

Fraude acadêmica: estudo comparativo entre o Nordeste e o Sudeste do Brasil*

Cheating on exams: comparative study between the Northeast and Southeast of Brazil

Maria Alzira de Almeida Pimenta**

Sonia de Almeida Pimenta***

* O texto original faz parte dos Anais do IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación - ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una Nueva Agenda. Realizado em Buenos Aires, de 16 a 17 de junho de 2011.

**Doutora em educação, Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail: alzira.pimenta@gmail.com

***Doutora em educação, Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: sopimenta1@gmail.com

Resumo

Este é um estudo comparativo que trata de um tipo de fraude acadêmica, comumente conhecida no Brasil como *cola*, *fila* ou *pesca* e seus efeitos. A *cola* é entendida como uma estratégia utilizada pelo estudante para simular o domínio de conhecimentos, nas avaliações. Em um estudo com estudantes de universidades das regiões Sudeste e Nordeste do Brasil, foi aplicado um questionário para identificar o uso de *cola*, em que situações e por que era praticada. Os resultados mostraram que essa prática tem uma incidência significativa, indicando que vem se tornando cada vez mais comum nas universidades. Considerando os resultados obtidos e a importância do trabalho realizado pela universidades, propõe-se que se definam, com urgência, códigos de conduta para mobilizar e orientar os alunos a refletirem sobre as consequências de suas ações e decisões.

Palavras-chave

Estudo comparativo. Avaliação da Aprendizagem. Fraude Acadêmica

Abstract

This is a comparative study that deals with the cheating in assessments, commonly known in Brazil as *cola*, *fila* or *pesca* and its effects. The *cola* is understood as a strategy used by the student to simulate the domain knowledge in the evaluations. In a study with students from universities in the Southeast and Northeast Brazil a questionnaire was applied to identify the use of *cola*, in what circumstances and why was practiced. The results showed that this practice has a significant effect, indicating that is becoming increasingly common in universities. Considering these results and the importance of the work done by the universities, it is proposed that define urgently, codes of conduct to mobilize and guide students to reflect on the consequences of their actions and decisions.

Key words

Comparative study. Learning assessment. Cheating on exams.

Introdução

O início do terceiro milênio foi marcado pelas mudanças na organização produtiva e social de todos os continentes. Essas mudanças impactaram a educação no Brasil especialmente em função da retomada da democracia, depois de um considerável período de ditadura militar, de 1964 a 1985. Nesse novo cenário, urge repensar as práticas educativas que envolvem os sujeitos em suas dimensões sociais, culturais e éticas.

De maneira semelhante a outros países, as políticas e as práticas educativas precisam ser revistas para lidar com os aspectos positivos e negativos dessas mudanças. A qualidade da revisão e da implementação de novas políticas e práticas dependem essencialmente de pesquisas sobre temas pertinentes à realidade presente. Por isso, é imprescindível conhecer e analisá-la em uma perspectiva comparada. É ela que permite delinear a dimensão crítica de determinado fenômeno e subsidiar a elaboração de instrumentos eficazes para a definição e implementação de políticas e práticas educacionais que as sociedades contemporâneas tanto necessitam.

Tendo como premissa a relevância da avaliação para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, neste artigo são apresentados os resultados e análise de uma pesquisa realizada sobre a prática da fraude em avaliações. As motivações e visões de estudantes universitários de duas regiões do Brasil (Nordeste e Sudeste) são comparadas

para identificar seus valores e suas dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem. O mesmo objeto, a cola, foi analisado em contextos distintos, o que permitiu comparar e ampliar a visão sobre o fenômeno estudado.

Espera-se que a análise desse fenômeno contribua para suscitar a discussão de questões tais quais: a prática da *cola, fila* (fraude em avaliações) como um universo a ser compreendido na totalidade de manifestações e motivações; e, a partir dessa discussão, refletir sobre os aspectos éticos envolvidos, ou seja, quais valores estão presentes (ou ausentes) na prática da *cola*?; a relação entre essa prática e a qualidade do ensino de graduação no Brasil; o papel e a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) frente a essa relação: o que tem sido feito e como? Também merecem reflexão as implicações dos aspectos anteriores na qualidade da formação dos cidadãos e dos profissionais que vão atuar na sociedade. Essa qualidade vai determinar a produção científica e tecnológica; a competitividade das empresas e do país; a geração de empregos e a capacidade de enfrentar os graves problemas econômicos, ambientais etc. que assolam a sociedade. A educação compreende um imperativo ético para o desenvolvimento humano que a prática de fraude – pelos alunos, e muitas vezes com a conivência dos professores – compromete. O aumento da fraude e de sua exposição pública na sociedade cria um clima de desconfiança que prejudica o desenvolvimento social e corporativo.

As bases conceituais deste estudo

a) Referenciais teórico-metodológicos: estudo comparativo e uma abordagem qualitativa

Garantir cientificidade nas pesquisas em Ciências Humanas é um desafio. A escolha do método comparativo procura atender a esse critério. Além de romper com a singularidade dos eventos, pois, segundo o que assevera Schneider e Schmitt (1998, p. 49), o método comparativo possibilita:

Descobrir irregularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais.

Isto acontece porque, como se sabe, a comparação, constitui-se como uma atividade cognitiva inerente à vida humana e, mais especificamente, ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. Para chegar à comparação, é necessário antes descrever, dimensionar, delimitar as partes para então confrontar na busca de semelhanças, de diferenças e de relações entre elas. Franco (2000, p. 200) observa ainda que, dessa forma, é possível: *...assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença.* Essas características

respaldaram a escolha desse método, considerando-se ainda sua adequação para obtenção de informações relevantes para a construção do conhecimento na área de educação.

