



$a^2 + b^2 = c^2$   
 $-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}$

# FRAUDE E PLÁGIO NA UNIVERSIDADE

A URGÊNCIA DE UMA CULTURA DE  
INTEGRIDADE NO ENSINO SUPERIOR

FILIPE ALMEIDA  
ANA SEIXAS  
PAULO GAMA  
PAULO PEIXOTO  
DENISE ESTEVES  
COORDENAÇÃO

Algebra II  
... answer using standard complex number fo  
 $(17i + 8) - (-3$   
 $17i + 8 + 3$   
 $16i + 11$   
 $11 + 16i$   
 $(2 - 4i) \sqrt{2}$

IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

# 1

## **UMA CULTURA DE INTEGRIDADE PARA O ENSINO SUPERIOR**

*Filipe Almeida*

*Paulo Peixoto*

*Ana Seixas*

*Denise Esteves*

*Paulo Gama*

Universidade de Coimbra

*[http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1123-5\\_1](http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1123-5_1)*

(Página deixada propositadamente em branco.)

Esta obra junta-se a uma outra (Almeida *et al.*, 2015) para ambas se constituírem como duas faces de uma mesma moeda. Tendo um alcance distinto, as duas resultam de um mesmo projeto de investigação centrado na temática da fraude académica<sup>1</sup> e complementam-se mutuamente. Nesta obra reunimos alguns dos textos que sustentaram as intervenções feitas pelos seus autores no colóquio final do projeto, que teve lugar na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra a 8 e 9 de maio de 2014. Trata-se de autores cujas reflexões foram muito importantes para a conceção e desenvolvimento do projeto. Alguns deles assumiram a função de consultores externos e o seu contributo estende-se muito para lá das reflexões que aqui deixam escritas.

Esta é uma obra eminentemente teórica, ao contrário da outra (que sistematiza os resultados empíricos, alcançados no âmbito do projeto, relativos à fraude académica cometida pelos estudantes em Portugal). A fraude académica e as suas variantes e dimensões; as suas causas e consequências; os obstáculos e as soluções inerentes ao seu enfrentamento; os atores envolvidos e os contextos da sua ocorrência são, entre outros, alvos de conceptualização, de escrutínio e de discussão. Discussão que aqui fica também expressa pela publicação, em tom coloquial, dos debates ocorridos entre os participantes ao longo dos dois dias do colóquio.

---

<sup>1</sup> “A ética dos alunos e a tolerância de professores e instituições perante a fraude académica no ensino superior” (PTDC/CPE-CED/115915/2009), financiado no âmbito do Programa Operacional Temático *Fatores de Competitividade* (COMPETE) e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER. O estudo foi desenvolvido no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

A ética e a moral são conceitos charneira desta obra, atravessando, sustendo e ligando as reflexões elaboradas nos capítulos que aqui reunimos. A ética é uma dimensão determinante das sociedades complexas atuais — multiculturais, multiétnicas, religiosamente plurais, marcadas por uma forte recomposição dos papéis sexuais, *etc.* (May e Delston, 2015). As instituições de ensino superior, com a massificação e a universalização deste nível de ensino, mas também devido à intensificação dos processos de internacionalização, enfrentam, também elas, de um modo crescente, os desafios da diversidade e da complexidade (Smith, 2015). Quer no plano institucional, quer no plano individual relativo às condutas dos seus diversos agentes, as instituições de ensino superior movem-se num contexto ético complexo que tem de ser problematizado, de modo a garantir uma qualificação generalizada de padrões comportamentais. Perseguindo esse desiderato, esta obra foca-se em várias dimensões da ética individual e institucional inerente às instituições de ensino superior.

Analisando a incidência da corrupção no ensino superior, Temple e Petrov (2004) sustentam que a ética e os padrões morais observáveis na esfera profissional têm origens diversas, destacando, em particular, a importância da cultura; seja a cultura nacional, seja a cultura organizacional, ou sejam ainda os traços culturais que decorrem da socialização familiar. O cruzamento de influências oriundas destas três áreas gera contextos e padrões diferenciados de tolerância à fraude. Numa perspetiva menos macroanalítica, poderíamos acrescentar a esses fatores transversais, entre outros, a educação formal, as trajetórias de vida ou as exigências e idiosincrasias de cada setor de atividade ou esfera profissional.

