

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA

MONOGRAFIA DE FINAL DE CURSO

DESONESTIDADE ACADÊMICA NA PANDEMIA: UM ESTUDO SOBRE O
COMPORTAMENTO PRATICADO POR ALUNOS DA GRADUAÇÃO NO
MODELO DE ENSINO À DISTÂNCIA

Pedro Wallier Guimarães Ferreira

Nº de matrícula: 1810898

Orientador(a): Prof^a. Sheila Najberg

Julho de 2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

DEPARTAMENTO DE ECONOMIA

MONOGRAFIA DE FINAL DE CURSO

DESONESTIDADE ACADÊMICA NA PANDEMIA: UM ESTUDO SOBRE O
COMPORTAMENTO PRATICADO POR ALUNOS DA GRADUAÇÃO NO
MODELO DE ENSINO À DISTÂNCIA

Pedro Wallier G Ferreira

Pedro Wallier Guimarães Ferreira

Nº de matrícula: 1810898

Orientador(a): Prof^a. Sheila Najberg

Julho de 2022

Declaro que o presente trabalho é de minha autoria e que não recorri para realizá-lo, a nenhuma forma de ajuda externa, exceto quando autorizado pelo professor

As opiniões expressas neste trabalho são de responsabilidade única e exclusiva do autor

Agradecimento

Agora que minha jornada na universidade está chegando ao fim da graduação, não posso deixar de ver a influência de tudo que se veio antes e que ajudou a formar o que está agora. Minha vida acadêmica, muito influenciada pelas diferentes personalidades que me rodearam, foi muito eclética e portanto creio que seja justo homenagear aqueles que fizeram a diferença. Queria eu ser capaz de homenagear a todos, mas sabendo que isso não seria prudente, escolhi apontar alguns mais especiais, esperando que os demais não se sintam menosprezados.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais, Sergio e Marise, que sempre me incentivaram a perseguir aquilo que me fazia feliz, me apoiaram ao longo de todos os passos, forneceram os meios para uma educação forte, me ensinaram seus princípios, sabendo que um dia seriam a base para os meus próprios. Devo parte do crédito pelo tema a eles também, por todas as vezes que nos sentamos à mesa, discutindo e debatendo dos mais diversos assuntos, juntamente com meus irmãos (Leticia e João), que também merecem sua própria homenagem aqui. Aos demais membros da minha família de sangue, agradeço por todas as trocas que tivemos. Jamais serão esquecidos!

Escolho este momento para agradecer todos os meus amigos do colégio, da faculdade e do trabalho. Àqueles que foram mais importantes e que não precisam ser mencionados: Muito obrigado! Vocês são os irmãos e irmãs que escolhi. Obrigado por todos os momentos de parceria, cumplicidade e intimidade, todas as provocações e questionamentos que me fizeram enfrentar e que ajudaram a moldar o caráter que tenho hoje.

Por último, deixo um agradecimento muito especial à minha orientadora, Sheila Najberg. Obrigado pelos momentos de inspiração, apoio, incentivo, desafio e amizade. Agradeço também por todo o tempo e dedicação disponibilizados, que se fizeram não só proveitosos, mas essenciais para a formação desta monografia. Aproveito para deixar aqui um agradecimento a todos os educadores que cruzaram meu caminho, especialmente a todos os professores do departamento de economia da PUC, ao Dr. David Rettinger e ao Dr. Stefan Janke, por suas consultorias.

Se ainda sobrares aqueles que não se sentiram mencionados, deixo aqui meu profundo agradecimento.

Sumário

Agradecimento	3
Sumário	4
Lista de Tabelas	5
Lista de Gráficos	7
1. Introdução	9
1.1. Contexto	9
1.2. Motivação	10
1.3. Comportamentos desonestos	10
2. Metodologia	14
2.1. Questionário	14
2.2. Excel	18
3. Dados	19
3.1. Dados dos alunos que ingressaram na faculdade antes do início da Pandemia (comparação entre os modelos Presencial e EAD)	20
3.2. Dados sobre as demais questões estudadas	22
4. Resultados	26
5. Referências	39
6. Anexo - Descrição do Questionário e Alguns Resultados	43

Lista de Tabelas

1. Tabela 1: Como os alunos passaram a se comportar com a transição entre modelos, em relação ao uso de material adicional
2. Tabela 2: Como os alunos passaram a se comportar com a transição entre modelos, em relação à troca de informações
3. Tabela 3: Como os alunos passaram a se comportar com a transição entre modelos, em relação à manipulação dos professores
4. Tabela 4: Como os alunos passaram a se comportar com a transição entre modelos, em relação à alteração de respostas corrigidas
5. Tabela 5: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 1 (Q1)
6. Tabela 6: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 2 (Q2)
7. Tabela 7: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 5 (Q5)
8. Tabela 8: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 6 (Q6)
9. Tabela 9: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 3 (Q3)
10. Tabela 10: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 4 (Q4)
11. Tabela 11: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 11 (Q11)
12. Tabela 12: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 12 (Q12)
13. Tabela 13: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 7 (Q7)
14. Tabela 14: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 8 (Q8)
15. Tabela 15: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 9 (Q9)
16. Tabela 16: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 10 (Q10)
17. Tabela 17: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 13 (Q13)
18. Tabela 18: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 14 (Q14)

19. Tabela 19: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Opção 1 da Questão 15 (Q15.1)
20. Tabela 20: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Opção 2 da Questão 15 (Q15.2)
21. Tabela 21: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Opção 3 da Questão 15 (Q15.3)
22. Tabela 22: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Opção 4 da Questão 15 (Q15.4)
23. Tabela 23: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Opção 5 da Questão 15 (Q15.5)
24. Tabela 24: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Opção 6 da Questão 15 (Q15.6)
25. Tabela 25: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Opção 7 da Questão 15 (Q15.7)
26. Tabela 26: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 16 (Q16)

Lista de Gráficos

1. Gráfico 1: Porcentagens de alunos que fizeram os modelos de ensino
2. Gráfico 2: Frequência em que alunos utilizaram material adicional durante Exames (Comparação entre modelos Presencial e EAD)
3. Gráfico 3: Frequência em que alunos trocaram Informações durante Exames (Comparação entre modelos Presencial e EAD)
4. Gráfico 4: Frequência em que alunos manipularam o Professor (Comparação entre modelos Presencial e EAD)
5. Gráfico 5: Frequência em que alunos alteraram resposta corrigidas (Comparação entre modelos Presencial e EAD)
6. Gráfico 6: Impressão dos alunos sobre o impacto positivo de suas transgressões sobre suas notas
7. Gráfico 7: Impressão dos alunos sobre a leniência do EAD com relação às transgressões tratadas no questionário
8. Gráfico 8: Participação de cada curso nas respostas do questionário
9. Gráfico 9: Frequência com a qual os alunos convenceram outros a fazerem seus próprios exames
10. Gráfico 10: Frequência com a qual os alunos reutilizaram um exame/trabalho de cursos anteriores
11. Gráfico 11: Frequência com a qual os alunos inventaram dificuldades técnicas para ganhar uma vantagem
12. Gráfico 12: Frequência com a qual os alunos usaram alguma desculpa por ter perdido um prazo
13. Gráfico 13: Impressão dos alunos sobre a eficácia das medidas implantadas no combate à desonestidade acadêmica
14. Gráficos 14: Opiniões sobre as escolhas de disciplinas de todos os alunos que responderam o questionário

15. Gráfico 15: Opiniões sobre as escolhas de disciplinas apenas dos alunos que estudaram no modelo Presencial
16. Gráfico 16: Frequência em que alunos utilizaram material adicional durante Exames (apenas EAD)
17. Gráfico 17: Frequência em que alunos trocaram Informações durante Exames (apenas EAD)
18. Gráfico 18: Frequência em que alunos manipularam o Professor (apenas EAD)
19. Gráfico 19: Frequência em que alunos alteraram resposta corrigidas (apenas EAD)

1. Introdução

A integridade acadêmica é um tema vasto. O objetivo desta monografia é estudar como o comportamento dos alunos de graduação, no Brasil, mudou conforme a vigência da pandemia, sem nenhuma especificação quanto ao curso ou à universidade.

A Desonestidade Acadêmica pode ser caracterizada por inúmeras atitudes dos alunos. Neste trabalho optou-se por analisar as transgressões que ocorreram em exames¹ e considerou-se todos os comportamentos desonestos como tendo o mesmo nível de gravidade.

Para a elaboração desta monografia, foi criada uma base de dados nova, através das respostas de questionário elaborado para este fim específico, por onde pretende-se descobrir um pouco mais sobre o comportamento acadêmico dos alunos de graduação no Brasil, comparando as atitudes de desonestidade no modelo de Ensino à Distância (EAD) com aquelas praticadas no presencial. A divulgação do questionário, via redes sociais, foi do dia 25 de novembro de 2021 até 31 de dezembro de 2021. A base de dados é composta de respostas de 478 alunos, dos quais 63% tiveram a experiência de ter aulas presenciais e online.

1.1. Contexto

Durante a pandemia do coronavírus, a partir de março de 2020, a grande maioria das instituições acadêmicas, entre escolas e universidades, não podendo ensinar presencialmente, foi obrigada, de forma repentina, a adotar o método de EAD. Dessa forma, professores ao redor do mundo tiveram de aprender os melhores meios para ensinarem suas disciplinas e avaliarem seus alunos virtualmente, enquanto os alunos tiveram de adaptar o ambiente de suas casas para um estudo mais intensivo.

A pandemia do COVID-19 se provou um excelente laboratório para cientistas comportamentais, pois obrigou uma drástica mudança de comportamento. Um deles, que ocorreu com relativa frequência ao redor do mundo em diversas instituições de ensino, foi a prática dos alunos de fazer exames de forma antiética e até mesmo ilegal (*KING & CASE (2014); CALABRESE et al. (2007)*). Outro, foi a diversificação (ou falta

¹ Termo escolhido para abranger provas, testes, trabalhos e outras avaliações que deveriam ser feitas individualmente.

dela) dos modelos de avaliação utilizados pelos professores para prevenir tais desonestidades (*JANKE et al (2021)*).

1.2. Motivação

Os alunos das universidades, nesta monografia tratando-se, mais especificamente, da graduação, sentem em primeira mão diversos vieses que serão melhor descritos na seção seguinte. Com isso, a motivação principal para esta monografia é fazer uma radiografia do comportamento acadêmico dos alunos no EAD, que foi imposto pela pandemia nos anos 2020 e 2021.

Considerando a desigualdade no acesso à internet como um dos problemas da realidade brasileira, também é importante discutir os efeitos do ensino à distância (ou falta dele) sobre a parcela da população que sofre com tal problema. A distribuição da quantidade de pessoas que tiveram aulas online, em relação àquelas que tiveram aulas presenciais (será observado melhor no anexo), direciona atenção para uma teoria específica (*MORALISTA & ODUCCADO (2020)*): mesmo querendo aprender, alguns alunos foram incapacitados de seguir seus cursos, por não possuírem acesso de qualidade à internet ou por acreditarem que isso depreciaria a experiência universitária.

Ademais, dado que o formato de Ensino a Distância promete permanecer em vigor mesmo depois da vacinação completa da população e do fim da pandemia do coronavírus, o assunto tratado nesta monografia interessa especialmente às mais diversas instituições de ensino, aos professores (ou alunos) que procuram aprimorar sua maneira de educar (ou ser educado) e aos pesquisadores e formuladores de políticas educacionais, em escala internacional.

1.3. Comportamentos desonestos

Economia Comportamental, em poucas palavras, pode ser definida como o estudo de “como fazemos nossas escolhas”, combinando a teoria econômica com dados de experimentos, psicologia e outras ciências sociais. Explicam-se decisões econômicas admitindo que fatores sociais, cognitivos e emocionais influenciam a tomada de decisão ou, em outras palavras, considera-se que os seres humanos não são totalmente racionais. Uma das representações dessa falta de racionalidade são os erros de julgamento que as pessoas cometem quando aceleram seus processos de decisão ou, como são conhecidos academicamente, vieses comportamentais. Com isso em mente, serão citadas a seguir

diversas maneiras de relacionar o tema desta monografia e o comportamento dos alunos da graduação brasileira com o ramo da Economia Comportamental.

Em primeiro lugar, mencionam-se alguns dos vieses que influenciam as tomadas de decisões dos alunos quando escolhem cometer atos desonestos. Um deles é o viés da Norma Social, que descreve os momentos em que se percebe um determinado comportamento sendo praticado pela maioria das pessoas e escolhe repeti-lo. No caso das universidades, os alunos percebem seus colegas trocando ideias ou descrevendo histórias em que cometeram atos desonestos e decidem repetir tais atos. As razões para a “cola”² (JANKE *et al* (2021); ABDELRAHIM (2021); EASTMAN, IYER & REISENWITZ (2008)) também giram em torno da competitividade, insegurança, problemas com o professor, ansiedade e outras questões mentais/emocionais, entre diversos motivadores que variam para cada aluno. Ainda assim, o fator social ocupa um papel central na tomada de decisão.

O viés do presente também é uma citação adequada, pois envolve os efeitos das decisões de estudar sobre cometer práticas desonestas. Basicamente, esse viés comportamental se refere à tendência que as pessoas possuem de preferir ganhos no presente do que ganhos maiores no futuro. Mais especificamente, no caso dos alunos, enxergam um custo maior em estudar agora e acreditam que será mais fácil estudar depois. Nesses casos, muitos estudantes desconhecem seus problemas de autocontrole ou possuem uma expectativa exageradamente otimista sobre o futuro, o que os faz adiar seus estudos para exames e aumenta a probabilidade de despreparo. Como consequência, ao se aproximarem da data final, deixam sua insegurança influenciar sua decisão de cometer desonestidades. Esses indivíduos são classificados como “ingênuos” pela Economia Comportamental.

A aversão à perda, outro viés comportamental, também influencia os alunos que escolhem se comportar de maneira desonesta, pois veem os exames como possibilidades de aumentarem seus Coeficientes de Rendimento (CR) e perder esta oportunidade seria custoso demais. O viés da confirmação também foi uma preocupação na formulação do questionário, que será melhor detalhado e explicado na seção 2.1., mas basicamente se refere à ideia de que a desonestidade acadêmica se legitima por ser considerada um comportamento natural e comum de todas as pessoas.

² Jargão popular cuja tradução mais próxima é “trapaça”.

Apesar de seu efeito ser ambíguo, outro viés a ser mencionado é o da disponibilidade. Este é responsável por definir a interpretação das pessoas sobre a probabilidade de eventos, baseado na facilidade com que se recupera exemplos desse resultado na memória. Para que a ideia fique mais compreensível, deve-se mencionar um exemplo regularmente utilizado no aprendizado deste conceito: uma notícia sobre ataque de tubarão (TVERSKY & KAHNEMAN (1974)). Sendo este um assunto impressionante e de grande repercussão, apesar de ser incomum, possui mais relevância na mente das pessoas e, por isso, elas se deixam influenciar e deixam de fazer certas coisas, como entrar no mar. No caso da integridade acadêmica, a influência do viés da disponibilidade nos atos desonestos dos alunos depende da história que chega ao aluno. Caso, no final da história, o aluno tenha sido pego “colando”, seus colegas que ficaram sabendo dessa história se sentirão menos propensos a repetir seus comportamentos, mas, caso esse aluno desonesto não tenha sido punido, seus colegas possivelmente terão a interpretação de que são capazes de repetir os atos desonestos, sem qualquer consequência negativa e com a possibilidade de aumentarem suas notas. Durante o período de EAD, se viu um aumento da “cola”, o que sugere que o viés da disponibilidade de fato aumentou a desonestidade acadêmica.

O processo de tomada de decisão de cometer desonestidades acadêmicas também passa pela reflexão sobre o risco. Se o benefício esperado de “colar” supera o custo esperado de ser pego na função de utilidade do aluno, ele é considerado propenso ao risco e tendencioso ao comportamento desonesto. Existem diversos outros fatores que participam desta equação, mas um determinado item que deve ser ressaltado é como o custo de “colar” tem caído por conta da facilidade que se adquiriu para esse tipo de comportamento. Hoje em dia, apresentam-se diversas empresas que lucram ajudando alunos a “colarem”. Dentre os exemplos mais conhecidos, citam-se os sites “masterpapers.com”, “essaytown.com”, “writework.com” e “schoolsucks.com” (ALESSIO & MESSINGER (2021)), assim como os aplicativos “Brainly” e “Cola Fácil”. Companhias como essas monetizam o custo do comportamento desonesto e, usando métodos cada vez mais desenvolvidos, dificilmente são identificados pelos professores. Para os alunos, contratar uma empresa para ajudar nos exames pode ter o efeito de descontar parte do custo moral deles estarem “colando”.

A falta de impessoalidade nos comportamentos desonestos não se faz presente apenas por meio de empresas que facilitam a “cola”, mas também pela própria

interpretação subjetiva sobre a definição de o que seria uma desonestidade acadêmica. Em outras palavras, alguns alunos não reconhecem seus comportamentos como sendo tão ruins, principalmente quando se trata de ajudar outros, em comparação com ajudar a si mesmo (*STEPHENS, YOUNG & CALABRESE (2007); KING & CASE (2014)*).

Assim, as descrições feitas nesta seção provam a complexidade que é o tema da integridade acadêmica dos alunos. Soma-se ainda, a conclusão de estudos anteriores (*BERNARDI et al. (2004); CICOGNANI (2019)*) que provam que alunos que “colam” na escola ou na universidade apresentam maiores chances de trapacear em suas futuras vidas profissionais. Assim, o combate à desonestidade acadêmica torna-se uma responsabilidade igualmente importante para os alunos e para os professores que, com o novo desafio apresentado pela pandemia do COVID-19, enfrentaram diversas dificuldades para ensinar suas disciplinas e combater as “trapaças” que esse novo modelo de educação traz, juntamente com tanta flexibilidade.

Dentre as medidas de combate à “cola” (*JANKE et al (2021); CICOGNANI (2019); ABDELRAHIM (2021); STEPHENS, YOUNG & CALABRESE (2007)*), menciona-se: o acionamento de câmeras de gravação durante a confecção dos exames; a utilização de perguntas abertas, no lugar de múltipla-escolha; a adoção de exames colaborativos e/ou outros tipos de avaliação além do exame escrito; a implantação de códigos de honra nas universidades; a implantação de medidas que visam a redução do estresse e da ansiedade dos alunos; a utilização de mecanismos detectores de desonestidades, como “turnitin.com” e “safeassign.com”³.

As medidas que procuram evidenciar comportamentos desonestos também vêm ganhando espaço. Por exemplo, a análise das pesquisas feitas no Google, através do Google Trends, e a análise sobre o aumento da performance dos alunos, comparado a um período anterior, já foram implantadas em algumas instituições de ensino (*BILEN & MATROS (2021); JANKE et al (2021)*). A utilização de ferramentas e softwares são comprovadamente eficientes na análise ou no combate de comportamentos desonestos, mas não serão tratados individualmente com aprofundamento nesta monografia. Ainda assim, procura-se relacioná-los com a amenização das “trapaças” e as consequências destas.

³ Softwares que garantem que os trabalhos entregues sejam originais e apontam até os maus comportamentos mais sofisticados.

