

Desonestidade nos trabalhos escolares: Dados de um estudo português¹

António Castro Fonseca²

O objectivo deste estudo era analisar as dimensões da desonestidade e sua evolução na população portuguesa, desde a infância até ao fim da adolescência. Para isso utilizaram-se dados de um estudo longitudinal em que a desonestidade nos trabalhos escolares foi avaliada, várias vezes, em diversos níveis de escolaridade.

Os resultados mostraram que a fraude académica aumenta progressivamente ao longo da adolescência de tal maneira que, na escola secundária, a grande maioria dos estudantes confessava ter copiado uma ou duas vezes nos testes, durante o último ano. Porém, apenas uma pequena percentagem admitiu ter feito isso várias vezes no último ano. Do mesmo modo, só poucos referiram ter-se envolvido nesse tipo de conduta em todas as fases desta investigação, ou seja, do ensino básico até ao fim da escola secundária.

Por sua vez, a comparação entre os alunos com e sem desonestidade académica revelou que os dois grupos apresentavam entre si, de modo sistemático, muito poucas diferenças estatisticamente significativas. Estas surgiam, sobretudo, no domínio dos comportamentos anti-sociais, do consumo de droga e dos problemas de atenção/impulsividade. Tais resultados sugerem que a fraude académica, embora muito comum no fim da adolescência, é simplesmente uma manifestação de uma tendência ou traço anti-social subjacente.

Mas, além desta característica da personalidade, outros factores, de natureza individual ou situacional, contribuem para a explicação da falta de honestidade académica, nestas idades.

Introdução

A expressão falta de honestidade nos trabalhos escolares abarca um vasto leque de comportamentos (e.g., mentir, falsificar, plagiar ou copiar nos testes). Apesar da sua diversidade, esses comportamentos possuem uma característica comum: o recurso à

¹ Trabalho realizado no âmbito do grupo de investigação Desenvolvimento Humano e Comportamentos de Risco do Centro de Psicopedagogia – FEDER/160-490: POCI 2010.

² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

fraude e ao engano para proveito próprio. Numa acepção mais restrita, Blankenship (2000) define a desonestidade (*cheating*) como “o uso ou a tentativa intencional de utilização de material, informações ou ajudas não autorizados em qualquer trabalho apresentado para avaliação académica” (p. 1-2). Na literatura da especialidade esta expressão coexiste com outras tais como fraude académica, copiar nos testes, falta de honestidade nos trabalhos da escola ou plágio. Embora seja possível descobrir entre essas expressões algumas diferenças subtis, neste trabalho utilizá-las-emos como sinónimos.

É geralmente aceite que tais comportamentos são bastante frequentes em muitos estabelecimentos de ensino e que a sua detecção se pode tornar muito difícil, pois os estudantes recorrem, cada vez mais, a meios consideravelmente sofisticados. De facto, o acesso a múltiplas fontes de informação, através da internet ou de outras tecnologias modernas, veio aumentar a tentação e os riscos de fraude no trabalho escolar, designadamente na preparação de ensaios, pequenos projectos ou, mesmo, dissertações e artigos científicos. Além disso, nalguns casos mais raros, poderá haver também o conluio, pelo menos tácito, dos professores ou da administração escolar, apostados em melhorar, a todo o custo, a imagem e a classificação da sua escola num mundo de crescente competição, com vista a atrair os melhores alunos e a obter mais financiamento ou garantir mais recursos. Como resultado, vai-se construindo uma cultura institucional de sucesso a qualquer preço, onde a desonestidade se torna uma competência escolar quase tão importante como o ler, escrever e contar. Por vezes, essa cultura parece ser um simples reflexo do que se observa a outros níveis: nos negócios, na carreira profissional ou na política.

Embora, durante muito tempo, considerada uma forma menor de conduta desviante, a falta de honestidade no trabalho escolar tem vindo a transformar-se numa fonte de grande preocupação para os responsáveis pelo sistema educativo, pois ela pode comprometer todo o processo de avaliação e afectar negativamente toda a actividade pedagógica dos professores, impedindo nomeadamente uma análise objectiva da eficácia das suas práticas pedagógicas. Analisando esta questão, Whitley (2002) enumera várias razões pelas quais a fraude académica pode colocar em risco o bom funcionamento do sistema de ensino. Entre outras coisas, essa prática colocaria os estudantes honestos em situação de desvantagem; confirmaria a ideia de que ser desonesto compensa; desvalorizaria a missão da instituição académica (pois seria possível obter um grau sem estudar); levaria o aluno a construir um padrão de desonestidade que depois poderá utilizar noutras situações; provocaria o desencanto do estudante honesto e consciencioso, que não vê o seu esforço devidamente reconhecido; e comprometeria gravemente a reputação das instituições em que ocorre. Por outras palavras, a falta de honestidade inverte (e perverte) os objectivos da educação, que

deixa de consistir num conhecimento integral do homem para se transformar numa simples aquisição de competências com vista a aumentar as probabilidades de um melhor emprego, sem olhar a meios. Um tal comportamento é difícil de conciliar com os ideais de uma educação marcada pelos valores contemporâneos de humanismo, democracia, justiça e cidadania. Isso ajudará, de resto, a compreender os esforços que, recentemente, têm vindo a ser feitos para se identificar melhor as causas da fraude académica, os quais estão bem documentados em numerosos artigos, capítulos ou livros científicos (Anderman & Murdock, 2007; Bolin, 2004; Cizeck, 1999; McCabe, Trevino & Butterfield, 2001; Whitley & Keith-Spiegel, 2002).