A educação formal merece uma atenção particular atendendo a que, neste âmbito, nos preocupamos com os fatores decisivos para a formação de uma cultura de integridade no ensino superior. Como nota Tricia Bertram Gallant (2007), o conceito de integridade académica foi sendo retomado com a progressiva tomada de consciência

do agravamento das práticas académicas desonestas cometidas pelos estudantes. Atendendo aos fatores elencados no parágrafo anterior, a questão que se coloca é, desde logo, a de saber se, e até que ponto, as instituições de ensino superior são capazes de alterar padrões éticos que são moldados e inculcados num quadro mais amplo. Nesta obra, a título de exemplo de uma primeira remissão para os conteúdos deste livro, a questão expressamente colocada por Luís Adriano Oliveira e José Luís Afonso é se a ética deve ou não deve (e, devendo, como) ser ensinada nas instituições de ensino superior. Esta é uma questão atual e pertinente que vem adquirindo relevância no contexto do estudo da ética no ensino superior (Löfström *et al.*, 2015). Embora a pergunta de Luís Adriano Oliveira e José Luís Afonso e as respostas à pergunta não suscitem consensos, é fundamental questionar a ética pessoal que orienta o julgamento que os estudantes e professores fazem em relação à moralidade das suas ações e das intenções que lhe subjazem. Se relacionarmos a ética pessoal com a ética profissional, com a ética nos negócios ou com qualquer outra dimensão ética, dar-nos-emos conta que — para além dos dilemas e conflitos éticos que revelam que a ética não assenta em padrões comportamentais cristalizados e claramente assumidos — qualquer tentativa concreta para mudar eticamente os comportamentos, atuando diretamente sobre os indivíduos ou sobre um determinado contexto, no melhor, garante resultados positivos marginais e, por vezes, pode até gerar efeitos contraproducentes (Weave, 2014: 293). A complexidade da ética está precisamente neste seu caráter que a torna, ao mesmo tempo, rígida numas circunstâncias e flexível noutras circunstâncias.

A relevância da ética no ensino superior não se estende apenas à dimensão interna do sistema. Ainda que, nesta dimensão, a noção de justiça (nos domínios da avaliação dos estudantes; da avaliação e da promoção dos docentes; da gestão de diferenças culturais dos membros, cada vez mais heterogéneos, da Academia; da hierarquização de instituições e de cursos *etc.*) seja transversal e incontornável para

o bom funcionamento do sistema. Mas a educação formal ministrada e obtida no ensino superior merece uma atenção particular, sobretudo, por causa da dimensão externa do sistema. O ensino superior forma para a vida e para a profissão e, nessa medida, porque contribui para transformar, padronizar e legitimar comportamentos, ainda que os impactes de uma formação ética sejam marginalmente positivos, não se pode perder de vista que a instrução de nível superior ocupa uma função decisiva na formatação do sistema de valores que enquadra a conduta moral no contexto social e profissional futuro.

Numa época em que as instituições de ensino superior portuguesas procuram reinventar a sua missão (Carvalho e Bruckmann, 2014) e redefinem o seu quadro de governação (Oliveira, Peixoto e Silva, 2014), depois de terem concluído — ainda que mais na forma do que na substância — um amplo processo de reformas curriculares (Veiga e Amaral, 2009), estranhamos que a questão da ética e da fraude não se constituam como matérias centrais desse vasto processo. Olhando para o plano formal, poder-se-ia argumentar o contrário, dada a profusão da adoção de códigos com preocupações de natureza ética. No último capítulo desta obra procedemos a um levantamento e caracterização desses códigos no panorama do ensino superior em Portugal. Para já, partilhamos o argumento de Weaver (2014: 293), que se mostra válido para a discussão que atravessa este livro, segundo o qual, por si só, um código de conduta tem um efeito limitado ou nulo nos comportamentos de natureza ética. Sendo importante notar, de acordo com o mesmo argumento, que, no contexto de uma qualquer organização onde predomine um clima fortemente orientado para as questões éticas, um código de conduta, ou qualquer outra medida formal, já tem condições para se tornar efetivo, na medida em que se converte num gerador e num difusor de valores amplamente partilhados.