2. Metodologia

Foram utilizadas técnicas de pesquisa econômica, para medir a relevância e o impacto dos diferentes comportamentos e decisões dos alunos sobre as suas notas. Nesse processo, foram utilizados softwares como o Excel para analisar as bases de dados e estimar os resultados.

Considera-se que os resultados acadêmicos podem ser afetados por outros fatores que não foram controlados e deve-se ter a consciência de que nem toda alteração nas notas dos alunos pode ser justificada por seus comportamentos desonestos. Ainda assim, a utilização de um questionário, onde cada aluno identifica suas atitudes, permite comparar o modelo presencial com o modelo online, em relação aos relatos de “cola”.

2.1. Questionário

Após basear as perguntas em questionários e referências passadas, elaborar 8 versões diferentes, pela consulta de professores internacionais (como Dr David Rettinger, diretor de programas de Integridade Acadêmica, e Dr Stefan Janke, professor da Universidade de Mannheim, na Alemanha), pela aprovação e sugestões de professoras da PUC-Rio (Ana Carolina Letichevsky e Wasmália Bivar) e por diversas outras alterações, o questionário foi disponibilizado aos alunos no dia 25 de novembro de 2021. Utilizou-se a ferramenta Google Forms para a confecção e, ao final do período de coleta de respostas, obteve-se um total de 478 respostas de alunos de diversos cursos em, possivelmente, diversas universidades do Brasil.

Um dos princípios básicos do questionário é que deveria ser rápido e anônimo (*BERNARDI et al. (2004); KING & CASE (2014)*). Logo, o formulário foi curto (estima-se, em média, menos de 10 minutos para o preenchimento completo) e não incluiu separações ou perguntas sobre características ou condições específicas como raça, gênero, tipo de universidade (pública ou privada), procedência, entre outras. Logo, a premissa principal é de que todos os alunos graduandos do Brasil são idênticos dos pontos de vista relevantes para o tema.

Aqui ressalta-se a extrema importância do anonimato, entendendo que isso oferece mais liberdade e tranquilidade ao aluno para responder honestamente sobre seus comportamentos desonestos. Por isso, nenhuma pergunta que pudesse identificar os participantes foi incluída no questionário. Houve somente duas exceções a esta regra,

que foram as perguntas sobre o ano de entrada do aluno na universidade e sobre a formação em que estava matriculado. A primeira, necessária para separar aqueles que só tiveram uma experiência no modelo de EAD daqueles que também aprenderam presencialmente. A segunda, porque objetivava-se encontrar correlações entre os comportamentos dos alunos e seus respectivos cursos. Em suma, as identidades dos alunos foram totalmente preservadas.

Por outro lado, é preciso reconhecer que ocorre um tradeoff entre a preservação da identidade dos estudantes e o controle dos fatores que influenciam os comportamentos desonestos dos alunos. Para manter o anonimato, não foi possível identificar certas características que motivariam a “cola” (por exemplo, a insegurança, a ansiedade e o relacionamento dos alunos com os professores). Ao invés disso, considerou-se que essas variáveis fossem constantes e iguais para todos aqueles que responderam o questionário.

Outra preocupação de alta relevância que foi considerada ao formular o questionário foi o uso da autoavaliação dos alunos como fonte para os dados (*JANKE et al. (2021); BILEN & MATROS (2021)*). A compreensão dos alunos sobre seus próprios comportamentos muitas vezes tende a divergir da realidade. Por isso, caso o questionário fosse, por exemplo, explícito sobre a intenção de estudar as transgressões dos alunos, entende-se que os relatos seriam exagerados para atender tais expectativas (*CICOGNANI (2019)*). Portanto, para evitar respostas enviesadas baseadas no que os alunos considerariam a resposta “certa”, o formulário foi divulgado sem o uso de qualquer elemento ou definição de conotação negativa como, por exemplo, a palavra “desonestidade” sempre sendo substituída por “integridade”.

Nesse mesmo sentido, questionou-se a propriedade das perguntas serem formuladas para que os alunos respondessem apenas sobre seu próprio comportamento ou também sobre o comportamento de seus colegas (*CICOGNANI (2019)*). A decisão final foi de perguntar somente sobre o comportamento individual dos alunos e não incluir suas interpretações sobre seus companheiros. O principal motivador desta escolha foi a presença do viés da confirmação: caso o aluno que está respondendo o formulário acredite que seus colegas passaram a “colar” mais no EAD e que este é o comportamento natural, suas respostas serão enviesadas no sentido de confirmar essa crença.

A maioria das perguntas apresentavam uma escala numérica (Likert) de 1 a 5 como modelo de resposta (partiu-se da premissa que tal método diminuiria a quantidade de “ruído” nas respostas⁴). Tal medida costuma apresentar certa subjetividade nas respostas, especialmente considerando um tema como o de integridade acadêmica. A definição da quantidade de “cola” como sendo muita ou pouca é relativa: Dentre um aluno que “colou” muitas vezes em uma só matéria e outro aluno que “trapaceou” apenas uma vez em todas as matérias, qual cometeu mais atos desonestos? Considerando questionamentos como este, as perguntas foram formatadas para que os alunos respondessem com relação à frequência da repetição das desonestidades e os valores da escala foram especificados (onde 1 = Nunca, 2 = Raramente, 3 = Com Pouca Frequência, 4 = Com Alguma Frequência e 5 = Com Muita Frequência). Ainda assim, o modelo abre espaço para certa subjetividade (*JANKE et al (2021)*; *BILEN & MATROS (2021)*; *DAUMILLER & JANKE (2019)*), mas supôs-se que, com uma quantidade de respostas alta o suficiente, ela se dissiparia, chegando a ser imperceptível ou irrelevante. As demais perguntas, que não seguiram esse modelo, serão detalhadas à frente.

Com base nos resultados do *paper* de George Loewenstein (*LOEWENSTEIN et al. (2011)*), formulou-se o questionário com uma fonte mais “informal”, intitulada “Divertida” pela ferramenta do Google Forms. A explicação para esta decisão está no fato de que, segundo o experimento tratado no trabalho referenciado, as pessoas consideram sites profissionais mais seguros para fornecer informações, mas se sentem mais propensas a revelar comportamentos piores e informações “sigilosas” ou “secretas” em situações informais ou “antiprofissionais”. Os autores também afirmam que as pessoas apresentam maior aversão em compartilhar informações dependendo do quão avançada é a tecnologia. Para que seja mais fácil de compreender, imagine escrever um segredo em uma folha de papel ou em um post no Facebook.

A seguir, descreve-se cada pergunta do questionário sinteticamente⁵. O formulário se dividiu em quatro seções: a primeira seção apresentava uma breve descrição do projeto, incluindo uma nota de agradecimento aos participantes, o tempo estimado para preenchimento, a proposta da monografia e um e-mail para contato. Essa seção também inclui a primeira pergunta, sobre o ano de entrada do aluno na universidade. Caso o

⁴ KAHNEMAN, 2016.

⁵ A transcrição detalhada do questionário pode ser vista ao final desta monografia, no anexo.

aluno tivesse entrado nos anos de 2020 ou 2021 e não tivesse experiência presencial, era direcionado para a seção três. Caso contrário, seguia para a segunda seção.

A seção dois apresentava as perguntas que deveriam ser respondidas considerando o modelo presencial e que serviram de comparação para com a seção três que, por sua vez, tratava do modelo de Ensino a Distância. As perguntas definidas para a segunda seção tinham o mesmo modelo de escala Likert 5 pontos e associavam desonestidade acadêmica com o uso da internet ou de qualquer material adicional não permitido, a troca de ideias ou possíveis respostas de outras pessoas, a tentativa de manipulação do professor e a alteração de respostas já avaliadas com a finalidade de pedir revisão e aumentar a nota. Tais perguntas foram selecionadas para esta seção por serem as de maior interesse em termos de comparação com o modelo de EAD. Mais perguntas poderiam ser incluídas nessa seção, mas o princípio de manter o questionário curto foi priorizado.

A seção três, a de maior extensão, tratava diretamente sobre as atitudes desonestas dos alunos no Ensino à Distância. Além das perguntas apresentadas na seção anterior, a terceira seção adicionava outros questionamentos, ainda no modelo de escala Likert 5 pontos, tratando das tentativas de convencer outros a fazerem seus exames, de reutilizar um exame/trabalho de cursos anteriores, de inventar dificuldades técnicas para ganhar vantagem e de inventar desculpas por ter perdido um prazo. Também foram incluídas perguntas sobre os retornos positivos privados dos comportamentos acadêmicos desonestos e sobre a frequência com que o modelo de EAD facilitava este tipo de comportamento em relação ao modelo presencial.

A seção final se diferencia das demais por conta dos modelos de formatação das perguntas e por tentar observar informações sobre a Instituição de Ensino. A primeira pergunta desta seção era sobre quais medidas foram tomadas pela instituição de ensino para garantir a integridade acadêmica. Esta pergunta apresentou diversas medidas utilizadas pelos professores no EAD: exames de duração curta, abertura da câmera durante a prova, exames e/ou questões personalizadas com alguma informação específica do aluno, entre outras, e os alunos deveriam marcar se suas instituições implantaram (marcavam “Sim”) ou não as medidas (marcavam “Não”). A segunda pergunta da quarta seção questionava sobre a eficiência das medidas para garantir a integridade acadêmica e fornecia o mesmo modelo de escala Likert 5 pontos que as duas

seções anteriores. Ambas essas perguntas foram usadas para medir o efeito das medidas implementadas pelos professores sobre as notas. Já a terceira pergunta procurava entender como o EAD afetou a escolha de disciplinas dos alunos, permitindo selecionar diversas opções, como se matricular em matérias que seriam mais difíceis ou fora do horário disponível do aluno. Por fim, perguntou-se o curso do participante, com a pretensão de classificá-lo segundo um determinado grupo. Nesta última pergunta, os alunos tinham opções de curso para selecionar, juntamente com uma opção de “Outros cursos não mencionados” e de “Prefiro não responder”, permitindo o anonimato.

O questionário foi distribuído através de redes sociais como E-mail, WhatsApp, Instagram e Facebook. Segundo relatos de alguns contribuidores, sabe-se que o questionário foi enviado para instituições em diferentes regiões do país, mas não se sabe ao certo seu alcance. Intencionalmente, um grande número de respostas foi coletado para tornar os resultados da pesquisa mais robustos.

2.2. Excel

Para a organização dos dados coletados no questionário, utilizou-se o software Excel. Isso tornou possível que gráficos e tabelas, entre outras ferramentas úteis, fossem desenvolvidos para auxílio visual às conclusões do questionário. A princípio, supôs-se que seria suficiente utilizar a média dos valores coletados em cada parte analisada, dado que a maioria das respostas eram formuladas em formato de escalas de 1 a 5. No entanto, utilizou-se o número total de alunos que selecionou cada alternativa, dado que a média traria resultados errôneos e conclusões precipitadas. A disposição das planilhas dentro do arquivo utilizado foi feita considerando os resultados procurados, assim como as respostas do formulário.

Uma informação que vale ser apontada sobre a forma de organização do arquivo é referente à elaboração e visualização dos resultados. Para algumas das perguntas, se fez necessário separar as respostas daqueles alunos que só tiveram experiência no modelo online. Um exemplo disso foi na pergunta sobre a escolha das disciplinas: as respostas foram separadas por conta da conotação comparativa da pergunta, que assumia que os alunos saberiam qual seria a escolha ótima a se fazer sobre quais disciplinas se matricular, mesmo não sendo uma suposição totalmente verdadeira⁶.

⁶ Isso é melhor explicado nas seções seguintes e no anexo ao fim da monografia.

3. Dados

Para a elaboração desta monografia, foi criada uma base de dados nova, através das respostas do questionário, por onde pretende-se descobrir mais sobre o comportamento geral dos alunos, com relação às atitudes de desonestidade acadêmica, no modelo presencial e EAD. Também foram incluídas algumas perguntas sobre os métodos de avaliação utilizados, de onde serão separados os efeitos que os professores tiveram sobre as notas dos alunos.

Esta seção se dedica a apresentar, de maneira objetiva, as 478 respostas do questionário dos alunos, coletadas entre o dia de divulgação (25 de novembro de 2021) e o dia de encerramento (31 de dezembro de 2021) da pesquisa. Uma versão mais extensa e detalhada se encontra ao final desta monografia, no Anexo. Como mencionado na seção de Metodologia do Questionário (2.1.), não foram recolhidas quaisquer informações sobre a identidade dos participantes, mas sim sobre seus comportamentos.

Dentre os alunos que responderam o questionário, 63% (301 alunos) afirmaram terem tido experiência em ambos os modelos de ensino (presencial e online), enquanto que 37% (177 alunos) disseram ter uma experiência exclusivamente online. Apesar de não haver informações suficientes para saber a razão para tal distribuição, isso significa que a maioria dos alunos que preencheu o formulário se identificou como capaz de comparar seu comportamento presencial e online.

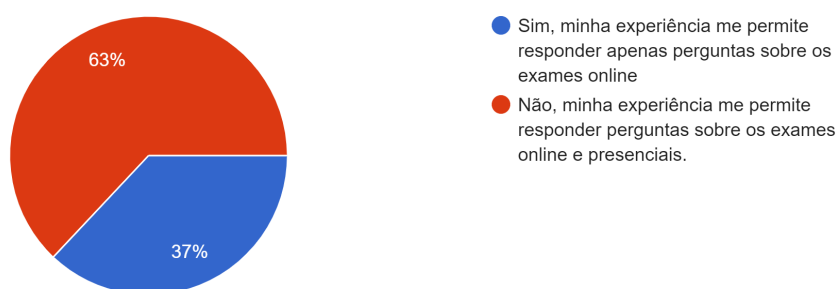


Gráfico 1: Porcentagens de alunos que fizeram os modelos de ensino

3.1. Dados dos alunos que ingressaram na faculdade antes do início da Pandemia (comparação entre os modelos Presencial e EAD)

A comparação entre os modelos presenciais e à distância fez-se possível graças à repetição de 4 perguntas específicas. As perguntas tratam de 4 comportamentos

desonestos diferentes: a utilização indevida de material adicional na realização dos exames; a troca desautorizada de ideias/informações com outras partes durante a confecção dos exames; a manipulação dos instrutores para alteração de nota; e a alteração direta das respostas, após a correção do exame.

Os resultados referentes ao primeiro e ao segundo comportamento mencionado, apresentados nos gráficos 2 e 3, mostram um aumento claro na frequência dos alunos cometerem atos desonestos.

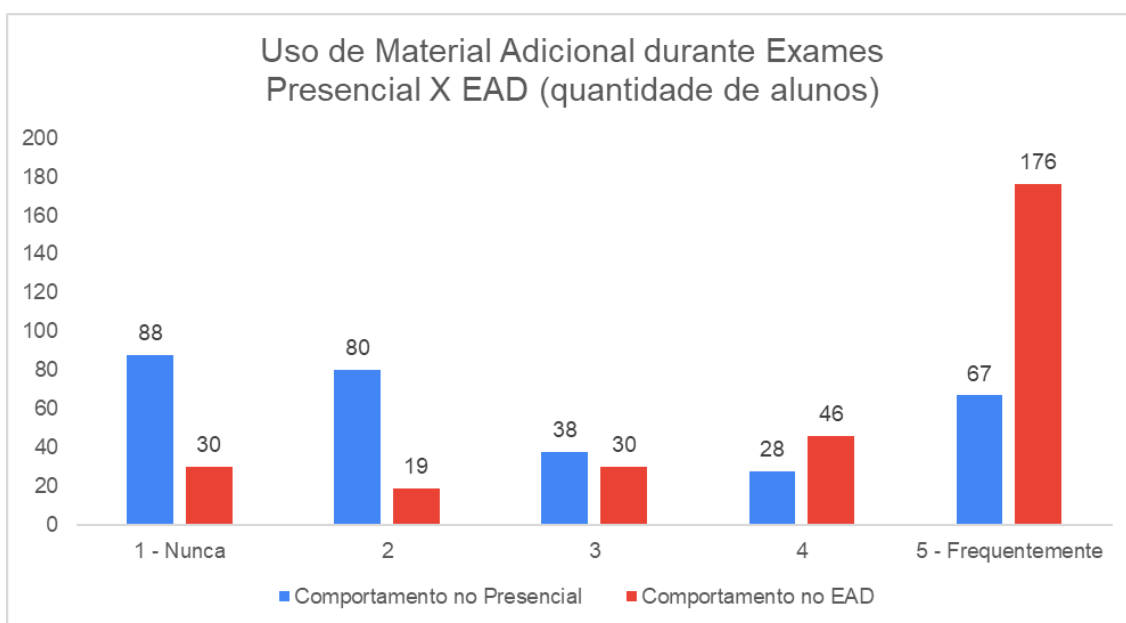


Gráfico 2: Frequência em que alunos utilizaram indevidamente material adicional durante Exames (Comparação entre modelos Presencial e EAD)

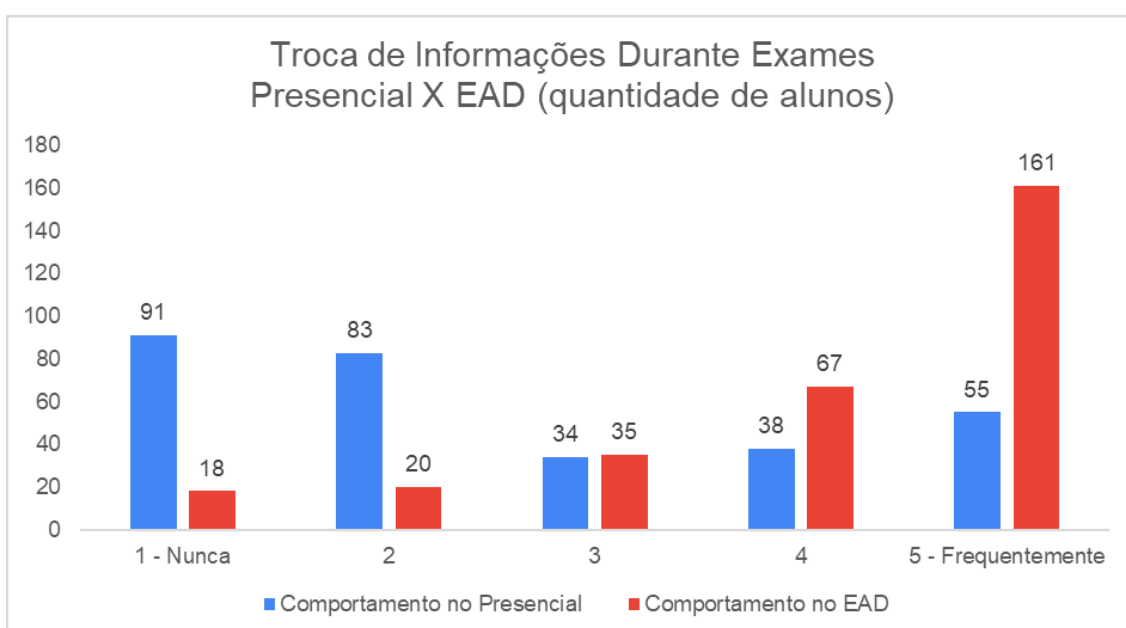


Gráfico 3: Frequência em que alunos trocaram Informações durante Exames (Comparação entre modelos Presencial e EAD)

Essas transgressões foram julgadas como sendo as mais comuns entre todos os graduando. Essa mudança drástica do modelo presencial para o online não se repetiu nas outras duas transgressões. O gráfico 4 com os dados sobre a manipulação dos instrutores para alteração de nota e o gráfico 5 sobre a alteração direta das respostas, após a correção do exame, revelam a mesma distribuição de frequência nas respostas.

