já havia feito um artigo em outra disciplina. Utilizou 80% do conteúdo anterior, sem alterações. Escreveu uma nova seção e modificou ligeiramente a introdução e a conclusão. Em nenhum momento André disse ao Prof. Santos que já havia escrito um artigo sobre o tema.</p>	<p>Patrícia fez o <i>download</i> de um artigo na internet, alterou apenas a capa e o título e entregou-o ao Prof. Santos.</p>

Figura 3 – Apresentação dos demais casos presentes no questionário.

Figure 3 – Other cases from the questionnaire.

diferenças significativas nas penalidades impostas pelos alunos e pelos professores, uma vez que, apenas em dois dos quatro casos, observamos que os professores avaliam as penalidades de forma mais severa que os alunos. Um alinhamento relativo entre alunos e professores foi identificado nos demais casos

(3, 4, 5, 7, 9 e 10). Esse resultado é diferente daquele obtido na pesquisa original, que reportou a existência de uma diferença na avaliação realizada por alunos e professores em relação à honestidade acadêmica em cinco dos dez casos. Ao analisar o as penalidades por categorias de casos, a diferença na avaliação

Tabela 3 – Diferenças na avaliação de honestidade entre professores e alunos.
Table 3 – Gap regarding faculty vs. student assessment.

Avaliação da Honestidade (1=Desonesto 5=Honesto)							
Casos	Mediana	Mediana	Min-Máx	Min-Máx	p	N	N
	Aluno	Professor	Aluno	Professor		Aluno	Professor
(A) Passar informação de exames já realizados							
(1) Caso cinzento (Ana e Luis)	3	5	1-5	3-5	0,009*	102	12
(2) Caso claramente desonesto (Edson e Breno)	2	3	1-5	1-5	0,01*	102	12
(B) Trabalho em grupo							
(3) Caso claramente honesto (José)	5	4,5	1-5	3-5	0,62	102	12
(4) Caso cinzento (Diego)	3	3	1-5	1-5	0,32	102	12
(C) Adequação da citação							
(5) Caso claramente honesto (Paulo)	5	5	1-5	3-5	0,27	102	12
(6) Caso cinzento (Carlos)	2	2	1-5	1-5	0,72	102	12
(D) Submissão de uma tarefa não inédita							
(7) Caso cinzento (André)	3	2,5	1-5	1-5	0,35	102	12
(8) Caso claramente desonesto (Patrícia)	1	1	1-5	1-1	0,10	102	12

Nota: (*) estatisticamente significativa ao nível de 5% (2/8).

média da penalidade foi significativa para os casos cinzentos ($p\text{-value} \leq 0,01$), mas insignificante para os casos claramente honesto e claramente desonesto ($p\text{-value} = 0,81$ e $p\text{-value} = 0,52$ respectivamente). Esses resultados são consistentes com a hipótese H4 - Não uniformidade, que propõe que existem diferenças para os casos em que ocorrem as situações cinzentas e um certo alinhamento para situações claramente honestas e claramente desonestas. Esse resultado coincide com os obtidos no estudo original. Os dados parecem indicar que existe uma distância menor entre as avaliações dos professores e as dos alunos quando comparados com o estudo original.

Em resumo, as diferenças entre as avaliações dos alunos e dos professores com relação às penalidades associadas à desonestidade acadêmica parecem existir somente para os casos cinzentos. Já para os casos de avaliação da honestidade acadêmica, não foi possível identificar essas diferenças para todos os casos.

PERCEÇÃO DA EXISTÊNCIA DE DIFERENÇAS NAS AVALIAÇÕES REALIZADAS PELOS ALUNOS E PELOS PROFESSORES ACERCA DA HONESTIDADE ACADÊMICA

Após mensurar as diferenças entre a avaliação dos professores e dos alunos, vamos mensurar a percepção da exis-

tência dessas diferenças tanto pelo aluno como pelo professor. A investigação dessas diferenças pode ajudar na capacitação dos alunos. Essa diferença tende a diminuir quando existe um processo de comunicação eficaz. Usamos dois instrumentos: um para o aluno e outro para o professor. O primeiro instrumento respondido pelo aluno mede as diferenças entre a avaliação feita pelo aluno e compara com a avaliação do professor na visão dos alunos para cada caso. O segundo instrumento respondido pelo professor, mede a diferença entre avaliação do professor e compara com a avaliação do aluno na visão dos professores para cada caso.

