

Plágio em Cinco Universidades de Moçambique: Amplitude, Técnicas de Detecção e Medidas de Controlo

Peter E. Coughlin

Cadernos IESE N.º 15/2015

“Cadernos IESE”

Edição do Conselho Científico do IESE

A Colecção “Cadernos IESE” publica artigos de investigadores permanentes e associados do IESE no quadro geral dos projectos de investigação do Instituto.

Esta colecção substitui as anteriores Colecções de Working Papers e Discussion Papers do IESE, que foram descontinuadas a partir de 2010.

As opiniões expressas através dos artigos publicados nesta Colecção são da responsabilidade dos seus autores e não reflectem nenhuma posição formal e institucional do IESE sobre os temas tratados.

Os Cadernos IESE podem ser descarregados gratuitamente em versão electrónica a partir do endereço www.iese.ac.mz.

“Cadernos IESE”

Edited by IESE’s Scientific Council

The Collection “Cadernos IESE” publishes papers, written by IESE’s permanent and associated researchers, and which report on issues that fall within the broad umbrella of IESE’s research programme.

This collection replaces the previous two collections, Working Papers and Discussion Papers, which have been discontinued from 2010.

The individual authors of each paper published as “Cadernos IESE” bear full responsibility for the content of their papers, which may not represent IESE’s opinion on the matter.

“Cadernos IESE” can be downloaded in electronic format, free of charge, from IESE’s website www.iese.ac.mz.

Plágio em Cinco Universidades
de Moçambique:
Amplitude, Técnicas de Detecção
e Medidas de Controlo

Peter E. Coughlin

Cadernos IESE Nº15/2015

Peter E. Coughlin (Ph.D.) é economista especializado em industrialização e desenvolvimento económico e o sócio-gerente da EconPolicy Research Group, Lda. econpolicy@gmail.com

Março, 2015

Título: Plágio em Cinco Universidades de Moçambique: Amplitude, Técnicas de Detecção e Medidas de Controlo

Autor: Peter E. Coughlin

Copyright © IESE, 2015

Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE)

Av. Tomas Nduda 1375

Maputo, Moçambique

Telefone: + 258 21 486043

Email: iese@iese.ac.mz

Website: www.iese.ac.mz

É proibida a reprodução, total ou parcial, desta publicação para fins comerciais.

Composição e imagem: COMPRESS.dsl

Impressão e Acabamentos: Digital Print Solutions, Cape Town

Número de exemplares: 300

ISBN 978-989-8464-26-2

Número de Registo: 8402/RLINLD/2015

Palavras-chave: plágio, detecção de plágio, fraude académica, código de honra, Moçambique

Sumário

Imensamente facilitado pela Internet, o plágio estudantil ameaça a qualidade da educação e a ética profissional em todo o mundo. Reduz a aprendizagem, está relacionado com o aumento da fraude e da ineficiência no trabalho, diminui a competitividade e dificulta o desenvolvimento.

Neste contexto, o presente estudo examina 48 teses de licenciatura e 102 teses de mestrado de cinco das maiores universidades de Moçambique. Das 150 teses, 75% continham plágio significativo (> 100 palavras ponderadas) e 39% plágio muito grave (> 500 palavras ponderadas). Foi detectado plágio significativo tanto em teses de licenciatura como em teses de mestrado. Usando TurnItIn e Urkund para identificar excertos potencialmente plagiados, verificando profissionalmente se esses excertos contêm plágio e, se confirmado, contando as palavras em causa, o estudo apresenta um novo método para classificar a quantidade e importância do plágio. A utilização de dois programas de reconhecimento de semelhanças entre textos também melhorou a taxa de detecção e, nalgumas teses, aumentou significativamente a classificação da gravidade do plágio encontrado.

Com base numa ampla análise da bibliografia, o artigo defende em seguida que, para combater o plágio em larga escala, as instituições académicas precisam de criar consenso entre a faculdade e os alunos sobre a definição e tipos de plágio, as penalidades a aplicar, e a necessidade fundamental, profissional e económica de cultivar a ética profissional. Para ter algum êxito, porém, nem que apenas parcial, é necessário um envolvimento significativo de administradores, da faculdade e de estudantes e dirigentes estudantis guiados por uma estratégia holística, utilizando componentes tecnológicas, pedagógicas, administrativas e legais para impedir e detectar o plágio e, em seguida, reeducar ou disciplinar os estudantes apanhados a plagiar.

Índice

| | |
|--|-----|
| Sumário | iii |
| 1. Introdução | 1 |
| 2. O Contexto Global | 3 |
| 3. Problema e Metodologia da Pesquisa | 15 |
| 4. Resultados da Pesquisa | 21 |
| 5. Motivos, Factores Facilitadores e Medidas Preventivas: Lições Globais | 25 |
| 6. Conclusões | 37 |
| Bibliografia | 39 |
| Anexos | 45 |
| Outras publicações do IESE | 51 |

Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1. Breves detalhes de cada critério usado no esquema e pró-forma para classificação da gravidade de um incidente de plágio | 7 |
| Quadro 2. Prática pelos estudantes de nove tipos de fraude em universidades sem códigos de honra seleccionadas dos EUA em 1962/63, 1990/91, 1993/94, 1999/2000 e 2002-2010 (% dos inquiridos) | 10 |
| Quadros 3. Teses seleccionadas por disciplina | 16 |
| Quadro 4. Métodos de selecção de teses e monografias de fim de curso | 16 |
| Quadro 5. Classificação de plágio pelo total de palavras ponderadas | 19 |
| Quadro 6. Plágio revelado numa amostra de 150 teses de 5 universidades de Maputo | 23 |
| Quadro 7. Aumento da gravidade do plágio detectado devido a inspecção suplementar com Urkund quando este encontrou mais 5 pontos percentuais de semelhanças que TurnItIn | 24 |
| Quadro 8. Índices de semelhança para 138 teses: TurnItIn vs Urkund | 24 |

“O conforto não é teste de verdade.... A verdade está, muitas vezes, longe de ser confortável.”

