

2ª PARTE

Ética e justiça na avaliação: a fraude e o 'copianço' no processo ensino/aprendizagem

*Carlos Alberto Gomes**

Resumo

Neste texto apresenta-se uma breve reflexão sobre a fraude na avaliação de conhecimentos em contexto escolar e universitário, salientando suas implicações ético-morais, sociais e culturais. Recusando qualquer tipo de relativismo ético ou complacência face a um fenómeno que se considera de extrema gravidade e de pesadas consequências, a reflexão pretende contribuir para o lançamento de um debate consequente sobre um tema quase sempre tratado apenas de forma episódica e essencialmente mediática e para a adopção de uma política de combate à fraude e ao 'copianço' ('cola'), em nome da justiça e da qualidade académica, cívica e democrática do processo de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino – Pedagogia – Avaliação – Competição – Ética.

Ethics and justice: fraude and cheating in the teaching-learning process

Abstract

This text presents a short reflection on cheating in knowledge assessment in a school or university context, emphasizing its ethical/moral, social, and cultural implications. Rejecting any kind of moral relativism or complacency towards a phenomenon considered extremely serious and of major consequences, this paper aims at contributing to the launching of an ensuing debate on a theme that is almost always dealt with in an episodic and essentially media-driven fashion; a parallel aim is the

* Professor Auxiliar (doutorado) do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

adoption of a policy of combating fraud and 'cheating', in the name of justice and academic, civic and democratic quality in the teaching/learning process.

Keywords: Teaching – Pedagogy – Evaluation – Competition – Ethics.

Ética y justicia en la evaluación: la fraude y la copia en el proceso enseñanza/aprendizaje

Resumen

En este texto se presenta una breve reflexión sobre el fraude en la evaluación de conocimientos en contexto escolar y universitario, destacando sus implicaciones ético-morales, sociales y culturales. Rechazando cualquier tipo de relativismo ético o complacencia ante un fenómeno que se considera de extrema gravedad y de pesadas consecuencias, la reflexión pretende contribuir a un debate consecuente sobre un tema casi siempre tratado solamente de forma episódica y esencialmente mediática así como a la adopción de una política de combate al fraude e al acto de copiar, en nombre de la justicia y de la calidad académica, cívica y democrática do proceso de enseñanza/aprendizaje.

Palabras claves: Enseñanza – Pedagogía – Evaluación – Competición – Ética.

A fraude como 'técnica de sucesso': um desafio aos pressupostos éticos e institucionais da avaliação

¹ Como explicam Germain-Grisez e Russel Shaw (1996, p. 13): “[...] a palavra ética significa o estudo filosófico da moral, dos seus fundamentos, e das implicações que derivam de um ponto de vista moral sistemático na vida prática. A ética deve começar por clarificar as noções fundamentais de liberdade, acção e sociedade, examinando depois a distinção entre o bem e o mal moral, entre uma acção correcta e outra incorrecta. Sem dúvida, só daremos respostas verdadeiramente úteis, quando formos capazes de resolver problemas morais concretos: devo fazer isto?” Uma formulação ainda mais precisa é oferecida por Botto (2001, p. 122): “a acção ética ancora-se, pois, na intencionalidade da acção, na relação da consciência para consigo mesma, na integridade do ser humano frente a seus semelhantes. O sujeito moral é, por definição, aquele capaz de distinguir entre o bem e o mal; e, portanto, capaz de se desviar do caminho prescrito, capaz de decidir, de escolher, de deliberar – pelo reconhecimento da fronteira entre o justo e o injusto”.