Uma das conclusões dessa literatura é a de que, geralmente, os estudantes referem vários motivos (e racionalizações) para se envolverem em condutas de desonestidade escolar: dificuldade de certas disciplinas, competição intensa pelas melhores classificações, necessidade de sucesso profissional, falta de tempo para preparar as matérias, cinismo, falta de auto-organização, grande sensibilidade às críticas e pressões dos colegas ou dos adultos. Para além dessas características individuais, diversos outros factores têm também sido referidos tanto a nível da família (v.g. vinculação aos pais, supervisão) como a nível da escola (v.g. orientação pedagógica da escola, relacionamento com os professores, ethos escolar) ou a nível da comunidade (v.g. mercado de trabalho, recursos culturais).

Paralelamente, vários esforços têm sido feitos para preparar programas de intervenção a vários níveis. Tradicionalmente, a maioria deles tem dado primazia a variáveis de natureza situacional e é susceptível de aplicação nos próprios estabelecimentos de ensino. Por exemplo, há programas que apostam na distribuição dos alunos por turmas pequenas, no envolvimento maior dos alunos em actividades escolares durante as aulas, na participação dos alunos na definição de políticas claras em relação à desonestidade (v.g. na criação de códigos de honra), no acompanhamento e vigilância mais apertada por parte dos professores e das autoridades escolares, ou no recurso a técnicas mais adequadas de ensino e gestão das aulas. No que se refere, mais concretamente, aos exames e aos testes, as estratégias podem incluir formas alternativas dessas provas, ordenação aleatória das questões, definição de consequências claras e severas para os alunos que se envolvam em condutas de desonestidade. Há indicações de que alguns desses programas (v.g. o *Character Counts*) reduzem consideravelmente a fraude académica, quando devidamente aplicados (Cizeck, 1999; Whiteley & Keith-Spiegel, 2002).

Vista sob esta perspectiva, a falta de honestidade nas tarefas escolares surge como um fenómeno complexo cuja resolução exige o contributo de várias disciplinas bem

como de todo o sistema escolar. Como salientam Anderman e Murdock (2007), “mesmo se a desonestidade académica é uma realidade inquestionável (...) as suas causas levam-nos a considerar também as acções dos professores, as reacções dos estudantes, a organização da sala de aula, as estruturas culturais bem como os comportamento do indivíduo”(p. XVIII). E, nesse contexto, nem sempre é fácil distinguir o que releva da falta de carácter dos alunos e o que resulta do mau funcionamento da escola e do sistema de ensino em geral. Isso poderá, aliás, ajudar a compreender que, embora o problema da desonestidade escolar seja muito antigo, ele continua por resolver, havendo mesmo indicações de que a situação se tem vindo a agravar nas últimas três décadas (Miller et al., 2007; Schab, 1991). E essa constatação tem sido acompanhada por novos esforços de investigação, destinados a fornecer uma melhor compreensão das suas causas e, assim, diminuir as probabilidades da sua ocorrência.

Da leitura desses trabalhos pode facilmente concluir-se que apesar dos progressos registados a nível teórico e empírico (McCabe, 2001; Rettinger, 2007), há ainda muitas lacunas e questões em aberto sobre as causas da desonestidade no trabalho escolar. A maioria dos estudos até agora efectuados tem incidido prioritariamente sobre alunos do ensino secundário ou do ensino superior, prestando-se pouca atenção ao estudo do mesmo problema nos primeiros anos do ensino básico ou no segundo e terceiro ciclos. Além disso, muitas das investigações são de natureza transversal, dificultando, por isso, uma análise mais dinâmica desse fenómeno. O ideal seria a utilização de uma metodologia longitudinal, pois só essa abordagem permitirá estudar mudanças intra-individuais e determinar, por exemplo, se os efeitos de uma intervenção são duradouros (Masten, 2008). Infelizmente, tais investigações, pelas dificuldades e custos que comportam, são ainda muito escassas neste domínio.

Igualmente digno de nota é o facto de a literatura disponível sobre este tema ser maioritariamente oriunda de países industrializados de língua inglesa. Não se sabe, por isso, se as mesmas prevalências e os mesmos padrões de evolução da desonestidade nos exames se observarão noutros países, noutras culturas ou noutros sistemas de ensino. É possível que a fraude académica ande, até certo ponto, associada às atitudes mais ou menos tolerantes para com a desonestidade em geral, na comunidade ou, ainda, à pressão que as famílias e a sociedade exercem sobre crianças e adolescentes em relação ao sucesso escolar. Ora isso pode variar bastante em função da classe social a que os alunos pertencem, da cultura em que foram educados ou do momento histórico em que o estudo foi realizado. Assim se explicariam, por exemplo, as grandes discrepâncias encontradas entre diferentes estudos sobre a fraude académica.

No que diz respeito ao nosso país, é interessante assinalar que, embora a desonestidade no trabalho escolar seja um fenómeno muito generalizado, cujas consequências graves se fazem sentir em vários planos, este problema tem sido quase completamente esquecido ou silenciado, tanto a nível da investigação científica como a nível do debate político. E os poucos trabalhos até agora publicados dizem respeito geralmente a inquéritos a estudantes do ensino superior, efectuados num único momento temporal (Domingues, 2006; Teixeira & Rocha, 2008).

