

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

“WHAT DO YOU DO WHEN NO ONE IS WATCHING?": ACADEMIC (DIS)HONESTY DURING ONLINE EXAMS OF BUSINESS STUDENTS

FLÁVIA MARTIMIANO¹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

● <https://orcid.org/0009-0003-5603-0508>

flavia.souza0507@gmail.com

**MÁRCIA MARIA DOS SANTOS BORTOLOCCI
ESPEJO**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

● <https://orcid.org/0000-0002-9081-781X>

marcia.bortolocci@ufms.br

ROBERT ARMANDO ESPEJO

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

● <https://orcid.org/0000-0002-0155-4465>

robert.espejo@ufms.br

JOÃO HENRIQUE DE SOUZA ZUPIROLI

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

● <https://orcid.org/0000-0003-3317-6355>

joao.henrique@ufms.br

GUILHERME ALVES DE SOUZA ANDRADE

Universidade de São Paulo

● <https://orcid.org/0000-0001-6037-9196>

gui_andrade@usp.br

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o impacto da orientação motivacional, da oportunidade percebida e da probabilidade de comportamento desonesto sobre a desonestidade acadêmica de estudantes da área de negócios nos exames on-line durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Trata-se de uma pesquisa com enfoque predominantemente quantitativo, operacionalizada pela aplicação de um questionário (180 estudantes de uma universidade federal brasileira) e analisada por meio de Modelagem de Equações Estruturais, método dos Mínimos Quadrados Parciais. Adicionalmente, foi realizado o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para coletar a percepção dos principais motivos da “cola” ser mais frequentemente realizada no período de estudos on-line. Identificou-se que a colaboração coletiva não autorizada, a “cola” e o plágio foram as atitudes antiéticas mais recorrentes no período, sob a justificativa de obtenção de uma nota mais alta. O DSC apontou a falta de supervisão e de punição, além das facilidades de comunicação no período on-line, para justificar o fato de a “cola” ser mais presente no ERE do que no ensino presencial. O modelo estrutural revelou (i) uma relação negativa entre orientação motivacional e desonestidade acadêmica e (ii) uma relação positiva entre oportunidade percebida e probabilidade de comportamento desonesto sobre a desonestidade acadêmica. O estudo fornece subsídios empíricos

Editado em português e inglês. Versão original em português.

Versão do Artigo apresentada no XVII Congresso Anpcont, de 29 de novembro a 01 de dezembro de 2023, em São Paulo/SP.

¹ **Endereço para correspondência:** Avenida Senador Filinto Müller, nº 1555 | Vila Ipiranga | 79074-460 | Campo Grande/MS | Brasil.

Recebido em 25/04/2024. Revisado em 21/07/2024. Aceito em 19/08/2024 pelo Prof. Dr. Rogério João Lunkes (Editor-Chefe). **Publicado em 04/09/2024.**

Copyright © 2024 RCCC. Todos os direitos reservados. É permitida a citação de parte de artigos sem autorização prévia, desde que identificada a fonte.

da percepção dos alunos nos exames on-line, oferecendo uma explicação potencial para a postura (anti)ética e sua frequência, além de uma *proxy* para a compreensão do comportamento universitário nesse contexto.

Palavras-chave: Desonestidade Acadêmica. Comportamento antiético. Modelagem de Equações Estruturais. Covid-19. Ensino remoto.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the impact of motivational orientation, perceived opportunity, and the likelihood of dishonest behavior on the academic dishonesty of business students during online exams in the context of Emergency Remote Education (ERE). This is a predominantly quantitative study, operationalized through the application of a questionnaire (180 students from a Brazilian federal university) and analyzed using Structural Equation Modeling, specifically the Partial Least Squares method. Additionally, the Collective Subject Discourse (CSD) technique was employed to gather perceptions of the main reasons for the increased occurrence of cheating during online studies. It was identified that unauthorized collective collaboration, cheating, and plagiarism were the most recurring unethical behaviors during this period, justified by the pursuit of higher grades. The CSD pointed out the lack of supervision and punishment, as well as the ease of communication during the online period, as reasons for the increased presence of cheating in ERE compared to face-to-face education. The structural model revealed (i) a negative relationship between motivational orientation and academic dishonesty and (ii) a positive relationship between perceived opportunity and the likelihood of dishonest behavior on academic dishonesty. The study provides empirical evidence of students' perceptions during online exams, offering a potential explanation for (un)ethical behavior and its frequency, as well as a proxy for understanding university behavior in this context.

Keywords: Academic Dishonesty. Unethical Behavior. Structural Equation Modeling. Covid-19. Remote Education.

1 INTRODUÇÃO

Durante a pandemia da Covid-19, as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram que migrar da modalidade de ensino presencial para a modalidade de ensino remoto de modo emergencial (Espejo et al., 2022). Nesse contexto, as avaliações passaram a ser realizadas de forma on-line, tanto no propósito de contabilizar frequência quanto na avaliação do desempenho acadêmico. Dado que essas atividades foram realizadas de forma remota, surge a possibilidade de práticas desonestas na realização dessas avaliações, seja por meio de consultas em paralelo aos exames ou por contato imediato com colegas da mesma turma (Hasri et al., 2022).

Algumas pesquisas foram realizadas nesse contexto. Colares e Miranda (2021), por exemplo, desenvolveram um estudo com uma amostra de 200 graduandos de Ciências Contábeis com o objetivo de identificar a percepção de justiça dos acadêmicos acerca de corrupções e desonestidades durante exames on-line. Foi constatado que 72% dos respondentes declararam ter cometido algum tipo de corrupção pelo menos uma vez nas avaliações. Além disso, 49% dos respondentes confirmaram estar cientes que tais práticas eram atos ilícitos e concordaram que os professores estariam agindo corretamente ao adverti-los. Luz et al. (2021), por sua vez, ressaltam que existe um interesse próprio dos acadêmicos em utilizar práticas desonestas para se saírem bem em avaliações on-line.

Embora os alunos tenham vivenciado uma notável interferência nos seus aprendizados durante o ERE, devido ao estresse inerente ao período e à alteração da dinâmica de suas rotinas

(Soares et al., 2021), os comportamentos antiéticos ainda se configuram uma vantagem injusta em benefício próprio, implicando em uma “quebra” de confiança nas relações existentes entre aluno e professor (Amzalag et al., 2022). As consequências dessas atitudes transcendem a esfera acadêmica, dado que um aprendizado comprometido pode gerar desafios subsequentes, como a aprovação no exame de suficiência ou o desempenho na carreira profissional (Santos et al., 2022).