A fraude na avaliação de conhecimentos, materializada em vários tipos de práticas, tem profundas implicações éticas¹, morais², educacionais, escolares, académicas e institucionais. A prática discente, que na gíria ou calão escolar e académico recebe a designação de ‘copianço’ (e que é, talvez, a mais difundida forma de fraude) consiste, concretamente, na utilização de meios fraudulentos para obter vantagens competitivas no âmbito dos processos de avaliação e classificação do trabalho exigido aos alunos. Um aluno ou grupo de alunos que copia apresenta, para efeitos de avaliação, sob a forma de resposta a questões num teste ou exame, ou sob a forma de trabalhos individuais ou de grupo, produtos escolares que, efectivamente, não correspondem a um trabalho genuíno realizado pelo próprio ou próprios, procurando obter, por vias ilegítimas, classificações positivas (as ‘boas notas’) e o correspondente ‘sucesso’ escolar certificado. O ‘copianço’, independentemente do nível de consciência dos actores, representa, sempre, uma forma de actuação que escapa aos pressupostos e regras, formais e/ou informais, que enquadram (ou deveriam enquadrar) um momento muito sério da experiência escolar e académica, que, aliás, corresponde a duas das principais funções sociais do sistema educativo: a função de selecção e a função de certificação. Com efeito, um aluno que copia não é, de facto, avaliado, pois não se expõe ao processo de avaliação, não executando, ele próprio, as tarefas escolares prescritas no âmbito do processo de avaliação de conhecimentos. Este processo está assente em pressupostos e critérios de natureza meritocrática (com os quais se avalia, classifica e hierarquiza o desempenho dos alunos, afectando, por essa via, as suas oportunidades de sucesso na escola e após a escola). Os alunos são avaliados no quadro de uma estrutura de competição objectiva, que deve estar organizada de molde a garantir igualdade de circunstâncias e de oportunidades formais de sucesso. Para que este sistema funcione adequadamente, e por todos seja visto como formalmente

² De acordo com Ernst Tugendhat (1999, pp. 14-15), um juízo moral é “[...] um juízo de que um certo tipo de agir é bom ou mau, e neste sentido, de que algo deve ser permitido ou proibido [...]”.

justo, é necessário dotá-lo de um conjunto de garantias institucionais (p. ex., existência e funcionamento de uma política anti-fraude, de meios de controlo eficazes e de um sistema de sanções operativo), éticas e morais (p. ex., clarificação, visibilização e protecção de valores e normas). Só assim o processo de avaliação se credibiliza socialmente e é inspirador de confiança social no sistema de ensino. É pois preciso criar condições para que na avaliação de conhecimentos, seja de facto, e tão só, avaliado o trabalho e o esforço genuíno e autêntico dos alunos. Esta exigência tem uma base ética e moral, pois o processo avaliativo só deve aceitar validar e legitimar as classificações obtidas por meios institucional e eticamente aceitáveis. Na escola, como na vida, é preciso fazer prevalecer o princípio de que nem sempre os fins (sucesso escolar e social) justificam os meios.

A socialização numa cultura de fraude

Funcionar com base numa lógica de fraude resulta de uma aprendizagem que ocorre muito cedo, e que, de acordo com certos sinais e indicadores³, atinge uma expressão altamente significativa nos níveis mais elevados do sistema de ensino⁴. Com efeito, muitos alunos foram formados nesse autêntico currículo oculto da escola que é a aprendizagem da ‘arte’ de contornar as regras e os valores oficiais que regem o processo de avaliação,

³ Cf. Domingues, 2002.

⁴ Na edição de 27 de Março de 2006, da *Newsweek*, foi publicado um extenso artigo (pp. 45-47) sobre a prática de fraude e ‘copianço’ (‘student cheating’) em prestigiadas universidades de vários países (Estados-Unidos, Inglaterra, Índia, China, Coreia do Sul). Vale a pena traduzir algumas reveladoras e inquietantes passagens: “De Pequim a Bristol, durante a última década, as taxas de fraude académica atingiram níveis elevadíssimos. Num vasto estudo abrangendo 50.000 estudantes universitários e 18.000 alunos do ensino secundário nos Estados Unidos, realizado pelo Duke University’s Center for Academic Integrity, mais do que 70% admitiram ter cometido fraude”; “A competição [...] é o principal culpado. À medida que o mercado de trabalho fica cada vez mais saturado e o número de licenciados aumenta, as qualificações educacionais de topo são crescentemente vistas como o único meio para alcançar o sucesso”; “Os sociólogos argumentam que o crescimento da desonestidade escolar também reflecte atitudes culturais mais amplas, nas quais a fraude se tornou aceitável e mesmo admirada”.

independentemente de aquelas e estes terem, ou não, sido objecto de um tratamento formal, por exemplo, sob a forma de regulamentos⁵. Em consequência, muitos alunos chegam ao ensino superior ‘perfeitamente’ formados na ideologia, nos discursos, nas técnicas e nas ‘artes’ da fraude e do ‘copianço’, práticas nunca questionadas, pois, é muito provável que, ao longo do seu percurso escolar, nunca tenham sido confrontados com discursos e práticas de des-legitimação da fraude, que pusessem em evidência as suas implicações ético-morais, académicas e sociais, com excepção de determinadas situações⁶.