Procurando dar continuidade a esse esforço, o nosso objectivo neste artigo é examinar as características pessoais, demográficas e sociais de crianças e adolescentes portugueses que referem ter copiado nos exames e noutros trabalhos da escola. Nesse âmbito, especial atenção será devotada ao estudo da relação entre fraude académica e comportamentos anti-sociais dos mesmos alunos. De facto, alguns autores têm, recentemente, sugerido que a desonestidade mais não é do que uma das muitas expressões de um padrão, mais geral, de comportamento desviante na vida das pessoas (Blankenship, 2000). Neste sentido, a desonestidade académica poderia mesmo ser considerada equivalente a outras formas de criminalidade, tais como o vandalismo ou a violência contra pessoas. Por detrás de todas essas formas de conduta desviante encontrar-se-ia o baixo autocontrolo ou a impulsividade (Gottfredson & Hirschi, 1990; Cochran et al. 1998; Tibbets & Myers, 1999), uma característica da personalidade muito estável e difícil de mudar. Deste ponto de vista, o presente trabalho distingue-se de diversos estudos anteriores nesta área que carecem de qualquer quadro teórico bem estabelecido, limitando-se a analisar relações concomitantes entre a desonestidade académica e diversas outras variáveis do aluno ou do seu meio.

Metodologia

Participantes

Os dados que a seguir se apresentam foram recolhidos no âmbito, mais vasto, de um estudo sobre o desenvolvimento do comportamento anti-social na população portuguesa, iniciado no ano lectivo de 1992-93. A amostra original incluía alunos do 2º ano (*coorte mais jovem*), 4º ano (*coorte intermédia*) e 6º ano (*coorte mais velha*) do ensino básico de diversas escolas básicas do concelho de Coimbra. Após a primeira avaliação, os 445 alunos do 2º ano foram sujeitos a três novas avaliações, quando se esperava que frequentassem o 6º ano, o 9º ano e o 12º ano de escolaridade. Isto correspondia, em média, aos 11-12 anos, 14-15 anos e 17-18 anos de idade. Por sua

vez, os 448 alunos da coorte intermédia foram avaliados mais uma vez (8 anos mais tarde) quando tinham, em média, 17-18 anos de idade. As análises estatísticas aqui levadas a cabo dizem respeito apenas a estas duas coortes, que serão designadas como coorte mais jovem e coorte intermédia, respectivamente. A descrição detalhada da metodologia dessa investigação foi apresentada em publicações anteriores (Simões et al., 1995) e por isso não será aqui repetida.

Instrumentos

Para avaliar a desonestidade académica, utilizou-se sempre um mesmo item da escala de comportamentos anti-sociais (Loeber et al., 1998) preenchida pelos alunos nas diferentes fases deste estudo: *Com que frequência copiou nos exames ou trabalhos escolares no último ano?* A resposta a esse item era dada pelo próprio jovem numa escala de 0 (nunca), 1 (*uma ou duas vezes*) e 2 (*várias vezes*). Dados de estudos anteriores sugerem que as técnicas de auto-avaliação, utilizadas na recolha de dados em psicologia, e designadamente no domínio dos comportamentos desviantes, constituem uma abordagem adequada e válida, desde que previamente se tenha conquistado a confiança dos participantes e se lhes garanta a confidencialidade das respostas (Fonseca & Taborda-Simões, 2004). Além disso, como nota Blakenship (2000), a auto-avaliação fornece o melhor equilíbrio entre o rigor científico e o rigor ético, pois, contrariamente ao que sucede com várias outras metodologias neste domínio, não há necessidade de recorrer a comparsas ou enganar os participantes sobre o verdadeiro sentido da tarefa que se lhes pede para executar. Os restantes itens desta mesma escala referiam-se a diversos comportamentos anti-sociais (v.g. agressão e roubo) e de consumo de drogas (lícitas e ilícitas). Outros instrumentos utilizados no âmbito, mais geral, deste estudo diziam respeito à ansiedade (Reynolds & Richmond, 1978), depressão (Birlson, 1982), percepção da vinculação aos pais (Armsden & Greenberg, 1987), autocontrolo (Gibbs, 1995), bem-estar subjectivo (Diener et al., 1985) e psicopatologia geral (Achenbach, 1991). Qualquer dessas medidas foi objecto de um estudo de adaptação à população portuguesa revelando geralmente qualidades psicométricas satisfatórias. E embora a grande maioria fossem medidas de auto-avaliação, algumas delas tinham versões correspondentes para adultos. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o Inventário de Problemas de Comportamento de Achenbach (1991), que dispunha de versões para pais (CBCL), para professores (TRF) e para os próprios jovens (YSR). Importa ainda referir que alguns destes instrumentos, para além de um score global, forneciam também scores específicos relativos a outras características dos participantes neste estudo (v.g. problemas

de externalização, problemas de internalização, no Inventário de Achenbach). Nas fases iniciais da avaliação destes sujeitos utilizaram-se também provas académicas, especificamente construídas para esta investigação. Tais variáveis têm aparecido na literatura, frequentemente associadas ao problema da falta de honestidade académica (Anderman & Murdock, 2007; Davies et al., 1992; McCabe & Trevino, 1997; Nathanson et al., 2005; Whiteley, 1998; Whiteley & Keith-Spiegel, 2002).