– Swami Vivekananda
(citado por Sri Ramakrishna Math 1983:202, traduzido)

1. Introdução

Imensamente facilitado pelos computadores e pela Internet, o plágio estudantil ameaça a qualidade da educação e a ética profissional em todo o mundo, embora essas mesmas tecnologias possam ser usadas para ensinar práticas correctas e detectar transgressões. Abrangendo todos os continentes, incluindo a África, o plágio estudantil afecta o ensino e a aprendizagem em toda a gama de cursos de artes e ciências, e, se se tornar um hábito, vem a ligar-se mais tarde com comportamento profissional não ético que prejudica a eficiência governamental e económica. Esta ligação entre ética académica e ética laboral vem tornar mais urgente a necessidade de conceber estratégias holísticas, usando medidas tecnológicas, pedagógicas, administrativas e legais para impedir e detectar o plágio e depois reeducar ou disciplinar os infractores. Para ter algum êxito, porém, nem que apenas parcial, um esforço concertado e integrado dessa natureza exige das autoridades académicas clareza analítica e uma firme determinação para fazer frente a prováveis obstáculos tecnológicos e socioculturais, incluindo talvez uma resistência subtil ou até mesmo frontal nas suas instituições.

Neste contexto, o presente relatório investiga os tipos, a frequência e a quantidade de plágio em monografias e teses de licenciatura e mestrado em cinco universidades moçambicanas. Em seguida, após uma análise da bibliografia internacional sobre os motivos dos estudantes, os factores facilitadores ou dissuasores relativamente ao plágio, e o que algumas universidades têm feito para reduzir a sua incidência, o estudo recomenda um conjunto holístico de medidas para melhor formar, motivar e disciplinar os estudantes.

2. O Contexto Global

Numerosos estudos confirmam que muitos estudantes plágiam – em quase todo o lado. O plágio é amplamente condenado por académicos e outros profissionais como “uma forma inaceitável de má conduta e uma infracção contra os outros investigadores” e, em casos de ofensa grave, está sujeito a sanções severas (Fundação Europeia da Ciência e Federação Europeia de Academias Nacionais de Ciências e Humanidades 2011:8). Quando lhes pedem para classificar amostras de textos plagiados, porém, alunos e docentes exprimem opiniões diversas, especialmente sobre a gravidade de cada caso ou, às vezes, sobre se um texto específico contém ou não plágio (Pincus e Schmelkin 2003:198). Isto aponta para a necessidade de definições claras e da criação de consenso e interpretações uniformes para quantificar, compreender e combater o plágio, uma realidade global com muitos motivos e consequências educativas, individuais e nacionais.

Plágio: Definição, Criação de Consenso e Interpretação Uniforme

Definição e Sintomas

Plágio é apresentar como suas palavras, ideias, dados, obras de arte ou designs de outra pessoa – a não ser que sejam consideradas conhecimento geral – sem indicar o verdadeiro autor. Em obras escritas, isto faz-se de três formas: (i) cópias literais (palavra a palavra) sem aspas e/ou referências; (ii) paráfrases sem referências; e (iii) “uso das ideias, dados ou provas originais de outro autor (embora não as suas palavras), sem referência à fonte” (Coughlin 2013:18). Destes tipos de base derivam muitos outros subtipos e combinações, muitas vezes sobrepostos.¹ Por exemplo, há plágio de mosaico quando no trabalho se usam “fragmentos de uma fonte (ou de várias fontes), alterando algumas palavras aqui e ali, sem qualquer paráfrase adequada ou citação directa” (Programa de Escrita do Harvard College 2013).

Deixando de lado as questões dos direitos de autor, a reutilização do seu próprio trabalho, especialmente se se cita a fonte e se o público-alvo é muito diferente do público-alvo do trabalho original, é geralmente considerada republicação aceitável. No entanto, se o público-alvo é essencialmente o mesmo (por exemplo, através de outra revista científica da mesma disciplina) ou se não é referida a fonte, a reutilização passa a ter um nome menos respeitável, autoplágio,² especialmente quando se trata da reciclagem de grandes excertos

1 Turnitin (2013:4) descreve dez tipos de plágio, muitas vezes coexistentes (Anexo 2).

2 Como a expressão autoplágio é extremamente pejorativa e semeia a confusão, porque muitas vezes se aplica a práticas que muitos académicos e profissionais consideram reutilização legítima de texto, Andreescu (2013:775 e 796) julga que o termo é uma “má escolha de designação” ou uma nomeação incorrecta e defende o uso de termos menos conotados aplicáveis a casos específicos, como sejam,

de texto (Collberg e Kobourov 2005:92 e 94). Por exemplo, “é claramente inaceitável apresentar o mesmo artigo a duas revistas diferentes com a intenção de que o artigo seja considerado como um segundo trabalho original separado” (Bretag e Mahmud 2009:193),³