A Tabela 5 mostra evidências de que existem diferenças significativas entre a avaliação do aluno e a avaliação do professor na visão do aluno para seis dos oito casos (percepção dos alunos). Isso evidencia que os alunos têm uma visão errada da avaliação do professor. Em todos os casos, com diferenças significativas, a avaliação dos alunos foi menos rigorosa que a avaliação dos professores na visão do aluno. Os alunos acham que o professor será mais severo. Esses resultados são consistentes com a hipótese H_{2a} - Honestidade Aluno, que propõe que a avaliação dos alunos é menos rigorosa que a avaliação do professor na visão dos alunos. Ao analisar as categorias, observou-se que as médias foram significativamente diferentes para todos os quatro casos envolvendo as áreas cinzentas,

Tabela 4 – Diferenças na avaliação da penalidade entre professores e alunos.
Table 4 – Gap regarding faculty vs. student assessments of pena.

Avaliação das Penalidades (1=Penalidade severa 5=Sem penalidade)							
Casos	Mediana	Mediana	Min-Max	Min-Max	p	N	N
	Aluno	Professor	Aluno	Professor		Aluno	Professor
(A) Passar informação de exames já realizados							
(1) Caso cinzento (Ana)	5	5	3-5	5-5	0,09	102	12
(2) Caso cinzento (Luis)	5	5	3-5	4-5	0,12	102	12
(3) Caso claramente desonesto (Edson)	4	5	1-5	1-5	0,07	102	12
(4) Caso claramente desonesto (Breno)	4	5	1-5	1-5	0,03*	102	12
(B) Trabalho em grupo							
(5) Caso claramente honesto (José)	5	5	4-5	3-5	0,07	102	12
(6) Caso cinzento (Diego)	5	4	2-5	3-5	<0,001*	102	12
(C) Adequação da citação							
(7) Caso claramente honesto (Paulo)	5	5	3-5	5,5	0,39	102	12
(8) Caso cinzento (Carlos)	4	3	1-5	1-5	0,02*	102	12
(D) Submissão de uma tarefa não inédita							
(9) Caso cinzento (André)	5	4,5	3-5	3-5	0,12	102	12
(10) Caso claramente desonesto (Patrícia)	3	2,5	1-5	1-4	0,04*	102	12

Nota: (*) estatisticamente significante ao nível de 5% (4/10).

significando que podem existir diferenças para essa categoria. Em um dos dois casos de situações claramente honestas existentes, foi observada uma diferença significativa para as avaliações realizadas pelos alunos e pelos professores acerca da honestidade acadêmica. Apenas em um de dois casos existentes de situações claramente desonestas, foi observada diferença significativa para as avaliações realizadas pelos alunos e pelos professores acerca da honestidade acadêmica. Os resultados são inconsistentes com o trabalho original, onde foram observadas diferenças significativas em todas as situações.

Os resultados da percepção dos professores descritos na mesma Tabela 5 são diferentes dos resultados dos alunos. Isso significa que a avaliação dos professores é mais rigorosa que a avaliação dos alunos na visão dos professores em dois dos oito casos. Nesses casos, os professores acham que os alunos serão mais lenientes. Esses resultados são consistentes com a hipótese H_{2b} – Honestidade Professor, que propõe que o professor acredita que os alunos percebem a situação envolvendo honestidade acadêmica de forma mais tolerante. As médias foram significativamente diferentes para os dois dos quatro casos envolvendo áreas cinzentas. Apenas um dos dois casos de

situação claramente desonesta obteve diferença significativa. Os resultados são inconsistentes com o trabalho original, onde todos os casos obtiveram diferenças significativas.

Os resultados da avaliação das penalidades estão descritos na Tabela 6 e mostram as diferenças entre as avaliações dos alunos e dos professores em relação às percepções de avaliação realizadas pelos professores e pelos alunos respectivamente. A avaliação dos alunos mostrou diferenças significativas em nove dos dez casos. Nesses casos, os alunos deram uma penalidade menos severa (maior valor, menor penalidade) que os professores dariam na visão dos alunos. Esse resultado é consistente com a hipótese H_{2a} – Penalidade Aluno, que propõe que os alunos acreditam que os professores dariam uma penalidade mais severa em situações envolvendo desonestidade acadêmica em nove casos com diferenças significativas. As penalidades dos alunos da amostra estão sendo mais lenientes que as penalidades dos professores na visão dos alunos. Isso significa que existiram diferenças significativas para todos os casos cinzentos e para todos os três casos de situação claramente desonesta. Um dos dois casos classificados como claramente honestos indicou uma diferença significativa. Os

Tabela 5 – Diferenças entre avaliação dos alunos vs. avaliação dos professores na visão dos alunos e diferenças entre avaliação dos professores e avaliação dos alunos na visão dos professores.