Tratando-se de um problema de natureza ética com causas e consequências variadas, dentro e fora do sistema de ensino superior,

em Portugal, a fraude académica cometida pelos estudantes não tem sido objeto de estudos amplos ou sistemáticos que permitam criar um corpo de conhecimento crítico e substantivo sobre o seu significado, as suas fronteiras e as suas controvérsias teóricas. Os trabalhos de Maria de Fátima Rocha e de Aurora Teixeira (2010), muito particularmente a Tese de Doutoramento realizada pela primeira das autoras (Rocha, 2006), assim como o trabalho de Ivo Domingues (2006) sobre o copianço, são pioneiros e lançam pistas e desafios importantes relativamente ao comportamento ético dos estudantes do ensino superior. Todavia, são abordagens que apenas se aproximam lateralmente de um fenómeno complexo, cuja extensão e diversidade estão longe de ser conhecidas. Como também se aproximam lateralmente os trabalhos de Luís de Sousa e de João Triães (2008) sobre corrupção. Isso não significa, pelo contrário — como o testemunham a nossa pesquisa e a nossa prática profissional, enquanto docentes do ensino superior —, que não haja crescentes preocupações e atitudes de vigilância junto da comunidade académica relativamente à fraude. Preocupações que se afiguram tanto mais prementes quanto as questões de natureza ética no domínio profissional estão cada vez mais na ordem do dia e quanto a fraude no ensino superior se reveste de especificidades próprias (Rumyantseva, 2005). Os dois livros que publicamos no âmbito do projeto referido visam contribuir para um debate e um conhecimento mais profundos de uma questão que vem ganhando relevância social e científica. O contributo mais teórico deixado nesta obra e os resultados da pesquisa vertidos no outro livro (Almeida *et al.*, 2015) — combinando o olhar dos estudantes, dos docentes e das instituições — pretendem constituir-se como uma base de promoção de uma cultura de integridade para o ensino superior português.

Do vulgar “copiar nos exames” ao plágio mais ou menos sofisticado, do recurso ao trabalho académico realizado por familiares e amigos à compra anónima de trabalhos na *Internet*, da facilitação

da fraude por inexistência de denúncia ou de vigilância à ausência de mecanismos externos de punição, são várias as evidências que revelam a permeabilidade do sistema de ensino superior à fraude (Noah e Eckstein, 2001). E, ainda assim, estaríamos aqui apenas a referir-nos à fraude cometida pelos estudantes. Para lá da existência de códigos de ética (Rezaee, Elmore e Szendi, 2001) e de outras medidas preventivas e punitivas, a realização de estudos sobre a ética no ensino superior é uma condição fundamental para combater a fraude (Heyneman, Anderson e Nuraliyeva, 2008). Por isso, quando e onde os estudos são raros, as políticas de prevenção e de combate à fraude são esparsas.

Os estudos sobre fraude acadêmica, de que destacamos particularmente os trabalhos de Jacques Hallak e Muriel Poisson (2005, 2006 e 2007), que participaram no programa de pesquisa na qualidade de consultores (publicando esta obra uma reflexão sobre fraude de Jacques Hallak), mostram que o estudo da fraude se revela particularmente pertinente em termos da incidência do fenômeno, dos fatores que lhe estão associados e das soluções que têm vindo a ser encontradas por docentes e instituições (Lathrop e Foss, 2005; Almeida *et al.*, 2014). A questão das novas tecnologias, enquanto motivador ou facilitador da fraude, mas também enquanto dispositivo que a pode inibir, está presente ao longo desta obra e tem vindo a constituir-se como um eixo recorrente das pesquisas mais recentes (*Cfr.* Penketh e Beaumont, 2014; Bruton e Childers, 2015).

A corrosão do caráter nas sociedades atuais, de que fala Richard Sennett (2001), poderia fazer supor uma incidência generalizada da fraude acadêmica. Todavia, o que várias pesquisas têm vindo a revelar é que, não obstante a elevada frequência de atos de fraude (Blankenship e Whitley, 2000), as evidências do crescimento global deste fenômeno nas últimas décadas não são avassaladoras. Isso não significa que o fenômeno não tenha vindo a transformar-se (Eckstein, 2003), sendo essa transformação mais visível na relevância e na

irrelevância que assumem certos modos de concretização da fraude (aparecendo a *Internet* como um dos instrumentos que mais receios transporta de difusão da fraude académica) e na maneira diferenciada como ela se dissemina socialmente e por áreas disciplinares. Mas também no modo como a questão da integridade académica tem vindo a formatar-se no âmbito da complexificação dos papéis desempenhados pelos docentes/investigadores, traçando linhas indefinidas e obscuras entre comportamentos éticos e não éticos (Macfarlane, Zhang e Pun, 2014).