Para tanto, os objetivos previstos foram: *descrever* e *analisar* a prática da cola em IES brasileiras; *identificar* a motivação para *colar* e os mecanismos de sua instauração enquanto prática; e *comparar* os dados obtidos nas duas regiões identificando semelhanças e diferenças. A consecução desses objetivos se deu a partir da análise do fenômeno, da massificação da prática, da visão dos envolvidos e dos elementos culturais das regiões pesquisadas.

A metodologia segue uma abordagem qualitativa considerando a necessidade de que

[...] o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

b) avaliação

O processo de avaliação é determinante no cotidiano das pessoas. Mesmo sem nos apercebermos, avaliamos constantemente em função de nossas demandas. Nos estabelecimentos escolares, desde a Educação Infantil até as Instituições de Ensino Superior (IES), a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o desempenho dos estudantes estão sendo

avaliados. A delicada e complexa tarefa de avaliar, realizada pelo professor, envolve competência e responsabilidade em relação à formação humanística, cidadã e acadêmica dos estudantes. Entretanto, apesar de sua importância no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação ainda é objeto de desconforto por parte de professores e estudantes (VESLIN, 1992, *apud* JORBA; SANMARTÍ, 2003). Ela também é alvo de atenção de pesquisadores, pois, ao ser usada mais para classificar o desempenho dos estudantes do que para identificar o que precisa ser feito para que ocorra aprendizagem, produz o fracasso escolar ou compromete a formação de qualidade. A vasta produção bibliográfica sobre avaliação aborda desde a evolução da teoria: conceito, características, pressupostos, função, procedimentos etc. (SOUSA S., 1991), até propostas de como ela pode servir para melhorar a aprendizagem dos alunos (BALLESTER et al., 2003), passando pela pesquisa sobre avaliação do rendimento escolar (SOUSA C., 1991) e pelo debate e crítica da produção brasileira na área (FREITAS, 2002).

Durante a fase de estudos, o estudante tem a experiência de ser avaliado – principalmente, a tensão, os equívocos que comete, mas, em geral, desconhece a diversidade de aspectos envolvidos nessa prática tão estressante e determinante para sua vida acadêmica e profissional. Como exemplo de aspectos que influenciam nessa prática, é possível citar: as concepções de avaliação (QUINQUER, 2003), os critérios e procedimentos utilizados e a adequação destes

aos contextos educacionais (CARDOSO, 1999; JORBA; SANMARTÍ, 2003; LUCKESI, 2003; FERNANDES, 2006). As concepções vão determinar os critérios e procedimentos que, por sua vez, serão adequados, ou não, a uma determinada situação de aprendizagem. O que se deveria ter em mente é que a avaliação deveria permitir identificar se a aprendizagem está acontecendo e, caso não esteja, o que precisaria ser alterado na prática pedagógica para que aconteça, visando à melhoria e à qualidade do ensino.

c) a fraude em avaliações

Papezinhos que são acomodados em canetas, tênis, mangas de camisas, bolsos, decotes, guardam o conteúdo da disciplina disposto com letras minúsculas. A adrenalina aumenta pelo risco de passar um constrangimento, se o papelzinho for encontrado por um professor mais rigoroso e atento à questão da fraude na avaliação. Aos esforços para burlar a avaliação, juntam-se os sites, os blogs, o vídeo, o filme¹ explicando como e por que burlar. Destarte, essa disseminação, bem como as recorrentes queixas de professores nos diversos

¹ O filme *Quem Não Cola Não Sai da Escola – Cheaters*, de Andrew Gurland (EUA, comédia, 2002), tem como tema central a cola. No YouTube, há vídeos que ensinam técnicas para colar (em *How to cheat on any test*); há um chat explicando como colar em <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060818190643AAenHDI>>; e ainda em <www.perguntascretinhas.com.br/2008/04/22/como-colar-na-prova-manual-da-cola/>. Todos acessados em 15 maio 2010.

níveis de ensino, faz crer que, além de ser um fenômeno que se mantém em nossa sociedade, este vem admitindo novos contornos e novos sentidos que distanciam cada vez mais a avaliação de uma prática pedagógica que faz o diagnóstico das aprendizagens dos alunos.

Essa banalização e os refinamentos presentes na fraude da avaliação têm alcançado uma proporção significativa e preocupante, de modo que nos faz questionar sobre os motivos que levam tantos estudantes a burlarem no momento da avaliação, bem como o que pensam de seus atos e de suas consequências.

Essas questões, longe de trazerem soluções para o que está acontecendo com a educação e os estudantes, compõem a vida social e corporativa. Quando vários estudantes consideram que fraudar é uma estratégia a ser divulgada e utilizada, fato observável em vários ambientes, esse fenômeno suscita a necessidade da análise. Além disso, é possível encontrar estudantes e gerentes de empresa que veem a prática da fraude como uma vantagem, ou seja, quem faz demonstra competência para lidar com os obstáculos sem considerar a dimensão ética que ela envolve. Considera-se que essa prática pode implicar, a médio e em longo prazo, o comprometimento da formação dos futuros profissionais e, conseqüentemente, da qualidade dos serviços prestados à sociedade. Entretanto, mais importante que as implicações apontadas é a grave ameaça à formação ética dos cidadãos e, conseqüentemente, às bases da civilidade: confiança, justiça e equidade.

