



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

AUTOAVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO E TRAPAÇA:
CONTRIBUIÇÕES DOS VALORES E DO JEITINHO BRASILEIRO

Mestranda: Hysla Magalhães de Moura

Orientador: Prof. Dr. Valdiney Veloso Gouveia

JOÃO PESSOA
MARÇO DE 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

AUTOAVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO E TRAPAÇA:
CONTRIBUIÇÕES DOS VALORES E DO JEITINHO BRASILEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, por Hysla Magalhães de Moura, sob a orientação do Prof. Dr. Valdiney Veloso Gouveia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

JOÃO PESSOA

MARÇO DE 2016

**AUTOAVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO E TRAPAÇA:
CONTRIBUIÇÕES DOS VALORES E DO JEITINHO BRASILEIRO**

Hysla Magalhães de Moura

Banca Avaliadora:

Prof. Dr. Valdiney Veloso Gouveia (UFPB, *Orientador*)

Profa. Dra. Patrícia Nunes da Fonseca (UFPB, *Membro interno*)

Profa. Dra. Estefânea Élide da Silva Gusmão (UFCE, *Membro externo*)

JOÃO PESSOA

MARÇO DE 2016

M929a Moura, Hysla Magalhães.

Autoavaliação do desempenho acadêmico e trapaça: contribuições dos valores e do jeitinho brasileiro / Hysla Magalhães de Moura.- João Pessoa, 2016.
180f. : il.

Orientador: Valdiney Veloso Gouveia

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL

1. Psicologia social. 2. Desempenho acadêmico - autoavaliação. 3. Trapaça acadêmica. 4. Valores humanos. 5. Jeitinho brasileiro.

UFPB/BC

CDU: 316.6(043)

“(...) sempre será belo e útil saber. (...) os verdadeiros sábios são educados e são modestos, porque o conhecimento daquilo que lhes falta os impede de extrair vaidade daquilo que possuem, e são só os gênios pequenos e os semigênios que, pensando saber tudo, desprezam orgulhosamente aquilo que não conhecem (...).

Jean-Jacques Rousseau

AGRADECIMENTOS

Neste momento especial da minha vida, gostaria de agradecer primeiramente à Deus por ter me consolado e me fortificado nos momentos mais difíceis e por ter me protegido de todo o mal. Hoje reconheço que nos piores momentos, o senhor me carregou no colo e enxugou minhas lágrimas e me deu forças para eu continuar nessa batalha. Se hoje estou aqui é devido à vontade dele, e toda honra e toda a glória é somente dele.

Entretanto, houveram pessoas que contribuíram imensamente para eu ter chegado até aqui. Neste sentido, eu gostaria de agradecer à minha família. À minha mãe, que sempre foi a minha força maior, o motivo de eu nunca pensar em desistir de nada. Mãe, a senhora sempre me deu forças quando eu precisei e me ajudou a superar todas as dificuldades. Sempre me escutou e me deu conselhos valiosos que carrego comigo com muita ternura e admiração. Ao meu pai que sempre acreditou em mim e nunca deixou que faltasse nada para minha formação. Pai, o senhor me ensinou a não fraquejar diante das dificuldades e sempre seguir em frente e mostrar meu potencial independentemente de qualquer situação. Aos meus irmãos Guido e Rômulo por sempre me darem palavras de incentivo e ânimo. Vocês sempre estiveram torcendo por mim, e mesmo de longe, sempre me acompanharam em cada passo que eu dei. Onde quer que eu vá, eu sempre levarei vocês comigo, e cada vitória que eu conseguir, certamente dedicarei a cada um de vocês.

À minha madrinha Dagmar Magalhães e ao meu padrinho Amadeu Magalhães por me incentivarem aos estudos e por todo carinho dedicado a mim. A minha madrinha de crisma Nevinha, por seus conselhos e por sua doçura.

Dedico especial carinho as minhas amigas de longa toda, Iara Cerqueira e Luciana Ramalho, por tantos anos de amizade e por terem sido as irmãs que eu sempre pedi a Deus.

Que nossa amizade se fortifique e que a distância só continue nos dando a certeza que mesmo longe estaremos sempre juntas.

Aos meus amigos de faculdade, Káren Costa, Laurentino Gonçalo, Bruna Nascimento e Elba Sá. Vocês foram o maior presente que a Psicologia poderia ter me dado. Nos momentos difíceis vocês sempre estavam lá com seus ombros amigos e foi entre lágrimas e sorrisos que nossa amizade se solidificou. A vocês dedico também essa conquista, pois vocês acompanharam cada passo que dei, cada dificuldade que passei. Nos momentos de alegria, sorrimos e festejamos juntos e nos momentos de tristeza sempre estiveram à disposição para ouvir, aconselhar e consolar.

Não poderia de forma alguma, esquecer de agradecer aos meus companheiros do núcleo de pesquisa BNCS, que tiveram e têm um papel importante para a minha adaptação à Paraíba e para a minha formação pessoal e profissional. Tenho aprendido muito com a convivência diária com todos e me sinto muito feliz por estar rodeada de pessoas tão especiais. Sou muito grata pela amizade, apoio e incentivo que todos vocês me proporcionaram. Estar longe do lar, nunca é fácil, mas vocês fizeram com essa jornada fosse mais branda. Deste modo, agradeço a Alessandro Teixeira, Ana Isabel, Ana Karla, Alex Granjeiro, Anderson Mesquita, Bárbara Cunha, Carlos Eduardo, Isabel Vasconcelos, Ítalo Guedes, Káren Guedes, Kátia Vione, Maria Aparecida, Larisse Helena, Layrtthon Carlos, Leogildo Freires, Luis Augusto, Maria Gabriela, Paula Aquino, Raffaella de Carvalho, Rebecca Athayde, Renan Pereira, Roosevelt Vilar, Viviany Pessoa, Tailson Mariano e Thiago Cavalcanti. Em especial, agradeço a Carla Fernanda, Émerson Diógenes e Sandra Elisa, meus professores durante a graduação, que tanto contribuíram para a minha formação profissional. Agradeço ainda a professora Rildésia por ter me ajudado grandemente em minha coleta de dados, sempre se mostrando apta para ajudar.

Gostaria de agradecer também à minha banca. Ao meu orientador professor Valdiney Gouveia que a tempos nutro grande admiração profissional. O senhor foi uma peça fundamental para isso se concretizar. Desde o dia que lhe conheci, nutro profunda admiração pelo profissional competente e empenhado que o senhor é. Entretanto, com a convivência diária esta admiração só veio a crescer e surgiu, desta maneira, uma admiração enquanto pessoa, tendo em vista que sempre se mostrou uma pessoa íntegra e justa. Agradeço pela paciência que teve comigo e pelos grandes ensinamentos a mim transmitidos. À professora Patricia Fonseca, minha leitora interna, agradeço por ter aceitado prontamente o convite de participar da banca avaliadora, pelos apontamentos e por ajudar a tornar meu estudo mais enriquecido e bem elaborado. À minha leitora externa, professora Estefânea Gusmão agradeço também por ter participado da minha banca e por colaborar conosco neste trabalho. Entretanto, neste momento, peço licença ao leitor para abrir um parêntese acerca da mesma.

Minha amada professora Estefânea, ou como diria, Esteff. Como posso falar de você sem não me emocionar? Sempre me tratou com muito carinho e zelo, sempre se preocupando e tratando como uma filha. Se hoje estou aqui, foi devido ao seu incentivo e também por seus conselhos. Tenho muito orgulho de nossa amizade e pretendo nutrí-la para sempre. Obrigada pela confiança e pelo apoio. Saiba que sempre estarei a sua disposição para o que precisar e que a minha família e minha casa é e sempre será a extensão da sua.

Gostaria de dizer obrigada também aos participantes deste estudo, os quais foram fundamentais para a sua conclusão. Agradeço também ao CNPq pela bolsa de mestrado a mim concedida.

Enfim, é muito difícil encontrar palavras para expressar a minha gratidão e satisfação a todos, quer seja de perto ou mesmo à distância, me acompanharam em mais esta etapa da minha vida. Só peço a Deus que ele continue a iluminar nossos caminhos e nos fortalecer

nessa eterna batalha por um futuro melhor. Em vista disso, deixo aqui meu simples, porém sincero: MUITO OBRIGADA!

AUTOAVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO E TRAPAÇA: CONTRIBUIÇÕES DOS VALORES E DO JEITINHO BRASILEIRO

Resumo. A presente dissertação objetivou propor um modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico a partir da trapaça acadêmica, valores humanos e do jeitinho brasileiro. Para tanto, dois estudos foram conduzidos. No *Estudo 1*, além da validação das medidas de trapaça, objetivou-se conhecer as relações estabelecidas com a autoavaliação do desempenho acadêmico, para que então se pudesse propor um modelo explicativo. Logo, decidiu-se dividir este estudo em três partes: *Propriedades psicométricas*, *Correlação* e *Modelo Explicativo*. Para a *Análise Fatorial Exploratória* das medidas de trapaça acadêmica participaram 212 estudantes com idade média de 16 anos. Os resultados evidenciaram estruturas bifatoriais com indicadores aceitáveis de fidedignidade: EAT (Alfa de Cronbach = 0,85 no primeiro fator; Alfa de Cronbach = 0,79 no segundo fator) e EMT (Alfa de Cronbach = 0,84 no primeiro fator; Alfa de Cronbach = 0,708 no segundo fator). Posteriormente, realizou-se a *Análise Fatorial Confirmatória* a qual contou com a participação de 229 estudantes com idade média de 16 anos. Os achados demonstraram que as estruturas bifatoriais da EAT (*e.g.*, GFI = 0,90; RMSEA = 0,07) e da EMT (*e.g.*, GFI = 0,90; RMSEA = 0,05) são aceitáveis. Por fim, para a realização da Correlação de *Pearson* e do modelo explicativo, reagrupou-se toda a amostra utilizada, de modo que se contou com a participação de 441 estudantes do Ensino Médio. Para a realização destas últimas análises utilizou-se os seguintes instrumentos: Questionário de Valores Básicos (QVB), Escala de Admissão de Trapaça (EAT), Escala de Motivação de Trapaça (EMT), Escala de Autoavaliação do Desempenho Acadêmico (EADA) e questionário sócio demográfico. Os resultados despontam que a trapaça está positivamente relacionada com os valores de realização e experimentação, enquanto que está negativamente relacionada com o valor normativo. Embora não se tenha verificado uma relação significativa entre a trapaça e o valor interativo, decidiu-se por incluí-lo no modelo tendo em vista o arcabouço teórico. Para mais, verificou-se que a trapaça acadêmica está negativamente relacionada com a autoavaliação do desempenho acadêmico. Ainda, no *Estudo 1* foi proposto e testado um modelo explicativo, contando com a trapaça acadêmica e os valores humanos, em suas orientações pessoal e social, como variáveis antecedentes, enquanto que a autoavaliação do desempenho acadêmico assumiu papel de variável critério. Logo, os índices de ajuste demonstraram que o modelo explicativo é aceitável (*e.g.* GFI= 0,95; RMSEA=0,11). Já no *Estudo 2*, objetivou-se testar um modelo alternativo, de modo que reaplicou-se a estrutura encontrado no *Estudo 1*, acrescentando a variável jeitinho brasileiro. Participaram deste estudo 205 universitários, com idade média de 24 anos, onde aplicou-se os mesmos instrumentos utilizados do estudo anterior, acrescentando a Escala de Jeitinho Brasileiro (EJB). Os achados despontam que este último modelo apresentou melhores índices de ajuste do que o modelo encontrado anteriormente (*e.g.* GFI= 0,94; RMSEA=0,07). Confia-se ter contribuído para a literatura na área fornecendo um melhor entendimento sobre os fatores explicativos da autoavaliação do desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Autoavaliação do desempenho acadêmico; trapaça acadêmica; valores humanos; jeitinho brasileiro.

SELF-ASSESSMENT OF ACADEMIC AND CHEAT PERFORMANCE: CONTRIBUIÇÕES VALORES AND THE BRAZILIAN “JEITINHO”

Abstract: This work aimed to propose an explanatory model of self-evaluation of academic performance from the academic cheating, human values and the Brazilian way. For this, two studies were conducted. In Study 1, as well as validation of cheating measures aimed to meet the relationships established with the self-evaluation of academic performance, so that it could propose an explanatory model. Therefore, it was decided to divide this study into three parts: Psychometric properties, Correlation and Explanatory Model. For Exploratory Factor Analysis of academic cheating measures participated 212 students with an average age of 16 years. The results showed bifactorial structures with acceptable reliability indicators EAT (Cronbach's alpha = 0.85 in the first factor; alpha = 0.79 Cronbach the second factor) and EMT (Cronbach's alpha = 0.84 in the first factor, Alfa of Cronbach = 0.708 in the second factor). Later, there was the Confirmatory Factor Analysis which included the participation of 229 students with an average age of 16 years. The findings showed that bifactorial structures EAT (eg, GFI = 0.90, RMSEA = 0.07) and EMT (eg, GFI = 0.90, RMSEA = 0.05) are acceptable. Finally, for the realization of the Pearson correlation and the explanatory model, regrouped the entire sample used, so that it had the participation of 441 high school students. For the realization of the latter analysis, we used the following instruments: Basic Values Questionnaire (QVB), Trickery Admission Scale (EAT), Trickery Motivation Scale (EMT), Self-Assessment Scale of Academic Performance (EADA) and questionário sociodemographic. The results emerge that cheating is positively related to the realization values and experimentation, while is negatively related to the normative value. While there has not been a significant relationship between cheating and interactive value, it was decided to include it in the model try to come view the theoretical framework. Furthermore, it was found that academic cheating is negatively related to the self-evaluation of academic performance. Still, in Study 1 was proposed and tested an explanatory model, relying on academic cheating and human values in their personal and social guidelines, as independent variables, while the self-evaluation of academic performance assumed role criterion variable. Soon, the fit indices demonstrated that the explanatory model is acceptable (eg GFI = 0.95, RMSEA = 0.11). In the Study 2 aimed to test an alternative model, so we reapplied the structure found in Study 1, adding the variable Brazilian way. The study included 205 students with a mean age of 24 years, which applied the same instruments used in the previous study, adding the Brazilian Jeitinho Scale (EJB). The findings emerge that this latest model showed better fit indexes than the model previously found (eg GFI = 0.94, RMSEA = 0.07). Trust to have contributed to the literature in the area by providing a better understanding of the factors which explain the self-evaluation of academic performance.

Keywords: Self-evaluation of academic performance; academic cheating; human values; Brazilian “jeitinho”.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PARTE I – MARCO TEÓRICO.....	21
1.1. Conceitos básicos.....	22
1.2. Sucesso versus fracasso acadêmico	26
1.3 Variáveis correlatas.....	28
1.3.1 Regulação emocional versus rendimento acadêmico.....	30
1.4 Autoavaliação do desempenho acadêmico	31
1.4.1 Viéses da autoavaliação	33
1.5 Indicadores.....	35
CAPÍTULO 2. TRAPAÇA ACADÊMICA.....	39
2.1 Introdução	40
2.2 Delimitação	41
2.3 Variáveis correlatas.....	45
2.4 Indicadores.....	51
CAPÍTULO 3. FATORES EXPLICATIVOS DA TRAPAÇA.....	55
3.1 Introdução	56
3.2 Valores Humanos.....	56
3.2.1 Valores, desempenho academico e trapaca academica	67
3.3 Jeitinho Brasileiro	69
3.3.1 Conceitualização	71
3.3.2 Abordagem positiva versus abordagem negativa.....	73
PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS	79
4. ESTUDO 1. MODELO EXPLICATIVO:CONTRIBUIÇÕES DA TRAPAÇA E DOS VALORES	80
4.1 Introdução	81
4.2. Método	82
4.2.1 Delineamento e hipótese	82
4.2.2 Participantes	82
4.2.3 Instrumentos	83
4.2.4 Procedimento.....	85
4.2.5 Análise de dados.....	86

4.3 Resultados	88
4.3.1 Parâmetros Psicométricos	88
4.3.1.1 Escala de Admissão de Trapaça - EAT	88
4.3.1.2 Escala de Motivação de Trapaça - EMT	97
4.3.2 Correlação	104
4.3.3 Modelo explicativo.....	107
4.4 Discussão Parcial	108
4.4.1 Parâmetros Psicométricos	109
4.4.2 Correlatos da Autoavaliação do desempenho acadêmico	112
4.5.3 Modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico.....	117
5. ESTUDO 2. MODELO EXPLICATIVO: CONTRIBUIÇÕES DOS VALORES E DO JEITINHO BRASILEIRO	122
5. 1 Introdução	123
5.2 Método	123
5.2.1 Delineamento e hipótese	123
5.2.2 Participantes	124
5.2.3. Instrumentos	124
5.2.4 Procedimento.....	124
5.2.5 Análise dos dados.....	125
5.3 Resultados	125
5.4 Discussão Parcial	127
CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO GERAL	131
6.1. Resultados Principais	136
6.2 Limitações da Pesquisa	139
6.3 Aplicabilidade	140
6.4. Direções futuras e Considerações Finais.....	143
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. <i>Aspectos positivos e negativos do jeitinho brasileiro</i>	74
Tabela 2. <i>Poder discriminativos dos itens da EAT</i>	89
Tabela 3. <i>Análise Paralela dos itens da EAT</i>	92
Tabela 4. <i>Saturações dos itens da EAT</i>	93
Tabela 5. <i>Poder discriminativos dos itens da EMT</i>	98
Tabela 6. <i>Análise Paralela dos itens da EMC</i>	100
Tabela 7. <i>Saturações dos itens da EMT</i>	101
Tabela 8. <i>Correlatos da Autoavaliação do desempenho Acadêmico</i>	106

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Funções, subfunções e valores específicos (Gouveia, 2013).....	64
<i>Figura 2.</i> Congruência das subfunções valorativas	66
<i>Figura 3.</i> Representação gráfica dos valores próprios da EAT	91
<i>Figura 4.</i> Estrutura Fatorial da EAT	96
<i>Figura 5.</i> Estrutura Fatorial da EAT com erros correlacionados.....	97
<i>Figura 6.</i> Critério de Cattell da EMT	99
<i>Figura 7.</i> Estrutura Fatorial EMT	104
<i>Figura 8.</i> Modelo Explicativo da Autoavaliação do desempenho acadêmico.....	108
<i>Figura 9.</i> Modelo Alternativo da Autoavaliação do Desempenho Acadêmico.....	126

A demanda por mão de obra qualificada é uma das características marcadamente presentes no cenário empregatício atual. Assim, a sociedade vem se modificando ao longo dos tempos e esta mudança vem sendo requerida também no contexto acadêmico, de modo que é fundamental que as instituições de ensino revejam seus métodos, práticas, objetivos, currículos e metodologias de aprendizagem (Cunha & Carrilho, 2005).

Nesta perspectiva, Furtado, Falcone e Clark (2003) ao discutirem acerca da situação contemporânea, despontam que as mudanças pelas quais tem passado a sociedade desde o século passado, tem se dado de maneira bastante efêmera, demandando dos sujeitos não apenas o domínio de habilidades técnicas, como também um desempenho socialmente adequado para que se desenvolvam interações profissionais e sociais mais duradouras e satisfatórias.

Deste modo, o ingresso na universidade exige uma série de transformações na vida do indivíduo, cujo reflexo está relacionado às características idiossincráticas, bem como às demandas e o apoio recebido em cada contexto. Esta situação requereria, por sua vez, o potencial de adaptação e a maturidade psicológica de cada pessoa (Pascarella & Terenzini, 1992; Santos & Almeida, 2001).

Nesta conjuntura de mudanças, ressalta-se ainda a diferenciação, em geral, da metodologia de ensino das escolas e das universidades, passando de um modelo de reprodução para um de recriação e inovação a partir de um ponto de vista crítico, o que acaba por se constituir, em algumas situações, em uma quebra ou mesmo uma perda de referencial das formas de estudo, podendo ocasionar o declínio do aproveitamento em sala de aula, bem como afetar o bem-estar físico e psicológico (Tracey & Sedlacek, 1985). Esta situação pode levar o estudante a entrar em questão sobre sua metodologia de estudo ou mesmo sua competência como estudante, visto que dificulta seu processo de adaptação, sendo, então, geradora de crescente estresse, principalmente para universitários recém-ingressos.

Fonseca (2008) ao discutir acerca do desempenho de crianças, defende que aquelas que possuem baixo aproveitamento escolar apresentam diminuída valorização de atributos pessoais e dificuldades de adaptação. Deste modo, pode-se dizer que o desempenho do aluno acarretaria consequências para além do âmbito escolar, afetando também o bem-estar psicológico e as relações sociais, podendo, não raras vezes, se estender para estágios de desenvolvimento posteriores.

Para mais, as pesquisas sobre o rendimento acadêmico vêm se expandindo (Holsapple et al., 2010; Wilson, Krause, & Xiang, 2010), assim, faz-se *mister* ressaltar que seus estudos podem se dar em diferentes perspectivas sobre as variáveis que o influenciam, indo desde fatores de ordem interna, a exemplo de valores e bem-estar subjetivo, até fatores de ordem externa, na qual as pessoas não tem controle sobre elas, tais como estrutura educacional do país ou expectativa de professores (Fonseca, 2008). Neste sentido, vale mencionar que a presente dissertação enveredará pela compreensão dos fatores intrínsecos aos indivíduos, especificamente a partir da trapaça acadêmica, valores humanos e do jeitinho brasileiro se verificarão suas influências sobre a autoavaliação do desempenho acadêmico.

Vale dizer que a forma que o indivíduo percebe sua aprendizagem irá incidir para a aquisição de novos conhecimentos (Cornachione Junior, Cunha, Luca, & Ott, 2010), logo estudar a autoavaliação do desempenho acadêmico constitui-se como uma importante maneira para se compreender e promover o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. Ademais, frisa-se que o desempenho escolar configura-se enquanto um importante mecanismo na busca pela felicidade, prestígio e poder obtidos a partir do êxito (Fonseca, 2008). Assim, na busca por se inserir no contexto acadêmico e alcançarem patamares elevados de satisfação e/ou notoriedade, os estudantes podem engajar-se em diferentes estratégias para lograr seus anseios. Nesta conjuntura, destaca-se o comportamento de trapaça

como sendo uma conduta cada vez mais encontrada neste contexto, acarretando sérias implicações para o aprendizado do aluno.

Somado ao exposto, vale dizer que a trapaça no âmbito acadêmico pode ser verificada nos diferentes níveis educacionais, não sendo uma realidade exclusiva do contexto brasileiro (Folha de São Paulo, 2005; 2006). Destarte, pesquisas despontam que uma considerável parcela dos estudantes que apresentam estes comportamentos defendem que a fraude é admissível em determinadas ocasiões (Schab, 1991), o que evidencia uma banalização desta conduta transgressora ou mesmo uma minimização de suas consequências.

Outrossim, ao se tomar em conta as concepções atuais da educação faz-se necessário levar em consideração as idéias, valores e práticas educacionais que a perpassam (Gadotti, 2000). Neste sentido, o conhecimento das características dos estudantes é de suma importância tendo em conta que as mesmas encontram-se imbricadas no impacto da vivência acadêmica sobre os mesmos, de modo que seu entendimento pode colaborar na melhoria de políticas educacionais, no processo de ensino-aprendizagem e nas atividades de apoio aos discentes (Pascarella & Terenzini, 2005).

Logo, destaca-se a importância dos valores tendo em vista que estes são norteadores dos comportamentos humanos e expressão de suas necessidades cognitivas (Gouveia, 2013). Assim, acredita-se que este construto ajude, sobremaneira, para explicar o comportamento da trapaça e que esta incida sobre a autoavaliação do desempenho acadêmico. Todavia, os comportamentos humanos estão imersos em um contexto social de modo que o jeitinho brasileiro, enquanto fator preponderante na construção da identidade (Barlach, 2013), apresenta-se como outra ferramenta *sine qua non* para compreender os atos dos indivíduos e suas conseqüentes visões críticas a despeito de si mesmos. Isto posto, a presente dissertação tem como intuito propor um modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico, a partir da trapaça acadêmica, dos valores humanos e do jeitinho brasileiro. Para mais, vale

dizer que procurar-se-á compreender os valores humanos tomando como prisma a *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos*.

Assim, no intuito de atingir este objetivo, este trabalho encontra-se distribuído em duas partes. A primeira parte, intitulada de **Marco Teórico** é constituída por três capítulos, a saber: Capítulo I – *Desempenho Acadêmico* – versa sobre seu conceito, o sucesso e fracasso no desempenho acadêmico, variáveis correlatas, abordando sobre autoavaliação do desempenho acadêmico, para por fim abordar sobre instrumentos de mensuração; Capítulo II – *Trapaça Acadêmica* – relata acerca do conceito de trapaça, instrumentos de mensuração e pesquisas acerca do tema; e Capítulo III – *Fatores explicativos da Trapaça*- neste capítulo será explanado sobre as variáveis valores e jeitinho brasileiro. Assim, enquanto a primeira variável mencionada, no decorrente capítulo, dissertar-se-á sobre a delimitação conceitual dos valores, sua perspectiva sociológica e psicológica, principais modelos teóricos vigentes e críticas aos mesmos, para finalmente explanar sobre a Teoria Funcionalista dos Valores Humanos; posteriormente, explanar-se-á sobre o jeitinho brasileiro, onde haverá uma delimitação conceitual deste construto, bem como uma exposição de seus aspectos positivos e negativos.

A segunda parte intitulada **Estudos Empíricos**, compreende dois estudos: *Estudo 1. Modelo Explicativo: Contribuições da trapaça e dos valores* – Compreende a descrição do estudo exploratório e confirmatório das escalas de trapaça; Ademais, contempla a verificação das correlações estabelecidas entre as variáveis autoavaliação do desempenho acadêmico, trapaça e valores humanos, bem como realiza a proposição e testagem de um modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico, e; *Estudo 2 – Modelo Explicativo: Contribuições dos valores e do jeitinho brasileiro* – confere a testagem de um modelo alternativo da autoavaliação do desempenho acadêmico a partir da inserção da variável jeitinho brasileiro ao modelo anterior.

Posteriormente, na ***Discussão Geral***, discorre-se sobre os principais resultados encontrados, despontando ainda acerca das contribuições dos estudos, limitações potenciais, possibilidades de pesquisas futuras, aplicações práticas e conclusão. Por fim, são apresentados as referências e os anexos.

PARTE I – MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. DESEMPENHO ACADÊMICO

Este capítulo objetiva abordar acerca do desempenho acadêmico e sua autoavaliação, variáveis correlatas e formas de mensuração. Para tanto, inicialmente é feita uma breve explanação acerca do cenário nacional e internacional da educação, abordando sobre indicadores de avanço/retrocesso do sistema educacional. Em seguida, são abordadas variáveis correlatas, bem como o sucesso e o fracasso escolar. Posteriormente é tratado sobre a autoavaliação do desempenho acadêmico, para então, tratar das formas de mensuração do desempenho.

1.1 Introdução

De acordo com Vygostky, Luria e Leontiev (1988), o aprendizado constitui-se como um aspecto fundamental para a promoção das funções psicológicas culturalmente definidas e inerentemente humanas. Por outro lado, a produção acadêmica e escolar deve proporcionar ao aluno habilidades tais como a produção textual acadêmica ou escolar de qualidade, seguindo os parâmetros de rigor éticos previstos (Romancini, 2007). Neste sentido, o entendimento da configuração da educação constitui-se uma importante ferramenta para a promoção do desenvolvimento individual e societal.

Neste íterim, a delimitação da situação da Educação Brasileira Básica e Superior faz-se necessária, tendo em vista o entendimento do contexto educacional nacional, indicando possíveis sugestões para gestores públicos, educadores e cidadãos de maneira geral, de modo que estes possam, a partir de uma perspectiva consciente e crítica, engajar-se em medidas que promovam o desenvolvimento da educação brasileira. Isto posto, ao longo da explanação deste tópico, serão apresentados sucintamente dados referentes a este cenário.

Tomando-se em conta a importância dos estudos que abordam acerca do processo educacional, diferentes pesquisas tem sido travadas nos últimos anos, sendo umas das mais conhecidas, as avaliações realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos

(PISA). Vale dizer, que este programa promove avaliações trienais direcionadas para avaliar três áreas de conhecimento, a saber: leitura, matemática e ciências. Assim, de acordo com os estudos realizados pelo mesmo, a quantidade de jovens de 15 a 20 anos matriculados no sistema escolar acentuou-se sobremaneira, chegando quase que a triplicar, na última década, no cenário internacional (INEP/PISA, 2012).

O estudo realizado em 73 países pelo PISA, em 2012, contou com aproximadamente 18 mil estudantes brasileiros com idade de 15 anos, sendo desenvolvido nas principais Unidades Federativas e suas dependências. Os resultados da referida pesquisa indicaram que o Brasil foi o país que mais avançou em pontuação em relação às pesquisas realizadas anteriormente (INEP/PISA, 2012). Apesar do avanço no desempenho observado na área de matemática em relação às versões anteriores, pode-se verificar uma queda no desempenho em leitura e o estancamento na pontuação de ciências. Desta maneira, o Brasil ocupa na tabela geral dos países a posição 55ª em leitura, 58ª posição em matemática e 59ª posição em ciências.

Isto posto, o PISA permite visualizar que a educação brasileira, em uma perspectiva internacional, configura-se enquanto um dos países com fracasso escolar mais elevado, independentemente da área avaliada (Dickel, 2010).

Neste sentido, o fracasso da educação brasileira tem se corporificado nos elevados índices de analfabetismo, nos problemas de acesso e evasão escolar, bem como em dificuldades de aprendizagem que, por sua vez, apresentam-se constantemente acompanhados de defasagens na formação dos professores e na descontinuidade das diretrizes educacionais (Martinni & Del Prette, 2005). Desta forma, os investimentos no sistema educacional são apontados, não raras vezes, como uma estratégia de promoção de desenvolvimento econômico, profissional e social (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Gomes & Soares, 2013).

Para mais, a ocupação das piores posições nas pesquisas internacionais acerca da educação sobre os principais domínios do conhecimento humano, vislumbram que os brasileiros, em especial os adolescentes e jovens adultos, que deveriam estar desfrutando de uma boa formação acadêmica, não estão suficientemente preparados para enfrentar a globalização, estando sujeitos, então, a fracassos nas esferas social e pessoal (Fonseca, 2008).

Outrossim, o Censo escolar realizado pelo Ministério da Educação e Instituto Nacional de Pesquisa (INEP, 2013), verificou uma queda no número de matrícula no Ensino Fundamental (2,1%) e no Ensino Médio (0,8%) no ano de 2012. Assim, observa-se que o sistema escolar não tem apresentado bons indicadores frente à expansão da Educação Básica (Gadotti, 2000). Por outro lado, pode-se verificar o crescimento do número de cursos de graduação, entre os anos de 2009 a 2012, sendo responsáveis pela criação de 3.195 novos cursos em todo o território nacional. Logo, os estudantes universitários representam aproximadamente 30% da população brasileira com idade média situada entre 18 e 24 anos (INEP, 2013).

Não obstante, o recenseamento conduzido pelo Ministério da Educação e da Saúde (MEC), entre os anos de 2008 e 2009, indicou que 896.455 estudantes abandonaram as universidades neste intervalo. Esta quantidade equivale a 20,9% dos discentes matriculados, correspondendo a 10,5% das universidades públicas e 24,5% de universidades privadas, o que equivale a perda de aproximadamente nove bilhões de reais por ano à sociedade brasileira (Nogueira, 2011, citado por Gomes & Soares, 2013).

Nas últimas décadas, a maioria dos países que estão compreendidos no levantamento realizado pela OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), expandiram de forma significativa as possibilidades de acesso ao Ensino Superior (OECD, 2014), de maneira que entre os anos de 2000 a 2012 a taxa de expansão em um cenário

mundial situa-se em torno de 3%. Neste sentido, percebe-se que o Brasil está indo na contramão da tendência internacional de investimentos e efetiva expansão da educação. Ainda a despeito do levantamento realizado pela OECD (2014), países que possuem índices relativamente baixos de conclusão na Educação Superior são atribuídos a evasão escolar ainda no Ensino Básico, de modo que apenas 45% dos adultos que possuem idade entre 25 e 64 anos completam o Ensino Superior no Brasil.

Paralelamente ao exposto, as diferentes configurações inerentes ao corpo estudantil, com diversificadas características sociais, motivacionais e intelectuais conotam os variados patamares de competência, aprendizagem e desempenho acadêmico (Almeida & Vasconcelos, 2008). Logo, ressalta-se a importância de se conhecer os processos intrínsecos e extrínsecos ao processo de aprendizagem, tendo em vista a melhor compreensão deste fenômeno, bem como pôr em prática propostas interventivas mais condizentes e eficientes. Entretanto, a decorrente dissertação envereda pelo entendimento dos processos inerentes ao estudante, sem, todavia, desconsiderar as variáveis extrínsecas. Contudo, vale mencionar que esta pesquisa não tem como intuito o esgotamento desta discussão, mas tão somente contribuir para o estudo na área.

Assim sendo, no tópico subsequente será discorrido acerca dos motivadores ou consequentes do sucesso e fracasso escolar, no intuito de se obter uma melhor apreensão acerca deste construto.

1.2. Sucesso versus fracasso acadêmico

O desempenho acadêmico ou escolar pode ser concebido como o nível de conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências do aluno em um dado nível educacional, o qual frequentemente é avaliado por meio de uma escala numérica que varia de 0 a 10 (Ramírez-Ortiz, Caballero & Ramírez-López, 2004). Por conseguinte, o êxito

acadêmico remeteria à aquisição por parte do aluno de conhecimentos e habilidades pessoais e sociais para uma determinada etapa educacional, fatores fundamentais para a obtenção de desempenho satisfatório na vida acadêmica, pessoal e profissional (Fonseca, 2008).

Destarte, destaca-se que o sucesso acadêmico está para além de notas, mas envolve também o bom desempenho nos âmbitos sociais, pessoais, vocacionais, no tocante aos aspectos cognitivos e não cognitivos (Guerreiro-CasanovaI & Soely Polydoro, 2010). Deste modo, de acordo com a OECD (2014), o nível educacional mais alto encontra-se frequentemente relacionado com melhores índices de saúde, participação social, bem como maiores possibilidades de emprego e de cargos mais elevados. Neste sentido, o nível educacional alcançado configura-se enquanto um indicador do nível de desenvolvimento humano e de competência do sujeito.

Neste ínterim, vale dizer que a inserção no Ensino Superior ocasiona altos índices de expectativas no que diz respeito ao futuro e aos obstáculos que o discente terá que lidar na universidade. Assim, o acadêmico pode adaptar suas expectativas ou frustrar-se, dependendo, então, do nível de ajustamento a este novo contexto. Logo, a permanência na universidade demanda mudanças cognitivas, emocionais e comportamentais (Gomes & Soares, 2013). Frente ao exposto, confia-se que o bom desempenho acadêmico demanda o potencial de compreensão racional dos desafios, o que por sua vez, requereria lançar mão de potencialidades pessoais, sociais e institucionais (Caballo, 2003; Haward; 2005).

Ademais, *déficits* na aprendizagem constituem-se uma condição de risco psicossocial, favorecendo que a pessoa esteja em um contexto de desvantagem educacional e social. Desta forma, ao fracassar ou abandonar os estudos, os sujeitos estariam também se privando de oportunidades que poderiam ser de grande valia para que seu desenvolvimento ocorra com êxito (Santos, & Graminha, 2006).

Por outro lado, a delimitação de problemas de aprendizagem pode ser concebida como o distúrbio no âmbito da aprendizagem escolar que se reproduz na aquisição e desenvolvimento da leitura, escrita ou aritmética. Todavia, pode-se acrescentar outras variáveis que frequentemente encontram-se atreladas a estas dificuldades, tais como problemas de regulação emocional, bem como de percepção e interação social (Fonseca, 1995).

Para mais, problemas de desempenho acadêmico estão relacionados com notas baixas, delinquência, desemprego, menor qualidade de vida, e se configuram como importantes preditores de problemas de saúde a exemplo de depressão, gravidez precoce e paternidade, aborto, consumo de drogas ilícitas (Florenzano, 1998). Entretanto, a literatura aponta que os estudantes podem otimizar seus níveis de aprendizagem e desempenho a partir do empoderamento dos processos de aprendizagem envolvidos, tornando-se então mais conscientes (Zimmerman, 1998). Logo, no intuito de melhor compreender o desempenho acadêmico, assim como propiciar a apropriação do processo de aprendizagem e sua otimização, no tópico a seguir será tratado acerca de estudos que abordam diferentes fatores que exercem influência sobre o rendimento acadêmico.