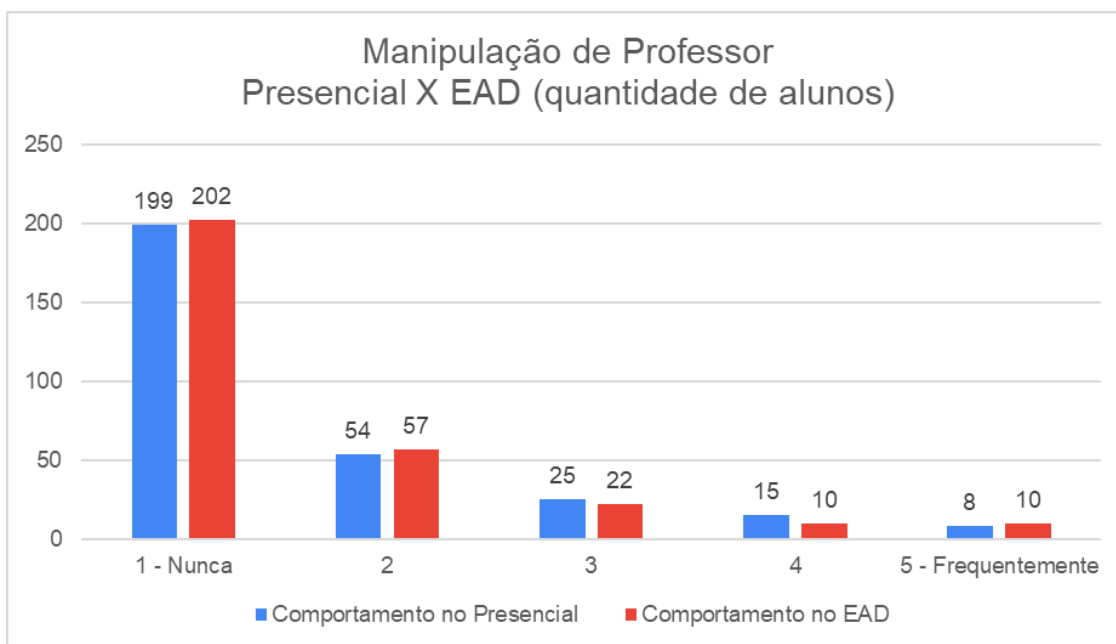


Gráfico 4: Frequência em que alunos manipularam o Professor (Comparação entre modelos Presencial e EAD)

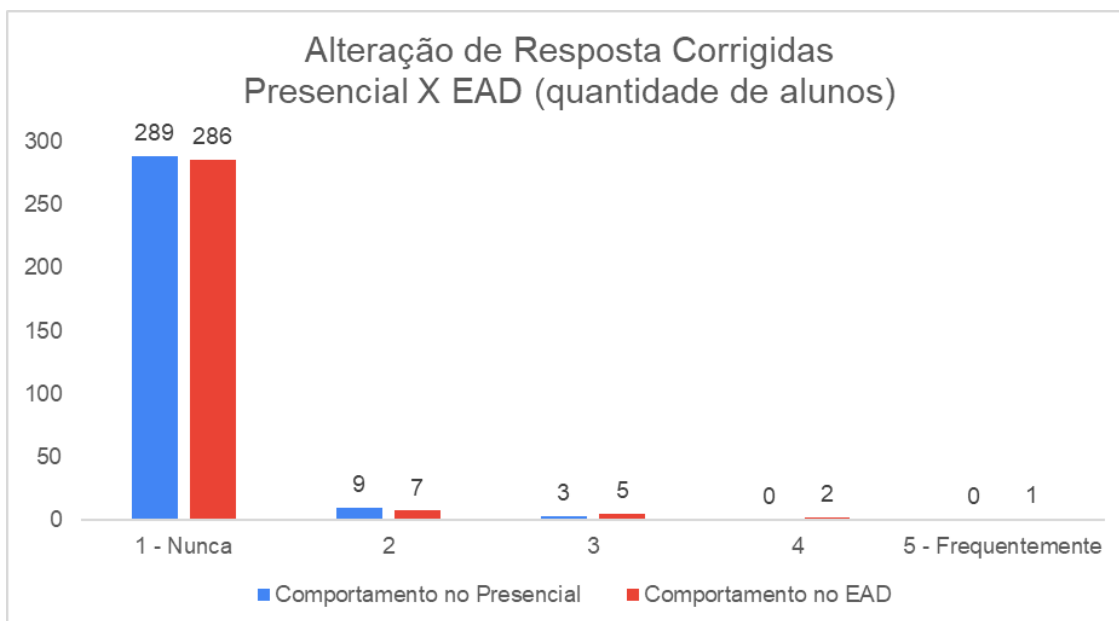


Gráfico 5: Frequência em que alunos alteraram resposta corrigidas (Comparação entre modelos Presencial e EAD)

A hipótese inicial, antes de se analisar os dados do questionário era de que, para essas duas outras transgressões, ocorreria o movimento oposto. Ou seja, imaginou-se que estas duas últimas transgressões seriam mais comuns no modelo presencial, já que o contato humano as facilitaria, enquanto o distanciamento do modelo online as dificultaria. Apelos emocionais são muito mais eficazes quando ocorre um vínculo entre o avaliador e o avaliado, facilitando o sentimento de empatia daquele em direção a este. Sabendo disso, os alunos se sentiriam menos encorajados a realizar as práticas mencionadas no modelo online.

No entanto, o que aconteceu foi que ambas as transgressões raramente ou nunca ocorreram. Isso se repetiu para os alunos que estudaram em ambos os modelos, assim como para aqueles que só fizeram o EAD.

3.2. Dados sobre as demais questões estudadas

Em relação às demais transgressões perguntadas, os alunos selecionaram, em sua maioria, a opção que significava que eles não haviam feito o tipo de desonestidade mencionada.

As perguntas sobre os efeitos positivos dos comportamentos acadêmicos desonestos (Questão 13) e sobre a frequência com que o modelo de EAD facilitava este

tipo de comportamento em relação ao modelo presencial (Questão 14) tiveram resultados parecidos.

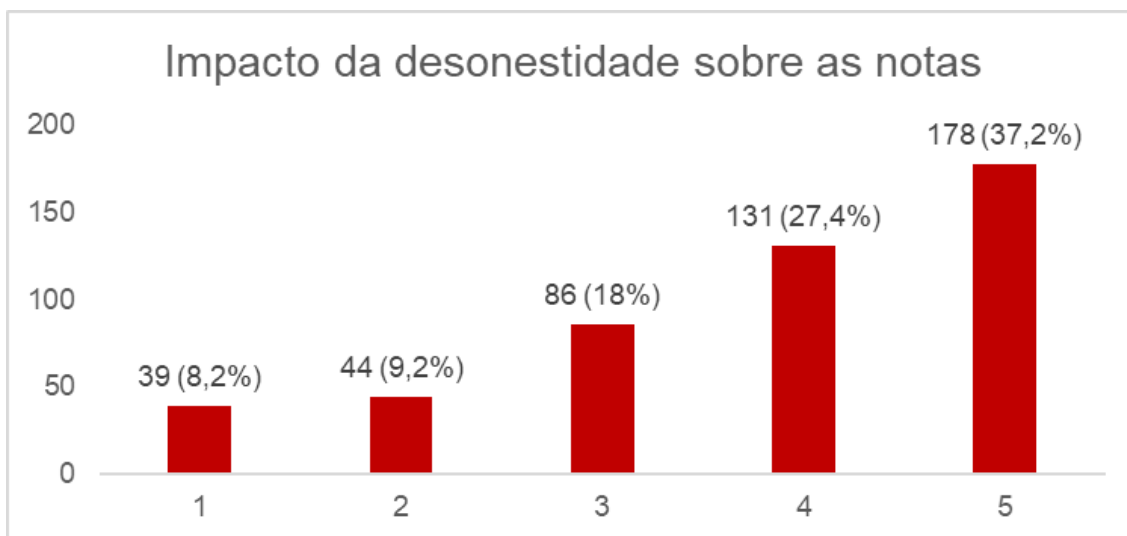


Gráfico 6: Impressão dos alunos em relação ao impacto positivo de suas transgressões sobre suas notas

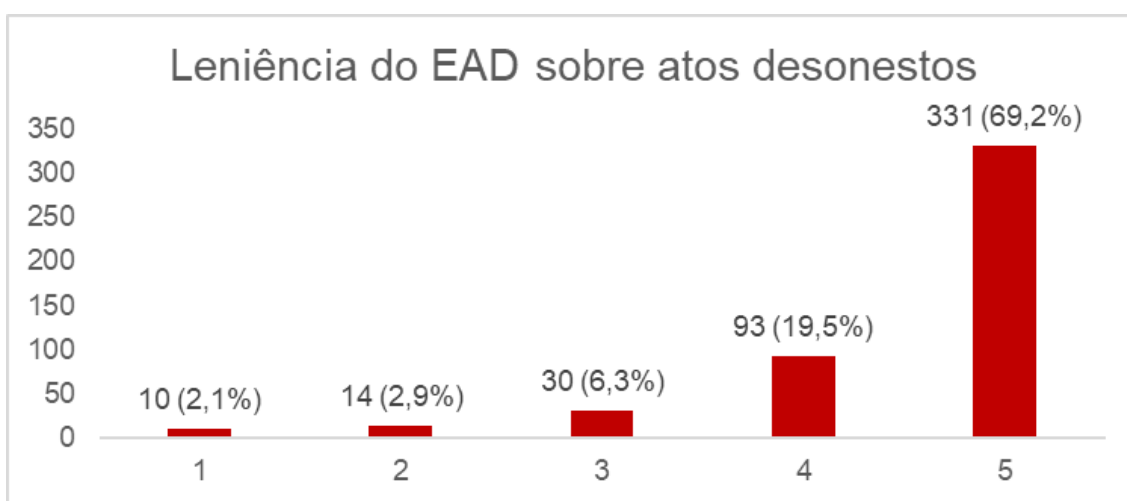


Gráfico 7: Impressão dos alunos em relação à leniência do EAD sobre as transgressões tratadas no questionário

No entanto, ambas essas questões são afetadas pelo viés da disponibilidade. Ainda assim, vale apontar como a maioria dos alunos sentiu que seu comportamento acabou sendo bem recompensado e que a percepção de leniência dos alunos sobre o modelo online é muito maior do que em relação ao modelo presencial. Isso gera uma relação de feedback positivo, onde os alunos percebem um aumento de suas notas e da quantidade de oportunidades de “cola” e, por isso, acabam “colando” ainda mais.

A seção final do questionário se dedicava a encontrar padrões de diferentes comportamentos dos alunos e algumas das características de suas instituições. Foram coletados, por exemplo, dados sobre a eficácia de medidas de combate à “cola”, mas que envolvem a subjetividade dos alunos e, portanto, são afetados pelos vieses já mencionados.

Também foram coletados dados sobre a forma que os estudantes pensam sobre a escolha de suas disciplinas. A pergunta com esse questionamento foi obrigatória para todos os alunos responderem. Isso poderia ser um problema para a questão, pois é comparativa em relação ao modelo presencial e os alunos que entraram na graduação durante o modelo de EAD não possuíam uma noção real do que seria escolher matérias no modelo presencial. Para evitar este problema, foi feita uma análise das distribuições dos dados dos alunos que estavam na graduação antes do início da pandemia com aqueles que ingressaram durante a pandemia. Os dados observados foram similares com ou sem a inclusão dos alunos que só participaram do modelo EAD.

Procurando descobrir quantos alunos responderam que não cometeram atos desonestos, fez-se um levantamento total dos alunos que experienciaram ambos os modelos de ensino (presencial e online) e marcaram somente 1 (Nunca) em todas as perguntas do questionário que tratavam de transgressões acadêmicas. A partir desse filtro, descobriu-se que apenas 4 alunos (1,3% dos alunos que fizeram ambos os modelos e 0,8% da amostra total de alunos que responderam o questionário) marcaram que não cometeram nenhum ato academicamente desonesto. Dentro desta amostra de 301 alunos que estudaram em ambos os modelos, há aqueles que não “colaram” apenas durante o EAD e aqueles que não “colaram” apenas durante o presencial: respectivamente, somente 2 alunos (0,7% desta amostra parcial e 0,4% da amostra total) e 45 alunos (15% da amostra parcial e 9,4% da amostra total). Este último dado apresenta uma preocupação maior para a sociedade, pois afirma que dos 49 alunos que nunca colaram durante o presencial, quando esses tiveram a oportunidade no EAD, apenas 4 escolheram não se tornar transgressores.

Uma análise semelhante foi feita com uma amostra de todos os alunos que experienciaram apenas o modelo de ensino à distância (total de 177 alunos). Dentre esses alunos, apenas 1 (0,6% desta amostra parcial e 0,2% da amostra total) afirmou não ter “colado”.

Por fim, a última pergunta se dedicava a separar os alunos de acordo com seus respectivos cursos. A resposta oferecia diversas opções de cursos e cada um dos alunos só poderia escolher uma. Observa-se que o questionário foi respondido por alunos de diferentes cursos, sendo Economia o com maior percentual (22,2%):

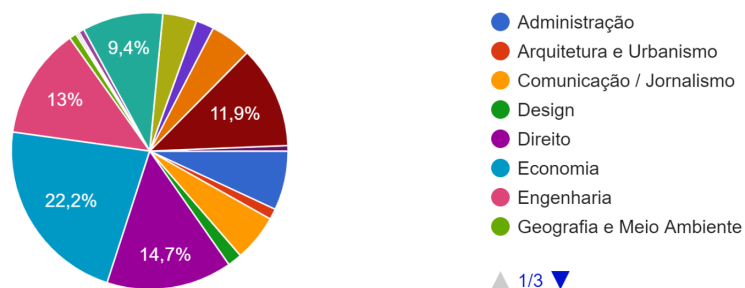


Gráfico 8: Participação de cada curso nas respostas do questionário

4. Resultados

Estudos anteriores (*KING & CASE (2014)*; *CALABRESE et al. (2007)*) mostram como o ambiente online está associado com mais desonestidade no comportamento acadêmico. Em contrapartida, há quem extraia resultado exatamente contrário (*BILEN & MATROS (2021)*). Utilizando os métodos descritos, com os dados mencionados, de fato identificou-se uma alteração no comportamento dos estudantes, após a transição de modelos de ensino: um aumento brusco na quantidade de comportamentos acadêmicos desonestos.

		Presencial				
		1	2	3	4	5
EAD	1	16%	6%	5%	0%	13%
	2	8%	9%	5%	7%	1%
	3	11%	9%	26%	4%	3%
	4	19%	10%	13%	46%	4%
	5	45%	66%	50%	43%	78%

Tabela 1⁷: Como os alunos passaram a se comportar com a transição entre modelos, em relação ao uso indevido de material adicional

A Tabela 1 (acima) exhibe todos os 301 alunos que fizeram ambos os modelos e selecionaram uma determinada frequência em que repetiram o comportamento apontado durante o modelo presencial (colunas) e qual frequência eles selecionaram, depois, no modelo online (linhas). Sendo assim, a soma das porcentagens de cada coluna é igual à 100%. As células pintadas de verde simbolizam a redução de “cola”, enquanto as pintadas de vermelho mostram o aumento. Por exemplo, daqueles que raramente cometiam esta desonestidade acadêmica (frequência 2) no modelo presencial, 66% passou a se comportar com uma frequência 5 no modelo online.

Ao comparar o gráfico sobre o uso de material adicional (Gráfico 2), juntamente com a Tabela 1, a passagem do modelo presencial para o modelo de ensino à distância gerou um claro aumento (canto inferior esquerdo da tabela com as células pintadas em vermelho) na prática desonesta mencionada na questão. Por exemplo, do conjunto de alunos que respondeu que no modelo presencial não usou material adicional indevidamente, 45% respondeu que usou com muita frequência e 19% com alguma frequência quando os exames passaram a ser online. Apesar de terem selecionado, em

⁷ Uma explicação mais detalhada sobre como esse tipo de tabela se encontra no Anexo

média, frequências um pouco menores, os alunos que só fizeram o EAD se comportaram similarmente aos alunos que fizeram ambos os modelos.

		Presencial				
		1	2	3	4	5
EAD	1	14%	2%	3%	0%	4%
	2	12%	7%	6%	0%	2%
	3	18%	4%	29%	11%	4%
	4	16%	23%	12%	63%	9%
	5	40%	64%	50%	26%	82%

Tabela 2: Como os alunos passaram a se comportar com a transição entre modelos, em relação à troca de informações

A pergunta sobre troca desautorizada de informações, por sua vez, é muito semelhante à tratada anteriormente: a prática de ambas teve um aumento significativo com a transição do modelo presencial para o online, devido à falta de meios de vigilância durante a realização dos exames; ambas são muito facilitadas pelo avanço da tecnologia, que possibilitou, nesse caso, a consulta e a troca de mensagens instantâneas. Vale mencionar também que, assim como nos resultados da pergunta anterior, aqueles alunos que só fizeram o EAD, em média, selecionaram frequências um pouco menores, mas seu comportamento também não variou significativamente em relação ao dos alunos que fizeram ambos os modelos.

Sem os olhares vigilantes dos administradores de exames, muitos alunos aproveitaram a liberdade do modelo online para consultar materiais externos (como internet, livros e anotações) e conversar com colegas durante a realização dos exames. Essas práticas desonestas apresentam um retorno positivo para os alunos, pois as chances de ser acusado com evidências são muito remotas. A consideração dessa probabilidade, juntamente com todos os motivos que levam um universitário a “colar”, torna essas práticas as mais comuns e justifica o aumento gritante de desonestidade acadêmica encontrado nesta pesquisa.

Possivelmente, a característica que mais separa essas duas práticas tratadas no formulário e que justifica uma maior reincidência na segunda, é o fato de que os alunos não identificam seus atos como desonestos, quando são feitos em prol de outros. Isso é, enquanto a primeira pergunta trata de um ato que beneficia somente àquele que consulta, a segunda pode beneficiar mais aquele que recebe a “cola” do que aquele que

forneceu, enquanto o risco continua próximo de nulo para todos os envolvidos. Portanto, aquele que compartilhou as respostas com seus colegas dificilmente verá seus atos como desonestos .