Procedimento

A recolha dessas informações foi quase sempre feita nas escolas frequentadas pelos participantes. Na primeira avaliação, quando eles se encontravam no ensino básico, os questionários eram administrados, em grupo, a todos os alunos das turmas seleccionadas, no horário habitualmente destinado a uma aula. Nas avaliações subsequentes as diversas tarefas da investigação eram executadas quase sempre em pequenos grupos numa sala das escolas por eles frequentada. Nos casos em que já tinham abandonado os estudos, a avaliação era feita em locais com eles previamente combinados, por exemplo, no local de trabalho, em casa ou num café.

Em qualquer das situações era garantida aos participantes a confidencialidade das suas respostas, sendo a recolha das informações feita exclusivamente pelos investigadores responsáveis por este estudo.

Resultados

1. Será o copiar nos exames uma prática comum em Portugal?

No gráfico 1, apresentam-se as prevalências do comportamento de copiar, nos sucessivos momentos de avaliação da coorte mais jovem. Observa-se aí que há um aumento gradual desse tipo de conduta com a idade. As prevalências não são muito diferentes na coorte intermédia, como se pode ver pelo gráfico 2. O copiar nos exames surge, assim, como um fenómeno muito comum já nos primeiros anos do ensino obrigatório. É interessante notar que esse comportamento é mais frequente no final da adolescência, quando as exigências da escola se tornam maiores, os resultados dos exames têm consequências mais directas para o mundo do trabalho e, devido ao número e natureza dos trabalhos escolares exigidos aos alunos, as oportunidades de copiar são mais numerosas. Igualmente digno de nota é o facto de, neste estudo, não se registarem diferenças estatisticamente significativas entre

rapazes e raparigas, embora a percentagem dos rapazes seja ligeiramente superior à das raparigas, na última avaliação das duas coortes. Seria interessante verificar se esta mesma tendência ascendente se mantém naqueles que continuam os seus estudos para além da escola secundária.

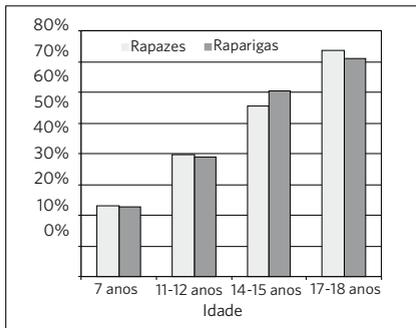


Gráfico 1. Taxas de prevalência de desonestidade académica na coorte mais jovem

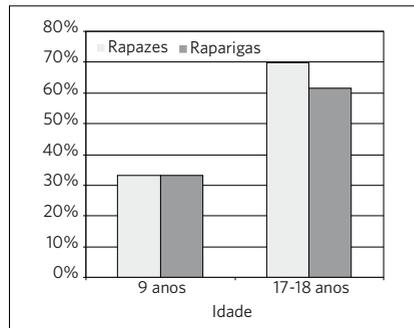


Gráfico 2. Taxas de prevalência de desonestidade académica na coorte intermédia

No conjunto, estes resultados não diferem muito dos que vêm descritos em estudos realizados anteriormente noutros países, alguns dos quais mostram mesmo prevalências mais elevadas. Por exemplo, num trabalho de síntese, Anderman e Murdock (2007) concluíram que “um terço dos alunos do ensino básico admite ter copiado, cerca de sessenta por cento da escola intermédia refere o copiar como um dos problemas maiores na escola, setenta e cinco por cento dos alunos do secundário admite copiar nos testes e, na universidade, o copiar atinge os noventa e cinco por cento” (p.11). O facto de, no nosso estudo, essas percentagens serem ligeiramente inferiores poderá ter a ver com o método de auto-avaliação por nós utilizado, com a idade mais baixa dos nossos sujeitos ou com diversos outros factores de ordem histórica ou cultural. Seria, por isso, interessante verificar se estes valores se mantêm quando se recorre a outras formas de avaliação (v.g. registos escolares, informação prestada por professores e pais, observação directa do comportamento) ou a alunos de outros níveis de ensino. De qualquer modo, torna-se claro, à luz destes dados, que os jovens que, nos últimos anos da escola secundária, nunca se envolveram nessas formas de falta de honestidade são uma minoria, quase uma excepção.

Importa, no entanto, salientar que estas prevalências elevadas dizem respeito a faltas de honestidade ocasionais (*uma ou duas vezes no último ano*). Como se pode ver pelos gráficos 3 e 4, quando a análise incide apenas sobre os alunos que se envolvem mais intensamente nesse tipo de conduta (*várias vezes no último ano*) as prevalências são muito mais baixas.

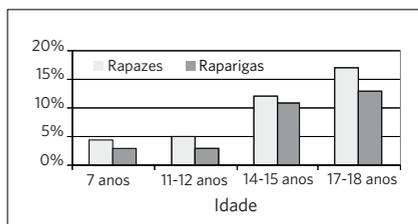


Gráfico 3. Alunos que copiaram várias vezes no último ano na coorte mais jovem

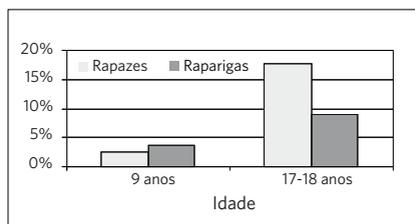


Gráfico 4. Alunos que copiaram várias vezes no último ano na coorte intermédia

Em contrapartida, registam-se aí as mesmas tendências com a idade no que diz respeito ao aumento das prevalências e às diferenças sexuais, já apresentadas nos gráficos anteriores. Além disso, verifica-se que este tipo de desonestidade académica começa muito mais cedo do que habitualmente vem referido na literatura, aparecendo já nos primeiros anos do ensino básico.