1.3 Variáveis correlatas

O caráter multifacetado e multidimensional do desempenho escolar justifica os esforços em tentar verificar suas implicações ou interações com diferentes construtos. Neste sentido, neste subtópico serão explanados alguns fatores que influenciam o desempenho do discente.

Nesta perspectiva, a literatura vem destacar uma série de fatores que o influenciam, a saber: relações familiares (Peixoto, 2004), cultura (Formiga, 2004), potencial cognitivo, participação nas atividades, ambiente acadêmico e nível sócio-econômico, ajustamento escolar (Fonseca, 2008), auto-eficácia (Oliveira & Soares, 2011; Rodrigues & Barrera, 2007), resiliência (Garcia & Booruchovitch, 2014), dentre outros.

Desta forma, pode-se verificar que o rendimento escolar é um construto complexo dado que suas variáveis não se dão de forma isolada. Assim, justifica-se avaliar algumas de suas dimensões, que no caso do decorrente estudo, refere-se a tentar compreender as implicações da trapaça sobre a autoavaliação do desempenho acadêmico, bem como a implicações dos valores humanos e jeitinho brasileiro sobre esta modalidade de atos desonestos.

Os estudos de Santos e Graminha (2006) apontam problemas comportamentais como um dentre os fatores que estariam relacionados com o baixo aproveitamento acadêmico. Assim, crianças com problemas de aprendizagem teriam ainda modos de enfrentamento inapropriados às situações do dia-a-dia ou interrelações, onde se sobressaem condutas que indicam um reduzido potencial de autoregulação, hostilidade e resistência às normas. Por fim, estes autores vêm destacar que embora a literatura tenha relatado sobre a relação entre problemas de comportamento e de aprendizagem, ainda não se chegou a um consenso a despeito da ordem ou mesmo a existência entre causa e efeito destas variáveis.

No que tange a metodologia de estudo, Monteiro, Vasconcelos e Almeida (2005) vêm estudar sua influência no rendimento acadêmico e observaram que estudantes que se utilizam de metodologias de estudos mais próximos do enfoque profundo ou compreensivo de aprendizagem, obtiveram bons rendimentos. Em contrapartida, alunos que adotam como forma de estudo a memorização ou o simples registro e fixação dos conteúdos, possuem índices mais baixos de aproveitamento de estudo do que os citados anteriormente.

Já no que se refere às relações familiares, Cia, D’Affonseca e Barham (2004) vêm abordar em seus estudos a importância da relação paterna no rendimento acadêmico, ressaltando que as mudanças na conjuntura familiar tais como a entrada da mulher no mercado de trabalho e a consequente redistribuição das responsabilidades familiares, poderia influenciar no desempenho acadêmico dos filhos. A partir desta pesquisa os autores

verificaram que a proporção de comunicação pais e filhos é um importante agente e mecanismo propulsor da socialização dos filhos. Outro fator preponderante seria o interesse, o estímulo e o auxílio oferecidos pelos pais aos filhos, estes que por sua vez, seriam preditores de melhoras na aprendizagem acadêmica.

1.3.1 Regulação emocional *versus* redimento acadêmico

Há muito se sabe sobre a importância das emoções sobre a aprendizagem, entretanto, ainda é reduzido o número de estudos que versam acerca das mesmas, para dar lugar a aspectos cognitivos a exemplo da memória, percepção e linguagem. Isto posto, ressalta-se a importância dos aspectos afetivos no processo educacional, tendo em vista que as emoções influenciam sobremaneira na atenção e na motivação do aluno, configurando-se enquanto um importante fator sobre o desempenho acadêmico (Martinni & Del Prette, 2005).

Diferentes estudos tem dirigido atenção para as variáveis emocionais, motivacionais e sociais que exercem influência sobre o desempenho acadêmico (Fonseca, 2008; Garcia & Boruchovitch, 2014; Souza, 2013; Tomás; Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014). Nesta perspectiva vale destacar que a experiência que o adolescente vivencia no que se refere ao seu desempenho acadêmico, é primordial para a construção da identidade e para seu desenvolvimento (Stephanou, 2012), visto que repercutirá ao longo de sua trajetória de vida.

Cunha e Carrilho (2005) vêm destacar que o primeiro ano de graduação é visto como um período crítico, pois requer a adaptação e integração ao novo ambiente, portanto, o estudante vivencia diferentes desafios relacionados a tarefas psicológicas normativas e a transição da adolescência para a vida adulta, que somadas às demandas acadêmicas constituem-se em um desafio a ser transposto.

No tocante a regulação emocional, diferentes pesquisas têm demonstrado a importância da regulação emocional para o desempenho do aluno. Neste sentido, Zimmerman e Martinez-

Pons (1986) relatam que alunos que possuem melhores índices de autorregulação procuram em maior medida por ajuda de pares, professores ou amigos quando necessitam. Para mais, as habilidades regulatórias emocionais possibilitam a adaptação frente às diferenças situacionais e pessoais encontradas no dia-a-dia (Teixeira, 2008).

Assim, as demandas inerentes ao ambiente universitário requerem a aquisição do potencial de autodisciplina e de autoregulação, de modo que o acadêmico possa dar respostas satisfatórias às novas exigências do processo de ensino-aprendizagem (Monteiro et al., 2005). Ademais, de acordo com Almeida, Soares e Ferreira (2001), apesar da adequação ao contexto acadêmico envolver fatores relativos a variáveis referentes ao indivíduo e ao contexto, as pesquisas tem enfatizado mais o primeiro aspecto mencionado. Desta maneira, os estudos têm se voltado para a compreensão e explicação de como os estudantes do Ensino Superior se adaptam as exigências e desafios, observando ainda a influência do contexto universitário na ativação/inibição do ajustamento e na aquisição ou não de padrões de desenvolvimento.

Entretanto, para a melhor compreensão a despeito do rendimento acadêmico, faz-se necessário verificar a avaliação que o discente faz de si mesmo no que concerne ao desempenho acadêmico. Isto posto, no tópico a seguir será explanado brevemente sobre a autoavaliação do desempenho acadêmico.

1.4 Autoavaliação do desempenho acadêmico

Tendo em vista a heterogeneidade presente na classe estudantil, vê-se cada vez mais a necessidade de verificar os fatores incidentes sobre o desempenho acadêmico que diferenciam alunos com desempenhos elevados dos demais (Monteiro, Almeida & Vasconcellos, 2012) no intuito de compreendê-los e promover medidas que possam produzir melhores índices de satisfação com o próprio rendimento. De fato, o potencial cognitivo não

é suficiente para justificar o desempenho acadêmico (Sternberg, 1988), de maneira que faz-se necessário o estudo de outros fatores que colaboram para explicação do mesmo.

Neste ínterim, traz-se à luz os modelos sociocognitivos de aprendizagem. Logo, de acordo com Zimmerman (2002), em seu modelo de autorregulação, a aprendizagem está compreendida em três etapas, a saber: *fase prévia*, que contemplam os processos e percepções que o discente possui anteriormente ao processo de aprendizagem de determinado assunto, especificamente a avaliação das atividades e a motivação do discente; *execução*, refere-se aos processos que se dão no decorrer da aprendizagem, a exemplo da auto-observação; e a *autorreflexão*, que configuram tudo aquilo que ocorre posteriormente a aprendizagem, a exemplo da autoavaliação.

Estas etapas do processo de aprendizagem influenciam sobremaneira nas aprendizagens posteriores, de modo que as inferências que os alunos possuem acerca de si mesmo previamente, podem ajudar ou dificultar a aquisição de conhecimentos em ocasiões seguintes (Monteiro, Almeida & Vasconcellos, 2012)

Para mais, de acordo com Monteiro, Almeida e Vasconcellos (2012), alunos que avaliam seu desempenho em prol das metas pessoais, do que em relação a outrem, atribuem seu desempenho mais ao método de estudo utilizado, do que ao próprio potencial de aprendizagem, sendo esta uma característica mais presente em alunos veteranos do que em novatos.

Outrossim, pesquisas têm demonstrado que a autoavaliação se apresenta relacionada com a motivação e orientação das metas dos discentes. Logo, para que a avaliação do aluno seja realizada de maneira mais precisa quanto possível, recomenda-se que seja feita a mensuração de uma única competência (Giota, 2006). Logo, justifica-se a utilização da autoavaliação do rendimento acadêmico voltada apenas para a autopercepção da competência do aluno no que se refere ao desempenho em suas atividades escolares.

1.4.1 Viéses da autoavaliação

Ao se tratar da autoavaliação é importante pontuar que inicialmente este conceito era tratado a partir de uma abordagem unidimensional, abrangendo indistintamente os domínios acadêmico, social, físico e de competência (Wylie, 1989). Por outro lado, atualmente tais âmbitos são tratados de maneira diferenciada, embora reconheça-se que os mesmos estejam relacionados (Giota, 2006). Logo, pesquisas tem despontado que a autoavaliação do desempenho acadêmico é constituída por competências acadêmicas e não acadêmicas. Neste sentido, enquanto a primeira diz respeito a habilidades relativas às instruções acadêmicas como o domínio da matemática, por exemplo, as competências não acadêmicas fazem menção a autopercepções dos domínios sociais, físicos e emocionais (Marsh & Hatties, 1996).

Uma das maneiras adotadas para se verificar a autoavaliação se dá a partir da auto-comparação com a média de rendimento. Não obstante, críticos deste modelo relatam que a autocomparação com a média de determinado construto, atribui elevado viés visto que não diferencia quais pessoas especificamente são utilizadas como modelo comparativo (Colvin & Block, 1994). Neste contexto, há de se pontuar que a significativa controvérsia encontrada nos estudos sobre este construto podem dever-se aos critérios adotados pelos pesquisadores (Robins & John, 1997).

Assim, os estudos sobre a autoavaliação são marcados, de maneira geral, por uma discrepância entre a autoavaliação e a realidade (Gramzow, Elliot, & Asher, 2003), visto que a interpretação que os indivíduos possuem sobre a realidade, conferem especial impacto sobre a saúde dos mesmos (Beck, 2007), tendenciando as pessoas a fazerem autoavaliações favoráveis de si mesmas.

Entretanto, esta é uma realidade bastante presente nas pesquisas como um todo, nas quais são solicitados aos participantes para que se autoavaliem em relação a diferentes construtos, a exemplo da qualidade de vida (Roncon, Lima, & Pereira, 2015), resiliência ou mesmo o estresse (Aragão, Mascarenhas, Costa, Corrêa, & Brito, 2015). Todavia, atribuir a outrem a possibilidade de avaliar uma determinada pessoa, também não estaria livre de viés, dado que ninguém conhece mais a realidade do próprio indivíduo do que ele mesmo.

Para mais, não existe razão para se pressupor que o consenso social possui menos viés do que a autoavaliação. Além disso, as atribuições positivas ou negativas de um determinado construto ou característica pessoal, pode variar de acordo com o contexto ou situação a qual se refere, de modo que tanto a abordagem da autoavaliação como do consenso social, não estão livres de influências externas (Gramzow, Elliot, & Asher 2003). Portanto, a abordagem que toma como referência tanto a autoavaliação como a avaliação de um outro indivíduo em relação a um determinado sujeito, é a mais adequada, conforme pode ser verificada na pesquisa realizada por Colvin, Bloco e Funder (1995). Sem embargo, isso acarreta elevada dificuldade ao se ter em conta o método quantitativista, em que utiliza-se de amostras com grande quantidade de sujeitos (Pasquali, 2010).

Assim, cabe ao pesquisador escolher qual abordagem apresenta-se mais vantajosas frente ao objeto de estudo e aos objetivos ora traçados. Logo, justifica-se neste momento, mesmo com as limitações supramencionadas, a utilização do procedimento de autoavaliação como forma de mensurar o desempenho acadêmico.

Deste modo, optou-se por avaliar o desempenho acadêmico mediante a autoavaliação de cada estudante. Esta forma de mensuração foi adotada considerando que é possível que, mais que o desempenho acadêmico real, o desempenho autopercebido tenha implicação no fato de o aluno praticar ou não a trapaça no contexto acadêmico. Em consonância com o exposto, Ye e Yeung (2015) desenvolveram um estudo com 462 estudantes universitários,

onde demonstraram que a autoavaliação possui um efeito direto sobre a motivação acadêmica, o que, por sua vez, irá influenciar no desempenho acadêmico real. Já Bing, Davison, Vitell, Ammeter, Garner, e Novicevic (2012) demonstraram que, de fato, alunos que se percebem possuindo maiores níveis de habilidades cognitivas tendem a se engajarem em menor medida em atividades de trapaça acadêmica. Seguindo estes achados, parece interessante ter em conta a implicação da adoção do comportamento de trapaça sob a autoavaliação que aluno faz de seu desempenho acadêmico.

No tópico a seguir tratar-se-á de medidas para a mensuração do rendimento acadêmico, no intuito de situar o leitor sobre as medidas empregadas na área.

1.5 Indicadores

Um dos fatores de maior importância dentro do contexto escolar é o rendimento acadêmico dos alunos. Com frequência, os julgamentos dos próprios professores são tidos como a fonte primária de informação acerca do desempenho acadêmico. Neste âmbito, o Ministério da Educação por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996) elaborou alguns critérios a serem levados em conta na avaliação dos estudantes. São eles: (a) avaliação continua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais; (b) viabilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; (c) possibilidade de avanço nos cursos e nas series mediante verificação do aprendizado; (d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito e; (e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência, paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. Diante disso, como aponta Fonseca (2008), além da atribuição de notas às disciplinas

cursadas, a avaliação do desempenho acadêmico envolveria também os aspectos qualitativos do processo ensino-aprendizagem.

A nível nacional, a avaliação da aprendizagem é coordenada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo a avaliação do desempenho escolar no ensino básico avaliado por meio do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb foi criado em 2007 e reúne em um só indicador dois importantes aspectos da avaliação do desempenho acadêmico: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações. Os indicadores são calculados por meio dos dados obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do INEP; Saeb – para as unidades da federação e para o país e; Prova Brasil – para os municípios (INEP, 2011).

Quanto aos indicadores, o Censo Escolar é realizado anualmente e abrange o ensino básico – considerando desde o ensino regular até a educação profissional (cursos técnicos e de formação continuada), coletando dados sobre ensino, turmas, alunos, profissionais em sala de aula e rendimento acadêmico; já o Saeb é composto por dois momentos, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A Aneb recebe a nomenclatura de Saeb em suas divulgações, enquanto que o Anresc recebe o nome de Prova Brasil, a qual é aplicada a cada dois anos em alunos do 5º e 9º ano por meio da avaliação das disciplinas de português e matemática. A partir de 2013 passou a ser aplicada também a ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização, avaliando a qualidade, equidade e eficiência da rede pública (MEC, 2015).

Já o desempenho acadêmico na educação superior é realizado pelo Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES) o qual considera três componentes: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Este último é avaliado por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o qual tem por

objetivo medir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação (INEP, 2011).

As informações obtidas por meio destes indicadores são utilizadas pelas instituições para nortear a sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais, com o fim de orientar políticas públicas e ainda pelos estudantes, pais de estudantes, instituições acadêmicas e público em geral, no intuito de conduzir suas decisões quanto à realidade do ensino brasileiro.

Existem ainda na literatura, testes comercializados para a avaliação do desempenho acadêmico no contexto nacional, a exemplo do Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994), o qual é composto por três subtestes: escrita, aritmética e leitura. Deste modo, este teste avalia de maneira objetiva as capacidades fundamentais do desempenho acadêmico, todavia o mesmo é indicado para crianças do Ensino Fundamental, o que inviabiliza o seu uso no presente estudo. Por fim, vale mencionar sobre a Escala de Autoavaliação de Desempenho Acadêmico (Sousa, 2013), esta que foi construída no intuito de verificar a autopercepção que o discente possui acerca de seu desempenho acadêmico, sendo utilizada fins de pesquisa. Este instrumento possui 18 itens, sendo então um instrumento curto e de baixo custo. Logo, decidiu-se por adotar a decorrente escala na presente dissertação ao se ter em conta os objetivos ora traçados.

Em face ao exposto até então, pôde-se vislumbrar a influência que o desempenho acadêmico acarreta ao discente, de modo que de busca lograr seus objetivos o aluno engaja-se em diferentes comportamentos. Neste sentido, nos capítulos que se segue abordar-se-á sobre a trapaça acadêmica, visto que esta configura-se, não raras vezes, como uma estratégia de obtenção das metas acadêmicas. Entretanto, os valores humanos e o jeitinho brasileiro,

apresentam-se também como importantes fatores para a compreensão da trapaça visto que enquanto o primeiro orienta os comportamentos dos indivíduos, o segundo refere-se as estratégias de obtenção de metas ou mesmo redução de adversidades presentes no contexto nacional. Assim, buscar-se-á verificar a contribuição destas variáveis para explicar a autoavaliação do desempenho acadêmico.

CAPÍTULO 2. TRAPAÇA ACADÊMICA

2.1 Introdução

De maneira geral, a sociedade como um todo tem voltado seu olhar no que diz respeito a ética, a contextos específicos, a exemplo da política e do exercício profissional. Todavia a ética não se restringe a isto, compreendendo, então, os mais diversos âmbitos da atuação humana. Esta é basilar para a compreensão e adoção de condutas condizentes com o bem comum e com a justiça (Herkenhoff, 1996). Tendo em vista as implicações da ética nas relações humanas, vislumbra-se que sua ausência acarretaria graves consequências nas interrelações e para o desenvolvimento pessoal e societal. Logo, a presente dissertação pretende debruçar-se, também, sobre as implicações dos comportamentos desonestos, especificamente da trapaça acadêmica, sob a percepção que o indivíduo constrói acerca de si mesmo.

Assim, com o aumento do público estudantil, cresce também a apreensão acerca da trapaça, as quais têm atingido níveis alarmantes (Awdry & Sarre, 2013; LaDuke, 2013) visto que pode ser verificado em relatos de quase 70% dos estudantes universitários e do Ensino Médio (McCabe & Treviño, 1997)). Frente a isto, as pesquisas sobre a fraude acadêmica têm se expandido (Romancini, 2007), de forma que as mesmas podem ser verificadas nos mais diferentes lugares, a exemplo de Hong Kong (Chapman & Lupton, 2004), Austrália e Irã (Mirshekary & Lawrence, 2009), Portugal e Espanha (Teixeira & Rocha, 2008).

Uma considerável parcela dos estudantes que apresentam estes comportamentos defendem que o mesmo é admissível em determinadas ocasiões (Schab, 1991). Somado ao exposto, observa-se que os comportamentos de trapaça, não raras vezes, são desenvolvidos repetidas vezes (McCabe & Treviño, 1997). De fato, a trapaça é considerada uma problemática de significativo impacto tanto na esfera pessoal como na social por diversos fatores (Baldwin *et al.* 1996).

Este comportamento é encontrado nos mais diferentes níveis educacionais, ou seja, pode ser verificada desde a educação básica até a pós-graduação (Klein, Levenburg, McKendall & Mothersell, 2007; McCabe, Butterfield & Treviño, 2006), bem como em diversificados contextos, não sendo uma realidade exclusiva do Brasil (Folha de São Paulo, 2005; 2006). Logo, esta temática configura-se enquanto uma problemática que está para além do contexto acadêmico, de modo que a mesma tem sido uns dos construtos que tem ganhado significativa repercussão nos veículos de divulgação em massa ao redor do mundo.

Assim, as pesquisas direcionadas para compreender e prever trapaças no contexto acadêmico têm crescido significativamente nas últimas décadas (Giluk & Postlethwaite, 2015; Murdock & Anderman, 2006; Romancini, 2007; Schab, 1991), tendo em conta que a mesma acarreta sérias consequências para o processo de ensino e aprendizagem, interferindo sobremaneira na prática e qualidade da escrita e da leitura, bem como atinge a relação de confiança estabelecida entre professor-aluno (Romancini, 2007), de modo que esta, não raras vezes, se apresenta associada às deficiências e defasagens do discente.

Tendo em vista suas implicações, este capítulo tem como intuito abordar acerca do comportamento de trapaça no contexto acadêmico. Assim, primeiramente haverá a delimitação do construto, para posteriormente haver uma explanação sobre variáveis correlatas; por fim, falar-se-á sobre algumas formas de mensuração.

2.2 Delimitação

A integridade no contexto acadêmico confere a atitudes e comportamentos pautados em princípios e normas éticas, referindo-se, então, à adoção de regras e normas socialmente previstas e/ou aceitas, que proporcionam um clima de integridade (Hubertz, 2015; Miller, Shoptaugh, & Wooldridge, 2011). Desta forma, a honestidade acadêmica refere-se a uma

postura adotada por docentes e discentes, a qual está fundamentada em cinco pressupostos, a saber: honestidade, justiça, respeito, confiança e responsabilidade (Gaberson, 1997).

Por outro lado os termos “trapaça acadêmica”, “desonestidade acadêmica” e “má conduta acadêmica” conotam-se a transgressões da integridade acadêmica. Não obstante, enquanto “desonestidade” é uma terminologia mais abstrata, os termos “trapaça” e “má conduta” referem-se a comportamentos (Park, Park, & Jang, 2013), sendo estes dois últimos mais frequentemente encontrados na literatura.

Ainda neste íterim, vale pontuar o papel assumido pelos professores e/ou orientadores para a adoção de condutas éticas, visto que estes assumem o lugar de figura pedagógica também no que se refere as produções acadêmicas (Pithan & Vidal, 2013). Assim, estes autores defendem que a discussão sobre a ética no contexto acadêmico deve permear a relação estabelecida entre professor e aluno.

Em suma, a trapaça no contexto acadêmico refere-se ao desenvolvimento de condutas realizadas para aquisição de ganhos de maneira ilícita, demandando a concordância das reais intenções de obter vantagens (Alleyne & Phillips, 2011; Romancini, 2007; Simha, Armstrong & Albert, 2012). Dito do outro modo, a fraude acadêmica pode ser concebida como o anseio por ganhos ou melhora do rendimento (nota), a partir da obtenção de acesso ao trabalho de outro indivíduo ou mesmo aquisição indevida de ajuda em provas e/ou outras atividades (Burrus, McGoldrick & Schuhmann, 2007; McCabe & Treviño, 1996; Sierra & Hyman, 2008). Assim, enquanto o primeiro mencionado refere-se ao ato de plagiar, o segundo confere à atitude de “colar”. Somado ao exposto, pode-se dizer que a trapaça acadêmica pode ser resultante de um ato impulsivo, porém consciente dos possíveis benefícios que este comportamento pode acarretar (Williams & Hosek, 2003).

No tocante ao plágio, este pode ser delimitado como a atribuição indevida de autoria, de forma que há usurpação de idéias e conteúdos produzidos por outro indivíduo como sendo

de sua autoria (Krokosz, 2011). Em consonância com esta perspectiva, Booth, Colomb e Williams (2005) defendem que o mesmo refere-se a um furto intelectual recorrente, que põe em questão a seriedade e legitimidade das produções científicas.

Vale dizer que o plágio possui diferentes modalidades (Romancini, 2007), a saber:

- 1) Compra ou extravio de um trabalho por completo;
- 2) Usurpação de texto ou trecho de manuscritos em geral;
- 3) Cópia de um texto ou parte do mesmo, sem a menção do autor.

Já no que se refere à cola, esta refere-se a um tema pouco discutido no território nacional, ainda que se saiba de sua larga utilização (Pimenta, 2010). A mesma abarca definições como burlar e/ou transgredir normas. Em síntese, a cola pode ser compreendida como o compartilhamento de informações e/ou a cópia de respostas sem autorização do docente, ao longo de um exame, com a cooperação ou não de um terceiro (Prescott, Buttrick & Skinner, 2014; Veludo-de-Oliveira, Aguiar, Queiroz & Barrichello, 2012). Para mais, observa-se que em ambas as modalidades pode-se verificar uma multiplicação e sofisticação das formas de trapacear (Tomazelli, 2011).

Entretanto, vale pontuar que a fraude no contexto acadêmico está para além destes conceitos, envolvendo também outros tipos de condutas desviantes tais como furto, falsidade ideológica ou mesmo coação de outrem, no intuito de obter vantagens e/ou ganhos acadêmicos (Paulhus, Williams, & Nathanson, 2004), sendo considerado, então, um crime previsto pelo Código Penal conforme pode ser verificado no Artigo 184. Paralelamente a este contexto, faz-se *mister* retomar a Lei de direitos Autorais Nº 9.610/98 (Brasil, 1998), a qual prevê a permissão de trechos de qualquer espécie contanto que salvguarde a indicação da autoria e da procedência do mesmo. Ainda no que confere a este aspecto, em nota publicada pela Sociedade Brasileira para o Congresso de Ciência (SBPC), em agosto de 2011, no Jornal da Ciência, foi dito que o Brasil não possui normas específicas e claras para a prevenção de

casos de trapaça acadêmica, de modo que fica sob a competência de cada instituição a fiscalização destas condutas.

Não obstante, é válido pontuar embora as instituições de ensino venham despendendo esforços para o combate da trapaça acadêmica, esta tentativa é frustrada visto que, não raras vezes, tem-se como meta apenas a formação ética do indivíduo (Kohlberg, 1985), de modo que esta intervenção pode não ser suficiente para mudar o cenário atualmente encontrado. Somado a isto, verifica-se que as penalidades para esta conduta são aplicadas ocasionalmente (Pimenta, 2008). Neste âmbito, vale questionar-se até que ponto as ações preventivas devem ser preferidas em comparação com a adoção de ações punitivas (Pithan & Vidal, 2013).

Frisa-se que a trapaça é um comportamento mais comumente observado no início da graduação (Baird, 1980; Clariana, Gotnens, Badia, & Cladellas, 2012), período em que é normalmente avaliado como desafiador para os alunos que ingressam, de modo que, geralmente, é vivenciado como um crescente patamar de estresse dada as novas condições de ensino-aprendizagem, bem como a falta de hábito com a autonomia nos estudos, o que ocasionaria, por sua vez, na sensação de sobrecarga, mal desempenho ou abandono do curso (Haynes et al., 2011). Esta conjuntura poderia ocasionar na adoção desta conduta desviante como maneira de transpor estas e outras dificuldades.

Enfim, ressalta-se que esta conduta é influenciada tanto por fatores idiossincráticos como contextuais, sem embargo, a literatura aponta que este último mencionado influi mais consistentemente na trapaça (Harding et al, 2004). Entretanto, ainda são escassos os estudos que contemplam ambas as modalidades. Logo, no tópico a seguir serão mencionadas algumas possíveis variáveis correlatas, as quais contemplam os mesmos.

2.3 Variáveis correlatas

Sabe-se que é inquestionável a prática da trapaça em contexto acadêmico, entretanto, ainda não se tem um consenso acerca de sua incidência, tendo em vista que esta depende da maneira como é delimitada e mensurada. Entretanto, no intuito de se obter uma melhor compreensão a despeito deste construto, serão elencados alguns fatores pontuados pela literatura como sendo preponderante para o desenvolvimento e/ou manutenção deste tipo de comportamento.

De acordo com Murdock e Anderman (2006), os comportamentos de trapaça são influenciados pelas seguintes situações:

- a) Quando o aluno defronta seus planos com seu desempenho;
- b) Quando o indivíduo está voltado para o verdadeiro aprendizado e desenvolvimento de habilidades *versus* focados em objetivos intrínsecos a exemplo do sucesso pessoal;
- c) Quando o aluno possui baixas expectativas em relação ao seu potencial de realizar seus objetivos a partir do próprio esforço, e;
- d) Quando o discente entende que o comportamento de trapaça possui baixo ônus, em relação aos benefícios que este pode obter a partir do desenvolvimento deste comportamento.

Assim, de acordo com esta perspectiva, alunos que estão orientados por metas de realização possuem maior probabilidade de desenvolverem comportamentos de trapaça, tais como aqueles que reduzem a motivação intrínseca dos objetivos, pautando-se, então, por metas extrínsecas, a exemplo do alto desempenho e não o desejo genuíno de aprender (Murdock & Anderman, 2006). Neste sentido, estes autores apontam que o percentual de trapaça entre estudantes aumenta 40% quando estes vêem os estudos apenas como um meio para determinado objetivo, a exemplo de um melhor emprego, em comparação com aqueles sujeitos que concebem a educação como importante para o desenvolvimento pessoal.

Ademais, a opinião dos pares exerce forte influência para o desenvolvimento da trapaça (McCabe & Treviño, 1997). Na mesma perspectiva, pôde-se verificar na literatura que alunos que concebem que a trapaça acadêmica é frequentemente utilizada por outrem, tem maior probabilidade para envolver-se nesta conduta (Andrews et al., 2007). Neste ínterim, destaca-se que as normas sociais se sobressaem como mecanismos que podem atuar como medida protetiva contra a fraude (McCabe, Trevino, & Butterfield, 2001; Sisti, 2007), todavia, nem sempre, estas por si só, são suficientes para combater e evitar a trapaça.

A trapaça no contexto acadêmico também é frequentemente atribuída às facilidades encontradas no contexto digital, bem como em decorrência às defasagens na formação e desinformação dos professores e alunos (Romancini, 2007) e pela pressão para a obtenção de sucesso (Callahan, 2004). Para mais, estudos têm indicado que estudantes que festejam bastante, bem como aqueles que participam de grêmios ou outras organizações estão mais vinculados com comportamentos fradulentos (Burrus et al., 2007; Whitley, 1998). Diferentes pesquisadores têm pespontado ainda acerca do papel do gênero para a trapaça, de modo que diferentes estudos despontam que os homens, em geral, desenvolvem mais o comportamento de trapaça do que as mulheres (Hetherington & Feldman, 1964; Bowers, 1964).

Outrossim, alunos que possuem melhor desempenho acadêmico possuem menor probabilidade de trapacear do que aqueles que possuem *déficits* no desempenho. Assim, estudantes que estão mais realizados academicamente têm menor probabilidade de trapacear (Ledesma, 2011; McCabe & Treviño, 1997; Iyer & Eastman, 2006; Bisping et al., 2008; Eastman et al., 2008; Teixeira & Rocha, 2010).

Este resultado vem ao encontro com os achados da pesquisa de Hetherington e Feldman (1964) e Bowers (1964), os quais despontam que o desempenho acadêmico está negativamente relacionado com a proporção de trapaça desenvolvida. Ademais, vale pontuar

que os comportamentos que os indivíduos apresentam sofrem influência das atitudes e crenças que os indivíduos possuem acerca de si mesmos (DeVries & Ajzen, 1971).

Em estudo desenvolvido por Park, Park e Jang (2013), despontou-se que a trapaça poderia ser prevista pela seriedade o qual o aluno tratava este ato, a gravidade atribuída, a falta de tempo e o anseio por desenvolver um trabalho melhor. Em contrapartida, os mesmos autores verificaram que as intervenções do professor, da instituição e da sociedade como um todo, são fatores que atuam preventivamente no desenvolvimento da fraude. Corroborando com o exposto, Taradi et al (2010) relatam que quando os docentes compreendem a austeridade do tema e tomam uma posicionamento moral mais rigoroso, desenvolvem o comportamento de fraude em menor proporção.

De acordo com Taniguchi, Sanchez, Cappellozza e Filenga (2011), pessoas idealistas se posicionam contra a trapaça acadêmica; por outro lado, aqueles que se norteiam por ideais utilitaristas são mais favoráveis. Ademais, as expectativas de ganhos a partir do dispêndio de pouco esforço, a facilidade para fraudar, bem como contextos detentores de grande pressão são indicadores que constantemente se vêem atrelados a fraude.

Segundo Harding *et al.* (2004), estudantes que possuem comportamentos desonestos na escola possuem maior probabilidade de engajar-se neste comportamento na graduação. Não obstante, Davis et al. (1992) demonstraram que estudantes universitários estão menos predispostos a trapacear do que aqueles indivíduos que ainda estão na escola. Em consonância com o exposto, pesquisas demonstram que um percentual de 80 a 90% dos estudantes universitários e do Ensino Médio assumiram já ter trapaceado no contexto acadêmico antes do Ensino Médio, além disso, esse percentual também pode ser observado durante a graduação (McCabe & Treviño, 1997). Esse percentual é ratificado em diferentes pesquisas ao se verificar que mais de 70% dos estudantes universitários relatam já terem boicotado (Ledesma, 2011; Simkin & McLeod, 2010; Whitley, 1998).

Paralelamente a esta conjuntura, evidências apontam que indivíduos que trapaceiam em contexto estudantil frequentemente buscam racionalizar (neutralizar) seu ato (Haines, Diekhoff, LaBeff, & Clark, 1986). Este mecanismo encontra-se atrelado com a negação da responsabilidade, atribuição de responsabilidade ao contexto e apelo às autoridades, de modo que constituem-se enquanto uma maneira do sujeito se precaver do sentimento de culpa e desaprovação moral que a fraude pode acarretar.

Outra forma de minimizar a culpa refere-se à tentativa de generalizar a trapaça, ou seja, os trapaceiros percebem estes comportamentos como desempenhados em maior medida do que o que realmente se verifica (Hard, Conway, & Moran, 2006; Hubertz, 2015). Dito em outras palavras, os estudantes que possuem comportamentos de trapaça no âmbito acadêmico tendem a distorcer suas percepções acerca do que entendem por trapaça, no intuito de se auto-imunizarem do sentimento de culpa ou mesmo da pressão social. Corroborando com esta perspectiva, Burrus et al. (2007) verificaram que quando os discentes foram questionados sobre seus atos de fraude, e posteriormente, delimitou-se acerca do comportamento de fraude, observou-se que os comportamentos de trapaça autopercebidos aumentaram sobremaneira.

De acordo com Houston e Ziff (1976), o comportamento de trapaça, em determinadas ocasiões, apresenta-se relacionada mais com a percepção de sucesso do que de fracasso. Neste sentido, quando os comportamentos de trapaça encontram-se experienciados com o sucesso, aumenta a probabilidade de ocorrência dos mesmos do que quando vivenciados como uma experiência de fracasso (Houston, 1977; Houston, & Ziff, 1976). Contudo, quando há uma frustração destas expectativas de sucesso, a trapaça passa a ser encarada como sendo repugnante e fútil (Houston & Ziff, 1976).

Diferentes pesquisas apontam ainda, que o comportamento salientado, atua como importante indicador de atos de trapaças futuros, tendo em vista que estes propiciarão o desenvolvimento deste ato em outras oportunidades, a exemplo da pós-graduação (Baldwin et

al., 1996) e do envolvimento em condutas antiéticas no contexto laboral (Hilbert, 1985; LaDuke, 2013; Harding et al., 2004; Lucas & Friedrich, 2005; Nonis & Swift, 2001).

Vale dizer que a literatura destaca que uma considerável parte dos estudos acerca deste tema são descritivos, de modo que atualmente é sabido muito acerca de seus correlatos, entretanto, ainda se verifica uma carência no que diz respeito a motivações, contudo, alguns estudos podem ser observados (Franklyn-Stoles & Armstead, 1996).

Nicholls (1984) aponta dois motivadores que mediam estes comportamentos: o engajamento com a atividade e com o ego. Assim, quando o sujeito está implicado com a tarefa, seu objetivo sobre a mesma consiste na aprendizagem. Isto posto, trapacear na atividade não seria algo racional a se fazer tendo em vista o anseio a ser logrado. Por outro lado, quando o indivíduo está mais voltado para seu próprio ego, este se vê direcionado para demonstração de alto desempenho.

Mills (1940) argumentou que quando as pessoas tentam justificar suas ações, os motivos que expressam são influenciados pela situação. Isso ocorre, pois, para cada situação, há justificativas mais aceitáveis que outras. Assim, alguém que trapaceou em um teste, por exemplo, seria susceptível a dizer uma motivação diferente ao falar com um amigo, com o professor ou com a sua família. Essa justificativa pode auxiliar na interação, ajudando os indivíduos a entrar em acordo com as discrepâncias entre suas crenças e seu comportamento, uma questão particularmente relevante quando alguém comete um ato desviante.