No Brasil, costumamos nos referir à traição/burla, ou seja, ao comportamento desonesto no meio acadêmico como *cola* (região sudeste), *pesca* (região sul), *fila* (região nordeste). A situação é tão ostensiva que já se percebe manifestações quanto à gravidade desse fenômeno. A reflexão sobre suas conseqüências vêm sendo tema de livros e estudos e ocupando espaço na mídia. Callahan (2004) alerta que a justificativa dada pelos estudantes que praticam fraude acadêmica é o medo de um fracasso escolar implicar fracasso econômico e do descompromisso dos professores com uma atitude ética, quando não cobram lisura no processo de avaliação. Segundo esse autor, os comportamentos antiéticos resultantes das mudanças sociais e econômicas estão se difundindo e redefinindo os valores pessoais. Corroborando com o que aqui se defende, Callahan (2004) adverte que os comportamentos antiéticos estão associados à obsessão pelo dinheiro iniciada nos anos 1980 e 1990. Como conseqüência, o senso de comunidade e de responsabilidade social foi fragilizado, aumentou a ganância e o materialismo, tornando a competição mais acirrada.

Nessa mesma linha, um estudo realizado para a UNESCO por Eckstein (2003) confirma o aumento da prática de fraude em todo o mundo, seja em países desenvolvidos ou em desenvolvimento. As conclusões do estudo apontam a fraude em avaliações como uma ameaça grave para o funcionamento eficiente e para a confiança da sociedade

na reabilitação e na segurança de suas instituições². Uma das causas imediatas do aumento da prática de fraudes é o aumento da competição por espaço no mercado de trabalho. Se antes podia ser tratado como uma infração individual, atualmente, com a ampliação passa a configurar-se como uma indústria de fraudes. Paradoxalmente, essa indústria também se beneficia dos avanços tecnológicos da eletrônica, da informática e da comunicação para potencializar suas estratégias de fraude³.

Kidwell (2001) chama atenção para o fato de os estudantes de cursos da área de negócios (o que se estende para todos os cursos) terem crescido em uma sociedade em que a definição do que é certo e do que é errado não é muito clara. Além disso, não se estranha o comportamento antiético dos líderes de altos escalões. Pavela e McCabe (1993, apud PREMEAUX, 2005) consideram especialmente preocupante o fato de alguns educadores acreditarem que os estudantes não veem a fraude como moralmente errada.

Segundo Premeaux (2005), outro aspecto a ser considerado é que a prá-

tica da fraude está relacionada com a percepção da relação custo/benefício. Provavelmente, a decisão de fraudar também pode ser associada a aspectos demográficos, a um grupo de características individuais, bem como ao ambiente educacional.

A prática da fraude e as relações que se estabelecem entre os estudantes têm suas especificidades. O estudante que “pega a cola”, ativo, tem a vantagem de obter nota para sua promoção, enquanto o que é passivo, “passa a cola”, mantém a imagem de bom estudante, ou seja, não perde nota. De fato, o “colador” e a pessoa que dá as respostas, de certa forma, trabalham em conjunto (BUNN et al., 1992).

Em uma pesquisa com alunos de graduação sobre a prática da cola, Silva et al. (2004) identificaram o altruísmo como um fator que permeia essa prática. Do ponto de vista do estudante, ao praticar a cola, estaria ajudando a resolver a dificuldade de um colega, contribuindo para atenuá-la, podendo não visar ao interesse próprio. Nessa mesma linha, Houston (1986) considera que dar e copiar respostas faz parte de um processo de formação de amizades. Silva et al. (2004) ressaltam que, como envolve uma transgressão, essa ação altruísta tem custo. O estudante que “passa a cola” correria o risco de ser descoberto e sofrer consequências negativas, como o rebaixamento de sua própria nota e a perda da confiança do professor. Na abordagem da pesquisa de Silva et al. (2004) é evidenciado um possível valor

² A economista Sandra Paulsen, em artigo postado no blog do Noblat, em 30 jan. 2009, com o título: “O problema da cola” adverte que a confiança, no âmbito da economia, é uma geradora de vantagens em arranjos sociais, promovendo desenvolvimento e baixando os custos dos contratos e transações comerciais.

³ O site <<http://www.suicidiovirtual.net/dados/lerolero.html>> disponibiliza a possibilidade de criação de textos, a partir de algumas expressões e número de frases.

presente na prática – o altruísmo de quem passa a cola, mas são desconsiderados outros valores que são excluídos para que ela se realize: o conhecimento de quem pede a cola, a honestidade em relação ao que aprendeu etc.

Brown e Howell (2001) realizaram uma pesquisa para avaliar a eficácia das universidades definirem um estatuto sobre o que é desonesto do ponto de vista acadêmico. Foi averiguado em que medida a vigência do estatuto influencia no grau e na incidência de plágio entre graduandos. Suas considerações finais apontam para a utilidade de um guia que esclarecesse para os alunos a desonestidade inerente ao plágio. Entretanto, chamam atenção para o cuidado necessário com a abordagem da questão, ou seja, a linguagem deveria estar de acordo com uma perspectiva educacional – considerada mais eficiente – e não punitiva. Segundo os autores, os alunos teriam uma visão mais séria e, conseqüentemente, essa visão teria um efeito positivo sobre seu comportamento futuro. Segundo pesquisa bibliográfica dos autores, a incidência de plágio tem aumentado e lembram que a internet facilita essa prática e reduz a probabilidade de detecção. Seus resultados também indicaram que os estudantes consideram mais grave o plágio literal de textos, quando são parafraseados, o plágio seria menos grave. Outra observação dos autores diz respeito à responsabilidade dos educadores em relação à prática, alguns acabam sendo cúmplices, quando não a reportam à instituição educacional.