Quando a desonestidade académica se torna problemática...

Dados da psicopatologia do desenvolvimento têm revelado que os problemas que aparecem cedo na vida da criança se caracterizam, geralmente, por uma evolução mais pobre. É, por exemplo, o que se verifica no domínio dos comportamentos anti-sociais e da delinquência (Moffitt, 2000; Patterson & Yoerger, 2002).

Para analisar essa questão no domínio da fraude académica, os participantes da coorte mais jovem (2^o ano), que foi também a que teve mais avaliações, foram distribuídos em 3 grupos. Assim, os alunos que afirmaram ter copiado nos primeiros três momentos de avaliação – ou seja aos 7-8 anos, 11-12 anos e 14-14 anos – foram colocados no grupo de fraude académica precoce e persistente; os que nunca admitiram ter copiado durante esse período foram classificados como *abstinentes*; e os restantes foram classificados num grupo de desonestidade *intermitente ou ocasional*. As análises que se seguem dizem respeito apenas a esses grupos da coorte mais jovem, os quais foram comparados em diversas medidas relativas a variáveis habitualmente consideradas relevantes para a explicação da desonestidade académica: factores sociodemográficos, familiares, escolares ou da personalidade. No quadro 1, estão indicadas, a título ilustrativo, as medidas em que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos, deixando-se de fora numerosas outras variáveis, em relação às quais não se registaram quaisquer diferenças estatís-

ticas. Como por aí se pode ver, algumas dessas medidas foram utilizadas em vários momentos da adolescência, outras apenas uma só vez.

Quadro 1. Sumário das diferenças entre os três grupos de desonestidade académica nas quatro fases da avaliação

	Idade 7-8 anos	Comparações Múltiplas	Idade 11-12 anos	Comparações Múltiplas	Idade 14-15 anos	Comparações Múltiplas	Idade 17-18 anos	Comparações Múltiplas
Prob. de atenção (TRF)		P > A						
Prob. de atenção (YSR)						P & I > A		I > A
Vinculação								
Comunicação						A > I		
Alienação						I > A		
Problemas de leitura				A & I > P				
Interpretação de				I > P				
textos								
Gramática				A & I > P				
Ansiedade						P & I > A		I > A
Depressão						I > A		
Problemas de inter-						I > A		
nalização (YSR)								
Comportamentos		P > I > A		P > A & I		P & I > A		P > I > A
anti-sociais								
Problemas de exter-				P & I > A		P & I > A		P & I > A
nalização (YSR)								
Consumo de droga				P > A		I > A		P & I > A
Baixo auto-controlo						P & I > A		
Atitudes ani-sociais								P > A

P = Persistentes; I = Intermitentes ou Ocasionais; A = Abstinentes

YSR = *Youth Self Report* (Achenbach, 1991)

TRF = *Teacher Report Form* (Achenbach, 1991)

A análise destes dados, que a seguir se relata mais pormenorizadamente, sugere que as diferenças significativas aparecem apenas entre os abstinentes e o resto da amostra, ou seja, os que copiam nos exames. Os indivíduos do grupo abstinente apresentavam sempre significativamente menos problemas do que os seus pares, particularmente em variáveis relacionadas com condutas desviantes. Mas não se encontrou praticamente nenhuma diferença significativa entre os dois grupos

de desonestidade (isto é, entre os grupos com desonestidade persistente e com desonestidade intermitente ou ocasional). Além disso, como já atrás se referiu, houve diversas medidas em relação às quais não se encontrou nenhuma diferença estatisticamente significativa. Nas páginas seguintes, faz-se uma descrição narrativa mais completa desses resultados.

Características sociodemográficas

Não se encontram diferenças sistemáticas e estatisticamente significativas entre estes grupos no que se refere ao nível cultural dos pais, número de irmãos, composição e estabilidade da família, nível escolar atingido pelo aluno ou, mesmo, sexo dos participantes. Tais resultados são muito semelhantes aos reportados em estudos anteriores, noutros países, e reforçam a ideia de que a falta de honestidade pode ocorrer em todos os níveis sociais e em todos os graus escolares, sendo independente do sexo dos sujeitos e do tipo de escola frequentada (ensino público ou privado). Também não se registou qualquer efeito das práticas religiosas no comportamento de copiar ou desonestidade nos trabalhos escolares. É de lembrar, a esse propósito, que os resultados de estudos anteriores sobre esta questão têm-se revelado geralmente inconsistentes.

Vinculação aos pais

Como nalgumas das avaliações deste estudo se recolheram informações sobre diferentes aspectos do funcionamento da família, foi possível avaliar a sua influência na falta de honestidade dos participantes. Assim, verificou-se que não havia diferença entre os três grupos numa medida de percepção da vinculação aos pais utilizada aos 14 -15 anos e aos 17-18 anos de idade, nem numa medida destinada a avaliar o nível de supervisão das crianças e adolescentes pelos pais. A mesma ausência de efeitos significativos da família foi constatada quando a análise incidiu sobre as diversas dimensões (subescalas) da vinculação aos pais. Aqui as únicas exceções foram registadas na subescala de *alienação* em relação aos pais, aos 14-15 anos de idade, que era mais acentuada entre os alunos que confessavam mais desonestidade académica, bem como na subescala de *comunicação* que era mais positiva no grupo dos abstinentes.