Dados de investigação oferecem indicações de que a fraude e o copianço constituem uma prática generalizada, naturalizada e banalizada no espaço escolar. Na escola secundária⁷, alunos de

⁵ Sobre as estratégias dos alunos face à avaliação e especificamente sobre o uso da fraude como técnica de ‘sucesso’, Philippe Perrenoud (1996, pp. 137-140) oferece a seguinte análise: “Ao longo de toda a carreira escolar, considera-se que o aluno aprende para vir a ter sucesso. Ora, o aluno pode-se poupar uma parte deste trabalho se aprender a ter sucesso e, sempre que puder, aprender a jogar com as aparências, a agir sobre os sinais exteriores de competência. [...] É impossível captar competências directamente: apenas as podemos inferir a partir do que diz ou do que faz o aluno, ou seja, da excelência observável. [...] É por isso que os produtos e as atitudes, com que geralmente a escola avalia os alunos, se tornam sinais exteriores de competência que estes aprendem a reconhecer como tal e a manipular na medida das suas possibilidades. [...] Manipular os sinais exteriores de competência pode ser arranjar forma de submeter ao juízo do professor, recorrendo a diversos tipos de ‘fraudes’, produções que não derivaram exclusivamente das competências do aluno”.

⁶ Nas normas de um Exame Nacional do Ensino Básico, uma instrução relativa a fraudes, determina “Aos professores vigilantes compete suspender imediatamente as provas dos examinandos e de eventuais cúmplices que no decurso da realização da prova de exame cometam ou tentem cometer inequivocamente qualquer fraude, não podendo esses examinandos abandonar a sala até ao fim do tempo de duração da prova”.

⁷ No artigo “O copianço: as atitudes dos actores”, Domingues (1996) realiza uma interessante análise do copianço no ensino secundário unificado, com base numa amostra de 50 alunos (de ambos os sexos) e de 15 professores.

⁸ No livro *Culturas juvenis* (1993, p. 229), o sociólogo José Machado Pais apresenta uma análise sobre tipos estudantis (marrões, graxas, bacanas, baldas). Sobre estes últimos, escreve: “[...] têm jeito para cabular. Desenvolvem técnicas, perícias e saberes no fazer das cábulas. [...] fazer cábulas envolve um duplo processo de aprendizagem: de como uma boa cábula deve ser feita e dos conteúdos das cábulas, rigorosamente filtrados e sintetizados. Resumir a matéria numa cábula bem feita, implica, de alguma forma, um domínio extensivo dessa mesma matéria e a capacidade (raramente avaliada pelos professores) de a saber sintetizar”.

todas as classes e meios sociais admitem que copiam de forma sistemática, em todas as disciplinas, com todos os professores⁸. Existe e funciona um discurso de auto-justificação e de desculpabilização que faz apelo às virtualidades cognitivas do copianço e a factores de ordem psicológica, como a insegurança, o *stress* e ansiedade nos testes e exames⁹, ou de ordem social, como a pressão competitiva para o sucesso escolar e social. Neste contexto, copiar transformou-se numa ‘arte’ que alcança a sua expressão máxima e ‘espectacular’ no amplo leque de ‘técnicas de copianço’ transmitidas, desde há muito tempo, de geração em geração, no quadro de uma cultura social global na qual a fraude é frequentemente vista como uma importante ‘competência social’ para as pessoas se ‘safarem na vida’: “Copiar pelo parceiro, levar cábulas na folha de exercício, escritas a lápis, ou com uma esferográfica sem tinta, levar as cábulas num relógio largo; levar as cábulas nas solas dos sapatos; usar cadernos de capa preta; levar folhas escritas, no meio das folhas de exercício; levar cábulas em lenços de papel; escrever, num porta-lápis de lata, a lápis, as cábulas; introduzir as cábulas em esferográficas; usar a cábula em meia-lua; escrever as cábulas na carteira; colar a cábula nas costas do professor, tendo o cuidado de a tirar antes de ele se dirigir para a sala de professores; chamar o professor à nossa beira, dando assim aos outros, oportunidade de copiarem; usar calças com bolsos nas pernas; usar botas por cima das calças, e pôr as cábulas dentro das botas; escrever cábulas na manga do casaco; usar camisolas muito compridas, onde se colam, por dentro, as cábulas; levar mini-saia e escrever as cábulas nas pernas; se o professor for do sexo masculino temos sempre o argumento de que não deve olhar para as nossas pernas; no Verão, levar as cábulas no seio; escrever cábulas nas mãos; escrever na capa do caderno, palavras ao contrário; usar auscultadores, se o