Há indícios de que frequência aumenta quando os professores parecem não se importar (GENEREUX MCLEOD, 1995, apud BROWN; HOWELL, 2001) ou quando não chegam a um consenso sobre sua definição (GRAHAM et al., 1994, apud BROWN; HOWELL, 2001).

Domingues (2006) realizou um estudo de caso com uma abordagem qualitativa e quantitativa. O investigador escolheu a prática da cola por considerá-la *o mais fiel indicador da eficácia e da eficiência dos processos de avaliação e da organização normativa das condutas docentes e discentes* (DOMINGUES, 2006, p. 10). No livro que resultou da pesquisa “O Copianço na Universidade: o grau zero na qualidade”, são descritas as formas de fraudar; as atitudes de estudantes e professores frente à prática e uma análise da relação entre a prática da fraude e as práticas de controle social.

Sociólogo e docente na área de administração de empresas, Domingues (2006) relacionou os efeitos da fraude em avaliações com o enfraquecimento da empregabilidade dos egressos, implicando a transposição dos custos de formação acadêmica para as empresas empregadoras. Como consequência mais relevante, o autor considera que, por meio da socialização institucional, são favorecidas práticas de infidelidade normativa. Estas, por sua vez, fomentam a cultura da permissividade, ao invés da cultura do rigor, reduzindo a competitividade das empresas e, na mesma proporção, as possibilidades de sucesso do país.

A educação superior no Brasil, no Nordeste e no Sudeste

a) A educação em um contexto de reestruturação produtiva

O final do século XX foi marcado pela crise do modo de produção capitalista, relacionada à função do Estado na sociedade e ao modelo de produção. A partir dela, iniciou-se um movimento mundial de adoção de políticas neoliberais. As mudanças decorrentes dessa retomada do liberalismo impactaram principalmente o modelo de produção baseado no fordismo-keynesianismo, que foi, gradativamente, sendo substituído pelo regime de acumulação “flexível” (HARVEY,1996). Associada à influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o modo de produção e os processos de trabalho foram alterados. Castells (1996) denominou essa nova configuração de sociedade informacional. Nesta, o conhecimento e a informação adquirem um protagonismo no discurso sobre cultura, desenvolvimento e inovação.

Essas mudanças afetaram a educação tanto no âmbito das políticas públicas, quanto nos ambientes de aprendizagem. As TIC não alteraram somente os modos de trabalhar e viver, mas também sobremaneira os modos de se estudar. O uso de computador e da Internet, na escola ou em casa, tem levado professores e estudantes a se aproximarem de um universo de informações e conhecimentos *online* que tende a redefinir as competências e as habilidades requeridas no processo de ensino-aprendizagem.

A necessidade de adaptação à globalização e ao crescimento econômico promoveu a urbanização e comercialização aceleradas. A partir destas, a diversificação e o aumento na oferta de serviços e de produtos demandaram mais pessoas qualificadas para os postos de trabalho. Associado a essa dinâmica, a reforma do Estado orquestrada pelo avanço do neoliberalismo, promoveu uma crescente privatização de bens e de serviços. A educação, junto com a saúde e a cultura, não escapou a esse movimento.

No Brasil, houve uma expansão das universidades como resultado de uma política pública com foco em quantidade de certificados, que fez dos “serviços” de educação um grande negócio. Segundo Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 19):

Na perspectiva de reestruturação capitalista em curso, a universidade administrada passa a ser entendida como *locus* da formação de profissionais. [...] Nessa ótica capitalista, só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordina sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital.

b) duas regiões

O Brasil é o quinto país do mundo em extensão e o maior da América

Latina. Seu território ocupa 47,3% da América do Sul, com uma área total de 8.547.403,5 km². Segundo dados do Censo 2010 (IBGE, 2011), a população brasileira é composta de 190.732.694 pessoas. Dois aspectos chamam a atenção: a diminuição no crescimento da população de 15,6%, entre 1991 e 2000, para 12,3%, na última década; e o aumento na urbanização, em 2000, 81% da população vivia em áreas urbanas, atualmente são 84%.

A primeira proposta de divisão do Brasil em regiões ocorreu em 1913. Desde então, outras propostas surgiram, procurando adaptar a divisão regional às características econômicas, culturais, físicas e sociais dos Estados. A divisão atual foi feita em 1970, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com adaptações em 1990. Essa regionalização divide o país em cinco

macrorregiões. Cada uma delas apresenta características particulares.

A pesquisa foi realizada no estado da Paraíba, pertencente à região Nordeste, e em Minas Gerais, na região Sudeste. A região Sudeste é a região mais populosa do Brasil, com 80.353.724 habitantes. A região Nordeste ocupa o segundo lugar em população com 53.078.137 habitantes (IBGE, 2011).

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), o Brasil tinha 2.314 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 2.069 IES privadas e 245 IES públicas. O curso de direito, em 2009, tinha 651.730 matrículas, que correspondia a 10,9% do total, ocupando o segundo lugar em procura (INEP, 2011). O quadro 1 apresenta alguns dados sobre os dois estados em que a pesquisa foi realizada:

Dados	Estado	
	Paraíba	Minas Gerais
Capital	João Pessoa	Belo Horizonte
População 2010	3.766.528	19.597.330
Área (km ²)	56.469,466	586.520,368
Densidade demográfica (hab/km ²)	66,70	33,41
Número de Municípios	223	853
Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – 2009	21,6%	8,5 %
Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade – 2009	33,4 %	19,6 %
Incidência da Pobreza	57,48 %	26,60 %

Quadro 1 – Dados sobre Paraíba e Minas Gerais.