Espera-se que acadêmicos que pratiquem atos de desonestidade durante o ensino tendam a se tornar profissionais com maiores chances de se envolverem em comportamentos antiéticos em suas atividades laborais (Rakovski & Levy, 2007; Smyth et al., 2009; Santos Neto et al., 2024). Casos de corrupção na área de negócios com amplas repercussões, como o da JBS e da Odebrecht, criam a necessidade de compreender os determinantes que potencializam e atenuam a propagação desses comportamentos nessa categoria de profissionais (Luz et al., 2021).

Estudos anteriores investigando comportamentos antiéticos no âmbito acadêmico na área de negócios têm-se centrado em estudantes de contabilidade (Santos et al., 2020; Colares & Miranda, 2021; Fróes & Silva, 2021; Luz et al., 2021; Azhar et al., 2023; Ramdhany et al., 2023; Bierstaker et al., 2024; Santos Neto et al., 2024); alguns deles de caráter exploratório e descritivo, explorando as percepções individuais de discentes e docentes em relação à desonestidade acadêmica (Fróes & Silva, 2021), assim como as motivações e variáveis de controle relacionadas com essas práticas (Santos Neto et al., 2024); e outros investigando os determinantes externos da desonestidade acadêmica, tais como clima ético (Luz et al., 2021), eficácia de fatores de prevenção de fraude no âmbito acadêmico (Azhar et al., 2023), fatores organizacionais (Ramdhany et al., 2023) e presença de códigos de conduta e *softwares* de supervisão (Bierstaker et al., 2024). Pesquisas envolvendo variáveis relativas a características intrínsecas dos estudantes têm centrado em quesitos como percepção e justiça (Santos et al., 2020; Colares & Miranda, 2021) e interesse próprio (Luz et al., 2021).

Ainda assim, verifica-se uma necessidade de compreender melhor os determinantes da desonestidade acadêmica (Sallaberry et al., 2023), principalmente no ensino remoto, dado que a ausência da interação direta entre professor e aluno propicia maiores oportunidades de comportamentos antiéticos (Azhar et al., 2023). Esses comportamentos podem ser influenciados por fatores internos e externos que podem ser alterados de acordo com o tempo e o ambiente onde o indivíduo está inserido. A orientação motivacional (intrínseca e extrínseca) e as múltiplas oportunidades de fraude são alguns desses fatores (Amzalag et al., 2022). O presente estudo busca expandir a compreensão dos determinantes da desonestidade acadêmica nos exames on-line, mesclando variáveis intrínsecas e extrínsecas aos indivíduos que ainda não foram testadas empiricamente em acadêmicos da área de negócios.

Diante do exposto, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: “*Qual é o impacto da orientação motivacional, da oportunidade percebida e da probabilidade de comportamento desonesto sobre a desonestidade acadêmica de estudantes da área de negócios nos exames on-line durante o ERE?*”. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar o impacto da orientação motivacional, oportunidade percebida e da probabilidade de comportamento desonesto sobre a desonestidade acadêmica de estudantes da área de negócios nos exames on-line durante o ERE. O escopo do estudo foi formado por acadêmicos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Tecnólogo em Processos Gerenciais e Turismo de uma universidade federal brasileira.

Esta pesquisa contém três objetivos específicos: (i) identificar quais foram as práticas desonestas mais frequentes no ERE; (ii) explorar os motivos das práticas desonestas executadas pelos estudantes nos exames on-line; e (iii) descrever uma percepção comparativa da “cola” no ERE e no ensino presencial. O cumprimento dos objetivos específicos estabelecidos visa caracterizar a desonestidade acadêmica para a amostra coletada, identificando as práticas

desonestas, seus motivos e o quanto elas podem estar associadas exclusivamente ao contexto do ERE.

Este estudo busca contribuir oferecendo subsídios empíricos para a compreensão da percepção dos alunos em relação a comportamentos antiéticos, servindo de insumo para docentes e gestores educacionais mitigarem possíveis falhas no processo educacional utilizando ferramentas tecnológicas no ensino remoto. Em um contexto prático, o desenvolvimento do modelo preditivo pode lançar luz às variáveis com potencial de atenuar a execução de comportamentos antiéticos em exames on-line.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Desonestidade acadêmica na área de negócios

Define-se desonestidade acadêmica como a prática não autorizada de atos enganosos ou injustos que tem como objetivo obter vantagem de alguma natureza em atividades acadêmicas (Miller et al., 2017; Azhar et al., 2023). Eriksson e McGee (2015) classificam essas práticas em quatro grupos: (i) trapaça (uso de materiais não permitidos na realização de atividades); (ii) fabricação (criação de informações de qualquer natureza); (iii) plágio (copiar declarações e ideias sem a devida referência); e (iv) facilitação (auxílio a outros indivíduos na prática de atos desonestos). Adicionalmente, Fróes e Silva (2021) elencam o comércio eletrônico de trabalhos (Fróes & Silva, 2021).

Pesquisas investigando a desonestidade acadêmica de estudantes da área de negócios têm tido como escopo investigatório alunos de contabilidade (Santos et al., 2020; Colares & Miranda, 2021; Fróes & Silva, 2021; Luz et al., 2021; Azhar et al., 2023; Ramdhany et al., 2023; Bierstaker et al., 2024; Santos Neto et al., 2024). Esses estudos sugerem um descompasso entre a compreensão da caracterização de atos desonestos entre discentes e docentes (Fróes & Silva, 2021), assim como uma ampla gama de motivações de comportamentos desonestos no âmbito acadêmico, tais como o desejo de tirar boas notas, medo de ser reprovado, excesso de trabalho, falta de tempo, pressão emocional, as metodologias utilizadas pelo professor, falta de entendimento sobre o conteúdo e a percepção de injustiça (Santos et al., 2020; Sallaberry et al., 2023; Santos Neto et al., 2024).

A multidimensionalidade da desonestidade acadêmica enseja investigações que busquem compreender os determinantes que levam os estudantes a cometerem práticas desonestas (Sallaberry et al., 2023). Estudos como os de Luz et al. (2021), Azhar et al. (2023), Ramdhany et al. (2023) e Bierstaker et al. (2024) possuem essa característica. Esses trabalhos mostram que controles externos formais (e.g., monitoramento, punição) e informais (e.g., fatores organizacionais e clima ético) possuem uma associação estatisticamente negativa com a ocorrência de práticas desonestas no âmbito acadêmico. Observa-se que variáveis intrínsecas aos indivíduos têm recebido menos atenção na investigação desse fenômeno. Dos estudos listados, Santos et al. (2020) e Luz et al. (2021) apresentam no construto alguma variável dessa natureza, a saber: percepção de injustiça (Santos et al., 2020) e interesse próprio (Luz et al., 2021), ambas relacionadas positivamente com a incidência de comportamentos desonestos.