⁹ Cf. o artigo de Cruz e Mesquita (1998), “Ansiedade nos testes e exames: factores cognitivos e afectivos”.

¹⁰ Esta inventariação de técnicas de copianço foi retirada de um trabalho “A arte de copiar ou uma técnica para mal produzir”, elaborado, com a minha orientação, no ano lectivo de 1989/90, por um grupo de alunos da Licenciatura em Ensino de Matemática da Universidade do Minho. No referido trabalho foram entrevistados

professor não desconfiar”, são exemplos, mesmo assim não exaustivos, desta ‘arte’¹⁰.

A cultura da fraude (que para ser eficazmente combatida exige a adopção de medidas educativas desde o ensino básico) reproduz-se, como aliás não poderia deixar de ser, na universidade¹¹. Também aqui dados de investigação¹² (e o testemunho de muitos actuais e antigos alunos e professores) apontam para a grande difusão e para a existência de um grande número de alunos que usam a fraude como meio ilegítimo de ‘sucesso’ académico. Na universidade encontramos os traços específicos já identificados em níveis inferiores do sistema de ensino: a utilização de formas de fraude e de copianço (utilização de câbulas, trabalhos copiados da Internet, de livros ou artigos, etc.) que não respeitam valores e expectativas sociais e institucionais, relativas à transparência dos processos de avaliação de conhecimentos; a pressão para a conformidade, exercida pelos pares, e a ‘solidariedade negativa’ que impõe a ‘lei do silêncio’, os discursos de auto-justificação e de desculpabilização, a inversão de valores, a naturalização da fraude e do copianço, como um mero expediente para obter sucesso académico, a utilização de técnicas há muito tempo aprendidas e dominadas, o pragmatismo utilitarista e individualista, insensível a valores de honestidade académica e intelectual e ao indispensável *fair-play* na vida académica. Deve dizer-se, no entanto, que há, em contexto universitário, um con-

cinco alunos e cinco professores de uma escola secundária de Braga. Vale a pena fixar a data, pois o desenvolvimento tecnológico permitiu uma actualização e modernização das técnicas de copianço, nomeadamente com a utilização de telemóveis. A este propósito, vejamos a seguinte norma de um Exame Nacional do Ensino Básico: “Para a realização das provas os alunos não podem levar para a sala quaisquer suportes escritos não autorizados (exemplos: livros, cadernos, folhas), computadores portáteis, nem aparelhos de vídeo ou áudio, incluindo telemóveis, bips, etc. Os demais objectos (mochilas, carteiras, estojos, etc.) devem ser colocados junto à secretária dos professores vigilantes”.

¹¹ No artigo “Atitudes face ao copianço na universidade”, Domingues (2002) apresenta uma análise sociológica sobre a fraude académica, com base numa pesquisa realizada em 1998, na qual foram entrevistados 40 alunos e 20 professores de uma universidade portuguesa.