		Presencial				
		1	2	3	4	5
EAD	1	88%	30%	28%	13%	13%
	2	8%	52%	28%	20%	38%
	3	2%	11%	32%	33%	0%
	4	1%	6%	8%	20%	13%
	5	2%	2%	4%	13%	38%

Tabela 3: Como os alunos passaram a se comportar com a transição entre modelos, em relação à manipulação dos professores

		Presencial				
		1	2	3	4	5
EAD	1	96%	67%	67%	0%	0%
	2	2%	11%	0%	0%	0%
	3	1%	0%	33%	0%	0%
	4	0%	11%	0%	0%	0%
	5	0%	11%	0%	0%	0%

Tabela 4: Como os alunos passaram a se comportar com a transição entre modelos, em relação à alteração de respostas corrigidas

Diferentemente das comparações anteriores, as comparações sobre a manipulação do professor e a alteração da resposta não apresentaram grandes divergências entre os modelos presencial e online. Como as tabelas 3 e 4 mostram, na verdade, a maior parte dos alunos manteve seu comportamento (diagonal com as células em branco) ou diminuiu (canto superior direito da tabela com as células em verde) a prática desonesta mencionada. Isso se manteve, não apenas para os alunos que fizeram ambos os modelos, mas também para aqueles que só fizeram o EAD. Uma hipótese que justifica esse resultado para a manipulação do professor seria o fato de que, nesse caso, a impessoalidade do modelo à distância serve como uma medida de combate à desonestidade: apelos emocionais são muito mais eficazes quando ocorre um vínculo entre o avaliador e o avaliado, facilitando o sentimento de empatia daquele em direção a este. Sabendo disso, os alunos se sentem menos encorajados a realizar a prática mencionada.

É possível ver de maneira muito mais clara que os alunos, de fato, diminuíram (ou mantiveram) seu comportamento, quando se trata de alterar as respostas após terem sido corrigidas. Tal transgressão se tornou praticamente inviável no EAD, uma vez que quando um aluno envia suas respostas para o avaliador, este já tem acesso a todas as respostas originais e as utilizará no caso de qualquer pedido de revisão. Portanto, para o aluno, se comportar desta forma no modelo online é muito mais arriscado pois o avaliador muito possivelmente irá reparar na mudança entre as duas versões (aquela entregue inicialmente e a outra entregue como revisão).

No modelo presencial, apesar de ainda ser incomum, essa prática só é possível pois os exames são devolvidos ao aluno para pedidos de revisão, às vezes possibilitando alteração da parte do transgressor. Para evitar esse comportamento, muitas vezes, os professores tiram cópias de todos os exames feitos antes de devolverem aos alunos. Assim, repete-se o método de combate natural do modelo online, pois os avaliadores têm uma versão para comparação caso suspeitem de mudanças nas respostas.

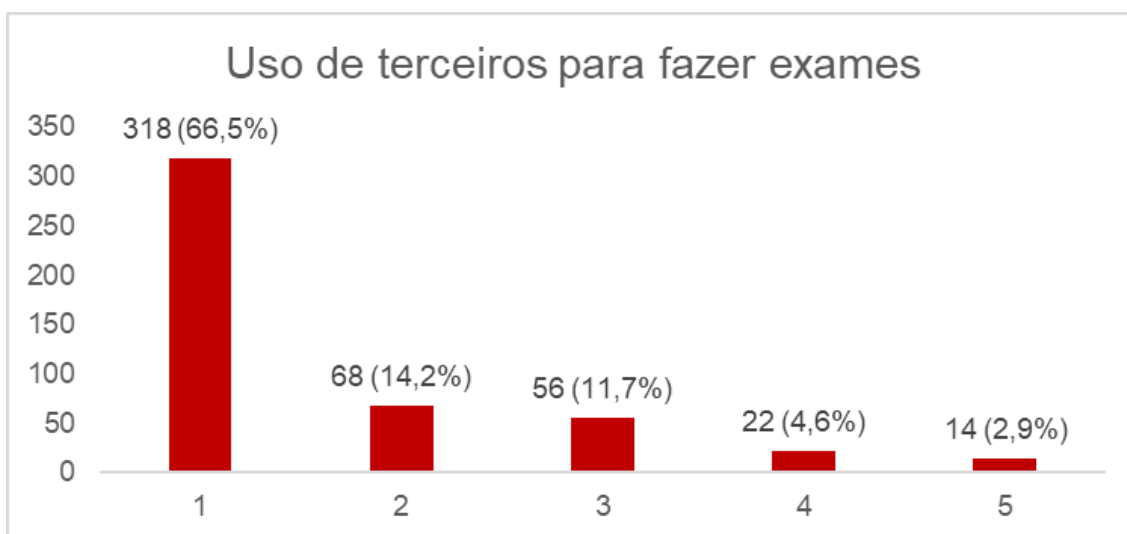


Gráfico 9: Frequência com a qual os alunos convenceram outros a fazerem seus próprios exames

Outra desonestidade que não apresentou grande quantidade de transgressões foi a da pergunta 7, sobre convencer terceiros a fazerem os exames do aluno avaliado. No modelo online, teoricamente, esse comportamento desonesto passaria mais despercebido por duas razões principais. A primeira é que o compartilhamento das questões foi facilitado, dado que elas foram enviadas digitalmente do professor para os alunos, que poderiam encaminhá-las para outros sem muita dificuldade. A segunda é

que o avaliador não é capaz de ver o avaliado. No modelo presencial, o contato visual do professor com os alunos permite criar vínculos e, principalmente, reconhecer estes, dificultando a entrada de terceiros para fazer a prova no lugar. No entanto, nessa questão, a grande maioria dos alunos selecionou a opção que afirmava que nunca tiveram esse comportamento.

Se houvesse uma diferença entre as respostas, era natural supor que as aulas presenciais são menos lenientes com esse tipo de transgressão, por conta da segunda razão, mencionada no parágrafo anterior (facilita o reconhecimento dos alunos e a identificação de “impostores”). Enquanto isso, no modelo de ensino à distância, muitos alunos interagem com seus educadores somente através de áudios ou mensagens, sem nunca precisar se identificar.

Apesar de não ter se apresentado como uma ameaça, existem maneiras de dificultar (mas não impossibilitar) a prática de convencer outros a fazerem seus próprios exames no modelo online. Uma delas seria colocar os exames dentro de links específicos, permitindo apenas um login por aluno. Para isso, alguns professores relataram ter usado softwares (como Moodle), ao invés de mandar a prova digitalizada em formato de PDF. Infelizmente, isso não impede os alunos de tirar fotos ou prints da tela do computador e enviar para terceiros, com a expectativa de obter ajuda para resolvê-las.

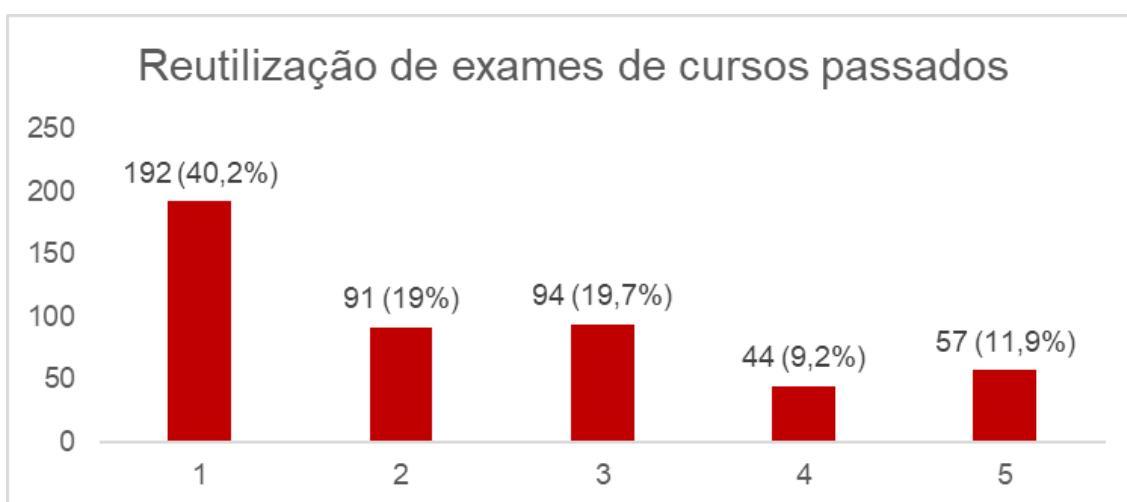


Gráfico 10: Frequência com a qual os alunos reutilizaram um exame/trabalho de cursos anteriores

A questão 8 fala sobre a reutilização de exames/trabalhos antigos e, assim como na pergunta 7, acredita-se que no modelo presencial, a concentração das respostas seria maior na opção 1 (Nunca fizeram). Ainda assim, a transgressão tratada nessa pergunta parece ser igualmente possibilitada nos dois modelos. No entanto, com relação à prática dos alunos dessa desonestidade, uma das razões que pode explicar uma possível maior dificuldade no modelo presencial seria o fato do graduando estar sendo vigiado pelo aplicador da prova. Esse contato visual foi, como já afirmado, impossibilitado no modelo online, mas quando posto em prática causa insegurança nos alunos, por medo de serem pegos e sofrerem as consequências. Ademais, em determinadas situações, supõe-se que um professor observador faz com que os alunos tenham uma reação moral diferente, devido ao relacionamento desenvolvido durante as aulas.

A forma de evitar a prática mencionada na pergunta 8, em ambos os modelos, seria a verificação, por parte dos professores ou de algum parceiro terceirizado (como uma empresa ou um software), de todos os exames já entregues, alertando para aqueles que se repetirem.

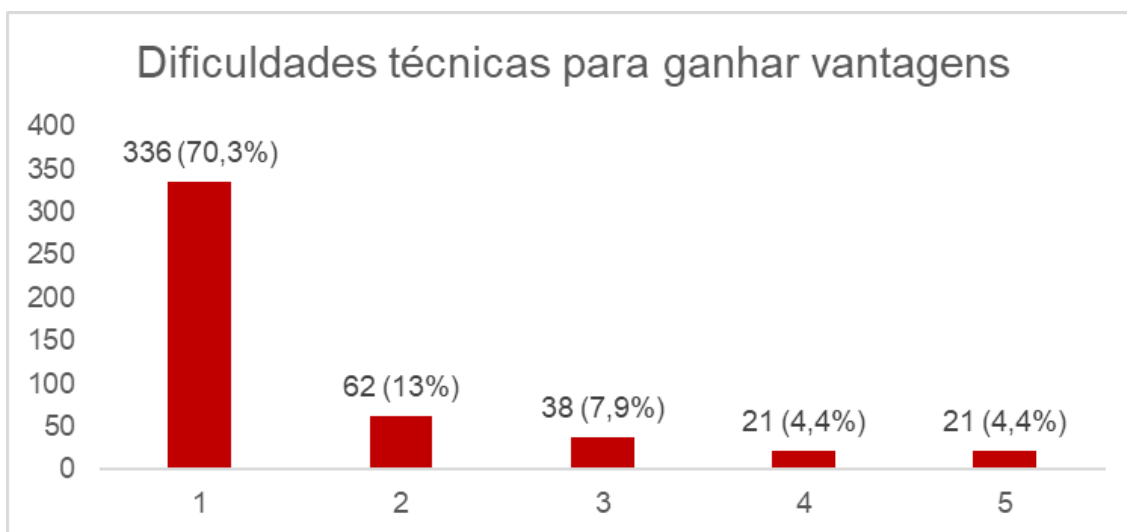


Gráfico 11: Frequência com a qual os alunos inventaram dificuldades técnicas para ganhar uma vantagem

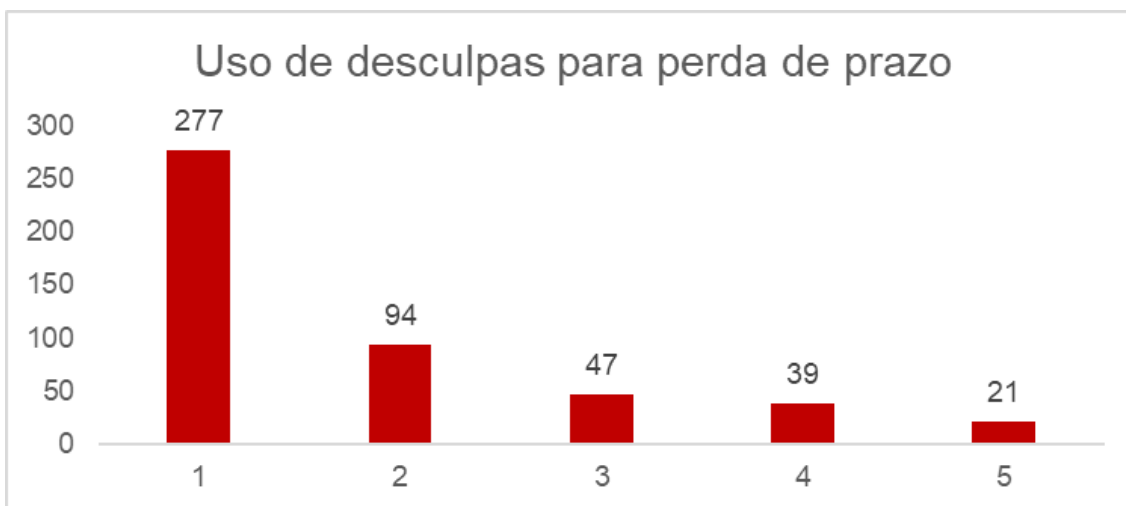


Gráfico 12: Frequência com a qual os alunos usaram alguma desculpa por ter perdido um prazo

As perguntas 9 (sobre inventar dificuldades técnicas para ganhar vantagens) e 10 (inventar desculpas por ter perdido o prazo) também são similares entre si pelo seu conteúdo e por apresentaram uma predominância de alunos que nunca haviam cometido as referidas infrações. Por outro lado, em termos comparativos entre os modelos, a pergunta 10 não apresenta razões claras sobre por que os resultados seriam diferentes entre os modelos. Inventar desculpas por não cumprir com um prazo é um comportamento acadêmico usual de qualquer aluno, independente da condição de ensino, explicado pela Economia Comportamental pela nossa tendência a procrastinar.

As perguntas 13 (Gráfico 6) e 14 (Gráfico 7), ao final da terceira seção, não mencionaram práticas desonestas. Ao invés disso, tentou-se descobrir qual seria a impressão dos alunos com relação aos efeitos do modelo online sobre seu desempenho. Primeiramente, perguntou-se sobre o impacto das desonestidades sobre as notas dos alunos e a maioria dos alunos sentiu que seu comportamento acabou sendo recompensado. Isso gera uma relação de feedback positivo, onde os alunos percebem um aumento de suas notas por conta da prática de “cola” e, por isso, acabam “colando” ainda mais. A pergunta 14 indagava se, na opinião dos alunos, o EAD facilita comportamentos desonestos. Para aqueles que responderam o questionário, a percepção de leniência do modelo online é muito maior. As justificativas para isso, como já mencionamos, são diversas e giram principalmente em torno das diferenças entre os modelos.

A percepção que os alunos demonstraram sobre seus atos desonestos foi diferente no modelo presencial do que no modelo online. A primeira razão para isso é que, como vimos anteriormente, a quantidade de “colas” aumentou muito com a passagem de um modelo para o outro. Isso, combinado com a maior facilidade para “colar” sem ser pego, que os alunos encontraram no modelo online, contribui para que os "frutos colhidos" sejam de fato positivos.

O modelo presencial apresenta uma maior ameaça aos alunos desonestos, já que o cálculo de recompensas positivas que os alunos enxergam na “cola” precisam considerar o custo de ser identificado como “colando”.

A primeira questão da última seção (pergunta 15 do questionário) dá início a questionamentos referentes à instituição de ensino, perguntando sobre quais medidas foram implantadas na universidade do aluno para garantir a integridade acadêmica. As respostas foram variadas para cada aluno, dependendo da instituição e da faculdade cursada, mas a informação que mais vale ser mencionada, dada a coleta dos dados dessa pergunta, é quais medidas tiveram mais (ou menos) aderência dos alunos/professores.

A alternativa com o menor número de seleções é a de “Abertura da câmera durante a prova” (16,9%). Isso se justifica por conta de um debate jurídico sobre a privacidade dos alunos, que limita a implantação dessa medida, por parte das universidades. Por outro lado, a alternativa com maior aderência por parte dos alunos foi a de “Diferentes tipos de avaliações como pesquisas, vídeo aulas, etc.” (80,3%). Essa medida permitiria diferentes formas de testar o conhecimento dos alunos, sem obrigá-los a decorar informações para os exames. Faz pleno sentido que essa seja a de maior aderência, principalmente devido ao fato de que muitos cursos optam menos por exames tradicionais e mais por projetos com diferentes formas de avaliação, colocando os alunos em cenários de prática.

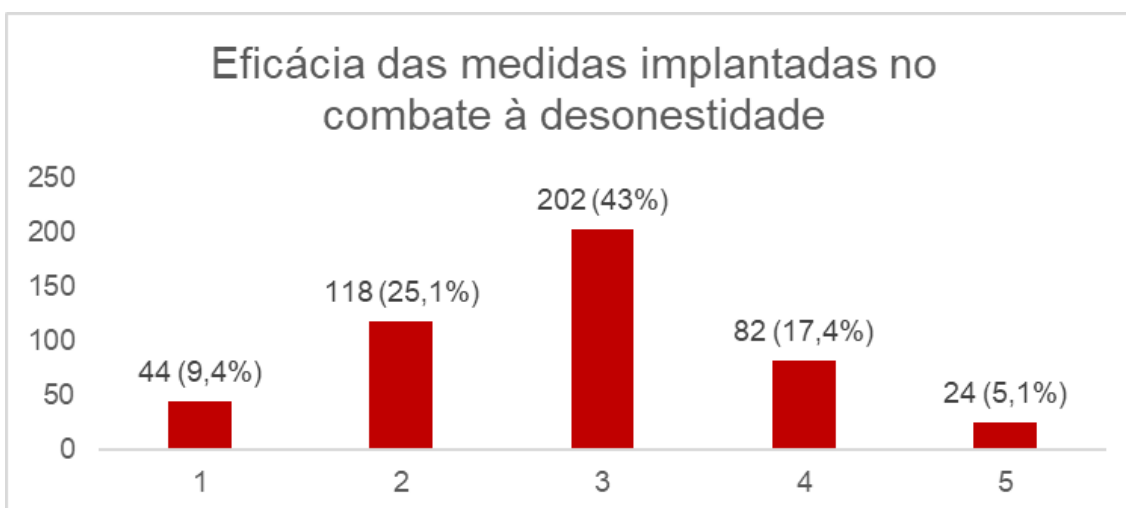


Gráfico 13: Impressão dos alunos sobre a frequência da eficácia das medidas implantadas no combate à desonestidade acadêmica

A questão 16 do questionário, por sua vez, procura entender o sucesso de ditas medidas em combater as práticas desonestas. Infelizmente, as respostas dos alunos tendem para um ponto pouco conclusivo. Interpretando os resultados, sabe-se que a maioria dos alunos sentiu que as medidas experienciadas foram eficazes com pouca frequência. Assim, comprova-se que o modelo online ainda carece de melhorias no combate à desonestidade acadêmica.