Um levantamento realizado por Clariana, Gotnens, Badia e Cladellas (2012), desponha que os estudantes que possuem comportamentos de trapaga, apresentam certas características semelhantes as encontradas em discentes que possuem comportamentos de procrastinação, como a prevalência em homens, impulsividade e discordância com as regras do contexto acadêmico; além disso, apresentam notas mais baixas em comparação com os alunos que não desenvolvem este comportamento, possuem menor nível de consciência acerca do futuro,

bem como possuem menores taxas de frequência na aula. No que se refere aos traços de personalidade, pessoas que estão em busca do novo, de novas experiências e excitabilidade estão mais propensas a realizar a trapaça (Thompson, Austin, & Walters, 2011).

Brent e Atkisson (2011), através de uma série de estudos, descobriram que os estudantes apesar de concordarem que a trapaça é errada e não justificada, descrevem circunstâncias nas quais eles acreditam que poderia ser empregada, compreensível, aceitável, ou mesmo justificada, ou para o qual a punição deve ser reduzida ou eliminada (LaBeff et al. 1990 ; McCabe 1992).

Neste âmbito, a concepção que os estudantes possuem sobre o comportamento de trapaça norteiam seus comportamentos a despeito da mesma (LaDuke, 2013). Miller, Shoptaugh e Wooldridge (2011), por exemplo, pontuam que a trapaça é tida como racional quando é inerente a objetivos e crenças que retomam a desonestidade. Os autores apontam três razões para a inserção ou não em atos desonestos, a saber: 1) metas de aprendizagem; 2) códigos morais pessoais e; 3) punições ou consequências.

Finalmente, vale dizer que a perspectiva de docentes e discentes sobre a desonestidade acadêmica se apresenta de maneira diferenciada. Assim, embora ambos concordem quanto às trapaças tidas como leves, discordam quanto àquelas trapaças classificadas como mais graves (Schmelkin *et al.*, 2008). Frente a isto, se os participantes não concebem determinado comportamento como sendo desonesto ou com considerável gravidade, não há impedimentos para que os indivíduos desenvolvam tais condutas (LaDuke, 2013), pois estes estarão livres das pressões morais inerentes a estas condutas desviantes.

Até o presente momento, foram elencados, no decorrente tópico, possíveis fatores incidentes para o comportamento de trapaça. Todavia, no anseio de propor propostas interventivas, faz-se necessário primeiramente fazer a detecção destes comportamentos.

Desta forma, no tópico a seguir dissertar-se, brevemente, a despeito de algumas medidas para a mensuração da trapaça acadêmica.

2.4 Indicadores

Diante das consequências danosas da trapaça para o processo de ensino-aprendizagem, pesquisadores têm se interessado em identificar e compreender os motivadores do comportamento desonesto no contexto acadêmico. Neste âmbito, para cada modalidade específica da trapaça, instrumentos específicos vêm sendo criados para a sua identificação e mensuração. Ao fazer uma apresentação das principais modalidades de medida, Williams, Nathanson e Paulhus (2010) apontam que no contexto acadêmico os professores utilizam métodos variados que vão desde a simples observação até o uso de tecnologia para identificar a trapaça. Já no contexto de pesquisa com grandes amostras, os pesquisadores têm aplicado métodos distintos que englobam o acesso a episódios específicos de “cola”, autorrelatos gerais sobre desonestidade, autorrelatos específicos sobre episódios de trapaça e intenção de trapacear em diferentes cenários (Chapman, Davis, Toy, & Wright, 2004). Contudo, a abordagem mais popular envolve a aplicação de medidas genéricas de trapaça, visando estimar os correlatos da desonestidade principalmente por meio de medidas de autorrelato.

Apesar de algumas limitações inerentes as medidas de autorrelato, a exemplo da susceptibilidade à desejabilidade social, estes instrumentos têm se mostrado eficientes para a avaliação da trapaça acadêmica para fins de pesquisa (*e.g.*, Robinson et al., 2004; Underwood & Szabo, 2003). Diversas medidas na literatura podem ser citadas com este intuito de avaliar desde atitudes frente à trapaça acadêmica até a manifestação do comportamento em si. Deste modo, pode-se citar, por exemplo, dentre as principais medidas utilizadas, a *Escala de atitudes frente à trapaça acadêmica* (Gardner & Melvin, 1988) composta por 34 itens, que

conjuntamente, oferecem uma medida das atitudes frente à desonestidade no contexto acadêmico. Outra medida é a *Escala de comportamentos de trapaça* (Newstead, Franklyn-Stokes, & Armstead, 1996) composta por 21 itens que avaliam a manifestação da trapaça no contexto acadêmico. Todavia, visando uma medida mais parcimoniosa, Anderman, Griesinger e Westerfield (1998) desenvolveram a *Escala de trapaça no contexto acadêmico*, composta por sete itens os quais visam avaliar os comportamentos e as motivações para trapacear.

Já no contexto brasileiro, não foi possível encontrar, até o presente momento, medidas objetivas que mensuram a trapaça acadêmica, logo as pesquisas têm avaliado essa modalidade de desonestidade, principalmente por meio de cenários (Veludo-de-Oliveira, Aguiar, Queiroz, & Barrichelo, 2012). Deste modo, verifica-se que o número de medidas encontradas para avaliar o comportamento trapaceiro no contexto acadêmico é ainda inexpressivo. Por exemplo, ao se contar com os descritores “desonestidade”, “trapaça no ambiente acadêmico” e “medida” foram encontradas 422 referências relativas às medidas voltadas para avaliação das atitudes frente à trapaça acadêmica ou mesmo avaliação o comportamento desonesto por meio de uma pergunta geral. Contudo, este tipo de avaliação não parece ser a mais adequada, tendo em vista que o comportamento de trapaça envolve múltiplas manifestações.

Neste âmbito, fazem-se necessárias medidas que ofereçam uma avaliação adequada deste construto no contexto nacional. Apesar do empreendimento de construir uma nova medida específica para o contexto nacional, validar uma medida internacional que conte com indicadores adequados parece mais pertinente tendo em vista que não foi possível verificar até o presente momento um instrumento com qualidades psicométricas comprovadas para o cenário brasileiro.

Já no que tange ao cenário internacional, pode-se verificar duas medidas recentes para a mensuração da trapaça acadêmica, quais sejam a *Escala de Admissão de Trapaça (EAT)* (Paulhus, Williams, & Nathanson, 2004) e a *Escala de Motivação de Trapaça (EMT)* (Williams, Nathanson, & Paulhus, 2010). As mesmas em conjunto são capazes de oferecer uma medida da motivação subjacente à trapaça, bem como de seu comportamento. Neste âmbito, visando uma avaliação mais completa da trapaça no contexto acadêmico, neste estudo, optou-se por utilizar ambas as medidas. Contudo, considerando que se tratam de medidas construídas para o contexto internacional e que não contam com validação previa para o contexto brasileiro, torna-se necessário a sua adaptação para a realidade citada, o que foi conduzido na presente dissertação. Tendo em vista estes objetivos, a seguir ambas as medidas serão apresentadas em maiores detalhes.

Escala de admissão e Escala de motivação de trapaça

Paulhus et al. (2004) propuseram a *Escala de admissão da trapaça acadêmica* a qual é composta por 26 itens, sendo 18 deles designados para avaliar a ocorrência da trapaça no contexto escolar e os demais oito foram construídos para avaliar comportamentos trapaceiros em geral. Tal medida acessa comportamentos como “*Copiei respostas de uma prova de outras pessoas sem que elas soubessem*” e “*Concordei que alguém copiasse minhas respostas de uma prova*”, referindo-se à trapaca acadêmica propriamente dita e atos como “*Fiz download de filmes piratas na internet*” e “*Recebi uma multa de velocidade por estar em alta velocidade*”, os quais contemplam a trapaca de maneira geral. Os 18 itens quando combinados oferecem uma medida geral da trapaca acadêmica e apresentam fidedignidade adequada, contando com um alfa de Cronbach de 0,85. Dada as qualidades psicométricas da escala e a sua eficiência para avaliar a trapaça acadêmica, esta medida tem sido utilizada para a avaliação da trapaca, bem como para estimar seus correlatos (Johhson, 2015; Hensley, Kirkpatrick, & Burgoon, 2013; Williams, 2007).

Tão relevante quanto mensurar os comportamentos de trapaça, é conhecer a sua motivação. Deste modo, visando uma avaliação mais completa da trapaça acadêmica, Williams, Nathanson e Paulhus (2010) partindo da medida previamente apresentada desenvolveram a *Escala de Motivação de Trapaça (EMT)* com o intuito de avaliar os motivadores atrelados à trapaça acadêmica. Neste instrumento, os respondentes devem relatar os vários fatores que influenciam a sua decisão de trapacear ou se recusar a fazer isso em tarefas anteriores, e como estas últimas podem influenciar em suas decisões futuras. A medida conta com 20 itens como, por exemplo, “*Sei como esconder minhas trapaças*” e “*Trapaceio para obter notas altas*”, os quais conjuntamente apresentam uma fidedignidade adequada com alfa de Cronbach de 0,71.

Até o presente momento foram mencionados sobre alguns fatores influentes sobre a trapaça acadêmica, entretanto, tendo em vista a melhor compreensão deste comportamento desviante, no capítulo a seguir será discutido sobre valores humanos e sobre o jeitinho brasileiro por se conceber que por serem norteadores dos comportamentos e atuar na construção da identidade nacional de cada um, respectivamente, poriam então atuar como importantes variáveis para o entendimento da fraude acadêmica.

CAPÍTULO 3. FATORES EXPLICATIVOS DA TRAPAÇA

3.1 Introdução

Este capítulo visa explicar acerca das variáveis valores humanos e jeitinho brasileiro, tomando estas como importantes construtos para a compreensão dos comportamentos de trapaça no âmbito acadêmico. Para tal fim, inicialmente se dissertará sobre os valores humanos, tomando como prisma a Teoria Funcionalista dos valores humanos. Posteriormente, delimitar-se-á sobre o jeitinho brasileiro.

3.2 Valores Humanos

De maneira geral, os valores podem ser definidos como concepções sobre o desejável internalizadas por indivíduos e sociedades, servindo como critérios que guiam não apenas as ações, mas também os julgamentos, escolhas e atitudes (Gouveia, 2013; Schwartz & Bilsky, 1987). Destarte, os valores vêm sendo utilizados para se caracterizar sociedades e indivíduos, para se compreender as modificações ao longo do tempo e para explicar as atitudes e os comportamentos, sendo um conceito que não se limita apenas ao domínio da Sociologia, mas se configura como objeto de atenção de disciplinas como Psicologia, Antropologia e áreas afins (Rokeach, 1973; Schwartz, 2006).

Neste sentido, os valores vêm sendo objeto de análise desde a constituição das ciências sociais no século XIX, o que implica em uma reflexão epistemológica entre os mesmos e a investigação científica. Ademais, tal construto tem sido interesse de investigação por conta de seu papel determinante na orientação de condutas e por fornecer embasamento para o julgamento de si e dos outros (Ros & Gouveia, 2003).

A terminologia valores foi proposta pela primeira vez por Thomas e Znaniecki (1918) a partir do seu estudo do Campesino Polonês, diferenciando este constructo do conceito de atitudes, um construto de importância fundamental para a Psicologia Social (Ros & Gouveia, 2003). Porém, tal como apontado por Gouveia, Fônsaca, Milfont e Fischer (2011) foi

somente por volta dos anos 1950 que se consolidaram algumas concepções-chave como a ação motivada de Parsons (1951), o princípio do desejável de Kluckhohn (1951) e os valores como representação de necessidades, o que foi proposto por Maslow (1954). Estes autores merecem destaque por suas concepções terem embasado estudos posteriores na área. Em Psicologia Social, o tema dos valores humanos se consolidou como objeto de pesquisa científica principalmente nas quatro últimas décadas, sendo a publicação de Milton Rokeach (1973), intitulada *The nature of human values*, seu marco inaugural, tornando-se uma obra de leitura quase obrigatória acerca da temática.

De modo geral, existem duas perspectivas principais no estudo dos valores humanos, uma perspectiva sociológica, eminentemente cultural e a perspectiva psicológica, com foco individual (Medeiros, 2011). Os principais representantes da perspectiva sociológica são Hofstede (1984), com os valores coletivistas e individualistas e Inglehart (1977), com as orientações materialista e pós-materialista. Já na perspectiva psicológica, merecem destaque as concepções de Rokeach (1973) com os valores instrumentais e terminais, Schwartz (1992) com os tipos motivacionais (Medeiros, Gouveia, Gusmão, Milfont & Aquino, 2012) e Gouveia (1998; 2003) com a Teoria Funcionalista dos Valores Humanos, sendo que esta última é a utilizada na presente dissertação. Apesar de se reconhecer a existência destas duas abordagens de estudo dos valores, este capítulo se centrará na perspectiva psicológica, explanando os modelos principais de maneira geral e apresentando o modelo que embasou esta pesquisa em maiores detalhes.

Rokeach (1973) formulou propriamente uma teoria sobre os valores humanos, sendo, com frequência, mencionado como o pai da área por (1) sintetizar idéias e conceitos de diferentes correntes teóricas; (2) diferenciar, conceitualmente, valores de outros construtos como atitudes, traços de personalidade e interesses; (3) apresentar uma definição específica dos valores e sistemas de valores, e; (4) propor um instrumento pioneiro específico para mensuração dos valores. Já no âmbito teórico, apresentou uma classificação dos valores como terminais e

instrumentais; desenvolveu o método de autoconfrontação para mudança de valores; além de propor uma tipologia de ideologia política a partir das combinações das pontuações baixa e alta dos valores de *liberdade* e *igualdade*. Ademais, suas formulações serviram de base para o desenvolvimento de modelos teóricos posteriores, como por exemplo, a Tipologia dos valores básicos de Schwartz (1992; 1994), o qual se constitui como o modelo atual de maior impacto na área.

Apesar de suas contribuições iniciais serem de suma importância para o fomento do estudo sobre valores humanos, são mencionadas algumas problemáticas acerca de suas formulações. Critica-se, principalmente, o tipo de medida empregada por Rokeach, a qual é de natureza ipsativa, isto é, sugere dependência entre as pontuações do mesmo respondente; a indefinição da estrutura de valores, e; o fato de sua amostra se restringir a estudantes universitários estadunidenses (Gouveia, Martinez, Meira, & Milfont, 2001; Medeiros, 2011). Visando suprir estas limitações outros modelos tem sido propostos, mas aqui se focará no modelo de maior impacto na área até o presente momento, o de Schwartz, e num modelo emergente que tem se apresentado como mais parcimonioso que os demais, provando sua adequação psicométrica em contextos diversos, denominado de *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos* (Gouveia, 1998).

Acerca do modelo proposto por Schwartz, pode-se afirmar que, apesar deste ter se embasado nos pressupostos de Rokeach, sua teoria representa um avanço não apenas na formulação de uma estrutura de valores, mas também no desenvolvimento de um embasamento empírico (Medeiros, 2011). Esta teoria trata-se, então, de um modelo unificador para o campo da motivação humana, organizando as diferentes necessidades, motivações e objetivos já propostos por modelos teóricos prévios (Schwartz & Bilsky, 1987).

Schwartz (1992, 2006) propõe algumas características dos valores, a saber: (1) valores são crenças ligadas intrinsecamente ao afeto; (2) referem-se à crenças desejáveis que motivam a ação; (3) transcendem ações e situações específicas; (4) servem como padrões ou critérios que guiam a

seleção e a avaliação de ações, políticas, pessoas e eventos; (5) são ordenados por relevância, e; (6) a importância relativa atribuída aos múltiplos valores guiam as ações.

Ao longo dos anos, Schwartz propôs a existência de números distintos de valores, todavia, em sua tipologia mais conhecida, esta teoria contempla dez valores humanos básicos, segundo a estrutura motivacional que subjaz cada um deles (Schwartz, 2006; Schwartz & Bilsky, 1987). Estes tipos motivacionais de valores baseiam-se em três necessidades humanas básicas: (1) necessidades dos indivíduos como organismos biológicos, (2) necessidade de interação social, e; (3) necessidade de sobrevivência e bem-estar grupal (Schwartz & Bilsky, 1987). Quanto aos tipos motivacionais, estes são: auto-direção, estimulação, hedonismo, realização, poder, segurança, conformidade, tradição, benevolência e universalismo.

Os dez valores básicos elencados previamente destinam-se a incluir todos os valores centrais reconhecidos em culturas diversas, contemplando conteúdos valorativos distintos propostos em teorias anteriores, bem como em discussões religiosas e filosóficas sobre a temática (Schwartz, 2006; Schwartz & Bardi, 2001). Portanto, todo e qualquer valor, independente da cultura, poderia ser representado a partir destes tipos (Schwartz & Bilsky, 1987).

Além de identificar os tipos motivacionais apresentados previamente, esta teoria também explica a estrutura de relações dinâmicas entre eles, considerando como aspecto básico o fato de que as ações em busca de um valor possuem características que são conflitantes com determinados valores, mas congruentes com outros (Schwartz, 2013). Com isso, tal modelo teórico contempla duas hipóteses, a de *conteúdo*, referindo-se aos aspectos universais do conteúdo dos dez tipos motivacionais; e a de *estrutura*, a qual reporta as relações compatíveis entre determinados valores e incongruentes entre outros.

Provavelmente, este é o modelo que possui maior impacto no que tange ao estudo dos valores. Sua popularidade se deve a uma diversidade de aspectos, dentre eles pode-se destacar a sistematização do que havia sido planejado por Rokeach (1973), a exemplo das hipóteses de conteúdo e estrutura, não só as operacionalizando, mas as testando empiricamente (Gouveia,

Andrade, Milfont, Queiroga, & Santos, 2003; Medeiros, 2011). Aliado a isto, Schwartz (1992; Schwartz & Bilsky, 1987; 1990) apresentou uma proposta de dez tipos motivacionais, sugerindo relações estruturais dinâmicas entre eles. Outro aspecto a ser destacado é a testagem desta teoria em diversos países nos cinco continentes, sugerindo a adequação de seu modelo transculturalmente (Bilsky, Janik, & Schwartz, 2011).

Todavia, apesar de sua relevância e contribuição, este modelo tem sido alvo de algumas críticas, o que advêm, principalmente, da ausência de uma base teórica sólida subjacente ao mesmo, o que culminou na inconsistência quanto ao número de tipos motivacionais (Gouveia, 1998; Gouveia et al. 2008; Medeiros, 2011). Gouveia (2003), por exemplo, critica também a noção de conflito entre os tipos motivacionais, o que não seria compatível com a concepção característica do desejável deste construto, o que pode refletir a ausência de um modelo explícito sobre a natureza humana. Diante destas críticas, Gouveia e colaboradores (1998; 2013) vêm elaborando, durante as últimas duas décadas, um novo modelo para o estudo dos valores humanos, qual seja a *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos*.

Esta corrente teórica foi desenvolvida a partir da revisão das teorias prévias e de suas limitações no tocante “a concepção dos valores como crenças, a noção de conflito dos valores, a indeterminação da fonte para derivar os valores e a técnica empregada (escalonamento multidimensional) para testar o modelo” (Gouveia, 2013, p.116). Entretanto, a decorrente teoria não rejeita as contribuições já traçadas previamente pelas demais perspectivas teóricas, sobremaneira as pautadas na natureza motivacional dos valores, mas propõe-se a ser um modelo mais parcimonioso e integrador, enfocando as funções dos valores (Gouveia, 2003).

Gouveia (1998) ao fazer uma revisão dos modelos prévios de valores, pode constatar critérios para identificar a origem e a natureza deste construto. Tendo em vista as críticas elencadas acerca dos modelos anteriores, Gouveia (1998, 2003) apresenta um aparato teórico

no qual se configura enquanto mais parcimonioso e com padrões satisfatórios de adequação. De acordo com esta teoria, os valores são concebidos como princípio-guia da conduta humana, que está para além de situações específicas, sendo desejáveis e relativamente estáveis (Gouveia, 2013). Neste sentido, os valores podem ser entendidos como guia das ações humanas e expressão de suas necessidades (Gouveia, Milfont, & Guerra, 2014).

Este referencial assume cinco pressuposições básicas, constituindo-se enquanto o núcleo rígido da teoria (Gouveia, 2013): 1) *Natureza humana*. Os seres humanos apresentam uma natureza benevolente, de modo que apresentam apenas valores positivos, apesar destes poderem se expor de maneira negativa para algumas pessoas; 2) *Princípios-guias individuais*. Os valores transcendem o contexto de situações específicas, passando então a atuarem como princípios gerais de orientação para o comportamento. 3) *Base motivacional*. Os valores são concebidos como representações das necessidades humanas; 4) *Caráter terminal*. Expressam propósitos em si (valores terminais) ou mesmo podem ser delineados como substantivos e; 5) *Condição perene* – supõe que os valores ou suas subfunções estão presentes em todas as culturas, de modo que os valores não são mutáveis, apenas as suas prioridades (Gouveia, 2013).

Em consonância com o já apresentado, Gouveia et al. (2008, p.55) ao discorrer a respeito dos valores relata que “(a) são conceitos ou categorias; (b) sobre estados desejáveis de existência; (c) transcendem situações específicas; (d) assumem diferentes graus de importância; (e) guiam a seleção ou avaliação de comportamentos e eventos; e (f) representam cognitivamente as necessidades humanas”.

Ademais, a *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos* está baseada em dois eixos estruturais os quais derivam duas funções principais dos valores, a saber: (1) os valores como norteadores das condutas humanas (pessoal, central ou social) e (2) expressão das

necessidades cognitivas (Gouveia, Milfont, & Guerra, 2014). O primeiro pode ser denominado como o tipo de orientação, enquanto que o segundo se refere ao tipo de motivador.

A função de guiar os comportamentos humanos

Esta função se refere ao *círculo de metas*, admitindo três critérios de orientação, sendo cada um deles dividido em duas subfunções psicossociais: *pessoais* (experimentação e realização), *sociais* (interacional e normativo) e *centrais* (existência e suprapessoal) (Gouveia, 2013); Esta última dimensão foi defendida por Gouveia (1998, 2003), indo além do estabelecido por Rokeach (1973), ao observar que alguns valores não poderiam ser categorizados como pessoais ou sociais, mas eram congruentes com ambos (Medeiros, 2011; Medeiros et al., 2012). Os valores centrais são semelhantes aos valores mistos de Schwartz, porém, não se localizam em um espaço circular que indicaria a oposição entre tipos de valores específicos ou orientações valorativas (Gouveia, 2003).

Gouveia (2003, 2013) aponta que pessoas guiadas por valores pessoais procuram alcançar seus próprios benefícios ou condições para que estes sejam alcançados. Por outro lado, pessoas que assumem os valores sociais priorizam a convivência com os demais. Quanto aos valores centrais, os mesmos podem ser considerados as bases das quais se originam os demais valores, compreendendo desde as necessidades mais básicas até as mais elevadas.

Assim, os valores de orientação social podem ser observados em pessoas que estão voltadas para a sociedade ou que direcionam sua atenção para metas sociais (interpessoal). Por outro lado, indivíduos norteados por uma perspectiva mais pessoais são tidos como egocêntricos ou com o foco em metas pessoais (intrapessoal). Entrementes, os valores centrais configuram-se como fundamento estruturante do sistema valorativo, de modo a se mostrarem compatível com os valores pessoais e sociais pois não estão circunscritos a dicotomia entre o foco pessoal ou social (Gouveia, 2013).

A função de expressar cognitivamente as necessidades

Mesmo não havendo uma correspondência perfeita entre valores e necessidades, pode-se considerá-los como representantes cognitivos das necessidades (Gouveia et al., 2008). Esta perspectiva não é nova, pois alguns autores, a exemplo de Maslow (1954) e Inglehart (1977; 1991) tentaram descrever as necessidades através de correspondência destas últimas com os valores humanos. Contudo, muitos deles não se embasaram em uma teoria sólida no que tange ao modelo de necessidades, admitindo tanto as necessidades positivas e como as negativas, assim como concebendo os valores como transformações das mesmas (Medeiros et al., 2012). Já na Teoria Funcionalista, Gouveia (1998, 2003) tomou como base a lista das necessidades de Maslow (1954).

De acordo com este modelo, os valores podem ser *materialistas (pragmáticos)* ou *humanitários (idealistas)*, os quais compõe o *nível de necessidades* (Gouveia, 2003; Gouveia, 2013). O primeiro refere-se a idéias práticas, a orientação para metas específicas e regras normativas, enquanto o segundo diz respeito a idéias e princípios mais abstratos, expressando uma orientação universal (Gouveia et al., 2008). Os valores humanitários, diferente dos materialistas, não são dirigidos a metas concretas, e geralmente são não específicos; pessoas orientadas por este motivador tendem a ter um espírito inovador e uma mente mais aberta (Gouveia, Milfont, Ficher, & Coelho, 2009). Ressalta-se que o foco deste modelo são as necessidades, em especial seu conteúdo e não a sua hierarquia, representando um objeto ou fim último pelo qual se acredita que as pessoas são motivadas (Medeiros et al., 2012).

Em suma, pode-se verificar, a partir desta perspectiva teórica, que os valores possuem duas dimensões principais: o *círculo de metas* (social, central e pessoal) e o *nível de necessidades* (materialista e humanitário). São considerados ainda neste modelo, de modo esquemático, um eixo horizontal e um eixo vertical. A função de guiar os comportamentos ocupa o eixo horizontal (tipo de orientação), enquanto que o eixo vertical corresponde à função de dar expressão às necessidades humanas (tipo de motivador) (Gouveia et al., 2008; Gouveia et al., 2009). Ao se

cruzarem estas duas dimensões observa-se um modelo 3 X 2 dos valores, dando origem à seis subfunções valorativas: *normativa*, *interativa*, *existência*, *suprapessoal*, *realização* e *experimentação*. Esta estrutura pode ser observada na figura que segue.

		Valores como padrão-guia de comportamentos		
		<i>Metas pessoais (o indivíduo por si mesmo)</i>	<i>Metas centrais (o propósito geral da vida)</i>	<i>Metas sociais (o indivíduo na comunidade)</i>
Valores como expressão de necessidades	<i>Necessidades idealistas (a vida como fonte de oportunidades)</i>	Experimentação Emoção Sexualidade Prazer	Suprapessoal Beleza Conhecimento Maturidade	Interativa Afetividade Apoio social Convivência
	<i>Necessidades materialistas (a vida como fonte de ameaça)</i>	Realização Êxito Poder Prestígio	Existência Estabilidade Pessoal Saúde Sobrevivência	Normativa Obediência Religiosidade Tradição

Figura 1. Funções, subfunções e valores específicos (Gouveia, 2013)

A seguir serão expostas, brevemente, as principais características de cada uma das seis subfunções supracitadas segundo as definições de Gouveia (2003, 2013), Gouveia et al. (2011, 2013) e Medeiros et al. (2012).

Subfunção Existência. Explicitação cognitiva das necessidades fisiológicas mais básicas de sobrevivência, biológica e psicológica, a exemplo de comer, beber e dormir, sendo congruentes com metas intra e interpessoais dentro do âmbito da sobrevivência. Ademais, representa a necessidade de segurança. Encontra-se delimitada pelo tipo de orientação central e motivador materialista, podendo ser expressa pelos valores *estabilidade*, *saúde* e *sobrevivência*.

Subfunção realização. Expressa as necessidades de autoestima. Reporta-se à procura pela demonstração de competência pessoal, referindo-se, então, a necessidade de mostrar-se enquanto alguém importante e poderoso. Possui como tipo de orientação pessoal e motivador materialista, podendo ser expressa pelos valores *êxito, poder e prestígio*. São fontes para emoção e valores interativos.

Subfunção normativa. Evoca necessidade de controle. Abarca valores de preservação da cultura e das convenções e normas sociais, primando, assim, pela obediência à autoridade. Apresenta como tipo de orientação social e motivador materialista, podendo ser expressa pelos valores *obediência, religiosidade e tradição*.

Subfunção Suprapessoal. Expressa a necessidade de estética, cognição e autorealização. Aponta para primazia de concepções abstratas, gerais e amplas, de forma a nortear comportamentos tomando por base pressuposições universais. Possui como tipo de orientação central e motivador idealista, podendo ser expressa pelos valores *beleza, conhecimento e maturidade*.

Subfunção Interativa. Ressalta o destino comum e a vivência afetiva compartilhada com outrem, de maneira a ser uma importante ferramenta nas relações interpessoais, priorizando propriedade afetivas e não materiais. Pessoas norteadas por esta modalidade de valor prezam por manter relacionamentos íntimos estáveis, encarando o contato social como um fim em si. É norteador pelo tipo de orientação social e motivador idealista, podendo ser expressa pelos valores *afetividade, apoio social e convivência*.

Subfunção Experimentação. Representa a necessidade biológica de satisfação e/ou prazer, expressas cognitivamente por necessidade de excitação e procura por vivências novas. Colabora para a promoção de transformação e inovações. Apresenta como orientador pessoal e motivador idealista, podendo ser expressa pelos valores *emoção, prazer e sexualidade*.

Este modelo considera que não há conflito entre os valores, apesar de que alguns valores são mais desejáveis que outros, todos são positivos e desejáveis, considerando a natureza benevolente do ser humano (Gouveia et al., 2008). Assim sendo, as correlações entre as seis subfunções valorativas são eminentemente positivas. Este argumento evidencia uma congruência entre os valores, como pode ser observado na Figura 2.

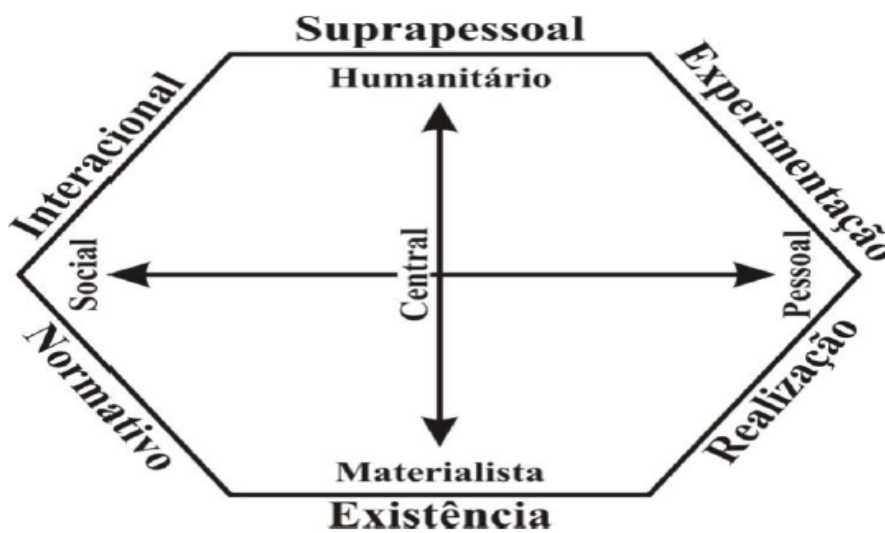


Figura 2. Congruência das subfunções valorativas

Para mais, esta perspectiva teórica pressupõe a existência de três níveis de congruência entre os valores, sendo elas *baixa*, *moderada* e *alta*. A *baixa congruência* existe entre os valores que se localizam dos lados opostos do hexágono, os quais possuem diferentes tipos de orientação e motivador. A *congruência moderada* seria estabelecida entre as subfunções que possuem o mesmo motivador, mas tipos distintos de orientação. Já a *congruência alta* contempla os valores com o mesmo tipo de orientação, porém com motivadores diferentes. Portanto, ao contrário de Schwartz (1992), esta teoria não admite conflito entre valores, mas considera que estes variam em níveis de congruência.

Diante do exposto, além de propor que não existem conflitos entre os valores, esta teoria considera a hipótese do *conteúdo* e *estrutura* dos valores humanos (Gouveia et al., 2011). A

primeira considera um conjunto de seis subfunções valorativas que são representadas por um conjunto específico de valores. Já a hipótese de estrutura compreende duas dimensões funcionais a partir das quais os valores se organizam espacialmente, o tipo de orientação e o tipo de motivador (Medeiros et al., 2012). A estrutura dos valores baseia-se na combinação destas duas dimensões funcionais, estando os valores pessoais e sociais em lados opostos da configuração, enquanto que os valores centrais ocupam o centro do espaço bidimensional. Já os valores materialistas e humanitários encontram-se em regiões diferentes no espaço (Gouveia et al., 2011).

A partir do exposto acerca da Teoria Funcionalista, pode-se considerar que a mesma, em relação a outros modelos já existentes na literatura, é mais *parcimoniosa* e *integradora*, por apresentar apenas duas funções principais dos valores que se desmembram em seis subfunções e contemplar dois dos principais modelos propostos na literatura, o *tipo de orientação* e *tipo de motivador*, além de apresentar-se adequada psicometricamente.

Para além do contexto brasileiro, este aparato teórico tem demonstrado sua adequabilidade em diferentes contextos culturais, a exemplo da Espanha (Gouveia et al., 2010), Honduras, Israel, Alemanha (Medeiros, 2011), dentre outros. O mesmo foi ensejado no modelo de Ronald Iglehard e na Hierarquia das Necessidades de Maslow (Gouveia, 1998).

Estas são algumas das razões que contribuem para que este modelo venha sendo utilizado para embasar a presente dissertação. Porém, antes de apresentar os estudos empíricos conduzidos para a testagem das hipóteses formuladas nesta dissertação, faz-se necessário apresentar alguns estudos que relacionam valores a desempenho e trapaça acadêmica.

3.2.1 Valores, desempenho academico e trapaca academica

Visando aplicar os valores humanos para a compreensão do desempenho acadêmico, Gouveia, Sousa, Fonseca, Gouveia, Gomes e Rodrigues (2010) desenvolveram um estudo com 307 estudantes de Ensino Médio de uma capital do nordeste brasileiro. Estes autores

verificaram que os valores possuem influência no desempenho acadêmico por meio das metas de realização. Assim, os mesmos propuseram um modelo explicativo do desempenho acadêmico no qual os valores normativos, suprapessoais e de realização explicam as metas de realização, que por sua vez, explicam o bom desempenho acadêmico. Deste modo, parece ser que, principalmente, aqueles valores que possuem um motivador materialista, voltado para metas específicas e concretas, contribuem para a motivação na execução de determinadas tarefas no âmbito escolar que, por conseguinte, estão associadas a um melhor desempenho acadêmico.

Ainda no que tange ao ambiente acadêmico, os valores humanos têm sido empregados para a predição da trapaça acadêmica. Por exemplo, Pulfrey e Butera (2013) observaram que quando os alunos eram expostos experimentalmente a promoção de valores como universalismo e benevolência, valores de autopromoção deixaram de predizer a aceitação da trapaça. Ainda mais relevante, em um segundo estudo, estes autores observaram que a adesão à valores de autopromoção é capaz de predizer a trapaça acadêmica.

Os resultados apresentados sugerem que os valores são capazes de predizer a autoavaliação do desempenho acadêmico por meio das metas de realização. Ademais, os valores são preditores também da trapaça acadêmica, esta que, por sua vez, como evidenciado no capítulo anterior, exerce influência direta sobre a autoavaliação do desempenho acadêmico. Diante destes resultados, parece relevante a testagem de um modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico, tomando como base os valores humanos e a trapaça. Isto é, parece relevante testar um modelo explicativo hierárquico onde os valores atuem como preditores da trapaça acadêmica, que por sua vez, exerce influência no desempenho acadêmico percebido. Não obstante, uma outra variável que poderia estar presente nesta relação seria o jeitinho brasileiro, visto que este representa uma expressão da cultura na qual os estudantes estão inseridos (Barlach, 2013). Deste modo, seria interessante,

em um segundo momento, a testagem de um modelo alternativo, inserindo-se esta variável. A propósito, o jeitinho brasileiro será tratado a seguir em maiores detalhes.

3.3 Jeitinho Brasileiro

De acordo com Schwartz (2009), a cultura refere-se a uma variável latente que pode ser observada a partir de suas manifestações. Esta se apresenta como uma importante ferramenta para compreender o comportamento do indivíduo tendo em vista que a mesma exerce influência nos processos psicológicos e na identidade cultural de cada um. Neste sentido, o sistema de identidade cultural possibilita uma melhor apreensão a despeito dos padrões de comportamentos que são inerentes de um grupo cultural (Rodrigues, Milfont, Ferreira, Porto, & Fisher, 2011).