Procurar e consolidar uma cultura de integridade para o ensino superior obriga-nos a olhar em várias direções. As políticas das instituições de ensino superior e as atitudes dos docentes perante a fraude, por configurarem “culturas de fraude”, apresentam-se como dois dos fatores mais relevantes de análise da fraude académica (Ashworth, Bannister e Thorne, 1997). Por isso mesmo são consideradas nesta obra, sendo abordadas em várias dimensões. Num aparte, cabe destacar que a questão das políticas institucionais não tem só a ver com práticas de prevenção e de punição da fraude dos estudantes e docentes/investigadores, mas também com políticas institucionais que podem ser, elas próprias, enganadoras e ancorar-se em padrões éticos criticáveis ou reprováveis, como é o caso das políticas levadas a cabo no âmbito do *marketing* educativo (Bradley, 2013), do posicionamento em *rankings* (Erkkilä, 2014; Mok, 2015), do planeamento estratégico (Mueller, 2015) ou ainda da prospeção de novas fontes de financiamento (Nkrumah-Young e Powell, 2011). Por outro lado, independentemente de recorrerem ou não à fraude, os próprios estudantes não manifestam uma aversão deliberada e premeditada a medidas punitivas de fraude académica (Roig e Ballew, 1994). Pelo contrário, são eles, sobretudo os que obtêm melhores classificações, que exigem medidas mais ativas de prevenção e, sobretudo, de punição. Sendo uma parte incontornável da promoção de uma cultura

de integridade, os estudantes e a sua ética são também objeto dos olhares dos capítulos que dão forma a esta obra.

Ainda assim, para lá das políticas institucionais, é a conduta dos docentes e o grau de identificação dos estudantes com as matérias ensinadas que muitas vezes se convertem em fatores inibidores ou potenciadores da fraude (Kerkvliet e Sigmund, 1999). Contextos de maior proximidade professor-aluno, com turmas mais pequenas que potenciem um maior envolvimento em sala de aula, com modalidades de avaliação que combatam o absentismo, ou com assuntos que sejam percebidos como importantes, tendem a reduzir o recurso à fraude. Além disso, as pesquisas mostram igualmente que professores que têm preocupações com o espaço onde se realiza o exame, que evitam exames de escolha múltipla e que desenvolvem várias versões de um mesmo exame conseguem mais facilmente inibir a fraude. Na verdade, são muitos e muito diversos os fatores que enquadram as possíveis justificações de ocorrência de fraude académica cometida por estudantes, quer essas justificações remetam para decisões racionais, quer para mecanismos de racionalização definidos *a posteriori* (Brent e Atkisson, 2011).

A literatura tem vindo a mostrar que a fraude académica é uma variável dependente da área disciplinar em que se estuda, do sucesso académico, da realização ou não de atividades extracurriculares, da idade e do sexo, mas também de fatores externos ligados a um mercado que disponibiliza crescentemente canais de disseminação da fraude (McCabe e Trevino, 1997; Osipian, 2012). Áreas científicas como o direito e as ciências económicas ou empresariais tendem a ser, em regra, mais vulneráveis à fraude académica. O insucesso escolar ou a tendência para obter maus resultados é um fator indutor da fraude. Esta tendência manifesta-se igualmente junto dos estudantes mais envolvidos em atividades extracurriculares. Menos evidente, mas por vezes referenciada, é a tendência para que os homens mais que as mulheres manifestem propensão para a fraude académica.

