

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

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

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS



I N V E S T I G A Ç Ã O



EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra
Email: imprensa@uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc
Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Imprensa da Universidade de Coimbra

CONCEÇÃO GRÁFICA

António Barros

INFOGRAFIA

Carlos Costa

REVISÃO

Maria da Graça Pericão

EXECUÇÃO GRÁFICA

Simões & Linhares, Lda

ISBN

978-989-26-1122-8

ISBN DIGITAL

978-989-26-1123-5

DOI

<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1123-5>

DEPÓSITO LEGAL

406347/16

FRAUDE E PLÁGIO NA UNIVERSIDADE

A URGÊNCIA DE UMA CULTURA DE
INTEGRIDADE NO ENSINO SUPERIOR

FILIFE ALMEIDA
ANA SEIXAS
PAULO GAMA
PAULO PEIXOTO
DENISE ESTEVES

COORDENAÇÃO

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

SUMÁRIO

1. UMA CULTURA DE INTEGRIDADE PARA O ENSINO SUPERIOR.....	11
<i>Filipe Almeida, Paulo Peixoto, Ana Seixas, Denise Esteves e Paulo Gama</i>	
1.1. Referências bibliográficas.....	26
2. ÉTICA E FRAUDE NO ENSINO SUPERIOR: À PROCURA DE NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO.....	31
<i>Jacques Hallak</i>	
2.1. Ética e fraude no ensino superior	33
2.2. A fraude académica participa na regulação do ensino superior ...	34
2.2.1. As fraudes nos exames.....	35
2.2.2. O plágio	37
2.2.3. A obtenção de títulos ou de validações através de meios ilegais.....	38
2.2.4. As falsificações (irregularidades nas inscrições, produção de falsos documentos administrativos).....	39
2.3. As políticas de luta contra a fraude académica: <i>management</i> e ética.....	40
2.3.1. Prevenção através de informação e sensibilização: o papel central da ética	41
2.3.2. Vigilância, deteção das fraudes: gerir da melhor forma os ficheiros das universidades e as provas de exames.....	44

2.4	Sanções e penalidades: “ <i>um pau de dois bicos?</i> ”	47
2.5	Regular o funcionamento ou adaptar as finalidades e os métodos de ensino superior? Pistas para a reflexão	50
2.6	Referências bibliográficas.....	56
3.	PARA QUE NÃO SE CONFUNDA A GESTÃO DO PLÁGIO ESTUDANTIL COM QUESTÕES DE ÉTICA, FRAUDE E LUDÍBRIO: O QUE NOS ENSINA A EXPERIÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR EUROPEU	59
	<i>Jude Carroll</i>	
3.1.	Introdução	61
3.2.	Distinções necessárias.....	63
3.2.1.	Distinção entre plágio e ludíbrio	64
3.2.2.	Definição de ludíbrio.....	67
3.2.3.	Plágio, ou ludíbrio com recurso ao plágio?.....	68
3.2.4.	As complexidades do mal-entendido	69
3.2.5.	Os estudantes que não seguem as normas depois de compreendidas	71
3.2.6.	Identificação dos casos de infração grave	72
3.2.7.	Distinção entre ludíbrio e fraude	77
3.3.	Guia de boas práticas das políticas e procedimentos a seguir na gestão do plágio estudantil.....	78
3.4.	Caraterísticas de uma política eficaz de gestão do plágio	80
3.4.1.	A gestão do plágio requer uma abordagem de tipo holístico.....	80
3.5.	A gestão do plágio requer que as decisões do foro pedagógico pertençam aos docentes.....	83
3.6.	A gestão do plágio requer uma utilização hábil das estratégias de deteção	85
3.6.1.	A gestão dos casos detetados tem de ser eficiente.....	85

3.6.2. Os procedimentos de gestão dos processos têm de ser justos, coerentes e defensáveis	86
3.6.3. A gestão do plágio estudantil requer um arquivo de registos de qualidade	87
3.6.4. A gestão do plágio deve enquadrar-se nos procedimentos de gestão da qualidade (GQ) em vigor na universidade	87
3.7. A adoção de uma abordagem holística: por onde começar?	87
3.8. Linhas gerais do sistema do <i>academic conduct officer</i>	89
3.9. Conclusão.....	94
3.10 Referências bibliográficas.....	95
4. PRODUÇÃO DE MONOGRAFIAS E DE TESES:	
A TENTAÇÃO DO PLÁGIO.....	99
<i>Michelle Bergadaà</i>	
4.1. Produção de monografias e de teses.....	101
4.2. A tentação do plágio no mestrado	102
4.3. A tentação do plágio no doutoramento	106
4.4. A tentação de reagir	110
4.5. Conclusão	113
5. FRAUDE ACADÉMICA DISCENTE E CONTEXTO MORAL.....	115
<i>Hermano Thiry-Cherques</i>	
5.1. Introdução	117
5.2. A ética	118
5.3. As fraudes académicas.....	121
5.3.1. Fraudes de reprodução	121
5.3.2. Fraudes de pilhagem	123

5.3.3. Fraudes promocionais	123
5.3.4. Fraudes de conteúdo	124
5.3.5. Fraudes de produto.....	126
5.3.6. Fraudes de generalização	127
5.4. A Academia.....	128
5.5. Os indutores	130
5.5.1. A liberdade condicionada	131
5.5.2. A individualização equalizada	134
5.5.3. A racionalização paradigmática	137
5.6. Tolerância	138
5.7. Discussão	141
5.8. Referências bibliográficas.....	142
6. A ÉTICA COMO OBJETO DE ENSINO.....	145
<i>Luís Adriano Oliveira e José Luís Afonso</i>	
6.1. Referências bibliográficas.....	152
7. A ÉTICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:	
ENTRE O IDEAL E O REAL	153
<i>Maria Teresa Estrela</i>	
7.1. Introdução.....	155
7.2. Desafios éticos postos aos docentes.....	160
7.2.1. Os contextos de mudança.....	160
7.3. Ética estudantil e ética docente	164
7.3.1. A ética dos estudantes	165
7.3.1.1. Outras temáticas de investigação sobre a ética dos estudantes.....	169
7.4. Ética docente	171

7.4.1. A ética docente no ensino superior em Portugal, essa desconhecida	174
7.4.2. Alguns dados baseados na experiência.....	175
7.4.3. A ética docente vista através das queixas dos alunos	177
7.4.4. Os Estatutos das Universidades Públicas.....	178
7.4.5. Um estudo exploratório e qualitativo sobre a ética docente no ensino superior.....	182
7.5. Conclusão - Entre ideal e real, os professores, a sua ética e os seus dilemas	185
7.6. Referências bibliográficas	188
8. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS, EM PORTUGAL, RELATIVAS À FRAUDE ACADÉMICA.....	195
<i>Paulo Peixoto, Denise Esteves, Ana Seixas, Filipe Almeida e Paulo Gama</i>	
8.1. A cultura da integridade académica	197
8.2. A integridade académica nos códigos das instituições de ensino superior em Portugal.....	200
8.3. Natureza dos documentos analisados	209
8.4. O enquadramento institucional da fraude académica	214
8.5. Comissões de ética	216
8.6. Códigos de conduta.....	218
8.7. Um olhar mais detalhado sobre os códigos de conduta	218
8.8. Considerações finais	236
8.9. Referências bibliográficas	238
ANEXO	241
Transcrição, abreviada e editada, mas mantendo o tom coloquial, dos debates do Colóquio “A ética dos alunos e a tolerância de professores e instituições perante a fraude académica no ensino superior”	

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

3.1. Introdução

É crescente, um pouco por toda a Europa, o interesse pelo plágio estudantil e pela sua gestão nas instituições de ensino superior, porventura fomentado pelo recurso também crescente às tarefas da componente letiva (por vezes designadas trabalhos escritos, ou simplesmente ‘trabalhos’, ou ainda avaliação fora da aula). O plágio começa a ser encarado como algo de importante a partir do momento em que o trabalho produzido pelos estudantes se traduz em notas e em créditos. Essa tomada de consciência é também frequentemente desencadeada pelo uso crescente do inglês. Estes são fatores passíveis de conduzir à adoção de medidas em universidades que ainda não tenham criado ou aplicado políticas de gestão do plágio. Tem-me igualmente sido possível observar que essa preocupação crescente está a fazer com que certas instituições, em que as políticas já foram criadas mas ficaram na prateleira, estejam agora, finalmente, a passar à prática. As universidades que até agora não encararam o plágio estudantil como uma prioridade precisam de o fazer, e o presente capítulo propõe-se ajudá-las a caminhar nessa direção.

Começarei por definir plágio, ludíbrio e fraude, refletindo com algum pormenor sobre aquilo que cada um destes termos quer dizer e também sobre o que não quer dizer. O leitor poderá achar esta minha reflexão despropositada — será que quem concebe e quem aplica as políticas precisa mesmo de pensar a definição de plágio e de ludíbrio com todo este pormenor? Porém a experiência ensinou-me que é geral a confusão existente em torno destes três conceitos, e que, quando ela existe, os mal-entendidos são passíveis de travar

ou desviar os esforços no sentido da sua gestão eficaz. Um equívoco comum é considerar que todo o plágio constitui ludíbrio, ou ‘batota’⁷.

De seguida farei o elenco dos aspetos que constituem uma política eficaz e eficiente de gestão do plágio estudantil, baseando-me para isso principalmente em bibliografia do contexto universitário anglófono. Enunciarei também alguns procedimentos para lidar com os casos de possível ocorrência de plágio, ludíbrio e fraude estudantis. O objetivo é a elaboração de políticas realistas e a concretização de procedimentos que sejam justos, defensáveis e coerentes na sua aplicação. Dos procedimentos, uma vez adotados, exige-se que sejam capazes de gerir quantidades relativamente elevadas de casos, que constituam um elemento normal da rotina académica, que sejam aplicados por um corpo docente já de si muito ocupado, que sejam sustentáveis num momento em que as universidades tanto carecem de recursos, e que consigam competir com inúmeras outras prioridades institucionais. Um conjunto bem exigente de condições, portanto.