Durante a pandemia, o ERE foi o método encontrado para a continuidade do ensino. Nesse contexto, encontram-se os trabalhos de Colares e Miranda (2021) e Bierstaker et al. (2024). Colares e Miranda (2021) investigaram os determinantes da percepção de justiça acadêmica de estudantes de Ciências Contábeis no ERE. Estendendo a análise de Santos et al. (2020), as autoras identificaram três variáveis estatisticamente significativas: gênero, desempenho acadêmico e percepção de corrupção. Identificou-se que ser mulher, ter melhor desempenho acadêmico e maior entendimento de quais práticas são consideradas corruptas estão associadas com maior percepção de justiça. Bierstaker et al. (2024), por sua vez, analisaram a incidência de comportamentos

desonestos com a implementação de avaliações remotas e a influência de códigos de conduta e *softwares* de supervisão nesse contexto por meio de um estudo experimental. Os resultados mostraram uma maior incidência de práticas desonestas no ambiente on-line e que a presença de *softwares* de supervisão tende a minimizar comportamentos antiéticos nas avaliações.

Em suma, observa-se que vários estudos abarcam o tema desonestidade acadêmica na área de negócios. Em virtude da pluralidade das possíveis motivações que ensejam esses comportamentos, identifica-se uma demanda por trabalhos que investiguem seus determinantes (Sallaberry et al., 2023), especialmente no ensino remoto, no qual se tem verificado maior incidência de comportamentos antiéticos (Bierstaker et al., 2024). Verifica-se que a maior parte dos estudos anteriores com essas características tenha enfatizado o papel de mecanismos externos de controle para minimizar tais práticas, deixando em segundo plano construtos que simbolizam variáveis mais abstratas, lacuna que a presente pesquisa busca reduzir.

2.2 Fundamentação das hipóteses

A desonestidade acadêmica pode ser entendida como a materialização do comportamento antiético dentro da esfera acadêmica (Muhammad et al., 2020). Nesse contexto, a desonestidade pode se concretizar em ações diversas, tais como ajudar colegas em avaliações, consultar materiais que não são permitidos e plágio, por exemplo (Amzalag et al., 2022). A realização de comportamentos antiéticos pode ser influenciada por fatores internos e externos, tanto extrínsecos quanto intrínsecos ao indivíduo (características psicológicas) (Maloshonok & Shmeleva, 2019). O presente estudo propõe que a orientação motivacional, a oportunidade percebida e a probabilidade de comportamento desonesto são variáveis preditoras relevantes da desonestidade acadêmica de estudantes da área de negócios (Baran & Jonason, 2020; Amzalag et al., 2022).

Fatores intrínsecos do indivíduo, como sua personalidade e motivação, tendem a gerar um maior comprometimento com o processo de aprendizado, produzindo melhores resultados (Caliatto & Almeida, 2020; Miglietti, 2021). Embora esses fatores intrínsecos possuam muitas dimensões, verifica-se que essas características possam ser preditores impeditivos de práticas desonestas, em especial a motivação intrínseca, que surge como um elemento inerente à própria atividade (no caso, o estudo) (Peled et al., 2019; Caliatto & Almeida, 2020; Amzalag et al., 2022).

Embora não tenham sido localizados estudos com essa variável envolvendo desonestidade acadêmica na área de negócios, verifica-se que acadêmicos com pouca motivação para aprender tendem a incorrer em comportamentos desonestos com maior desinibição e com menos receio das possíveis sanções (Williams et al., 2010). Além disso, observa-se que a motivação é uma das competências de autorregulação necessárias para o processo de aprendizado (Caliatto & Almeida, 2020), gerando reflexos sobre o senso de competência e maior compromisso dos estudantes, reduzindo suas chances de praticar atos desonestos (Peled et al., 2019; Baran & Jonason, 2020). Assim, propõe-se a seguinte hipótese:

H1: A Orientação Motivacional possui um efeito negativo sobre a Desonestidade Acadêmica.

A probabilidade de comportamento desonesto pode ser entendida como o reconhecimento das práticas desonestas que podem ser realizadas em um determinado contexto e as chances que as mesmas têm de serem executadas (Amzalag et al., 2022). Reconhece-se que o ensino remoto, quando comparado ao ensino presencial, proporciona possibilidades adicionais de engajamento em práticas acadêmicas desonestas pelos estudantes (Muhammad et al., 2020; Azhar et al., 2023), principalmente em virtude das facilidades proporcionadas pela tecnologia, tais como o compartilhamento e obtenção de informações via internet e a comunicação com outros indivíduos (Amzalag et al., 2022). Muhammad et al. (2020) destacam que a conveniência, flexibilidade e acessibilidade são propriedades relevantes que explicam as maiores chances de ocorrência de

práticas antiéticas no ensino remoto. Em estudos da área de negócios, verificam-se respaldos empíricos que apontam que a desonestidade acadêmica aumenta no ensino remoto mesmo na presença de medidas interventivas (Bierstaker et al., 2024). Dado que a desonestidade acadêmica tem sido observada empiricamente em condições diversas (Colares & Miranda, 2021; Fróes & Silva, 2021; Bierstaker et al., 2024; Santos Neto et al., 2024), espera-se que essas possibilidades adicionais aumentem a frequência de comportamentos acadêmicos desonestos.

Além dos fatores inerentes às especificidades do ensino remoto, fatores sociais e relacionais podem contribuir com a probabilidade de práticas desonestas serem praticadas. Verifica-se que o ambiente e o contexto coletivo podem influenciar a tendência de um indivíduo em realizar ou não determinada atitude, assim como sua percepção da gravidade da adoção de comportamentos antiéticos (Luz et al., 2021). Assim, a percepção das ações dos colegas e seus desdobramentos (resultados e consequências) também podem influenciar a relação do indivíduo com o comportamento desonesto (Maloshonok & Shmeleva, 2019). Esse contato existe e é provocado no ensino remoto devido à facilidade e conveniência de comunicação entre os estudantes (Muhammad et al., 2020). Ademais, há indícios de que esses fatores sejam fortes determinantes da desonestidade acadêmica (Maloshonok & Shmeleva, 2019). Diante do exposto, formulou-se a seguinte hipótese:

H2: A Probabilidade do Comportamento Desonesto possui um efeito positivo sobre a Desonestidade Acadêmica.

A oportunidade percebida é um construto da teoria do crime, constituindo-se em um dos principais determinantes do comportamento desonesto, inclusive no contexto acadêmico (Bolin, 2004). A oportunidade percebida corresponde à percepção dos estudantes da frequência e acessibilidade em relação ao comportamento desonesto (Peled et al., 2019), em geral associada com um baixo medo de detecção por parte do indivíduo (Bierstaker et al., 2024). Isso significa que, uma vez que os estudantes percebam que seus colegas estão agindo academicamente de forma desonesta com frequência sem serem detectados, cria-se uma percepção que esses comportamentos são generalizados e validados no grupo (Bierstaker et al., 2024), podendo até impactar a percepção de moralidade em relação à ação propriamente dita, tornando-a “normal” (Santos Neto et al., 2024).