Características escolares

O leque de variáveis incluídas nesta categoria abrangia o número de repetências, os resultados em provas académicas aos 11-12 anos, as atitudes para com a escola, a vinculação aos professores, o número de negativas, o abandono escolar ou as dificuldades de aprendizagem reportadas pelos pais e professores aquando da primeira avaliação desta coorte. As únicas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos diziam respeito aos resultados nas provas académicas (designadamente na interpretação de textos, no ditado e na prova de aritmética) administradas, na 2ª avaliação (aos 11-12 anos de idade), aos alunos da coorte mais jovem. Em geral, os que nunca copiaram (*abstinentes*) tinham melhores resultados do que os outros dois grupos. Parece, assim, confirmar-se a crença de que o copiar nos exames não conduz necessariamente a melhores resultados nem a um melhor rendimento escolar em geral. Mas, ao mesmo tempo, não foram encontrados efeitos negativos, a médio prazo, da desonestidade académica no desempenho escolar dos alunos, designadamente no número de repetências, no número de negativas ou no abandono escolar precoce.

Comportamentos anti-sociais e consumo de droga

Foi neste domínio que os indivíduos que copiavam nos exames se distinguiram mais claramente dos seus colegas abstinentes. E essas diferenças foram observadas em todas as avaliações feitas ao longo da adolescência, tanto no que se refere ao comportamento anti-social mais grave como a outras formas menos graves (cluster de problemas de externalização do Inventário de Achenbach) ou, ainda, no que se refere ao consumo de drogas. Em contrapartida, quase nenhuma diferença significativa foi registada entre os dois subgrupos de desonestidade académica acima mencionados (i.e. persistentes vs ocasionais).

Além disso, os alunos que confessavam ter copiado apresentavam também mais problemas de atenção em quase todas as fases de avaliação, bem como mais falta de autocontrolo aos 14-15 anos de idade (3ª avaliação) e mais atitudes anti-sociais aos 17-18 anos (4ª avaliação) na coorte mais jovem. As atitudes anti-sociais, o baixo autocontrolo e os problemas de atenção/impulsividade surgem, assim, como elementos importantes no processo de tomada de decisão para copiar ou cometer outras desonestidades no trabalho escolar. É de salientar, todavia, que as diferenças entre

os grupos nalgumas destas variáveis são bastante modestas e apareceram apenas numa ou noutra fase desta investigação.

Problemas emocionais e outras formas de psicopatologia

Esta questão tem sido menos explorada na literatura científica, mas os dados por nós recolhidos mostram que os jovens que nunca copiaram nos exames apresentavam também menos ansiedade e menos sintomas depressivos que os seus colegas numa ou noutra fase do follow-up (embora essas diferenças só fossem estatisticamente significativas entre os abstinentes e os alunos com desonestidade de início precoce e persistente). Em contrapartida, não se encontrou qualquer diferença significativa entre os grupos no que se refere a uma medida global de psicopatologia (*score global no YSR*) nem no recurso aos serviços de centros especializados de saúde mental na comunidade. Por outras palavras, nenhuma forma de psicopatologia ou de sintomas de doença mental aparecia particularmente associada com a falta de honestidade no trabalho escolar dos adolescentes.

Uma outra constatação interessante foi a de que os indivíduos que confessavam ter copiado em todas as fases da avaliação deste estudo longitudinal não se apresentavam como menos competentes do que os seus colegas que nunca copiaram ou que só ocasionalmente o fizeram (YSR), nem pareciam menos satisfeitos com a vida. Um tal padrão de resultados está em sintonia com a ideia de que a desonestidade académica (e particularmente o copiar nos exames) é um fenómeno determinado sobretudo por factores de ordem situacional ou cultural e que, portanto, qualquer indivíduo poderá envolver-se nesse tipo de conduta, se as condições se proporcionarem ou as oportunidades surgirem.

Discussão

A primeira conclusão que deste estudo se pode retirar é a de que certas formas de desonestidade no trabalho escolar, nomeadamente o copiar nos exames, são muito comuns nas escolas portuguesas. A sua ocorrência verifica-se logo nos primeiros anos do ensino básico e aumenta com o nível escolar/idade dos alunos, para se tornar quase universal no fim da escola secundária, tanto entre os rapazes como entre as raparigas. De facto, aos 17-18 anos de idade cerca de oitenta por cento dos partici-

pantes nesta investigação admitia ter copiado, alguma vez, nos exames ou noutros trabalhos escolares. Neste ponto, os nossos resultados estão de acordo com os de outros estudos realizados em vários países, onde diversas formas de desonestidade têm um valor quase normativo, sobretudo nos últimos anos da escola secundária e no ensino superior. Como notam Jensen et al. (2001), “ a fraude académica é uma coisa má, mas toda a gente a comete”. Consistente com esta perspectiva, Whitely (1998) verificou, numa revisão da literatura empírica em que se recorreu à técnica de meta-análise, que a prevalência da desonestidade escolar era, em média, de setenta por cento, enquanto que outros estudos referem prevalências ainda mais elevadas (Anderman & Murdock, 2007; Cochran et al., 1998).