Contudo, é a influência do grupo de pares, em termos de comportamentos (recorrer ou não recorrer à fraude de modo generalizado) e de atitudes (condenar ou tolerar a fraude, por exemplo) que, dando corpo a uma “cultura de fraude”, mais parece inibir ou potencializar a fraude. As diferentes preponderâncias destes fatores e os modos como se concretizam mostram, por si mesmos, a complexidade do fenômeno. Essa complexidade pode ser levada ao extremo se considerarmos o argumento de Bruun (2014), segundo o qual uma política de tolerância zero em relação ao plágio é contraproducente com a lógica acadêmica, uma vez que essa política aniquila a inspiração e a criatividade. A relevância deste argumento atravessa o debate sobre a questão de saber se o plágio é predominantemente uma questão ética ou um problema comportamental (East, 2010). Embora conheçamos as teorias que apontam a pirataria como uma fonte de inovação, não vamos tão longe quanto o argumento de Bruun. Mas reunimos alguns textos que nos ajudam a enfrentar a complexidade do fenômeno. Estamos certos que a sua leitura será produtiva para todos aqueles que estiverem empenhados em promover uma cultura de integridade no ensino superior.

Jacques Hallak reflete sobre novos modos de regulação da ética e da fraude no ensino superior. A fraude acadêmica é um fenômeno amplo e deve ser abordado nessa sua amplitude. Os dois modos tradicionais de expressão das políticas de combate à fraude acadêmica comportam limites e virtudes que, devidamente ponderados, exigem uma nova modalidade de regulação. Nas suas múltiplas formas de manifestação (e Jacques Hallak considera 5), a fraude acadêmica é algo que resulta do desajustamento entre aquilo que se espera das instituições de ensino superior e aquilo que elas têm para oferecer. Nessa medida, há políticas institucionais que se apresentam como necessárias para regular esse desajustamento. Sobretudo porque as políticas de enfrentamento da fraude acadêmica baseadas no modelo “transitivo” (informação, prevenção, vigilância/deteção, sanções/

penalidades) funcionam de modo limitado e podem ter resultados contraproducentes. Hallak destaca 4 vetores para repensar as políticas institucionais e promover uma política integrada de enfrentamento. Esta política integrada passa por redefinir os objetivos, os métodos e as modalidades de organização da oferta de formação a nível superior.

Procurando debater o que deve ser a gestão do plágio estudantil e os modos de lidar com as questões de ética, de fraude e de ludíbrio, Jude Carroll traz-nos uma interessante tipificação da fraude, ao mesmo tempo que apresenta um modelo de gestão para diferentes manifestações da fraude académica. Partindo da constatação que o plágio estudantil é uma preocupação crescente no domínio do ensino superior, e elencando algumas das razões da sua manifestação, Jude Carroll propõe uma política institucional e um instrumento concreto que encaram o plágio como uma prioridade maior das instituições de ensino superior. Nessa perspetiva parte de uma distinção concetual que separa plágio, ludíbrio e fraude, o que coloca a intencionalidade e a necessidade de desenvolver competências no centro nevrálgico das políticas institucionais. O eixo operacionalizador de uma política institucional é o “Gabinete para a Conduta Académica”, cujos objetivos principais passam por: elaborar políticas concretizáveis e assentes em procedimentos entendidos como justos, quer na sua definição e alcance, quer na sua aplicação concreta; garantir que os procedimentos são suficientemente simples e abrangentes para gerir grandes quantidades de casos; e assegurar que os docentes possam eles mesmos, no vasto conjunto de incumbências que lhe são reservadas e num quadro de prioridades que concorrem umas com as outras, aplicar esses procedimentos.

O plágio concretizado na realização de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento, e as diferentes razões de ocorrência de plágios nestes dois níveis académicos, são o objeto do texto de Michelle Bergadaà. A autora parte da análise de casos reais e de comentários a esses casos para, através de uma análise de

conteúdo, referenciar as transversalidades e isolar os significados comuns atribuídos a cada caso. O que parece ser muito claro é que os comportamentos fraudulentos previamente adquiridos tendem a repetir-se sucessivamente. As “Teses de complacência” mostram que, ao nível do doutoramento, as implicações são de outra ordem, pois as fraudes dos estudantes não são meramente individuais e não podem ser separadas dos seus orientadores e do contexto institucional. Por outro lado, é neste nível de formação que as instituições, por tudo o que está em causa, têm nitidamente mais dificuldades em reagir ao plágio e, paradoxalmente, parece ser neste nível que a impunidade é maior. Esta questão permite problematizar a necessidade em desenvolver uma política diferenciada de prevenção e de combate à fraude em diferentes níveis de ensino. E permite também questionar em que medida a profusão de códigos e de regulamentos excessivamente genéricos e de políticas institucionais insuficientemente desenvolvidas não se constitui como elemento estratégico de silenciamento de uma dimensão incómoda para as instituições de ensino superior.