¹² CF. Domingues, 2002.

junto de factores que facilitam a fraude. Factores relativos aos alunos (hábitos de trabalho e de estudo que conduzem a que se estude ‘à última da hora’, desarticulação entre a vida académica e a vida extra-académica, cheia de constantes estímulos para a consagração de uma cultura hedonista de festa permanente, adopção conformista e acrítica de estratégias de sobrevivência), factores de tipo organizacional (concentração da avaliação num período determinado, com a inevitável redução da pressão académica quotidiana sobre os alunos), factores pedagógicos (ensino transmissivo e expositivo, métodos pedagógicos que não suscitam o interesse dos alunos, carácter excessivamente teórico de certas disciplinas e matérias leccionadas, deficiente relação pedagógica e interpessoal entre professores e alunos, métodos e formas de avaliação centrados em testes, na memorização e reprodução acrítica das matérias leccionadas)¹³, factores relativos aos professores (diversidade de perspectivas e de atitudes face à fraude, diversidade de estratégias e de métodos de controlo – diversidade cujos efeitos negativos, de carácter institucional, são em grande medida reforçados pela inexistência de um código normativo que uniformize procedimentos), factores institucionais (não clarificação dos valores¹⁴ e dos princípios éticos a ter em consideração, por toda a academia, no processo ensino/aprendizagem e no processo de avaliação); não ruptura, em termos discursivos, organizacionais e políticos, com a cultura da fraude e com os discursos que a sustentam, relativizam e desculpabilizam; permanência da fraude académica como assunto

¹³ É pelo menos de considerar a hipótese de o sucesso das novas abordagens pedagógicas propostas no âmbito do processo de Bolonha (muito centradas no trabalho autónomo [e desejavelmente criativo] dos alunos) poder ser seriamente ameaçado pelo potencial de degradação da pedagogia, da aprendizagem e dos processos de avaliação revelado pela cultura da fraude. Mas a hipótese contrária também é interessante: a de que uma efectiva e progressiva ruptura com um tradicional sistema de aprendizagem de tipo unidireccional, baseado na memorização e repetição e nos exames como principal forma de avaliação possa contribuir para a redução da margem de manobra para a aplicação, bem sucedida, de estratégias de sucesso académico ilegítimo.

¹⁴ Sobre este aspecto, ver o artigo de Almerindo Afonso (1990), “Do endoutrinamento à educação de valores democráticos: o percurso da socialização normativa nos últimos anos da escola portuguesa”.

tabu, ou, talvez mesmo, como um ‘não assunto’, uma espécie de ‘the dark side of the university’, sem debate crítico na comunidade universitária¹⁵; ausência de um discurso ético-moral de deslegitimação da fraude académica; inexistência de regras formais que condenem e estipulem sanções para os diversos tipos de fraude académica¹⁶; ausência de uma política de combate efectivo à fraude, que contemple, para fins educativos e formativos, a visibilização da acção correctiva das competentes instâncias universitárias.

Há, contudo, de acordo com dados de investigação e testemunhos credíveis, um significativo número de alunos que não praticam qualquer tipo de fraude, que, pelo contrário, a condenam, e que, na ausência de qualquer controlo efectivo são, de facto, profundamente penalizados na escola, na universidade e nas suas oportunidades de vida, pois sofrem a concorrência de pessoas que usaram, de forma mais ou menos sistemática, meios e processos ilegítimos para se apresentarem em condições competitivas no mercado de trabalho.

Efeitos institucionais e sociais da fraude

A degradação e descredibilização da formação, da pedagogia e do processo ensino/aprendizagem é uma das principais consequências da ‘institucionalização’ da fraude na universidade. Com efeito, a fraude transforma a avaliação num processo desenvolvido sem referência a valores e princípios éticos – as noções de ‘bem’ e de ‘mal’, de ‘justo’ e de ‘injusto’, de ‘certo’ e de ‘erra-

¹⁵ Num esclarecimento que serve para pensar a questão da formação ética na universidade, Goergen (2001, p. 147) precisa o que entende por educação moral: “Educação moral, no ambiente escolar, significa introduzir os educandos no contexto do debate ético com o objectivo de fomentar, por meio de um procedimento argumentativo/dialógico, a sensibilidade para as questões morais e a formação de uma subjectividade como o fórum de decisões práticas”.