Outro problema que ocorre muitas vezes juntamente com o plágio⁴ é o abuso de citações secundárias, uma prática frequente entre estudantes e até mesmo entre alguns profissionais.⁵ Para evitar distorções e outros erros, a prática profissional aceita insiste na utilização da fonte primária de uma citação ou dos dados, a não ser que seja impossível ou extremamente difícil o acesso a essa fonte.⁶ Mesmo neste último caso, deve fazer-se referência às fontes primária e secundária, para que os leitores possam avaliar até que ponto é sensato confiar no rigor desta última. Com respeito a isto, os estudantes cometem muitas vezes três erros: (i) utilizar informações e referências a fontes secundárias, embora a fonte primária esteja facilmente disponível; (ii) fazer referência a uma fonte principal (inacessível?) que não leram, sem citar a fonte secundária a que foram, de facto, buscar a informação; e (iii) referir erradamente fontes secundárias como se fossem as fontes primárias. Nos três casos, uma análise superficial por um professor poderia concluir que tinham sido respeitados os aspectos formais da referência de fontes, quando, na realidade, tinha sido omitida informação essencial (Pecorari 2006:14).

Gravidade do Delito: Percepções e Criação de Consenso e Interpretações Uniformes

Para determinar a gravidade do plágio, a fraude intencional é a questão central e, se se provar que existiu, é amplamente condenada (Pecorari 2013:KL441-42).⁷ A fraude propositada, porém, é muitas vezes omitida nos códigos de conduta académicos, para evitar criar uma brecha para os verdadeiros plagiadores alegarem falta de intencionalidade. Em vez disso, só se tem em conta a intencionalidade ao ponderar que medidas correctivas ou disciplinares aplicar a um incidente específico (Devlin 2006:48; Pecorari 2013:KL445-46). Como defende

publicação duplicada, “colagem de fatias” (*salami slicing*), reciclagem textual e utilização indevida de ideias, texto ou dados.

3 Para todas as fontes de língua inglesa, as traduções são nossas.

4 Outros sintomas que podem indicar a existência de plágio são uma mudança abrupta de estilo ou vocabulário, inesperadas mudanças de ortografia (por exemplo, de inglês britânico para inglês americano ou de português brasileiro para português europeu), erros frequentes na escrita de nomes de autores, o uso quase exclusivo de citações antigas, o uso de numerosas fontes secundárias, uso frequente de fontes muitas vezes pouco fiáveis, como a *Wikipédia* e teses de bacharelato e mestrado, e a apresentação de dados pouco conhecidos ou outros factos sem indicação da fonte. Ver Bates e Fain (2009) para uma longa lista de outros sintomas.

5 Sobre a frequência de citações ocluídas (*occluded*) nestas teses e dissertações, ver p. 11.

6 Por exemplo, estando em Moçambique, não consegui obter um exemplar do estudo de Bowers (1964) para citar neste artigo e tive, em vez disso, de recorrer à descrição pormenorizada que McCabe, Butterfield e Treviño (2012) fazem dessa obra.

7 KL significa “*Kindle Location*” (“Localização em Kindle”).

Standler (2012:7), uma vez que “há violação dos direitos de autor sem prova de intenção pelo infractor, (...) a intenção também deveria ser irrelevante para determinar se há plágio”⁸

Surgem também grandes diferenças de opinião quando se pede aos professores para comparar textos específicos com as suas fontes e avaliar se houve plágio. Por exemplo, num inquérito em que se pede a 152 professores de cinco universidades na área metropolitana de Nova Iorque e Nova Jérsei e a outros 49 da Internet para classificar seis excertos em que há plágio cada vez mais grave,

em [nenhum] parágrafo se verificou 100% concordância entre os inquiridos. (...) [Isto] indica que as concepções de plágio e paráfrase correcta que os professores têm podem ir de um conjunto muito vago de critérios para determinar plágio até critérios que podem ser ainda mais rigorosos do que os que são prescritos pelas definições tradicionais. (...) Mesmo dentro de grupos de especialidades académicas, os inquiridos revelaram ter um leque bastante amplo de critérios para plágio. (...) A falta de consenso [sobretudo relativamente a um parágrafo que combina uma frase parafraseada com outra que foi] textualmente copiada do original (...) indica que uma percentagem significativa de professores tem critérios de paráfrase correcta que podem ser considerados plágio por alguns dos seus colegas (Roig 2001:313).

Tal como os professores, também os alunos têm percepções muito diferentes do que é plágio e da sua gravidade. Por exemplo, num estudo realizado em duas universidades de Nova Iorque, em que se pediu a 316 alunos de licenciatura para avaliar 10 parágrafos, embora “76% dos entrevistados tenham identificado correctamente as duas versões parafraseadas do original, (...) seis das versões plagiadas do parágrafo foram incorrectamente identificadas como não tendo sido plagiadas por cerca de 50% dos estudantes” (Roig 1997:117). Muitas vezes, os estudantes admitem nem sequer terem uma noção clara do que é plágio. Por exemplo, num estudo de 37 estudantes de pós-graduação de engenharia e informática da Universidade de Coventry,⁹ “59% responderam que ficaram a saber o que era plágio durante os seus estudos de mestrado” (Michalska 2012:8). Além disso, muitos estudantes não consideram o plágio um delito grave. Por exemplo, num estudo de 1.744 alunos, em 1993, “pelo menos 70% dos alunos classificavam (...) copiar algumas frases de material sem nota de rodapé num artigo” como “não fazer fraude ou fraude sem importância” (McCabe, Butterfield e Treviño 2012:KL832). Da mesma forma, de 146 alunos do primeiro ano da Faculdade de Farmácia e Bioquímica Médica da Universidade de Zagrebe, na Croácia, 63% consideravam o plágio “não muito importante”, 59% “inofensivo”, 42% “justificado em circunstâncias especiais” e 35% “por vezes necessário” (Pupovac et al. 2010). Além disso, a colaboração na elaboração do trabalho de um estudante é