Hermano Thiry-Cherques começa por situar a fraude académica por referência às correntes do pensamento ético contemporâneo. Apresenta, de seguida, 6 formas de fraude comuns na Academia (fraude de reprodução, fraudes de pilhagem, fraudes promocionais, fraudes de conteúdo, fraudes de produto e fraudes de generalização). Considerando e discutindo algumas especificidades da Academia, analisa os indutores da fraude numa perspetiva societal. Termina com uma proposta que visa atuar sobre as causas e os móbeis de modo a atenuar os efeitos e a diminuir a incidência da fraude académica discente. Com uma abordagem envolvente, fundada na filosofia, Thiry-Cherques traz-nos uma discussão sobre fraude que transcende a fraude meramente académica. Mas mostra que a fraude académica tem muito a ver com a própria transformação do papel da Academia ao longo de séculos e que a Academia e sociedade são indissociáveis.

Nesse contexto, e na perspectiva da regeneração da Academia, a fraude pode não ser um fenómeno meramente negativo.

A ética como objeto de ensino na educação de nível superior, já o dissemos em cima, é uma questão que levanta fortes discussões. Todavia, Luís Adriano Oliveira e José Luís Afonso, recorrendo aos ensinamentos retirados da sua experiência e prática profissional, advogam as virtualidades de introdução do ensino específico da ética nas instituições de ensino superior. Mas sublinham a necessidade em promover um ensino em que a ética normativa se conjuga com ética da responsabilidade, com claro predomínio para a segunda.

O texto de Maria Teresa Estrela, incidindo sobre a ética na docência universitária, complementa as análises precedentes. Numa época de grande transformação das universidades, as funções dos professores não ficam à margem dessa transformação. A questão essencial é que se os contextos e as características particulares dessa transformação exigem um reforço da ética e da moral, o que se verifica é uma progressiva ausência de padrões éticos. Considerando este panorama, Maria Teresa Estrela aborda os problemas éticos mais comuns que se colocam aos professores do ensino superior, procura dar conta do modo como os docentes representam esses problemas e examina as respostas que algumas investigações empíricas têm dado em relação ao pensamento e ao agir ético dos docentes, assim como as interrogações que delas decorrem. Por outro lado, a autora olha também para a ética dos estudantes, pois, sendo evidente que as pesquisas sobre a ética estudantil cresceram a um ritmo muito superior às pesquisas sobre ética docente, é notório que as falhas éticas dos estudantes desafiam também a ética docente. Uma outra questão pertinente, levantada pela autora, e que faz a ponte com o capítulo seguinte, resulta do facto de os professores serem encarados como o eixo estruturante que assegura a ética universitária, esperando-se que eles sejam exemplares, independentemente de existirem ou não códigos éticos formais;

observando Maria Teresa Estrela que as instituições têm vindo a investir em códigos de boas práticas.

O que fazemos no capítulo 8 é precisamente um levantamento sistemático e uma caracterização dos códigos e regulamentos relativos a questões de ética e de integridade nas instituições portuguesas de ensino superior. O resultado mais visível desse levantamento é a constatação de que, num panorama tendencial de ausência de códigos de ética e de integridade académica, se assiste à emergência de preocupações dessa natureza, ainda que os códigos existentes assumam um caráter predominantemente genérico. Ou seja, em rigor, a formalização das preocupações com a ética e com a integridade académica existe, mas os códigos não são suficientemente abrangentes (restringem-se aos alunos e a formas restritas de fraude) e não alcançam um nível instrumental e de operacionalização, limitando-se a cumprir a função básica de regulamentação nesta matéria. Aliás, como constatamos noutra lugar (Almeida *et al.*, 2015), o desconhecimento dos estudantes e dos professores portugueses do ensino superior sobre a existência ou inexistência dos próprios códigos é elevado. Ainda assim, deve assinalar-se que é nas instituições e nos cursos da área da saúde (medicina, farmácia, enfermagem) que o nível de formalização é maior.