Para melhor poder apoiar as instituições na adoção de políticas e procedimentos eficazes, o artigo termina com uma descrição do sistema do ACO – Academic Conduct Officer⁸. O sistema já se encontra em vigor em muitas universidades de todo o mundo e tenho conhecimento de que a cada dia há inúmeras outras a adotá-lo. Ao cabo de mais de uma década de utilização e avaliação, o sistema ACO (ou algo equivalente) deu provas de ser uma componente eficaz da gestão holística dos fenómenos de plágio e ludíbrio estudantis. Possuir ACOs, por si só, não resolve problema nenhum. A introdução do sistema é, por norma, acompanhada de procedimentos em que tanto docentes como estudantes confiam, que entendem e que veem que se poderão traduzir em penalizações justas e coerentes em caso de infração dos regulamentos académicos. Tenho verificado, por parte dos docentes, uma resistência

⁷ Em inglês, *cheating*. [N.T.]

⁸ Gabinete, ou responsável, para a conduta académica. [N.T.]

cada vez menor a lidar com a gestão do plágio. A conclusão que daí retiro é que a utilização de um sistema como o ACO poderá funcionar como catalisador para uma aposta crescente nessa gestão.

3.2. Distinções necessárias

Defendo, como ponto de partida, que gerir o plágio na universidade é diferente de ter de o fazer fora dela. No seio da universidade o plágio deve ser encarado, fundamentalmente, como um problema do âmbito da aprendizagem. O plágio e a aprendizagem interligam-se de duas maneiras:

Problema de aprendizagem 1.) A maioria das universidades europeias rege-se por teorias da aprendizagem vulgarmente designadas por construtivistas. A teoria construtivista da aprendizagem parte do pressuposto de que o estudante não aprende apenas quando se defronta com, recolhe, ou replica ideias; ele aprende quando as compreende por si próprio e as domina. Do estudante que se rege por um paradigma construtivista da aprendizagem ou que trabalha em ambiente de investigação espera-se que aplique os conhecimentos adquiridos, dando mostras de que os domina. É através da utilização das ideias e da sua transformação que o estudante faz prova de que apreende. Compete-lhe igualmente ir beber às ideias de outrem para assim construir os seus argumentos e/ou achar soluções para os problemas. O plágio, enquanto algo que implica copiar, apropriar-de de, ou reciclar as ideias de outrem, rompe a conexão existente entre o esforço laborioso⁹, a aprendizagem, e os créditos ou outro benefício académico.

⁹ O 'esforço laborioso' a que me refiro consiste na utilização e na devida sinalização, de uma maneira transparente, do trabalho de outros. Trata-se de uma forma de proceder que está longe de ser fácil ou óbvia, e que não é gerida do mesmo modo de uma universidade para outra.

Problema de aprendizagem 2.) O estudante precisa de aprender a utilizar e a valorizar as convenções e as práticas pedagógicas em vigor no seio das universidades. Quando chega à universidade, a maior parte dos estudantes não traz consigo o conhecimento e as competências necessários para compreender e acatar os regulamentos e as exigências inerentes à integridade académica.

O lugar fulcral que a aprendizagem ocupa na gestão do plágio estudantil significa que há que continuar a centrar a atenção nas questões da acreditação e da garantia de qualidade. As universidades devem evitar deixar-se influenciar excessivamente pelo debate público em torno do plágio, tão comum entre jornalistas e comentadores, e tão inflamado e viciado por vezes. Fora do contexto universitário, a presunção de que o plágio implica sempre fazer juízos morais acerca da pessoa que plagia pode ou não ter cabimento (pessoalmente tenho, sobre o tema, ideias assentes, que no entanto saem do escopo deste artigo). No interior da universidade, associar o plágio a integridade revela-se, as mais das vezes, inadequado. A tentativa de compreender a lógica das infrações estudantis aos regulamentos tem, frequentemente, muito menos a ver com juízos sobre o perfil moral dos estudantes do que com o facto de estes não terem ainda interiorizado a cultura da universidade e das suas normas e de ainda não terem adotado as convenções universitárias relativas à utilização e devida sinalização do trabalho alheio (Blum, 2007; Sutherland-Smith, 2010).

3.2.1. Distinção entre plágio e ludíbrio

De entre as definições de plágio prefiro a de Teddi Fishman, Diretora do Centro Internacional para a Integridade Académica, sediada nos EUA. Segundo Fishman, o plágio ocorre quando alguém:

- apresenta trabalho(s) ...
- de uma fonte nomeada ou identificável ...
- numa situação em que se espera trabalho original ...
- sem que haja uma suficiente sinalização da fonte ...
- para obtenção de créditos ou outro benefício próprio (Fishman, 2009).

Repare-se que, apesar de o nome do Centro de Fishman aludir a integridade, o mesmo não sucede com a definição de plágio proposta pela autora. Com efeito, a definição de Fishman fixa cinco condições que terão, todas elas, de estar presentes para que se possa responder à pergunta: *Este trabalho contém plágio?* Um trabalho que ostente alguns dos critérios mas não a sua totalidade não poderá ser considerado plágio. Assim, e por exemplo, poderá dar-se a circunstância de um estudante apresentar, para efeito de obtenção de créditos, material copiado, mas numa situação em que a originalidade¹⁰ não constitua um requisito. Será esse o caso, por exemplo, de um professor que dê como trabalho de casa uma pergunta de natureza factual (*De que modo é que o pâncreas contribui para o metabolismo do açúcar?*), quando a resposta consta do manual de apoio do curso. Se o estudante apresentar um trabalho de casa copiado do manual, ter-se-á tratado, em minha opinião, de uma má prática da parte do docente que ordenou a tarefa, da qual pouca ou nenhuma aprendizagem advirá, provavelmente, para o estudante. Contudo o trabalho por este apresentado não constitui, em si mesmo, plágio. E o motivo por que não é plágio é que estamos perante uma situação em que não se exige originalidade, além de que o trabalho finalmente apresentado (*i.e.*, a resposta) não é algo que seja pertença de uma pessoa ou de uma fonte identificada. O trabalho poderia ser

¹⁰ Note-se que a palavra ‘original’ não pretende designar um produto novo, exclusivo daquele aluno, ou algo de inteiramente inaudito, mas tão somente referir o ato que lhe deu origem. Ou seja, o que está em causa é o produto resultante do pensamento, esforço e ação do estudante.

melhorado se fornecesse a referência bibliográfica, revelando a autoridade da fonte e a eventual atualidade da publicação que contém a resposta; tal permitiria que o docente verificasse o grau de rigor, *etc.* — mas essa é uma outra questão.

Eis outro exemplo de um trabalho que preenche alguns mas não todos os requisitos para que possa ser considerado plágio: Um estudante de doutoramento usa os dados e as ideias de alguém que não identifica, transcrevendo uma sequência de dez ou doze palavras do original em que a ideia vinha expressa, mas sem chegar, propriamente, a indicar a referência bibliográfica no corpo do texto — como por exemplo (Wilson, 1998: 32). No entanto, o doutorando menciona Wilson na sua tese, deixando claro que é a esta autora a que se devem as ideias e referindo-se, inclusivamente, à época em que a obra foi publicada (...há mais de dez anos'). Ora esta utilização da obra de Wilson é inaceitável numa tese de doutoramento, porém não configura plágio, uma vez que foi sinalizada. A utilização correta traria um acréscimo de qualidade e, neste caso concreto, haveria que usar aspas e uma referência efetiva para mostrar que o autor da dissertação é competente no uso que faz das palavras alheias. Contudo as aspas e a referência explícita não constituirão uma necessidade absoluta como proteção contra o plágio se o autor se encontrar inserido num contexto em que a palavra plágio é devidamente entendida.¹¹

Um terceiro exemplo: Um estudante apresenta, em versão preliminar, um documento do qual 80% é cópia direta, sem que no entanto forneça qualquer indicação da fonte nem qualquer sinalização de que houve utilização das palavras de outrem. Tal prática é inaceitável e

¹¹ É de uma forma muito deliberada que recorro a este exemplo, porque o Diretor do *Office of Independent Adjudicators*, no Reino Unido, se referiu a um caso exatamente idêntico; ou seja, em que uma estudante de mestrado copiou 11 palavras de uma determinada fonte sem fazer qualquer menção à respetiva proveniência, com o resultado de que a universidade propôs reprovar-lhe a dissertação por motivo de plágio e recusar-lhe créditos pelo trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano letivo (Deech, 2006). A estudante recorreu, desafiando a comunidade académica a rever os procedimentos relativos a penalizações, o que, por sua vez, conduziu ao projeto AmBer, a que adiante farei referência.

merecedora de comentário que o afirme de forma inequívoca ('Isto será plágio se...'), alertando para as consequências caso o autor ou autora não proceda, antes da apresentação final, a alterações em conformidade com aquilo que são os requisitos vigentes com respeito a referência bibliográfica. O estudante irá necessitar de orientação específica com vista a compreender e saber interpretar os comportamentos inerentes à aprendizagem construtivista. Todavia, o trabalho, neste estágio, não é plágio, uma vez que ocorreu numa primeira versão; ou seja, ainda não foi submetido para efeito de obtenção de nota ou créditos.