Estudos empíricos mostram que exames on-line estão mais propensos a registrar práticas desonestas, em grande parte por proporcionar mais oportunidades para esse tipo de comportamento (Herdian et al., 2021; Walsh et al., 2021). Na área de negócios, essa relação também tem encontrado sustentação empírica (Bierstaker et al., 2024). Considerando o exposto, formulou-se a seguinte hipótese:

H3: A Oportunidade Percebida possui um efeito positivo sobre a Desonestidade Acadêmica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados foram coletados por meio de um questionário, baseado no instrumento de coleta de Peled et al. (2019) e Amzalag et al. (2022), o qual foi traduzido e adaptado por quatro pesquisadores/professores da área de negócios, de forma a permitir a compreensão das questões na realidade investigada. O instrumento final conteve 50 perguntas, divididas em cinco seções: (i) dados sociodemográficos dos respondentes (idade, sexo, curso de formação, ano de ingresso, média do rendimento acadêmico e dificuldade de retorno às aulas presenciais); (ii) variáveis do construto Orientação Motivacional (15 itens); (iii) variáveis do construto Oportunidade Percebida (14 itens); (iv) variáveis do construto Probabilidade de Comportamento Acadêmico Desonesto (5 itens); e (v) variáveis do construto Desonestidade Acadêmica (10 itens). Destaca-se que foi

utilizado o princípio da projeção nas seções (iii) e (iv) no intuito de obter maior precisão sobre o comportamento acadêmico não apropriado, isto é, os respondentes relataram sua percepção a partir da observação do comportamento de seus colegas.

O “olhar” qualitativo do estudo, com a finalidade de complementar as observações quantitativas e extrair uma nova vertente da realidade observada, foi realizado por meio do Discurso do Sujeito Coletivo-DSC a partir de uma questão aberta ao final do questionário. Esta questão buscou identificar a percepção dos estudantes sobre a “cola” no ERE em comparação com o ensino presencial. Destaca-se que, conforme Lefevre et al. (2009), o DSC é uma oportunidade de abertura a apreender novas relações entre a descrição e a interpretação, e “entre o qualitativo e o quantitativo” (Lefevre et al., 2009, p. 1196). Trata-se de uma análise que amplia o “olhar” do fenômeno, aliando complexidade dialógica aos participantes da pesquisa, que possuem individualmente experiências que refletem uma memória individual e coletiva, o seu “Eu Social” (Lefevre et al., 2009). As unidades semânticas relacionadas com a prática de “cola” contidas nos excertos relatados na questão aberta foram agrupadas conforme o tema associado (e.g., presença da tecnologia e motivos da “cola”). Posteriormente, analisou-se os excertos dentro de cada categoria, onde foi identificado o posicionamento mais frequente. Consequentemente, elaborou-se um texto narrativo enfatizando as informações em destaque de cada categoria.

Foram coletadas respostas de 180 acadêmicos de diferentes cursos da área de negócios de uma universidade federal do Centro-Oeste brasileiro no final do segundo semestre de 2022 que vivenciaram o período de ERE. Os dados foram coletados presencialmente em abril de 2023 e analisados com o uso de ferramentas de estatística descritiva, Modelagem de Equações Estruturais pelo Método dos Mínimos Quadrados Parciais e o Discurso do Sujeito Coletivo, no intuito de delinear o perfil geral da amostra, as relações de dependência das variáveis do modelo e a análise da pergunta aberta, respectivamente.

A análise quantitativa foi operacionalizada com o auxílio dos softwares IBM SPSS Statistics e R, por meio do pacote PLS-PM. A análise do modelo estrutural foi dividida em duas etapas: a avaliação do modelo de mensuração e a avaliação do modelo estrutural. A primeira etapa compreende a averiguação da unidimensionalidade dos itens e a análise da diferença entre os construtos. A segunda etapa, por sua vez, constituiu-se da análise dos parâmetros da regressão e da qualidade do poder preditivo do modelo estrutural. Ademais, a fim de conferir maior validade aos parâmetros encontrados, empregou-se a técnica de reamostragem *bootstrapping* (Sanchez, 2013).

Durante a primeira estimação, observou-se que os construtos “Orientação Motivacional” e “Oportunidade Percebida” não atingiram uma Variância Média Extraída (VME) superior a 0,5, indicando um baixo poder de explicação geral dos itens pertencentes a esses construtos. Assim, foram retirados os itens com menor carga fatorial, um a um, até que a VME atingisse o valor mínimo recomendado, observando a presença de, ao menos, três itens para cada construto (Sanchez, 2013). Por meio desse procedimento, o modelo apurado observou todos os requisitos exigidos para a aplicação da Modelagem de Equações Estruturais.

4 RESULTADOS

4.1 Estatística Descritiva

Nesta seção são apresentadas as características dos estudantes amostrados em relação às seguintes variáveis: sexo, idade, curso de formação, ano de ingresso, média do rendimento acadêmico e dificuldade de retorno às aulas presenciais; assim como a distribuição de frequência dos comportamentos desonestos mais apresentados durante o ERE e seus motivos subjacentes, segundo a perspectiva dos acadêmicos. A Tabela 1 sintetiza o perfil sociodemográfico dos respondentes.

Tabela 1

Perfil sociodemográfico dos respondentes

Sexo	N (%)	Ano de ingresso	N (%)
Masculino	97 (53,9%)	Antes de 2018	20 (11,1%)
Feminino	83 (46,1%)	2018	60 (33,3%)
Idade	N (%)	2019	27 (15%)
Entre 15 e 19 anos	28 (15,6%)	2020	41 (22,8%)
Entre 20 e 24 anos	103 (57,2%)	2021	32 (17,8%)
Entre 25 e 29 anos	30 (16,7%)	Curso	N (%)
Entre 30 e 34 anos	7 (3,9%)	Administração	45 (25%)
Mais que 35 anos	12 (6,7%)	Ciências Contábeis	91 (50,6%)
Notas	N (%)	Economia	25 (14,4%)
3,0	2 (1,1%)	Tecnólogo em Processos Gerenciais	1 (0,6%)
5,0	1 (0,6%)	Turismo	17 (9,4%)
6,0	41 (22,8%)	Dificuldade de Retorno	N (%)
		– Aulas Presenciais	
7,0	69 (38,3%)	Sim	128 (71,1%)
8,0	62 (34,4%)	Não	52 (28,9%)
9,0	5 (2,8%)		