A cultura de integridade é um tema abrangente que não se retrinxe ao ensino superior. Aparece muitas vezes como um conjunto de medidas que pode ser imposto por uma liderança forte ou por uma regulamentação detalhada. Porém, como qualquer cultura, exige uma ampla partilha e envolvimento social daqueles a quem se dirige, sob pena de fazer apenas parte da arquitetura formal das instituições. As instituições de ensino superior não estão hoje à margem da cultura da instrumentalização que parece invadir todas as esferas, convidando à naturalização da ideia de que os meios justificam os fins. Essa generalizada cultura da instrumentalização concorre com a cultura da integridade. E no ensino superior, devemos sublinhá-lo, ela

estende-se às práticas de todos os agentes, começando pelas práticas das próprias instituições. Todavia, a complexidade inerente a este contexto não impede a necessidade e a possibilidade de desenvolver uma cultura de integridade no universo do ensino superior.

### 1.1. Referências bibliográficas

- Almeida, F.; Seixas, A.; Gama, P. e Peixoto, P. (2015), *A Fraude Académica no Ensino Superior em Portugal - um estudo sobre a ética dos alunos portugueses*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Almeida, F.; Seixas, A.; Gama, P.; Peixoto, P. e Esteves, D. (2014), Academic Fraud Higher Education Students in Portugal: A Study of Types, Practices and Tolerance of Fraud. In Aurora A. C. Teixeira, António Maia, José António Moreira e Carlos Pimenta. (Orgs.). *Interdisciplinary Insights on Fraud*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 169-192.
- Ashworth, P.; Bannister, P. e Thorne, P. (1997), Guilty in whose eyes? University Students' Perceptions of Cheating and Plagiarism in Academic Work and Assessment. *Studies in Higher Education*, 22(2), pp. 187-203.
- Blankenship, K. L. e Whitley Jr., B. E. (2000), The relation of general deviance to academic dishonesty. *Ethics & Behavior*, 10, pp. 1-12.
- Bradley, J. (2013), Integrity in higher education marketing? A typology of misleading data-based claims in the university prospectus. *International Journal for Educational Integrity*, 9(2), pp. 74-88.
- Brent, E., e Atkisson C. (2011), Accounting for Cheating: An Evolving Theory and Emergent Themes. *Research in Higher Education*, 52(6), pp. 640-658.
- Bruton S. e Childers, D. (2015), The ethics and politics of policing plagiarism: a qualitative study of faculty views on student plagiarism and Turnitin®. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, publicado online.
- Bruun, H. H. (2014), Zero Tolerance to Plagiarism Will Kill Inspiration: a Critique for Academic Meritocracy. *Ideas in Ecology and Evolution*, 7(1), 34-37.

- Carvalho, T. e Bruckmann, S. (2014), Reforming Portuguese Public Sector: A Route from Health to Higher Education. *Higher Education Dynamics*, 41, pp. 83-102.
- Domingues, I. (2006), *O copianço na Universidade. O grau zero da qualidade*. Lisboa: Media XXI.
- East, J. (2010), Judging plagiarism: a problem of morality and convention. *Higher Education*, 59(1), pp. 69-83.
- Eckstein, M. A. (2003), *Combating Academic Fraud. Towards a Culture of Integrity*. Paris: Unesco – International Institute for Educational Planning.
- Erkkilä, T. (2014), Global University Rankings, Transnational Policy Discourse and Higher Education in Europe. *European Journal of Education*, 49(1), pp. 91-101.
- Gallant, T. B. (2007), The Complexity of Integrity Culture Change: A Case Study of a Liberal Arts College. *The Review of Higher Education*, 30(4), pp. 391-411.
- Hallak, J. e Poisson, M. (2005), Ethics and corruption in education: an overview. *Journal of Education for International Development*, 1(1). Obtido em 26 de abril de 2014 em <http://www.equip123.net/JEID/articles/1/1-3.pdf>
- Hallak, J. e Poisson, M. (2006), Academic Fraud, Accreditation and Quality Assurance: Learning from the Past and Challenges for the Future, in GUNI (Global University Network for innovation), *Higher education in the world 2007: Accreditation for quality assurance: What is at stake?* New York: Palgrave Macmillan, pp 109-123.
- Hallak, J. e Poisson, M. (2007), *Corrupt Schools, Corrupt Universities: What Can Be Done?* Paris: Unesco – International Institute for Educational Planning.
- Heyneman, S. P.; Anderson, K. H. e Nuraliyeva, N. (2008), The Cost of Corruption in Higher Education. *Comparative Education Review*, 1(52), pp. 1-25.
- Kerkvliet, J. e Sigmund, S. L. (1999), Can We Control Cheating in the Classroom? *Journal of Economic Education*, 30(4), pp. 331-343.
- Lathrop, A. e Foss, K. (2005), *Guiding Students from Cheating and Plagiarism to Honesty and Integrity: Strategies for Change*. Westport: Libraries Unlimited.
- Löfström E.; Trotman, T.; Furnari, Mary e Shephard, Kerry (2015), Who teaches academic integrity and how do they teach it? *Higher Education*, 69(3), pp. 435-448.
- Macfarlane B., Zhang J. e Pun A. (2014), Academic integrity: a review of the literature. *Studies in Higher Education*, 39(2), pp. 339-358.