Fonte: elaboração das autoras, baseadas em dados do Censo 2010 (IBGE, 2011)

A fraude em avaliações no cotidiano de uma IES

Em Minas Gerais, nosso campo compreendeu cinco turmas do primeiro ao terceiro período (semestre), do curso de Direito de uma universidade privada da cidade de Uberaba (região do Triângulo Mineiro). Os questionários foram aplicados no período de 20 de novembro a 10 de dezembro de 2010. O procedimento de escolha dos respondentes seguiu o critério de pertencer à turma e de aceitar livremente responder ao questionário proposto, mediante a assinatura do termo de consentimento. Obtivemos nesse município 130 estudantes respondentes.

Na Paraíba, o campo de pesquisa limitou-se a duas turmas iniciantes de uma faculdade privada de Direito, a qual se encontra localizada em Cajazeiras, município do alto sertão, no período de 14 a 25 de março de 2011. O procedimento de escolha dos respondentes foi o mesmo adotado em Uberaba, e foram obtidos 80 questionários respondidos pelos estudantes.

A seguir, passaremos a discutir estes dois grupos de respostas.

A primeira questão para a consecução de nossa pesquisa refere-se ao **uso da cola entre os estudantes**. Em Cajazeiras, a maioria *utiliza* dessa prática (60%) enquanto que em Uberaba quase a metade (48%) o faz.

Em Cajazeiras, *ter colado* e agora *não colar mais* faz parte das respostas de 33% dos estudantes, e em Uberaba 37%

destes. A diferença maior é encontrada na prática de realmente *não colar*: em Cajazeiras apenas 8% alega não fazê-lo, e em Uberaba, 15%. Ou seja, o número de estudantes que já colaram e deixaram de colar em Uberaba corresponde a quase o dobro dos que estão nessa situação em Cajazeiras.

Observa-se que a conduta de fraudar a avaliação mesmo nos cursos do ensino superior, nos quais se pressupõe autonomia e responsabilidade, ainda é presente, pois cerca de dois estudantes em cada três colam no sertão paraibano e, aproximadamente, um em cada dois cola no interior de Minas Gerais. Observa-se também que, em Cajazeiras, um em cada 3 (aproximadamente) foi capaz de mudar esta conduta, pois afirma já ter colado e não mais usar desse artifício e, em Uberaba, uma pequena fração a mais faz a mesma afirmação, qual seja a de não colar mais. As razões que levam ao entendimento dessas mudanças serão mais bem compreendidas mais a frente neste trabalho, por ocasião das “Consequências da cola”.

A situação apontada para a prática da cola foi existência de *provas difíceis* para grande maioria dos estudantes situados no sertão paraibano (76%); diferentemente para os estudantes do interior de Minas, em que menos da metade (47%) alegaram este mesmo motivo. Por outro lado, com relação à situação em que os estudantes colam por estarem *sem média*, em Cajazeiras este foi um percentual quase cinco vezes menor que o de Uberaba (7% e 35%,

respectivamente). É possível perceber que a questão da média é bem mais considerável entre os mineiros do que entre os paraibanos, o que nos indica uma preocupação mais diretamente ligada com o resultado na forma como ele se expressa: a média, em Uberaba, e não na situação propriamente dita, qual seja a de resolução da prova *difícil* (como ocorre em Cajazeiras).

A preocupação dos estudantes com a média obtida nas avaliações está relacionada com a competitividade instaurada não só no interior da formação acadêmica como também aquela competitividade que se instaura no mercado de trabalho. De fato, quanto maior a média, mais competitivo e adequado ao mercado estaria o estudante.

Na lógica do capital presente, localidades marcadas pela pobreza são localidades cuja economia é incipiente, portanto, a competitividade sequer existe. Dados do Censo 2010 (IBGE, 2011), apontam para a incidência de pobreza no estado da Paraíba (57,48%) como sendo mais que o dobro daquela que ocorre em Minas Gerais (26,6%). Parece que essa noção de competitividade ainda não se expressa da mesma forma nos dois estados em questão, o que redundaria nas diferenças também expressas sobre a média como uma situação necessária à cola do estudante.

Outras situações não tão expressivas, também acompanham a mesma lógica. Enquanto, na Paraíba, cerca de apenas 8% alegaram colar quando o *professor não controla esta situação*, em

Minas Gerais esse índice é de 16%. Ao que isto indica, para os estudantes paraibanos é menos importante a situação em que o professor sabe e controla o fenômeno da cola do que para os estudantes mineiros. Quanto a este fato, não sabemos se este controle do professor é maior ou menor se comparados nas duas localidades, mas o que sabemos é que para 16% dos estudantes de Uberaba (o dobro do percentual encontrado entre os estudantes de Cajazeiras) este não controle propicia a cola.

As razões pelas quais os estudantes alegam para ter feito ou ainda fazer uso da cola majoritariamente dizem respeito ao *nervosismo e ao medo* de não terem um bom desempenho. Estes foram os motivos apontados pela maioria dos estudantes em Cajazeiras (64%), como também em Uberaba (55%). Tal razão demonstra com clareza que a avaliação nos processos de formação ainda representa um dispositivo de controle e de punição sobre os estudantes.