Em resumo, para se determinar a ocorrência ou não ocorrência de plágio há que ter em consideração as indicações presentes no próprio trabalho em apreço, o contexto, e ainda o significado, em termos académicos, de que o ato do estudante se reveste. Determinar a ocorrência de plágio não implica emitir juízos sobre as motivações do estudante ou sobre as razões do seu comportamento. Mas a fixação de penalizações ou de consequências já implica, efetivamente, que se façam juízos quanto à gravidade (indagando, por exemplo, '*Qual o nível de gravidade deste plágio?*'). Um dos critérios para aferir a gravidade é a circunstância de o trabalho em causa poder contar — ou não — para a obtenção de créditos. As penalizações e as consequências obrigam ainda à formulação de juízos sobre a intenção, incluindo juízos sobre a ocorrência ou não ocorrência de ludíbrio.

3.2.2. Definição de ludíbrio

O ludíbrio é difícil de definir, mas para que um comportamento seja considerado ludíbrio tem de haver algo mais do que a demonstração de que ocorreu uma infração das regras da universidade. Por norma, o ludíbrio implica que aquele que ludibria busque benefício de uma maneira desleal. É evidente que existem formas de ludíbrio

que não envolvem plágio. Assim, os estudantes que recorrem ao ludíbrio poderão, por exemplo, levar para os exames telefones escondidos, levar as respostas escritas nos braços, conseguir previamente as perguntas de um teste, inventar mentiras sobre doenças de familiares, *etc.* No contexto do plágio, o ludíbrio implica que haja uma tentativa deliberada de contornar ou evitar o esforço laborioso a que a compreensão e devida sinalização do trabalho de outrem obriga. Aquele ou aquela que ludibria esconde os seus atos, tentando criar no avaliador uma impressão falsa. Quando o estudante ludibria através do recurso ao plágio, está a tentar obter créditos por uma aprendizagem que não fez e benefícios de que não é merecedor.

3.2.3. Plágio, ou ludíbrio com recurso ao plágio?

Há casos de plágio que não configuram ludíbrio, e são muitos os autores que defendem a necessidade de destringer um do outro. Veja-se, por exemplo, Ashworth, Freewood e Macdonald (2003); Partridge e West (2003); Hunt (2004); Blum (2007); Yeo e Chein (2007); Howard (2008); de Lambert, Ellen e Taylor (2006), entre muitos outros. Diversos estudos mostram que o ludíbrio não ocorre senão numa minoria de casos. Um estudo australiano (Martin e Haeringen, 2011), por exemplo, analisou o trajeto dos casos ocorridos no seio de uma universidade ao longo de quatro anos, concluindo que três quartos dos casos de plágio justificavam uma ‘resposta educativa’. McGowan (2005) defende com solidez esta ideia no caso de estudantes internacionais que utilizam o inglês como língua adicional. Na minha universidade, onde durante mais de uma década procedemos à gestão planeada e ao registo de muitos milhares de casos, apurámos que em cerca de metade destes se impunha a hipótese de se tratar de infração dos regulamentos académicos por parte do estudante, mas sem tentativa de obtenção de benefício injusto. Por outras palavras, em cerca de metade dos casos

os estudantes plagiaram mas não ludibriaram. A minha experiência empírica de conversas com centenas de professores a quem, um pouco por todo o mundo, tenho feito perguntas sobre esta questão vai no mesmo sentido (embora alguns — com base numa evidência igualmente empírica e pontual — tenham uma visão acentuadamente diversa, achando que a maioria dos estudantes recorre ao ludíbrio).

Por norma, a ocorrência de plágio sem ludíbrio dá-se devido a uma falta de consciência e/ou de competência e/ou à circunstância de a quantidade de texto ou informação copiada ou não referenciada ser tão reduzida que não tem qualquer reflexo sobre a capacidade do trabalho submetido para demonstrar o saber do estudante. Ou seja, não deixa de ser plágio e não deixa de precisar de ser tratado como tal. Conheço muitas situações em que o plágio não é tratado como plágio — em que o professor porventura se limita a atribuir uma nota baixa ou a dizer aos estudantes para serem mais cuidadosos nos trabalhos, no que respeita à inclusão de referências. Quando tal sucede, o estudante não só não aprende qual o uso correto como acaba por perder a oportunidade de dominar as competências pedagógicas relacionadas com a referênciação (Bretag *et al.*, 2011). Alguns estudos apontam para a ideia de que a tolerância e a opção por não chamar o plágio pelo nome correto poderão acentuar nos estudantes, ao invés de a diminuir, a propensão para o plágio e para cometer infrações ainda mais graves no futuro (Whitely e Keith-Spiegel, 2002; Walker, 2010).

3.2.4. As complexidades do mal-entendido

O mal-entendido é algo de complexo. Bretag *et al.* (2011) fazem notar que o estudante pode compreender o sentido da palavra ‘plágio’ (se bem que a evidência revele que tal não é o caso, mesmo quando o estudante afirma ter compreendido) sem que, no entanto, consiga aplicar esse conhecimento na prática.

maioritariamente a considerar como atributos essenciais da pessoa, além da faculdade do juízo racional, a autoconsciência e as faculdades de simbolizar e de comunicar. Este consenso ou quase consenso instrumentalizou a filosofia para equacionar problemas como os do aborto (o feto é uma pessoa?), o da eutanásia (uma pessoa tem o direito e capacidade de escolher a própria morte?) e assim por diante.

A análise do fenómeno da fraude académica, a que procedo neste texto, encara-a sob a ótica da reflexão ética contemporânea; isto é, não focada no aluno abstrato, universal, mas em entes racionais particulares dotados de autoconsciência e da capacidade de ação simbólica, ou, mais simplesmente, do domínio dos atos de fala. Em outros termos, a análise considera o fraudador, a fraude e o fraudado como entes situados, contextualizados.

A verificação que procedo na apreciação da fraude académica é, pois, situada espaço-temporalmente, posicionada em uma cultura dada. De novo aqui existem duas abordagens distintas. A mais clássica situa a pessoa moral em uma totalidade natural ou criada, a *natura naturata*, constante e imutável em sua essência. A mais contemporânea situa-a em um meio fluido e mutável, entendendo-se cultura como o conjunto de bens e valores dados em um espaço-tempo que construímos e reconstruímos e que nos condiciona. Na perspetiva mais tradicional temos o *ethos*, o caráter, a forma de ser constituída. Na perspetiva que adoto temos o *ethos* como a conduta, constituindo a cultura ou maneira de existir e sendo constituída por esta mesma cultura, por esta mesma maneira de existir determinada.

Para entender o espaço-tempo moral com que lidamos devemos proceder a uma terceira clivagem, não mais excludente, mas agora seletiva das características e problemas dominantes do meio universitário ocidental do nosso tempo. Um meio sabidamente complexo e controverso, mas mediado por três dentre inúmeras questões e problemas da atualidade: a liberdade, a individualização e a racionalização.

A inconstância da vida social e a questão da liberdade — eterna querela entre o livre e o servo arbítrio — são as marcas mais profundas da contemporaneidade. Como sustentar qualquer posição que seja em um mundo que reconhecemos em evidente reconstrução? Basta vermos as mutações na forma e na apreciação do erótico para constatar que qualquer perspectiva que possamos ter sobre o corpo, sua prática e sua imagem caducará em pouco tempo. No que se refere à mente, como sustentar que somos livres para escolher depois da psicanálise, do advento do *marketing* e dos avanços das ciências da mente? Por outro lado, dir-se-ia o mesmo da liberdade depois da democratização não só política, mas dos costumes e, principalmente, do livre acesso às informações? Discutir a fraude implica inquirir sobre até que ponto alguém é livre para copiar, para tomar emprestadas ideias, para se promover a si e aos amigos, para fabular e falsear, *etc.* Estas dúvidas sobre a liberdade conduzem a outras, entroncadas no problema da individualização.

A individualização moral se coloca sob ângulos: o da autodeterminação e o da autonomia. A autodeterminação refere à aspiração, que data dos gregos, da *autarkeia*, do bastar-se a si próprio, da liberação das inquietações do corpo, da mente e das convenções sociais, excluída a integração na *polis*; isto é, excluído o isolamento social. A autonomia se refere à busca da liberdade individual, do autogoverno. É expressa cruamente no preceito moral pragmático: “eu tenho o meu interesse, você o seu: mostre-me que o seu interesse é do meu interesse e eu me ocuparei dele”. A dúvida que emana das duas formas do individualismo moral é de limite: em que ponto a *autarkeia* e a autonomia lidam com o egocentrismo e com o insulamento cultural? Esta dificuldade em precisar um limite que não seja puramente normativo nos leva a inquirir sobre a fronteira de determinação (os términos) e da lógica (a razão de) da fraude académica.

A racionalização em termos da ética é a redução do humano a uma ideologia, a edificação de uma lógica sobre uma ideia não fundamentada. Seja esta ideia a da naturalização do mercado, ou a do

bem comum, ou da solidariedade, ou a do bem estar, o que sustenta uma ideologia é, por definição, uma ideia matriz, uma representação mental abstrata e, muitas vezes, quimérica. Toda a racionalização estabelece um paradigma. Pois o paradigma hoje em voga na esfera académica é o da aferição numérica, a da subordinação de tudo à ideia reducionista de que o não mensurável é especulativo e, por isto, deve ser transposto ou abandonado. A dúvida que aqui se nos apresenta na apreciação da fraude é a de como medir não a conduta humana, mas a sua causalidade e a sua intencionalidade. Em que pesem todas as estatísticas que possamos estabelecer, do ponto de vista moral pouco ou nada importa saber quantos fraudadores há e quantas infrações foram cometidas. O que importa discutir é quem fraudou a quem e por que razão, questões irreduzíveis a índices. Não existe uma entidade como a fraude 3,2t, onde t é o índice diferido de transgressão moral.

5.3. As fraudes académicas

A primeira esfera de entendimento da fraude académica discente é, ou melhor, são os diversos tipos de fraudes no contexto analisado. Na relação que se segue, arbitrei denominações genéricas para fraudes de mesmo tipo. Inicio com as mais frequentes, relacionadas à cópia ou reprodução. Seguem-se as de pilhagem, as dirigidas a promover sem mérito, as de conteúdo e as que falseiam os resultados do esforço de investigação. A listagem é longa. Baliza a argumentação final, mas é prescindível para a sua compreensão.