8 Standler (2012:7) cita três análises legais que defendem esta interpretação. Ver Bills (1990), LeClercq (1999) e Worthen (2004).

9 Destes, 30 em cada 35 estudantes que indicaram a sua nacionalidade eram de países em desenvolvimento ou de países recentemente industrializados.

simplesmente um comportamento que os estudantes de hoje não consideram fraudulento, independentemente das instruções dadas por um membro do corpo docente para uma determinada tarefa. Esta atitude é indicada pela constatação de que 87% dos entrevistados nas escolas sem código de honra da amostra de 1999/2000 classificaram essa colaboração como não fazer fraude (30%) ou fraude sem importância (57%), e apenas 13% a classificaram como fraude grave (McCabe, Butterfield e Treviño 2012:KL912).

Os professores não só têm opiniões diversas sobre o que constitui plágio, como também reagem de maneiras muito diferentes quando descobrem plágio no trabalho de um estudante. Normalmente, quando ponderam como reagir, os professores e administradores têm em conta “intenção, extensão e importância do delito”, mas as penalidades que recomendam variam muito pelo mesmo delito (Flint *et al.* 2006:149; Carroll e Appleton 2005). Além disso, os professores podem não estar dispostos a cooperar com os regulamentos de uma universidade que exigem que sejam comunicados às instâncias centrais os casos de plágio, se (i) considerarem “o delito (...) não intencional ou causado por stress pessoal” (Paterson *et al.* 2003:147), (ii) pensarem que as regras imporiam injustamente sanções graves num caso específico (Pincus e Schmelkin, 2003:208), (iii) sentirem que a universidade não “lidaria com o ocorrido de forma adequada” (Sutherland-Smith 2003:11), ou (iv) considerarem que “as investigações de má conduta são demasiado pesadas” e demoradas (Standler 2012:78).¹⁰

O problema é, pois, mais do que conseguir apenas uma definição clara de plágio. É também criar consenso e levar os alunos e professores a aplicar a definição e as medidas disciplinares ou pedagógicas adequadas de forma razoavelmente coerente para casos específicos. Por exemplo, “para promover uma deliberação sistemática e uniforme” sobre plágio, a Universidade de Tecnologia de Curtin, na Austrália, identificou “quatro dimensões ou critérios: experiência, natureza, dimensões e intenção” (Yeo e Chien 2007:190) (Quadro 1). Por essa altura, a preocupação com “a inconsistência na aplicação de sanções por plágio estudantil no ensino superior” estava também a aumentar no Reino Unido. Como resultado,

o Comité Conjunto de Sistemas de Informação (JISC) e, mais tarde, a Academia do Ensino Superior (HEA) financiou o projecto de Pesquisa para Análise Comparativa da Fraude Académica (AMBeR), que confirmou uma grande variação entre diferentes instituições nas sanções existentes para plágio estudantil, nos procedimentos implicados nas suas recomendações, e nas sanções efectivamente aplicadas (Tennant e Rowell 2010:3).

10 Outra discussão é se, e em que circunstâncias, os estudantes que se diplomaram deveriam ver revogados os seus diplomas se se provar terem plagiado grandes partes das suas teses ou cometido fraudes importantes durante os exames, infracções que, se descobertas antes da conclusão do curso, teriam justificado a sua expulsão da universidade. Ver, por exemplo, Pavela (1999).

O projecto AMBeR procurou identificar uma base para o desenvolvimento de um índice quantitativo da gravidade de um caso específico de plágio e recomendar maneiras bastante uniformes de ensinar e/ou punir os infractores. Para isso, pediu a uma amostra não aleatória de 104 indivíduos que trabalhavam numa das 168 instituições de ensino superior do Reino Unido que, em primeiro lugar, identificasse os factores considerados importantes ao avaliar um caso desse tipo¹¹ e, em segundo lugar, que avaliasse a gravidade e a reacção disciplinar e/ou pedagógica adequada a vários casos hipotéticos que iam de plágio de pouca importância a plágio de grandes dimensões. Embora as suas respostas estivessem longe de ser uniformes, a maior parte destas tendia a concentrar-se em torno de duas respostas possíveis sobre a sanção adequada para um caso ligeiro ou moderado. Para um caso grave, 72% deu preferência à expulsão (Tennant e Rowell 2010:6-8). Com base neste inquérito, foi elaborado um índice quantitativo de gravidade e sanções, que beneficiou de um índice de consenso bastante elevado sobre como lidar com diversos casos. O resultado foi uma “tabela de referência para aplicação de sanções por plágio estudantil no ensino superior” no Reino Unido “com a qual as instituições podem comparar os seus próprios procedimentos” (Tennant e Rowell 2010:13). Apesar de o sistema nunca ter conseguido ampla aceitação, “posto que cada universidade tem suas próprias políticas e procedimentos locais”, “promov[eu] a noção de que podem ser definidos e aplicados critérios para avaliar a gravidade de uma infracção” (Weber-Wulff 2014:148).