Outra razão considerável é a de *não ter estudado* que, para ambos os segmentos entrevistados, ficou em torno de 30% para os de Cajazeiras e 28% para os de Uberaba. Acreditamos que não ter estudado é a razão, mas que traz implícito o medo de não ter um bom desempenho também, embora não explícito.

Na opção para que os estudantes expressassem suas razões para o uso da cola, aqueles que o fizeram em Cajazeiras (5%) apontaram a existência de *dúvidas* em relação ao conteúdo para usar desse dispositivo. Entendemos

que lançar mão da cola por essa razão denota também o *medo*, caracterizando o entendimento da cola como punição para o desempenho aquém do esperado.

Em Uberaba a opção de expressar outras razões para o uso da cola obteve um percentual bem maior, 15%. Porém o que mais surpreende é a existência de certa *insatisfação para com a atuação do professor*. A seguir, transcreveremos as razões citadas por esses estudantes:

“Por não concordar com a metodologia de ensino do professor”.

“Provas que não era muito bom.” (sic)

“Incoerência entre o conteúdo da prova com a explicação do professor, contradição.”

“Em razão da falta de conteúdo ‘transmitido’ pelo docente, e/ou tempo de absorção do conteúdo que não foi suficiente.”

Interessante também é destacar que apenas um estudante em cada cidade pesquisada alegou colar por ser *costume*. Com isto queremos apontar que a cola não é algo a que se recorra sem conflitos, de modo natural, costumeiramente. Ao contrário, é possível afirmar que é o resultado de uma longa e marcada história de concepções pedagógicas que punem o estudante por um processo sobre o qual ele não tem todo o domínio. Afinal, estamos tratando de processos de ensino e aprendizagem, processos de natureza dialética e dialógica, na qual a parte (estudante) não

pode ser responsabilizada pelo todo (resultado da avaliação), pois o agente mediador desse processo, o professor, também é responsável por ele (GARCIA, 2003).

Em relação às **consequências apontadas para o uso da cola**, dentre todos os estudantes que participaram de nossa pesquisa, tanto em Cajazeiras, como em Uberaba, a maioria identificou a *não aprendizagem* (68% e 70%, respectivamente). Outro motivo apontado com frequência foi a de *ausência de consequências* para quem faz uso da cola, que representou 19% (Cajazeiras) e 12% (Uberaba) das respostas para esta pergunta.

Essas duas porcentagens de respostas indicam que o professor não figura como agente do processo de aprendizagem, ora por não realizar sua ação (de ensino-aprendizagem), ora por ignorar a burla (cola), trazendo danos às aprendizagens dos estudantes.

Foi apontada também como consequência *“a aprovação”*, porém, entre os estudantes de Cajazeiras, 7% e, entre os de Uberaba, 22% - ou seja, quase o triplo. Apontar *a aprovação* como consequência para a cola, nos parece afirmar que o professor não figura nem como agente da aprendizagem, nem como preocupado com esta, de modo que, para esses estudantes, o professor não se responsabiliza nem é responsabilizado pela cola nem pela aprendizagem.

Vale salientar que os estudantes em Cajazeiras cuja resposta assinalada foi *“outras”* (6%), ao discorrerem sobre

as consequências da cola, majoritariamente apontaram a *desqualificação profissional*, a exemplo das seguintes sentenças:

“Certamente o aluno que cola será um péssimo profissional, pois se precisar agir inesperadamente, não terá a cola para recorrer”.

“Que profissional seremos se a gente não se garante?”

Já em Uberaba os estudantes que assinalaram “outras” para as consequências da cola somaram 19%, e suas considerações revelaram também a preocupação com a qualificação profissional, conforme segue:

“Quem cola se ilude, e poderá se tornar um profissional medíocre, pois não aproveitou o momento que teve durante a vida acadêmica.”

“você pode até conseguir passar, mas acaba não aprendendo e assim não conseguindo ser um bom profissional.”

“Profissionais incompetentes no mercado de trabalho.”

Além disso, destaca-se, no conjunto de respostas em Uberaba sobre as consequências do uso da cola, a responsabilização do professor nesse processo, conforme é possível observar nas considerações elaboradas por estes estudantes:

“Se a média da turma for boa, o professor não terá motivos

para mudar o seu método avaliativo.”

“Anulação da prova pelo professor.”

“Desrespeito com o professor.”

Observa-se que essa responsabilização aponta para ações do professor (mudança ou anulação da avaliação) em função de um resultado ruim. Se o resultado for bom, não há necessidade de mudar o processo avaliativo. Se houver a cola, deverá anular a prova. Percebe-se que essas respostas limitam a atividade pedagógica do professor em relação à avaliação apenas como controle, nunca como fonte de subsídios para atingir seus objetivos de aprendizagens para os estudantes.

Sobre o que os estudantes **pensam acerca da cola**, em Cajazeiras 58% classificaram-na como sendo algo *ruim*, e 15%, como *censurável*. Já em Uberaba, essas porcentagens correspondem a 54% e 20%, respectivamente. Tais percentuais, que somam a maioria, vão de encontro a 3% que a consideram boa; e 1% que a consideram permitida em Cajazeiras, e 8% e 5%, respectivamente em Uberaba.

Observa-se que a maioria pensa de forma negativa em relação ao artifício da cola. No entanto o percentual de aceitação da cola (permitida e boa) em Uberaba é bem maior (13%) do que em Cajazeiras (4%).