5.3.1. Fraudes de reprodução

O **plágio** é certamente a mais frequente das fraudes académicas. Na sua forma direta, consiste em copiar uma fonte, muitas vezes o

trabalho de um colega (a “cola”, no dizer brasileiro), sub-repticiamente, sem que a fonte ou instância fraudada — a instituição ou a ciência em abstrato — tenham conhecimento. As diversas formas de plágio apresentam dois traços relevantes para a devida apreciação moral. A primeira é a sua característica atenuante, que o diferencia do roubo e do furto, já que a fonte permanece intocada e na posse de quem detinha originalmente o original copiado. A segunda é a da sua ambiguidade. Nem sempre o plágio foi ou é julgado negativamente. O *King Lear* de Shakespeare é uma cópia de trechos inteiros reproduzidos *verbatim* do anónimo *King Leir*.

Na forma do **centão** ou da rapsódia, o plágio consiste em copiar trechos de diversas fontes compondo-as em um texto “único”. Na forma **paráfrase**, consiste em escrever a mesma coisa que uma fonte, mas de maneira diversa. Na forma **autoplágio**, consiste em rerepresentar textos e pesquisas com roupagem diversa da original, ou das anteriores, em vários casos. Nenhuma destas formas é reprovável em termos absolutos. O plágio centão é usual na poesia e na música. Um centão é um conglomerado em que o escritor reordena versos de outro ou de outros poetas para criar um poema inteiramente novo. Já foi muito popular. Antônio compôs uma versão em forma de epitalâmio (hino nupcial), com versos de Virgílio, para celebrar as bodas de Valentiniano. O que tornava reprovável os centões e as paráfrases era o serem compostos principalmente de poemas indecorosos. Fora das artes, o centão e a paráfrase são, desde sempre, estratégias de aprendizagem dos trabalhos escolares, o que induz a que hoje, graças ao Google e a Wikipédia, os discentes, treinados desde a infância, estejam aptos a compor alegremente relatórios e textos diversos. A fraude académica aqui não está na composição, mas no não reconhecimento das fontes. Já o autoplágio pode ser considerado como instrumento de aperfeiçoamento e de progresso. A *Investigação sobre o entendimento humano*, de David Hume, é uma reescritura do *Tratado da natureza humana*, que ele considerava uma obra juvenil.

5.3.2. *Fraudes de pilhagem*

O **esbulho**, a apropriação de títulos e ideias de outros, embora eticamente insustentável, curiosamente não recebe a mesma atenção legal do plágio. Na maioria dos países não existe *copyright* para conceitos que não foram legalmente registrados. A ideia de Guerra e Paz é de Petrarca (*Pace non trovo e non ho da far guerra...*), não de Tolstoi. Dan Brown fez rios de dinheiro copiando o tema de dois autores ingleses de pouco êxito. Processado, venceu tranquilamente a causa. Publicações anónimas ou sob pseudónimo podem ser legalmente copiadas e títulos não estão protegidos. Se der a este texto o título de *Código da Vinci* ou *O capital*, não serei incomodado.

As fraudes de pilhagem incluem ainda a falsa adição e a deturpação. A **falsa adição**, caracterizada pela continuação ou complementação sem conhecimento do autor ou do recetor de um texto, é prática antiga, como prova o incompetente terceiro tomo do Quixote. A **deturpação**, desvirtuamento, distorção ou a deformação do discurso, fazendo o autor dizer o que não disse, se tornou comum em textos digitais, que podem ser alterados e redistribuídos facilmente. Não é uma prática nova. O que se afirma no texto bíblico é ser mais fácil uma corda — e não um camelo — passar pelo fundo de uma agulha. Uma fraude milenar de tradução, que ninguém se ocupa em corrigir.

5.3.3. *Fraudes promocionais*

As mais comuns das fraudes promocionais são a burla das **citações cruzadas** de grupelhos discentes e docentes que se citam mutuamente a fim de aumentar os respetivos índices, e o **compadrio**, o conluio, a mancomunação entre discentes e docentes,

que vai desde o fenómeno conhecido como “banca amiga” até à glorificação de trabalhos torpes e pesquisas não fundamentadas. Junto à **autopromoção**, a ação de alabar, *do lat. alapo*, soprar, no caso soprar a própria vela, se tornara tão comum que é julgada moralmente aceitável.

5.3.4. Fraudes de conteúdo

As fraudes de conteúdo são as menos visíveis, e, em termos da *episteme*, as mais graves. Compreendem o recurso à ininteligibilidade, o ressuscitamento de textos e uma série de falácias.

O **texto ininteligível** é, de regra, assente sobre cálculos que poucos dominam, como o cálculo vetorial, ou de termos que parecem precisos, mas cuja significação não se liga aos referentes examinados. É uma fraude tornada célebre pelo físico Alan Sokal, da Universidade de New York. Indignado com a complexidade e a forma tortuosa, às vezes ininteligível em que as ideias de Deleuze e de Guattari são expostas, Sokal escreveu um artigo, intitulado “*Transgredindo fronteiras: para uma hermenêutica transformadora da gravidade quântica*” que foi publicado pela prestigiosa *Social Text* (Sokal, 1996). Em que pese a seriedade da revista, tratava-se de uma paródia, polvilhada de absurdos, entre eles a sugestão que o valor da constante π muda segundo as atitudes da época. A brincadeira demonstrou como parte da reflexão pós-moderna tem mais valor estético do que lógico. Como autores das ciências humanas e sociais do pós-guerra a esta parte fazem uso de conceitos que não compreendem, como /infinito/, /função/ e /catálise/, elegantemente encadeados para se parecerem com teorias profundas.

O **ressuscitamento** de textos é uma das práticas mais difundidas. Consiste basicamente em tomar um mesmo tema, dados, método e desenvolvimento para apresentar conclusões ligeiramente distintas

em vários textos. O truque está na conversão de título, de terminologia e do estilo de redação dos textos.

Dentre as **falácias**, os recursos ao raciocínio verosímil, porém inverídico, o mais comum no meio académico é o do tipo *ignoratio elenchi*. A premissa do argumento é verdadeira, mas não é prova para conclusão. Por exemplo, nunca foi provado que do facto de enfermos com atitudes positivas ante a vida se sintam melhor, decorra que o bom ânimo contribua para a cura. A segunda falácia é a do **falso dilema**. No falso dilema, a alternativa /ou/ é entendida como incondicional. Como em /ame-o ou deixe-o/ ou em /quem não está a favor, está contra/. O dilema é falso sempre que existe uma terceira possibilidade, seja a neutralidade, seja a indiferença, seja, enfim, outra posição diversa das postuladas. A terceira falácia em que incorrem os trabalhos discentes é a do *argumentum ad ignorantiam*. Funda-se na ideia de que não existindo provas para sustentar uma posição, a posição é falsa. O argumento consiste em sustentar que não há alternativa às “verdades”, e normas vigentes. É o mesmo que afirmar que uma vez que não é possível provar a inexistência das sereias, elas devem existir. A quarta e última falácia que citarei é a do primeiro modo das falácias causais, a *post hoc [post hoc ergo propter hoc*, ou “depois disso donde devido a isso” — ou seja, sustentar que como *B* sucede a *A*, *A* é a causa de *B*]. A falácia consiste em considerar que uma singularidade, como a relação entre a renda do capital e do emprego tem permanecido constante, então ele é permanente. No ano que terminou, os dados da OCDE mostram que a constante não se sustenta, que, na verdade, é variável. Deixou uma legião de economistas perplexos, mas silentes. A falácia *post hoc* está por trás do raciocínio que leva a concluir que uma vez que todo banqueiro usa gravata se usarmos gravata seremos todos ricos. O engano aqui reside em que, as oscilações dos ganhos de capital e do trabalho, como a gravata e o dinheiro, são efeitos. Ambos ocorrem, mas um não é a causa do outro.

5.3.5. Fraudes de produto

As fraudes de geração das pesquisas académicas tanto discentes como docentes, compreendem a fabulação, o falseamento, a contrafação e a formatação.

A **fabulação**, a invenção pura e simples de dados é a mais grosseira destas fraudes. Especialmente frequente em experimentos nas ciências humanas e sociais, decorre da impossibilidade de se replicar a situação espaço-temporal em que os dados foram coletados e da dificuldade em se garantir que os respondentes recordem as informações prestadas passados meses da data do experimento.

O **falseamento** ou deturpação de dados primários, ou sua simples invenção está muitas vezes baseada na multiplicação engenhosa. Consiste em multiplicar os resultados de uma pequena amostra por um número arbitrário. Quando bem feita, é difícil de ser identificada, já que o levantamento de facto foi feito e as informações efetivamente coletadas e sistematizadas.

A **contrafação** tem uma história venerável. Os mais antigos contrafadores que se têm notícia foram os evangelistas, apócrifos ou não, que copiaram a São Marcos, que, aliás, parece ter também copiado fragmentos de textos anteriores, como os encontrados nas cavernas do Mar Morto. Menos venerável, a falsa autoria, uma contrafação comum na literatura, comprovadamente utilizada por autores da estatura de um Alexandre Dumas, invadiu a academia. Na sua vertente atenuada consiste na contratação de assistentes *ghost-writers*. Na vertente mediana, na aquisição de pesquisas e textos prontos, incluindo-se dissertações e teses, hoje vendidas *online* a preços módicos. Na sua vertente mais deplorável, a contrafação da falsa autoria consiste na servidão imposta aos discentes que devem pensar e escrever segundo e para o seu feitor, uma abominação clara e abertamente incentivada pela academia e pelos órgãos oficiais de financiamento.