Ademais, ao se ter em conta que os valores são construções produzidas pelos sujeitos tanto no plano individual como societal (Soares, 2015), a cultura ganha um lugar de destaque visto que a mesma refere-se as “crenças, valores, princípios, percepções e outras formas de significado compartilhado” (Yanow, 2000 citado por Flach, 2012). Para mais, vale dizer que os valores normativos implícitos apresentam papéis de destaque para que a cultura possua coerência em suas manifestações (Schwartz, 2009). Logo, compreender o jeitinho brasileiro torna-se *sine qua non* para o entendimento dos comportamentos desenvolvidos no cenário nacional.

O jeitinho refere-se à identidade nacional, tendo, portanto uma conotação positiva, sendo utilizado abertamente na sociedade brasileira (Ramos, 1966; Torres, Alfinito, Galvão, & Tse, 2015). O mesmo é forjado nos traços culturais brasileiros, sendo então inerente à instituição da cultura nacional (Motta & Alcadipani, 1999), configurando-se uma identidade e prática social presente em toda nação, e possuindo suas ancoragens principalmente em fundamentos morais e de dominância social (Ferreira, Fischer, Porto, Pilati & Milfont, 2015).

Ainda no que diz respeito a identidade nacional, esta é marcadamente caracterizada pela burocracia, sendo que o jeitinho é utilizado como forma de sobrevivência em meio as adversidades (Ramos, 1966). Assim, este se expressa a partir ações que se apresentam na contramão dos comportamentos previstos, porém é uma realidade que não se restringe a realidade brasileira, de modo que pode ser verificado também em diferentes países. Não obstante, em se tratando do território nacional o jeitinho ingressou no vocabulário brasileiro, de modo a proporcionar uma nomenclatura para uma característica específica dessa maneira de agir fora dos padrões (Flach, 2012).

Em uma nação em que se pode facilmente visualizar um ciclo vicioso de transgressões legais, onde a corrupção é uma prática recorrente, acaba por promover uma sociedade no qual seus cidadãos se vêem enquanto constantemente lesados (Souza, Coelho, Lima, & Queiroz, 2014). Ademais, ao se tomar em conta o sistema burocrático (in)operante no contexto nacional, o jeitinho apresenta-se como uma saída frente aos constantes impasses. Desta maneira, a partir da simpatia e dos traquejos sociais, por exemplo, tenta-se vencer as normas racionais, impessoais e anônimas pelo qual o sistema encontra-se regido (Pedroso, Massukado-Nakatani, & Mussi, 2008).

Grosso modo, o jeitinho refere-se como uma tática para lidar com a grande quantidade de formalismo; uma válvula de escape frente às pressões sociais; uma ferramenta de transição institucional utilizava para viabilizar a superação, bem como o enfraquecimento do sistema burocrático; uma maneira de otimizar as relações sociais para lidar com as normas universais, e; uma singularidade do contexto nacional derivada de seus aspectos históricos (Duarte, 2006). Entretanto, este construto não se resume a isto, de modo que sua delimitação será feita de modo pormenorizada no tópico a seguir.

3.3.1 Conceitualização

Na busca de uma melhor compreensão a respeito do jeitinho, faz-se necessário delimitá-lo. Isto posto, o jeitinho brasileiro ou jeito pode ser entendido como:

[...] uma maneira especial, eficiente, rápida e criativa de agir para controlar e facilitar situações, conseguir e resolver coisas, contornar dificuldades, conseguir favores, buscar amigo, fugir à burocracia, solucionar problemas, acomodar-se, sair de uma situação e burlar a fiscalização, utilizando-se de simpatia pessoal, influência de terceiros, um bom papo, um agrado financeiro, arranjo técnico, *etc.* (Vieira, Costa, & Barbosa, 1982, p.21).

Desta maneira, o jeitinho trata-se de um caminho para se superar a burocracia no intuito de se obter determinados objetivos (Ferreira, Fischer, Porto, Pilati & Milfont, 2015). Logo, uma pessoa pode criar, ignorar ou burlar normas, quebrar leis, ou transgredir valores morais para resolver um problema ou alcançar um objetivo pessoal (Souza, Coelho, Lima, & Queiroz, 2014). Somado ao exposto, este construto conota também uma tentativa de superação de dificuldades a partir de um ato verbal marcado por táticas indiretas de persuasão ou apelos sentimentais a outrem (Souza, 2005; Torres, Alfinito, Galvão, & Tse, 2015).

Isto posto, o jeitinho refere-se a uma conduta voluntária que demanda diferentes habilidades, tais como a criatividade, simpatia, cordialidade, habilidades sociais, burlar padrões e normas, bem como valores morais no intuito de lograr objetivos pessoais ou resolver problemas ou dificuldades (Barbosa, 1982; Ferreira, Fischer, Porto, Pilati & Milfont, 2015). Destarte, o jeitinho brasileiro se apresenta quando o sujeito se depara com uma situação que considera impossível ou de difícil superação, de modo a levar este a reavaliá-la, passando então a primar as singularidades do contexto, permitindo o não cumprimento das normas, de maneira a possibilitar que a pessoa atinja seu objetivo. Assim, aquele que o

concebe interpreta a situação como mais importante em comparação com o cumprimento das determinações, de modo a sobrepôr um caso específico a uma regra universal (Motta & Alcadipani, 1999). Frisa-se, então, que mesmo as pessoas sabendo que não é correto a quebra de leis, porém justificam a utilização do jeitinho a partir de seu largo emprego pela sociedade como um todo (Rodrigues, Milfont, Ferreira, Porto, Fisher, 2011).

Não obstante, mesmo que, por vezes, o jeitinho demande a infração de normas, este pode ser concebido como um mecanismo de ação e influencia social aceito, relutantemente e amplamente utilizado para evitar ou solucionar problemas (Rodrigues, Milfont, Ferreira, Porto, Fisher, 2011). Logo, o jeitinho configura-se enquanto prática recorrente nas mais diferentes situações sociais (Vieira, Costa, & Barbosa, 1982), sendo este marcadamente encarado como universal, ambíguo e multifacetado (Barbosa, 1992).

No que tange a exemplos de condutas de esboçam o jeitinho, Ferreira, Fischer, Porto, Pilati e Milfont (2015) vêm trazer os seguintes exemplos, furar fila quando se encontra um conhecimento, ou; solicitar um recibo com valor maior que o real para solicitar reembolso de despesas.

Em um estudo realizado por Vieira, Costa e Barbosa (1982), ao versarem sobre o jeitinho e suas relações com a burocracia, apontaram que o jeitinho brasileiro é uma ação resultante de um fato tido como indesejado, de modo que este configurar-se-ia enquanto ato de correção e de fuga de situações indesejáveis. Desta forma, o jeitinho é utilizado como uma forma de evitar a perda de tempo, conflitos, prejuízos. Por outro lado, ao se tratar de uma perspectiva antropológica, o jeitinho pode ser entendido como mecanismos simbólicos usados que compreender e agir na realidade (Flach, 2012).

Sem embargo, vale mencionar que apesar do jeitinho ser uma característica marcante da sociedade brasileira como um todo, isso não implica em dizer que todos os cidadãos

brasileiros encontram-se necessariamente tendenciados, o tempo todo, por um ou todos os traços do jeitinho; Todavia, os brasileiros estão constantemente expostos ao jeitinho e suas consequências, hora atuando como ator, hora atuando como expectador. Assim, pode-se afirmar que tais características encontram-se presentes na personalidade dos destes cidadãos (Pedroso, Massukado-Nakatan, & Mussi, 2008).

Assim, para que seja considerado que fez-se uso do jeitinho brasileiro em um dado contexto, demandaria uma ocasião repentina e desfavorável aos planos do sujeito, de modo que a tática utilizada produza resultados almejado e (quase) imediato. Neste sentido, o jeitinho tem como intuito promover a comoção de outra pessoa com um dado contexto, de forma a torná-la em uma aliada, utilizando-se de simpatia, traquejo social, por exemplo, como táticas para lograr os objetivos propostos pelo sujeito (Barbosa, 1992).

Contudo, o jeitinho não apresenta apenas uma faceta, de modo que no tópico a seguir será abordado brevemente sobre o lado positivo do jeitinho em contraposição ao lado negativo, de modo a fazer um paralelo entre ambos.

3.3.2 Abordagem positiva versus abordagem negativa

Atualmente muitas pessoas se posicionam contra o jeitinho, mesmo que, não raras vezes, verifica-se uma incompatibilidade entre discurso e prática. Desta maneira, para se conceber o resultante do jeitinho como algo negativo ou positivo, demandaria levar em conta o impacto ou ônus acarretados para outro indivíduo, grupo ou Estado. Isto posto, o jeitinho pode apresentar seu lado positivo em situações em que o certo e errado não está bem estabelecido, e se verifica a necessidade e urgência de um ato, sem que o mesmo ocasione prejuízo a terceiros. Por outro lado, caso resulte em ônus a outrem, o jeitinho brasileiro passa a ser denominado de jeitinho malandro ou jeitinho brasileiro negativo (Barbosa, 1992; Flach, 2012).

Assim, na tabela a seguir está explanado acerca das características positivas e negativas do jeitinho (Pedroso, Massukado-Nakatan & Mussi, 2008; Pedroso & Massukado, 2009, p.5):

Tabela 1. Aspectos positivos e negativos do jeitinho brasileiro

Desdobramentos Positivos	Desdobramentos Negativos
• Criatividade e inovação; • Iniciativa para mudança (de uma determinada situação) e habilidade de resolução de problemas; • Habilidade de persuasão e conciliação (negociação) • Adaptação e flexibilidade; • Habilidade no relacionamento pessoal; • Capacidade de improvisação	• Tendência à inadequação a normas; • Propensão a corromper ou a ser corrompido; • Tendência ao uso de recurso de poder; • Alienação (tendência a se deixar ser manipulado)

Em adição ao exposto, Flach (2012) também vem discorrer sobre uma série de características marcantes do jeitinho, a saber:

Criatividade e espontaneidade: Estas características possibilitam buscar por soluções de seus problemas em um curto espaço de tempo. Entretanto, nem sempre a solução das dificuldades de modo criativo e efêmero acarreta soluções e/ou consequências eficazes.

Humor: Lidar com as dificuldades com humor permite a redução de estresse momentâneo ajudando, desta forma, a amenizar e resolver obstáculos. No entanto, a

simpatia e o humor, não raras vezes, são utilizados mais como uma ferramenta eficaz para lograr metas pessoais, desconsiderando possíveis prejuízos à terceiros.

Busca por atalhos: Frente a demanda de respostas imediatas, os atalhos podem se apresentarem como um importante mecanismo para se chegar a respostas rápidas. Por outro lado, nem sempre este método se dá de forma eficiente. Além disso, seu uso recorrente podem suscitar a preguiça e a malandragem.

Relações interpessoais: Propicia a redução de estresse. Todavia, privilegia a certos indivíduos em detrimentos de outros, promovendo uma sociedade capitalista.

Gingado: Possibilita a maleabilidade e evita alguns problemas. Contudo, esta característica nem sempre pode ajudar de alguma maneira o jeitinho.

Flexibilidade: O jeitinho carrega consigo uma flexibilidade no intuito de lograr as metas pessoais do indivíduo em questão, de modo a quebrar com a burocracia, as normas e os padrões. Sem embargo, esta conduta pode ocasionar danos a outros indivíduos.

Economia de esforços: Diminui o estresse, a perda de tempo e a energia despendida. Não obstante, muitas vezes traz consigo condutas tidas como preguiçosas e malandras.

Informalidade: Possibilita a resolução de problemas emergenciais de modo rápido e eficiente. Apesar disso, pode promover danos a outros sujeitos ou mesmo influenciar pessoas que seguem as normas e formalidades.

Neste sentido, Flach (2012) vem trazer uma diferenciação do jeitinho brasileiro positivo e do jeitinho brasileiro negativo. Em suma, o primeiro remete a um ato cujo objetivo é contornar uma situação adversa, não ocasionando (grandes) prejuízos a outras pessoas ou ao Estado. Por outro lado, este autor aborda sobre o jeitinho malandro, caracterizado pelo

acarretamento de prejuízos a outrem ou a prática envolvendo transgressão de regras e normas sociais. Este autor acrescenta ainda que a corrupção e o crime se dão quando há sérios danos a outras pessoas, bem como há quebra das normas, indo de encontro com o consentimento do outro sujeito ou grupo social.

Em vista do exposto até então, vale dizer que os contrapontos verificados acerca do jeitinho, no tocante a prejudicar ou não outrem, conotam os diferentes fatores envolvidos neste construto, ou seja, o jeitinho é iminentemente multifacetado (Ferreira, Fischer, Porto, Pilati & Milfont, 2015). Ademais, os conceitos de (des) honestidade e (i) legalidade situam-se entre os dois extremos dos aspectos positivos e negativos do jeitinho. Isto permite compreender a dissonância encontrada na literatura a despeito da classificação do jeitinho, demonstrando, por fim, o caráter ambíguo das regras descritivas ou inibitórias presentes na sociedade brasileira (Rodrigues, Milfont, Ferreira, Porto, Fisher, 2011). Deste modo, este conceito requer muitas especificações (Rodrigues, Milfont, Ferreira, Porto, Fisher, 2011).

Face ao exposto, poder-se-ia afirmar que o jeitinho, especificamente, o jeitinho malandro, encontra-se relacionado com a trapaça na medida em que suas condutas demandam, por vezes, a transgressão das normas, bem como a desonestidade (DaMatta, 1986 citado por Ferreira, Fischer, Porto, Pilati & Milfont, 2015). Deste modo, este refere-se a um importante fator para explicar esta conduta e a consequente autoavaliação do desempenho acadêmico.

Em suma, pôde-se verificar que a trapaça acadêmica é por vezes utilizada diante de contexto de pressão (Calhan, 2004) onde o indivíduo necessita demonstrar competência, porém não acredita em seu próprio potencial para atingir suas metas (Dweck & Elliot, 1983; Murdock & Anderman, 2006), possuindo então uma avaliação negativa a despeito de suas

habilidades acadêmicas. Logo, lança mão desta modalidade de comportamento desonesto para lograr seus objetivos.

Paralelamente a esta conjuntura, traz-se à luz os valores, considerando que entender as prioridades valorativas pelas quais o sujeito se guia, poderia fornecer um melhor esclarecimento a respeito da autoavaliação, visto que incide sobre o aspecto comportamental do indivíduo. Por fim, o indivíduo é um ser inerentemente social, neste sentido, está imerso em uma dada cultura a qual contribui não só para a construção de sua identidade, mas também para compreender e justificar a percepção que o sujeito possui acerca de si mesmo, bem como de seus atos (Barlach, 2013; Ferreira, Fischer, Porto, Pilati & Milfont, 2015; Rodrigues, Milfont, Ferreira, Porto, & Fisher, 2011).

O objetivo principal desta dissertação foi propor modelos explicativos da autoavaliação do desempenho acadêmico, ou seja, conhecer em que medida os valores humanos e o jeitinho brasileiro podem explicar a trapaça, e esta, por sua vez, prever a autoavaliação do desempenho acadêmico. Especificamente, almejou-se: (1) verificar a adequação psicométrica de duas medidas de trapaça acadêmica: *Escala de Admissão de Trapaça* e *Escala de Motivação de Trapaça*; (2) conhecer os correlatos da autoavaliação do desempenho acadêmico, e; (3) desenvolver e testar modelos explicativos da autoavaliação do desempenho acadêmico.

Para alcançar os objetivos propostos, realizaram-se dois estudos, de modo que estes estão compreendidos na segunda parte da presente dissertação, denominada de *pesquisas empíricas*, sendo constituídos pelos seguintes objetivos específicos: 1) Verificar os parâmetros psicométricos das medidas de trapaça acadêmica (*Análise Exploratória*); 2) Comprovar a estrutura fatorial dos instrumentos de trapaça (*Análise Confirmatória*); 3) Averiguar as correlações estabelecidas com a autoavaliação do desempenho acadêmico; 4) Propor e testar um modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico; 5) Propor e testar um modelo alternativo da autoavaliação do desempenho acadêmico. Destaca-se que a divisão dos estudos está baseada nas

amostras coletada visto que a literatura tem apontado que o comportamento fraudulento atua como preditor destas condutas desviantes em ocasiões futuras (LaDuke, 2013). Assim, enquanto no primeiro estudo conta como amostragem estudantes do Ensino Médio, no segundo estudo utilizou-se como amostra estudantes universitários.

Especificamente, tratar-se-á da verificação dos parâmetros psicométricos das medidas, correlação e modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico a partir da trapaça e dos valores humanos no primeiro estudo, enquanto que no segundo estudo empírico, contar-se-á com a proposição e testagem do modelo alternativo, a partir da reaplicação da estrutura encontrada no primeiro estudo e inserção da variável *jeitinho brasileiro*.

PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS

4. ESTUDO 1. MODELO EXPLICATIVO: CONTRIBUIÇÕES DA TRAPAÇA E DOS VALORES

4.1 Introdução

Nos capítulos anteriores, procurou-se explicar sobre o rendimento acadêmico no intuito de situar o leitor acerca da situação educacional brasileira. Em seguida, abordou-se sobre suas variáveis correlatas, delimitação e implicações da autoavaliação do desempenho acadêmico, para então apresentar seus indicadores de mensuração.

A partir de então, enveredou-se pela apresentação do comportamento de trapaça no contexto acadêmico, onde se dissertou sobre sua delimitação conceitual, instrumentos na área e correlatos. Por fim, abordou-se sobre os valores humanos e o jeitinho brasileiro enquanto possíveis fatores explicativos desta modalidade de conduta desviante. Frisa-se que se decidiu seguir esta abordagem por se acreditar que tanto as prioridades axiológicas como o jeitinho, são importantes fatores para explicar a trapaça e esta incide sobre a autoavaliação do desempenho acadêmico.

Ao se tomar em conta as implicações que a autoavaliação do desempenho possui sobre o rendimento do discente, o presente estudo tem como intuito propor um modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico, tomando em conta a trapaça acadêmica e os valores humanos.

Para tanto, faz-se necessário validar as medidas de trapaça acadêmica. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo inicial verificar os parâmetros psicométricos dos seguintes instrumentos: *Escala de Admissão de Trapaça –EAT* e *Escala de Motivação de Trapaça - EMT*. Logo, almejou-se reunir evidências psicométricas de validade e confiabilidade.

Posteriormente, se prosseguirá com a verificação dos correlatos da autoavaliação do desempenho acadêmico com a trapaça e com os valores humanos. Com base nas correlações obtidas propõe-se um modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico.

4.2. Método

4.2.1 Delineamento e hipótese

Este estudo possui delineamento correlacional, de natureza *ex post facto*. Ao se tomar em conta os objetivos anteriormente elencados, formularam-se cinco hipóteses. Entretanto, primeiramente, vale dizer que, apesar de terem sido utilizadas duas escalas para mensuração da trapaça (*EAT* e *EMT*), por questão de parcimônia e visando a explanação de maneira didática, primou-se por abordar a trapaça a partir das pontuações totais de cada uma das medidas.

Hipótese 1: A autoavaliação do desempenho acadêmico está negativamente relacionada com a trapaça acadêmica;

Hipótese 2: A trapaça acadêmica estará positivamente relacionada com o valor de realização;

Hipótese 3: A trapaça acadêmica estará positivamente relacionada com o valor experimentação;

Hipótese 4: A trapaça acadêmica estará negativamente relacionada com o valor normativo;

Hipótese 5: A trapaça acadêmica estará negativamente relacionada com o valor interativo.

4.2.2 Participantes

Para a *Análise Fatorial Exploratória* contou-se com a participação de 212 pessoas, com idade variando entre 14 e 20 anos ($M = 16,08$; $DP = 1,02$), sendo a maioria do sexo feminino (51,5%), solteira (90,8%), católica (45,4%), de classe média (57,1%) e proveniente

de escolas públicas (51,5%). Já na *Análise Fatorial Confirmatória* participaram 229 indivíduos, possuindo idade variando entre 14 e 25 anos ($M = 16,18$; $DP = 1,23$), sendo em sua maioria do sexo feminino (64,2%), solteira (81,3%), católica (41,8%), de classe média (59,4%) e provinda de escolas públicas (55,5%). Por fim, para a realização da Correlação de *Pearson* e do modelo explicativo, reagrupou-se toda a amostra utilizada nas análises anteriormente mencionadas, ou seja, contou-se com a participação de 441 estudantes do Ensino Médio, com idade variando entre 14 e 25 anos ($M = 16,13$; $DP = 1,14$). A maioria da amostra foi do sexo feminino (54,6%), solteira (91,6%), católica (46,5%), classe média (58,3%) e advinda de escolas públicas (52,4%).

4.2.3 Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos, todos autoaplicáveis.

Escala de Admissão de Trapaça (EAT) (Paulhus, Williams, & Nathanson, 2004) (Anexo II). Este instrumento possui 26 itens, sendo composto por 18 itens (*e.g. Item 2. Copiei respostas de uma prova de outras pessoas sem que elas soubessem; Item 4. Concordei que alguém copiasse minhas respostas de uma prova*) que mensuram a trapaça em contexto acadêmico e outros 8 itens (*e.g. Item 10. Fiz download de filmes piratas na internet; Item 20. Recebi uma multa de velocidade por estar em alta velocidade*) de trapaça em geral, que atuam como distratores. Sua escala de resposta é do tipo *Likert* de cinco pontos variando entre 1 (*Discordo totalmente*) a 5 (*Concordo totalmente*). No tocante à consistência interna, a mesma apresenta um alfa de Cronbach de 0,85.

Escala de Motivação de Trapaça (EMT) (Williams, Nathanson, & Paulhus, 2010) (Anexo III). Este instrumento possui 20 itens (*e.g. Item 2. Sei como esconder minhas trapaças; Item 12. Trapaceio para obter notas altas*) e apresenta uma escala de resposta do tipo *Likert* de cinco pontos variando entre 1 (*Discordo totalmente*) a 5 (*Concordo*

totalmente). No que se refere à consistência interna (alfa de Cronbach), esta apresentou índice de 0,71.

Escala de Autoavaliação de Desempenho Acadêmico (Anexo IV). Este instrumento foi desenvolvido por Souza (2013) e é composto por 18 itens (*e.g. Item 8. Considero que me dou bem nos estudos pois nunca fiquei de recuperação*). Esta medida apresenta escala de resposta do tipo *Likert* variando de 1 (*Discordo totalmente*) a 7 (*Concordo totalmente*) e alpha de Cronbach de 0,92.

Questionário dos Valores Básicos (Anexo V). Este instrumento foi elaborado por Gouveia et al. (2008) e é composto por 18 itens (valores básicos). Os valores contêm dois descritores cada (*e.g. Item 7. AFETIVIDADE. Ter uma relação de afeto profunda e duradoura; ter alguém para compartilhar meus êxitos e fracasso*). Os participantes são solicitados a avaliar cada item em uma escala tipo *Likert* que varia de 1 (*Totalmente não importante*) a 7 (*Totalmente importante*), considerando a importância, de cada valor, como princípio-guia para suas vidas.

Questionário sociodemográfico (Anexo VII). Tais questões possuíram como intuito caracterizar a amostra estudada, bem como fazer análises comparativas, constando perguntas referentes à idade, sexo, estado civil, classe socioeconômica, índice de rendimento acadêmico, instituição e religião.

Para a aplicação dos instrumentos, primeiramente traduziu-se as versões em inglês das medidas a serem validadas. Para tanto, contou-se com a colaboração de um pesquisador bilíngue para a tradução, e logo em seguida, realizou-se uma tradução reversa, de forma que a versão em português foi traduzida novamente para o inglês por outro pesquisador bilíngue.

Em seguida, compararam-se ambas as versões em inglês contando com a ajuda de uma terceira pessoa bilíngue. A partir deste procedimento, não foi verificada a necessidade de alterações substanciais em relação à versão em inglês inicial. Neste sentido, prezou-se por tentar manter os significados propostos pelas versões originais. Vale mencionar que este procedimento foi realizado em ambas as escalas de trapaça.

Todavia, antes da aplicação dos instrumentos na amostra total, primou-se pela realização de uma validação semântica. A mesma foi desenvolvida contando com a colaboração de dez estudantes do Ensino Médio onde procurou-se observar se o conteúdo dos itens, bem como se suas respectivas escalas de respostas estavam compreensíveis. Este procedimento demandou pequenas alterações, sem contudo, implicar na modificação da estrutura geral da escala.

4.2.4 Procedimento

Inicialmente este estudo foi submetido ao comitê de ética em pesquisa. Em seguida, procedeu-se com a coleta de dados em colégios públicos e particulares da cidade de João Pessoa – PB.

Para tanto, primeiramente entrou-se em contato com os responsáveis das instituições a fim de solicitar seu consentimento para a realização desta pesquisa e agendar os horários das aplicações. Com a devida autorização da direção das escolas, procedeu-se com a coleta de dados propriamente dita. Para tanto, os questionários foram aplicados em ambiente coletivo de sala de aula, entretanto, os sujeitos respondiam aos instrumentos individualmente. Vale mencionar que os questionários foram aplicados por colaboradores devidamente treinados.

Desta maneira, inicialmente foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, riscos e benefícios envolvidos, bem como o caráter voluntário e anônimo da mesma, onde os pesquisadores colocaram-se a disposição para esclarecer quaisquer possíveis dúvidas. Os participantes ratificaram sua participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo I). A aplicação dos instrumentos durou em média 20 minutos. Destaca-se que foram asseguradas todas as recomendações éticas relacionadas às pesquisas com seres humanos, conforme está disposto na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

4.2.5 Análise de dados

Para a análise de dados utilizou-se o programa estatístico *SPSS (Statistical Package for the Social Science)*, versão 21, bem como o programa estatístico *AMOS Grafic*. O primeiro *software* mencionado foi utilizado para verificar as estatísticas descritivas (*e.g.* média e desvio padrão) visando descrever a amostra, bem como para realização da *Análise Fatorial Exploratória*. Já o *AMOS Grafic* foi utilizado para verificação dos indicadores psicométricos da *Análise Fatorial Confirmatória* e do modelo explicativo.

No que se refere mais especificamente à verificação dos parâmetros psicométricos das medidas, primou-se por assegurar a qualidade métrica dos itens a partir de um teste *t* de *Student*, averiguando se os grupos critérios superior e inferior apresentam diferenciação no que tange ao traço latente, no intuito de observar o poder discriminativo dos itens.

Posteriormente, objetivou-se conhecer a adequação psicométrica, onde para tanto, lançou-se mão da *Análise Fatorial Exploratória* (PAF), tomando em conta os critérios de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e *Teste de Esfericidade de Bartlett*. A PAF foi realizada no intuito de conhecer a estrutura das escalas de trapaça. Para isto, adotou-se os seguintes critérios: *Kaiser* (*eigenvalues*), *Cattell* (distribuição gráfica dos *eigenvalues*) e *Horn* (*Parallel Analysis*). Por fim, o alfa de Cronbach foi utilizado para conhecer a consistência interna das estruturas fatoriais resultantes.

Já no que se refere à *Análise Fatorial Confirmatória*, empregou-se o estimador ML (*Maximum Likelihood*), admitindo-se os seguintes indicadores de ajuste (Byrne, 2010; Kline, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013):

χ^2 (*Qui-quadrado*): Este indicador consiste em uma medida tradicional de ajuste do modelo aos dados, de modo que quanto maior o índice maior o ajustamento dos dados. Todavia, o mesmo apresenta limitações tendo em vista que este pode ser influenciado pela normalidade, bem como pelo tamanho da amostra. Como alternativa, a literatura tem priorizado a utilização da razão entre o qui-quadrado pelos seus graus de liberdade (χ^2 / gl). Esperam-se valores entre 2 e 3, entretanto admite-se valores até 5.

GFI (*Goodness-of-Fit Index*) e AGFI (*Adjusted Goodness-of-Fit Index*). Indicam a proporção de variância-covariância dos dados explicada pelo modelo. Os valores de ambos os indicadores podem variar de 0 a 1, entretanto, esperam-se valores iguais ou superiores a 0,90.

CFI (*Comparative Fit Index*). Configura-se como um índice adicional de ajustamento ao modelo. Este indicador assume que as variáveis latentes não estão correlacionadas entre si, comparando a matriz de covariância da amostra com o modelo nulo. Considera-se que valores próximos a 1 evidenciam melhor ajustamento, sendo 0,90 referência para aceitação do modelo.

RMSEA (*Root-Mean-Square Error of Approximation*). Com seu intervalo de confiança de 90% (IC90%), este indicador configura-se como um índice de “maldade de ajuste”, ou seja, valores altos demonstram o mau ajustamento do modelo considerando seus residuais. Neste sentido, um valor próximo de zero indica a adequação do modelo. Deste modo, consideram-se aceitáveis valores situados entre 0,05 a 0,08, entretanto, admitem-se valores até 0,10.

Por fim, verificou-se o alfa de Cronbach por tratar-se de um indicador de consistência interna. Estima-se que o alfa seja de pelo menos 0,70 (Nunnally, 1978), todavia em pesquisas

das ciências sociais considera-se aceitável alfa de 0,60, desde que se tenha em conta o contexto no qual a pesquisa foi aplicada (DeVellis, 1991). Há de se pontuar que estes indicadores supramencionados foram tomados como parâmetros também para a verificação do ajuste do modelo explicativo.

4.3 Resultados

4.3.1 Parâmetros Psicométricos

Para fins didáticos, as propriedades psicométricas de cada instrumento serão elencadas em tópicos específicos referentes a cada um destes.

4.3.1.1 Escala de Admissão de Trapaça - EAT

A princípio, procurou-se averiguar o poder discriminativo dos itens. Para tanto, estabelece-se como grupos-critérios internos a mediana empírica ($Me = 2,11$), delimitando-se, a partir de então, os grupos critérios superior e inferior. Vale mencionar que se verificou que os itens 12 e 22 são invertidos, de modo que estes foram computados de maneira condizente para que, então, se pudesse prosseguir com a verificação do poder discriminativo. Assim, por meio do teste t , compararam-se as médias de ambos os grupos para cada um dos itens com o propósito de especular se estes distinguem pontuações próximas. Para mais, frisa-se que apesar da escala ser constituída por 26 itens, apenas 18 itens foram analisados, visto que 8 itens atuam como distratores. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Poder discriminativos dos itens da EAT

Item	Grupo Inferior		Grupo Superior		<i>t</i>
	M	DP	M	DP	
2	1,58	0,75	3,03	1,22	10,26*
3	2,15	1,10	3,79	0,98	11,24*
4	2,51	1,29	3,98	0,86	9,57*
6	3,46	1,04	4,22	0,79	5,84*
8	1,39	0,73	3,13	1,34	11,51*
9	1,04	0,23	1,67	1,04	5,96*
11	1,15	0,45	1,96	1,32	5,85*
12	2,53	1,36	3,45	1,19	5,10*
13	1,38	0,79	2,75	1,43	8,52*
15	1,19	0,52	2,06	1,38	5,96*
17	1,07	0,28	1,74	1,18	5,58*
18	1,06	0,23	1,62	1,07	5,20*
19	1,08	0,26	1,66	1,04	5,46*
21	1,62	1,07	1,95	1,21	2,10*
22	3,96	1,25	4,09	1,13	0,82
23	1,49	0,80	2,49	1,38	6,36*
24	1,32	0,71	2,32	1,28	6,97*
25	1,36	0,66	2,87	1,37	10,09*

Notas. * $p < 0,05$

Segundo apresentado na Tabela 2, todos os itens da EAT foram capazes de distinguir participantes com pontuações próximas, com exceção do item 22 (*Item 22. Informe-me ter testemunhado trapaça em uma prova*), de forma que se decidiu excluí-lo.

Após a verificação do poder discriminativo dos itens, prezou-se por conhecer as possíveis estruturas fatoriais do instrumento em questão. Para tal, observou-se de antemão a fatorabilidade da matriz com o intuito de se comprovar a viabilidade da condução da análise fatorial. Desta maneira, a viabilidade da análise fatorial foi confirmada conforme pode ser verificado pelos índices de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) = 0,87 e *Teste de Esfericidade de Bartlett*, χ^2 (136) = 1496,334 $p < 0,001$. Estes índices estão de acordo com o previsto pela literatura, tendo em vista que o KMO apresentou valor superior a 0,60, bem como o *Teste de Esfericidade de Bartlett* demonstrou um qui-quadrado estatisticamente significativo (Tabachnick & Fidell, 2013).

Posteriormente, com o fim de averiguar a estrutura fatorial da escala, realizou-se uma *Análise dos Componentes Principais* (ACP), sem, contudo, fixar o número de fatores e o tipo de rotação. Para estimar o número de fatores, o corrente estudo tomou como critérios Kaiser, Cattell e Horn. Desta maneira, pôde-se constatar que nos valores próprios (*eigenvalues*), emergiram quatro fatores, respondendo conjuntamente por 61,7% da variância total. Entretanto, tomando-se em consideração que este critério superestima o número de fatores, resolveu-se levar em consideração outros critérios.

Já o critério de Cattell indicou a presença de dois fatores (Ver Figura 2). Porém, tendo em vista que o critério de Kaiser tende a superestimar o número de fatores e o critério de Cattell possui forte viés subjetivo, tomou-se por base o critério de Horn (Análise Paralela) por este ser mais robusto (Hair, Black, Babin, Anderson, & Thatam, 2010; Lorenzo-Seva, Timmerman, & Kiers, 2011).

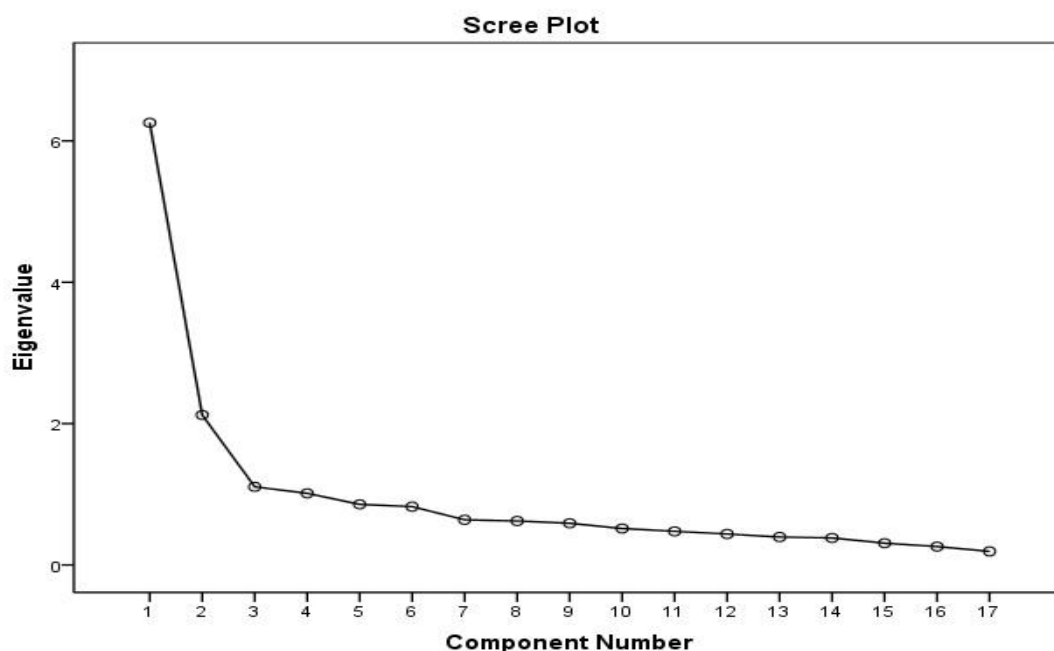


Figura 3. Representação gráfica dos valores próprios da EAT

O critério de Horn (Análise Paralela) compara os valores próprios gerados de maneira aleatória a partir da amostra e do número de variáveis (itens) produzidos pela matriz de componentes com os valores próprios observados. Esta análise parte do pressuposto que valores próprios reais são superiores aos valores produzidos de maneira aleatória (Haytton, Allen, & Scarpello, 2004). Assim, toda vez que o valor real for superior ao valor simulado, há o indício da presença de mais um fator, de modo que a partir do momento que o valor simulado é superior ao valor real, há a sinalização do final da contagem do número de dimensões. Tomando como base este critério, constatou-se a presença de dois fatores, conforme pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 3. *Análise Paralela dos itens da EAT*

Valores Observados	Valores Simulados	Percentis
6,25	1,52	1,63
2,12	1,41	1,48
1,10	1,33	1,39
1,01	1,25	1,31
0,85	1,19	1,24
0,82	1,13	1,18
0,63	1,08	1,12
0,62	1,02	1,07
0,59	0,97	1,01
0,51	0,92	0,96
0,47	0,88	0,92
0,43	0,83	0,87
0,39	0,78	0,82
0,38	0,73	0,77
0,30	0,68	0,73
0,26	0,63	0,67
0,19	0,59	0,62

Com base no critério de Horn, decidiu-se por extrair duas dimensões a partir da rotação *Oblimin*, tal como adotado na escala original (Williams, Nathanson, & Paulhus, 2010), de modo que realizou-se uma nova PAF.