Table 5 – Gap between student assessments of honesty vs. student perceptions of professors' assessments of honesty and corresponding professors' assessment vs. professors perception of stud.

Avaliação da Honestidade (1=Desonesto 5=Honesto)						
Casos	Percepção Alunos			Percepção Professores		
	aluno	visão professor	p	professor	visão aluno	p
(A) Passar informação de exames já realizados						
(1) Caso cinzento (Ana e Luis)	3	2	<0,001*	5	3	0,16
(2) Caso claramente desonesto (Edson e Breno)	2	1	<0,001*	3	3,5	0,32
(B) Trabalho em grupo						
(3) Caso claramente honesto (José)	5	4,5	<0,001*	4,5	5	0,08
(4) Caso cinzento (Diego)	3	2	<0,001*	3	3	0,07
(C.) Adequação da citação						
(5) Caso claramente honesto (Paulo)	5	5	0,07	5	5	0,32
(6) Caso cinzento (Carlos)	2	2	<0,001*	2	3	0,09
(D) Submissão de uma tarefa não inédita						
(7) Caso cinzento (André)	3	2	<0,001*	2,5	3,5	0,04*
(8) Caso claramente desonesto (Patrícia)	1	1	0,07	1	1	0,03*

Nota: (*) estatisticamente significante ao nível de 5% (6/8 e 2/8).

resultados são semelhantes aos do estudo original, onde foram observadas diferenças significativas para todas as situações.

Os resultados demonstram que as percepções dos professores em relação a sua avaliação e a sua percepção em relação à avaliação dos alunos ocorreram em dois dos dez casos. Nesses casos, os professores foram mais severos que os alunos na visão do professor. Ocorreram dois casos em que médias eram exatamente as mesmas. Esses resultados são consistentes com H_{2b} – Penalidade Professor, que propõe que os professores acreditam que os alunos serão mais lenientes em casos envolvendo desonestidade acadêmica. As médias foram significativamente diferentes em dois dos cinco casos envolvendo as áreas cinzentas. Nenhum caso foi significativamente diferente para os casos claramente desonestos e claramente honestos. Os resultados são inconsistentes com o trabalho original, onde todos os casos tinham diferenças significativas.

Em resumo, podem existir diferenças entre a avaliação dos alunos e a avaliação do professor na visão dos alunos, sendo que os professores são mais rigorosos em sua avaliação. O mesmo resultado foi obtido pela avaliação da penalidade. Já a diferença entre a avaliação/penalidade do professor e a avaliação/penalidade dos alunos na visão do professor é diferente em poucos casos, onde professor é mais rigoroso que a sua percepção da avaliação feita pelos alunos.

PRECISÃO DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES

A precisão dos grupos (alunos e professores) com relação à percepção do outro grupo foi realizada comparando sua visão do outro grupo com a avaliação atual. Para o aluno, foram comparadas suas expectativas com relação à avaliação do professor com a avaliação realizada pelo próprio professor. Os dados referentes à precisão de ambos os grupos estão descritos nas Tabelas 7 e 8.

Os dados da Tabela 7 indicam que apenas dois dos oito casos mostraram diferenças significativas entre as avaliações dos professores na visão dos alunos e a avaliação atual do professor. Nos dois casos, os professores avaliaram de forma menos severa que a avaliação dos professores na visão dos alunos. Esses resultados sugerem que os alunos foram precisos em seis dos oito casos quando avaliam a visão do professor, o que mostra um bom índice de acerto. Esses resultados são consistentes com a hipótese H_{3a} – Honestidade Aluno, que propõe que os alunos superestimam a severidade do professor nos dois casos com diferenças significativas. Os resultados são inconsistentes com a pesquisa original, onde somente um caso mostrou diferença significativa, sugerindo que os alunos da amostra original foram mais precisos.