Quadro 1. Breves detalhes de cada critério usado no esquema e pró-forma para classificação da gravidade de um incidente de plágio

| Critérios | Descrição | Escala |
|---|--|--|
| Experiência do estudante (experiência) | Relaciona-se com as expectativas dos funcionários de que o estudante tivesse consciência da gravidade das suas acções. | Vai de estudantes novos e inexperientes num curso, até aos que estão prestes a diplomar-se (ou a terminar uma tese de investigação). |
| Natureza do acto de plágio (natureza) | Natureza da violação da prática académica. | Vai de má capacidade de paráfrase, citação e referência a cópia completa ou apropriação do trabalho alheio. |
| Dimensões do plágio (dimensões) | Quantidade ou percentagem do trabalho que não é do próprio estudante. Medida do grau de viciação do processo de avaliação. | Vai de alguns elementos (com pouco impacto na avaliação geral) a uma parte significativa (mais de 10% ou comprometendo significativamente a avaliação) |
| Intenção de plagiar do estudante (intenção) | Intencionalidade do acto de plágio. Intenção de defraudar por meio de plágio. | Vai de actos involuntários ou de descuido até intenção deliberada de cometer fraude. |

Fonte: Yeo e Chien (2007:190)

11 Os factores identificados pelos inquiridos foram historial (97%), dimensões do plágio (91%), nível académico (84%), intenção de defraudar (72%), valor do trabalho (49%), circunstâncias atenuantes (46%), ou outro factor (19%). Os inquiridos indicaram em seguida que peso devia ser atribuído a cada factor ao determinar a sanção (Tennant e Rowell 2010:5).

Medição do Plágio pela Frequência

Para medir o plágio, a maioria dos estudos pergunta aos estudantes se eles ou os seus colegas plagiam.¹² Isto implica, todavia, o risco de subestimar gravemente os verdadeiros valores, dado que alguns entrevistados podem estar reticentes em admitir um comportamento socialmente reprovado (Jann, Jerke e Krumpal 2012:33).

A credibilidade é posta ainda mais em causa pela discrepância muitas vezes apreciável entre plágio comunicado pelos alunos individualmente e as suas percepções do que os seus colegas fazem. Por exemplo, apenas 8% da amostra de Scanlon e Neumann (2002:380) admitiram copiar um texto a partir da Internet sem citação, mas tinham a percepção de que mais de 50% dos seus colegas o faziam (Walker 2010:2).

Noutro estudo com 698 estudantes de licenciatura em oito escolas superiores e universidades dos EUA e uma universidade americana no Médio Oriente, 28,6% admitiram ter plagiado às vezes ou muitas vezes, mas pensavam que 91,1% dos seus colegas tinham plagiado, pelo menos, às vezes – uma incoerência enorme (Scanlon e Neumann 2002:380). Embora os estudantes muitas vezes subdeclarem o seu próprio plágio, declarando taxas mais elevadas de plágio entre os seus colegas, mesmo essas taxas elevadas subestimam por vezes a realidade. Por exemplo, num estudo de alunos de mestrado e finalistas de uma universidade de Moçambique, “30% afirmaram que entre 10% e 50% dos alunos plagiam nas teses”, ao passo que, numa amostra aleatória, as 21 teses seleccionadas continham **todas** excertos plagiados – uma percentagem muito maior que as aparentemente elevadas suposições dos inquiridos (Coughlin 2013:13).¹³ Com opiniões e confissões muitas vezes subestimando o problema, “só se pode obter algo semelhante a uma imagem rigorosa da situação do plágio estudantil através de (...) medição empírica do plágio em trabalhos dos estudantes, em vez de percepções, suposições ou de declarações dos próprios” (Walker 2010:3). Por outras palavras, “investigar o que os alunos fazem, (...) [não] o que dizem que fazem” (Karlins, Michaels e Podlogar 1988:363). É esse o enfoque e o método do presente estudo.

12 Ver, por exemplo, Bennett (2005), Russouw (2005), Andrews *et al.* (2007), Teixeira (2011), Teixeira e Rocha (2006, 2010a).

13 O estudo de Coughlin de 2013 apenas classificava as teses (chamadas “monografias de fim de curso”) conforme continham ou não dois ou mais excertos plagiados e cessava cada análise logo após aferir que uma tese continha pelo menos o número mínimo de excertos problemáticos. O presente estudo, em contrapartida, quantifica e classifica os tipos de plágio encontrados nas teses analisadas.

Plágio: Um Problema Internacional Ubíquo com Frequências Diversas

Apesar das variações entre países, instituições e estudantes de diferentes níveis académicos, o plágio é um problema persistente, grave e global.¹⁴ Com base em dados que cobrem cerca de quatro décadas comparando a fraude académica, incluindo plágio, em várias cidades universitárias dos EUA entre 1963 e 2000, McCabe, Butterfield e Treviño (2012:KL905 e KL983) concluíram que, com excepção de um grande aumento da colaboração ilícita em trabalhos dos alunos, “a maioria dos índices de fraude declarada pelos próprios estudantes em escolas sem código de honra na década de 1990 são aproximadamente iguais ou inferiores aos índices descritos por Bowers [1964] nas suas escolas sem código de honra no início da década de 1990” (Quadro 2).