Na Tabela 3 é ilustrado o conteúdo dos itens que compõem os fatores, bem como suas respectivas cargas fatoriais. Ressalta-se que se utilizou um valor de saturação de 0,40 por ser mais criteriosa, bem como, por conservar a maioria dos itens, de modo que o item 12 (*Item 12. Recusei-me em deixar alguém copiar minhas respostas da prova.*) foi excluído por não atender este critério. Esta saturação está em consonância com o previsto pela literatura, visto que apresenta como ponto de corte uma saturação acima de 0,30 (Pasquali, 2001; 2003). Entretanto, os itens 19 (*Item 19. Enganei alguém para ajudar-me a trapacear na prova*) e 23 (*Item 23. Inventei desculpas [por exemplo, doença, morte na família] para evitar fazer uma prova*) também foram excluídos por possuírem conteúdos incompatíveis com o fator 2, apesar de atingirem a pontuação estipulada.

Tabela 4. *Saturações dos itens da EAT*

Conteúdo dos itens	Saturação	
	Fator 1	Fator 2
03. Copiei respostas de uma prova de outras pessoas com elas sabendo.	0,88	-0,10
02. Copiei respostas de uma prova de outras pessoas sem que elas soubessem.	0,79	0,00
04. Concordei que alguém copiasse minhas respostas de uma prova.	0,69	-0,00
08. Trouxe “filas” (colas) escondidas para a prova.	0,68	0,19
06. Copiei trabalho escolar ou tarefa (pelo menos em parte) de outras fontes (por exemplo, outra pessoa, internet, livros, etc.).	0,64	-0,20
25. Me “safei” de uma prova trapaceando.	0,61	0,27

13. Usei um dispositivo eletrônico (por exemplo, celular ou calculadora) para trapacear na prova.	0,59	0,30
24. Fui pego trapaceando em uma prova (por exemplo, pelo professor inspetor, etc.).	0,46	0,20
18. Paguei alguém para ajudar-me a trapacear na prova.	0,03	0,81
15. Vendi um trabalho escolar ou tarefa que escrevi para outra pessoa.	0,03	0,73
11. Pedi para alguém fazer a prova no meu lugar.	0,14	0,71
09. Roubei uma cópia da prova.	0,15	0,64
17. Pratiquei bullying ou intimidei alguém com o intuito de ajudar-me a trapacear em uma prova.	0,08	0,62
21. Fiz uma prova ou seminário para outra pessoa.	-0,17	0,58
Número de itens	8	6
Valor próprio	5,41	1,93
%Variância total explicada	38,6	13,8
alfa de Cronbach	0,85	0,79

Conforme pode ser visualizado na Tabela 4, a escala é constituída por 14 itens, possuindo saturação variando entre 0,88 (*Item 03. Copiei respostas de uma prova de outras pessoas com elas sabendo*) a 0,46 (*Item 24. Fui pego trapaceando em uma prova [por exemplo, pelo professor inspetor, etc.]*) no primeiro fator, e de 0,81 (*Item 18. Paguei alguém para ajudar-me a trapacear na prova*) a 0,58 (*Item 21. Fiz uma prova ou seminário para outra pessoa.*) no segundo fator.

O primeiro fator, denominado de *Trapaça Leve*, apresentou o valor próprio de 5,41 e explica 38,6% da variância total, enquanto que o segundo fator, denominado de *Trapaça Grave*, apresentou o valor próprio de 1,93, sendo responsável por 13,8% da variância total. Assim, juntos os ambos os fatores explicam 52,5% da variância total do instrumento. No tocante ao alfa de Cronbach, os dois fatores apresentaram consistências internas de 0,85 e 0,79 respectivamente, na *Análise Fatorial Exploratória*. Antes de prosseguir, faz-se mister dizer que para delimitação da trapaça nas dimensões *Leve* e *Grave*, levou-se em conta que atos os quais envolviam delitos previstos por lei, a exemplo de falsidade ideológica, ameaça à outrem ou furto, foram classificados enquanto *Grave*, enquanto que todos os outros foram classificados como *Leve*.

Em suma, os indicadores supramencionados evidenciam a validade fatorial e a consistência interna da *Escala de Admissões para Trapaça (EAT)*. Sem embargo, esta análise possui caráter exploratório, de modo que se procedeu com a checagem do modelo bifatorial a partir de uma amostra independente por meio de uma *Análise Fatorial Confirmatória*.

O ajuste do modelo pode ser visualizado a partir das indicações dos seguintes parâmetros: $\chi^2 (76) = 268,52$, $p < 0,001$; $\chi^2/\text{gl} = 3,53$, GFI = 0,84; AGFI = 0,78; CFI = 0,80 e RMSEA = 0,10 (IC90% = 0,092-0,119). Todos os itens do instrumento apresentaram saturações significativas (pesos fatoriais, λ) estatisticamente diferentes de zero ($\lambda \neq 0$; $z > 1,96$; $p < 0,05$). A estrutura fatorial da medida pode ser observada na Figura 3.

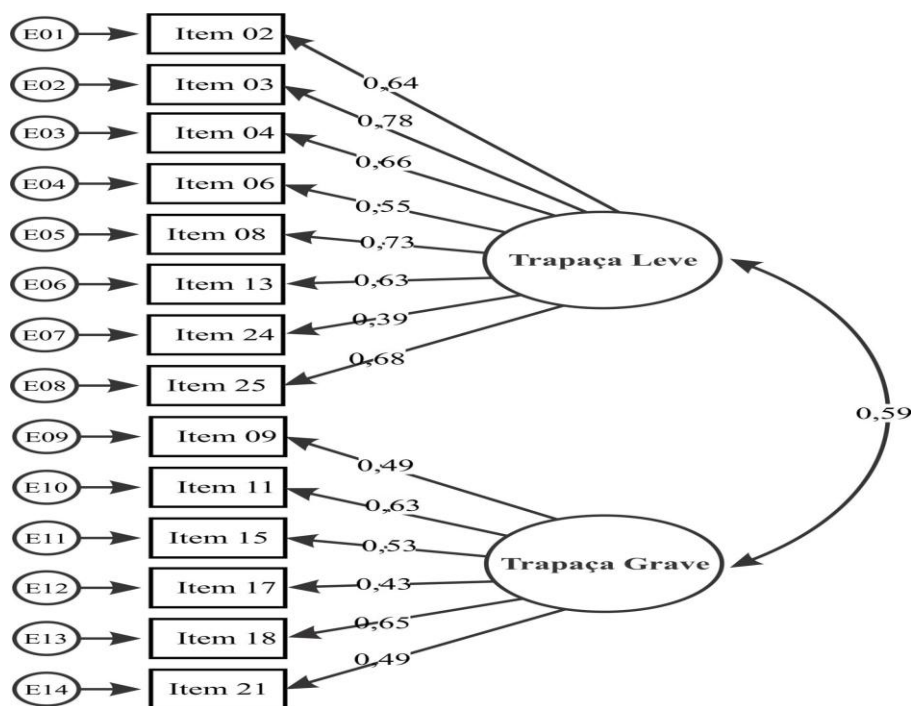


Figura 4. Estrutura Fatorial da EAT

Não obstante, decidiu-se reespecificar o modelo, considerando o IM (Índices de Modificação). Em verdade, reespecificaram-se as covariâncias entre três pares de erros da medida, referentes aos itens 3 (*Item 3. Copiei respostas de uma prova de outras pessoas com elas sabendo*) e 4 (*Item 4. Concordei que alguém copiasse minhas respostas de uma prova.*); itens 15 (*Item 15. Vendi um trabalho escolar ou tarefa que escrevi para outra pessoa*) e 18 (*Item 18. Paguei alguém para ajudar-me a trapacear na prova*) e; itens 8 (*Item 8. Troxe “filas” [colas] escondidas para a prova*) e 25 (*Item 25. Me “safei” de uma prova trapaceando*). Os resultados da análise confirmatória demonstraram uma melhor adequabilidade do modelo em questão: $\chi^2 (73) = 164,81$, $p < 0,001$; $\chi^2/\text{gl} = 2,25$, GFI = 0,90; AGFI = 0,86; CFI = 0,90 e RMSEA = 0,07 (IC90% = 0,075-0,099). Tal como anteriormente, todos os itens do instrumento apresentaram saturações significativas (pesos fatoriais, λ) estatisticamente diferentes de zero ($\lambda \neq 0$; $z > 1,96$; $p < 0,05$), demonstrando, então, a validade fatorial desta medida, sendo sua estrutura fatorial apresentada na Figura 4.

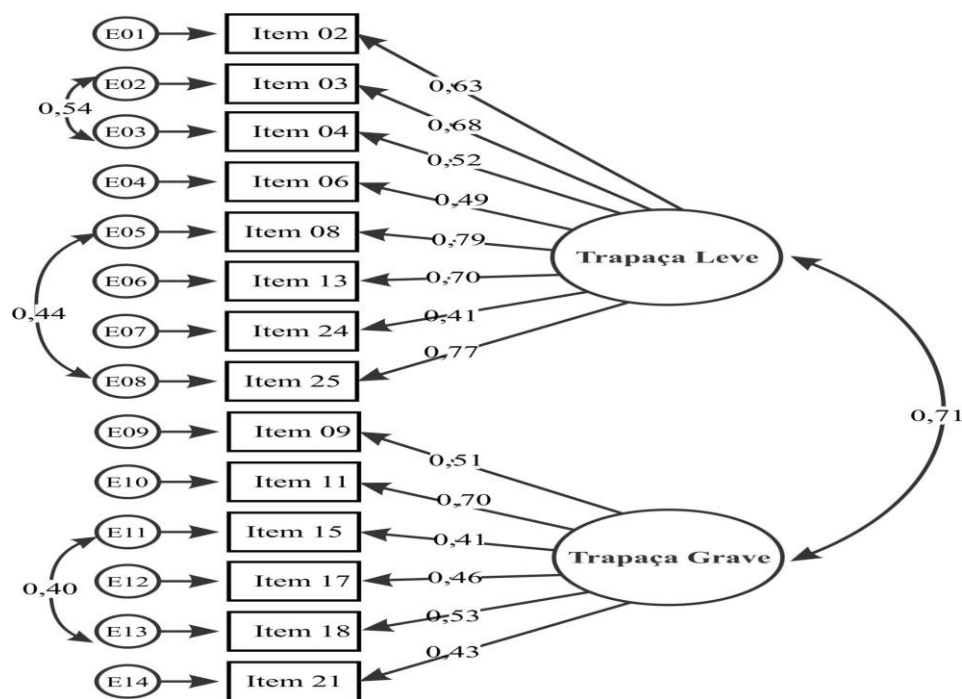


Figura 5. Estrutura Fatorial da EAT com erros correlacionados

Conhecida a sua estrutura fatorial, decidiu-se conhecer os seus indicadores de precisão utilizando-se, para tanto, da consistência interna, calculada a partir do alfa de Cronbach. Neste sentido, pode-se verificar que o alfa foi de 0,84 para o primeiro fator e de 0,76 para o segundo fator, o que conota a fidedignidade da medida.

4.3.1.2 Escala de Motivação de Trapaça - EMT

Primeiramente, primou-se por avaliar o poder discriminativo dos itens. Para isto, foram estabelecidos grupos-critérios internos com base na mediana empírica ($Me = 2,55$), considerando a pontuação dos respondentes na decorrente escala, denominando-os de grupos critérios superior e inferior. Destaca-se que os itens 8, 17, 18, 19 e 20 são invertidos, de modo que estes foram computados de maneira condizente para que então, se pudesse prosseguir com a verificação do poder discriminativo. Em sequência, utilizou-se do teste t para comparar as médias de ambos os grupos para cada um dos itens, com o objetivo de observar se estes últimos distinguem pontuações próximas. Os resultados são compilados na Tabela 5.

Tabela 5. Poder discriminativos dos itens da EMT

Item	Grupo Inferior		Grupo Superior		T
	M	DP	M	DP	
1	1,49	0,68	2,09	1,20	4,35*
2	1,72	0,84	3,11	1,34	8,81*
3	3,07	1,32	3,90	1,11	4,81*
4	1,34	0,72	1,71	1,07	2,84*
5	2,15	1,13	3,48	1,26	7,86*
6	1,28	0,63	2,37	1,26	7,75*
7	1,68	0,81	3,37	1,43	10,36*
8	1,83	1,08	2,39	1,02	3,75*
9	2,43	1,30	3,52	1,35	5,81*
10	3,18	1,34	3,96	1,19	4,37*
11	1,62	0,86	2,71	1,29	7,04*
12	1,50	0,85	3,33	1,40	11,24*
13	2,84	1,18	3,71	1,12	5,34*
14	2,01	1,06	2,91	1,27	5,45*
15	2,08	1,05	3,33	1,23	7,74*
16	2,17	1,15	3,70	1,23	8,96*
17	2,06	1,01	3,30	1,08	8,31*
18	1,62	1,17	2,19	1,43	3,05*
19	2,67	1,18	3,27	1,26	3,44*
20	2,04	1,26	3,35	1,20	7,45*

Notas. * $p < 0,01$

Conforme pode ser visualizado na tabela acima, todos os itens da *EMT* são capazes de diferenciar sujeitos com pontuações próximas.

Posteriormente procedeu-se com a *Análise Fatorial Exploratória*, no intuito de conhecer a estrutural fatorial do decorrente instrumento. Assim, procurou-se verificar inicialmente a fatorabilidade da matriz, a qual foi confirmada segundo pode ser observado pelo $KMO = 0,83$ e pelo *Teste de Esfericidade de Bartlett*, $\chi^2 (190) = 1195,070$, $p < 0,001$.

Em seguida foi realizada uma *ACP*, visando conhecer a estrutura fatorial do instrumento, sem fixar o número de fatores ou estabelecer o tipo de rotação. Assim, no intuito de se estimar o número de fatores decidiu-se por adotar os seguintes critérios: Kaiser, Cattell e Horn.

O critério de Kaiser indicou a presença de 6 fatores. Já no critério de Cattell, pôde-se observar a presença de dois fatores, conforme pode ser verificado na Figura 5 a seguir.

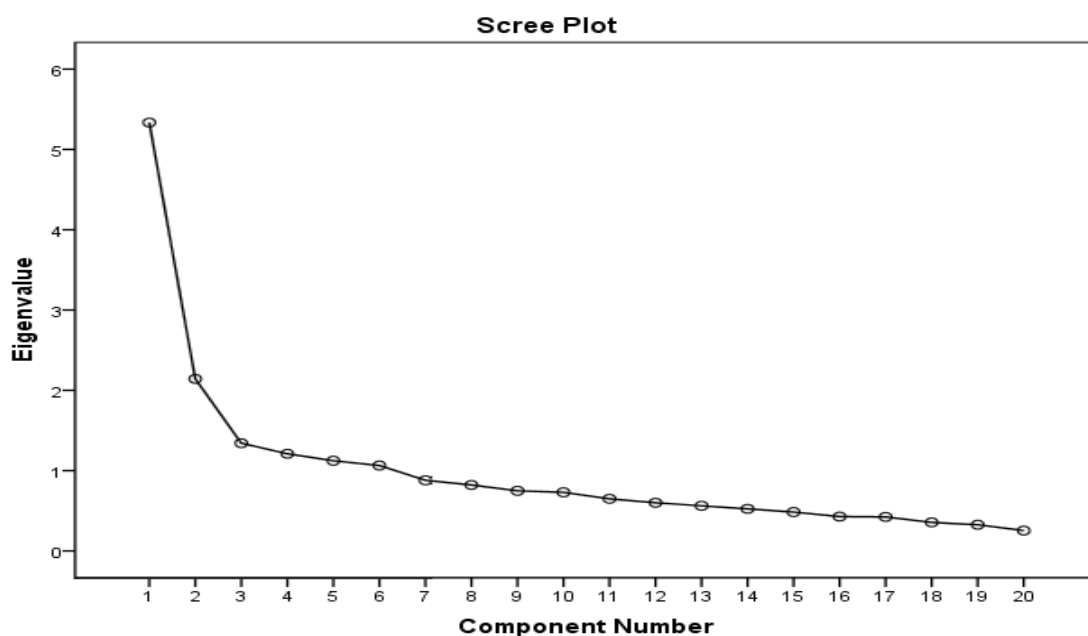


Figura 6. Critério de Cattell da EMT

Com o fim de dirimir quaisquer dúvidas com relação à estrutura fatorial da escala, procedeu-se com a análise paralela. Para tanto, tomou-se como prisma o banco de dados original, composto 212 participantes com 20 variáveis, onde foram geradas 1000 simulações a partir destes dados. Os resultados podem ser observados na tabela que se segue.

Tabela 6. *Análise Paralela dos itens da EMC*

Valores Observados	Valores Simulados	Percentis
5,53	1,58	1,70
2,14	1,47	1,55
1,34	1,39	1,46
1,21	1,32	1,38
1,12	1,25	1,31
1,06	1,20	1,24
0,87	1,14	1,19
0,82	1,09	1,13
0,74	1,04	1,07
0,73	0,99	1,03
0,64	0,94	0,98
0,60	0,90	0,94
0,56	0,86	0,90
0,52	0,81	0,85
0,48	0,77	0,81
0,42	0,72	0,76
0,42	0,68	0,72
0,35	0,63	0,68
0,32	0,59	0,63
0,25	0,52	0,58

Ao se tomar por base os critérios de Cattell e Horn, parece evidente a extração de apenas dois fatores, de modo que fixou-se a extração desta quantidade de dimensões a partir

da rotação *oblimin*, conforme utilizada na escala original (Williams, Nathanson, & Paulhus, 2010). Para mais, frisa-se que apesar do critério comumente usado ser valores de saturação acima 0,30 (Pasquali, 2003), utilizou-se como ponto de corte a saturação de 0,45 por ser mais criteriosa e por conservar a maior quantidade de itens por fator. Neste sentido, apenas os itens 3 (*Não estudei para uma prova*) e 4 (*Trapaceei para conseguir [ou manter] uma bolsa escolar*) foram excluídos por não atingirem a saturação estimada. Deste modo, na Tabela 7 pode ser verificada a distribuição dos itens por dimensão, bem como suas respectivas saturações.

Tabela 7. *Saturações dos itens da EMT*

Conteúdo dos itens	Saturação	
	Fator 1	Fator 2
12. <i>Trapaceio para obter notas altas.</i>	0,64	0,33
16. <i>Trapaceei para ajudar um amigo a passar em uma disciplina</i>	0,63	0,07
07. <i>Trapaceei para ter certeza de conseguir passar em uma disciplina.</i>	0,61	0,33
09. <i>O local das provas facilita a trapaça (por exemplo, as cadeiras ficam muito próximas).</i>	0,60	0,18
05. <i>Todo mundo trapaceia.</i>	0,58	0,02
13. <i>Os professores geralmente fazem as provas muito difíceis.</i>	0,58	0,20
06. <i>Não estou preocupado com as punições para trapaças (por exemplo, suspensão e expulsão).</i>	0,57	0,07
15. <i>Foi uma trapaça espontânea (por exemplo, eu não</i>	0,54	0,11

tinha planejado isso antes).

<i>14. As punições que usam para advertir os estudantes são apenas ameaças.</i>	0,54	0,13
<i>02. Sei como esconder minhas trapaças.</i>	0,53	0,33
<i>11. Não acho que minhas trapaças serão descobertas.</i>	0,51	0,19
<i>10. Sinto-me pressionado por minha família e outras pessoas a obter bons resultados.</i>	0,49	0,16
<i>1. Trapaceei por causa do ambiente de competição em minha escola.</i>	0,48	0,09
<i>17. Não trapaceio, pois prezo ser uma pessoa boa e confiável</i>	0,20	0,72
<i>20. Não sou o tipo de pessoa que trapaceia na escola\universidade.</i>	0,18	0,70
<i>19. Não trapaceei porque eu poderia ser pego(a).</i>	0,15	0,63
<i>08. Ser honesto e moralmente correto é minha maior prioridade.</i>	0,01	0,59
<i>18. Você não tem que trapacear para ser um vencedor.</i>	0,12	0,57
Número de itens	13	5
Valor próprio	5,33	2,14
%Variância total explicada	26,6	10,7
alfa de Cronbach	0,84	0,70

Conforme pode ser constatado na Tabela 7, o componente geral da escala é constituído por 18 itens, possuindo saturação variando entre 0,64 (*item 12. Trapaceio para*

obter notas altas) a 0,48 (item 1. *Trapaceei por causa do ambiente de competição em minha escola*) no primeiro fator, e 0,72 (item 17. *Não trapaceio, pois prezo ser uma pessoa boa e confiável*) a 0,57 (item 18. *Você não tem que trapacear para ser um vencedor*) no segundo fator.

O primeiro fator, aqui denominado de *Contravenção*, apresentou o valor próprio de 5,33 e explica uma porcentagem de 26,67 da variância total, enquanto que o segundo fator, denominado de *Honestidade*, apresentou valor próprio de 2,14 e explica 10,7% da variância total. Desta maneira, juntos ambos os fatores explicam 37,3% da variância total do decorrente instrumento. No tocante ao alfa de Cronbach, os dois fatores apresentaram consistências internas de 0,84 e 0,70, respectivamente, na *Análise Fatorial Exploratória*.

Em suma, os indicadores citados evidenciam a validade fatorial e a consistência interna da *EMT*. Contudo, esta análise possui caráter exploratório, de modo que se procedeu com a checagem do modelo bifatorial a partir de uma amostra independente realizando, então, uma *Análise Fatorial Confirmatória*.

Os resultados da *Análise Fatorial Confirmatória* demonstraram a adequabilidade do modelo em questão: $\chi^2 (134) = 217,23$, $p < 0,001$; $\chi^2/\text{gl} = 1,62$, GFI = 0,90; AGFI = 0,87; CFI = 0,91 e RMSEA = 0,05 (IC90% = 0,039- 0,065). Todos os itens do instrumento apresentaram saturações significativas (pesos fatoriais, λ) estatisticamente diferentes de zero ($\lambda \neq 0$; $z > 1,96$; $p < 0,05$), parecendo existir validade fatorial desta medida, sendo sua estrutura fatorial apresentada na Figura 6.

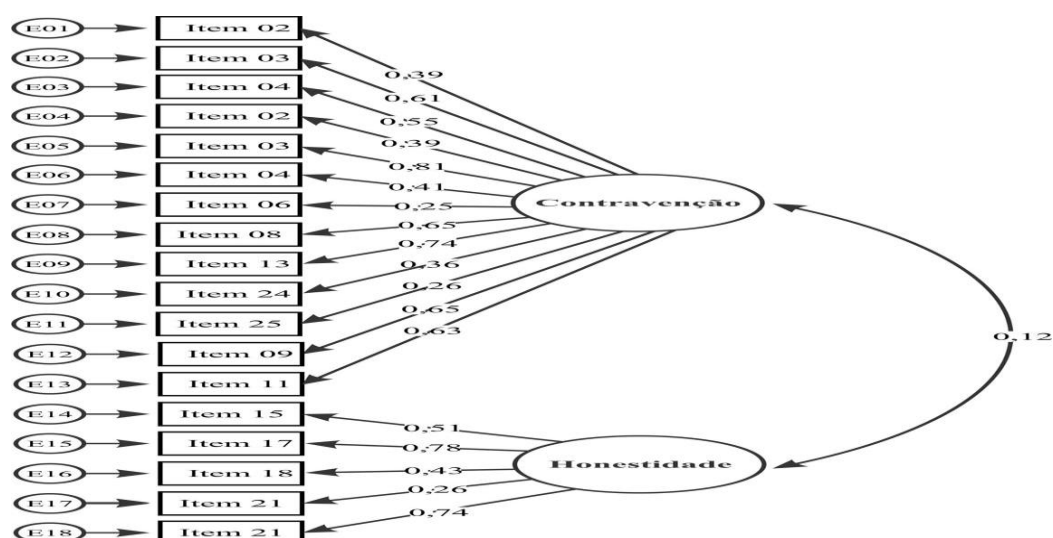


Figura 7. Estrutura Fatorial EMT

Conhecida a sua estrutura fatorial, decidiu-se conhecer seus indicadores de precisão, utilizando-se a consistência interna, calculada por meio do alfa de Cronbach. O alfa do primeiro fator foi de 0,60, enquanto que o alfa do segundo fator foi de 0,68. Apesar destes não serem os valores ideais, podem ser considerados valores aceitáveis (Hair et al., 2010).

4.3.2 Correlação

Neste tópico são explanadas as análises estatísticas que foram empregadas para testar cada uma das hipóteses previamente formuladas. Assim, no intuito de conhecer em que medida e direção a autoavaliação do desempenho acadêmico se relaciona com os demais construtos de interesse desta dissertação foram calculadas correlações r de *Pearson* para cada par de variáveis. Deste modo, são apresentados a seguir, os resultados específicos a respeito das mesmas. Vale dizer que apesar da trapaça ser mensurada a partir de duas escalas, e cada uma destas medidas apresentar duas dimensões, estas são tratadas de forma diferenciada a partir de suas pontuações totais.

Assim, no que se refere à *Autoavaliação do Desempenho Acadêmico*, esta se correlacionou de maneira negativa com a trapaça, como pode ser verificado nas pontuações totais de ambas as escalas, *EAT* ($r = -0,23$, $p < 0,001$) e *EMT* ($r = -0,33$, $p < 0,001$), o mesmo pôde ser

observado em ambos seus respectivos fatores. Deste modo, pode-se dizer que a *Hipótese 1 (A autoavaliação do desempenho acadêmico se relaciona negativamente com a trapaça acadêmica)* foi corroborada.

Já no que se refere às associações estabelecidas entre a trapaça e as prioridades valorativas, pôde-se constatar que a trapaça se correlacionou de maneira positiva com as prioridades valorativas *Realização*, conforme pode ser verificado em ambas as escalas: *EAT* ($r = 0,13, p < 0,001$) e *EMT* ($r = 0,12, p < 0,05$). Neste sentido, pode-se afirmar que a *Hipótese 2 (A trapaça acadêmica está positivamente relacionada com o valor de realização)* foi ratificada.

Quanto à prioridade valorativa *Experimentação*, esta se correlacionou positivamente com a trapaça, conforme pode ser observado: *EAT* ($r = 0,33, p < 0,001$) e *EMT* ($r = 0,27, p < 0,001$). Isto posto, verifica-se que a *Hipótese 3* foi corroborada (*A trapaça acadêmica está positivamente relacionada com o valor experimentação*).

A prioridade valorativa *Normativa* se correlacionou negativamente com a trapaça, como pode ser visualizado: *EAT* ($r = -0,17, p < 0,001$) e *EMT* ($r = -0,23, p < 0,001$). Estes resultados despontam que a *Hipótese 4 (A trapaça acadêmica está negativamente relacionada com o valor normativo)* foi corroborada.

Por fim, a prioridade valorativa *Interativa* se correlacionou de forma negativa com a trapaça, como pode ser visto: *EAT* ($r = -0,07, p > 0,05$) e *EMT* ($r = -0,09, p > 0,05$). Entretanto, a *Hipótese 5 (A trapaça acadêmica está negativamente relacionada com o valor interativo)* não foi corroborada visto que não apresentaram significância estatística.

Destaca-se que foram relatados apenas os resultados das pontuações totais das escalas de trapaça, não obstante, a correlação das escalas, com seus respectivos fatores, com a *autoavaliação do desempenho acadêmico* e com as *prioridades valorativas*, podem ser visualizadas na tabela a seguir.

Tabela 8. *Correlatos da Autoavaliação do desempenho Acadêmico*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Trapaça Leve	1												
2. Trapaça Grave	0,48**	1											
3. Pontuação total EAT	0,91**	0,81**	1										
4. Contravenção	0,69**	0,49**	0,70**	1									
5. Honestidade	0,22**	0,08	0,19**	0,04	1								
6. Pontuação total EMT	0,65**	0,42**	0,64**	0,77**	0,67**	1							
7. Desempenho Acadêmico	-0,27**	-0,10*	-0,23**	-0,24**	-0,23**	-0,33**	1						
8. Subfunção Experimentação	0,28**	0,28**	0,33**	0,31**	0,07	0,27**	-0,05	1					
9. Subfunção Realização	0,13**	0,09	0,13**	0,11*	0,06	0,12*	0,12*	0,46**	1				
10. Subfunção Existência	0,01	-0,07	-0,03	0,01	-0,08	-0,05	0,14**	0,25**	0,42**	1			
11. Subfunção Suprapessoal	-0,06	-0,14**	-0,11*	-0,12**	-0,03	-0,12*	0,21**	0,19**	0,39**	0,52**	1		
12. Subfunção Interativa	-0,03	-0,11*	-0,07	-0,05	-0,08	-0,09	0,15**	0,19**	0,30**	0,49**	0,46**	1	
13. Subfunção Normativa	-0,13**	-0,17**	-0,17**	-0,18**	-0,16**	-0,23**	0,23**	-0,05	0,18**	0,41**	0,40**	0,43**	1

Nota. * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ (teste bicaudal); **1** = *Trapaça Leve*; **2** = *Trapaça Grave*; **3** = *Pontuação total EAT*; **4** = *Contravenção*; **5** = *Honestidade*; **6** = *Pontuação total EMT*; **7** = *Desempenho Acadêmico*; **8** = *Subfunção Experimentação*; **9** = *Subfunção Realização*; **10** = *Subfunção Existência*; **11** = *Subfunção Suprapessoal*; **12** = *Subfunção Interativa*; **13** = *Subfunção Normativa*.

4.3.3 Modelo explicativo

Ao se ter em conta as correlações observadas previamente, prosseguiu-se com a proposição de um modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico, lançando mão da trapaça acadêmica e dos valores humanos. Neste sentido, o poder explicativo das variáveis em pauta foi averiguado a partir da *modelagem de equações estruturais*, a qual é utilizada para testar possíveis interrelações estabelecidas entre construtos latentes, considerando, para isto, o erro da medida (Raykov & Marcoulides, 2006).

Para proposição do modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico, levou-se em consideração as subfunções *Realização*, *Experimentação*, *Normativa* e *Interativa*, assim como as pontuações totais das escalas de trapaça acadêmica, as quais mostraram sua relação com a variável de interesse, conforme pôde ser verificado nas correlações supracitadas. Destaca-se que apesar da prioridade valorativa *Interativa*, não ter apresentado significância na correlação, entretanto, apresentou a direção esperada, de modo que decidiu-se por incluí-la, tendo em vista que estudos prévios despontam a influência dos pares para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais (Gouveia, Santos, Athayde, Souza, & Gusmão, 2014).

Para a verificação do modelo, utilizou-se como entrada a matriz de variância-covariância, adotando-se o estimador ML (*Maximum Likelihood*). Já no que tange ao ajustamento do modelo, este foi verificado por diferentes indicadores de ajuste (χ^2/gl , GFI, AGFI, RMSEA e CFI). O modelo construído pode ser observado na figura que se segue.

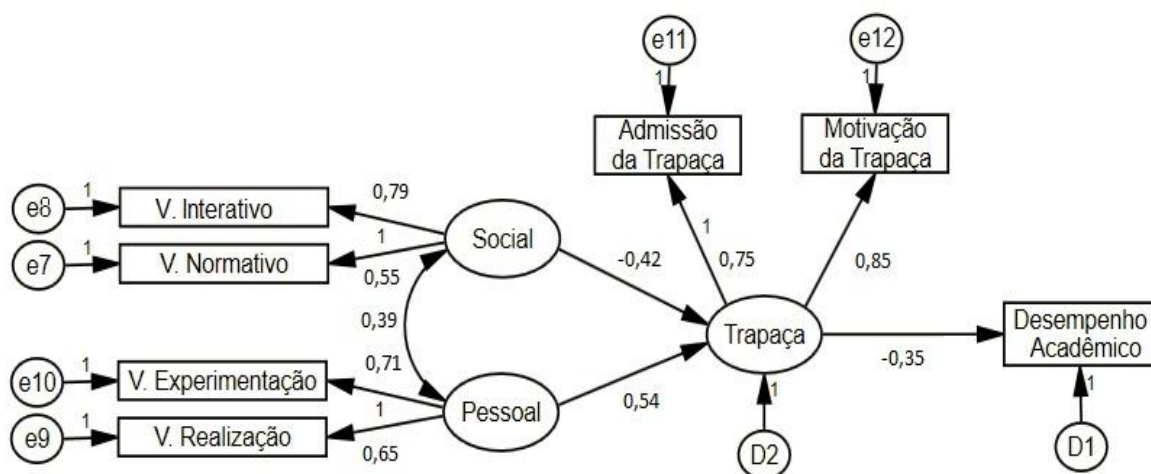


Figura 8. Modelo Explicativo da Autoavaliação do desempenho acadêmico

Os indicadores demonstraram o ajuste do modelo aos dados [χ^2 (11) =79,759, $p < 0,001$; $\chi^2/\text{gl} = 7,72$, GFI = 0,95; AGFI = 0,87; CFI = 0,89 e RMSEA = 0,11 (IC90% = 0,095-0,114)] indicando que os valores humanos explicam a trapaça acadêmica e esta, por sua vez, explica a autoavaliação do desempenho acadêmico. Especificamente, verificou-se que os valores sociais estão inversamente relacionados com a trapaça, enquanto que os valores pessoais estão diretamente relacionados com este construto. Para além, a trapaça acadêmica está negativamente relacionada com a *Autoavaliação do desempenho acadêmico*. Frisa-se que os lambdas (pesos de regressão padronizados) foram estatisticamente diferentes de zero ($\lambda \neq 0$, $z > 1,96$, $p > 0,05$).

4.4 Discussão Parcial

O principal objetivo deste estudo foi propor um modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico, de modo que para a realização deste empreendimento fez-se preciso validar as escalas de trapaça, *EAT* e *EMT*, para posteriormente verificar a relação estabelecida entre estas com os valores humanos e com a *Autoavaliação do desempenho acadêmico*. Neste sentido, primeiramente pretendeu-se adaptar para o contexto brasileiro dois

instrumentos para mensuração da trapaça, de modo que enquanto um visa identificar a admissão do comportamento de trapaça em suas modalidades *Leve* e *Grave* (EAT), o outro aborda em seus itens motivações para o ato de trapacear ou de identificar-se enquanto uma pessoa honesta, e por assim dizer, não praticante da trapaça, sendo compostos pelas dimensões *Contravenções* e *Honestidade*.

Confia-se que os objetivos ora delimitados foram logrados. Não obstante, a melhor apreensão dos resultados demanda uma discussão dos mesmos à luz da teoria. Isto posto, esta seção encontrar-se-á subdividida em três partes. Na primeira discutir-se-á acerca da adaptação das medidas. Na segunda debater-se-á sobre os correlatos da autoavaliação do desempenho acadêmico. Por fim, na terceira parte, discutir-se-á sobre o modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico elaborado a partir dos direcionamentos delimitados pelos achados empíricos encontrados nos dados correlacionais, bem como em estudos prévios de variáveis correlatas.

4.4.1 Parâmetros Psicométricos

Embora nos tópicos precedentes tenha-se optado por dividir os resultados das escalas de trapaça em subtópicos diferenciados, na decorrente discussão será debatido acerca das medidas de maneira conjunta visto que isto não traria ônus para a explanação dos instrumentos, bem como em decorrência de apesar destes abordarem perspectivas diferenciadas da trapaça no âmbito acadêmico, especificamente, a admissão e as motivações, os mesmos ainda são referentes ao mesmo construto.

A primeira parte do decorrente estudo contou como escopo reunir evidências psicométricas de validade fatorial e de precisão dos seguintes instrumentos: *Escala de Admissão de Trapaça* (EAT) e *Escala de Motivação de Trapaça* (EMT). Confia-se que os esforços empreendidos para conhecer a estrutura fatorial das medidas, bem como para se identificar os indicadores de consistência interna foram logrados.