Os dados sobre a precisão dos professores, na qual a avaliação dos alunos é comparada às expectativas dos professores

Tabela 6 – Diferenças entre as penalidades sugeridas pelos alunos vs. As penalidades sugeridas pelos professores na visão dos alunos e diferenças entre penalidade dos professores e penalidades sugeridas pelos alunos na visão dos professores.
Table 6 – Gap between student assessment of penalties vs. student perceptions of professors' penalties and corresponding professors penalties vs. professors perception of student assessment of penalties.

Avaliação das penalidades (1= Penalidade Severa 5=Sem penalidade)						
Casos	Percepção Alunos			Percepção Professores		
	aluno	visão professor	p	professor	visão aluno	p
(A) Passar informação de exames já realizados						
(1) Caso cinzento (Ana)	5	5	<0,001*	5	5	1,00
(2) Caso cinzento (Luis)	5	4	<0,001*	5	5	0,32
(3) Caso claramente desonesto (Edson)	4	3	<0,001*	5	5	0,18
(4) Caso claramente desonesto (Breno)	4	3	<0,001*	5	5	0,66
(B) Trabalho em grupo						
(5) Caso claramente honesto (José)	5	5	0,004*	5	5	0,32
(6) Caso cinzento (Diego)	5	5	<0,001*	4	5	0,04*
(C) Adequação da citação						
(7) Caso claramente honesto (Paulo)	5	5	0,06	5	5	1,00
(8) Caso cinzento (Carlos)	4	4	<0,001*	3	4,5	0,03*
(D) Submissão de uma tarefa não inédita						
(9) Caso cinzento (André)	5	4	<0,001*	4,5	5	0,06
(10) Caso claramente desonesto (Patrícia)	3	3	0,02*	2,5	3	0,10

Nota: (*) estatisticamente significante ao nível de 5% (9/10 e 2/10).

Tabela 7 – Precisão da percepção de avaliação da honestidade dos professores pelos alunos e correspondente percepção de avaliação de honestidade dos alunos realizada pelos professores.
Table 7 – Accuracy of student perceptions of faculty assessments of honesty and corresponding accuracy of faculty perception of student assessments.

Casos	Professor-visão aluno	Professor	p	Aluno	Aluno-visão professor	p
(A) Passar informação de exames já realizados						
(1) Caso cinzento (Ana e Luis)	2	5	<0,001*	3	3	0,07
(2) Caso claramente desonesto (Breno)	1	3	<0,001*	2	3,5	0,008*
(B) Trabalho em grupo						
(3) Caso claramente honesto (José)	4,5	4,5	0,51	5	5	0,63
(4) Caso cinzento (Diego)	2	3	0,28	3	3	0,05*
(C) Adequação da citação						
(5) Caso claramente honesto (Paulo)	5	5	0,15	5	5	0,13
(6) Caso cinzento (Carlos)	2	2	0,73	2	3	0,13
(D) Submissão de uma tarefa não inédita						
(7) Caso cinzento (André)	2	2,5	0,56	3	3,5	0,04*
(8) Caso claramente desonesto (Patrícia)	1	1	0,26	1	1	0,04*

Nota: (*) estatisticamente significante ao nível de 5% (2/8 e 4/8).

Tabela 8 – Precisão da percepção de avaliação das avaliações das penalidades dos professores pelos alunos e correspondente percepção de avaliação das penalidades dos alunos realizada pelos professores.

Table 8 – Accuracy of student perceptions of professors' assessments of penalties and corresponding accuracy of professors perception of student assessments of penaltie.

Avaliação das Penalidades (1=Penalidade Severa 5=Sem penalidade)						
Casos	Professor- visão aluno	Professor	p	Aluno	Aluno-visão professor	p
(A) Passar informação de exames já realizados						
(1) Caso cinzento (Ana)	5	5	0,003*	5	5	0,09
(2) Caso cinzento (Luis)	4	5	0,001*	5	5	0,04*
(3) Caso claramente desonesto (Edson)	3	5	0,005*	4	5	0,005*
(4) Caso claramente desonesto (Breno)	3	5	0,001*	4	5	0,006*
(B) Trabalho em grupo						
(5) Caso claramente honesto (José)	5	5	0,82	5	5	0,001*
(6) Caso cinzento (Diego)	5	4	0,06	5	5	0,21
(C) Adequação da citação						
(7) Caso claramente honesto (Paulo)	5	5	0,29	5	5	0,39
(8) Caso cinzento (Carlos)	4	3	0,20	4	4,5	0,46
(D) Submissão de uma tarefa não inédita						
(9) Caso cinzento (André)	4	4,5	0,48	5	5	0,70
(10) Caso claramente desonesto (Patrícia)	3	2,5	0,13	3	3	0,48