¹⁶ Quando não existem normas relativas ao controlo e punição de comportamentos de fraude no processo de avaliação, não é, sociologicamente, e de forma algo paradoxal, possível falar em desvio em relação a normas, pois, como explica (Giddens, 1997, p.149), o desvio significa “inconformidade em relação a uma certa norma ou conjunto de normas aceites por um número significativo de pessoas de uma comunidade ou sociedade”.

do', não são consideradas na apreciação e valoração individual e colectiva dos comportamentos e atitudes protagonizados na academia¹⁷. Valores como o respeito e a lealdade para com os colegas e os professores¹⁸ e com a instituição universitária, também não. Um nível elevado de recurso à fraude, como técnica de 'sucesso', coloca, desde logo, problemas quanto à qualidade da aprendizagem e da formação dos alunos universitários. Há aqui que distinguir entre os conceitos de sucesso real e de sucesso certificado. Só há verdadeiro sucesso quando há correspondência entre as duas situações¹⁹. Coloca-se, portanto, a questão de saber o que é de facto certificado quando nos deparamos com resultados escolares obtidos por meios fraudulentos (situação que sugere leituras menos optimistas das taxas de sucesso escolar oficialmente assumidas...) e que tipo de profissionais se forma, quer do ponto de vista técnico, quer do ponto de vista ético e normativo. Para além de se correr o risco da reprodução, na vida pessoal e profissional, de comportamentos que não foram objecto de crítica e sanção na universidade, é também importante considerar, a médio e longo prazos, os efeitos decorrentes da não

¹⁷ Carlos Estêvão apresenta na obra *Educação, justiça e autonomia* (2004), uma importante e muito útil reflexão sobre as dimensões éticas da educação. Destacamos, em particular, o capítulo IV, 'Ética, justiça e educação', no qual, de forma sistematizada, o autor propõe uma reflexão sobre modalidades de ética (ética da crítica, ética da justiça e valores, ética do cuidado) muito pertinentes para a estruturação de um debate sobre a fraude e comportamentos éticos no interior da universidade.

¹⁸ Fica especialmente prejudicado o poder normativo dos professores que, como explica Formosinho (1980, p. 307), "[...] é aquele tipo de poder em que A faz apelo a normas e valores para obter de B o que ele (A) quer. Apelo a normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, estéticas, de convivência social, cívicas, de cortesia, etc. [...]".

¹⁹ Sobre este tema consultar a obra de Luísa Santos (2001), *Adaptação académica e rendimento escolar*.

²⁰ Chamando a atenção para a decisiva importância das dimensões ética e cívica na qualidade e credibilidade da formação universitária, Simão, Santos e Almeida (2005, pp. 31-32), escrevem: "Um campo de actuação em que as instituições de ensino superior detêm uma dominância expressiva tem a ver com a formação de recursos humanos altamente qualificados, podendo mesmo afirmar-se que o seu contributo mais significativo para as expectativas de desenvolvimento é o que decorre dos níveis qualitativos com que se realiza essa formação e da dinâmica de inserção de quadros altamente qualificados nas organizações. [...] Entre esses objectivos, situa-se a ges-

aprendizagem e da não interiorização efectiva de saberes necessários à prática profissional²⁰. A proliferação, no espaço social, da ideia de que, na universidade, o clima de permissividade e de inércia face à fraude (inércia que pode ser vista na ausência de um código de 'boas práticas' que sirva de referência ético-moral e académica, de regulamentação específica, de visibilização de procedimentos correctivos ou muito simplesmente de sanções exemplares) facilita as estratégias de sucesso ilegítimo, mina o prestígio da Universidade e a confiança das entidades empregadoras e das associações profissionais²¹.

Conclusão

A desonestidade escolar e académica, expressa em vários tipos de fraude, é, como vimos, resultado de uma aprendizagem desde cedo iniciada. Por essa razão, para a combater é necessária uma acção proactiva em vários níveis do sistema de ensino²². Na escola básica e secundária muito poderia ser feito se este tema (problema) fosse abordado, de forma consequente, ao nível do trabalho a desenvolver no âmbito da formação cívica e democrática das jovens gerações, e se, de forma coerente, se tomassem medidas efectivas de controlo, para além daquelas que oficialmente se adoptam em circunstâncias especiais (por exemplo, em

tação de um conjunto de capacidades e atitudes individuais, próprias da integração nessa sociedade, como sejam a assunção de autonomia individual, o culto do rigor, a interiorização de exigência e rigor ético nos comportamentos sociais e profissionais, o sentido empreendedor, a assunção do risco, a apetência continuada pelo saber. [...] Pede-se, assim, às instituições de ensino superior que incluam como elemento importante na programação estratégica das suas actividades de formação a indução generalizada desse potencial de civilidade gerador de um capital social que é fonte de sucesso na sociedade do conhecimento e, de igual forma, do progresso das diferentes instituições e entidades que nela convergem”.