Deste modo, foi possível certificar-se que tanto na *EAT* quanto na *EMT*, duas dimensões se sobressaíram, tendo em conta os critérios de Cattell e de Horn, sendo que este último possui reconhecida robustez (Lorenzo-Seva, Timmerman, & Kiers, 2011). Ademais, vale dizer que ambos os fatores apresentam saturações aceitáveis, inclusive superior ao que é recomendado pela literatura, ou seja, acima de 0,30 (Pasquali, 2012).

Em ambas as escalas os dois fatores possuem índices aceitáveis de consistência interna superiores ao ponto de corte que tem sido requerido para fins de pesquisa (Pasquali, 2010) e aproximadamente igual ou superior ao verificado em outros instrumentos de trapaça, a exemplo da *Escala de atitudes frente à trapaça acadêmica* (Gardner & Melvin, 1988) ou mesmo *Escala de trapaça no contexto acadêmico* (Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998). Em vista do exposto, parece pertinente pensar a trapaça enquanto comportamento delimitado por duas dimensões distintas em ambas as escalas, a saber: *Trapaça Leve* e *Trapaça Grave*, na *EAT*, e; *Contravenções* e *Honestidade*, na *EMT*.

Neste âmbito, vale ressaltar que em buscas realizadas no Google Acadêmico não foi encontrada uma medida objetiva que mensurasse a trapaça no contexto acadêmico e apresentasse os indicadores psicométricos, de modo que as pesquisas até então travadas no contexto brasileiro, lançam mão de instrumentos qualitativos, a exemplo de entrevistas, tal como pode ser verificado nos estudos de Barbastefano e Souza (2007) e Pessotti, Ortega e Moulin (2011). Embora tenham sido encontrados estudos (ver em Venudo-de-Oliveira, Aguiar, Queiroz, & Barrichello, 2014; Silva, Rocha, Otta, Pereira, & Bussab, 2006) no território nacional que se utilize de uma escala para mensuração da trapaça, os mesmos não apresentam as propriedades psicométricas das medidas, não podendo-se então julgar se estes realmente possuem qualidade psicométrica de validade e precisão. Assim, empreendimentos desta natureza são de *sine qua non* relevância ao se considerar que o Brasil ainda não se

dispõe de medidas que comprovadamente apresente parâmetros psicométricos adequados para a mensuração da trapaça.

Dentre as vantagens das medidas validadas no decorrente estudo, considera-se o número reduzido de itens. Embora suas versões originais contem com 26 itens (*EAT*) e 20 itens (*EMT*), respectivamente, as versões ora validadas contam com 16 itens e 18 itens, de modo respectivo. Entretanto, há de se pontuar que a *EAT*, possui oito itens distratores que versam sobre trapaça em geral, e não unicamente acerca do contexto acadêmico, de modo que, acrescentando os mesmos, a escala passaria a possuir então, um total de 24 itens. Contudo, mesmo com a perda de dois itens, em ambos os instrumentos, verifica-se a persistência da qualidade das medidas em relação às escalas originais (Paulhus, Williams, & Nathanson, 2004; Williams, Nathanson, & Paulhus, 2010).

Ressalta-se que tais medidas por serem relativamente curtas, constituem-se enquanto interessantes instrumentos a serem utilizados em contexto de pesquisa, sobretudo ao se considerar que estas demandam baixo tempo de aplicação, bem como baixo custo. Isto posto, estas medidas configuram-se enquanto alternativas a serem tomadas em conta em pesquisas futuras que versam sobre a trapaça acadêmica.

No tocante as reestruturações fatoriais das referidas escalas, embora as suas versões originais contem com uma estrutura trifatorial, no caso da *EAT*, e unifatorial, no caso da *EMT*, a decorrente validação constatou que ambas possuem estrutura bifatorial. Esta reestruturação pode ser atribuída ao contexto cultural no qual foi validado, especificamente, o contexto brasileiro.

Em consonância com o exposto, a literatura tem despontado que os comportamentos, bem como os traços de personalidade sofrem influência do contexto cultural o qual está imerso visto que algumas condutas e traços são mais almejados e/ou aceitos em alguns locais

do que outros (Schmitt et al., 2007). A mesma motivação pode ser atribuída às mudanças dos itens invertidos nestas escalas. Para mais, no tocante aos índices de precisão encontrados (variando de $\alpha = 0,76$ a $\alpha = 0,84$ na *EAT*, e variando de $\alpha = 0,60$ a $\alpha = 0,68$ na *EMT*), observa-se que estes são satisfatórios (Hair et al., 2009; Nunnally, 1991).

Haja vista o exposto, acredita-se que os achados parecem evidenciar validade fatorial e consistência interna das duas medidas, de modo que estas poderão ser adotadas em empreendimentos científicos futuros. Todavia, confia-se que a sua utilização em estudos posteriores demanda pesquisas complementares que visem verificar suas validades convergentes e discriminantes.

4.4.2 Correlatos da Autoavaliação do desempenho acadêmico

A *Hipótese 1* previa que a trapaça acadêmica se estabeleceria de maneira negativa com a autoavaliação do desempenho acadêmico. Neste sentido, os achados corroboraram esta previsão. Esta perspectiva vem ao encontro com o previsto pela literatura ao se ter em conta que a entrada na universidade é vivenciada com patamares crescentes de estresse e perda da qualidade de vida (Alves, Tenório, Anjos, & Figueroa, 2010; Silva, Chiquito, Andrade, Brito, & Camelo, 2011), e ao se lançar luz sobre o estresse vivenciado desde a Educação Básica, em potencial, no Ensino Médio e na entrada ou conclusão da universidade, permitiria entender o nível de pressão e ansiedade o qual a maioria dos estudantes encontra-se acometido nesta fase de sua vida.

Logo, esta situação acaba por ocasionar uma sensação de sobrecarga, mal desempenho ou abandono dos estudos (Haynes et al., 2011), de modo que o comportamento da trapaça poderia ser utilizado para reduzir a pressão externa, a partir da aquisição de boas notas, entretanto, a insegurança e a opressão moral por parte do próprio aluno propiciaria que o mesmo avalie-se um mal estudante.

Esta perspectiva pode ser encontrada nos estudos de Murdock e Anderman (2006) ao relatarem acerca das motivações da trapaça, de modo que quando os alunos confrontam seus planos de rendimento com seu desempenho, e estes se apresentam de maneira incondizente com o esperado, acaba, por vezes, incitando o discente a trapacear. Entretanto, este aluno não está livre dos controles sociais, de modo que o mesmo passa a atribuir justificativas para este comportamento, no intuito de minimizar a discrepância entre as crenças e os comportamentos, sobretudo em se tratando de atos desviantes (Brent & Atkisson, 2011). Logo, o aluno sabe que está indo de encontro com as normas vigentes, todavia, lança mão de estratégias desviantes para lograr seus objetivos (Callahan, 2004), não obstante, isso não o livra do autojulgamento. Neste ínterim, frisa-se que os controles sociais atuam para minimizar ou extinguir as motivações de comportamentos desviantes (Sykes & Matza, 1957).

Para mais, destaca-se que quando o aluno possui baixa expectativa de alcançar seus objetivos com seu próprio esforço, ou seja, possui uma avaliação negativa sobre seu próprio desempenho, vê-se tendenciado a desenvolver a trapaça (Murdock & Anderman, 2006). Outrossim, alunos que possuem melhor desempenho acadêmico, possuem menor probabilidade de trapacear do que aqueles que possuem *déficits* no desempenho. Desta maneira, estudantes que estão mais realizados academicamente tem menor probabilidade de trapacear (Bisping et al., 2008; Eastman et al., 2008; Iyer & Eastman, 2006; Ledesma, 2011; McCabe & Treviño, 1997; Teixeira & Rocha, 2010).

Por outro lado, destaca-se que os valores podem influenciar o aluno em seus comportamentos sociais (Callahan, 2004). Neste sentido, as próximas hipóteses versam sobre a relação dos valores de orientação pessoal e social sobre os comportamentos e as motivações para trapacear.

Neste sentido, parece pertinente a relação positiva encontrada entre a subfunção valorativa *Realização* com a trapaça acadêmica, conforme previa a *Hipótese 2*, de modo que a

mesma foi corroborada. De acordo com os estudos de Murdock e Anderman (2006), quando o aluno está pautado na obtenção de sucesso pessoal, em detrimento da verdadeira aquisição de habilidades e conhecimento, o mesmo estará tendenciado a desenvolver comportamentos fraudulentos.

Assim, ao se tomar em conta que na subfunção *Realização* as pessoas estão direcionadas para suas realizações materiais e pessoais, bem como são inerentemente imediatistas (Medeiros et al., 2012), faz sentido a relação positiva da mesma com a trapaça acadêmica, dado que este comportamento poderia se apresentar como uma oportunidade de lograr por seus anseios. Para mais, esta subfunção é característica de jovens adultos em fase produtiva, ou mesmo sujeitos educados em contextos disciplinares que apresentam certa rigidez e formalidade (Rokeach, 1973), como é o caso das universidades e principalmente das escolas.

Em consonância com a hipótese, os achados na literatura despontam que o comportamento de trapaça, em determinadas ocasiões, apresenta-se relacionado mais com a percepção de sucesso do que de fracasso (Houston & Ziff, 1976). Isto posto, quando o comportamento de trapaça encontra-se experienciado como sucesso, aumenta a probabilidade de ocorrência deste comportamento, do que quando vivenciado como uma experiência de fracasso (Houston, 1977). Logo, esta hipótese foi corroborada.

Outrossim, os resultados estão em consonância com estudos correlatos os quais apontam que estudantes que festejam bastante, bem como aqueles que participam de grêmios ou outras organizações estão mais vinculados com comportamentos de trapaças (Burrus et al., 2007; Whitley, 1998). Vale ressaltar que pessoas orientadas por este valor facilmente burlam regras sociais (Pimentel, 2004; Santos, 2008), e orientam-se pela busca de objetivos materiais ou com ganhos (quase) imediatos (Gouveia, 2013).

Na mesma linha de pensamento, a *Hipótese 3* pressupõe que “a *trapaça acadêmica* estará positivamente relacionada com o valor de *experimentação*” deste modo, esta afirmativa também foi ratificada pelos achados. Neste sentido, lança-se luz que indivíduos guiados pelo valor *experimentação* possui orientação pessoal, sendo então orientados pelo princípio do prazer (Gouveia, 2013). Logo, quando a trapaça é experienciada como sucesso estes indivíduos se veem motivados para esboçarem este comportamento desviante.

Paralelamente a esta conjuntura, evidências apontam que indivíduos que trapaceiam em contexto estudantil frequentemente tendem a racionalizar (neutralizar) seu ato (Haines, Diekhoff, LaBeff, & Clark, 1986). Este mecanismo encontra-se atrelado com a negação da responsabilidade, atribuição de responsabilidade ao contexto e apelo às autoridades, de modo que constituem-se maneiras do sujeito se precaver do sentimento de culpa e desaprovação moral, numa tentativa de evitar o desprazer que a autculpabilização pode trazer. Assim, estas evidências parecem demonstrar que indivíduos orientados pela *Experimentação*, no intuito de satisfazer seus anseios de experiências mais excitantes, utilizam-se da trapaça, visto que esta poderia se apresentar como uma forma de se obter um ganho (rendimento), mas que está sujeita a possíveis punições caso o sujeito seja pego.

A *Hipótese 4* defende que a *trapaça acadêmica* estará negativamente relacionada com o valor *normativo* de modo que a mesma também foi corroborada. Logo, é importante primeiramente destacar que indivíduos orientados por esta subfunção atribuem especial importância à preservação da cultura e estar de acordo com as normas e padrões sociais, podendo ser evidenciado pela necessidade de obediência à autoridade (Gouveia, 2013). Assim, pessoas normativas primam pelo respeito de regras e hierarquias, com isso espera-se que pessoas norteadas por esta subfunção não se envolvam ou mesmo se envolvam em menor medida em comportamentos que transgridem as normas, como é o caso da trapaça acadêmica.

Em consonância com estes achados estão os resultados de Santos (2008), o qual verificou que os valores normativos atuam como inibitório de comportamentos antissociais.

Somado ao exposto, indivíduos trapaceiros possuem menor nível de consciência acerca do futuro, bem como possuem menores taxas de frequência na aula. Tais características demonstram que estes indivíduos estão mais voltados para obtenção de ganhos imediatos a partir do baixo comprometimento com atividades e com as normas previstas (Clariana, Gotnens, Badia e Cladellas, 2012). Logo, parece fazer sentido que indivíduos que pontuam menos nesta subfunção estejam mais motivados a desenvolverem a trapaça.

Aliado ao que vem sendo apontado, trapaceiros tem como metas o prestígio e o êxito, conforme pôde-se verificar a partir da subfunção *realização*, entretanto, utilizam-se de meios desviantes, como a trapaça para alcança-los. Logo, quando o discente entende que o comportamento de trapaça, e conseqüentemente, a transgressão de normas, possui baixo ônus em relação aos benefícios que esta conduta fraudulenta pode trazer (Murdock & Anderman, 2006), acabam por burlar as normas e regras previstas.

A *Hipótese 5* previa que a trapaça estaria negativamente associada com a subfunção *interativa*, de modo que embora os achados tenham ido na direção esperada, não apresentaram significância estatística. Neste sentido, esta hipótese não foi corroborada. Todavia, vale destacar que pessoas que são orientadas pela subfunção *interativa* primam pelo estabelecimento de relações interpessoais e manutenção de um bom relacionamento com outrem, de forma que estariam mais dispostas a desenvolver comportamentos pró-sociais (Gouveia, Santos, Athayde, Souza, & Gusmão, 2014; Cnnan et al., 2012) do que desviantes, como a trapaça. Destarte, frisa-se que a não significância estatística não equivale a não significância psicológica (Dancey & Reidy, 2013).

Logo, mesmo que as relações com a subfunção *interativa* não terem sido estatisticamente significativas, não invalida os resultados, visto que pressupõe-se que em

amostra diferente e/ou maior, a significância estatística poderia ser verificada. Assim, confia-se que esta subfunção oferece importante contribuição para o entendimento da trapaça e sua consequente influência sob a autoavaliação do desempenho acadêmico. Isto posto, justifica-se a inclusão desta subfunção no modelo explicativo.

4.5.3 Modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico

Ao se adotar como parâmetro os dados correlacionais supramencionados, bem como estudos correlacionais (e.g. Clariana, Gotnens, Badia, & Cladellas, 2012; 1985; Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida, & Abreu, 2012; Tracey & Sedlacek; Weiner ,1972), tomou-se como meta elaborar um modelo explicativo no intuito de apreender melhor a autoavaliação do desempenho acadêmico. Neste íterim, vale destacar que a autoavaliação geralmente encontra-se atrelada a autoestima e aos afetos positivos e negativos (Brown, 1986; Gibbons, 1986) de modo que suas implicações não se restringem apenas ao âmbito acadêmico, mas à saúde geral percebida (Beck, 2007).

Os resultados despontam que os valores humanos, em especial as orientações social e pessoal, são importantes explicadores da trapaça acadêmica e estes, por sua vez, conferem implicações sobre a autoavaliação do desempenho acadêmico. De fato, tem-se observado que pessoas que quebram normas sociais estão mais tendenciadas a desenvolverem a trapaça, de modo que estes estudantes, não raras vezes, frequentam menos as aulas e tiram notas mais baixas em comparação com aqueles indivíduos que não desenvolvem esta conduta (Clariana, Gotnens, Badia, & Cladellas, 2012). Neste âmbito, este cenário permite entender o motivo pelo qual estes discentes, frequentemente, se autoavaliam negativamente enquanto estudantes (ver Dweck & Elliot, 1983).

Neste íterim, vale destacar que as atribuições conferidas pelos alunos a seus respectivos rendimentos, influenciam sobremaneira nas emoções e expectativas a respeito do

futuro (Weiner, 1972). Ademais, o desempenho é influenciado pelas expectativas e reações afetivas, que por sua vez incidem sobre as condutas adotadas referentes ao desempenho (intensidade, preferência por determinadas atividades, esforço e persistência) (Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida, & Abreu, 2012). Logo, a autoavaliação do desempenho acadêmico configura-se enquanto uma importante ferramenta para o entendimento dos comportamentos adotados ao longo da trajetória estudantil, incluindo, então, os atos (des)honestos.

Outrossim, vale destacar que as motivações atribuídas ao comportamento de trapaça podem variar de acordo com o interlocutor o qual o indivíduo estará justificando sua conduta (Mills, 1940), ou seja, de acordo com a pessoa a qual a justificativa é transmitida. Estas variações são desenvolvidas no intuito de reduzir as possíveis problemáticas ocasionadas nas relações em decorrência da fraude, bem como para minimizar a discrepância entre o que o indivíduo acredita como certo e errado e seus comportamentos (Brent & Atkisson, 2011). Outrossim, mesmo que os estudantes concordem que a trapaça é uma conduta indevida, porém, uma gama de estudos despontam que em determinadas ocasiões alguns trapaceiros defendem que esta conduta é aceitável ou mesmo compreensível (LaBeff et al., 1990; McCabe, 1992).

Neste ínterim, vale dizer que pessoas trapaceiras pautam suas condutas em valores de *Realização*. Indivíduos que endossam esta subfunção almejam a demonstração da competência pessoal, primando pelos logros materiais que podem obter (Gouveia, 2013). Em consonância com o exposto, Nicholls (1984) despontou para dois motivadores que mediam estes comportamentos: o engajamento com a atividade e o engajamento com o ego. Assim, quando o sujeito está implicado com a tarefa, seu objetivo sobre a mesma consiste na aprendizagem. Isto posto, trapacear na atividade não seria algo racional a se fazer tendo em vista o anseio a ser logrado.

Em consonância com o exposto, Giota (2001) vem abordar que alunos cujos objetivos de aprendizagem estão voltado para metas mais imediatistas, possuem como propósitos a conquista e não a aquisição de conhecimento propriamente, bem como anseiam pela demonstração de seus altos desempenhos nas atividades desenvolvidas. Logo, a trapaça poderia ser uma maneira de alcançar seus anseios. Essa perspectiva é também corroborada por Ames (1992) ao verificar que alunos norteados por esta prioridade axiológica possuem a orientação do desempenho voltado para a demonstração de capacidade para outras pessoas, pela competição e superação de desempenho de outrem e alcance de destaque acadêmico a partir de pouco esforço (Ames, 1992).

Por outro lado, quando o indivíduo está mais voltado para seu próprio ego, este se vê direcionado para demonstração de alta performance. Não obstante, o dispêndio de pouco esforço configura-se enquanto uma estratégia de proteção do ego contra falhas e/ou mau desempenho. Desta forma, o discente acaba por se inserir em atos desonestos como maneira de conseguir suas metas e ao mesmo tempo proteger seu ego. Esta perspectiva é corroborada por Dweck e Elliot (1983) ao defenderem que os alunos voltados para a aprendizagem estão mais propensos a atingir seu objetivo a partir de comportamentos honestos, desenvolvendo, então, menos trapagens.

Somado ao exposto, Thompson, Austin e Walters (2011) ao estudarem sobre as relações entre personalidade e trapaça verificaram que indivíduos trapaceiros recorrentemente buscam por novas experiências e excitabilidade. Isto posto, estes indivíduos pontuam em *Experimentação*, o que estaria de acordo com os achados da presente dissertação. Esta subfunção pode ser expressa pelos valores sexualidade, prazer e emoção. Logo, pessoas norteadas por este valor buscam pela satisfação em um sentido mais amplo, excitabilidade e procura por experiências arriscadas (Gouveia, 2013; Schwartz, 1992).

Destaca-se que este estudo teve caráter exploratório onde visou-se conhecer as relações estabelecidas entre autoavaliação do desempenho acadêmico, trapaça acadêmica e valores humanos, de modo a propor um modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico. Porém, para isto fez-se primeiramente necessário validar as medidas de trapaça acadêmica, *EAT* e *EMT*, afim de contar com instrumentos de comprovada validade e adequação psicométrica.

Logo, o decorrente estudo viabilizou verificar consistentemente quais subfunções valorativas estão relacionadas com a trapaça, bem como observar quais as implicações deste comportamento sobre a autoavaliação do desempenho acadêmico, de modo a fundamentar a elaboração de um modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico o qual contou com os valores humanos e a trapaça como variáveis antecedentes, e a autoavaliação do desempenho acadêmico, como variável critério.

Contudo, acredita-se que o ser humano por ser inerentemente social, estaria também fortemente influenciado pela cultura o qual está imerso, de modo que no estudo seguinte contar-se-á com o *jeitinho brasileiro* para a elaboração de um modelo alternativo. Logo, no estudo seguinte será avaliado o ajuste de um modelo alternativo, acrescentando a variável *jeitinho brasileiro*, no intuito de observar se este contribui para compreender a autoavaliação do desempenho acadêmico.

Espera-se, portanto, ter contribuído com o conhecimento sobre as implicações dos valores e do *jeitinho brasileiro* sobre a trapaça, observando o impacto destes sobre a autoavaliação do desempenho acadêmico, no intuito de conduzir a reflexão e propostas interventivas que promovam uma autoavaliação do desempenho positiva. Logo, esta é uma das possíveis finalidades práticas desta dissertação. Além disso, procurou-se reunir evidências psicométricas mais robustas sobre a influência das orientações pessoal e social

sobre a fraude, a partir da reprodução da mesma estrutura de modelo, acrescentando, então, apenas o jeitinho brasileiro.

5. ESTUDO 2. MODELO EXPLICATIVO: CONTRIBUIÇÕES DOS VALORES E DO JEITINHO BRASILEIRO

5. 1 Introdução

O *Estudo 1* teve como uma de suas propostas propor um modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico. Em consonância com o que é previsto na literatura em estudos correlatos, os dados revelaram que é possível conceber como válida a proposição de que os valores humanos constituem-se como importantes variáveis para explicar a trapaça no contexto acadêmico e que esta incide sobre a autoavaliação do desempenho acadêmico. Logo, no referido estudo deu-se o primeiro passo para comprovar o funcionamento do modelo como um todo.

Entretanto, em razão de ter o *jeitinho* brasileiro enquanto um sistema de identidade cultural que oferece larga contribuição para compreensão dos comportamentos sociais referentes a um grupo cultural (Barlach, 2013), vê-se nesta oportunidade, a possibilidade de testar sua adequação para explicar, juntamente com os valores humanos, o comportamento da trapaça, congregando, desta maneira, maior embasamento para entendê-la visto que trata-se de um construto multifacetado.

Esta situação requer checar, em amostra independente, os parâmetros de ajuste desta segunda proposição de modelo, de forma que anseia-se reproduzir o modelo já encontrado no primeiro estudo, e acrescentar a variável *jeitinho* brasileiro com suas respectivas dimensões, a saber: *corrupção*, *criatividade* e *quebra de normas*. Esta motivação conduziu à realização deste estudo, o qual se propõe a testar um modelo alternativo da autoavaliação do desempenho acadêmico a partir da inserção do *jeitinho* brasileiro, com seus respectivos fatores, na estrutura anteriormente encontrada.

5.2 Método

5.2.1 Delineamento e hipótese

Trata-se de uma pesquisa correlacional de natureza *ex post facto*. Propõe-se testar um modelo explicativo em que os valores humanos predizem o *jeitinho* brasileiro, que por sua vez

prediz a trapaça no contexto acadêmico e, por fim, esta variável explica as pontuações no desempenho acadêmico autopercebido. Este modelo compreende a hipótese a ser testada no presente estudo.

5.2.2 Participantes

Participaram deste estudo 205 estudantes de psicologia de uma instituição privada, sendo a maioria do sexo feminino (75,6%), solteira (76,1%), evangélica (43,4 %) e de classe média (43,4%), com idades variando de 17 a 52 anos ($M = 24,0$; $DP = 8,15$).

5.2.3. Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram os mesmos utilizados no estudo anterior acrescido da seguinte medida:

Escala de Jeitinho Brasileiro (Anexo VI) (Rodrigues, Milfont, Ferreira, Porto, & Fisher, 2011). É constituída por 19 itens (e.g. *Item 19, Daniel é morador de rua e percebe que está cada vez mais difícil receber esmolas. Assim, para garantir sua subsistência, decide improvisar apresentações de malabarismo numa praça movimentada, para arrecadar dinheiro*), respondidos em escala *Likert* de 10 pontos, variando de 0 = Muito improvável a 10 = Muito provável. Referem-se à probabilidade de como o participante observa esse comportamento nos brasileiros, descritas em cada uma das situações. Estes itens são distribuídos entre três fatores: corrupção (alfa de Cronbach = 0,90), criatividade (alfa de Cronbach = 0,83) e quebra de norma social (alfa de Cronbach = 0,85).

5.2.4 Procedimento

Seguiu-se os mesmos procedimentos explanados no *Estudo 1*. Não obstante, enquanto no *Estudo 1* contou-se com a participação de estudantes do Ensino Médio, o decorrente

estudo contou com a participação de estudantes universitários. Em média, os participantes demandaram uma média de 30 minutos para concluir sua participação.

5.2.5 Análise dos dados

Para a tabulação e análise dos dados fez-se uso do programa estatístico *SPPS*, versão 21, com o objetivo de obter estatísticas descritivas (análise de frequência, medidas de tendência central e dispersão). Frisa-se que utilizou-se como parâmetro os dados ora encontrados no estudo anterior, ou seja, decidiu-se por verificar o ajustamento do modelo encontrado no estudo anterior inserindo a variável *jeitinho brasileiro*, com seus respectivos fatores, no anseio de verificar se este apresenta melhor ajustamento aos dados. Para tanto, utilizou-se do programa estatístico *Amos Grafic*, versão 21, com o objetivo de testar um modelo alternativo da trapaça, averiguando os mesmos indicadores de ajustes ora descritos no *Estudo 1* (χ^2 ; χ^2/df ; GFI; AGFI; CFI; RMSEA).

5.3 Resultados

Ao se ter em vista as correlações e o modelo explicativo observados previamente, prosseguiu-se com a proposição de um modelo alternativo da trapaça no contexto acadêmico lançando mão dos valores humanos e do *jeitinho brasileiro*, no intuito de entender se estes atuam conjuntamente enquanto variáveis explicadoras, bem como para verificar a implicação da trapaça na autoavaliação do desempenho do discente. Neste sentido, o poder explicativo das variáveis em pauta foi averiguado a partir da *Modelagem de Equações Estruturais*.

Para proposição do modelo alternativo da trapaça, levou-se em consideração as subfunções *realização*, *experimentação*, *normativa* e *interativa*, assim como a *autoavaliação do desempenho acadêmico*, as quais mostraram sua relação com a variável de interesse. A partir de então, acresceu-se a variável *jeitinho brasileiro* com seus respectivos fatores: *quebra das normas*, *criatividade* e *corrupção*.

Para a verificação do modelo, utilizou-se como entrada a matriz de variância-covariância, adotando-se o estimador ML (*Maximum Likelihood*). Já no que tange ao ajustamento do modelo, este foi verificado por diferentes indicadores de ajuste (χ^2/gl , GFI, AGFI, RMSEA e CFI). O modelo construído pode ser observado na figura que segue.

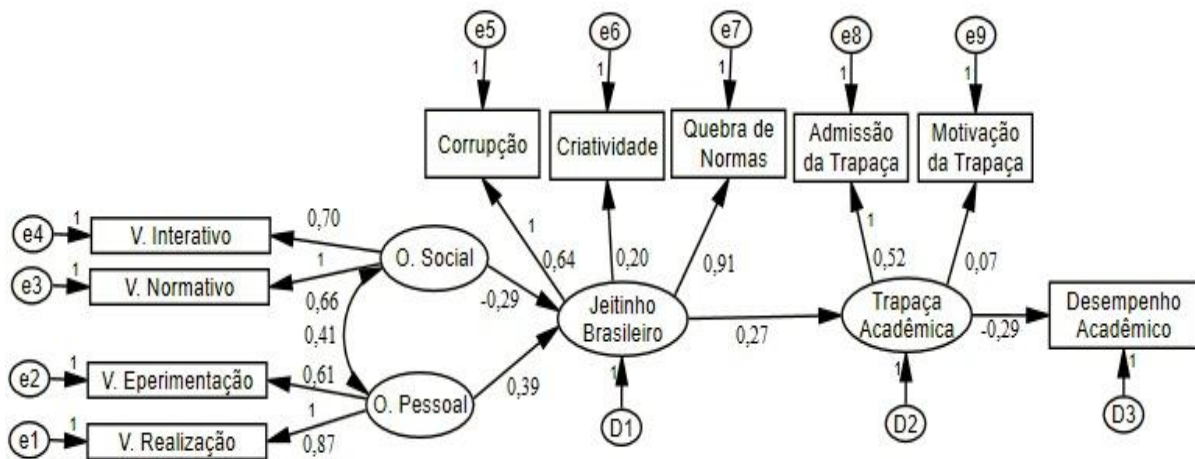


Figura 9. Modelo Alternativo da Autoavaliação do Desempenho Acadêmico

Os indicadores demonstraram o ajuste do modelo aos dados [χ^2 (31) =63,253, $p < 0,001$; $\chi^2/\text{gl} = 2,04$, GFI = 0,94; AGFI = 0,90; CFI = 0,91 e RMSEA = 0,07 (IC90% = 0,046-0,097)] indicando que os valores humanos e os jeitinho brasileiro explicam a trapaça acadêmica e esta, por sua vez, explica a autoavaliação do desempenho acadêmico. Frisa-se que os lambdas (pesos de regressão padronizados) foram estatisticamente diferentes de zero ($\lambda \neq 0$, $z > 1,96$, $p > 0,05$). Em suma, pode-se verificar que os valores humanos e o jeitinho brasileiro explicam conjuntamente melhor o comportamento da trapaça, quando comparado apenas aos valores humanos como explicadores da trapaça.

5.4 Discussão Parcial

É sabido que diferentes fatores podem influenciar a trapaça acadêmica, e que esta acarreta implicações para a autoavaliação do desempenho acadêmico (Bing, Davison, Vitell, Ammeter, Garner, & Novicevic, 2012). Logo, o comportamento que o aluno adota para galgar seus objetivos exerce impacto sobre sua autoavaliação, de forma que compreender os fatores que incidem para o desenvolvimento de seus atos se faz necessário.

De fato, os valores e comportamentos sociais podem influenciar o aluno em seus comportamentos (Callahan, 2004). Não obstante, ao se ter em conta que o ser humano também sofre influência do contexto social e cultural o qual está inserido, vê-se, então, no jeitinho brasileiro, outro importante construto que pode colaborar sobremaneira para o entendimento da autoavaliação do desempenho acadêmico. Acredita-se que a finalidade deste estudo tenha sido alcançada, entretanto, nesta sessão discutir-se-á acerca dos principais resultados à luz da teoria.

Assim, este estudo objetivou testar o modelo explicativo alternativo da autoavaliação do desempenho acadêmico. Especificamente, este constituiu-se da reaplicação da estrutura encontrada no estudo anterior, com a inserção da variável jeitinho brasileiro com seus respectivos fatores. Conforme esperado, a *Análise Fatorial Confirmatória* expressou índices de bondade de ajuste dos dados satisfatórios, de modo a corroborar com a hipótese a qual previa a adequação do modelo alternativo. Ademais, este modelo apresenta melhor ajuste em comparação com o modelo encontrado no estudo anterior.

As etapas do processo de aprendizagem influenciam sobremaneira nas aprendizagens posteriores, de modo que as inferências que os alunos possuem acerca de si mesmo previamente, podem ajudar ou dificultar na aquisição de conhecimentos em ocasiões seguintes (Monteiro, Almeida & Vasconcellos, 2012). Por outro lado, ao se ter em conta que

a maioria dos estudos acerca da desonestidade acadêmica são internacionais, as investigações acerca da mesma ainda são incipientes em se tratando do território nacional (Pimenta, 2010; Veludo-de-Oliveira et al., 2012). Logo, a adequação deste modelo representa um avanço no entendimento da autoavaliação do desempenho acadêmico, oferecendo ainda, subsequentemente, maior compreensão sobre as variáveis explicativas para o desenvolvimento e/ou manutenção do comportamento de trapaça acadêmica. Sem embargo, tendo em vista que o estudo anterior enveredou por explanar acerca dos correlatos da autoavaliação do desempenho acadêmico com a trapaça acadêmica e com os valores humanos, nesta oportunidade, por questão de parcimônia, debruçar-se-á em discutir as contribuições do jeitinho para este modelo.

Neste contexto, pode-se pontuar que a trapaça acadêmica pode ser expressa de diferentes maneiras, de modo que sumamente este conceito remete a práticas como burlar, transgredir e falsificar (Pimenta, 2010; Prescott, Buttrick, & Skinner, 2014). Estas práticas acabam por colocar em questão o profissionalismo e ética de profissionais das mais diferentes áreas, visto que suas implicações desembocam em condutas antiéticas no contexto laboral (Baldwin et al. 1996; Harding et al. 2004; Hilbert, 1985; LaDuke, 2013; Lucas & Friedrich, 2005; Nonis & Swift, 2001), não se restringindo então, ao contexto acadêmico.

Paralelamente a isto, lança-se luz sobre o jeitinho brasileiro o qual refere-se à um sistema de identidade cultural que proporcionaria uma melhor compreensão a despeito dos padrões de comportamentos que são inerentes à um grupo cultural (Rodrigues, Milfont, Ferreira, Porto, & Fisher, 2011).

O jeitinho trata-se de uma conduta resultante de uma situação indesejada, desenvolvida no intuito de corrigir ou se esquivar deste contexto adverso (Vieira, Costa, & Barbosa, 1982). Nesta perspectiva, um indivíduo que utiliza-se do jeitinho para lograr seus objetivos de êxito acadêmico acaba por ser incitado a criar, ignorar ou burlar normas, quebrar leis, ou

transgredir valores morais, para resolver um problema ou alcançar um objetivo pessoal (Souza, Coelho, Lima, & Queiroz, 2014), reduzindo então a pressão em que ele se encontra (ver em Callahan, 2004). A partir de então, parece evidente a relação ora visualizada entre as dimensões do *jeitinho*, *criatividade*, *corrupção* e *quebra de normas*, com a trapaça acadêmica, visto que estas dimensões conferem condutas recorrentes aos praticantes de fraude (Flach, 2012).

Neste ínterim, vale pontuar que acredita-se que a trapaça acadêmica estaria relacionada com o *jeitinho malandro*, visto que conforme já pontuado anteriormente, este envolve alguma espécie de ônus a terceiros. Logo, acredita-se que a trapaça demanda esta modalidade de *jeitinho* visto que se utiliza de habilidades, tais como as relações interpessoais, para obter vantagem a partir do pouco dispêndio de esforço. Assim, o *jeitinho* pode se apresentar a partir de atos malandros, da criatividade ou mesmo a partir de atitudes que visam se esquivar de pressões regulatórias (Flach, 2012), sendo então utilizado, muitas vezes, como ferramenta para diminuir as consequências que situações tidas como negativas podem trazer para a saúde (Campos, Godoy, & Dutra, 2015).

Ademais, conforme pôde ser visualizado nos achados, o *jeitinho* brasileiro está negativamente relacionado com os valores sociais e positivamente relacionado com os valores pessoais. Estes resultados vêm ao encontro com o que é previsto pela literatura, haja vista que os valores sociais, *interativo* e *normativo*, estão centrados na sociedade e detêm direcionamento para o plano interpessoal, enquanto que os valores pessoais, *realização* e *experimentação*, são representados por pessoas egocêntricas ou que possuem o foco nos seus próprios planos e metas (Gouveia, 2013; Medeiros et al, 2012).

Em consonância com o exposto, quando o aluno possui baixas expectativas em relação ao seu potencial de realizar seus objetivos a partir do próprio esforço, acaba, em algumas situações, por se utilizar de estratégias desviantes como a trapaça (Murdock & Anderman,

2006) para tentar compensar essas e outras defasagens, e neste ínterim, encontra-se o jeitinho. Assim, o jeitinho é utilizado, neste âmbito, como uma forma de evitar a perda de tempo, conflitos, prejuízos (Vieira, Costa, & Barbosa, 1982) que o baixo rendimento acadêmico pode trazer, a exemplo de perda de bolsas e outras oportunidades de estudo, estágio e emprego.