A **formatação**, fraude que data dos monges medievais, que cristianizaram tudo o que podiam, é a forma ancestral do sistema de editoração: a harmonização ou redação de textos focadas nas exigências do mercado editorial. Prática que tornou possível que pessoas incultas e intelectualmente vazias, celebridades, bufões e magos, muito ignorantes ou muito ocupados para escreverem qualquer coisa, viessem a publicar desde *best-sellers* a textos científicos. Transposta para a academia, a editoração é oferecida graciosamente até por editoras de revistas científicas, que, claro, fazem da discricção o seu ponto de honra.

5.3.6. *Fraudes de generalização*

Por último, temos as fraudes decorrentes da vulnerabilidade da epistemologia da moda. As fraudes de generalização, que compreendem a estatística criativa e a generalização confirmativa.

A falcatrua representada pela **estatística criativa** mais grosseira consiste em estender o domínio dos resultados dos cálculos para além do que permite efetivamente a amostra. Deriva da consabida dificuldade de sustentar logicamente a generalização probabilística de carácter indutivo. O probabilismo é, em essência, generalizante. É dado a produzir uma gama infindável de generalizações a partir de associações parciais e imperfeitas entre variáveis (classe social e empregabilidade; lucro e sustentabilidade; produtividade e treinamento). Os discentes exploram o probabilismo em várias das suas fragilidades: 1) a da impossibilidade de controlar a interatuação dos fatores (as associações causais podem ser mera coincidência. Bertrand Russel gostava de citar a implicação do apito da fábrica de Manchester com o cotidiano de Cambridge); 2) a da impossibilidade de descrever o real de forma probabilística (a probabilidade de as pedras voarem em Marte, embora mínima, existe); 3) a do condicionamento na eleição

das variáveis (trabalham exclusivamente com dados pré-existent); 4) a variação espaço-temporal das condições no mundo social (o que foi facto nos anos 2000, não necessariamente o é hoje); 5) a multiplicidade de se aventar um número indefinido de explicações (teorias) que apreendam um mesmo fenómeno; 6) as associações, que deixam de lado exceções e particularidades; e 7) o facto de que o objeto observado pode ser uma singularidade.

A **generalização confirmativa** é similar à explicação estatística: estabelece uma relação não dedutiva entre premissas explicativas e uma conclusão. Por exemplo, se todo objeto que examinamos tem a propriedade *P*, e tem, igualmente, a propriedade *Q*, sustentar que todo e qualquer objeto que tem a propriedade *P* tenha a propriedade *Q*. A inferência, no caso, é plausível, mas não é universalizável. Serve como suporte indutivo. O que distingue a generalização confirmativa da explicação causal e da explicação estatística é que a causal explica inteiramente porque o fenómeno *explanandum* se produziu, a estatística explica parcialmente (probabilisticamente) e a generalização confirmativa não o explica de forma alguma.

5.4. A Academia

Relacionadas as fraudes, passo agora à segunda esfera em questão: a academia.

As instituições de ensino superior, a corporação dos estudantes e dos docentes e as sociedades com caráter literário, científico ou artístico, hoje denominadas de academia, têm origem conceitual na escola fundada por Platão nas cercanias do jardim dedicado ao herói Academos.

A Academia foi mais do que um lugar. Académico foi e é o espírito, a disposição para adquirir e transmitir o conhecimento. Platão, sabemos por Aristóteles, aderira na juventude ao princípio heraclidiano

vão a exame final sem conhecimento dos resultados da avaliação contínua. As tomadas de posição dos professores presentes nas reuniões poderão, quando muito, indiciar princípios éticos diferentes, postos em jogo na apreciação das queixas, eventualmente orientados por uma ética racionalista do dever, que se traduz numa aplicação rígida das normas estabelecidas sem atender às circunstâncias ou por uma ética contextualizada do cuidado mais atento às necessidades específicas dos alunos.

A leitura de alguns Relatórios, divulgados na *Internet*, do Provedor do Estudante, entidade que tem sobretudo uma função de mediação e aconselhamento, dá-nos, quando muito, elementos sobre o tipo e a frequência das queixas, mas, como é compreensível dado o dever de confidencialidade e de proteção da privacidade, não nos dá elementos sobre o seu teor. Esses relatórios confirmam que, para além da avaliação que coloca problemas de justiça e equidade, as queixas, em geral, incidem sobre aspetos que não estão diretamente relacionados com a atividade docente; a exceção que encontramos (Universidade de Aveiro) refere queixas relativas à relação pedagógica, mas não é referido o seu conteúdo. Note-se, porém, que a nossa pesquisa não foi exaustiva por concluirmos ser de reduzido interesse para o nosso objetivo.

7.4.4. Os Estatutos das Universidades Públicas

Relembramos que a necessidade de reformulação dos Estatutos das instituições surge como consequência imediata da uniformização pretendida para a criação de um espaço europeu do ensino superior. Por ignorar tradições e condicionalismos nacionais e locais, foi vista como uma imposição vinda de cima que muitos docentes aplaudiram e outros criticaram e rejeitaram, o que aconteceu em muitos outros países. A elaboração dos Estatutos seria, em princípio, uma

oportunidade de reafirmação e de adaptação de princípios e valores tradicionais às novas exigências postas pelo Acordo de Bolonha.

Como critério de seleção dos Estatutos, retivemos para análise dos princípios éticos assumidos explicitamente, os Estatutos das quatro maiores universidades e uma das de menor dimensão situada no interior do país. Embora as comissões estatutárias tenham representantes de outros setores, pensamos que a influência dos docentes terá sido preponderante na sua elaboração. Nessa medida, os Estatutos poderiam refletir a ética dos professores como uma das dimensões de afirmação pública do seu profissionalismo. Com efeito, é a eles que compete em grande parte serem o garante da ética da sua universidade. Por outro lado, os Estatutos gerais servem de quadro inspirador e limitador dos Estatutos das várias escolas, onde é suposto ser maior a participação dos docentes na sua elaboração e aprovação. Contudo, não somos tão ingénuas que não saibamos que em muitos casos os representantes dos docentes não se representam senão a si próprios, deixando os seus colegas e as suas escolas à margem do debate que provavelmente existiu no interior das comissões. Por outro lado, não é crível que os defensores de uma universidade humboldtiana mais elitista e mais ciosa da sua ética se tenham convertido, de um dia para o outro e sem reserva interior, em apologistas de uma universidade mais pragmática e aberta à sociedade, mas também aos valores economicistas que o Acordo de Bolonha, apesar da retórica progressista, também veicula. Até que ponto esses professores estarão disponíveis para uma conversão das suas convicções abrindo-se a uma visão mais utilitarista e a uma ética relacional mais contextualizada, capaz de acolher e proporcionar sucesso aos estudantes que tiveram percursos de vida diferentes daqueles que seguem percursos tradicionais? É uma questão que fica em aberto.

Os Estatutos examinados diferem muito na sua organização interna e no grau de explicitação de princípios que aparecem ligados à apresentação da instituição, às suas missões ou aos seus objetivos e

antecedem a definição de órgãos, funções e princípios do funcionamento. Se isso não facilita a comparação, permite contudo constatar algumas preocupações éticas dessas instituições.

Nos Estatutos da Universidade de Coimbra (2008), a Universidade assume como matriz identitária os princípios proclamados na Magna Carta dos Reitores Europeus, onde é claro o espírito de uma ética humanista assente em princípios de defesa da dignidade humana, de liberdade, tolerância, responsabilidade, compromisso social, prevalência do interesse geral... Por isso, a Universidade propõe-se promover o desenvolvimento económico e social, a justiça social e a cidadania esclarecida e responsável, com base no conhecimento construído dentro de princípios de rigor, verdade e humildade científica.

Idêntico desejo de intervenção social está expresso nos Estatutos da Universidade do Minho (2008), que se propõe contribuir para a construção de um modelo de sociedade baseada em princípios humanistas e incluindo a formação ética no âmbito das formações que a Universidade deve proporcionar (cultural, científica, artística, cidadã). O respeito pela dignidade humana é um dos princípios básicos da Universidade que defende igualmente a prevalência do interesse geral e os princípios democráticos de participação, pluralismo e liberdade de opinião. Os Estatutos da Universidade do Porto (2009), além de outras responsabilidades, como a de cooperação entre os povos, atribuem-lhe a de formação global — cultural, científica, técnica, artística, cívica e ética e tem um artigo intitulado “Valores”. Entre alguns mais comuns, como a transparência, a qualidade, a ausência de discriminação, contém outros valores e princípios que, julgamos, só essa Universidade enuncia e que parecem revelar preocupações de uma educação inclusiva, assente numa ética do cuidado: a preocupação de assegurar a realização pessoal a todos os que a integram e a eliminação de obstáculos que constituam desvantagem para os portadores de deficiência.

Os Estatutos da nova Universidade de Lisboa, resultante da fusão da antiga Universidade de Lisboa e da Universidade Técnica de Lisboa,

são um pouco mais parcós em termos de enunciação de princípios e valores de caráter ético. Se a primazia é concedida à investigação científica e inovação, dentro de um espírito de valorização económica e social do conhecimento como fazendo parte da sua matriz identitária, não estão ausentes princípios comuns a outras universidades, como a liberdade intelectual, respeito pela ética e pela pessoa. Como nota digna de menção, sobretudo no atual contexto de avaliação da investigação, está explícito o princípio de defesa da língua portuguesa.

A Universidade de Trás os Montes e Alto Douro afirma o seu propósito de contribuir para o progresso da região onde se insere e para o progresso do país, através da realização das suas missões de ensino, investigação e serviços à comunidade. Na perspetiva de uma cultura humanista, valoriza a formação contínua como elemento de desenvolvimento profissional e pessoal.