Centrando-nos apenas no plágio, numerosos estudos confirmam que agora – especialmente na era da Internet – o problema é mundial. Seguem-se exemplos de quatro continentes, incluindo África:

- O Projecto de Integridade Académica da Universidade de Porto entrevistou 5.403 alunos de instituições do ensino superior em Portugal. Destes alunos, 42% admitiram que tinham apresentado trabalhos de curso sem referências para os materiais utilizados; 7,4% apresentaram como seu um trabalho *de outro aluno*; e 1,7% apresentou como seu próprio um trabalho que tinham *contratado* alguém para escrever (Teixeira 2011:2).
- Num estudo com 5.331 estudantes de gestão em 54 universidades canadianas e norte-americanas, “33% dos estudantes licenciados em gestão admitiram (...) plágio de ‘cortar e colar’ em comparação com apenas 22% dos alunos de outras áreas” (McCabe, Butterfield e Treviño 2006:300).
- Numa amostra de 954 alunos de 12 faculdades de quatro universidades australianas, “41% (...) admitiram ter cometido fraude e 81% ter plagiado, enquanto 25% confessaram que tinham participado em falsificação de registos ou [apresentado] desculpas desonestas” (Marsden, Carroll e Neill 2005:8).
- Num “inquérito a 1.222 licenciandos (...) de instituições de ensino superior do Reino Unido (...) três quintos dos alunos declara[ram], pelo menos, um nível moderado de plágio

14 Num assunto relacionado com este (fraude em exames), uma recente comparação internacional de 7.213 estudantes de 42 universidades de “21 países de quatro continentes, América (4), Europa (14), África (2) e Oceânia (1)” constatou que “a ocorrência média de cópia [nos exames] entre licenciandos de economia e gestão é bastante elevada (62%) (...) [apesar de] uma significativa heterogeneidade entre países” (Teixeira e Rocha 2010b:663). O artigo inclui também uma boa análise da literatura sobre fraude em exames e apresenta um resumo tabular de 14 estudos que mostram que, em média, cerca de um terço dos estudantes admitiu ter cometido fraude nos exames (Teixeira e Rocha 2010b:667-68). No que diz respeito a Moçambique, dos 115 inquiridos, “apenas metade dos estudantes confessou conduta fraudulenta” embora “só 1% do total de estudantes inquiridos [tenha confessado] copiar com regularidade” – uma discrepância tão grande que inspira incredulidade sobre a sua validade (Teixeira e Rocha 2010b:676-77).

Quadro 2. Prática pelos estudantes de nove tipos de fraude em universidades sem códigos de honra seleccionadas dos EUA em 1962/63, 1990/91, 1993/94, 1999/2000 e 2002-2010 (% dos inquiridos)

| Tipo de fraude | Bowers (1964) | | McCabe <i>et al.</i> | | | | |
|---|------------------|----------------|----------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | Ano do estudo: | | 1962/63 | 1990/ 1991 ² | 1993/ 1994 ³ | 1999/ 2000 ⁴ | 2000- 2010 ⁵ |
| | A | B ¹ | | | | | |
| <i>Plágio e outras fraudes em trabalhos escritos</i> | | | | | | | |
| Copiou algumas frases de material sem o indicar em notas de rodapé num trabalho escrito | 53 | 53 | 41 | 54 | 45 | 36 | |
| Plagiou material público nos trabalhos escritos | 36 | 35 | 19 | 26 | 19 | 6 | |
| Entregou trabalhos escritos feitos em parte ou na totalidade por outros estudantes | 20 | 21 | 13 | 14 | 8 | 6 | |
| Acrescentou alguns itens “para encher” numa bibliografia | 35 | 35 | 35 | 29 | 26 | 13 | |
| <i>Fraude em testes e exames</i> | | | | | | | |
| Recebeu perguntas ou respostas de alguém que já tinha feito o mesmo exame | 43 | 46 | 19 | 29 | 56 | 30 | |
| Copiou por outro estudante num teste ou num exame | 31 | 27 | 31 | 52 | 34 | 14 | |
| Fez trabalho de casa em conjunto com vários alunos, quando o professor o não permitia | 14 | 12 | 40 | 49 | 51 | 42 | |
| Deu respostas a outros estudantes num exame | 27 | 25 | 27 | 37 | 2 | 11 | |
| Usou cábulas num exame | 21 | 17 | 21 | 27 | 19 | 8 | |
| Qualquer uma das nove condutas | 83 | 83 | 74 | 87 | 83 | 65 | |
| Número de respostas | 2,313 | 306 | 2,854 | 1,744 | 693 | 73,738* | |
| Número de universidades estudadas | 64 | 9 | 17 | 9 | 8 | n.a. | |

Fonte: McCabe, Butterfield e Treviño (2012: Capítulo 3, localização 975-83) que fazem referência aos seus próprios dados e aos dados de Bowers.