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir da Tabela 1, verifica-se que a maioria dos respondentes é do sexo masculino, entre 20 e 24 anos, com uma média acadêmica entre 6,0 e 7,0; com ingresso no ensino superior em 2018 e pertencentes ao curso de Ciências Contábeis. A maior parte dos acadêmicos relatou uma dificuldade em retornar às aulas presenciais após o ERE. Em comparação com o perfil de estudos anteriores, verifica-se um padrão de predominância de estudantes considerados jovens (até 25 anos) (Santos et al., 2020; Colares & Miranda, 2021; Luz et al., 2021; Azhar et al., 2023; Santos Neto et al., 2024). Em relação à distribuição por gênero, a amostra da Tabela 1 se assemelha à distribuição do estudo de Santos et al. (2020) e Colares e Miranda (2021), porém oferece um cenário diferente dos trabalhos realizados por Santos et al. (2020), Luz et al. (2021), Azhar et al. (2023), Santos Neto et al. (2024), artigos de campo com amostra predominantemente formada por estudantes do sexo feminino, representando aproximadamente 75% da amostra total (Luz et al., 2021; Azhar et al., 2023; Santos Neto et al., 2024). A Tabela 2 revela os comportamentos desonestos mais frequentemente apresentados pelos estudantes (os que apresentaram nível de concordância parcial ou total na questão).

Tabela 2

Comportamentos desonestos mais frequentes apresentados durante a pandemia

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

“Utilizei métodos antiéticos para aprender o que cairia em um teste antes de recebê-lo”	25%
“Entreguei trabalho feito por outra pessoa”	16,7%

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com a Tabela 2, observa-se que os comportamentos desonestos mais frequentes dos estudantes durante o período pandêmico dizem respeito, essencialmente, à colaboração entre alunos para realização de atividades de cunho individual, realizando ativamente a colaboração (56,7%) ou recebendo passivamente a colaboração (46,1%), sugerindo que mesmo diante do isolamento físico proporcionado pela pandemia, a socialização ocorria de forma on-line, e tais colaborações podem ser um reflexo da falta de segurança do aluno ou preparação em realizar as atividades de forma individual. Essa informação está em consonância com o estudo de Herdian et al. (2021).

Ademais, verificou-se que a “cola” também foi uma das atitudes comportamentais antiéticas mais observadas no período, em suas diferentes dimensões: uso de materiais didáticos (45%), “passando cola” (43,9%) ou colando de outros estudantes (32,2%). O plágio integral e parcial também foi relatado com bastante incidência. Esse panorama está em concordância com os estudos anteriores (Amzalag et al., 2022; Walsh et al., 2021). A Tabela 3 evidencia os principais motivos apontados como motivadores do comportamento desonesto.

Tabela 3
Principais motivações – Práticas desonestas

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

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados da Tabela 3 mostram que o desejo por uma nota alta foi o motivo de maior incidência, sugerindo que a nota está sendo valorizada muito mais que o conhecimento desenvolvido no acadêmico no decorrer do curso, cenário semelhante ao panorama encontrado pelos estudos de Amzalag et al. (2022) e Santos Neto et al. (2024). Outros dois aspectos bastante mencionados e reconhecidos na literatura foram o baixo risco de ser pego (65% dos respondentes) e a crença de que nenhuma outra pessoa seria prejudicada com este comportamento (58,4% dos respondentes). Esses três pontos são explicados por Walsh et al. (2021) em consonância com a teoria do comportamento planejado, relatando que a trapaça ocorre de acordo com a oportunidade que o indivíduo tem em cometer seus “pequenos delitos”.

Dificuldades em relação ao tempo empregado no estudo e a percepção de práticas desonestas pelos colegas também se destacaram, embora com menor intensidade. Isso sugere que a carência de planejamento dos estudos e a influência do ambiente podem ser fatores determinantes da desonestidade acadêmica nos exames on-line (Luz et al., 2021).

Por fim, verifica-se a proeminência de um grupo de fatores relacionados com o comportamento docente: “Um professor com pouco conhecimento/didática ruim” (42,8%); “O professor é indiferente” (40%); “Um professor que não gosto/respeito” (24,4%); “O professor não deixar claro que não deve fazer consultas” (18,9). Esse padrão pode ser explicado pela teoria da neutralização, onde um indivíduo culpa fatores externos para o seu comportamento com a finalidade de não assumir suas responsabilidades (Walsh et al., 2021).

4.2 DSC do Estudante da Área de Negócios

Com base nas 180 respostas qualitativas dos graduandos da área de Negócios participantes da pesquisa, foi elaborado o Discurso do Sujeito Coletivo destacado no Quadro 1, que evidencia os principais motivos pelos quais, na opinião do estudante, a “cola” é mais frequentemente realizada em avaliações on-line do que presencial.

Quadro 1

Motivos pelos quais a cola é mais incidente no ensino on-line que presencial

Porque é mais fácil, ninguém vê, não tem supervisão e não há o risco de ser pego e não tem punição. O aluno pega cola mais fácil pelo computador, pelos materiais disponibilizados, e há uma chance maior de se dar bem. O professor não está presente, e o contexto e a pressão do estudo on-line também motiva. Um ajuda o outro, pois a comunicação pelo Whatsapp e computador ocorre de forma rápida. Não há uma regra quanto a isso e vários professores não tomaram medidas de combate a este tipo de prática. Boa parte das questões feitas pelos professores também são copiadas palavra por palavra da internet. Se um professor não tem compromisso em planejar aulas, não há porquê se comprometer em responder suas questões.

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

Importante evidenciar que tais expressões, a partir da perspectiva semiótica, referem-se a um discurso coletivo do “Eu Aluno Social” investigado nesta pesquisa (Lefevre et al., 2009), de modo a explorar os motivos pelos quais a “cola” é mais frequente no ERE do que no ensino presencial (Herdian et al., 2021; Walsh et al., 2021; Bierstaker et al., 2024). Embora se tenha identificado que os alunos reconheçam que a “cola” seja mais frequente no ERE, os principais motivos subjacentes que encorajam essa prática são parecidos com os do ensino presencial, tais como o desejo de tirar boas notas e o medo de ser reprovado (Santos Neto et al., 2024). Como elemento adicional, nota-se a presença da facilidade e a rapidez na comunicação e obtenção de materiais proporcionadas pela tecnologia, fatores que potencializam a probabilidade de comportamento desonesto no âmbito acadêmico (Muhammad et al., 2020; Amzalag et al., 2022).

Em relação à presença de mecanismos formais e informais, verificou-se que a ausência de normas e de pessoas para supervisionarem este tipo de prática foram aspectos fortemente mencionados. A falta de controle e o fato de “ninguém ver” motivam esta prática que, para alguns nem é denominada “cola”, mas sim “consulta”. Esse panorama está aderente ao estudo qualitativo realizado por Sallaberry et al. (2023), evidenciando uma ponderação entre risco e oportunidade pelos estudantes na decisão de suas ações, além da prevalência de uma postura redirecionada a resultados de curto prazo (uma nota maior, por exemplo).