Gráficos 14: Opiniões sobre as escolhas de disciplinas de todos os alunos que responderam o questionário

Gráfico 15: Opiniões sobre as escolhas de disciplinas apenas dos alunos que estudaram no modelo Presencial

Chegando ao fim do questionário, a pergunta 17 indaga sobre a escolha dos alunos em relação às disciplinas cursadas no modelo online e se elas seriam diferentes das feitas no modelo presencial. Sendo assim, algumas opções foram dadas e as diferenças

mais notáveis estão nas alternativas “Não, eu teria me matriculado nas mesmas disciplinas se estivesse em modelo presencial” e “Sim, peguei matérias que seriam mais difíceis caso as fizesse em modelo presencial”. Em relação às demais alternativas de resposta, não ocorreram grandes variações entre os alunos que tiveram aulas presenciais e aqueles que não tiveram, mas houve uma representatividade relativamente alta⁸.

Primeiramente, a alternativa que fala sobre as matérias mais difíceis é influenciável, por exemplo, pela definição do que é difícil para cada aluno. No entanto, considerando a hipótese de que não existem diferenças expressivas entre a habilidade dos alunos, entende-se que a definição própria sobre a dificuldade de cada disciplina não é relevante, mas a definição de terceiros pode ser bem “contagiosa”.

No modelo presencial, alunos de diferentes períodos possuem um maior contato com alunos mais velhos, que frequentemente compartilham suas experiências acadêmicas. Sem esse contato, alunos que começaram no modelo de EAD apresentam uma menor noção, em média, sobre quais matérias são as mais difíceis e não conseguem adicionar essa variável na decisão de quais disciplinas cursar.

Por outro lado, a diferença notável entre as porcentagens de alunos que selecionaram a opção que tratava de pegar as mesmas matérias em ambos os modelos segue uma lógica similar. Alunos que experienciaram o modelo presencial têm uma maior noção sobre quais matérias pegar para maximizar suas notas e aprovações ou adiantar suas formaturas. Enquanto isso, alunos que entraram recentemente na faculdade tendem a seguir os currículos determinados por seus respectivos departamentos ou, em alguns casos, não possuem a opção de escolha.

A pergunta final do formulário (18^a) se dedicava a entender as diferentes frequências de desonestidade entre diferentes escolhas de curso. Com isso em mente, para identificar os resultados mais pertinentes, decidiu-se comparar os 4 cursos com maiores porcentagens de alunos: Economia (22,2%), Direito (14,7%), Engenharia (13%) e Medicina (11,9%). Aqui serão ressaltadas, principalmente, as diferenças, mas os resultados completos estão no anexo.

⁸ Cada alternativa e a porcentagem de alunos que a selecionou está no anexo.

Q1	1	2	3	4	5
Economia	45,3%	28,0%	4,0%	5,3%	17,3%
Direito	31,9%	27,7%	14,9%	4,3%	21,3%
Engenharia	28,9%	31,1%	17,8%	2,2%	20,0%
Medicina	21,4%	21,4%	10,7%	14,3%	32,1%

Q5	1	2	3	4	5
Economia	9,4%	12,3%	12,3%	20,8%	45,3%
Direito	11,4%	8,6%	5,7%	15,7%	58,6%
Engenharia	6,5%	3,2%	14,5%	16,1%	59,7%
Medicina	0,0%	6,7%	4,4%	20,0%	68,9%

Tabela 5: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 1 (Q1)

Q2	1	2	3	4	5
Economia	48,0%	21,3%	8,0%	10,7%	12,0%
Direito	23,4%	38,3%	6,4%	10,6%	21,3%
Engenharia	37,8%	28,9%	11,1%	0,0%	22,2%
Medicina	14,3%	17,9%	14,3%	17,9%	35,7%

Q6	1	2	3	4	5
Economia	8,5%	11,3%	14,2%	21,7%	44,3%
Direito	2,9%	5,7%	8,6%	20,0%	62,9%
Engenharia	3,2%	4,8%	12,9%	25,8%	53,2%
Medicina	4,4%	2,2%	6,7%	17,8%	68,9%

Tabela 6: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 2 (Q2)

Tabela 7: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 5 (Q5)

Tabela 8: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 6 (Q6)

Ao começar pelas primeiras questões comparáveis (1 e 5; 2 e 6), percebe-se que esses 4 maiores cursos apresentaram uma transição semelhante entre as alternativas de nunca “colar” e “colar” com muita frequência. Além disso, duas particularidades que se fazem notar na comparação acima são, primeiramente, como mesmo no modelo presencial, a distribuição de frequência nos dois comportamentos tratados ao início do questionário é mais equilibrada, diferente de outras questões do questionário, que demonstraram tendência para ou baixíssimas ou altíssimas taxas de “cola”, sem espaço para meio-termos. A segunda particularidade seria o fato de os alunos de medicina relatarem ter repetido os comportamentos mencionados com uma frequência relativamente alta, mesmo durante o modelo presencial.

Q3	1	2	3	4	5
Economia	72,0%	16,0%	8,0%	2,7%	1,3%
Direito	61,7%	19,1%	10,6%	4,3%	4,3%
Engenharia	68,9%	17,8%	8,9%	4,4%	0,0%
Medicina	71,4%	17,9%	0,0%	3,6%	7,1%

Q11	1	2	3	4	5
Economia	70,8%	22,6%	2,8%	2,8%	0,9%
Direito	72,9%	10,0%	10,0%	4,3%	2,9%
Engenharia	77,4%	14,5%	3,2%	1,6%	3,2%
Medicina	84,4%	11,1%	0,0%	0,0%	4,4%

Tabela 9: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 3 (Q3)

Tabela 10: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 4 (Q4)

Tabela 11: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 11 (Q11)

Tabela 12: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 12 (Q12)

Q4	1	2	3	4	5
Economia	98,7%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Direito	95,7%	2,1%	2,1%	0,0%	0,0%
Engenharia	95,6%	2,2%	2,2%	0,0%	0,0%
Medicina	92,9%	7,1%	0,0%	0,0%	0,0%

Q12	1	2	3	4	5
Economia	97,2%	1,9%	0,9%	0,0%	0,0%
Direito	92,9%	4,3%	2,9%	0,0%	0,0%
Engenharia	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Medicina	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Quanto às demais questões comparáveis (3 e 11; 4 e 12), observa-se, como já mencionado, uma menor tendência à prática dos comportamentos tratados, em ambos os

modelos. Interessantemente, percebe-se que enquanto o modelo online demonstra leniência com a maior parte das práticas acadêmicas desonestas, para o comportamento da questão 4, expressou-se maior intolerância entre os alunos de Engenharia e Medicina.

Q7	1	2	3	4	5
Economia	65,1%	15,1%	11,3%	5,7%	2,8%
Direito	65,7%	11,4%	11,4%	8,6%	2,9%
Engenharia	59,7%	17,7%	14,5%	4,8%	3,2%
Medicina	64,4%	17,8%	13,3%	2,2%	2,2%

Q8	1	2	3	4	5
Economia	35,8%	16,0%	21,7%	10,4%	16,0%
Direito	44,3%	17,1%	22,9%	10,0%	5,7%
Engenharia	21,0%	21,0%	25,8%	12,9%	19,4%
Medicina	51,1%	15,6%	17,8%	6,7%	8,9%

Q9	1	2	3	4	5
Economia	72,6%	17,0%	6,6%	2,8%	0,9%
Direito	71,4%	10,0%	11,4%	4,3%	2,9%
Engenharia	79,0%	9,7%	3,2%	1,6%	6,5%
Medicina	77,8%	6,7%	6,7%	4,4%	4,4%

Q10	1	2	3	4	5
Economia	60,4%	17,9%	13,2%	6,6%	1,9%
Direito	60,0%	17,1%	7,1%	12,9%	2,9%
Engenharia	71,0%	21,0%	4,8%	1,6%	1,6%
Medicina	66,7%	20,0%	6,7%	0,0%	6,7%

Q13	1	2	3	4	5
Economia	9,4%	16,0%	17,9%	31,1%	25,5%
Direito	5,7%	7,1%	17,1%	15,7%	54,3%
Engenharia	0,0%	6,5%	30,6%	24,2%	38,7%
Medicina	4,4%	6,7%	2,2%	37,8%	48,9%

Q14	1	2	3	4	5
Economia	0,0%	1,9%	9,4%	24,5%	64,2%
Direito	4,3%	2,9%	1,4%	22,9%	68,6%
Engenharia	1,6%	1,6%	3,2%	14,5%	79,0%
Medicina	0,0%	2,2%	2,2%	4,4%	91,1%

Tabela 13: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 7 (Q7)

Tabela 14: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 8 (Q8)

Tabela 15: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 9 (Q9)

Tabela 16: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 10 (Q10)

Tabela 17: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 13 (Q13)

Tabela 18: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 14 (Q14)

O restante das questões da seção 3 expõe diferentes resultados entre si, mas com pouca divergência entre os 4 maiores cursos. As distribuições menos concentradas estão nas questões 8 e 13, mas ainda assim demonstram maior inclinação para um lado específico.

Um resultado final procurado foi sobre a parcela dos alunos que escolheu não praticar nenhum ato desonesto. Portanto, foi feita uma contagem da quantidade de alunos que responderam 1 nas práticas desonestas mencionadas no questionário. Dentre todos os universitários que entraram no EAD, apenas um sinalizou nunca ter repetido qualquer um dos comportamentos mencionados. Dentre os estudantes que experimentaram ambos os modelos, por outro lado, 2 alunos selecionaram 1 em todos os comportamentos mencionados na seção sobre o EAD, mas 4 selecionaram 1 em

todos os mencionados nas duas seções. Esses valores não são relevantes, considerando a amostra total.

Supõe-se que o EAD gerou uma variação nas notas dos alunos, no sentido de aumentá-las. No entanto, o sentido e a razão para esta variação ainda não foram determinados. Hipotetiza-se que tenha sido o comportamento desonesto dos alunos combinado com a falta de métodos de combate eficientes contra as “trapaças”. Da mesma forma, outras explicações igualmente plausíveis seriam os exames terem ficado mais fáceis, ou que os professores não souberam como avaliar adequadamente seus alunos quando as aulas passaram a ser online.

O tema da integridade acadêmica é vasto, e ainda há muito sobre o que se discutir, inclusive sob outras variadas abordagens que não foram objeto desta monografia. O presente trabalho busca contribuir na pesquisa de tema tão relevante e atual que, certamente, ainda revelará novas e surpreendentes perspectivas de análise. Recomenda-se maior estudo e elaboração de uma maior variedade de bases de dados para embasamento.

5. Referências

JANKE, Stefan et al. Cheating in the wake of COVID-19: How dangerous is ad-hoc online testing for academic integrity?. 2021.;

COHN, Alain et al. Civic honesty around the globe. *Science*, v. 365, n. 6448, p. 70-73, 2019.;

BILEN, Eren; MATROS, Alexander. Online cheating amid COVID-19. *Journal of Economic Behavior & Organization*, v. 182, p. 196-211, 2021.;

GAMAGE, Kelum AA; SILVA, Erandika K. de; GUNAWARDHANA, Nanda. Online delivery and assessment during COVID-19: Safeguarding academic integrity. *Education Sciences*, v. 10, n. 11, p. 301, 2020.;

DANIELS, Lia M.; GOEGAN, Lauren D.; PARKER, Patti C. The impact of COVID-19 triggered changes to instruction and assessment on university students' self-reported motivation, engagement and perceptions. *Social Psychology of Education*, v. 24, n. 1, p. 299-318, 2021.;

ABDELRAHIM, Yousif. How COVID-19 Quarantine Influenced Online Exam Cheating: A Case of Bangladesh University Students. *Journal of Southwest Jiaotong University*, v. 56, n. 1, 2021.;

MORALISTA, Rome; ODUCCADO, Ryan Michael. Faculty perception toward online education in higher education during the coronavirus disease 19 (COVID-19) pandemic. Available at SSRN 3636438, 2020.;

ALESSIO, Helaine Mary; MESSINGER, J. D. Faculty and Student Perceptions of Academic Integrity in Technology-Assisted Learning and Testing. In: *Frontiers in Education*. 2021.;

DAUMILLER, Martin et al. Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. *Computers in Human Behavior*, v. 118, p. 106677, 2021.;

DAUMILLER, Martin; JANKE, Stefan. The impact of performance goals on cheating depends on how performance is evaluated. *AERA Open*, v. 5, n. 4, p. 2332858419894276, 2019.;

CICOGNANI, Simona. Dishonesty among university students. In: *Dishonesty in Behavioral Economics*. Academic Press, 2019. p. 81-110.;

BERNARDI, Richard A. et al. Examining the decision process of students' cheating behavior: An empirical study. *Journal of Business Ethics*, v. 50, n. 4, p. 397-414, 2004.;

GRIJALVA, Therese C.; KERKVLIT, Joe; NOWELL, Clifford. Academic honesty and online courses. *College Student Journal*, v. 40, n. 1, 2006.;

EASTMAN, Jacqueline K. et al. The impact of unethical reasoning on different types of academic dishonesty: An exploratory study. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, v. 5, n. 12, 2008.;

O'ROURKE, Jillian et al. Imitation is the sincerest form of cheating: The influence of direct knowledge and attitudes on academic dishonesty. *Ethics & Behavior*, v. 20, n. 1, p. 47-64, 2010.;

STEPHENS, Jason M. How to cheat and not feel guilty: Cognitive dissonance and its amelioration in the domain of academic dishonesty. *Theory Into Practice*, v. 56, n. 2, p. 111-120, 2017.;

TATUM, Holly; SCHWARTZ, Beth M. Honor codes: Evidence based strategies for improving academic integrity. *Theory Into Practice*, v. 56, n. 2, p. 129-135, 2017.;

ANDERMAN, Eric M.; KOENKA, Alison C. The relation between academic motivation and cheating. *Theory Into Practice*, v. 56, n. 2, p. 95-102, 2017.;

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

MURDOCK, Tamera B.; ANDERMAN, Eric M. Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational psychologist*, v. 41, n. 3, p. 129-145, 2006.;

STEPHENS, Jason M.; YOUNG, Michael F.; CALABRESE, Thomas. Does moral judgment go offline when students are online? A comparative analysis of undergraduates' beliefs and behaviors related to conventional and digital cheating. *Ethics & Behavior*, v. 17, n. 3, p. 233-254, 2007.;

KING, Darwin L.; CASE, Carl J. E-CHEATING: INCIDENCE AND TRENDS AMONG COLLEGE STUDENTS. *Issues in Information Systems*, v. 15, n. 1, 2014.;

JOHN, Leslie K.; ACQUISTI, Alessandro; LOEWENSTEIN, George. Strangers on a plane: Context-dependent willingness to divulge sensitive information. *Journal of consumer research*, v. 37, n. 5, p. 858-873, 2011.

IYER, Rajesh; EASTMAN, Jacqueline K. Academic dishonesty: Are business students different from other college students?. *Journal of Education for Business*, v. 82, n. 2, p. 101-110, 2006.

ARIE, Rotem; JACOBS, Elissa. Academic Dishonesty and COVID-19: A Biological Explanation. 2021.

TVERSKY, Amos; KAHNEMAN, Daniel. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases: Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty. *science*, v. 185, n. 4157, p. 1124-1131, 1974.

KAHNEMAN, Daniel et al. Noise. *Harvard Bus Rev*, p. 38-46, 2016.

6. Anexo - Descrição do Questionário e Alguns Resultados

Durante a elaboração do questionário, delimitou-se aos significados de “desonestidade acadêmica” que seriam utilizados. Dessa forma, as perguntas poderiam ser mais diretas e os resultados mais precisos. A preservação da anonimidade também foi considerada vital para o preenchimento correto e verdadeiro do formulário, por parte dos alunos.

As perguntas utilizadas no formulário foram inspiradas (com a devida referência) em pesquisas anteriores ou de elaboração própria. A decisão sobre as perguntas selecionadas também considerou a importância de um questionário breve e direto. Entende-se que questionários muito longos atraem um menor número de participantes e uma maior disparidade entre as respostas e a realidade, por conta de uma quantidade limitada de atenção que os alunos são capazes de dar. Com isso em mente, o questionário deveria ser breve e as respostas deveriam ser selecionadas conforme uma definição específica de desonestidade acadêmica.

O questionário, como será exposto neste anexo, foi composto de 4 seções. Primeiramente, o questionário se iniciava com um simples texto explicativo sobre a proposta:

“Primeiramente, agradeço a todos que se disponibilizaram a preencher este questionário. O tempo de preenchimento é de, em média, menos de 10 minutos. A data limite para preenchimento deste formulário é de 31/12/2021.

O presente formulário deve ser respondido por estudantes da graduação que estavam ou estão tendo aulas online, em qualquer universidade, durante o período em que foi imposto o Ensino a Distância (EAD). Mais especificamente, qualquer aluno que tenha cursado a universidade em 2020 e/ou 2021.

A principal motivação desta monografia e, portanto, das perguntas que se seguirão, é estudar a integridade acadêmica durante a pandemia do COVID-19, associadas às provas, testes, trabalhos e quaisquer outras avaliações que deveriam ser feitas individualmente (usaremos o termo generalizado "exame" para identificar as diferentes avaliações).

Todas as informações registradas são estritamente confidenciais, anônimas e serão utilizadas somente para fins acadêmicos.

Em caso de qualquer dúvida ou pontuação sobre a pesquisa, sinta-se livre para mandar um e-mail para: monopwgf.2021@gmail.com”

E, em seguida, a primeira pergunta era obrigatória:

“Você entrou na faculdade em 2020 ou em 2021 e, portanto, cursou a universidade majoritariamente com aulas online?”

A - Sim, minha experiência me permite responder apenas perguntas sobre os exames online

B - Não, minha experiência me permite responder perguntas sobre os exames online e presenciais.”

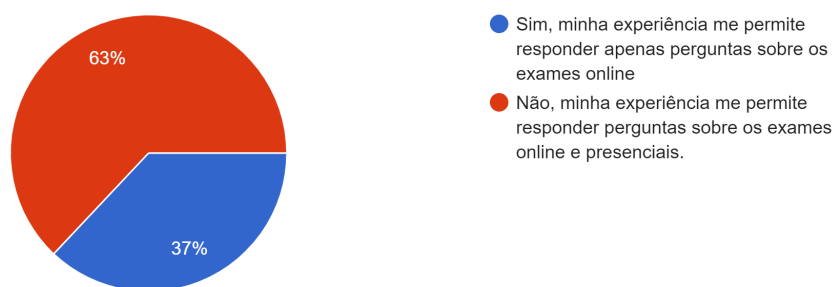


Gráfico 1: Porcentagens de alunos que fizeram os modelos de ensino

Com o objetivo de tornar o questionário mais organizado e compreensível, foi condicionado que caso o(a) aluno(a) marcasse a opção “A”, seria levado (a) a pular a seção 2 (onde responderia perguntas sobre o que se recordava de sua experiência no ensino presencial) e seria transferido(a) diretamente para a seção 3, onde responderia perguntas estritamente sobre a sua experiência no modelo de Ensino à Distância. Por outro lado, caso o(a) aluno(a) selecionasse a opção “B”, seguiria a ordem normal do questionário, passando primeiro pela seção 2 e, em seguida, pela 3.