Em síntese, com matizes não negligenciáveis na enunciação das suas missões e na hierarquia e ênfase dada a cada uma delas, há em comum aos diferentes Estatutos a abertura à sociedade, o sentido de compromisso ético-social e de contributo para o progresso do país através da investigação e inovação. No caso das universidades mais recentes, dá-se especial relevo à intervenção nas regiões onde se inserem. E numa época em que alguns valores da investigação, que reputamos básicos num investigador, começam a ser desrespeitados, parece-nos particularmente pertinente que a Universidade de Coimbra venha lembrar o rigor, a verdade e a humildade científica que dá solidez ao conhecimento científico.

Seria interessante conhecermos até que ponto os professores das universidades conhecem os princípios éticos definidos nos seus Estatutos, os fazem seus e os transferem para a sua prática de ensino, investigação e serviços à comunidade. Sem essa interiorização pode acontecer que não resistam aos constrangimentos do real. A História da Educação em Portugal é fértil em generosas ideias reformadoras que são traídas na sua aplicação, pois carecem da implementação

das condições materiais e humanas que as tornariam possíveis. E receamos que a História se repita.

7.4.5 Um estudo exploratório e qualitativo sobre a ética docente no ensino superior

Enquanto que os estudos empíricos sobre a ética docente no ensino não superior começam a ter alguma visibilidade, o mesmo não acontece relativamente ao ensino superior. Uma pesquisa em bases de dados e a consulta da lista de dissertações de mestrado e teses de doutoramento nas bibliotecas universitárias revelou-se improdutiva. Por isso, resolvemos apresentar algumas conclusões de um pequeno estudo de carácter exploratório que se enquadrava num projeto mais amplo²¹.

Apresentaremos de modo muito sucinto algumas conclusões da análise das entrevistas realizadas, uma vez que aspetos diferentes do estudo originaram algumas publicações. As conclusões que tirámos são apenas válidas para este grupo de professores, não se pretendendo qualquer generalização.

Como seria expectável, os dados revelam diferentes sensibilidades éticas que se manifestam nos seguintes aspetos e estão, em geral, em consonância com posições (e o tipo de argumentos nelas utilizados) detetadas a nível internacional: i) recusa, por uma minoria, do papel de formação ética dos estudantes em função do seu nível

²¹ O projeto “Pensamento e formação ético-deontológica de docentes”, financiado pela FCT, envolveu docentes de todos os graus de ensino. As entrevistas visavam a construção de um questionário. Constatando-se, após as entrevistas no ensino superior, que não havia condições para o concretizarmos, o projeto acabou por ser desenvolvido apenas no ensino não superior. Entrevistas semi-estruturadas foram feitas a 14 docentes do ensino universitário e politécnico públicos, de duas cidades (Lisboa e Bragança) e ligados a várias áreas do conhecimento: ciências sociais, filosofia, saúde, engenharia e ciências exatas. Os protocolos obtidos foram objeto de uma análise de conteúdo categorial.

etário, redução desse papel à formação deontológica relativa à futura profissão, por outra minoria, e aceitação pela maioria; ii) atitudes de rejeição minoritárias, adesão e adesão condicional (“que não caia na endoutrinação”, “que não seja dada por professores de filosofia”...) relativamente à necessidade de formação ética dos professores e, também, à eventual elaboração de um código deontológico; iii) concepções diferentes do bem do aluno visto em termos instrumentais e relativos por uns, em termos absolutos por outros (preparação para a vida, felicidade, realização humana; justiça como igualdade orientada por uma ética universalista do dever / ética contextualizada do cuidado, orientada por princípios de *caring*). Distinguindo os professores, na sua maioria, a ética, como reflexão sobre a conduta humana, da moral, enquanto campo de aplicação da ética a situações concretas, a ética surge como uma construção pessoal assente em várias fontes de socialização, numa cultura de caráter geral e na experiência profissional; e raramente na influência de pensadores da ética. Daí uma grande sobreposição entre ética pessoal e profissional, existindo essa distinção para uma minoria. Verificou-se uma consonância total em relação aos valores orientadores da investigação que os seus alunos deverão também adotar: rigor, objetividade, verdade e honestidade. Quanto ao ensino, se há valores que todos os entrevistados mencionam — respeito, autonomia, justiça — já outros acrescentam valores como liberdade, bem, competência, dignidade. Aos alunos exige-se honestidade, responsabilidade e respeito, a que outros docentes acrescentam justiça, bem, liberdade.

Não podemos esquecer que o discurso dos entrevistados se vai construindo na interação com o entrevistador e traduz um espaço momentâneo de racionalização de um tema complexo que interpela a razão mas não deixa de fora a emoção. Se as respostas do tópico do guião tivessem sido dadas por escrito, é natural que os níveis de reflexividade e de fundamentação do discurso tivessem sido diferentes. Assim, os discursos revelam algumas hesitações e, uma vez por

outra, contradições. Contudo, apesar da diversidade das posições assumidas, podem encontrar-se algumas linhas de coerência.

“Por exemplo: uma linha de coerência entre concepções universalistas e inatistas da ética e a negação da necessidade de formação ética de professores e estudantes do ensino superior, por um lado, as concepções contextuais e adquiridas da ética e a aceitação da necessidade de formação de professores e alunos, por outro; entre uma visão do profissionalismo mais orientada para as competências científicas e técnicas, e outra que, sem desprezar a competência científica e técnica, é orientada para a formação humana em geral, o que poderá denotar diferentes configurações de identidade profissional determinadas pela interação do eu com diferentes meios de trabalho e com as áreas de ensino. Coexistem, portanto, diferentes posturas éticas (num universo de muitas outras possíveis), umas baseadas no racionalismo da modernidade, outras que se aproximam, em graus diferentes, de algumas posições pós-modernistas sobre a ética e os valores”
(Estrela, 2010, p.10).

Os dados analisados levaram-nos a considerar a hipótese da influência do género no discurso dos nossos entrevistados, apesar da investigação ter encontrado resultados pouco consistentes nos estudos empíricos (Acker, 1995-1996; Sabbe e Aeltermann, 2007). Por um lado, a sustentar teoricamente a hipótese, há os trabalhos feministas, representados principalmente por Gilligan (1997) e Noddings (2001) que afirmam a existência de uma orientação ética diferente entre homens e mulheres, caracterizando-se estas por uma orientação para o cuidado (*caring*). Criticam Kohlberg pelo racionalismo e formalismo da teorização das etapas de desenvolvimento ético ou moral assente em populações masculinas. Tratando-se de estudantes

do ensino superior, jovem adultos ou adultos que aparentam não requerer tanto dos seus professores essa orientação para o *caring*, pareceu-nos interessante aprofundar essa hipótese nos nossos dados. Uma análise de conteúdo pelo programa informático AQUAD, realizada por um membro da equipa (Alves, 2009), sobre 5 entrevistas femininas e 5 masculinas incidindo apenas nas categorias de discurso que nos pareciam diferentes, (a justiça no ensino e o bem do aluno), mostrou, através do coeficiente Tanimoto, que os discursos eram dissemelhantes. É claro que se trata ainda de uma hipótese que carece de confirmação em estudos futuros.

Outra hipótese que emergiu do estudo, mas que não foi aprofundada, refere-se a eventuais diferenças entre os professores do ensino universitário e do politécnico. As diferenças mais aparentes dizem respeito à valorização da ciência que começa por se revelar na sua forma de apresentação profissional (“investigador e professor” e “professor e investigador”), mas também parecem existir sobretudo na conceção do bem do aluno e de justiça no ensino. Bem e justiça são as chaves do pensamento ético e são fins consensuais da formação universitária, mas consenso apenas sobre os termos, pois os conteúdos que contêm geram os maiores desacordos por serem aqueles onde ética e política mais se imbricam. Por todas as razões, as instituições de ensino superior carecem de um debate sobre a ética que lhes é proposta pelas instâncias internacionais e que as transformações das universidades exigem.

7.5. Conclusão – Entre ideal e real, os professores, a sua ética e os seus dilemas

Não há dúvida que as universidades mudaram para dar resposta aos desafios que a sociedade do conhecimento lhes coloca, redefinindo as suas missões e os seus papéis, com repercussão direta no trabalho

dos docentes/investigadores e na ética que o orienta. Aumentaram as expectativas públicas quanto ao investimento do seu conhecimento na prossecução do progresso e justiça social. Princípios humanistas proclamam ainda a sua independência em relação aos poderes políticos e económicos (Magna Carta), intenção piedosa que choca com uma realidade impiedosa. Por isso, a Declaração de Budapeste (2004) incentiva a um novo equilíbrio entre a Universidade como instituição de serviço público e uma organização empresarial. Equilíbrio que exige às instituições e aos docentes escolhas éticas, principalmente difíceis quando está em jogo a sobrevivência de umas e de outros.

Os professores poderão não perder tempo a pensar nos problemas que hoje se levantam à ética da universidade e à ética docente, conformando-se com uma situação que não foi criada por eles. Fugindo aos problemas, poderão continuar a funcionar de forma individualista e rotineira, centrados na sua investigação e nos aspetos científicos e técnicos das matérias que lecionam, empenhando-se na competição como defesa da sua carreira, feita por vezes a qualquer preço. Embora não seja essa a postura crítica que se espera dos universitários, dela não só lhes não advirá qualquer prejuízo, como até é provável que tenham mais êxito do que aqueles que se debatem com dilemas éticos e se implicam em ultrapassar os condicionalismos que pesam sobre eles. Por exemplo, esforçando-se por atenuar a despersonalização da relação pedagógica que a massificação propicia ou criando métodos de ensino baseados na diferenciação pedagógica possível, especialmente necessários para atender às necessidades dos estudantes com percursos académicos não tradicionais.

Num momento em que já se fala da ética dos robots, os professores não podem deixar de se interrogarem, nas suas instituições, sobre a ética que salvguarde o bem social e sem se deixarem transformar em funcionários acrícos e subservientes. Por isso, terminamos, pon-do ou repetindo algumas questões que se levantam cada vez com maior acuidade.