Nota: (*) estatisticamente significante ao nível de 5% (4/10 e 4/10).

em relação à avaliação dos alunos, revelam que existem diferenças significativas em quatro dos oito casos. Os resultados sugerem que os professores são precisos em cinco dos oito casos. Esses resultados são consistentes com a hipótese H_{3b} – Honestidade Professor, que propõe que os professores percebem as atitudes dos alunos em relação à desonestidade acadêmica como sendo mais tolerantes que a realidade. Os resultados são inconsistentes com o estudo original, onde, em seis dos oito casos, foram observadas diferenças significativas, sugerindo que os professores da amostra original eram menos precisos.

Os dados da Tabela 8 sugerem que os alunos foram ligeiramente menos precisos na previsão da penalidade imposta pelos professores. Foram identificadas diferenças significativas em quatro dos dez casos. Para esses casos, a penalidade real dos professores foi menos severa que as penalidades dos professores na visão dos alunos. Esses resultados são consistentes com a hipótese H_{3a} – Penalidade Aluno, que propõe que os alunos perceberiam as atitudes dos professores em relação à desonestidade acadêmica de forma mais rigorosa do que realmente são. Isto ocorreu em quatro casos com diferenças significativas. Os resultados são inconsistentes com o trabalho original, onde foram observadas diferenças significativas em três em doze casos, sugerindo que os alunos da amostra original foram mais precisos em suas avaliações.

Os dados dos professores da Tabela 8 indicam as diferenças significativas observadas entre a avaliação real do aluno e a expectativa do professor em relação à avaliação do aluno para quatro de dez casos apresentados. Para esses casos, a penalidade real dos alunos foi mais severa que as penalidades dos alunos na visão dos professores. Esses resultados são consistentes com a expectativa apresentada na hipótese H_{3b} – Penalidade Professor, que propõe que a penalidade dos alunos na visão dos professores é mais branda do que a penalidade real dada pelos alunos. Isto ocorre em quatro casos com diferenças significativas. Os resultados são inconsistentes com o trabalho original, onde foram observadas diferenças significativas em oito dos doze casos, sugerindo que a avaliação de seus professores foi menos precisa.

Em resumo, os alunos e os professores têm o mesmo nível de precisão com relação as suas percepções de avaliação/penalidade do outro grupo.

CONCLUSÃO

Ao considerarmos importante a discussão sobre a honestidade acadêmica, precisamos antes compreender como o processo ocorre no ambiente universitário entre os professores e os alunos. Conhecendo as visões dos alunos e dos professores, podemos analisar possíveis estratégias no sentido de incre-

mentar a integridade acadêmica no ambiente universitário e de negócios.

Com relação à questão de pesquisa (#1) que trata das diferenças entre as avaliações e penalidades de alunos e professores acerca da honestidade acadêmica, observamos que as hipóteses não foram aceitas. Não podemos afirmar que existem diferenças significativas entre alunos e professores para a 6 dos 8 casos analisados. Estes resultados podem indicar que existe um alinhamento relativo entre os professores e alunos em relação à honestidade acadêmica.

Uma informação que merece reflexão é o fato de que ocorreu um alinhamento no caso em que o comportamento era claramente desonesto (Edson e Breno) em "passar informações de exames já realizados para o colega". Os professores e os alunos deram notas médias para a honestidade acadêmica em torno de 3,3 e 2,2 respectivamente em uma escala de 1 a 5, sendo 1 o valor considerado desonesto. Era esperado um valor próximo de 1, o que não ocorreu. Será que esse comportamento não é considerado desonesto? O código de ética acadêmico deve ser rediscutido por professores e alunos. Outro caso para uma reflexão foi o caso da "submissão de uma tarefa não inédita". Apesar de professores e alunos avaliarem essa prática como totalmente desonesta, atribuíram uma penalidade branda 2,2 e 3 para o caso claramente desonesto (1 é penalidade severa).