É interessante constatar, a esse propósito, que a banalização da fraude académica (e, mais concretamente, do copiar nos exames) coincide com a pressão crescente sobre os alunos, no sentido de eles concluírem os estudos com boas notas, a fim de mais facilmente entrarem na universidade ou obterem uma boa posição no mundo do trabalho. Convém, todavia, não esquecer que, no nosso estudo, essas prevalências elevadas dizem apenas respeito a casos esporádicos de desonestidade (*uma ou duas vezes no último ano*). O número dos que admitem ter-se envolvido neste tipo de conduta com maior frequência (*várias vezes*) é muito menor, embora também aí se registre a mesma tendência para um aumento linear com a idade, nos dois sexos. E mais pequeno ainda é o número de participantes (menos de 6% da *amostra total*) que admite envolver-se nesse tipo de comportamentos, de maneira continuada, até aos 14-15 anos de idade.

Trabalhos recentes noutras áreas da psicopatologia do desenvolvimento sugerem que os indivíduos com problemas de início precoce e persistente se diferenciam dos indivíduos com problemas de início tardio ou ocasional em diversos aspectos importantes do seu funcionamento (Moffitt e Caspi, 2000). Esta hipótese só em parte se confirmou em relação ao problema em análise no nosso estudo. Concretamente, aos 7-8 anos de idade os jovens com desonestidade persistente, quando comparados com os *abstinentes*, eram descritos como mais desatentos e mais anti-sociais; aos 11-12 anos tinham mais dificuldades em provas de aprendizagem; aos 14-15 anos caracterizavam-se por mais baixo autocontrolo; e aos 17-18 anos apresentavam mais ansiedade e mais atitudes anti-sociais. Mas, quando se comparavam os grupos de desonestidade persistente e com desonestidade ocasional, essas diferenças desapareciam.

As diferenças que, de modo sistemático, foram encontradas entre os alunos com e sem desonestidade académica diziam respeito apenas a três grandes características

de natureza individual: comportamento anti-social, consumo de droga e problemas de atenção. Isto sugere que a desonestidade académica faz parte de uma constelação mais ampla de comportamentos desviantes, também eles muito frequentes nestas idades (Fonseca, 2008; 2009). Subjacente a essa diversidade de manifestações anti-sociais estaria, segundo alguns autores (Gottfredson & Hirschi, 1990), uma característica da personalidade, a saber, o baixo autocontrolo e, mais concretamente, a impulsividade. Porém, os dados aqui apresentados e discutidos só em parte apoiariam essa hipótese. De facto, os alunos que copiavam nos exames e os que nunca confessaram esse tipo de conduta diferiam numa medida de autocontrolo aos 14-15 anos de idade; mas essa diferença desaparecia aos 17-18 anos. Isso significa que, para além dessa característica de natureza individual, outras variáveis (v.g. oportunidades e atitudes favoráveis à desonestidade) terão um papel importante na tomada de decisão de copiar ou não copiar. E, por consequência, terão de ser tidas em conta quando se preparam programas ou se definem políticas de intervenção neste domínio.

Tradicionalmente, nesses programas é confiado aos professores e às escolas um papel preponderante. Por exemplo, através duma maior vigilância, de um maior controlo, do recurso a novas técnicas pedagógicas, do desenvolvimento de um clima de justiça e de exigência. Muitos desses elementos podem ser facilmente incorporados num "código de honra", já em prática em diversas escolas americanas. Crê-se que uma tal estratégia, assente na mudança de crenças, intenções e atitudes relativas à desonestidade bem como no reforço de condutas honestas, será mais eficaz do que outras intervenções baseadas apenas nos castigos e noutras estratégias de natureza repressiva que, aparentemente, têm pouco efeito nas intenções dos estudantes para copiar (Cochran et al., 1999; Tibbets & Myers, 1998). Aliás, o insucesso desse tipo de política tem sido observado também em relação à delinquência e a outros problemas do comportamento na escola (APA - Zero Tolerance Task Force, 2008). A alternativa será fornecer aos alunos incentivos e razões para não copiarem, através de um tipo de ensino menos competitivo e que não se limite à simples acumulação de conhecimentos técnicos e científicos. De qualquer modo, o estudo comparativo e sistemático da eficácia das várias estratégias de intervenção neste domínio está ainda por fazer.

Bibliografia

- Achenbach, T. M. (1991a). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, V.T.: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1991b). *Manual for the Teacher Report Form and 1991 Profile*. Burlington, V.T.: University of Vermont, Department of Psychiatry.