Não obstante, observou-se uma tendência de racionalização da desonestidade acadêmica na figura do corpo docente. Destaca-se um discurso que mencionou a justificativa calcada no comportamento do professor, a saber: “[...] Boa parte das questões feitas pelos professores também são copiadas palavra por palavra da internet. Se um professor não tem compromisso em planejar aulas, não há o porquê em se comprometer em responder suas questões”. Embora não

seja possível averiguar o nível de qualidade das avaliações realizadas, a presença da racionalização sugere que os estudantes podem ter um entendimento inconsciente de que tais práticas são inadequadas, recorrendo a mecanismos cognitivos para lidar com a dissonância provocada pelo comportamento acadêmico desonesto, informação que vai ao encontro com argumentos presentes em estudos anteriores, os quais destacam a percepção de normalidade de tais atos pelos estudantes (Colares & Miranda, 2021; Fróes & Silva, 2021).

4.3 Modelo de Equações Estruturais

Após o ajustamento do modelo inicial, descrito na metodologia, o modelo estrutural atendeu aos parâmetros de unidimensionalidade (Alfa de Cronbach > 0,60; Rho de Dillon-Godstein > 0,7 e magnitude da primeira raiz característica) (Freitas & Rodrigues, 2005; Sanchez, 2013), conforme a Tabela 4.

Tabela 4

Testes de unidimensionalidade

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

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota. OM = Orientação Motivacional; OP = Oportunidade Percebida; PROB = Probabilidade de Comportamento Desonesto; DES = Desonestidade Acadêmica.

O atendimento aos testes de unidimensionalidade indica que os itens que mensuram cada variável estão representando, conjuntamente, os construtos aos quais pertencem de forma adequada (Sanchez, 2013). Posteriormente, analisou-se a carga fatorial cruzada das variáveis, no intuito de verificar se os itens utilizados realmente explicam melhor a variância do construto do qual fazem parte (Tabela 5).

Tabela 5

Cargas fatoriais cruzadas

	OM	OP	PROB	DES
OM				
OM_IC1	0.81098	-0.11189	-0.1076	-0.261
OM_IC2	0.62552	-0.08052	-0.1822	-0.185
OM_IC3	0.69179	-0.14597	-0.2780	-0.202
OM_ID1	0.69289	0.01926	-0.0501	-0.225
OM_ID2	0.75430	-0.00691	-0.0868	-0.306
OM_ID3	0.68037	0.00336	-0.0679	-0.197
OP				
OP1	-0.13147	0.74880	0.3778	0.313
OP6	-0.00296	0.78017	0.4848	0.259
OP9	-0.02380	0.75231	0.2619	0.355
PROB				
PROB1	-0.10008	0.25045	0.7880	0.359
PROB2	-0.16142	0.43484	0.8984	0.388
PROB3	-0.09407	0.49549	0.8961	0.426
PROB4	-0.14073	0.46517	0.8226	0.320
PROB5	-0.24915	0.13186	0.3580	0.186
DES				
DES1	-0.36766	0.23356	0.2955	0.751
DES2	-0.16999	0.14291	0.1470	0.619

DES3	-0.17636	0.16149	0.2188	0.494
DES4	-0.13407	0.37550	0.3520	0.755
DES5	-0.15831	0.42432	0.4161	0.797
DES6	-0.32825	0.31644	0.4307	0.856
DES7	-0.36681	0.21022	0.2268	0.696
DES8	-0.22251	0.31676	0.4150	0.819
DES9	-0.29199	0.43632	0.3332	0.810
DES10	-0.13150	0.25020	0.2676	0.558

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota. OM = Orientação Motivacional; OP = Oportunidade Percebida; PROB = Probabilidade de Comportamento Desonesto; DES = Desonestidade Acadêmica.

A Tabela 5 mostra que todas as variáveis apresentam cargas fatoriais condizentes ao seu respectivo construto maior do que se fossem enquadradas em outro construto, indicando a ausência de “itens traidores” (Sanchez, 2013). Assim, verifica-se que o modelo de mensuração está adequado. A Tabela 6 contém os parâmetros do modelo estrutural, os quais indicam a relação de dependência entre os construtos analisados.

Tabela 6

Coefficientes dos parâmetros do modelo estrutural

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

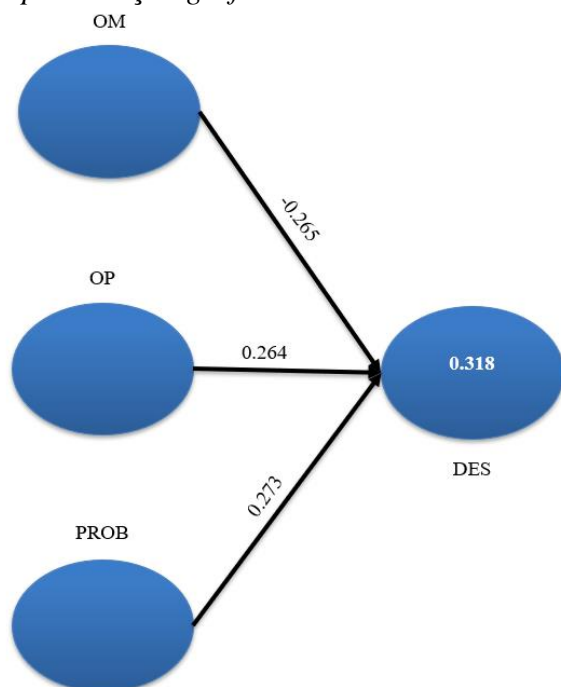
Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota. OM = Orientação Motivacional; OP = Oportunidade Percebida; PROB = Probabilidade de Comportamento Desonesto; DES = Desonestidade Acadêmica.

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 6, o modelo prevê uma **relação negativa** entre “Orientação Motivacional” e “Desonestidade Acadêmica”, uma **relação positiva** entre “Oportunidade Percebida” e “Desonestidade Acadêmica” e uma **relação positiva** entre “Probabilidade de Comportamento Acadêmico Desonesto” e “Desonestidade Acadêmica”. Todas as relações foram estatisticamente significantes a 1%. Essas relações mostram que quanto maior a motivação do aluno e comprometimento com o seu desempenho durante o curso, menor a desonestidade acadêmica cometida, e que a oportunidade para cometer delitos e a autopercepção da probabilidade de acontecer a desonestidade acadêmica tendem a motivar as práticas desonestas. Assim, **as três hipóteses testadas NÃO foram rejeitadas**.