Neste contexto, vale dizer que embora o jeitinho seja uma traço da identidade nacional, o mesmo é tratado tomando-se como ponto de partida o indivíduo, visto que o jeito, enquanto um traço da cultura brasileira, confere também um processo coletivo e compartilhado entre seus membros (Vauncler, 2009).

Em resumo, o decorrente estudo congrega evidências de que o jeitinho brasileiro, assim como os valores humanos, ao menos no presente contexto cultural, assumem importante papel para explicar o comportamento de trapaça no contexto acadêmico e que esta, por sua vez, é central para explicar a autoavaliação do desempenho acadêmico. Concretamente, compilou-se informações que sustentam o modelo alternativo da autoavaliação do desempenho acadêmico, de modo a demonstrar que este conjunto de variáveis (valores e jeitinho brasileiro) incidem sob o comportamento de fraude acadêmica e esta possui implicações para a autoavaliação do desempenho acadêmico.

Para mais, tendo em vista as implicações que a trapaça acarreta para o rendimento acadêmico real e percebido, bem como ao se tomar em conta as implicações futuras da trapaça acadêmica no contexto laboral, no tópico, *a posteriori*, será discutido brevemente sobre métodos para se reduzir ou erradicar a fraude, embora se conceba que não se tem somente estas formas de intervenção.

Todos os atores envolvidos no desempenho acadêmico (instituições, gestores, docentes e discentes) elaboram suas estratégias e percepções da aprendizagem pautados na compreensão e ciência dos fatores que incidem sobre a mesma (Bing, Davison, Vitell, Ammeter, Garner, & Novicevic, 2012; Cornachione Junior, Cunha, Luca, & Ott, 2010). Assim, estudar a autoavaliação do desempenho acadêmico é de suma importância tendo em conta suas implicações no desempenho acadêmico real, bem como na motivação para aprendizagem (Liu, Ye, & Yeung, 2015).

Ademais, a experiência que o sujeito vivencia no que se refere ao seu desempenho acadêmico, é primordial para a construção da identidade e para seu desenvolvimento (Stephanou, 2012), visto que repercutirá ao longo de sua trajetória de vida. Outrossim, o desempenho é influenciado pelas expectativas e reações afetivas do aluno, que por sua vez estão relacionadas às condutas adotadas para obtenção do desempenho almejado (intensidade, preferência por determinadas atividades, esforço e persistência) (Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida, & Abreu, 2012).

Ademais, Giota (2001) aponta que o rendimento acadêmico está vinculado com as interações sociais. Deste modo, o desenvolvimento de comportamentos socialmente esperados está relacionado positivamente com melhores índices de desempenho acadêmico (Wentzel, 1989). Isto pode ser explicado tendo em vista que as atividades realizadas pelos alunos se dão no contexto social, de modo que não se pode dizer que estas atividades demandam unicamente de recursos cognitivos (Giota, 2001). Somado ao exposto, vale dizer que a forma como a pessoa percebe o próprio desempenho está também relacionado com as estruturas sociais e o quadro de referências individuais (Cornachione Junior, Cunha, Luca, & Ott, 2010).

Deste modo, verifica-se a importância de se estudar o desenvolvimento de atos (des)honestos, observando sua incidência sobre a autoavaliação do desempenho acadêmico.

Neste sentido, ressalta-se a trapaça no âmbito acadêmico, esta que atua como preditora de fraudes futuras tendo em vista que estas propiciarão o desenvolvimento das mesmas em oportunidades posteriores, a exemplo na vida profissional, a partir do engajamento de atitudes antiéticas em locais de trabalho (Harding et al., 2004; LaDuke, 2013; Nonis, & Swift, 2001) ou mesmo na pós-graduação (Baldwin et al., 1996). Esta situação torna-se ainda mais drástica ao se tomar em conta que as condutas desonestas do contexto acadêmico se expandem (Awdry & Sarre, 2013) para diferentes âmbitos da vida do indivíduo. Neste sentido, pode-se afirmar que há diferentes razões para a trapaça ser considerada uma problemática de considerável impacto tanto na esfera pessoal como social.

Vale dizer que os alunos outorgam diferentes motivações para o desenvolvimento da trapaça. Assim, as razões pelos quais os discentes atribuem para sua inserção nestes comportamentos, influenciam também no ingresso em novas condutas (McCabe, 1992). Logo, conhecer as razões pelas quais os indivíduos se viram tendenciados a trapacear, configura-se como uma importante ferramenta para a compreensão deste ato desviante, bem como para a construção de propostas interventivas mais eficientes para a diminuição da fraude. Neste ínterim, a adaptação de uma medida de trapaça para o contexto brasileiro situa-se enquanto importante passo para atingir este anseio.

A decorrente dissertação agrega dois estudos que almejam colaborar para a validação da *EAT* (Paulhus et al., 2004) e da *EMT* (Williams et. al., 2010) para o contexto brasileiro, congregando evidências de suas validades fatoriais e consistência interna, assim como propõe modelos explicativos para apreender a autoavaliação do desempenho acadêmico.

No que confere à validação das medidas de trapaça, *EAT* e *EMT*, embora suas versões originais contem com uma estrutura fatorial uni e trifatorial, respectivamente, a decorrente validação constatou uma estrutura bifatorial para ambas as medidas. Esta reestruturação pode ser atribuída ao contexto cultural no qual foi validado, no caso, o contexto brasileiro. Em

consonância com o exposto, a literatura tem despontado que os comportamentos, bem como os traços de personalidade, sofrem influência do contexto cultural o qual está imerso, visto que algumas condutas e traços são mais almejados e/ou aceitos em determinados lugares do que outros (Schmitt et al., 2007). Desta maneira, confia-se que os objetivos previamente elencados foram logrados, contribuindo, nesta oportunidade, para a adaptação brasileira da *EAT* e da *EMT*.

Apesar de esta dissertação colaborar para se conhecer a adequação dos instrumentos mencionados, os mesmos não estão livres de limitações. Especificamente, faz-se *mister* frisar que embora este empreendimento tenha contado com amostras de estudantes do ensino da Educação Básica de escolas públicas e privadas, não se pode dizer que a amostragem seja representativa da população paraibana, tampouco da população brasileira, pois contou-se apenas com um universo estudantil reduzido ao se tomar em conta a gama estudantil inerente ao cenário estadual e nacional, respectivamente. Sem embargo, não se pretendeu generalizar os resultados, mas apenas proporcionar medidas validas e fidedignas para a mensuração da trapaça acadêmica.

Para mais, enfatiza-se que as razões atribuídas pelos alunos para o desenvolvimento dos comportamentos de trapaça são diversos, dado seu caráter multifacetado. Tais motivos também influenciam sua inserção em comportamentos de outra ordem (McCabe, 1992). De um modo geral, se atribui o envolvimento com essa prática à inoperância dos controles sociais, de modo que há um envolvimento sem o julgamento de danos à autoimagem (Sykes & Matza, 1957), entretanto, conforme pode ser verificado empiricamente, os valores e a cultura atuam como importantes ferramentas para explicá-la.

De acordo com Dweck e Elliot (1983), alunos voltados para a aprendizagem estão mais propensos a atingir seu objetivo a partir de comportamentos honestos, desempenhando, então, menos trapaças. Em consonância com o exposto, comportamentos desonestos que

propiciam melhores notas são compatíveis com metas de desempenho, podendo então ser uma possível razão para a trapaça. Isto posto, pode-se afirmar que tanto o engajamento em uma atividade, como o anseio pela aprendizagem são importantes motivadores para não trapacear (Miller, Shoptaugh, & Wooldridge, 2011).

Ademais, alunos cujos objetivos de aprendizagem estão voltado para metas mais imediatista, almejam a conquista e não a aquisição do conhecimento propriamente, bem como anseiam pela demonstração de seus altos desempenhos nas atividades desenvolvidas (Giota, 2001).

Pesquisas têm demonstrado ainda a despeito das implicações da dissonância entre o desempenho real e o autoatribuído. Assim, as disparidades positivas autorelatadas estão, não raras vezes, relacionadas com a alta auto-estima (Bachman & O'Malley, 1986; Brown, 1986) e com afetos positivos relativos a si mesmo (Gibbons, 1986). Logo, autorelatos negativos poderiam ser atribuídos à diminuída autoestima e afetos negativos relativos a si próprio. Somado ao exposto, Paulhus (1998) vem apontar que pessoas que se autoavaliam de maneira exorbitantemente positiva, podem acarretar a médio prazo uma depreciação por parte de outrem. Neste caso, a autocrítica poderia ser vista como uma forma de evitar a depreciação por parte de terceiros. Por outro lado, a autoavaliação negativa pode se apresentar como uma maneira mal adaptada de se autoperceber, que não carrega consigo benefícios, porém que pode acarretar ônus para a motivação e para a realização e empenho para obtenção de metas (Loose, Régner, Morin, & Dumas, 2012).

Já no que diz respeito à influência do jeitinho sobre a trapaça acadêmica, foi possível verificar empiricamente, a partir do modelo que considera que a cultura exerce influência sobre os comportamentos desempenhados pelos indivíduos, que a trapaça se mostrou positivamente relacionada com o jeitinho brasileiro. Logo, ao se pensar nas dimensões do jeitinho, *quebra de normas, criatividade e corrupção*, fica fácil entender que o mesmo é

utilizado para ajudar o indivíduo a lograr seus objetivos pessoais e se esquivar dos ônus (Rodrigues, Milfont, Ferreira, Porto, & Fisher, 2011) que o mal desempenho acadêmico pode acarretar. Deste modo, o jeitinho estaria positivamente relacionado com os valores pessoais, onde destacam-se as metas intrapessoais em detrimento do plano interpessoal. Os achados da decorrente dissertação corroboram com esta perspectiva, estando em consonância com estudos correlatos (Benda & Corwyn, 2000; Hawkins et al., 2002; Santos, 2008).

Ressalta-se ainda que quando o jeitinho passa despercebido, ou seja, quando o comportamento padrão não somente é desconsiderado e se apresenta de forma recorrente, suas consequências passam a atingir para além do plano individual, já que pode exercer influencia para outro(s) indivíduo(s) ou grupo(s) que estão em consonância com a normas (Flach, 2012).

Por fim, ao se ter em conta que a trapaça acadêmica se dá no ambiente educacional, questiona-se qual o papel do professor frente à esta problemática. Verifica-se uma atitude de indiferença por parte de alguns docentes, de modo que estes, por vezes, fazem vista grossa para esta realidade. Esta situação acaba por ser divisoras de águas entre aqueles indivíduos que são endossados a produzir saberes a partir de um rigor ético e aqueles em que é negado se quer o direito de entender o modo correto de se fazer (Romancini, 2007). Logo, ter um entendimento sobre esta temática, poderia propiciar o empoderamento por parte destes profissionais de medidas cabíveis e eficientes.

6.1. Resultados Principais

Ao se tomar em conta as ressalvas já elencadas, concebe-se que os objetivos traçados para a decorrente dissertação foram logrados, indo então ao encontro de estudos correlatos já despontados pela literatura, a exemplo de Dweck e Elliot (1983), Nicholls (1984), Bing, Davison, Vitell, Ammeter, Garner, e Novicevic (2012) e Santos (2008).

Os resultados obtidos a partir dos dois estudos congregam à presente dissertação relevantes contribuições para a compreensão da autoavaliação do desempenho acadêmico. Ademais, esta pesquisa oferece importantes contribuições para a temática da trapaça acadêmica, sobremaneira ao se ter em conta a escassez de estudos acerca deste tema, bem como a ausência, no cenário brasileiro de instrumentos com adequação psicométrica comprovada. Logo, é importante dizer que não foi encontrado, até o presente momento, no contexto brasileiro, estudos que abordem acerca das implicações da cultura e das prioridades axiológicas sobre a trapaça acadêmica, constituindo-se, então, em outra inovação da decorrente dissertação.

O *Estudo 1* primou pela adaptação de dois instrumentos de mensuração da trapaça, a saber: *Escala de Admissão de Trapaça* e *Escala de Motivação de Trapaça*. Logo, enquanto o primeiro instrumento delimita a admissão do comportamento de trapaça em suas modalidades leve e grave, o segundo, aborda as motivações promotoras ou mantenedoras do comportamento de trapaça acadêmica. Ambos os instrumentos compilam parâmetros psicométricos adequados (validade fatorial e consistência interna). Assim, acredita-se ter colaborado com duas medidas que possibilitam mensurar adequadamente a trapaça acadêmica. Frisa-se que estes instrumentos são escalas relativamente curtas, de fácil aplicação e de baixo custo, podendo-se utilizá-las para fins de pesquisa.

Ainda no tocante ao primeiro estudo, foram verificadas as relações estabelecidas entre a autoavaliação do desempenho acadêmico, a trapaça acadêmica e valores humanos. A partir dos achados da literatura, 5 hipóteses foram delineadas, das quais quatro foram corroboradas. Primeiramente foi possível constatar que a autoavaliação do desempenho acadêmico se relaciona de maneira negativa com a trapaça acadêmica. Ademais, verificou-se que os valores de *experimentação*, *realização* e *normativo* se correlacionaram de modo significativo com a trapaça acadêmica, entretanto, o *valor interativo*, apesar de não ter apresentado uma relação

significativa, apresentou direção negativa com a trapaça acadêmica, conforme esperado, de modo que acredita-se que este também atua sobremaneira sob este construto. Assim, enquanto os valores de orientação social, *normativo* e *interativo*, se relacionaram de maneira negativa com a trapaça acadêmica; os valores de orientação pessoal, *experimentação* e *realização*, se apresentaram com a trapaça de maneira positiva. Estes resultados, juntamente com os correlatos previstos pela literatura, fundamentaram a construção de um modelo explicativo da trapaça acadêmica.

Assim, a partir do modelo explicativo da autoavaliação do desempenho acadêmico, contido ainda no *Estudo 1* verificou-se que os valores humanos se apresentaram como importantes explicadores da trapaça acadêmica e que esta influencia negativamente a autoavaliação do desempenho acadêmico. Em linhas gerais, verificou-se que os valores sociais, *normativo* e *interativo*, prediz de maneira negativa a trapaça, de modo que pessoas que possuem esta modalidade de orientação, desenvolvem em menor medida o comportamento de trapaça. Por outro lado, a orientação pessoal implica o desenvolvimento da fraude em maior medida, visto que os indivíduos pautariam seus comportamentos na experimentação e realização, de modo a serem guiados pela excitabilidade e pelo anseio do sucesso pessoal (Gouveia, 2013). Não obstante, é válido dizer que a trapaça acadêmica prediz negativamente a autoavaliação do desempenho acadêmico, de modo que pessoas que trapaceiam possui uma imagem negativa em relação ao seu desempenho enquanto estudante, podendo ser atribuída, então, ao menor esforço despendido para obtenção do rendimento almejado (Clariana, Gotnens, Badia & Cladellas, 2012; Dweck & Elliot 1983).

Já no que confere ao *Estudo 2*, este visou-se comprovar a adequação do modelo encontrado no *Estudo 1*, acrescentando a variável *jeitinho brasileiro* com seus respectivos fatores: *quebra de normas*, *corrupção* e *criatividade*. Vale dizer que embora ambos os modelos tenham apresentado ajuste aos dados, o modelo alternativo apresentou melhor ajuste

em comparação com o primeiro apresentado. Neste âmbito, corroborou-se que as subfunções *realização, experimentação, normativa e interativa* exercem papel fundamental para explicar a trapaça e que juntamente com o jeitinho brasileiro, a partir de suas dimensões, explicam em maior medida o comportamento de trapaça. Por fim, pôde-se constatar que a trapaça se relaciona negativamente com a autoavaliação do desempenho acadêmico, conforme já encontrado no primeiro estudo.

Em suma, a presente dissertação forneceu evidências que confirmam o caráter explicativo do jeitinho brasileiro, e em especial dos valores humanos sob comportamentos fraudulentos, o que corrobora a relevância das prioridades axiológicas para o entendimento das ações, julgamentos, escolhas e opinião (Gouveia, 2013; Rokeach, 1983) e do jeitinho enquanto formador da identidade cultural dos brasileiros (Barlach, 2013) que incidem sob as expressões comportamentais. Logo, demonstrou-se que não somente os valores, mas também o jeitinho brasileiro exerce influência para o desenvolvimento e manutenção de ações fraudulentas e esta, por sua vez, exerce impacto na maneira como a pessoa se autoavalia. Nesta perspectiva, há de se destacar a importância da cultura, e mais especificamente, da identidade cultural o qual determinado comportamento está imerso, de modo que o jeitinho, enquanto uma construção cultural, atuaria ora de maneira passiva, ora de maneira ativa para o desenvolvimento da trapaça, ou seja, qualquer cidadão possivelmente já praticou ou já presenciou este tipo de fraude.

6.2 Limitações da Pesquisa

Mesmo com as relevantes contribuições derivadas da presente dissertação, a exemplo da adequação psicométricas de duas escalas para mensuração da trapaça para o contexto brasileiro, assim como a proposição de dois modelos explicativos da autoavaliação do desempenho acadêmico, faz-se necessário ponderar os resultados encontrados.

Primeiramente, é possível ressaltar como limitação em potencial a amostra não probabilística, assim como o número amostral reduzido, o que inviabilizaria a atribuição dos resultados ao contexto paraibano, bem como ao contexto nacional, de modo a não permitir a generalização dos achados. Outra limitação confere ao tipo de medida empregada para a mensuração da trapaça acadêmica, medida explícita, visto que o decorrente construto está fortemente influenciado pela desejabilidade social, de modo que o sujeito tende a mostrar-se de maneira mais positiva quanto possível (Monteiro, 2014). Logo, parece evidente este viés nas medidas de trapaça, potencializando, então, a supressão e/ou mascaramento das verdadeiras respostas de modo a interferir na mensuração do traço latente em questão (Cozby, 2003), atingindo igualmente o construto valores humanos (Araújo, 2013). Finalmente, ao se tratar-se de um modelo explicativo, deve-se atentar-se que a sequência temporal das variáveis não pode ser constatada se não a partir de um método experimental, inviabilizando, desta maneira, falar em termos de causalidade.

6.3 Aplicabilidade

Conforme pôde-se verificar nos resultados, a trapaça acadêmica desempenha papel central para o entendimento da autoavaliação do desempenho acadêmico. Por outro lado, os valores atuam como importantes fatores para nortear as condutas humanas, e consequentemente, para entender a fraude acadêmica. Entretanto, ao se tomar que estas não ocorrem sem suas inserções no contexto social, compreender a influência da cultura sobre as mesmas também se faz necessário. Assim, nesta oportunidade a cultura foi estudada a partir do jeitinho brasileiro.

Neste tópico serão dissertadas brevemente acerca de algumas propostas para redução do comportamento de trapaça e intervenções valorativas para promoção de redução de comportamentos antissociais como um todo.

Ao se tomar em conta as implicações que a trapaça no contexto acadêmico pode trazer tanto para a autoavaliação do desempenho acadêmico, como para a relação estabelecida do indivíduo com contexto o qual está imerso, é possível verificar suas implicações danosas para o desenvolvimento individual e societal. Isto posto, pensar em medidas interventivas constitui-se em uma importante ferramenta para que se possa tentar combater e/ou erradicar esta realidade. Neste ínterim, frisa-se que compreender a relação estabelecida entre o comportamento de trapaça e a proporção no qual o estudante assume a responsabilidade da integridade acadêmica, é de suma importância para entender estes atos e minimizá-los (Miller, Shoptaugh, & Wooldridge, 2011).

De acordo com Miller, Shoptaugh e Wooldridge (2011), outro importante fator para o combate do comportamento de trapaça refere-se à punição; assim, a mesma pode atuar como um motivador para não trapacear, entretanto somente quando aplicadas consideráveis consequências. Logo, consequências negativas podem atuar como uma ferramenta para reduzir atos desonestos nos discentes que não estão norteados por princípios morais ou educativos. Não obstante, estes autores destacam ainda que a integridade acadêmica pode ser incitada dando-se ênfase à aprendizagem em si, ou seja, a aquisição do conhecimento, códigos de honra e atividade norteadas para o propiciamento de um clima de integridade, e não à obtenção do grau e/ou êxito no ano letivo.

Em consonância com o exposto, a literatura tem apontado para o ensinamento da ética como um meio propiciador da otimização de seu entendimento (Gautschi & Jones, 1998) bem como das atitudes honestas (Weber & Glyptis 2000). Todavia, a formação ética não se dá de forma igualitária no que refere às transformações de atitudes dos indivíduos, devendo então observar as particularidades de cada contexto.

Vale dizer que o ensinamento dos princípios éticos visam expandir o conhecimento relativos a estas questões éticas, elevando o potencial do aluno de visualizar uma dada

situação de maneira mais crítica (Bloodgood, Turnley, & Mudrack, 2010; Rei & Mayhew, 2002), contribuindo para o aumento do raciocínio moral (Rossouw, 2002) de forma que este treinamento pode ajudar na decisão diante de dilemas éticos (Verschoor, 2003).

Já a promoção de um código de honra no âmbito acadêmico configura-se também como uma medida que minimiza os comportamentos de trapagens, visto que, segundo McCabe e Treviño (1993), este refere-se fundamentalmente ao envolvimento do discente na promoção, defesa, identificação e julgamento das transgressões do mesmo. Contudo, vale dizer que este código só se apresenta de maneira efetiva quando o mesmo faz parte da atmosfera cultural de determinado contexto estudantil (McCabe et al, 2001).

Para mais, os docentes não devem unicamente utilizar-se de palestras de conscientização e de implicações da trapaça alegando apenas os aspectos referentes à injustiça moral, mas devem ainda incitar a tomada de decisão pautada nos princípios éticos, como pensar eticamente frente aos dilemas morais (LaDuke, 2013).

Outra importante medida consiste em realizar uma triagem entre os indivíduos no intuito de verificar seus antecedentes ou traços na personalidade. Conforme apontados por Martin (1998), essa é uma maneira de se reduzir a trapaça no ambiente de trabalho, entretanto, acredita-se que a mesma pode vir a ser empregada também no contexto acadêmico. Ademais, uma alternativa é o investimento em programas de detecção de cola (Gilgoff, 2001) e outras atividades fraudulentas.

Somado ao exposto, pode-se fazer menção a técnica de auto-confrontação, no qual a pessoa é instigada a confrontar a si mesma. Esta é uma técnica utilizada em diferentes contextos em que a partir da reflexão dos comportamentos, atitudes, valores e crenças, as pessoas podem ser levadas a ter um melhor entendimento de como ou porque agiu de determinada maneira (Murta, 2008).

Rokeach (1973) defende que esta técnica é bastante eficaz para se trabalhar com crenças e valores, sobretudo quando toma-se como marco um grupo de referência, ou seja, pessoas com as quais o indivíduo se identifica ou se espelha. Assim, ao se dar conta da incongruência estabelecida entre o que o indivíduo acredita como certo, e como o mesmo se comporta ou se percebe, acaba por instigá-lo a buscar pelo reequilíbrio de seu sistema cognitivo. Neste contexto, podem ser implementadas atividades interventivas de valores sociais, que juntamente com a identificação com grupos convencionais, percepção do estilo parental autoritativo e índice de compromisso religioso, podem atuar como inibitório de comportamentos antissociais (Benda & Corwyn, 2000; Hawkins et al., 2002; Santos, 2008).

6.4. Direções futuras e Considerações Finais

No tocante aos estudos futuros, confia-se que será de grande relevância testar a estrutura da *EAT* e da *EMT* em outros contextos geográficos e com características sociodemográficas diferentes. A título de exemplo, poder-se-ia testar a invariância em relação ao sexo, ao se tomar em conta a ausência de convergência dos achados, visto que os dados não convergem para uma única direção (*e.g.* Clariana, Gotnens, Badia & Cladellas, 2012; Devries & Ajzen, 1971), requerendo, então, maior dispêndio de esforços neste âmbito. Ademais, poder-se-ia verificar se os traços de personalidade e a moralidade atuam como explicadores ou mediadores desta modalidade de comportamento desonesto, bem como observar qual a sua implicação sobre o jeitinho brasileiro.

Considera-se de suma importância a utilização de amostras mais heterogêneas e contando com um número amostral mais expressivo. De igual relevância seria contar com um estudo de reaplicação das escalas ora validadas, bem como averiguar suas validades convergente e discriminante. Para mais, seria de grande valia normatizar as medidas validades, visto que conforme já anteriormente mencionado, o contexto brasileiro não conta

com instrumento de mensuração da trapaça, podendo esta ser utilizadas inclusive para criação e ou aplicação de propostas interventivas acima mencionadas a partir da detecção destes comportamentos desonestos.

Outrossim, verifica-se a necessidade de em oportunidades futuras aplicar uma medida de desejabilidade social juntamente com as medidas de trapaça, ou mesmo construir uma medida implícita, de modo a reduzir o enviesamento das respostas a partir da apreensão das atividades inconscientes (Athayde, 2012).

Portanto, verifica-se que há diferentes possibilidades de mensuração da trapaça acadêmica, principalmente ao se considerar que os estudos a despeito deste construto em solo brasileiro ainda encontram-se em estágio bem incipiente. Isto posto, a presente dissertação congrega importantes contribuições para o estudo da trapaça acadêmica, visto que releva potenciais explicadores deste comportamento e disponibiliza medidas com propriedades psicométricas que sugerem a adequação para fins de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Alleyne, P. & Phillips, K. (2011). Exploring academic dishonesty among university students in Barbados: an extension to the theory of planned behaviour. *Journal of Academic Ethics*, 9, 323-338.
- Almeida, L. S. & Vasconcelos, R. M. (2008). Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (1999). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas. *Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Série Relatórios de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção do Questionário de Vivências Acadêmicas. *Methodus*, 5, 3-20.
- Alves, J. G., Tenório, M., Anjos, A. G. D., & Figueroa, J. N. (2010). Qualidade de vida em estudantes de Medicina no início e final do curso: avaliação pelo Whoqol-bref. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34, 91-6.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84.
- Andrews, K.G., Smith, L.A., Henzi, D., & Demps, E. (2007). Faculty and student perceptions of academic integrity at U.S. and Canadian dental schools. *Journal of Dental Education* 71, 1027–1039.

- Aragão, M. S. de, Mascarenhas, T. S., Costa, J. P. L., Corrêa, R. D. G. C. F., & Brito, L. M. O. (2015). Ansiedade, depressão e estresse em mulheres com dor pélvica crônica. *Revista de Pesquisa em Saúde*, 16, 85-89.
- Awdry, R. & Sarre, R. (2013). An investigation into plagiarism motivations and prevention techniques: Can they be appropriately aligned?. *International Journal for Educational Integrity*, 9, 35-49.
- Bachman, J. & O'Malley, P. (1986). Auto-conceitos, auto-estima e experiências educacionais: A lagoa da rã revisitado (novamente). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35 - 46.
- Baird, J. S. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in Schools*, 17, 515-522.
- Baldwin, D. C., Daugherty, S. R., Rowley, B. D., & Schwartz, M. D. (1996). Cheating in medical school: A survey of second-year students at 31 schools. *Academic Medicine*, 71, 267-273.
- Barbastefano, R. G. & Souza, C. G. (2007). Plágio em trabalhos acadêmicos: uma pesquisa com alunos de graduação. *Anais do 27º Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, 1-10.
- Barbosa, L. *O jeitinho brasileiro*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- Barlach, L. (2015). O Jeitinho Brasileiro: traço da identidade nacional?. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 3, 228-245.
- Beck, J. (2007). *Terapia cognitiva: teoria e prática*. São Paulo: Artmed.
- Benda, B. B. & Corwyn, R. F. (2000). A test of the validity of delinquency syndrome construct in a homogeneous sample. *Journal of Adolescence*, 23, 497-511.

- Bilsky, W., Janik, M., & Schwartz, S. (2011). The structural organization of human values-evidence from three rounds of the European Social Survey (ESS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 759-776.
- Bing, M. N., Davison, H. K., Vitell, S. J., Ammeter, A. P., Garner, B. L., & Novicevic, M. M. (2012). An experimental investigation of an interactive model of academic cheating among business school students. *Academy of Management Learning & Education*, 11, 28-48.
- Bisping, T.O., Patron, H., & Roskelley, K. (2008). Modeling academic dishonesty: The role of student perceptions and misconduct type. *Journal of Economic Education*, 39, 4-21.
- Bloodgood, J. M., Turnley, W. H., & Mudrack, P. E. (2010). Ethics instruction and the perceived acceptability of cheating. *Journal of Business Ethics*, 95, 23-37.
- Booth, W. C., Colomb, G. G., Williams, J. M. (2005). *A arte da pesquisa* (2º ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. New York: Columbia Bureau of Applied Research.
- Bowers, W. J. (1964). *Student Dishonesty and Its Control in College*. New York: Bur. Appl. Soc. Res., Columbia University.
- Brasil (1940). *Artigo 299 do Código Penal: Decreto Lei nº 2848/40*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada /2322094/art-299-do-codigo-penal-decreto-lei-2848-40>>. Acesso em: 5 jun. 2015.
- Brasil (1996/2004). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 9 de set. de 2015.

- Brasil (1998). *Lei de direitos Autorais Nº9.610/98*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm. Acessado em 26 de fev. de 2015.
- Brent, E. & Atkisson, C. (2011). Accounting for cheating: An evolving theory and emergent themes. *Research in Higher Education*, 52, 640-658.
- Brown, J. D. (1986). Evaluations of self and others: Self-enhancement biases in social judgments. *Social Cognition*, 4, 353–376.
- Burrus, R. T., McGoldrick, K., & Schuhmann, P. W. (2007). Self-reports of student cheating: Does a definition of cheating matter?. *The Journal of Economic Education*, 38, 3-16.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with Amos: basic concepts, applications and programming* (2º ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos.
- Callahan, D. (2004). *The cheating culture: Why more Americans are doing wrong to get ahead*. Orlando: Hartcourt.
- Campos, I. F. de, Godoy, D. F. dos, & Dutra, I. de S. (2015). Reflexão Sobre o “Jeitinho Brasileiro” como Reação à Organização Burocrática e ao Formalismo Adotado por Modelos Organizacionais Estranhos. *Revista de Ciências Jurídicas e Empresariais*, 15, 51-59.
- Chapman, K. & Lupton, R. (2004). Academic dishonesty in a global educational market: a comparison of Hong Kong and American university business students. *The International Journal of Educational Management*, 18, 425-435.

- Chapman, K. J., Davis, R., Toy, D., & Wright, L. (2004). Academic integrity in the business school environment: I'll get by with a little help from my friends. *Journal of Marketing Education*, 26, 236-249.
- Cia, F., D'Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o Desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia*, 14, 277-286.
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia, D. M., & Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 737-754.
- Colvin, C. R. & Block, J. (1994). Do positive illusions foster mental health? An examination of the Taylor and Brown formulation. *Psychological Bulletin*, 116, 3-20.
- Cornachione Junior, E. B., Cunha, J. V. A. da, Luca, M. M. M., de & Ott, E. (2010). O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 21, 1-23.
- Cunha, S. M. & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia escolar e educacional*, 9, 215-224.
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H., & McGregor, L. N. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques and punishments. *Teaching of Psychology*, 9, 16-20.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.

- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- DeVries, D. L. & Ajzen, I. (1971). The relationship of attitudes and normative beliefs to cheating in college. *The Journal of Social Psychology*, 83, 199-207.
- Dickel, A. (2010). O impacto do PISA na Produção Acadêmica Brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar. *Educação: teoria e prática*, 20, 201-228.
- Duarte, F. (2006). A double-edge sword: The jeitinho as an ambiguous concept in the Brazilian imaginary. *Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 1, 125-131.
- Dweck, C. S. W. & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 643–691). New York, NY: Wiley.
- Eastman, J., Iyer, R., & Reisenwitz, T. (2008). The Impact of unethical reasoning on different types of academic dishonesty: An exploratory study. *Journal of College Teaching and Learning*, 5, 7-16.
- Ferreira, M. C., Fischer, R., Porto, J. B., Pilati, R., & Milfont, T. L. (2012). Unraveling the Mystery of Brazilian Jeitinho: A Cultural Exploration of Social Norms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 331-344.
- Flach, L. (2012). O jeitinho brasileiro: analisando suas características e influências nas práticas organizacionais. *Revista Gestão e Planejamento*, 12, 499-514.
- Florenzano, R. (1998). Bajo rendimiento escolar. In: *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Folha de S.Paulo (2005). *Comércio de teses e dissertações atrai pós-graduandos*. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18009.shtml>. Acessado em 16 de set. 2015

- Folha de S.Paulo. (2006). *Oxford alerta para aumento de plágio entre alunos*. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18455.shtml>. Acesso em 03 de ago. 2015.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, P. N. da (2008). *Desempenho acadêmico de adolescentes: proposta de um modelo explicativo*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, PB.
- Formiga, N. S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: teoria e prática*, 6, 13-29.
- Furtado, E. S., Falcone, E. M. O., & Clark, C. (2003) Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 7, 43-51.
- Gaberson, K.B. (1997). Academic dishonesty among nursing students. *Nursing Forum*, 32, 14-20.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14, 03-11.
- Garcia, N. R. & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. *Psico USF*, 19, 277-286.
- Gardner, W. M. & Melvin, K. B. (1988). A scale for measuring attitude toward cheating. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 26, 429-432.

- Gautschi, F. H. & Jones, T. M. (1998). Enhancing the ability of business students to recognize ethical issues: An empirical assessment of the effectiveness of a course in business ethics. *Journal of Business Ethics*, 17, 205-216.
- Gibbons, F. X. (1986). Social comparison and depression: Company's effect on misery. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 140-149.
- Gilgoff, D. (2001). Click on honorable college student. *U.S. News & World Report*, 130, 51-53.
- Giluk, T. L. & Postlethwaite, B. E. (2015). Big Five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 72, 59-67.
- Giota, J. (2001). *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning* [Go'teborg Studies in Educational Sciences 147]. Go'teborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giota, J. (2006). Why am I in school? Relationships between adolescents' goal orientation, academic achievement and self-evaluation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 441-461.
- Gomes, G. & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 780-789.
- Gonçalves, E. S. & Murta, S. G. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. *Psicologia: reflexão e crítica*, 21, 430-436.
- Gouveia, V. V. (1998). *La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo: Una comparación intra e intercultural*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia Social, Universidade Complutense de Madri, Espanha.

- Gouveia, V. V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia*, 8, 431-433.
- Gouveia, V. V. (2013). *Teoria Funcionalista dos valores humanos: fundamentos, aplicações e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gouveia, V. V., Andrade, J. M., Milfont, T. L., Queiroga, F. & Santos, W. S. (2003). Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: É suficiente a dicotomia pessoal vs. social?. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 223-234.
- Gouveia, V. V., Chaves, C. M. C. M., Peregrino, R. R., Branco, A. O. C., & Gonçalves, M. P. (2008). Medindo a agressão: O questionário de Buss-Perry. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 92-103.
- Gouveia, V. V., de Sousa, D. M. F., da Fonseca, P. N., Gouveia, R. S., de Brito, A. I. A. S., & de Carvalho Rodrigues, G. R. (2010). Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar*, 14, 323-331.
- Gouveia, V. V., Fonsêca, P. N., Milfont, T. L., & Fischer, R. (2011). Valores humanos: Contribuições e perspectivas teóricas. In C. V., Torres & E. R., Neiva (Eds.), *A psicologia social: Principais temas e vertentes* (pp. 296-313). Porto Alegre: ArtMed.
- Gouveia, V. V., Martínez, E., Meira, M. & Milfont, T. L. (2001). A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: Análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 6, 133-142.
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., Fischer, R., & Coelho, J. A. P. M. (2009). Teoria funcionalista dos valores humanos: Aplicações para organizações. *Revista de Administração Mackenzie*, 10, 34-59.
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., Fischer, R., & Coelho, J. A. P. M. (2009). Teoria funcionalista dos valores humanos: Aplicações para organizações. *Revista de Administração Mackenzie*, 10, 34-59.