Sendo assim, a seção 2 do questionário se iniciava com um título em negrito que dizia: *“Perguntas sobre o seu comportamento, como aluno no PRESENCIAL”*. Também foi incluído um pequeno texto explicativo sobre a seção em si e sobre uma possível dúvida na interpretação das respostas em formato de escala:

“Nessa seção, favor embasar suas respostas apenas em seu comportamento em disciplinas feitas PRESENCIALMENTE, ou seja, antes da pandemia, antes do modelo de Ensino à Distância (EAD). Todas as perguntas desta seção seguirão um modelo de escala, onde 1 = Nunca, 2 = Raramente, 3 = Com Pouca Frequência, 4 = Com Alguma Frequência e 5 = Com Muita Frequência.

Obs: Lembre-se de que consideramos Exames = provas, testes, trabalhos e quaisquer outras avaliações que deveriam ser feitas individualmente.”

A seção 2 era composta por 4 perguntas (obrigatórias para aqueles que passavam por essa seção) com respostas em formato de escala. As perguntas foram feitas na ordem listada a seguir:

1 - “Com que frequência você resolveu perguntas de exames propostos para serem sem consulta, usando a internet ou qualquer material adicional (como anotações ou papéis preparados previamente)?”;

2 - “Com que frequência você trocou (compartilhou e/ou recebeu) ideias ou possíveis respostas com outras pessoas, durante um exame proposto para ser individual?”;

3 - “Com que frequência você tentou manipular um professor através da demonstração de emoções (por exemplo, desespero, tristeza), com a finalidade de obter extensões de prazo ou notas melhores?” e

4 - “Com que frequência você alterou uma resposta depois que um exame foi avaliado e, em seguida, pediu revisão de nota com a resposta alterada?”

Uma vez que as perguntas fossem respondidas, o(a) aluno(a) seguiria para a seção 3, onde as perguntas elencadas acima se repetiriam, mas não necessariamente na mesma ordem. Isso foi feito com o objetivo de comparar as experiências presenciais e online daqueles que tiveram a oportunidade de passar por ambos. A seção começava de forma similar à anterior, com um título em negrito: **“Perguntas sobre o seu comportamento, como aluno durante a Pandemia, no modelo de Ensino à Distância (EAD)”** e um texto explicativo:

“Nessa seção, para embasamento das suas respostas, favor considerar apenas o seu comportamento em disciplinas feitas durante o período de EAD, ou seja, em aulas ONLINE. Todas as perguntas desta seção seguirão um modelo de escala, onde 1 =

Nunca, 2 = Raramente, 3 = Com Pouca Frequência, 4 = Com Alguma Frequência e 5 = Com Muita Frequência.”

Em seguida, a seção 3 era composta por 10 perguntas com respostas em formato de escala, similar à seção 2 e da forma que se é explicado no texto mencionado acima. Todas as perguntas, exceto pela última desta seção, eram obrigatórias. A primeira pergunta da seção seguia da seguinte forma:

5 - “*Com que frequência você resolveu perguntas de exames propostos para serem sem consulta, usando a internet ou qualquer material adicional (como anotações ou papéis preparados previamente)?*”;

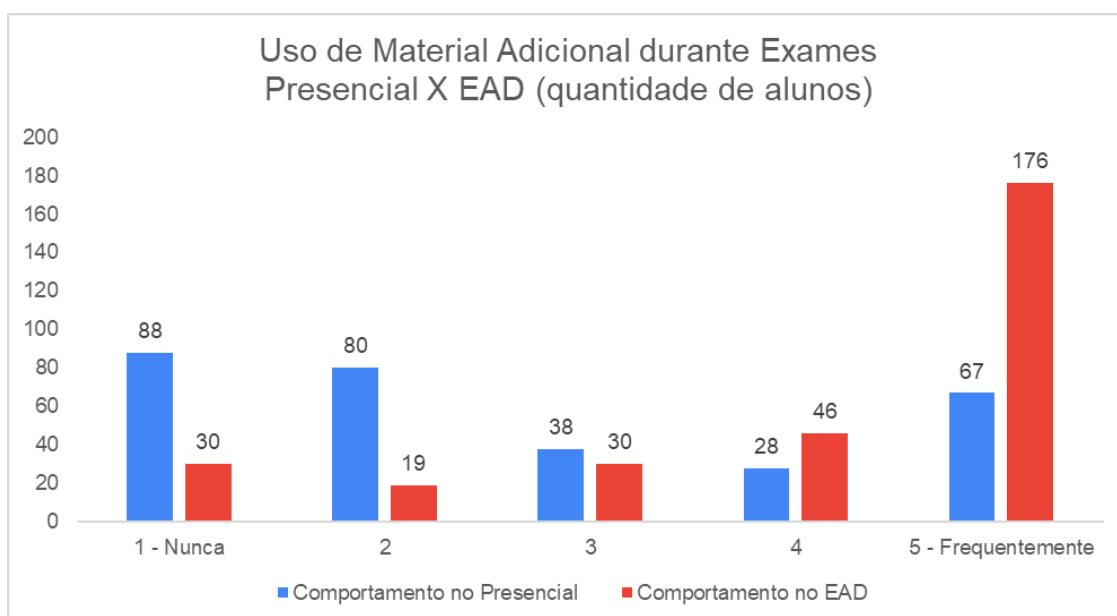


Gráfico 2: Frequência em que alunos utilizaram indevidamente material adicional durante Exames (Comparação entre modelos Presencial e EAD)

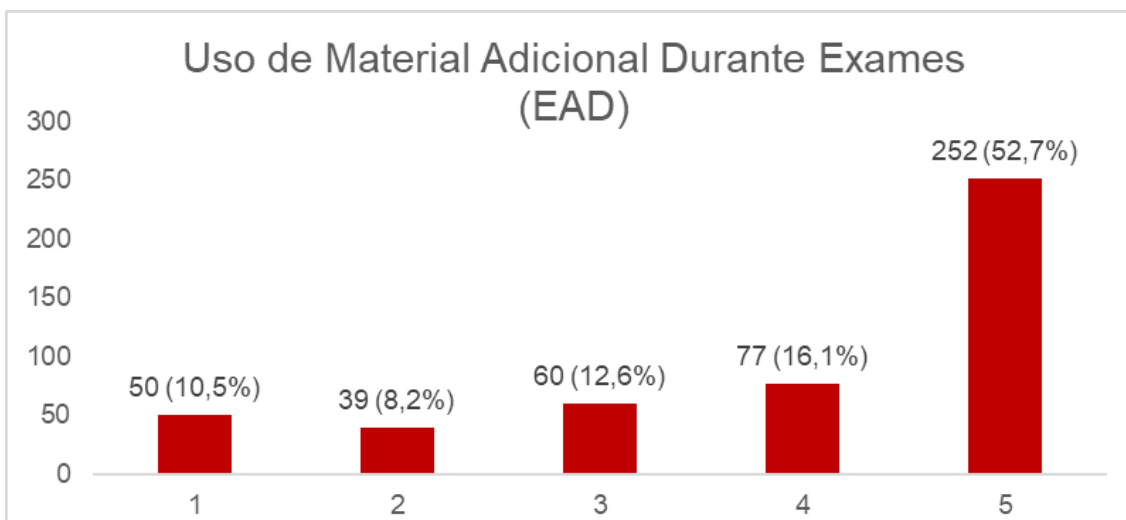


Gráfico 16: Frequência em que alunos utilizaram material adicional durante Exames (apenas EAD)

		Presencial				
		1	2	3	4	5
EAD	1	16%	6%	5%	0%	13%
	2	8%	9%	5%	7%	1%
	3	11%	9%	26%	4%	3%
	4	19%	10%	13%	46%	4%
	5	45%	66%	50%	43%	78%

Tabela 1: Como os alunos passaram a se comportar com a transição entre modelos, em relação ao uso de material adicional

Como a seção 3 começava com a pergunta 5, que repetia a pergunta 1, ela foi a primeira a ser utilizada como meio de relacionar o ambiente presencial ao online. O Gráfico 2 apresentado no corpo monografia (seção 3.1) é a comparação das respostas coletadas sobre o modelo presencial e o modelo online de todos os alunos que experienciaram ambos. O gráfico revela que as taxas de “cola” são relativamente baixas, mas que aumentam consideravelmente no modelo online. O Gráfico 16, por sua vez, demonstra a distribuição do comportamento de todos os 478 alunos no EAD, incluindo aqueles que não fizeram presencial, em relação à transgressão tratada nas questões.

Como apresentado na comparação entre os gráficos e na tabela acima, a passagem do modelo presencial para o modelo de ensino à distância gerou um claro aumento na prática desonesta mencionada na questão. Vale dizer que, apesar de terem selecionado, em média, frequências um pouco menores, dentre aqueles alunos que só fizeram o EAD,

seu comportamento não variou significativamente em relação ao dos alunos que fizeram ambos os modelos.

6 - “Com que frequência você trocou (compartilhou e/ou recebeu) ideias ou possíveis respostas com outras pessoas, durante um exame proposto para ser individual?”;

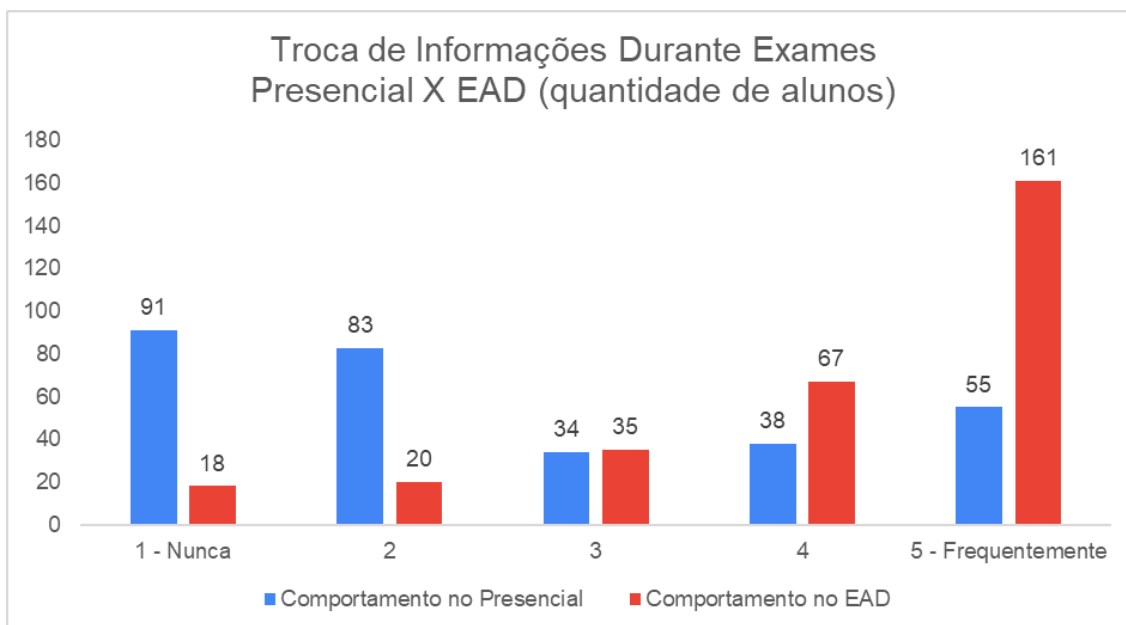


Gráfico 3: Frequência em que alunos trocaram Informações durante Exames (Comparação entre modelos Presencial e EAD)

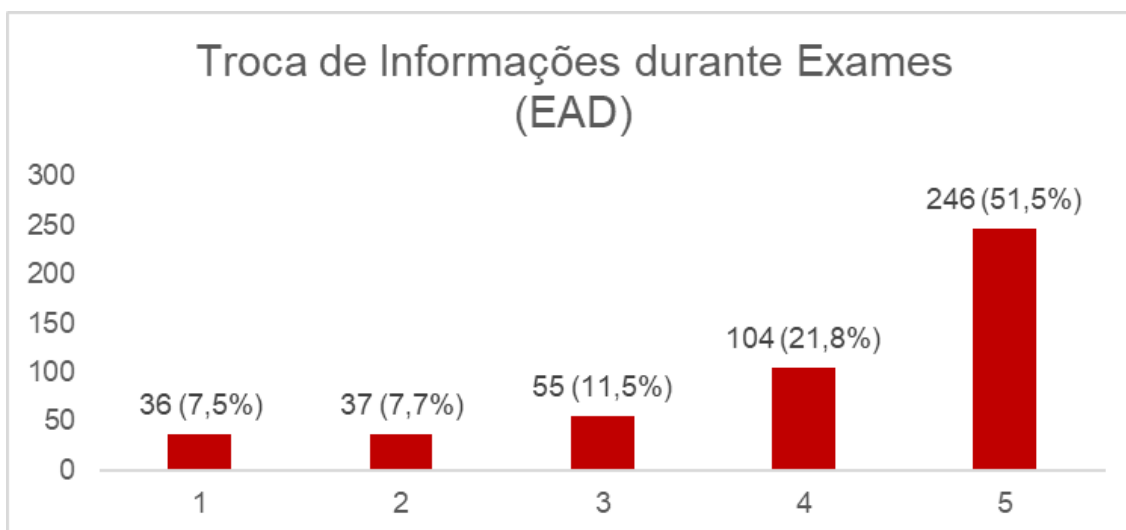


Gráfico 17: Frequência em que alunos trocaram Informações durante Exames (apenas EAD)

		Presencial				
		1	2	3	4	5
EAD	1	14%	2%	3%	0%	4%
	2	12%	7%	6%	0%	2%
	3	18%	4%	29%	11%	4%
	4	16%	23%	12%	63%	9%
	5	40%	64%	50%	26%	82%

Tabela 2: Como os alunos passaram a se comportar com a transição entre modelos, em relação à troca de informações

A pergunta 6 também repetia uma pergunta da seção 2 (pergunta 2) e, por isso, continuou a análise comparativa entre os meios de ensino. As imagens acima apresentam o mesmo padrão apresentado na comparação entre as questões 1 e 5: o primeiro gráfico (Gráfico 3) é a coleta de respostas durante o modelo presencial e o modelo online; o segundo (Gráfico 17) é durante o modelo online, incluindo as respostas de todos os alunos e a tabela (Tabela 2) exhibe todos os alunos que fizeram ambos os modelos e selecionaram uma determinada frequência em que repetiram o comportamento apontado na questão durante modelo presencial (colunas) e qual frequência eles passaram a selecionar no modelo online (linhas).

7 - “Com que frequência você convenceu outros a fazerem seus próprios exames (com ou sem algum tipo de vantagem para estas pessoas)?”;

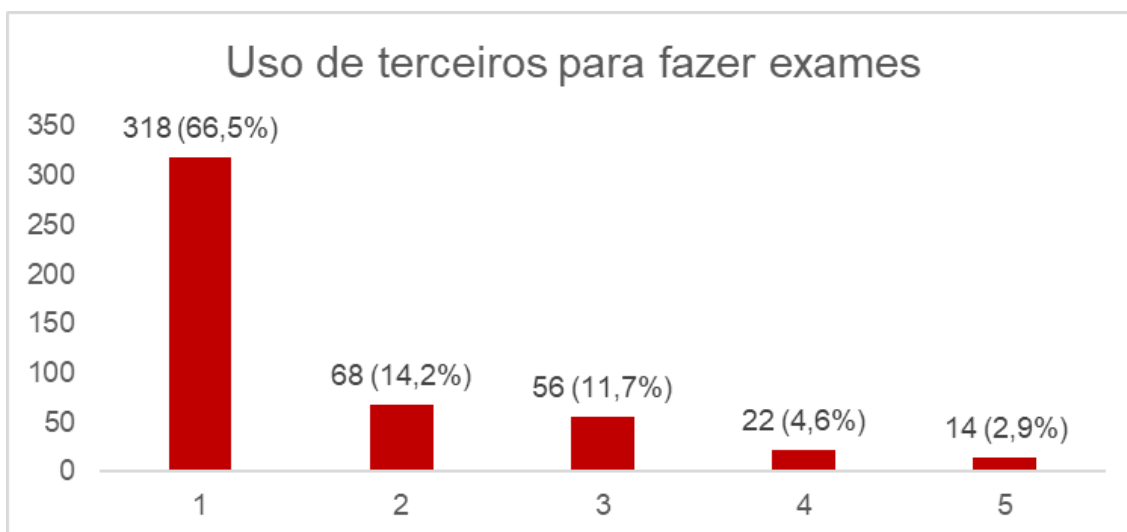


Gráfico 9: Frequência com a qual os alunos convenceram outros a fazerem seus próprios exames

Essa pergunta foi incluída por tratar de um problema que, segundo referências estudadas para a elaboração deste questionário, é um dos comportamentos desonestos mais comuns entre alunos. No entanto, não foi utilizada para comparação por escolha do autor e sua orientadora, visando a brevidade e rapidez nas respostas do formulário.

8 - “Com que frequência você reutilizou um exame/trabalho de cursos anteriores para um curso diferente?”;

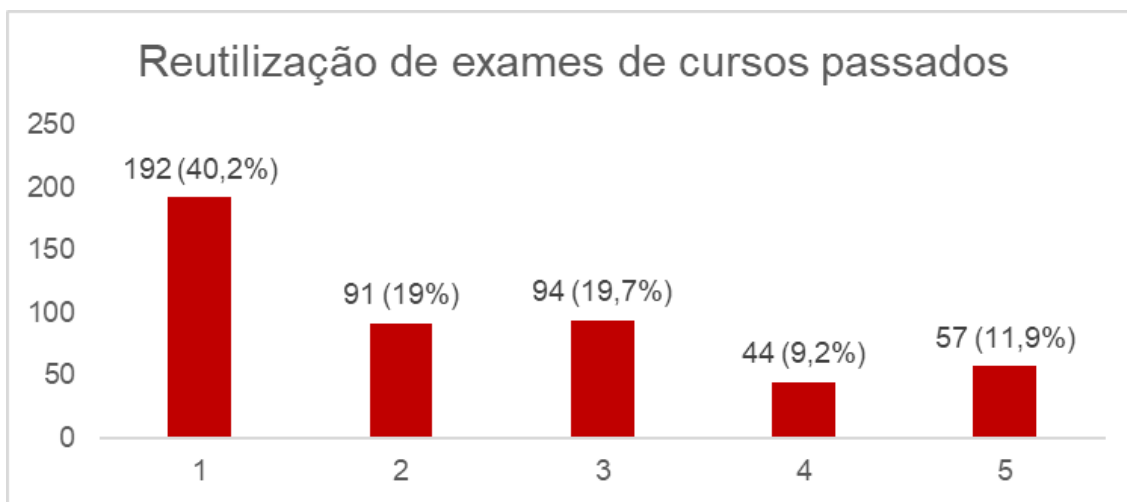


Gráfico 10: Frequência com a qual os alunos reutilizaram um exame/trabalho de cursos anteriores

A pergunta 8 é similar à pergunta 7 no sentido de que não foi utilizada para comparação entre os modelos de educação, mas foi muito referenciada em outras pesquisas e questionários similares.