Essas relações estão em consonância com os achados de Amzalag et al. (2022), no que tange à relação positiva entre “Oportunidade Percebida” e a “Probabilidade de Comportamento Desonesto” sobre a “Desonestidade Acadêmica”. Uma vez que o reconhecimento da possibilidade da prática de condutas antiéticas em exames on-line tende a contribuir de forma positiva na incidência de tais comportamentos, verifica-se a necessidade de mecanismos de controle, regras e punições no intuito de neutralizar esses comportamentos (Luz et al., 2021). Por outro lado, a relação negativa entre “Orientação Motivacional” e “Desonestidade Acadêmica” sugere que alunos motivados com a sua formação tendem a não incorrer em práticas desonestas. Isso indica que além do impacto positivo direto sobre o desempenho dos alunos (Caliatto & Almeida, 2020; Miglietti, 2021), a motivação também pode ter um efeito positivo indireto sobre o aprendizado, uma vez que alunos que incorram em menos práticas antiéticas precisam dedicar mais tempo aos estudos para obterem seus anseios acadêmicos. A Figura 1 contém uma representação gráfica do modelo.

Figura 1
Representação gráfica – Modelo Estrutural



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota. OM = Orientação Motivacional; OP = Oportunidade Percebida; PROB = Probabilidade de Comportamento Desonesto; DES = Desonestidade Acadêmica.

O modelo estrutural apresentado possui um R^2 de 0,318, considerado moderado (Sanchez, 2013). Este valor indica o quanto da variância do construto da variável dependente (“Desonestidade Acadêmica”) é explicado pelos construtos das variáveis independentes (“Orientação Motivacional”, “Probabilidade de Comportamento Acadêmico Desonesto” e “Oportunidade Percebida”). Adicionalmente, identificou-se o Goodness of Fit (GoF) do modelo, ou seja, um índice que avalia o desempenho geral do modelo. Neste caso, o GoF foi de 0.4162 (41,62%), ou seja, o poder de predição do modelo é de 41,62%. Em seguida realizou-se a técnica de reamostragem *Bootstrapping*, com o objetivo de testar a validade dos valores dos parâmetros para amostras maiores. Simulou-se a reamostragem 500 vezes (Tabela 7).

Tabela 7
Validação dos parâmetros - *Bootstrapping*

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

Fonte: Elaborados pelos autores.

Nota. OM = Orientação Motivacional; OP = Oportunidade Percebida; PROB = Probabilidade de Comportamento Desonesto; DES = Desonestidade Acadêmica.

Em relação à Tabela 7, verifica-se que os intervalos de confiança dos coeficientes estimados não contêm o zero, indicando que as relações de dependência encontradas são estatisticamente significantes e passíveis de serem reproduzidas em amostras maiores. Desse modo, as conclusões acerca das relações entre os construtos podem ser mantidas (Sanchez, 2013).

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar o impacto da orientação motivacional, da oportunidade percebida e da probabilidade de comportamento desonesto sobre a desonestidade acadêmica de estudantes da área de negócios nos exames on-line durante o ERE. Com o auxílio de técnicas de estatística descritiva, Modelagem de Equações Estruturais e do Discurso do Sujeito Coletivo, foi possível identificar as práticas desonestas mais recorrentes no período e suas justificativas, assim como uma análise acerca de alguns dos seus determinantes.

As relações encontradas nesta pesquisa sugerem a necessidade da manutenção de mecanismos formais e informais de controle (e.g., *softwares* de supervisão e códigos de conduta) para que exames on-line cumpram seu objetivo, dado que as condições inerentes ao ensino remoto abrem margens adicionais de práticas acadêmicas desonestas, as quais provavelmente serão adotadas na ausência de tais mecanismos. Não obstante, sua implementação não garante a formação de profissionais comprometidos com a observância de preceitos éticos em circunstâncias nas quais não estão sendo observados. Nesse sentido, esta pesquisa sugere que medidas que estimulem a motivação dos estudantes em relação à sua formação podem ser eficazes na redução/inibição do comportamento acadêmico desonesto, o que pode ser alcançado por meio da inserção desse elemento nas práticas pedagógicas dos professores ou dos gestores educacionais e pela conscientização dos estudantes sobre a severidade de tais práticas, dada a racionalização dos estudantes a terceiros em relação ao descumprimento das normas estabelecidas.

Assim, acredita-se que este trabalho contribua à literatura estendendo a análise empírica dos determinantes da desonestidade acadêmica no ensino remoto, contexto pouco explorado por estudos anteriores. Identificar variáveis determinantes que sejam inerentes ao estudante (e.g., sua motivação) podem ser úteis para o desenvolvimento de estratégias educacionais que combinem a formação técnica com o desenvolvimento pessoal do aluno, aumentando o potencial das universidades cumprirem sua missão social e institucional. No aspecto prático, o estudo apresenta *insights*, embasados empiricamente, acerca da probabilidade de ocorrência de práticas acadêmicas desonestas no ensino remoto, sugerindo que mecanismos formais e informais de controle são indispensáveis para garantir a efetividade do propósito dos exames on-line.

Recomenda-se que futuras pesquisas identifiquem com mais detalhes os componentes do construto orientação motivacional, para que possam atenuar as chances de práticas desonestas serem executadas. Ademais, identifica-se uma necessidade da consolidação dos estudos referentes aos determinantes da desonestidade acadêmica, dada a multiplicidade de contextos e variáveis já consideradas, no intuito de facilitar o processamento desses resultados, os quais podem ser usados para a proposição de novas teorias acerca desse fenômeno. Como limitação da presente pesquisa, apontam-se o poder inferencial das técnicas estatísticas utilizadas, as quais não exprimem uma relação de causalidade, bem como a amostra ter sido restrita a uma única IES.

REFERÊNCIAS

- Amzalag, M., Shapira, N., & Dolev, N. (2022). Two sides of the coin: lack of academic integrity in exams during the corona pandemic, students' and lecturers' perceptions. *Journal of Academic Ethics*, 20(2), 243-263. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09413-5>
- Azhar, S. M. F. J., Ghani, E. K., Muhammad, K., & Sukmadilaga, C. (2023). Factors Influencing Academic Fraud Prevention among Accounting Students. *Review of Economics and Finance*, 21(1), 43-54. <https://doi.org/10.55365/1923.x2023.21.5>