Até que ponto a resiliência dos princípios éticos se manterá perante a intensificação do trabalho, as pressões para a excelência, as turmas numerosas que impedem o uso de metodologias de ensino mais formativas, a heterogeneidade dos alunos nas universidades, todas elas a exigirem uma postura e atuação ética dos docentes que para muitos não fazia parte das suas práticas? Como é que se posicionam os docentes entre a equidade e a eficácia? A excelência para todos em termos de processo — levando cada um à máxima perfeição possível, em acordo com o pensamento Kantiano sobre a educação — ou a excelência como produto, só para alguns — que é aquela que permite o *rating* desejado? Até que ponto a investigação que sempre foi privilegiada na avaliação dos docentes, com os novos critérios bibliométricos de avaliação e a internacionalização e os múltiplos projetos ligados a redes, não levará os docentes a deixar para segundo plano o ensino, o acompanhamento da investigação e a atenção à formação humana dos estudantes com os quais contactam entre duas partidas de avião? Experimentam ou não dilemas e como se sentem quando têm que escolher entre a pertinência científica e social dos projetos e a possibilidade de eles serem confortavelmente subsidiados? E como podem os docentes, principalmente nas instituições que explicitaram publicamente a defesa da língua portuguesa, sem protestos veementes, pactuar com o critério de avaliação que leva a desvalorizar publicações na língua nacional, a esvaziar algumas boas revistas que ainda temos e a diminuir o impacto possível que os resultados de investigação poderiam ter na transformação da realidade que constituiu o seu campo de estudo?

São respostas que só os estudos empíricos sobre as posturas éticas dos docentes perante uma realidade que muitos sentem constrangedora da sua liberdade e dos seus princípios éticos poderão dar resposta, contribuindo ao mesmo tempo para que as instituições se conheçam a si próprias, reorientem as suas metas e melhor definam a sua identidade.

mais exploradas. Portanto eu acho que essa é uma leitura incontornável, do meu ponto de vista, e que explica estas relações. Iria, às vezes, mais longe nesse meu radicalismo. Aquilo que o Filipe disse, ou seja, não estão aqui responsáveis institucionais das instituições de ensino superior, mas não é porque eles não saibam da existência deste estudo, não é porque eles não tenham sido convidados... é porque eles estão no poder e ao poder não lhe interessa discutir estas questões, desde logo. Na Alemanha, onde vários ministros perderam os seus diplomas por terem cometido fraude académica... é precisamente a exposição ao poder... a exposição que eles têm ao poder que os expõe enquanto alguém que teve comportamentos inadmissíveis... e nesse domínio, as instituições de ensino superior, sem querer aqui demonizar quem quer que seja, mas... há ocasiões onde isso deve ser falado e, no radicalismo que eu tenho muitas vezes em mim, eu tenho, particularmente neste contexto, a convicção que as instituições de ensino superior e os seus responsáveis não vivem num mundo à parte. Basta nós olharmos para aquilo que o regime jurídico das instituições de ensino superior fez nas instituições, que criou um novo órgão de governação nas instituições... e todas as instituições, sobretudo as maiores, as mais significativas em Portugal, colocaram... — o reitor não é mais a pessoa que formalmente tem o poder dentro das instituições... é o presidente do conselho geral, que é um membro externo — e todas elas colocaram homens do poder... banqueiros, não é? O ex presidente do BPI na Universidade de Coimbra, Santos Silva..., o Presidente do BPI, Fernando Ulrich, na Universidade do Algarve..., o... há pelo menos mais um... já me vou lembrar... o homem do Pingo Doce, na Universidade de Aveiro, o Presidente da Bial na Universidade do Porto e... em nenhum Conselho-Geral, ao longo do seu mandato, alguma vez estas universidades, que todas elaboraram planos estratégicos, que elaboraram as suas missões... as universidades não incluíram as questões da fraude nas suas agendas principais, nem nas grandes agendas, nem

nas agendas do quotidiano. E a questão do poder, se virmos bem, ela é essencial para, quer nos pequenos comportamentos, quer nos comportamentos institucionais, ela é relevante. Quando entrei neste estudo... e estou muito, continuo muito nesta perspetiva... eu sempre tive e mantenho a esperança de poder transformar as instituições de ensino superior em Portugal no sentido de as ver desenvolver uma política integral de combate à fraude académica. Eu, enfim, algumas pessoas não sabem isso... eu estudei na Universidade de Lovaina, que foi o caso que nós trouxemos aqui para apresentar a sua política... fiz parte dos meus estudos aí... é um caso que venho acompanhando há algum tempo e que eu admiro enquanto política institucional e que eu gostaria de ver de alguma maneira adotado, aqui em Portugal, e penso hoje que, do ponto de vista da reflexão, temos muitas condições para o fazer. Agora, não vejo, do ponto de vista institucional, criadas as condições para que essas políticas possam ser desenvolvidas, não é? Portanto, acho isso... acho isso absolutamente relevante e olharmos para este módulo como a questão do poder, porque é essa questão do poder que depois nos faz ter aquelas desconfianças de que... se os médicos agem assim em contexto de formação, depois, como é que eles vão agir num contexto de exercício da profissão? E... sem estar aqui a enumerar, nós também sabemos que muitos dos casos da pequena e da grande corrupção da indústria farmacêutica à indústria médica, nestes anos, tem acontecido nessa área, não é? E portanto, uma sociedade que depois é o que é no seu quotidiano, terá muito pouco interesse em se transformar internamente e... e eu embora lendo as coisas com... embora lendo as coisas com, com esse pessimismo, continuo confiante de que é possível e desejável desenvolver políticas institucionais e acho que temos aqui bases para promover uma discussão que muito honestamente... eu sei que eu tenho que publicar... mas, para mim, tem muito mais impacto e muito mais relevância se quisermos discutir... uma questão que é fundamental, não só para a comunidade académica, para o país, para a sociedade

em geral. Obviamente, a mim o que me vão perguntar no final, não é esse impacto... é outro impacto: é o fator de impacto. É uma fórmula que eu tenho na minha cabeça. Agora eu, pessoalmente, sinto-me muito mais realizado se de alguma maneira puder contribuir para essa discussão, para essa transformação. Agora, neste momento olho para isso com algum desconsolo mas não com desânimo, ao ponto de me sentir derrotado desde já.

Aurora Castro Teixeira: Há uma coisa que nós... portanto, tu focaste o caso alemão e os sucessivos escândalos. Mas há uma coisa que... a sociedade é importante. Ou seja, quando rebentou o primeiro escândalo em termos de fraude académica na Alemanha, todos os investigadores, ou uma grande parte dos investigadores, se insurgiram e assinaram uma petição para a demissão da pessoa. E portanto, houve uma mobilização social que eu... se o mesmo caso se passasse em Portugal, não existiria. A nossa sociedade, média, e nós próprios enquanto investigadores, nós não nos mobilizamos para essas causas, e, portanto, alguém que faça por nós mas... a causa é: a nossa sociedade é muito pouco interventiva para esse tipo de... se fosse um jogo de futebol, ou qualquer coisa assim... agora, para estar a mobilizar-se para alguém, isso eu não vejo... de facto somos muito pouco cívicos nessa componente. E nós somos uma sociedade baseada nos resultados e não nos processos. E isso é tão visível nas classes ditas mais altas... como nas mais baixas. Se nós formos a uma reunião de pais dos nossos filhos na escola, os pais em geral não querem saber se os filhos são bons alunos, maus alunos... se se portam bem ou não... o que querem saber é por que é que não tiraram tão boas notas como os outros, mesmo não estudando nada. E portanto, nós estamos sempre baseados nos resultados... seja... a esse nível... seja, ao nível das publicações... nós esquecemos o efeito aprendizagem, o efeito transmissão de conhecimento, a proximidade com os nossos pares. E é isso que acaba com o nosso modelo; ou melhor, se é que tínhamos algum modelo, e, portanto, essa base, não só de poder mas

de um materialismo exagerado, de não olhar a meios para atingir fins, é isso que nos vai levar à ruína e que nos está a levar à ruína, em termos de sociedade. Agora, obviamente que isto é um discurso martirizante e fatalista... mas é o que está a acontecer. Cabe-nos a nós, por muito pequeno que seja o contributo, insistir, não desistir. OK, vamos... mesmo que os outros nos chamem demagogos, não temos nada para fazer na vida... mas é esse o nosso papel.

Luís Adriano Oliveira: A Professora Jude assumiu, numa troca de impressões que mantivemos num momento informal deste colóquio — naturalmente que estava a ter um discurso provocante, ou provocatório — mas... colocou uma questão perfeitamente legítima, colocada há pouco: *OK, so what? Let's take action*. Eu perguntei-lhe, de forma igualmente provocatória, então o que é que sugere? Quais seriam os seus passos? Vou reproduzir. O que ela estava a dizer, em termos de passos concretos, era que se constituísse uma comissão — não há português que quer que o problema se mantenha na mesma, que não constitua uma Comissão... não é nesse sentido — que envolva uma percentagem suficientemente representativa de docentes dos vários departamentos da universidade. Mantenhamos para já, por exemplo, a nível de Coimbra, que envolva um conjunto representativo de alunos... e que... tome em consideração toda uma série de constatações que foram feitas, reflita sobre elas e proponha ação, com calendarização, no sentido de estabelecer ações de sensibilização, de alunos, de sensibilização de docentes, com um programa estabelecido, com, tipicamente, disse-me ela, sugeria, enfim... qualquer coisa como uma reunião de dois em dois meses! E digamos um horizonte temporal para apresentar conclusões... conclusões mas de ação, ativas, como por exemplo, eu estou a pensar na intervenção da Christelle, com ação efetiva que se possa depois traduzir no que ela mostrou... e, dizia ela, penso que com alguma lógica e legitimidade, nem sequer é preciso, neste momento, ser muito original. Porque há inúmeras universidades que estão nesse processo de forma mais ou