- Gouveia, V. V., Santos, W. S., Athayde, R. A. A., Souza, R. V. L., & Gusmão, E. E. S. (2014). Valores, altruísmo e comportamentos de ajuda: comparando doadores e não doadores de sangue. *Psico*, 45, 209-218.
- Gramzow, R. H., Elliot, A. J., Asher, E., & McGregor, H. A. (2003). Self-evaluation bias and academic performance: Some ways and some reasons why. *Journal of Research in Personality*, 37, 41-61.
- Guerreiro-Casanova, D. & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia Ensino & Formação*, 1, 85-96.
- Haines, V. J., Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E., & Clark, R. E. (1986). College cheating: Immaturity, lack of commitment and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education*, 25, 342-354.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6ª ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Hard, S. F., Conway, J. M., & Moran, A. C. (2006). Faculty and college student beliefs about the frequency of student academic misconduct. *The Journal of Higher Education*, 77, 1058-1080.
- Harding, T.S., Carpenter, D.D., Finelli, C.J., Passow, H.J., 2004. Does academic dishonesty relate to unethical behavior in professional practice? An exploratory study. *Science and Engineering Ethics*, 10, 311–324.
- Haward, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of college experience* (pp. 10-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Arthur, M. W. (2002). Promoting science-based prevention in communities. *Addictive Behaviors*, 27, 951-976.
- Haynes, T. L. S., Clifton, R. A., Daniels, L. M., Perry, R. P., Chipperfield, J. G., & Ruthig, J. C. (2011). Attributional retraining: reducing the likelihood of failure. *Social Psychology Educational*, 14, 75-92.
- Hensley, L. C., Kirkpatrick, K. M., & Burgoon, J. M. (2013). Relation of gender, course enrollment, and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education*, 18, 895-907.
- Herkenhoff, J. B. (1996). *Ética, educação e cidadania*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Hetherington, E. M. & Feldman, S. E. (1964). College cheating as a function of subject and situational variables. *Journal of Educational Psychology*, 55, 212- 218.
- Hilbert, G. A. (1985). Involvement of nursing students in unethical classroom and clinical behaviors. *Journal of Professional Nursing*, 1, 230–234.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in word-related values*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Holsapple, A. M., Carpenter, D., Sutkus, J., Finelli, C., Walczak, K., & Harding, T. Understanding the differences between faculty and administrator goals and students' experiences with ethics education. Research on Learning and Teaching, American Society for Engineering Education, 2010. Disponível em: http://141.213.232.243/bitstream/2027.42/83695/1/2010_ASEE_Holsapple_et_al_Discrepancies.pdf. Recuperado em 14 mai. de 2015
- Houston, J. P. (1977). Cheating behavior, anticipated success-failure, confidence, and test importance. *Journal of Educational Psychology*, 69, 55.

- Houston, J. P., & Ziff, T. (1976). Effects of success and failure on cheating behavior. *Journal of Educational Psychology*, 68, 371-376.
- Hubertz, M. (2015). *Pluralistic ignorance and explicit attitudes on academic cheating in college students and faculty*. Dissertation in Philosophy. Florida Atlantic University, Boca Raton, FL, United States.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid: Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2011). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf. Acessado em 9 de set. de 2015.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/PISA). (2012). O programa internacional de avaliação de alunos (PISA). Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acessado em 15 de out. de 2015
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2013). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>. Acessado em 18 de out. de 2015.
- Iyer, R. & Eastman, J. (2006). Academic dishonesty: Are business students different from other college students? *Journal of Education for Business*, 82, 101-110.
- Johnson, A. K. (2015). *Dimensional personality traits and normative externalizing behavior in a college sample*. Doctoral dissertation, The University of Alabama TUSCALOOSA.

- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Kluckhohn, C. (1951 / 1968). Los valores y las orientaciones de valor en la teoría de la acción. In T. Parsons & E. A. Shils (Eds.), *Hacia una teoría general de la acción* (pp. 435-485). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Kohlberg, L. (1985). The just community: Approach to moral education in theory and practice. In M. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp.27-87.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Krokosz, M. (2011). Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 745-818.
- LaBeff, E. E., Clark, R. E., Haines, V. J., & Diekhoff, G. M. (1990). Situational ethics and college student cheating. *Sociological Inquiry*, 60, 190-198.
- LaDuke, R. D. (2013). Academic dishonesty today, unethical practices tomorrow?. *Journal of Professional Nursing*, 29, 402-406.
- Ledesma, R. G. (2011). Academic dishonesty among undergraduate students in a Korean university. *Research in World Economy*, 2, 25-35.
- Liu, E. S., Carmen, J. Y., & Yeung, D. Y. (2015). Effects of approach to learning and self-perceived overall competence on academic performance of university students. *Learning and Individual Differences*, 39, 199-204.
- Loose, F., Régner, I., Morin, A. J., & Dumas, F. (2012). Are academic discounting and devaluing double-edged swords? Their relations to global self-esteem, achievement goals, and performance among stigmatized students. *Journal of educational psychology*, 104, 713-725.

- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. (2011). The Hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46, 340-364.
- Lucas, G. M. & Friedrich, J. (2005). Individual differences in workplace deviance and integrity as predictors of academic dishonesty. *Ethics & Behavior*, 15, 15–35.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38–90). New York: Wiley.
- Martini, M. L. & Del Prette, Z. A. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicología*, 39, 355-368.
- Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Revista interamericana de psicologia*, 39, 355-368.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McCabe, D. L. & Bowers, W. J. (1994). Academic dishonesty among males in college: A thirty year perspective. *Journal of College Student Development*, 35, 3-10.
- McCabe, D. L. & Treviño, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64, 522–538.
- McCabe, D. L. & Treviño, L. K. (1996). What we know about cheating in college: longitudinal trends and recent developments, *Change*, 28, 28-33.
- McCabe, D. L. & Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38, 379–396.

- McCabe, D. L. (1992). The influence of situational ethics on cheating among college students. *Sociological Inquiry*, 62, 365–374.
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Trevino, L. K. (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning & Education*, 5, 294-305.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*, 11, 219–232.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Dishonesty in Academic Environments: The Influence of Peer Reporting Requirements. *Journal of Higher Education*, 72, 29-45, 2001.
- Medeiros, E. D., Gouveia, V. V., da Silva Gusmão, E. É., Milfont, T. L., da Fonseca, P. N., & Aquino, T. A. A. (2012). Teoria funcionalista dos valores humanos: evidências de sua adequação no contexto paraibano. *Revista de Administração Mackenzie*, 13, 18-44.
- Medeiros, E. D., Gouveia, V. V., Gusmão, E. E. da S., Milfont, T. L., & Aquino, T. A. A.(2012). Teoria Funcionalista dos valores humanos: Evidência e sua adequação ao contexto paraibano. *Revista de Administração Mackenzie*, 13, 18 – 44.
- Miller, A., Shoptaugh, C., & Wooldridge, J. (2011). Reasons not to cheat, academic-integrity responsibility, and frequency of cheating. *The Journal of Experimental Education*, 79, 169-184.
- Mills, C. W. (1940). Situated actions and vocabularies of motive. *American Sociological Review*, 5, 904–913.
- Ministério de Educação (MEC/INEP). (2015). Ideb – Apresentação. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=180:apresentacao-sp-1643264658>.

- Miranda, L., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A., & Abreu, S. A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*, 17, 1-9.
- Mirshekary, S., & Lawrence, A. D. (2009). Academic and business ethical misconduct and cultural values: a cross national comparison. *Journal of academic ethics*, 7, 141-157.
- Monteiro, S. C., Almeida, L. D. S., & Vasconcelos, R. M. D. C. F. (2012). Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: convergência no desempenho acadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13, 153-162.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R., & Almeida, L. S. (2005). *Rendimento académico: influência dos métodos de estudo*. Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Motta, F. C. P. & Alcadipani, R. (1999). Jeitinho brasileiro, controle social e competição. *Revista de Administração de Empresas*, 38, 6-12.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational psychologist*, 41, 129-145.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, 229.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Nonis, S. & Swift, C.O. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *The Journal of Education for Business*, 77, 69–77.

- Nonis, S. & Swift, C.O. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *The Journal of Education for Business*, 77, 69–77
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Nunnally, J. C. (1991). *Teoría psicométrica*. México, DF: Trillas.
- OECD (2014). *Education at a glance, OECD indicators*. Paris: OECD. Disponível em http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/panorama-de-la-educacion-2014-indicadores-de-la-ocde_eag-2014-es#page56. Acessado em 12 nov. de 2015
- Oliveira, M. B. de & Soares, A. B. (2011). Auto-Eficácia, Raciocínio Verbal e Desempenho Escolar em Estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 33-39.
- Park, E. J., Park, S., & Jang, I. S. (2013). Academic cheating among nursing students. *Nurse education today*, 33, 346-352.
- Parsons, T. & Shils, E. A. (1951). *Toward a general theory of action*. New York: Harper.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1992). Designing Colleges for Greater Learning. *Planning for Higher Education*, 20, 1-6.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pasquali, L. (2001). Parâmetros psicométricos dos testes psicológicos. Em L. Pasquali (Org.), *Técnicas de Exame Psicológico – TEP – Volume I: Fundamentos das Técnicas de exame Psicológico*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pasquali, L. (2012). *Análise fatorial para pesquisadores*. Brasília, DF: LabPam.
- Paulhus, D. L. (1998). Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of trait self-enhancement: A mixed blessing?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1197–1208.
- Paulhus, D.L., Williams, K.M., & Nathanson, C. (2004). *The Self-Report Cheating Scale*. Unpublished instrument, University of British Columbia.
- Pedroso, J. P. P., Massukado-Nakatani, M. S., & Mussi, F. B. (2009). A relação entre o jeitinho Brasileiro e o perfil empreendedor: possíveis interfaces no contexto da atividade empreendedora no Brasil. *Revista de Administração Mackenzie*, 10, 100-130.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento acadêmico. *Análise Psicológica*, 22, 235-244.
- Pessotti, A. M., Ortega, A. C., & Alencar, H. M. de (2011). Juízo moral e trapaça em uma perspectiva psicogenética. *Ciências & Cognição*, 16, 167-181.
- Pimenta, M. A. A. (2010). Fraude em avaliações na visão de professores e estudantes: uma reflexão sobre formação profissional e ética. *Revista Profissão Docente*, 10, 150-168.
- Pimenta, M. A. de A. (2008). A sociedade do conhecimento e o ensino superior: questões sobre planejamento, a prática educativa e a avaliação. *Revista Profissão Docente*, 8, 19-40.
- Pimentel, C. E. (2004). *Valores humanos, preferência musical, identificação grupal e comportamento anti-social*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, PB.

- Pithan, L. H. & Vidal, T. R. A. (2013). O plágio acadêmico como um problema ético, jurídico e pedagógico. *Direito & Justiça*, 39, 77-82.
- Prescott, P., Buttrick, H., & Skinner, D. (2014). A Jury of Their Peers: Turning Academic Dishonesty into Classroom Learning. *Journal of Legal Studies Education*, 31, 179-206.
- Pulfrey, C. & Butera, F. (2013). Why Neoliberal Values of Self-Enhancement Lead to Cheating in Higher Education A Motivational Account. *Psychological science*, 24, 2153-2162.
- Ramírez-Ortiz, M. G., Hoyos, J. R. C., & Ramírez-López, M. G. (2004). The social networks of academic performance in a student context of poverty in Mexico. *Social networks*, 26, 175-188.
- Ramos, A.G. (1983). *Administração e contexto brasileiro: esboço de uma teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: FGV.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Robins, R. W., & John, O. P. (1997). The quest for self-insight: Theory and research on the accuracy of self-perceptions. In R. Hogan, J. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 649–679). New York: Academic Press.
- Robinson, E., Amburgey, R., Swank, E., & Faulker, C. (2004). Test cheating in a rural college: Studying the importance of individual and situational factors. *College Student Journal*, 38, 380–395.
- Rodrigues, L. C. & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1, 41-53.

- Rodrigues, R. P., Milfont, T. L., Ferreira, M. C., Porto, J. B., & Fischer, R. (2011). Brazilian jeitinho: Understanding and explaining an indigenous psychological construct. *Journal of Psychology*, 45, 29-38.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Romancini, R. (2007). A praga do plágio acadêmico. *Revista Científica FAMEC*, 6, 44 – 48.
- Roncon, J., Lima, S., & Pereira, M. D. G. (2015). Qualidade de Vida, Morbidade Psicológica e Stress Familiar em Idosos Residentes na Comunidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31, 87-96.
- Ross, M. & Gouveia, V. V. (2003). Psicología social de los valores humanos: desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados. *Revista Interamericana de Psicología*, 37, 171-176.
- Rossouw, G. J. (2002). Three approaches to teaching business ethics. *Teaching Business Ethics*, 6, 411-433.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem.
- Santos, P. L. dos, & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento académico. *Estudos de Psicologia*, 11, 101-109.
- Santos, W. S. (2008). *Explicando comportamentos socialmente desviantes: Uma análise do compromisso convencional e afiliação social*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, PB.
- Schab, F. (1991). Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school. *Adolescence*, 26, 839–847.

- Schmelkin, P. L., Gilbert, L., Spencer, K. J., Pincus, H. S., & Silva, R. (2008). A multidimensional scaling of college students' perceptions of academic dishonesty. *Journal of Higher Education*, 79, 587–607.
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., & Benet-Martínez, V. (2007). The geographic distribution of big five personality traits: Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 173-212.
- Schwartz, S. H. & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550–562.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5, 137-182.
- Schwartz, S. H. (2009). Culture matters. National value cultures, sources, and consequences. Em Robert S. Wyer, Chi-yue Chiu, & Ying-yi Hong (Eds.), *Understanding culture: Theory, research and application* (pp. 127–162). New York, NY: Psychology Press.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Sierra, J. J. & Hyman, M. R. (2008). Ethical antecedents of cheating intentions: evidence of mediation, *Journal of Academic Ethics*, 6, 51-66.

- Silva, G. A. da, Rocha, M. M. da, Pereira, Y. L., & Bussab, V. S. R. (2006). Um estudo sobre a prática da cola entre universitários. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 19, 18-24.
- Silva, V. L. D. S., Chiquito, N. D. C., Andrade, R. A. P. D. O., Brito, M. D. F. P., & Camelo, S. H. H. (2011). Fatores de estresse no último ano do curso de graduação em enfermagem: percepção dos estudantes. *Revista Enfermagem- UERJ*, 19, 121-126.
- Simha, A., Armstrong, J. P., & Albert, J. F. (2012). Attitudes and Behaviors of Academic Dishonesty and Cheating—Do Ethics Education and Ethics Training Affect Either Attitudes or Behaviors?. *Journal of Business Ethics Education*, 9, 129-144.
- Simkin, M. G., & McLeod, A. (2010). Why do college students cheat?. *Journal of Business Ethics*, 94, 441-453.
- Sisti, D. A. (2007). How do high school students justify Internet plagiarism?. *Ethics & Behavior*, 17, 215-231.
- Soares, A. C. S. (2015). *Valores humanos no nível individual e cultural: um estudo pautado na teoria funcionalista*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, PB.
- Sociedade Brasileira para o progresso da ciência.(2011). Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=78939>. Acessado em: 30 nov. 2015.
- Souza, D. M. F. de (2013). *Desempenho acadêmico: uma explicação pautada nos valores humanos, atitudes e engajamento escolar*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, PB.
- Souza, G. H. S. D., Coelho, J. A. P. D. M., Lima, N. C., & Queiroz, J. V. (2014). Marketing Informal: Um Modelo de Comercialização pautado em Jeitinho Brasileiro, Informalidade e Empreendedorismo. *Revista Brasileira de Marketing*, 13, 63-77.

- Souza, M. F. de. (2005). *A expressão do jeitinho brasileiro em interações via callcenter*. Tese de Doutorado em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ.
- Stein, L. M. (1994). *Teste de desempenho escolar - TDE: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Stephanou, G. (2012). Students' school performance in Language and Mathematics: effects of hope on attributions, emotions and performance expectations. *International Journal of Psychological Studies*, 4, 93-119.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sykes, G. & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*, 22, 664-670.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Taniguchi, S. P., Sanchez, O. P., Cappellozza, A., & Filenga, D. (2011). *Desonestidade acadêmica: a influência de fatores pessoais e práticas de grupo na atitude de estudantes de graduação*. XXXV Encontro da ANPAD.
- Taradi, S.K., Taradi, M., Knezevic, T., & Dogas, Z. (2010). Students come to medical schools prepared to cheat: a multi-campus investigation. *Journal of Medical Ethics*, 36, 666-670.
- Teixeira, A. & Rocha, M. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: An exploratory international assessment. *Higher Education*, 59, 663-701.
- Teixeira, A. A., & Rocha, M. D. F. (2008). Academic cheating in Spain and Portugal: An empirical explanation. *International Journal of Iberian Studies*, 21, 3-22.

- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9, 9-16.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America*. Boston: Badger.
- Thompson, J. H., Austin, J. S., & Walters, B. A. (2011). The relationship between tolerance for ambiguity and students' propensity to cheat on a college exam. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 1, 63-72.
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M. D. D. C., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista portuguesa de pedagogia*, 48, 87-107.
- Tomazelli, K. G. (2011). *Desonestidade acadêmica e profissional: avaliação das percepções de estudantes de Administração e Contabilidade*. Monografia de graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Torres, C. V., Alfinito, S., Galvão, C. A. D. S. P., & TSE, B. C. Y. (2015). Brazilian jeitinho versus chinese guanxi: investigating their informal influence on international business. *Revista de Administração Mackenzie*, 16, 77-99.
- Tracey, T. J. & Sedlacek, W. E. (1985). The relationship of noncognitive variables to academic success: A longitudinal comparison by race. *Journal of College Student Personnel*, 26, 405- 410.
- Underwood, J. & Szabo, A. (2003). Academic offences and e-learning: Individual propensities in cheating. *British Journal of Educational Technology*, 34, 467-477.
- Veludo-de-Oliveira, T. M., Aguiar, F. H. O., Queiroz, J. P., & Barrichello, A. (2012). Cola, plágio e outras práticas acadêmicas desonestas: um estudo quantitativo-descritivo sobre

- o comportamento de alunos de graduação e pós-graduação da área de negócios. *Revista de Administração da Mackenzie*, 15, 73-97.
- Verschoor, C. C. (2003). Is ethics education of future business leaders adequate?. *Strategic Finance*, 85, 20-45.
- Vieira, C. A., Costa, F. L. da, & Barbosa, L. O. (1982). O “jeitinho” brasileiro como um recurso do poder. *Revista de Administração Pública*, 16, 5-31.
- Vygotsky, L. S., Luria A. R., & Leontiev N. A. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ôcone/EDUSP.
- Weber, J. & Glyptis, S. M. (2000). Measuring the impact of a business ethics course and community service experience on students’ values and opinions. *Teaching Business Ethics*, 4, 341-358.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of educational research*, 42(2), 203-215.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39, 235-274.
- Williams, K. (2007). *The role of psychopathy in scholastic cheating: self-report and objective measures*. Doctoral Dissertation, University of British Columbia.
- 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, 293.
- Williams, M. S. & Hosek, W. R. (2003). Strategies for Reducing Academic Dishonesty. *Journal of Legal Studies Education*, 21, 87-107.

- Wilson, M. S., Krause, M. J., & Xiang, T. (2010). A redemption strategy for students caught cheating. *BEI Journal – Business Education Innovation Journal*, 2, 80-85.
- Wylie, R. C. (1989). Measures of the self-concept. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41, 64-72.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614–628.

ANEXOS

Anexo I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal da Paraíba

CCHLA – Departamento de Psicologia

Programa de Pós-graduação em Psicologia Social

58059-900 João Pessoa, PB – Brasil

Tel./Fax 55 83 216 7006

E-mail: vvgouveia@gmail.com

Estamos realizando uma pesquisa com o propósito de conhecer possíveis fatores contribuintes para a explicação de comportamentos sociais. Para a efetivação do estudo, gostaríamos de contar com a sua colaboração respondendo este questionário. Vale dizer que este estudo já foi devidamente aprovado pela direção da instituição.

Por favor, leia atentamente as instruções deste caderno e marque ou escreva a resposta que mais se aproxima com o que você pensa, sente e/ou faz, sem deixar qualquer das questões em branco.

Para que você possa respondê-lo com a máxima sinceridade e liberdade, queremos lhe garantir o caráter anônimo e confidencial de todas as suas respostas, estando, então, de acordo com o previsto no dispositivo na resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Por fim, estamos a inteira disposição no endereço acima para esclarecer qualquer dúvida que necessite.

Anexo II: Escala de Admissão Trapaça

INSTRUÇÕES. Por favor, utilize a instrução que segue para responder às seguintes perguntas.

Durante o ensino médio e na faculdade, eu muitas vezes:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

- _____ 01. Entrei em uma briga fisicamente com alguém.
- _____ 02. Copiei respostas de uma prova de outras pessoas sem que elas soubessem.
- _____ 03. Copiei respostas de uma prova de outras pessoas com elas sabendo.
- _____ 04. Concordei que alguém copiasse minhas respostas de uma prova.
- _____ 05. Baixei músicas ilegalmente na internet.
- _____ 06. Copiei trabalho escolar ou tarefa (pelo menos em parte) de outras fontes (por exemplo, outra pessoa, internet, livros, etc.).
- _____ 07. Participei de um "pega".
- _____ 08. Trouxe "filas" (colas) escondidas para a prova.
- _____ 09. Roubei uma cópia da prova.
- _____ 10. Fiz download de filmes piratas na internet.
- _____ 11. Pedi para alguém fazer a prova no meu lugar.
- _____ 12. Recusei-me em deixar alguém copiar minhas respostas da prova.
- _____ 13. Usei um dispositivo eletrônico (por exemplo, celular ou calculadora) para trapacear na prova.
- _____ 14. Comprei, vendi ou obtive conscientemente produtos roubados (ou tentei fazer algo do tipo).
- _____ 15. Vendi um trabalho escolar ou tarefa que escrevi para outra pessoa.
- _____ 16. Portei uma arma escondida.
- _____ 17. Pratiquei *bullying* ou intimidei alguém com o intuito de ajudar-me a trapacear em uma prova.
- _____ 18. Paguei alguém para ajudar-me a trapacear na prova.
- _____ 19. Enganei alguém para ajudar-me a trapacear na prova.
- _____ 20. Recebi uma multa de velocidade por estar em alta velocidade.
- _____ 21. Fiz uma prova ou seminário para outra pessoa.
- _____ 22. Informei ter testemunhado trapaça em uma prova.
- _____ 23. Inventei desculpas (por exemplo, doença, morte na família) para evitar fazer uma prova.
- _____ 24. Fui pego trapaceando em uma prova (por exemplo, pelo professor inspetor, etc.)
- _____ 25. Me "safei" de uma prova trapaceando.
- _____ 26. Copiei um programa de computador que deveria ter pago por ele.

Anexo III: Escala de Motivação de Trapaça

INSTRUÇÕES. Utilize a escala que segue para indicar as razões pelas quais você trapaceou no passado ou do porquê você poderá fazê-lo no futuro.

1	2	3	4	5
Discordo fortemente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente

01. ____ Trapaceei por causa do ambiente de competição em minha escola.
02. ____ Sei como esconder minhas trapaças.
03. ____ Não estudei para uma prova.
04. ____ Trapaceei para conseguir (ou manter) uma bolsa escolar.
05. ____ Todo mundo trapaceia.
06. ____ Não estou preocupado com as punições para trapaças (por exemplo, suspensão e expulsão).
07. ____ Trapaceei para ter certeza de conseguir passar em uma disciplina.
08. ____ Ser honesto e moralmente correto é minha maior prioridade.
09. ____ O local das provas facilita a trapaça (por exemplo, as cadeiras ficam muito próximas).
10. ____ Sinto-me pressionado por minha família e outras pessoas a obter bons resultados.
11. ____ Não acho que minhas trapaças serão descobertas.
12. ____ Trapaceio para obter notas altas.
13. ____ Os professores geralmente fazem as provas muito difíceis.
14. ____ As punições que usam para advertir os estudantes são apenas ameaças.
15. ____ Foi uma trapaça espontânea (por exemplo, eu não tinha planejado isso antes).
16. ____ Trapaceei para ajudar um amigo a passar em uma disciplina.
17. ____ Não trapaceio, pois prezo ser uma pessoa boa e confiável.
18. ____ Você não tem que trapacear para ser um vencedor.
19. ____ Não trapaceei porque eu poderia ser pego(a).
20. ____ Não sou o tipo de pessoa que trapaceia na escola/universidade.

Anexo IV: Escala de Autoavaliação do Desempenho Acadêmico

INSTRUÇÕES. Considere a lista de frases a seguir. Utilizando a escala de resposta que segue, indique a alternativa que corresponde ao quanto cada uma das afirmativas se aplica a você. Lembramos que não existem respostas certas ou erradas. Deste modo, pedimos que, por favor, responda a todas as frases da forma mais sincera possível.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

1. ____ Tenho tirado boas notas sem dificuldades.
2. ____ Tenho aprendido todo o conteúdo e alcançado as notas que desejo.
3. ____ Considero-me um estudante com bom comportamento.
4. ____ Estou com as matérias em dia, por isso tiro boas notas.
5. ____ Embora minhas notas sejam boas, quero sempre aumentá-las
6. ____ Esforço-me bastante em meus estudos.
7. ____ Minhas notas são boas em todas as matérias.
8. ____ Considero que me dou bem nos estudos, pois nunca fiquei em recuperação.
9. ____ Estudo para tirar as melhores notas.
10. ____ Todos me admiram pelo meu excelente desempenho.
11. ____ Tenho bom desempenho porque tenho bons professores.
12. ____ Faço todas as minhas tarefas, por isso tenho boas notas.
13. ____ Estou satisfeito(a) com meu desempenho.
14. ____ Penso que meus resultados em atividades e provas são bons.
15. ____ Gosto de perguntar aos professores sobre o assunto que estou aprendendo.
16. ____ Aprender coisas novas faz com que eu tenha boas notas.
17. ____ Procuro sempre aprender mais sobre os assuntos que estudo.
18. ____ Penso que sou bom aluno, pois tenho tirado boas notas.

Anexo V: Questionário de Valores Básicos

INSTRUÇÕES. Por favor, leia atentamente a lista de valores descritos a seguir, considerando seu conteúdo. Utilizando a escala de resposta que segue, escreva um número ao lado de cada valor para indicar em que medida você o considera importante como um princípio que guia sua vida.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente não importante	Não importante	Pouco importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito importante	Totalmente importante

01. ___ **APOIO SOCIAL.** Obter ajuda quando a necessite; sentir que não está só no mundo.
02. ___ **ÊXITO.** Obter o que se propõe; ser eficiente em tudo que faz.
03. ___ **SEXUALIDADE.** Ter relações sexuais; obter prazer sexual.
04. ___ **CONHECIMENTO.** Procurar notícias atualizadas sobre assuntos pouco conhecidos; tentar descobrir coisas novas sobre o mundo.
05. ___ **EMOÇÃO.** Desfrutar desafiando o perigo; buscar aventuras.
06. ___ **PODER.** Ter poder para influenciar os outros e controlar decisões; ser o chefe de uma equipe.
07. ___ **AFETIVIDADE.** Ter uma relação de afeto profunda e duradoura; ter alguém para compartilhar seus êxitos e fracassos.
08. ___ **RELIGIOSIDADE.** Crer em Deus como o salvador da humanidade; cumprir a vontade de Deus.
09. ___ **SAÚDE.** Preocupar-se com sua saúde antes de ficar doente; não estar enfermo.
10. ___ **PRAZER.** Desfrutar da vida; satisfazer todos os seus desejos.
11. ___ **PRESTÍGIO.** Saber que muita gente lhe conhece e admira; quando velho receber uma homenagem por suas contribuições.
12. ___ **OBEDIÊNCIA.** Cumprir seus deveres e obrigações do dia a dia; respeitar aos seus pais e aos mais velhos.
13. ___ **ESTABILIDADE PESSOAL.** Ter certeza de que amanhã terá tudo o que tem hoje; ter uma vida organizada e planejada.
14. ___ **CONVIVÊNCIA.** Conviver diariamente com os vizinhos; fazer parte de algum grupo, como social, esportivo ou comunitário.
15. ___ **BELEZA.** Ser capaz de apreciar o melhor da arte, música e literatura; ir a museus ou exposições onde possa ver coisas belas.
16. ___ **TRADIÇÃO.** Seguir as normas sociais do seu país; respeitar as tradições da sua sociedade.
17. ___ **SOBREVIVÊNCIA.** Ter água, comida e poder dormir bem todos os dias; viver em um lugar com abundância de alimentos.
18. ___ **MATURIDADE.** Sentir que conseguiu alcançar seus propósitos na vida; desenvolver todas as suas potencialidades como ser humano.

Anexo VI: Escala de Jeitinho Brasileiro

INSTRUÇÕES. A seguir você encontrará uma série de situações cotidianas. Sua tarefa consiste em ler atentamente cada uma das situações e responder qual a probabilidade de você se comportar como a pessoa descrita em cada uma delas. Para dar sua resposta utilize a seguinte escala:

Muito improvável	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito provável
------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

- 01.____Carla não conseguiu se organizar ao longo do semestre e, na época de avaliações, há um conteúdo muito grande a ser estudado. Dias antes da prova, lembra que a ementa da disciplina inclui um livro muito grande, que não terá tempo de ler. Assim, antes da prova, Carla lê o resumo encontrado na internet, para ao menos se inteirar do conteúdo do livro.
- 02.____Daniel é morador de rua e percebe que está cada vez mais difícil receber esmolas. Assim, para garantir sua subsistência, decide improvisar apresentações de malabarismo numa praça movimentada, para arrecadar dinheiro.
- 03.____É aniversário da mãe de Antônio e ele está sem dinheiro para comprar um presente para ela. A mãe dele gosta muito de flores perfumadas. Antônio decide, então, pegar uma flor do arranjo de flores de plástico de sua casa e dar de presente a sua mãe. Todavia, por ser de plástico, a flor não tem cheiro. Ele resolve esse problema colocando perfume na flor de plástico e presenteando sua mãe com a flor.
- 04.____É dia do aniversário de um grande amigo de Joana e ela se esqueceu de comprar o presente. Além disso, está com problemas financeiros e acredita que não irá encontrar nada acessível de última hora. Joana, que é muito habilidosa, separa alguns materiais de escola e faz um belo cartão para presentear seu amigo.
- 05.____Em uma empresa, quando a secretária do diretor falta, a funcionária Paula tem que assumir seu posto de trabalho. Contudo, Paula tem outros serviços para fazer. Se ela não fizer, o trabalho se acumula e outros setores da empresa se prejudicam. Para que isso não aconteça, Paula propõe a outra pessoa que fique no lugar da secretária do diretor, nos momentos em que ela está muito assoberbada.
- 06.____Flávio trabalha como corretor de imóveis em uma imobiliária. Às vezes, quando vê que o proprietário está pedindo um valor abaixo do valor de mercado, ele consegue cobrar um valor maior do comprador, sem constar do papel e, com isso, ganhar um dinheiro a mais por fora.
- 07.____José, todas as vezes que toma taxis por motivos de trabalho, tem direito a pedir ressarcimento dos valores pagos. Quando está muito sem dinheiro, ele pega uma conta de valor maior que o real e apresenta no trabalho, de modo a ficar com um ganho extra.
- 08.____Josué conheceu um novo restaurante em sua cidade. Ele gostou muito do estabelecimento e, para evitar esperar na fila nos dias que vai ao restaurante, decide dar boas gorjetas ao garçom, para que não precise esperar na fila.
- 09.____Manuel é funcionário de confiança de uma empresa, sendo responsável pelos pagamentos da mesma. Como ele está todo endividado, aproveita-se de uma brecha e desvia um dinheiro extra para sua própria conta-corrente, sem que ninguém perceba, conseguindo, assim, respirar um pouco mais aliviado em relação a suas dívidas.

- 10.____ Maria tinha uma reunião de trabalho programada para 8h. Todavia, ela se atrasou para ir até o local da reunião. Sabendo que não conseguiria chegar a tempo, e por não ter um motivo suficientemente forte para justificar a situação, ela liga dizendo que teve problemas com seu carro, mas que, apesar disso, já está se dirigindo ao local da reunião.
- 11.____ Marília trabalha como auxiliar de serviços gerais em uma grande empresa e não consegue renda suficiente para pagar as contas de sua casa. Então, para complementar a renda, ela conversa com seu chefe e pede autorização para vender sanduíches e salgados para os funcionários da empresa em que trabalha.
- 12.____ Marina precisa ir rapidamente ao mercado comprar somente um litro de leite para fazer a mamadeira de seus filhos. Ao chegar ao mercado, porém, verifica que não há vagas para estacionar o carro. Ela pára então o carro em cima da calçada, liga o pisca-alerta para disfarçar, e entra rápido no mercado para comprar o leite.
- 13.____ O professor de João havia passado para seus alunos um exercício a ser entregue na aula seguinte, como parte da avaliação da disciplina. João, porém, não conseguiu se organizar para finalizá-lo na aula programada. Assim, o aluno deixou de ir à aula e entregou a tarefa na aula seguinte, argumentando que não pôde comparecer à aula anterior.
- 14.____ Os estacionamentos de shoppings ficam muito cheios em datas próximas a festividades. Sabendo que é muito difícil encontrar vagas nesse período, Camila conversa com sua avó e a convida para acompanhá-la às compras, para poder estacionar na vaga reservada a idosos.
- 15.____ Os ingressos para o último show da turnê do artista preferido de Eduardo já estão se esgotando e, ao chegar ao local de venda, ele vê que há uma fila muito grande e que dificilmente conseguirá comprar os ingressos. Logo no começo dessa fila, porém, ele encontra um colega de escola que já não via há algum tempo. Como Eduardo tem realmente muita vontade de ir a esse show, decide cumprimentar o amigo e pede para ficar com ele na fila.
- 16.____ Pablo está com a lanterna do carro quebrada. Dirigindo em uma estrada à noite, é parado por um policial rodoviário. Para não ser multado, Pablo oferece um dinheiro ao policial para que ele lhe deixe prosseguir viagem.
- 17.____ Paulo bate com seu carro e não tem seguro contra colisões. Para não ter um prejuízo muito grande, ele consegue fazer um seguro com data anterior ao acidente, de modo a que a seguradora possa cobrir os danos provocados pelo acidente.
- 18.____ Tampinha ganha a vida como motoboy. Para complementar sua renda, trabalha como garçom performático em um restaurante todas as noites, esbanjando simpatia. Com seu desprendimento, consegue conquistar toda a clientela.
- 19.____ Um vereador, muito conhecido em sua cidade, consegue obter ajuda em material de construção para a reforma de uma escola, com os construtores da região. Ele, porém, pega parte desse material e usa na reforma da casa de um de seus filhos.

Anexo VII: Questionário Sócio-demográfico

- 1) Idade ____
- 2) Sexo: Masculino () Feminino ()
- 3) Escola: () Pública () Privada
- 4) Qual seu estado civil:
Solteiro (); Casado/união estável (); Separado/divorciado (); Viúvo ();
- 5) Qual sua religião:
Católica (); Evangélica (); Espírita (); Sem religião (); Outra _____.

- 6) Em que medida você se considera religioso

1	2	3	4	5
Nada religioso	Pouco religioso	Medianamente religioso	Muito religioso	Totalmente religioso

- 7) Qual sua série: _____
- 8) Qual seu turno: () Manhã () Tarde () Noite
- 9) Qual seu nível de rendimento acadêmico (nota geral)? _____
- 10) Quantas vezes você já foi expulso? _____
- 11) Fora as horas que você está no colégio, quantas horas por semana você se dedica ao estudo? _____
- 12) Quantas vezes você já foi reprovado (a) na sua vida? _____
- 13) Em comparação com as pessoas da cidade em que você vive, você se considera de qual classe social?

1	2	3	4	5
Classe baixa	Classe média baixa	Classe média	Classe média alta	Classe alta

- 14) Qual nível educacional do seu pai?

Analfabeto (); Ensino Fundamental Incompleto (); Ensino Fundamental Completo (); Ensino Médio Incompleto (); Ensino Médio Completo (); Ensino Superior Incompleto (); Ensino Superior Completo (); Pós-graduação Incompleta (); Pós-graduação Completa ().

- 15) Qual nível educacional da sua mãe?

Analfabeto (); Ensino Fundamental Incompleto (); Ensino Fundamental Completo (); Ensino Médio Incompleto (); Ensino Médio Completo (); Ensino Superior Incompleto (); Ensino Superior Completo (); Pós-graduação Incompleta (); Pós-graduação Completa ().