Outra alternativa possível para que os estudantes identificassem o que pensam sobre a cola foi a de que ela seria *necessária*. O resultado encontrado para

essa alternativa foi de 24% em Cajazeiras e de 17% em Uberaba. Esses percentuais representam essa alternativa para a cola em detrimento das alternativas *ruim*, *censurável*, *permitida* e *boa*. Destarte considerar a cola “*necessária*” não implica considerá-la positiva ou útil. Ao que tudo indica, esta é a condição para a consecução de um determinado fim, que seria a certificação, o diploma sem, contudo, garantir a aprendizagem ou a qualificação satisfatória, mas apenas como dispositivo capaz de superar as dificuldades para a aprovação (nervosismo, medo, dificuldade para estudar, dúvidas).

A ética e o código de conduta

A criação de um Código de Conduta⁴ na Universidade serve basicamente ao propósito de promover uma atmosfera de honestidade acadêmica. Há pesquisas que comprovaram que, em Universidades que o possuem, diminui a frequência de fraude em avaliações. O cumprimento do que está previsto no código deve ser conduzido por um comitê ou comissão com participação de representantes dos vários segmentos da universidade: estudantes, funcionários e professores. Faz parte das atividades do comitê: apurar, discutir, orientar e encaminhar questões relacionadas à conduta desses segmentos. Dentre as questões que carecem de discussão e de orienta-

ção com os estudantes e os professores, a prática de fraude em avaliações é bastante relevante.

Em algumas universidades, faz parte da definição de fraude em avaliações: colar em exames usando materiais escritos; dar ou receber ajuda de qualquer forma durante o exame, inclusive falando, com sinais, aparelhos eletrônicos; e o plágio etc. Na Universidade da Virginia (2004), está registrado em seu Código de Ética: *Nós não toleramos desonestidade de qualquer forma ou por qualquer pessoa, incluindo desvio de fundos da Universidade, (...), roubo, fraude, cola, plágio, ou mentira.*

As violações do código devem ser relatadas (por professores ou estudantes) e a punição pode chegar, em algumas instituições, por exemplo na Adelphi University (Nova York), a expulsão imediata da universidade (ADELPHI, 2011).

No Código de Ética da Universidade de São Paulo (USP, 2001), e da UNESP, está previsto que cabe ao docente *denunciar o uso de meios e artifícios que possam fraudar a avaliação do desempenho discente*. Ao discente orienta-se que:

Considera-se eticamente inaceitável: [...]

b) lançar mão de meios e artifícios que possam prejudicar e/ou fraudar a avaliação do desempenho, seu ou de outrem, em atividades acadêmicas, culturais, artísticas, desportivas e sociais, no âmbito da UNESP, bem como acobertar a eventual utilização desses meios.

⁴ Em algumas Universidades, é denominado Código de Ética.

A leitura do código permite observar que não há definição do que se considera meios e artifícios que possam prejudicar e/ou fraudar a avaliação do desempenho. Também inexistem menções a qualquer tipo de punição ao praticante.

A criação de uma atmosfera de honestidade acadêmica com clareza do que se pensa e define como atitudes e ações esperadas do estudante – papel do código de ética – é resultado do respeito à sua condição de aprendiz. Em um período que se reconhece o enfraquecimento da família como formadora de valores, as instituições de educação, de todos os níveis de ensino, têm a obrigação de colaborar nessa formação.

Charlot (2001) evidencia, em reflexão comparativa, que os jovens os quais fizeram parte da pesquisa de que trata sua obra (brasileiros, franceses e tchecos), citam aprendizagens classificadas em três categorias: as aprendizagens ligadas à vida cotidiana, aprendizagens relacionais e aprendizagens intelectuais e escolares. Destas, as que mais são citadas são do tipo “cotidiana” e o âmbito racional-ético, como por exemplo,

[...] aprender a se comunicar com os outros, a ser bem educados, a se comportar com é preciso, a distinguir o que é bom do que é mau, e a não roubar, se drogar [...] e não adotar comportamentos que lhes pareçam perigos para sua integridade [...] eles aprendem e querem aprender a ‘respeitar e a serem respeitados’.
(CHARLOT, 2001, p. 146).

Charlot (2001) enfatiza ainda que o que é importante e faz mais sentido para os jovens aprende-se na família, mais do que na escola. Pois o que se trata de aprender, para esses jovens, é de como construir-se a se próprios como sujeitos humanos e se fazer reconhecer como tais (“tornar-se alguém”). Em outras palavras, trata-se de aprender “a vida”, “as coisas da vida”.

Não há dúvidas de que essas “coisas da vida” se diferenciam a partir das influências culturais no que diz respeito aos conteúdos de aprendizagens mais ligados, sobretudo, à condição social dos jovens pesquisados na obra em referência. De modo que, nos países que fizeram parte da pesquisa citada por Charlot (2001), os jovens das classes médias e com bons resultados escolares apontam prioritariamente terem realizado as aprendizagens intelectuais e escolares. Já os das camadas populares, destacam as aprendizagens relacionais e éticas e a necessidade de lutar.

Ao evidenciar tal estudo, procuramos chamar atenção para a necessidade de se discutir não apenas o que se aprende e como se aprende, mas também a dimensão ética que envolve as aprendizagens como demanda desses estudantes também. A fraude na avaliação suscita tal discussão na medida em que pode representar o modo como esses estudantes lidam com as aprendizagens e os modos de ensino.