Depois de identificar se existem diferenças de avaliação e penalidade entre professores e alunos, passamos a próxima questão de pesquisa. A questão de pesquisa (#2a e #2b) identificaram se os alunos e professores percebem a existência de diferenças na avaliação/penalidade entre eles. Havendo uma boa comunicação e reflexão entre os professores e alunos sobre a honestidade acadêmica, existe uma tendência em aumentar esta percepção em relação ao outro. As quatro hipóteses, referentes a segunda e terceira questão de pesquisa, foram aceitas para alguns casos. Isto significa que nestes casos, percebe-se a diferença na avaliação entre eles. A diferença pode existir entre a avaliação dos alunos e a avaliação do professor na visão dos alunos, sendo que os professores são mais rigorosos em sua avaliação. O mesmo resultado foi obtido pela avaliação da penalidade. Para a avaliação dos professores e a avaliação dos alunos na visão dos professores, observamos poucos casos com diferenças significativas. Os dados indicam que os alunos percebem melhor a existência dessas diferenças na avaliação/penalidade entre eles e os professores. Novamente há necessidade de discutir mais sobre estes temas em sala de aula.

Se os alunos e os professores reconhecem que existem algumas diferenças na avaliação e na penalidade acerca dos casos abordados, utilizamos a questão de pesquisa (#3a e #3b) para refletir sobre a precisão da visão dos alunos e dos professores sobre a avaliação e as penalidades do outro grupo. De acordo com os resultados obtidos, tanto os alunos como os professores têm o mesmo nível de precisão acerca das suas percepções em relação ao outro grupo de respondente.

O estudo demonstra que tanto os alunos como os professores percebem com precisão a visão do outro em relação à avaliação e à penalidade. Isso demonstra que os alunos sabem o que os professores pensam e vice-versa acerca da ética. Mesmo nos casos que relatamos anteriormente acerca da avaliação e da punição para o caso de "passar informações de exames já realizados para colegas", ambos os atores já têm a percepção da avaliação e da punição do outro.

Na última questão de pesquisa (#4) sobre a uniformidade nos diversos casos abordados, constatamos que ocorrem diferenças significativas apenas quando consideramos as penalidades dadas pelos professores e alunos para os casos cinzentos (#1,#2,#6,#9). Nos demais casos (claramente honesto e claramente desonesto) não ocorrem diferenças significativas para as penalidades dadas pelos professores e alunos. As diferenças significativas não ocorrem para os caso cinzentos, se consideramos a avaliação de honestidade pelos professores e alunos. Isto significa que o alinhamento pode existir quanto as penalidades e não quanto a avaliação de honestidade quando consideramos os casos cinzentos. Outras pesquisas devem ser realizadas para confirmar e explicar estas diferenças.

Com uma questão confirmatória acerca da penalidade, onde o aluno e o professor deveriam descrever/explicar a penalidade atribuída, acreditamos ter contribuído para melhorar a validade dos resultados, além de oferecer informações extras sobre a reflexão do respondente sobre a sua resposta. Uma surpresa foi observada ao analisar a questão no primeiro caso onde os alunos e os professores culpavam os professores por não terem desenvolvido avaliações diferentes para ambas as turmas.

Quando comparado com o trabalho original, encontramos muitas diferenças. O trabalho original encontrou diferenças significativas para honestidade e penalidade para os casos cinzentos e, neste estudo, foram encontradas apenas diferenças para a penalidade nos casos cinzentos. O alinhamento relativo está mais presente no trabalho brasileiro. A percepção de uma expectativa de diferenças encontradas no trabalho original foi encontrada na maioria dos casos para os alunos. Com relação à precisão da percepção da avaliação do outro grupo, ela sugere que os alunos da pesquisa original são mais precisos enquanto os professores da pesquisa original são menos precisos. Essa diferença evidencia o impacto da dimensão cultural na ética.