- Baran, L., & Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of the psychopathy, motivation, and self-efficacy. *Plos one*, *15*(8), e0238141. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238141>
- Bierstaker, J., Brink, W. D., Khatoun, S., & Thorne, L. (2024). Academic Fraud and Remote Evaluation of Accounting Students: An Application of the Fraud Triangle. *Journal of Business Ethics*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10551-024-05628-9>
- Bolin, A. U. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of psychology*, *138*(2), 101-114. <https://doi.org/10.3200/JRLP.138.2.101-114>
- Caliatto, S. G., & Almeida, L. da S. (2020). Aprendizagem e rendimento acadêmico no Ensino Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *15*(4), 1855-1876. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12670>
- Colares, A. C. V., & Miranda, L. T. F. (2021). Corrupção no ensino remoto na educação superior durante a pandemia do covid-19 e a percepção de justiça dos alunos. *Pensar Acadêmico*, *19*(5), 1333-1358. <https://doi.org/10.21576/pa.2021v19i5.3019>
- Eriksson, L., & McGee, T. R. (2015). Academic dishonesty amongst Australian criminal justice and policing university students: individual and contextual factors. *International Journal for Educational Integrity*, *11*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s40979-015-0005-3>
- Espejo, M. M. D. S. B., Andrade, G. A. S., Alves, N. S., & Rieth, T. (2022). Gestão universitária durante o período pandêmico: ações estratégicas. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, *15*(2), 158-181. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e85413>
- Freitas, A. L. P., & Rodrigues, S. G. A. (2005, Novembro). *Avaliação da confiabilidade de questionário: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach*. XII Simpósio de Engenharia de Produção, Bauru, SP, Brasil.
- Fróes, R. C., & Silva, D. M. D. (2021). Desonestidade acadêmica nos programas de pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, *32*, 541-559. <https://doi.org/10.1590/1808-057x202113260>
- Hasri, A., Supar, R., Azman, N. D. N., Sharip, H., & Yamin, L. S. M. (2022, July). *Students' attitudes and behavior towards academic dishonesty during online learning*. International Academic Symposium of Social Science, Kota Bharu, Malaysia. <https://doi.org/10.3390/proceedings2022082036>
- Herdian, H., Mildaeni, I. N., & Wahidah, F. R. (2021). “There are Always Ways to Cheat” Academic Dishonesty Strategies During Online Learning. *Journal of Learning Theory and Methodology*, *2*(2), 60-67. <https://doi.org/10.17309/jltm.2021.2.02>
- Lefevre, F., Lefevre, A. M. C., & Marques, M. C. D. C. (2009). Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. *Ciência & Saúde Coletiva*, *14*, 1193-1204. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000400025>

- Luz, I. P., Wagnitz, P. R., & Rengel, R. (2021). Influência do clima ético na conduta de trapaça acadêmica mediada pelo interesse próprio: um estudo com discentes de contabilidade. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 20, e3168. <https://doi.org/10.16930/2237-766220213168>
- Maloshonok, N., & Shmeleva, E. (2019). Factors Influencing Academic Dishonesty among Undergraduate Students at Russian Universities. *Journal of Academic Ethics*, 17(3), 313-329. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-9324-y>
- Miglietti, C. (2021). Student performance in accounting courses: Do bonus points motivate performance? *Journal of Education for Business*, 96(4), 237-242. <https://doi.org/10.1080/08832323.2020.1812486>
- Miller, A. D., Murdock, T. B., & Grotewiel, M. M. (2017). Addressing academic dishonesty among the highest achievers. *Theory Into Practice*, 56(2), 121-128. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1283574>
- Muhammad, A., Shaikh, A., Naveed, Q. N., & Qureshi, M. R. N. (2020). Factors affecting academic integrity in e-learning of Saudi Arabian universities. An investigation using Delphi and AHP. *IEEE Access*, 8, 16259-16268. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2967499>
- Peled, Y., Eshet, Y., Barczyk, C., & Grinautski, K. (2019). Predictors of Academic Dishonesty among undergraduate students in online and face-to-face courses. *Computers & Education*, 131, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.012>
- Rakovski, C. C., & Levy, E. S. (2007). Academic dishonesty: Perceptions of business students. *College Student Journal*, 41(2), 466-482.
- Ramdhany, M. A., Triantoro, A., Hardiana, R. D., & Mulyadi, H. (2023). Exploring organizational factors, academic fraud behaviors, and academic integrity of accounting students. *Jurnal ASET (Akuntansi Riset)*, 15(1), 27-36. <https://doi.org/10.17509/jaset.v15i1.57025>
- Sallaberry, J. D., Santos, E. A., & Flach, L. (2023). Behavioral Beliefs about Acts of Academic Dishonesty: A study with Brazilian accounting students. *Estudios Gerenciales*, 39(168), 357-367.
- Sanchez, G. (2013). PLS path modeling with R. Trowchez Editions. https://www.gastonsanchez.com/PLS_Path_Modeling_with_R.pdf
- Santos, D., Avelino, B. C., da Cunha, J. V. A., & Colauto, R. D. (2020). Justiça e desonestidade acadêmica: um estudo com estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 17(44), 71-86. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2020v17n44p71>
- Santos, J. V., Paiva, W. F., & Pereira, C. C. M. (2022). Percepções de estudantes universitários brasileiros sobre o impacto da pandemia de COVID-19 na rotina acadêmica. *Research, Society and Development*, 11(4), e40411425083. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.25083>

Santos Neto, A. V., Bonfim, M. P., & Silva, C. A. T. (2024). Desonestidade acadêmica: motivações dos estudantes de ciências contábeis. *Revista Ambiente Contábil*, 16(1), 370-392. <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2024v16n1ID31393>

Smyth, L. S., Davis, J. R., & Kroncke, C. O. (2009). Students' perceptions of business ethics: Using cheating as a surrogate for business situations. *Journal of Education for Business*, 84(4), 229-239. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.4.229-239>

Soares, C. S., Guimarães, D. E. L., & de Souza, T. V. (2021). Ensino remoto emergencial na percepção de alunos presenciais de Ciências Contábeis durante a pandemia de Covid-19. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 20, e3182. <https://doi.org/10.16930/2237-7662202131821>

Walsh, L. L., Lichti, D. A., Zambrano-Varghese, C. M., Borgaonkar, A. D., Sodhi, J. S., Moon, S., Wester, E. M. & Callis-Duehl, K. L. (2021). Why and how science students in the United States think their peers cheat more frequently *on-line*: perspectives during the COVID-19 pandemic. *International Journal for Educational Integrity*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00089-3>

Williams, K. M., Nathanson, C., & Paulhus, D. L. (2010). Identifying and profiling scholastic cheaters: their personality, cognitive ability, and motivation. *Journal of experimental psychology: applied*, 16(3), 293-307. <https://doi.org/10.1037/a0020773>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores afirmam não haver conflito de interesses com relação a este trabalho submetido.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Funções	1º autor	2º autor	3º autor	4º autor	5º autor
Conceituação	♦	♦			♦
Curadoria de dados					♦
Análise Formal		♦	♦		
Obtenção de financiamento		♦			
Investigação	♦				
Metodologia		♦			
Administração do Projeto		♦			
Recursos	Não possui				
Software			♦		
Supervisão		♦			
Validação	Não possui				
Visualização	♦		♦	♦	
Escrita - primeira redação	♦				
Escrita – revisão e edição			♦	♦	