²¹ Para uma reflexão sobre os problemas que se colocam à inserção profissional dos licenciados da Universidade do Minho, consultar a obra de Albertino Gonçalves, *As asas do diploma*, 2001.

²² Este combate deve ser travado num contexto cultural adverso, pois nas “sociedades pós-moralistas” em que vivemos (Lipovetsky, 1994, p. 17), “[...] a cultura quotidiana deixou de ser irrigada pelos imperativos hiperbólicos do dever e passou a sê-lo pelo bem-estar e pela dinâmica dos direitos subjectivos, deixámos de reconhecer a obrigação de nos ligarmos a qualquer coisa para além de nós próprios”.

exames nacionais). Quanto à universidade, antes de mais, seria importante começar por reconhecer a existência do problema (cultura e prática da fraude no processo de avaliação de conhecimentos). Depois, seria útil lançar uma reflexão e um debate que permitisse evidenciar as vantagens da construção colectiva e participada de uma estratégia anti-fraude. As vantagens seriam enormes do ponto de vista da credibilidade do processo ensino/aprendizagem, da ética e da justiça na avaliação e classificação dos alunos, da qualidade da formação, da imagem pública e da confiança social na universidade. Finalmente, deve sublinhar-se que ao defender o *fair-play* no processo ensino-aprendizagem e na avaliação, em nome de valores e ideais de justiça e de igualdade de oportunidades, a universidade assume activamente um importante papel na formação cívica da juventude universitária, contribuindo, de forma muito significativa, para o desenvolvimento e consolidação de uma sociedade inspirada em valores e princípios democráticos.

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo Janela. Do endoutrinação à educação de valores democráticos: o percurso da socialização normativa nos últimos anos da escola portuguesa. In: ALMEIDA L. et al. (orgs.). *A acção educativa*. análise psico-social. Leiria: ESEL/APPORT, 1990. p. 58-83.
- BOTO, Carlota. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. *Educação & Sociedade*, Número Especial, n. 76, Ética, Educação & Sociedade: um debate contemporâneo, p. 121-146, 2001.
- CRUZ, José Fernando A. & MESQUITA, Artur Pedrosa. Ansiedade nos testes e exames: factores cognitivos e afectivos. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 1, p. 79-93, 1988.
- DOMINGUES, Ivo. O copianço: as atitudes dos actores. *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 15/16, p. 189-205, 1996.
- DOMINGUES, Ivo. Atitudes face ao copianço na Universidade. *Sociedade e Cultura*, 4, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, v. 18 (1-2), p. 5-23, 2002.
- ESTÊVÃO, Carlos Vilar. *Educação, justiça e autonomia*; os lugares da escola e o bem educativo. Porto: Asa, 2004.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

GOERGEN, Pedro. Educação Moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação & Sociedade*. Número Especial, n. 76, Ética, Educação & Sociedade. Um debate contemporâneo, p. 147-174, 2001.

GONÇALVES, Albertino. *As asas do diploma*; a inserção profissional dos licenciados pela Universidade do Minho. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem, 2001. Série Apontamentos UM.

GUISEZ, Germain & SHAW, Russel. *Ser Persona*; curso de ética. Madrid: Rialp, 1996.

LIPOVETSKY, Gilles. *O crepúsculo do dever*; a ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1996.

SANTOS, Luísa. *Adaptação Académica e rendimento escolar*; estudo com alunos universitários do 1º ano. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem, 2001. Série Apontamentos UM.

SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado; COSTA, António Almeida. *Ambição para a excelência*; a oportunidade de Bolonha. Gradiva: Lisboa, 2005.

SIMÕES, João Formosinho. As bases do poder do professor. Coimbra, Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, p. 321-328, 1980.

TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1999.

Endereço para correspondência:

Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar

4710-057- Braga - Portugal

fone: (351) 253-604277

E-mail: calberto@iep.uminho.pt

Recebido: 15/2/2008

Aceito: 3/4/2008