9 - “Com que frequência você inventou dificuldades técnicas durante os exames com a finalidade de ganhar uma vantagem (por exemplo, mais tempo)?”;

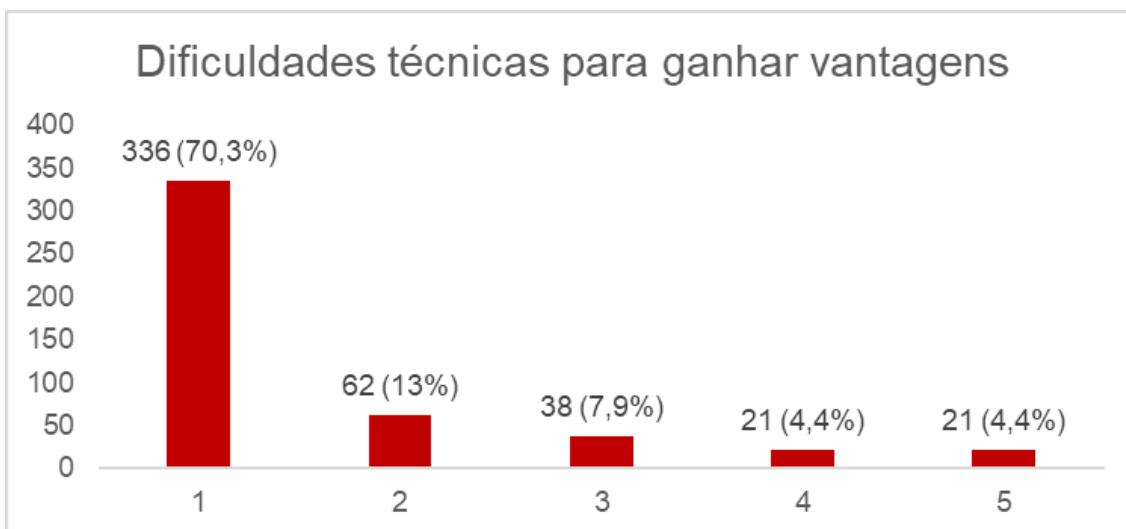


Gráfico 11: Frequência com a qual os alunos inventaram dificuldades técnicas para ganhar uma vantagem

A pergunta 9, assim como as anteriores, também não foi utilizada para comparação entre os modelos, mesmo sendo referenciada em materiais antecessores. Acredita-se que essa pergunta não seja pertinente de ser comparada entre os modelos, pois a utilização de dificuldades técnicas como desculpa só se tornou frequente a partir da implantação do modelo online, sendo muito pouco utilizada antes disso.

10 - “Com que frequência você usou alguma desculpa por ter perdido um prazo?”;

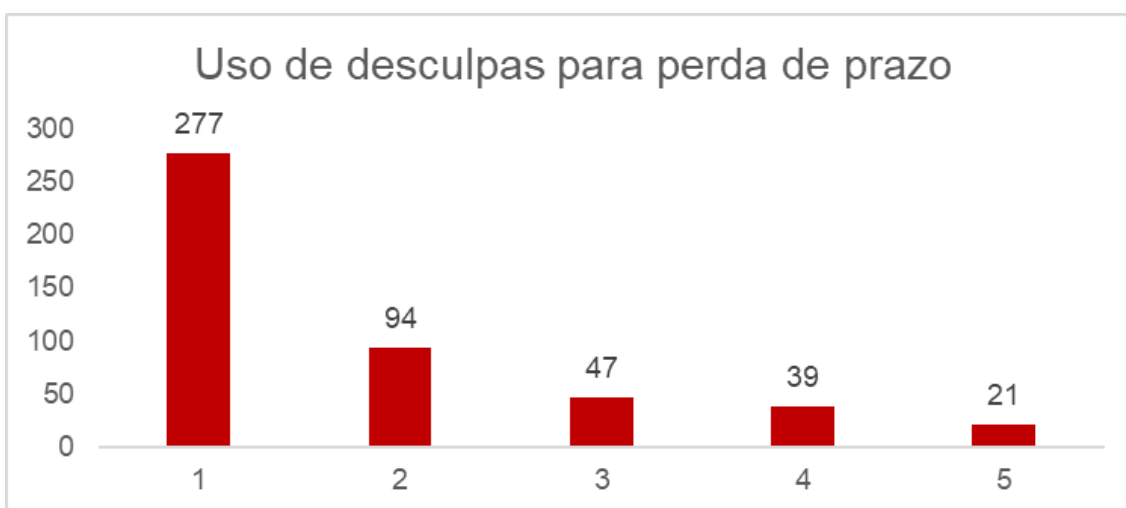


Gráfico 12: Frequência com a qual os alunos usaram alguma desculpa por ter perdido um prazo

A pergunta 10 generaliza o questionamento da pergunta anterior, de forma que inclui todas as outras desculpas possíveis (incluindo dificuldades técnicas). Logo, as

considerações da pergunta anterior se repetem e os resultados apresentados são consistentes, pois as opções que demonstram alguma repetição do comportamento mencionado (2, 3, 4 e 5) apresentaram um crescimento, oposto à deterioração da contraproposta (opção 1 - nunca ter tido tal comportamento).

11 - “Com que frequência você tentou manipular um professor através da demonstração de emoções (por exemplo, desespero, tristeza), com a finalidade de obter extensões de prazo ou notas melhores?”;

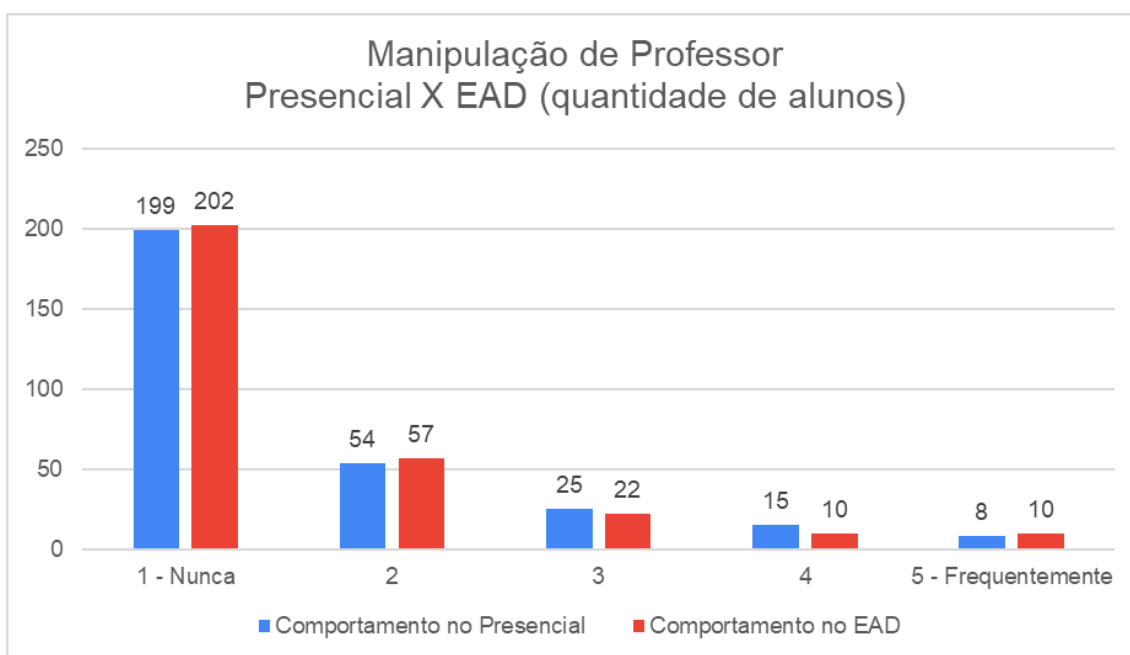


Gráfico 4: Frequência em que alunos manipularam o Professor (Comparação entre modelos Presencial e EAD)

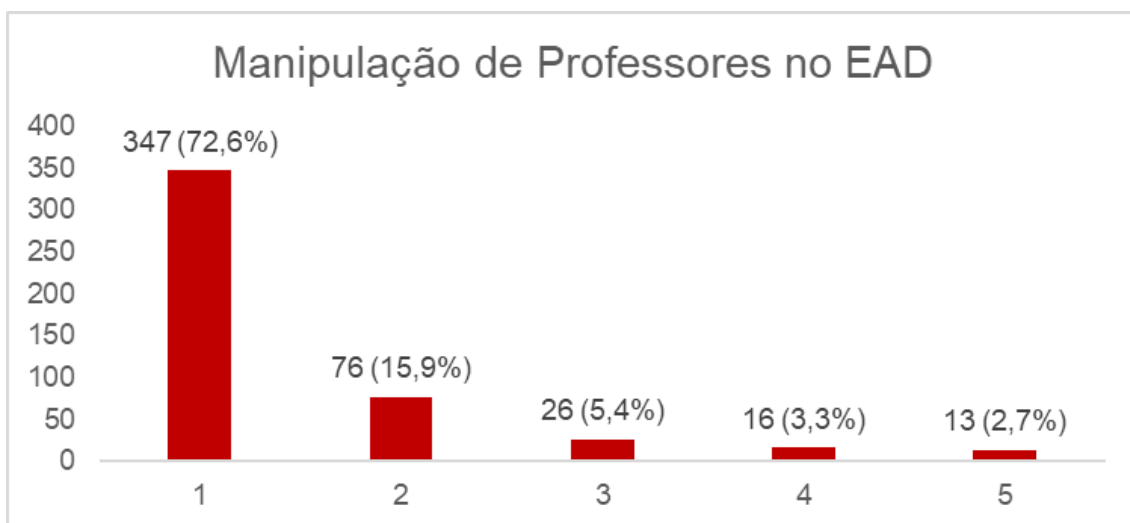


Gráfico 18: Frequência em que alunos manipularam o Professor (apenas EAD)

		Presencial				
		1	2	3	4	5
EAD	1	88%	30%	28%	13%	13%
	2	8%	52%	28%	20%	38%
	3	2%	11%	32%	33%	0%
	4	1%	6%	8%	20%	13%
	5	2%	2%	4%	13%	38%

Tabela 3: Como os alunos passaram a se comportar com a transição entre modelos, em relação à manipulação dos professores

A pergunta 11, assim como as perguntas 5 e 6, repetiu uma das perguntas da seção 2 e, portanto, foi utilizada como comparação. A pergunta repetida da segunda seção foi a 3 e as imagens acima apresentam o mesmo padrão apresentado na comparação entre as questões 1 e 5 e 2 e 6: o primeiro gráfico (Gráfico 4) é a coleta de respostas durante o modelo presencial e online de todos os alunos que fizeram ambos, o segundo (Gráfico 18) é apenas durante o modelo online de todos os alunos e a Tabela 3 exibe todos os alunos que fizeram ambos os modelos e selecionaram uma determinada frequência em que repetiram o comportamento apontado na questão durante modelo presencial (colunas) e qual frequência eles passaram a selecionar no modelo online (linhas).

12 - “Com que frequência você alterou uma resposta depois que um exame foi avaliado e, em seguida, pediu revisão de nota com a resposta alterada?”;

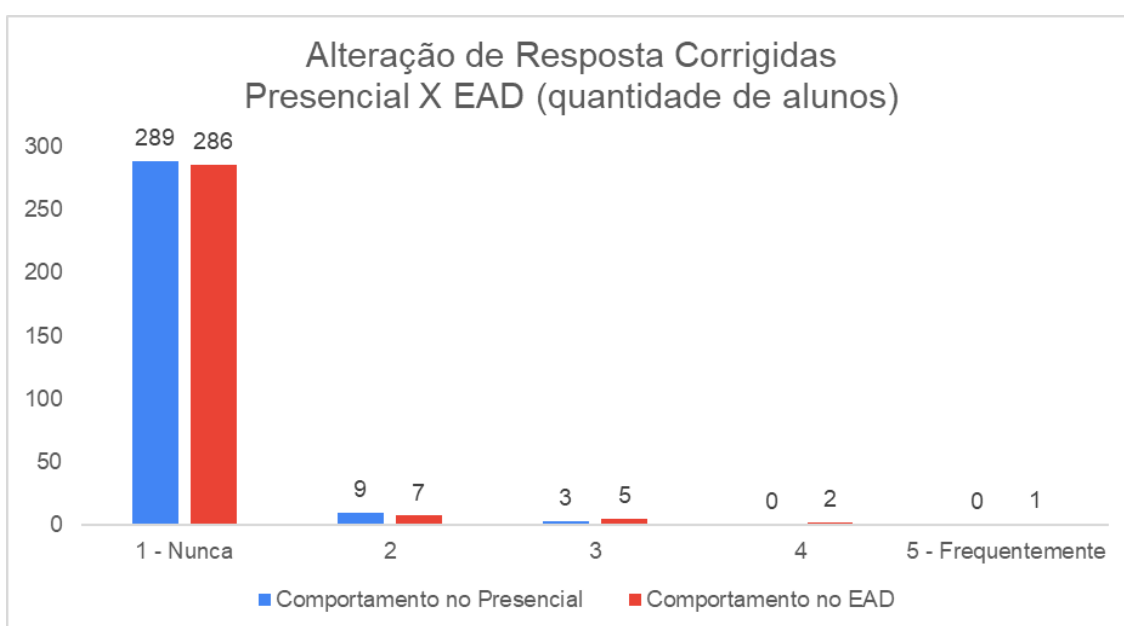


Gráfico 5: Frequência em que alunos alteraram resposta corrigidas (Comparação entre modelos Presencial e EAD)

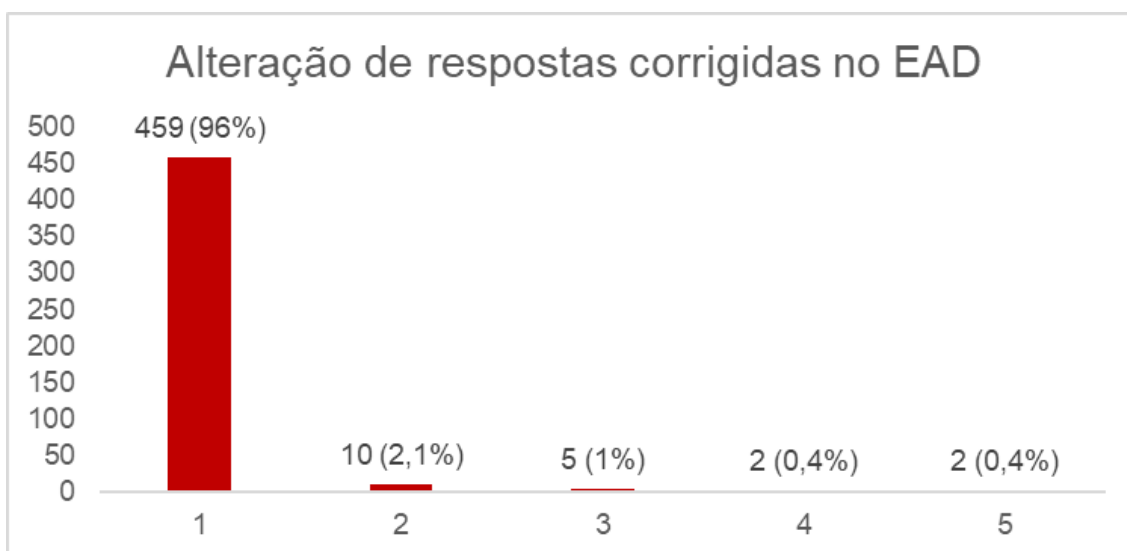


Gráfico 19: Frequência em que alunos alteraram resposta corrigidas (apenas EAD)

		Presencial				
		1	2	3	4	5
EAD	1	96%	67%	67%	0%	0%
	2	2%	11%	0%	0%	0%
	3	1%	0%	33%	0%	0%
	4	0%	11%	0%	0%	0%
	5	0%	11%	0%	0%	0%

Tabela 4: Como os alunos passaram a se comportar com a transição entre modelos, em relação à alteração de respostas corrigidas

Dado que repetiu a última pergunta da seção 2, a pergunta 12 foi a última etapa da análise comparativa entre modelos de ensino. As imagens acima apresentam o mesmo padrão apresentado nas demais comparações: o primeiro gráfico (Gráfico 5) é a coleta de respostas durante o modelo presencial e online de todos os alunos que experienciaram ambos, o segundo (Gráfico 19) é apenas durante o modelo online para todos os alunos e a Tabela 4 exibe todos os alunos que fizeram ambos os modelos e selecionaram uma determinada frequência em que repetiram o comportamento apontado na questão durante modelo presencial (colunas) e qual frequência eles passaram a selecionar no modelo online (linhas).

13 - “Considerando quaisquer comportamentos acadêmicos, entre os mencionados acima, que você possa ter tido durante o período de EAD, em média, eles tiveram um impacto positivo nas suas notas (considerando que não foi identificado)?”;

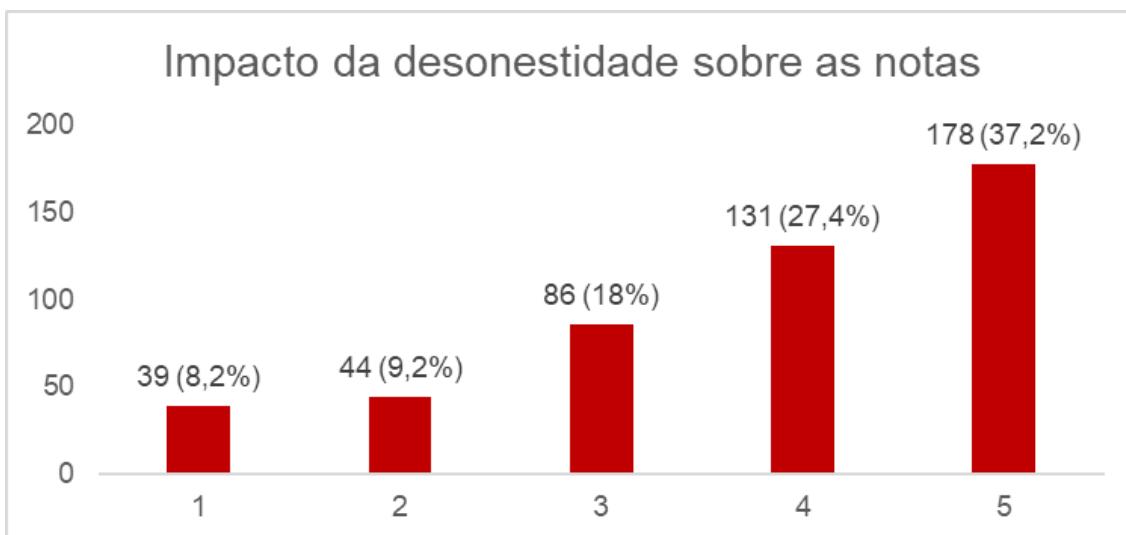


Gráfico 6: Impressão dos alunos sobre o impacto positivo de suas transgressões sobre suas notas

Na pergunta 13, procurou-se obter as opiniões dos alunos com relação ao efeito que suas práticas desonestas tiveram sobre suas notas.

14 - “Considerando sua opinião/experiência acadêmica, com que frequência o modelo de EAD facilita este tipo de comportamento em relação ao modelo presencial?”