- May, L. e Delston, J. B. (Orgs.), (2015), *Applied Ethics: A Multicultural Approach*. Londres: Routledge, 6ª edição.
- McCabe, D. L. e Trevino, L. K. (1997), Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), pp. 379-396.
- Mok, K. H. (2015), Higher Education Transformations for Global Competitiveness: Policy Responses, Social Consequences and Impact on the Academic Profession in Asia. *Higher Education Policy*, 28(1), pp. 1-15.
- Mueller, R. A. (2015), Do values drive the plan? Investigating the nature and role of organizational values in university strategic planning. *Tertiary Education and Management*, 21(1), pp. 41-55.
- Nkrumah-Young, K. K. e Powell P. (2011), Exploring higher education financing options. *European Journal of Higher Education*, 1(1), pp. 3-21.
- Noah, H. J. e Eckstein M. A. (2001), *Fraud and Education. The Worm in the Apple*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Oliveira, A. C.; Peixoto, P. e Silva, S. (2014), O papel dos Conselhos Gerais no Governo das Universidades Públicas Portuguesas: a lei e a prática. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Osiptian, A. L. (2012), Economics of Corruption in Doctoral Education: The Dissertations Market. *Economics of Education Review*, 31(1), pp. 76-83.
- Penketh, C. e Beaumont, C. (2014), ‘Turnitin said it wasn’t happy’: can the regulatory discourse of plagiarism detection operate as a change artefact for writing development? *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1), pp. 95-104.
- Rezaee, Z.; Elmore, R. C. e Szendi, J. (2001), Ethical behavior in higher educational institutions: The role of the code of conduct. *Journal of Business and Ethics*, 30(2), pp. 171-183.
- Rocha, M. de F. (2006), *Stock de Capital Humano, Fraude Académica e Corrupção. Uma Análise Intra e Inter Países*. Tese de doutoramento: Universidade do Porto.
- Roig, M. e Ballew, C. (1994), Attitudes toward cheating of self and others by college students and professors. *Psychological Record*, 44(1), pp. 3-12.
- Rumyantseva, N. L. (2005), Taxonomy of corruption in higher education. *Peabody Journal of Education*, 80(1), pp. 81-92.

- Sennett, R. (2001), *A Corrosão do Caráter: As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- Smith D. G. (2015), *Diversity's Promise for Higher Education – Making it Work*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2ª edição.
- Sousa, L. e Triães, J. (2008), *Corrupção e os portugueses – atitudes, práticas e valores*. Lisboa: RCP Edições.
- Teixeira, A. A. C. e Rocha, M. F. (2010), Academic misconduct in Portugal: results from a large scale survey to university economics/business students. *Journal of Academic Ethics*, 8(1), pp. 21-41.
- Temple, P. e Petrov, G. (2004), Corruption in Higher Education: Some Findings from the States of the Former Soviet Union. *Higher Education Management and Policy*, 1(16), pp. 83-99.
- Veiga, A. e Amaral, A. (2009), Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, 57(1), pp. 57-69.
- Weave, G. R. (2014), Encouraging Ethics in Organizations: A Review of Some Key Research Findings. *American Criminal Law Review*, 51, pp. 293–317.