Considerações finais

Neste artigo, são apresentados os dados e a comparação realizada sobre a prática da fraude em avaliações. A pesquisa teve como sujeitos estudantes do curso de direito de IES privadas de duas regiões do Brasil. Com a abordagem qualitativa, pretendemos buscar nas correlações entre os dados e os fatores econômicos, sociais e pedagógicos. A comparação sobre o fenômeno revelou semelhanças e diferenças entre realidades distantes, geograficamente.

É provável que a ascensão ao nível de profissionalização que o ensino superior enseja, motive o abandono das fraudes nas avaliações das aprendizagens dos estudantes de Cajazeiras. Essa probabilidade pode ser mais bem compreendida quando, na questão sobre “As consequências da cola”, aqueles que as verbalizaram, identificaram-na como sendo um “prejuízo para a profissionalização”. Por outro lado, o abandono comparativamente maior dessa prática

em Uberaba pode ser o resultado de uma postura mais crítica em relação às oportunidades de aprendizagem.

O conjunto de respostas sobre as consequências do uso da cola aponta para a falta de compromisso com o profissional que será formado. Se não há consequências, aprendizagens, ou mesmo a profissionalização minimamente qualificada, configura-se a ruptura o processo dialético e dialógico da aprendizagem. A lógica do outro, no caso o estudante que cola, não tem sido suficiente para o professor mudar suas práticas pedagógicas para ensinar, avaliar e enfrentar o uso da cola de modo a garantir aprendizagens.

Como uma das formas de enfrentamento da fraude em avaliações, cumpre ressaltar a urgente necessidade de que as IES elaborem seus códigos de conduta e que os utilizem como instrumentos de informação e formação educativa, não como mais uma engrenagem da burocracia institucional.

Referências

- ADELPHI University. *Academic Honesty at Adelphi*, 2011. Disponível em: <<http://academics.adelphi.edu/policies/honesty.php>>. Acesso em: 15 abr 2011.
- BALLESTER, Margarida et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BROWN, Verity J.; HOWELL, Mark E. The efficacy of policy statements on plagiarism: do they change students' views? *Research in Higher Education*, v. 42, n. 1, p. 103-118, 2001.
- BUNN, D. N.; CAUDILL, S. B.; GROPPER, D. M. Crime in the classroom: an economic analysis of undergraduate student cheating behavior. *Journal of Economic Education*, 23, p. 197-207, 1992.

- CALLAHAN, David. *The cheating culture: why more americans are doing wrong to get ahead*. Boston: Harcourt, 2004.
- CARDOSO, Abílio. Os enunciados de testes como meios de informação sobre o currículo. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999.
- CASTELLS, Manuel. *Novas perspectivas críticas em educação*. Tradução de Juan Acuña. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CHARLOT, B. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2001.
- DOMINGUES, Ivo. *O copianço na universidade: o grau zero na qualidade*. Lisboa: Media XXI, 2006.
- DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F.; CATANI, Afrânio (Org.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003.
- ECKSTEIN, Max A. *Combating academic fraud towards a culture of integrity*. Paris: International Institute of Educational Planning/UNESCO, 2003.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 72, ago. 2000.
- FREITAS, L. C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso-sucesso. In: ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma pratica em busca de novos sentidos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GENEREUX, R. L.; MCLEOD, B. A. Circumstances surrounding cheating: A questionnaire study of college students. *Research in Higher Education*, v. 36, n. 6, p. 687-704, 1995.
- GRAHAM, M. A.; MONDAY, J.; O'BRIEN, K.; STEFFEN, S. Cheating at small colleges: an examination of student and faculty attitudes and behaviors. *Journal of College Student Development*, v. 35, n. 4, p. 255-260, 1994.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- HOUSTON, J. P. Classroom Answer Copying: role of acquaintanceship and Free versus assigned seating. *Journal of Educational Psychology*, n. 78, p. 230-232, 1986.
- INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2010* - uma análise das condições de vida da população brasileira, 2011. Disponível em: <<http://estados.ibge.gov.br/estadosat/>>.
- Instituto Nacional de estudos e Pesquisa Anísio Teixeira - INEP. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2009*, 2011. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior-censosuperior-relatorio_tecnico>. Data de acesso: 15 abr. 2011.

JORBA, Jaume; SANMARTI, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, Margarida et al. *Avaliação como Apoio à Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KIDWELL, Linda Achey. Student Honor Codes as a Tool for Teaching Professional Ethics. *Journal of Business Ethics*, n. 29, p. 45-49, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2003.

KERKVLJET, J. Cheating by Economics Students: a comparison of survey results. *Journal of Economic Education*, n. 25, p. 121-133, 1994.

PREMEAUX, S. R. Undergraduate Student Perceptions Regarding Cheating: Tier 1 Versus Tier 2 AACSB Accredited Business Schools. *Journal of Business Ethics*, n. 62, p. 407-418, 2005.

QUINQUER, Dolors. Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In: BALLESTER, Margarida et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SILVA, Gabriela Andrade da et al. *Um estudo sobre a prática da cola entre universitários*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

SOUSA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SOUSA, Sandra Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

UNIVERSIDADE de São Paulo – USP. *Código de ética da USP*, 2001. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-USP/codigo-de-etica-da-usp.html>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

UNIVERSITY of Virginia. *University Code of Ethics*, 2004. Disponível em: <<http://www.virginia.edu/statementofpurpose/uethics.html>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

VESLIN, O. ET J. *Corriger des copies*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

Recebido em abril de 2015

Aprovado para publicação em maio de 2015