Identificamos algumas contribuições deste estudo. A primeira é evidenciar o impacto das diferenças culturais na pesquisa acerca do tema. As diferenças culturais podem levar a diferentes interpretações de desonestidade acadêmica e podem afetar o modo que o sistema acadêmico desencoraja a desonestidade acadêmica ou contribui para sua ocorrência. Isso confirma a necessidade de mais estudos empíricos no Brasil. A segunda é que os professores e os alunos estão relativamente alinhados em relação aos conceitos e às punições relativos à ética acadêmica. A terceira é que existem alguns casos onde tanto os professores quanto os alunos não classificaram um comportamento claramente desonesto como tal e atribuem penalidades menos severas. Nesses

casos, bem como nos casos cinzentos, devemos provocar uma maior discussão sobre o código de ética acadêmico no ambiente universitário. Uma forma de promover essas discussões é por meio de disciplinas de ética além de integrar conceitos éticos nas demais disciplinas do curso de contabilidade. Alguns pesquisadores sugerem ainda uma disciplina de ética ao final do curso (Armstrong, 1993). E a quarta é a importância de incluir mais pesquisas éticas no Brasil não só sobre o aluno, mas também sobre o professor que faz parte da formação do futuro profissional contábil. Acreditamos que o professor possa contribuir para integridade acadêmica nas escolas superiores de contabilidade.

Este estudo está limitado a um programa de uma universidade pública do Brasil. Novos estudos envolvendo uma amostra maior incluindo diferentes programas poderão confirmar os resultados aqui obtidos e se podem ser generalizados. Outras formas de obter os dados devem ser pesquisadas, dada a natureza ética das questões acerca da desonestidade e a consequência percebida pelos respondentes para esse tipo de pergunta.

AGRADECIMENTOS

Os autores gostariam de agradecer ao Dr. Braun, ao Dr. Stallworth e ao Dr. Cram pela permissão em utilizar e adaptar o instrumento de sua pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J.S.; LISBOA, N.P.; WEFFORT, E.F.J.; ANTUNES, M.T.P. 2007. Um estudo empírico sobre a importância do código de ética profissional para o contabilista. *Revista de Contabilidade e Finanças da Universidade de São Paulo*, 18(nº. especial):58-68.
- ANDERMAN, E.M.; GRIESINGER, T.; WESTERFIELD, G. 1998. Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90(1):84-93.
- ARMSTRONG, M.B. 1993. Ethics and professionalism in Accounting education? A sample course. *Journal of accounting education*, 11(1):77-92. [http://dx.doi.org/10.1016/0748-5751\(93\)90019-F](http://dx.doi.org/10.1016/0748-5751(93)90019-F)
- BAIRD, J.S. 1980. Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17(4):515-522.
- BARBASTEFANO, R.G.; SOUZA, C.G. 2007. Percepção do conceito de plágio acadêmico entre alunos de engenharia de produção e ações para sua redução. *Revista de Produção online*, Edição especial:1-18. Disponível em: <http://www.producaoonline.org.br/rpo/article/view/52>. Acesso em: 07/12/2013.
- BORGES, E.; MEDEIROS, C. 2007. Comprometimento e ética profissional: um estudo de suas relações junto aos contabilistas. *Revista de Contabilidade e Finanças da Universidade de São Paulo*, 18(44):60-71.
- BRAUN, R.L.; STALLWORTH, H.L.; CRAM, D.P. 2005. The academic honesty expectations gap: an analysis of student and faculty perspectives. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=649765>. Acesso em: 10/12/2013. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.649765>
- CROWN, D.F.; SPILLER, M.S. 1998. Learning from the literature on college cheating: a review of empirical research. *Journal of Business Ethics*, 17(6):683-700.
- DIETZ-UHLER, B.; HURN, J. 2011. Academic Dishonesty on Online Courses. In: P. SMITH (ed.), *Proceedings of the 2011 ASCUE Summer Conference*. Disponível em: <http://www.ascue.org/files/proceedings/2011/2011-final.pdf>. Acesso em: 07/12/2013.
- DRAKE, C.A. 1941. Why students cheat. *Journal of Higher Education*, 12(8):418-420. <http://dx.doi.org/10.2307/1976003>
- EVANS, E.D.; CRAIG, D. 1990. Teacher and student perceptions of academic cheating in middle and senior high schools. *Journal of Educational Research*, 84(1):44-52.
- GIL, A.C. 1999. *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 5ª ed., São Paulo, Atlas, 207 p.
- HARMON, O.R.; LAMBRINOS, J.; BUFFOLINO, J. 2010. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(3). Disponível em: http://www.westga.edu/~distance/ojdla/Fall133/harmon_lambrinos_buffolino133.html. Acesso em: 10/09/2011.
- HETHERINGTON, E.M.; FELDMAN, S.E. 1964. College cheating as a function of subject and situational variables. *Journal of Educational Psychology*, 55(4):212-218. <http://dx.doi.org/10.1037/h0045337>
- KISAMORE, J.L.; STONE, T.H.; JAWAHAR, I.M. 2007. Academic integrity: the relationship between individual and situational factors on misconduct contemplations. *Journal of Business Ethics*, 75(4):381-394.
- LAMBERT, E.G.; HOGAN, N.L.; BARTON, S.M. 2003. Collegiate academic dishonesty revisited: what have they done, How often have they done it, Who does it and why did they do it? *Electronic Journal of Sociology*, 7(4):1-27. Disponível em: http://www.sociology.org/content/vol7.4/lambert_et_al.html. Acesso em: 07/12/2013
- LAWSON, R.A. 2004. Is classroom cheating related to business students' propensity to cheat in the "real world"? *Journal of Business Ethics*, 49(2):189-199, 2004.
- MCCABE, D.L.; BUTTERFIELD, K.D.; TREVINO, L.K. 2006. Academic dishonesty in graduate business programs: prevalence, causes and proposed action. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3):294-305. <http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2006.22697018>
- MCMANUS, L.; SUBRAMANIAM, N. 2009. Ethical evaluations and behavioral intentions of early career accountants: the impact of mentors, peers and individual attributes. *Accounting and Finance*, 49(3):619-643.
- NASCIMENTO, C.; BEZERRA, T.L.; ESPEJO, M.M.S.B.; PACHECO, V.; ANTONOVZ, T. 2010. O tema "ética" na percepção dos alunos de graduação de ciências contábeis em universidades da região sul do Brasil. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 7(14):75-96. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8069.2010v7n14p75>
- NEWSTEAD, S.E.; FRANKLYN-STOKES, A.; ARMSTEAD, P. 1996. Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88(2):229-241.
- PAVELA, G. 1978. Applying the power of association on campus: A model code of academic integrity. *Journal of College and University Law*, 24(1):1-22.
- PINCUS, H.S.; SCHMELKIN, L.P. 2003. Faculty perceptions of academic dishonesty: a multidimensional scaling analysis. *The Journal of Higher Education*, 74(2):196-209.