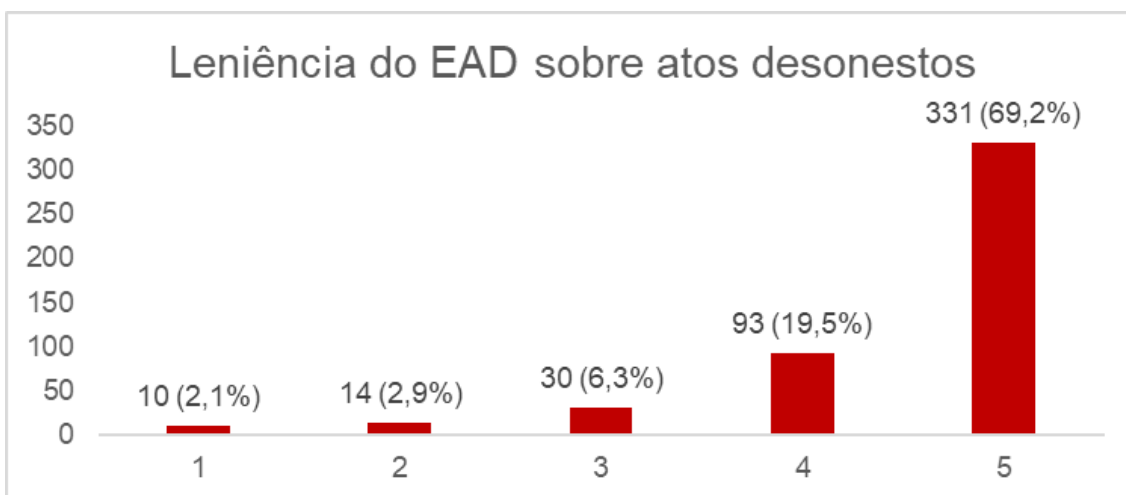


Gráfico 7: Impressão dos alunos sobre a leniência do EAD com relação às transgressões tratadas no questionário

A pergunta 14, assim como a anterior, apela para uma resposta subjetiva dos alunos. Nesse caso, em particular, o interesse se volta menos para as consequências percebidas, e mais para a leniência de cada modelo com as práticas desonestas. Como o

gráfico afirma, a percepção de leniência do modelo online é muito maior entre os alunos.

A última seção do questionário começava da mesma forma que as anteriores. Ou seja, com um título (*“Perguntas sobre a sua Instituição de Ensino”*) e um texto introdutório:

“Essa seção se dedica a entender mais sobre a sua Instituição de Ensino. Assim como na seção anterior, deve-se considerar apenas o período de EAD (a partir do início de 2020 até o final de 2021) para a confecção das respostas.”

A última seção é composta por 4 perguntas, mas se dedica encontrar outros padrões de comportamento dos alunos e algumas das características de suas instituições. Por isso, o formato das respostas foi diferente da escala (exceto pela segunda pergunta) utilizada nas perguntas anteriores. Além disso, nenhuma pergunta desta seção foi feita como obrigatória, pois entende-se que algumas das informações que foram solicitadas colaboravam para a identificação do aluno ou da instituição de ensino. Logo, a decisão da não obrigatoriedade foi baseada no objetivo de manter o anonimato dos alunos.

A primeira pergunta da seção, por exemplo, forneceu algumas linhas com possíveis medidas contra “cola” que os(as) alunos(as) poderiam ter encontrado durante sua graduação. Ao lado de cada alternativa, haviam as colunas “Sim” e “Não”, onde um aluno específico poderia marcar “Sim” caso ele tivesse tido alguma experiência com a medida em questão, ou “Não” caso contrário. A escolha das alternativas para essa pergunta foi baseada em algumas das medidas utilizadas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e reconhece-se que ainda existam outras medidas não mencionadas, mas bem divulgadas no meio educativo. Segue a questão e as medidas:

15 - *“Na pandemia, quais das medidas citadas a seguir foram tomadas pela sua instituição de ensino para garantir a integridade acadêmica durante os exames?”*

- *Exames de duração curta, com menos tempo para atitudes desonestas*
- *Abertura da câmera durante a prova*
- *Exames e/ou questões personalizadas, ou seja, que dependem de alguma característica do aluno (número de matrícula, posição na chamada, etc)*
- *Diferentes tipos de avaliações como pesquisas, vídeo aulas, etc.*
- *Aumento na dificuldade das questões*

- *Aumento no rigor das correções*
- *Outras medidas não listadas acima*”

A pergunta 15 foi formulada com o objetivo de identificar as medidas de prevenção/combate mais comuns contra a desonestidade acadêmica. Devido à impossibilidade de incluir todas as medidas de combate à desonestidade acadêmica, incluiu-se a opção final de “Outras medidas não listadas acima”. Essa alternativa atraiu um número considerável de alunos, o que pode ser justificado, por exemplo, pela existência de medidas de prevenção/combate específicas para cada curso. De qualquer maneira, vale o estudo mais aprofundado sobre quais seriam essas medidas e suas eficácias separadas.

A segunda pergunta da última seção é apresentada no mesmo formato que as perguntas das seções anteriores (com uma resposta em formato de escala de 1 a 5):

16 - “Com base na(s) sua(s) resposta(s) afirmativas da pergunta acima, com que frequência as medidas implementadas na sua instituição de ensino foram, em média, eficazes para garantir a integridade acadêmica?”

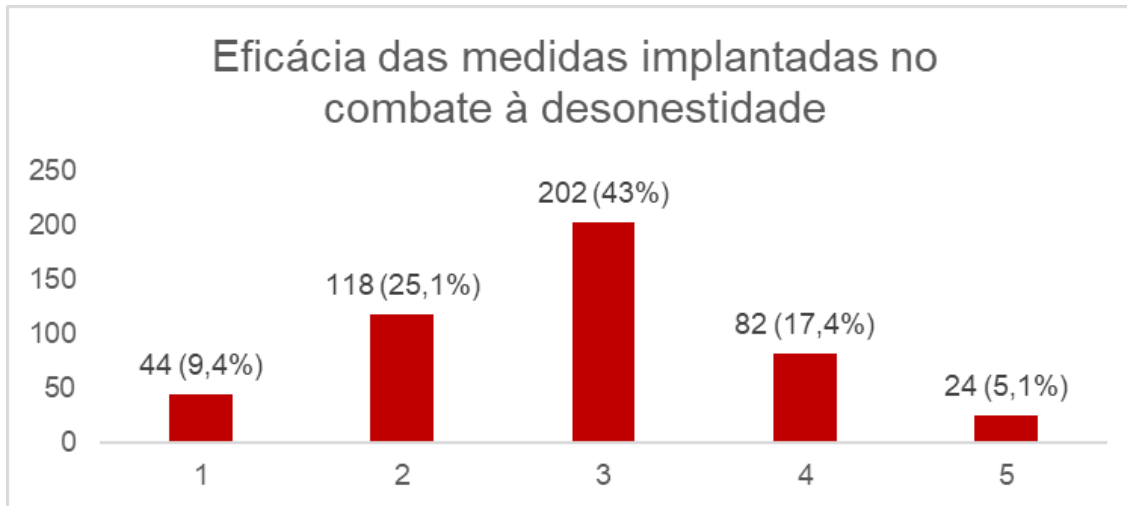


Gráfico 13: Impressão dos alunos sobre a eficácia das medidas implantadas no combate à desonestidade acadêmica

Seguindo a linha de perguntar sobre a subjetividade dos alunos, a pergunta 16 indaga se o aluno acredita que as medidas citadas na questão anterior foram, de fato, eficientes em garantir a integridade acadêmica ou combater a desonestidade.

A penúltima pergunta do questionário tinha o objetivo de entender outros comportamentos dos alunos que influenciavam suas notas ou, mais especificamente, as matérias que pegavam. Por conta disso, a resposta foi formulada para aceitar que o(a) aluno(a) pudessem marcar mais de uma opção. Eis como a pergunta foi formulada, juntamente com suas alternativas:

17 - “Em sua opinião, o modelo de EAD influenciou sua escolha de disciplinas para se matricular? Nesta pergunta, é permitido selecionar mais de uma opção.

- Não, eu teria me matriculado nas mesmas disciplinas se estivesse em modelo presencial
- Sim, peguei mais matérias do que pegaria se estivesse em modelo presencial
- Sim, peguei menos matérias do que pegaria se estivesse em modelo presencial
- Sim, peguei matérias que seriam mais difíceis caso as fizesse em modelo presencial
- Sim, peguei matérias que presencialmente eu não poderia fazer por questões de horário”

Infelizmente, essa pergunta gerou respostas contraditórias - muitos responderam que teriam pego as mesmas matérias, mas ainda assim selecionaram outras das alternativas. Esses erros tiveram de ser cortados da avaliação sobre o resultado final.



Gráficos 14: Opiniões sobre as escolhas de disciplinas de todos os alunos que responderam o questionário

Gráfico 15: Opiniões sobre as escolhas de disciplinas apenas dos alunos que estudaram no modelo Presencial

Uma observação adicional a ser feita sobre os dois gráficos acima é que, dada a permissão para os alunos selecionarem mais de uma opção como resposta, a soma das

porcentagens de alunos que selecionou cada alternativa é maior do que 100%. Ainda assim, os valores estão corretos e possibilita-se que alguns efeitos sejam reparados. As diferenças mais notáveis estão nas alternativas “*Não, eu teria me matriculado nas mesmas disciplinas se estivesse em modelo presencial*” e “*Sim, peguei matérias que seriam mais difíceis caso as fizesse em modelo presencial*”.

Em relação às demais alternativas de resposta, não ocorreram grandes variações entre os alunos que tiveram aulas presenciais e aqueles que não tiveram. Mesmo assim, chama a atenção como parcelas consideráveis dos alunos apresentaram diferentes motivações para suas escolhas.

A última pergunta se dedicava a tentar separar os alunos de acordo com seus respectivos cursos. Sendo assim, esperava-se confirmar algumas das hipóteses do texto de Rajesh Iyer e Jacqueline K. Eastman (*IYER & EASTMAN (2006)*) e apresentar diferentes padrões de “cola” para diferentes cursos. A resposta oferecia diversas opções de cursos e cada um dos alunos só poderia escolher uma:

18 - “*Por fim, em qual curso você está matriculado?*”

- *Administração*
- *Arquitetura e Urbanismo*
- *Comunicação / Jornalismo*
- *Design*
- *Direito*
- *Economia*
- *Engenharia*
- *Geografia e Meio Ambiente*
- *História*
- *Informática*
- *Letras*
- *Medicina*
- *Psicologia*
- *Relações Internacionais*
- *Veterinária*
- *Outro curso não listado acima*
- *Prefiro não responder*”

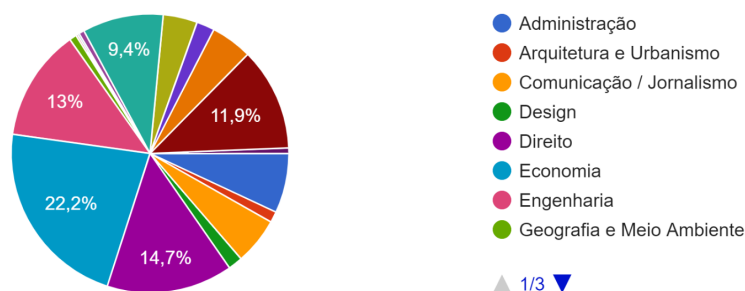


Gráfico 8: Participação de cada curso nas respostas do questionário

Q1	1	2	3	4	5	Q2	1	2	3	4	5
Economia	45,3%	28,0%	4,0%	5,3%	17,3%	Economia	48,0%	21,3%	8,0%	10,7%	12,0%
Direito	31,9%	27,7%	14,9%	4,3%	21,3%	Direito	23,4%	38,3%	6,4%	10,6%	21,3%
Engenharia	28,9%	31,1%	17,8%	2,2%	20,0%	Engenharia	37,8%	28,9%	11,1%	0,0%	22,2%
Medicina	21,4%	21,4%	10,7%	14,3%	32,1%	Medicina	14,3%	17,9%	14,3%	17,9%	35,7%
Q5	1	2	3	4	5	Q6	1	2	3	4	5
Economia	9,4%	12,3%	12,3%	20,8%	45,3%	Economia	8,5%	11,3%	14,2%	21,7%	44,3%
Direito	11,4%	8,6%	5,7%	15,7%	58,6%	Direito	2,9%	5,7%	8,6%	20,0%	62,9%
Engenharia	6,5%	3,2%	14,5%	16,1%	59,7%	Engenharia	3,2%	4,8%	12,9%	25,8%	53,2%
Medicina	0,0%	6,7%	4,4%	20,0%	68,9%	Medicina	4,4%	2,2%	6,7%	17,8%	68,9%

Tabela 5: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 1 (Q1)

Tabela 6: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 2 (Q2)

Tabela 7: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 5 (Q5)

Tabela 8: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 6 (Q6)

Q3	1	2	3	4	5	Q4	1	2	3	4	5
Economia	72,0%	16,0%	8,0%	2,7%	1,3%	Economia	98,7%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Direito	61,7%	19,1%	10,6%	4,3%	4,3%	Direito	95,7%	2,1%	2,1%	0,0%	0,0%
Engenharia	68,9%	17,8%	8,9%	4,4%	0,0%	Engenharia	95,6%	2,2%	2,2%	0,0%	0,0%
Medicina	71,4%	17,9%	0,0%	3,6%	7,1%	Medicina	92,9%	7,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Q11	1	2	3	4	5	Q12	1	2	3	4	5
Economia	70,8%	22,6%	2,8%	2,8%	0,9%	Economia	97,2%	1,9%	0,9%	0,0%	0,0%
Direito	72,9%	10,0%	10,0%	4,3%	2,9%	Direito	92,9%	4,3%	2,9%	0,0%	0,0%
Engenharia	77,4%	14,5%	3,2%	1,6%	3,2%	Engenharia	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Medicina	84,4%	11,1%	0,0%	0,0%	4,4%	Medicina	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Tabela 9: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 3 (Q3)

Tabela 10: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 4 (Q4)

Tabela 11: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 11 (Q11)

Tabela 12: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 12 (Q12)

Q7	1	2	3	4	5
Economia	65,1%	15,1%	11,3%	5,7%	2,8%
Direito	65,7%	11,4%	11,4%	8,6%	2,9%
Engenharia	59,7%	17,7%	14,5%	4,8%	3,2%
Medicina	64,4%	17,8%	13,3%	2,2%	2,2%

Q8	1	2	3	4	5
Economia	35,8%	16,0%	21,7%	10,4%	16,0%
Direito	44,3%	17,1%	22,9%	10,0%	5,7%
Engenharia	21,0%	21,0%	25,8%	12,9%	19,4%
Medicina	51,1%	15,6%	17,8%	6,7%	8,9%

Q9	1	2	3	4	5
Economia	72,6%	17,0%	6,6%	2,8%	0,9%
Direito	71,4%	10,0%	11,4%	4,3%	2,9%
Engenharia	79,0%	9,7%	3,2%	1,6%	6,5%
Medicina	77,8%	6,7%	6,7%	4,4%	4,4%

Q10	1	2	3	4	5
Economia	60,4%	17,9%	13,2%	6,6%	1,9%
Direito	60,0%	17,1%	7,1%	12,9%	2,9%
Engenharia	71,0%	21,0%	4,8%	1,6%	1,6%
Medicina	66,7%	20,0%	6,7%	0,0%	6,7%

Q13	1	2	3	4	5
Economia	9,4%	16,0%	17,9%	31,1%	25,5%
Direito	5,7%	7,1%	17,1%	15,7%	54,3%
Engenharia	0,0%	6,5%	30,6%	24,2%	38,7%
Medicina	4,4%	6,7%	2,2%	37,8%	48,9%

Q14	1	2	3	4	5
Economia	0,0%	1,9%	9,4%	24,5%	64,2%
Direito	4,3%	2,9%	1,4%	22,9%	68,6%
Engenharia	1,6%	1,6%	3,2%	14,5%	79,0%
Medicina	0,0%	2,2%	2,2%	4,4%	91,1%

Tabela 13: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 7 (Q7)

Tabela 14: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 8 (Q8)

Tabela 15: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 9 (Q9)

Tabela 16: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 10 (Q10)

Tabela 17: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 13 (Q13)

Tabela 18: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 14 (Q14)

Q15.1	Economia	Direito	Engenharia	Medicina
Sim	67,6%	51,4%	68,9%	80,0%
Não	32,4%	48,6%	31,1%	20,0%

Q15.2	Economia	Direito	Engenharia	Medicina
Sim	21,0%	15,9%	28,3%	8,9%
Não	79,0%	84,1%	71,7%	91,1%

Q15.3	Economia	Direito	Engenharia	Medicina
Sim	74,3%	26,1%	72,6%	37,8%
Não	25,7%	73,9%	27,4%	62,2%

Q15.4	Economia	Direito	Engenharia	Medicina
Sim	79,0%	82,6%	88,5%	66,7%
Não	21,0%	17,4%	11,5%	33,3%

Q15.5	Economia	Direito	Engenharia	Medicina
Sim	73,1%	64,7%	71,0%	71,1%
Não	26,9%	35,3%	29,0%	28,9%

Q15.6	Economia	Direito	Engenharia	Medicina
Sim	66,7%	53,6%	53,2%	48,9%
Não	33,3%	46,4%	46,8%	51,1%

Q15.7	Economia	Direito	Engenharia	Medicina
Sim	64,0%	44,9%	61,0%	52,3%
Não	36,0%	55,1%	39,0%	47,7%

Tabela 19: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Opção 1 da Questão 15 (Q15.1)

Tabela 20: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Opção 2 da Questão 15 (Q15.2)

Tabela 21: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Opção 3 da Questão 15 (Q15.3)

Tabela 22: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Opção 4 da Questão 15 (Q15.4)

Tabela 23: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Opção 5 da Questão 15 (Q15.5)

Tabela 24: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Opção 6 da Questão 15 (Q15.6)

Tabela 25: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Opção 7 da Questão 15 (Q15.7)

Também foi feita a comparação entre os 4 maiores cursos com relação à presença das medidas de combate à “cola”, mencionadas na questão 15 (15.1 - “*Exames de duração curta, com menos tempo para atitudes desonestas*”, 15.2 - “*Abertura da câmara durante a prova*”, 15.3 - “*Exames e/ou questões personalizadas, ou seja, que dependem de alguma característica do aluno (número de matrícula, posição na chamada, etc)*”, 15.4 - “*Diferentes tipos de avaliações como pesquisas, vídeo aulas, etc.*”, 15.5 - “*Aumento na dificuldade das questões*”, 15.6 - “*Aumento no rigor das correções*”, 15.7 - “*Outras medidas não listadas acima*”). Logo, como é possível observar, diferentes cursos (ou, em alguns casos, disciplinas) possuem diferentes preferências de métodos para evitar “colas”.

Q16	1	2	3	4	5
Economia	10,5%	26,7%	43,8%	18,1%	1,0%
Direito	10,3%	32,4%	33,8%	17,6%	5,9%
Engenharia	6,5%	25,8%	51,6%	12,9%	3,2%
Medicina	11,4%	27,3%	43,2%	15,9%	2,3%

Tabela 26: Seleção dos Alunos dos maiores Cursos na Questão 16 (Q16)

A última comparação entre os 4 maiores cursos foi feita em relação à pergunta 16. O resultado foi de convergências para a mesma média apresentada anteriormente, quando se tratou de forma específica dessa questão.