1 Números respeitantes apenas às mesmas nove escolas que McCabe e Treviño analisaram em 1993

2 McCabe e Treviño (1993)

3 McCabe e Treviño (1997)

4 McCabe, Butterfield e Treviño (2012: Capítulo 3, KL900)

5 Trata-se de um inquérito feita através da Internet ao longo de vários anos. “Mostramos um N de 73.738. Trata-se do número de estudantes elegíveis a quem foram apresentadas a totalidade ou a maior parte das componentes de uma pergunta e estamos a usar este número por razões de conveniência. Em cada caso, o número de inquiridos reais é mais baixo. Por exemplo, neste quadro, o número real de inquiridos para cada conduta individual vai desde um mínimo de 66.681 que ‘acrescentaram alguns itens para encher numa bibliografia’ a um máximo de 69.944 que ‘receberam perguntas ou respostas de alguém que já tinha feito o mesmo exame’. Para a totalidade dos nove itens, temos dados completos de apenas 58.168 estudantes (licenciandos do segundo, terceiro ou quarto anos em cursos de quatro anos)” (McCabe, Butterfield e Treviño 2012: Capítulo 3, KL978).

com base na Internet nos últimos 12 meses, com diferenças significativas em termos de género, escolaridade e sobretudo de disciplina” (Selwyn 2008:465). Noutro estudo de 327 estudantes de gestão de uma grande universidade de Londres, “46% admitiram ter copiado um parágrafo inteiro para o seu próprio trabalho sem referir a fonte; 31% admitiram ter roubado vários parágrafos de uma fonte não referida; e 25% admitiram ter entregado um trabalho completo que tinha sido copiado (16% da amostra confessaram ter feito isso mais que ‘uma ou duas vezes’)” (Bennett 2005:150-51).

- Em 2004, num estudo de 150 licenciandos da Universidade de Pretória, 80% admitiu ter plagiado (Russouw 2005).
- Na Universidade de KwaZulu-Natal, na África do Sul, um quarto dos alunos do primeiro ano de um módulo de Geografia plagiou, embora com poucos indícios de terem intenção fraudulenta (Ellery 2008:507).
- Na Universidade do Botswana, de 138 trabalhos de alunos examinados em dez turmas, 86% continham partes plagiadas (Batane 2010:5-6).
- Num estudo de 238 estudantes de uma grande universidade egípcia, 33% admitiram “alterar palavras, copiando a estrutura da frase de uma fonte sem referir a autoria”, embora, por incrível que pareça, 100% negaram alguma vez “ter copiado palavras ou ideias de outra pessoa sem referir a autoria” (Nejati, Ismail e Shafaei 2011:284).

Além disso, apesar de todas as disciplinas académicas serem objecto de plágio significativo, ciência, tecnologia, engenharia e matemática podem ter índices um pouco mais elevados que artes e humanidades (Anexo 1) (Selwyn 2008:469-70; McCullough e Holmberg 2005:439; e Pecorari 2006).¹⁵

Quanto às “características de citação visível e ocluída¹⁶ na redacção de pós-graduação numa segunda língua”, Pecorari (2006:7) – um dos poucos autores a ter escrito sobre este tema – analisou o *corpus* de pesquisa “escrito por nove mestrados e oito doutorandos de três universidades britânicas”. Das 858 referências a fontes do *corpus*, “em apenas 17 (...) h[avia] reconhecimento de citação secundária (...). Destacavam-se neste corpus, porém, as citações secundárias não referidas, que se cifravam em 137 referências de fontes, oito vezes o número das que eram atribuídas”. Assim, no total, 18% de todas as fontes referidas

15 Para um claro resumo tabular de estudos em muitos países entre 1992 e 2006 sobre a frequência da fraude em exames e, nalguns casos, plágio, ver Teixeira e Rocha (2010a:667-68).

16 Pecorari (2006:6) chama a atenção para “géneros académicos fechados” “que ‘se escondem normalmente’, ‘longe da vista’ ou ‘escondidos do olhar do público’”. Defende em seguida que tem sido dada menos atenção ao facto que nos géneros visíveis, públicos, há características que estão fechadas (Pecorari 2003). Pode encontrar-se nas citações um exemplo de características fechadas. Se bem que as próprias citações sejam muito visíveis, já não o são tanto alguns aspectos do que elas indiciam. Por exemplo, o leitor de um texto novo normalmente não pode, lendo apenas o texto da citação, saber se uma ideia, facto, etc. atribuído ao texto anterior é descrita de forma rigorosa. A relação entre os dois textos é, pois, fechada.

eram em segunda mão (Pecorari 2006:14 e 17). Além disso, com base na experiência do presente autor, em trabalhos de curso e de teses, é comum uma elevada taxa de referências secundárias e estas referências sinalizam muitas vezes a presença simultânea de outro problema: o plágio.

O plágio é, pois, um problema multiforme e omnipresente com que se debatem as instituições de ensino em todo o mundo. Mas qual é a gravidade do problema? Quais são as implicações académicas, científicas, sociais e económicas?

Quem Perde? Quem Ganha?