- Achenbach, T. M. (1991c). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profile*. Burlington, V.T.: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force (2008). Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools?. *American Psychologist*, 63(9), pp. 852-862.
- Anderman, E. M. & Murdock, T. B. (2007). *Psychology of Academic Cheating*. Burlington: Elsevier.
- Armsden, G. C. & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, pp. 427-454.
- Birleson, P. (1982). The validity of depressive disorder in childhood and the development of a self-rating scale: A research report. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, pp. 73-88.
- Blankenship, K. L. & Whitley, B.E. Jr (2000). Relation of general deviance to academic dishonesty. *Ethics and Behavior*, 10(1), pp. 1-12.
- Bolin, A. U. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of Psychology*, 138(2), pp. 101-113.
- Cizeck, G. J. (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it and prevent it*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cochran, J. K., Wood, P. B., Sellers, C. S. & Chamlin, M. B. (1998). Academic dishonesty and low self-control: An empirical test of a general theory of crime. *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 19, pp. 227-255.
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H. & McGregor, L. N. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques and punishments. *Teaching of Psychology*, 19, pp. 16-20.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Grifflins, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, pp. 71-75.
- Domingues, I. (2006). *O Copianço na Universidade – O Grau Zero na Qualidade*. Lisboa: Media XXI, D.L.
- Fonseca, A. C. & Taborda-Simões, M. C. (2004). Comportamento anti-social: técnicas e instrumentos de avaliação. In A. C. Fonseca (Ed.). *Comportamento Anti-social e Crime: da Infância à Idade Adulta* (pp. 39-72). Coimbra: Almedina.
- Fonseca, A. C. & Queiroz, E. (2008). Maldades da Juventude: dados de um estudo português. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida, L. Alcoforado (Eds.). *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* (pp. 193-220). Coimbra: Almedina.
- Fonseca, A. C. (no prelo). Consumo de droga durante a adolescência em escolas portuguesas. *Psychologica*.
- Gibbs, J. J. & Giever, D. (1995). Self-control and its manifestation among university students: an empirical test of Gottfredson and Hirschi's general theory. *Justice Quarterly*, 12, pp. 231-255.
- Gottfredson, M. & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford: Stanford University Press.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S. & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), pp. 209-228.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M. & Van Kammen, W. B. (1998). *Antisocial behaviour and mental health problems: explanatory factors in childhood and adolescence*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Masten, A.S., Faden, V. B., Zucker, R.A., & Spear, L.P. (2008). Under-age drinking: A developmental framework. *Pediatrics*, 121, (Supplement 4), S235-251.
- McCabe, D. & Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38, pp. 379-396.
- McCabe, D., Treviño, L. K. & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics and Behavior*, 11(3), pp. 219-232.
- Miller, A.D. Murdock, T. B. Anderman, E.M. & Pondexter, A.L.(2007). Who are all these cheaters? Characteristics of academically dishonest students. In E.M. Anderman & T.B. Murdock (eds). *Psychology of academic cheating* (pp. 9-32). London: APA/Elsevier.
- Moffitt, T. E. & Caspi, A. (2000) Comportamento anti-social persistente ao longo da vida e comportamento anti-social limitado à adolescência: seus preditores e suas etiologias. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, (1, 2 e 3), pp. 65-106.
- Nathanson, C., Paulhus, D. L. & Williams, K. M. (2005). Predictors of a behavioral measure of scholastic cheating: Personality and competence but not demographics. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), pp. 97-122.
- Patterson, G. R. & Yoerger, K. (2002). Um modelo desenvolvimental da delinquência de início tardio. In A. C. Fonseca (Ed.) *Comportamento Anti-social e Família* (pp. 93-155). Coimbra: Nova Almedina.
- Reynolds, C. R. & Richmond, B. O. (1978). What I think and Feel: A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, pp. 271-280.
- Rettinger, D.A. (2007). Applying decision theory to academic integrity decisions. In E.M. Anderman & T.B. Murdock (eds). *Psychology of academic cheating* (pp. 141-167). London: APA/Elsevier.
- Schab, F. (1991). Schooling without learning: thirty years of cheating in high school. *Adolescence*, 26, pp. 839-847.
- Simões, A. et al. (1995). Um estudo dos distúrbios do comportamento e dificuldades de aprendizagem no ensino básico: Opções metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, (2), pp. 55-68.
- Teixeira, A.A.C. & Rocha, M.F. (2008). "Academic cheating in Iberia: an empirical assessment". *International Journal of Iberian Studies*, 21(1), pp. 3-22.
- Tibbetts, S. G. & Myers, D. L. (1999). Low self-control, rational choice and student test cheating. *American Journal of Criminal Justice*, 23(2), pp. 179-200.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39, pp. 235-274.
- Whitley, B. E. Jr. & Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty: An educator's guide*. London: Erlbaum.

Abstract

This study was aimed at examining the prevalence and changes in cheating, from middle childhood until late adolescence. For this purpose, two cohorts of students were followed up across adolescence, and their academic cheating was assessed at different time points. Results showed that self-reported

academic dishonesty increased with age and school grade. In the secondary school, the large majority of students reported cheating once or twice during previous year. However, only a small number has done that several times or in a consistent way, across all assessment periods.

Systematic differences, between students who reported cheating and those who did not, were found only in antisocial behaviour and substance use. These findings suggest that academic cheating is just another different manifestation of a common underlying antisocial tendency or trait. However, in addition to that, several other situational and individual factors may contribute to the explanation of academic cheating, in these ages.

Résumé

L'objectif de cette étude est examiner la fréquence et les changements de la malhonnêteté académique, dès l'enfance jusqu'à la fin de l'adolescence. Pour cela, nous avons suivi deux échantillons d'étudiants pendant plusieurs années, ce que nous a permis d'évaluer leur tricherie aux examens et dans d'autres travaux scolaires, à plusieurs reprises.

Les résultats ont indiqué que la malhonnêteté rapportée par les élèves eux-mêmes augmente avec le niveau de scolarité et que les garçons en rapportent davantage que les filles. Au lycée la grande majorité des sujets confessent qu'ils ont triché une ou deux fois pendant la dernière année. Mais seulement un petit nombre admet avoir triché plusieurs fois ou avoue ce comportement dans toutes les évaluations au cours de cette recherche.

Quand on compare ceux qui ont triché et ceux qui ne l'ont pas fait, les différences plus larges et systématiques ont à voir avec la conduite antisociale et la consommation de drogue. De tels résultats indiquent que la malhonnêteté est une des plusieurs expressions d'une tendance ou trait antisocial sous-jacent. Mais, en plus de cette caractéristique de la personnalité, d'autres facteurs du milieu et de l'individu sont aussi importants pour l'explication de la malhonnêteté académique, à ces âges.