- ROBERTS, D.; RABINOWITZ, W. 1992. An investigation of student perceptions of cheating in academic situations. *Review of Higher Education*, 15(2):179-190.
- SAAT, M.M.; PORTER, S.; WOODBINE, G. 2010. The effect of ethics courses on the ethical judgment-making ability of Malaysian accounting students, *Journal of Financial Reporting and Accounting*, 8(2):92-109.
<http://dx.doi.org/10.1108/19852511011088361>
- SILVA, G.A.; ROCHA, M.M.; OTTA, E.; PEREIRA, Y.L.; BUSSAB, V.S.R. 2006. Um estudo sobre a prática da cola entre universitários. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19(1):18-24.
- SIMON, C.A.; CARR, J.R.; MCCULLOUGH, S.M.; MORGAN, S.J.; OLESON, T.; RESSEL, M. 2004. Gender, student perceptions, institutional commitments and academic dishonesty: who reports in academic dishonesty cases? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1):75-90.
- SIMS, R.L. 1995. The severity of academic dishonesty: a comparison of faculty and student views. *Psychology in the Schools*, 32(3):233-238.
- TRENTIN, G.N.S.; DOMINGUES, M.J.C.S.; CASTRO, D.R.M.S. 2008. Percepção dos Alunos de Ciências Contábeis sobre ética profissional. Disponível em: <http://home.furb.br/mariadomingues/site/publicacoes/2008/eventos/evento-2008-07.pdf>. Acesso em: 07/12/2013
- WALLS, J. D. 1988. Putting a premium on honesty. *Security Management*, 32(9):81-84.
- WEST, T.; RAVENSCROFT, S.P.; SHRADER, C.B. 2004. Cheating and moral judgment in the college classroom: a natural experiment. *Journal of Business Ethics*, 54(2):173-183.
- WHITLEY, B.E. 1998. Factors associated with cheating among college students: a review. *Research in Higher Education*, 39(3):235-274.

Submetido: 12/09/2011
Aceito: 25/11/2012

JOSÉ DUTRA OLIVEIRA NETO

Universidade de São Paulo
FEA-RP/USP
Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre
14040-905, Ribeirão Preto, SP, Brasil

OSVALDO CHACAROLLI JÚNIOR

Universidade de São Paulo
FEA-RP/USP
Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre
14040-905, Ribeirão Preto, SP, Brasil