menos avançada, mas estão nesse processo. Eu achei curioso este testemunho e esta provocação e... confesso que pegaria mais numa postura destas... embora ela seja relativamente vaga, reconheço, mas é, *let's take action*... mais do que propriamente ter... a postura, que compreendo perfeitamente, do colega Filipe Almeida, isto já não vai lá sem uma revolução estrutural. Porque essa revolução estrutural é provavelmente mais tentadora mas é também a solução mais ariscada... penso eu... e eu aderiria mais ao que disse o colega Paulo Peixoto: ainda não está tudo perdido, vamos ser positivos e vamos tentar *take action*. Só dizer uma outra coisa, muito pequena: nós temos na engenharia mecânica um núcleo de estudantes que é o NEMAC, que organiza regularmente, com uma periodicidade anual, semestral... umas jornadas pedagógicas... e as jornadas pedagógicas são levadas muito a sério, são muito participadas pelos alunos, que são capazes de encher um auditório pouco mais pequeno do que este e também conseguem mobilizar, não tanto os docentes mas muitos discentes, sobretudo aqueles que se interessam mais pela componente didática. E os alunos aí exprimem-se, com *slides*... exprimem-se sem grandes inibições... batem a sério... porque eles próprios fazem inquéritos internos, não são só os inquéritos oficiais mas também tomam naturalmente em consideração esses inquéritos, mas depois fazem uma análise muito objetiva, muito desinibida sobre as consequências e as conclusões que eles próprios tiram desses inquéritos, e criticam frontalmente os professores. O que é interessante depois, é que os professores, e eu sou conhecido por isso, criticam frontalmente os alunos. Eu não tenho inibição nenhuma de criticar frontalmente os alunos. Devo dizer que aqui em Coimbra há um grande hábito de boémia e uma grande falta de hábito de trabalho. A cultura de trabalho de Coimbra tem uma imagem de boémia, isso paga-se. Quando se diz que há uma carga enorme de trabalho... reconheço que exista e provavelmente advem até do que resulta da implementação da reforma de Bolonha... mas... se houvesse uma cultura de

trabalho, penso que muita coisa poderia ser ultrapassada. Digo isso nas jornadas pedagógicas... mas, tudo isto para referir apenas que, o núcleo de estudantes de engenharia mecânica dinamiza reflexões que têm consequências práticas. No dia seguinte está toda a gente, no pequeno almoço, a discutir o que é que se passou nas jornadas pedagógicas e portanto isto implica ação concreta e eu julgo que se núcleos de estudantes fossem envolvidos na implementação de medidas que possam decorrer de conclusões tiradas de iniciativas nobilíssimas como estas, provavelmente teríamos uma cumplicidade muito importante desse tecido, que é fundamental, que são os estudantes.

Filipe Almeida: Não vamos perpetuar aqui o nosso encontro mas, em todo o caso, pergunto-me em silêncio, sem querer provocá-lo, como se não dissesse nada da boca para fora, se essas jornadas pedagógicas e outras iniciativas, não essa em particular, mas iniciativas como essas não são muitas vezes uma válvula de escape do sistema, que permite que ele se legitime e perpetue? Em relação ao facto de eu pensar que estamos no fim de um tempo, é fruto do meu profundíssimo optimismo. Profundíssimo optimismo. Porque para mim, é muito mais desgraçada a visão de que isto se vai perpetuar e apodrecer devagarinho ou melhorar devagar. O optimismo de que o fim de um tempo é o princípio de outro que seja melhor. E, hoje em dia, estou mais convencido de que... uma ruptura disruptiva, passe a redundância, pode funcionar melhor. E essa disrupção pode ser, por exemplo, uma instituição de referência, inteira e de uma só vez, modificar a forma como atua, e isso pode ser radical e contagiante. Não antecipo detalhes mas é esse tipo de revolução de que estou a falar. Depois o modelo será outro, mas... perpetuar este com pequenas conjunções missionadas não me convence. Apesar da idade, tenho vindo a perder a fé numa certa dimensão da natureza humana, o que é bom, o que é bom. Vejo tudo isto de uma forma positiva.

Aurora Castro Teixeira: Eu queria dizer: eu sou contra as Comissões. Começa logo por aí. Não acho que resultem, no caso concreto, na nossa cultura... sou totalmente favorável à questão *bottom-up*. Têm que ser as bases... mas as bases não têm que ser envolvidas, elas têm que se envolver, que é uma coisa diferente. Quando nós estamos a dizer, nós temos que fazer os alunos... eu acho que é exatamente os alunos que têm que trazer essa mudança e têm que envolver depois as bases acima e é nisso que também no nosso sistema, quando nós ouvimos falar da... dos códigos de conduta... eu estive presente num colóquio internacional de fraude e os colegas norte-americanos estavam a dizer que nos códigos de conduta e na formulação só os alunos é que entram. Não há aqui docentes... São geridos pelos próprios estudantes e são geridos pelas comunidades de estudantes. Depois podem ser chamados os docentes, como é óbvio que são, dado serem pessoas que estão intimamente envolvidas. Mas a base está precisamente em serem os estudantes os primeiros interessados em que o sistema seja... e portanto... muitas vezes nós temos essa atitude um bocado paternalista de... vamos envolver os estudantes... não... são eles que têm que criar essa geração de mudança e são eles que têm que se envolver. E é porque não se envolvem que muitas vezes nós estamos sempre nestas... e claro que cada um de nós... eu obviamente... nem tanto radical, nesta questão da disruptiva, mas eu defendo que... eu tenho a ideia romântica de que eu vou mudar o mundo e, portanto, eu nunca vou fazer grandes coisas bem. Mas posso fazer pequeninas coisas com grandeza e começo a atuar naquilo que eu posso atuar, que é a minha sala de aulas, que é a minha relação com os meus orientandos e... tento esperar que através desses exemplos, que as coisas também se possam encaminhar. E, por isso, sempre que eu tenho oportunidade, tento abanar as estruturas. Mas, dada a minha dimensão, a maior parte das vezes ignoram-me. Mas... eu tenho a profunda convicção que os estudantes, querendo e estando motivados, podem fazer essa mudança. E que

não vai mudar... aí concordo com o Filipe que, dada a dimensão que isto... nomeadamente no 2º ciclo alcançou, por força do sistema de Bolonha, os estudantes estão a sentir-se altamente injustiçados na forma como são tratados, como... as coisa estão a... e não vai... e, portanto, dada a massa de estudantes que está envolvida, o sistema vai implodir em pouco tempo, pelo menos naquilo que eu presencio. Portanto, eu também sou otimista nessa coisa da revolução, mas acho também que a sociedade e os estudantes em particular e nós docentes também, teremos que ser muito mais ativos do ponto de vista social, esquecendo um bocadinho a questão dos resultados, e eu estou a fazer isto porquê? porque isto me vai criar um incentivo, porque alguém vai reconhecer mais? Não, nós temos que fazer isto porque isto vale a pena fazer para mudar a sociedade para melhor. Não é porque eu vou ficar melhor do ponto de vista profissional... aí concordo com o Paulo. Eu vou ficar melhor do ponto de vista pessoal, sim. Porque o mundo vai ficar melhor. E não estou a ser nada utópica.

Coimbra, 9 de maio de 2014

Filipe Almeida é docente da FEUC e investigador do Centro de Estudos Sociais e do Centro de Estudos Cooperativos e da Economia Social. É doutor em Administração pela EBAPE/FGV (Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, Brasil) e doutor em Gestão de Empresas pela FEUC. É também mestre em Ciências Empresariais pela FEUC, tendo frequentado o programa de MBA na Virginia Polytechnic Institute and State University (EUA). É autor, entre outros, dos livros “Ética, Valores Humanos e Responsabilidade Social das Empresas” (Princípiã, 2010) e “Organizações, Pessoas e Novas Tecnologias” (Quarteto Editora, 2002).

Ana Maria Seixas é doutorada em Ciências da Educação, área de especialização de Sociologia da Educação, pela Universidade de Coimbra. É professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, onde exerce funções docentes desde 1987. É também investigadora no Centro de Estudos Sociais, onde integra o Núcleo de Políticas Sociais, Trabalho e Desigualdades e o Observatório das Políticas de Educação e Formação. Tem várias publicações nos domínios da sociologia da educação, ensino superior, educação comparada e políticas educativas.

Paulo Gama é doutorado em Gestão na especialidade de Finanças pelo ISCTE-IUL. Licenciado em Economia (Universidade de Coimbra) e Mestre em Ciências Empresariais (ISCTE-IUL). Ingressou na FEUC em 1992, onde tem lecionado unidades curriculares na área das finanças empresariais e mercados financeiros. Os seus interesses de investigação centram-se nos mercados de capitais internacionais e na relação entre características das empresas, incluindo PMEs, e desempenho. É co-autor do Manual de Gestão Financeira Empresarial e tem várias publicações em revistas internacionais.

Paulo Peixoto é doutorado em Sociologia pela Universidade de Coimbra e é investigador do Centro de Estudos Sociais. É professor de Sociologia na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Integra o Grupo de Pesquisa Arte, Cultura e Poder (CNPq/UERJ) na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, onde foi Professor visitante. Executa atualmente projetos de investigação sobre património e turismo e sobre ensino superior. Desenvolve atividades de extensão coordenando a avaliação de projetos de intervenção social e de políticas públicas.

Denise Esteves é licenciada em Antropologia e mestre em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Tem integrado projetos de investigação científica sobre educação e sucesso académico, políticas educativas, ensino superior e avaliação internacional de adultos (PIACC- OECD) nas universidades do Porto, Coimbra e CIES-ISCTE em Lisboa. Foi investigadora do projeto “A ética dos alunos e a tolerância de professores e instituições perante a fraude académica no ensino superior”, desenvolvido pelo CES.