Quando os estudantes plagam, as suas instituições de ensino e os seus professores têm maus resultados e, se a fraude assumir grandes proporções, põem em risco a sua reputação.¹⁷ Além disso, se houver plágio em teses ou dissertações, que se espera normalmente que tenham originalidade e ideias úteis, não se dá aos verdadeiros autores o devido reconhecimento e sobrecarrega-se a literatura científica com redundâncias, dificultando assim o discurso académico (Weber-Wulff 2014:22). Os plagiadores aprendem menos que os estudantes dedicados e adquirem menos experiência de escrita e de realização de pesquisa válida. A fraude académica é especialmente perversa se as notas de avaliação forem determinadas por uma curva subtil ou explícita,¹⁸ porque, nesse sistema, os bons alunos que cumprem as práticas correctas são penalizados e, ao entrarem no mercado de trabalho, podem ter de competir com licenciados com diplomas e notas altas, mas com menos conhecimentos e competência.¹⁹ Temendo essa concorrência desleal, outros estudantes – muitos outros – acabam por optar pela via fácil e rápida para o diploma,²⁰ com boas notas mas pouca aprendizagem – uma escolha que os priva de uma verdadeira prática científica e põe em perigo o seu futuro a longo prazo. Quando generalizada, a fraude estudantil pode, com o tempo, fazer diminuir o número de investigadores competentes disponíveis, com boa

17 iThenticate (2012) classifica os danos causados pelo plágio como custos individuais, custos de imagem pública (por exemplo, para uma empresa, universidade ou revista), custos de capital e custos humanos, mas ignora, aparentemente, os custos de desenvolvimento a longo prazo impostos por profissionais que se habituam a condutas pouco éticas ligadas à fraude académica mas que vão além dela.

18 Quando calculadas “na curva”, as classificações são dadas em função do valor relativo, e não do valor absoluto, das avaliações recebidas. Por exemplo, os 10% melhores podem ter um A, 30% um B, 35% um C, e 15% um D e 10% chumbam, embora os professores muitas vezes revelem alguma flexibilidade na distribuição percentual das classificações. Quando as notas fraudulentas aumentam, contudo, baixam as dos alunos honestos.

19 “O aluno que não comete fraude sofre pelo menos tanto como o aluno fraudulento. Estatisticamente, mesmo uma percentagem pequena de estudantes fraudulentos cria distorção nas notas, pondo um aluno honesto em grande desvantagem (...). Graças à fraude, um aluno tem notas excelentes em trabalhos escritos, mas tem más notas nos testes” (Todd-Manchilas 1987:5).

20 Ver a secção intitulada “Motivos, Factores Facilitadores e Medidas Preventivas: Lições Globais” na p. 25.

capacidade de análise e de escrita, escassez essa que pode facilmente ter implicações no desenvolvimento social e económico.²¹

Quando os estudantes plágiam deliberadamente ou por desconhecimento de técnicas adequadas, podem, na sua perspectiva, ficar a ganhar, embora à custa de menos aprendizagem e de menos capacidade de estruturar argumentos e usar bem as provas. Se o plágio se dever à ignorância e nunca for remediado, o preço a pagar pelo estudante será menos competência e, talvez, anos mais tarde, grande vergonha ou penalizações significativas. Ainda assim, se o plágio for feito deliberadamente para enganar, os alunos podem pensar que ficaram a ganhar, escolhendo a via mais fácil para obtenção de cursos, diplomas e talvez bons empregos. Com esses hábitos, porém, esses estudantes raramente conseguirão ser inovadores com ideias profundas e originais que sejam úteis à sociedade.

Os empregadores e a economia sofrem porque esses alunos têm poucas competências e, às vezes, má ética laboral, incluindo roubo puro e simples. Por exemplo, num estudo de 1.051 estudantes em seis cidades universitárias, Nonis e Swift (2001:75) constataram “uma elevada relação entre a frequência de fraude na faculdade e a frequência de fraude no trabalho”. Noutro estudo sobre 60 estudantes de MBA, aqueles “que tiveram comportamentos considerados gravemente desonesto quando universitários foram mais propensos a (...) [tê-los também] no trabalho. Da mesma forma, os indivíduos que tiveram apenas poucos comportamentos desonestos (ou nenhum comportamento desonesto) na universidade tinham mais probabilidades” de manter esse padrão de conduta no trabalho (Sims, 1993). Outro estudo de 233 estudantes de licenciatura e de pós-graduação em três escolas de gestão no Estado de Nova Iorque revelou uma “relação muito forte entre a propensão dos alunos para uma conduta antiética num ambiente académico e a sua atitude em relação a esse tipo de conduta no mundo dos negócios” (Lawson 2004:195). Assim, a fraude generalizada – de que o plágio é uma grave manifestação – não diminui apenas as competências adquiridas pelos licenciandos, mas tem também importantes implicações éticas e, portanto, económicas.

21 Para pôr à prova esta hipótese, podia testar-se até que ponto a fraude académica estudantil está relacionada com baixos níveis de produção científica e outra produção profissional durante, ponhamos, os dez anos após a conclusão do curso. Além disso, vários estudos afirmaram que os estudantes com pouca capacidade académica têm maior tendência a plagiar e a cometer fraudes em testes e exames. Mas a causalidade é, quase de certeza, bidireccional: estudantes fracos cometem mais fraudes e a fraude enfraquece um estudante.

3. Problema e Metodologia da Pesquisa

Dada a gravidade e os elevados índices de plágio em todo o mundo, serão diferentes os estudantes universitários moçambicanos? Com que frequência plagiam?

Metodologicamente, o presente estudo escolheu as instituições de ensino e as teses, identificou trechos plagiados e categorizou os tipos e a quantidade de plágio em cada tese. Foram escolhidas cinco grandes universidades²² de Maputo, Moçambique, e, nestas o principal enfoque foi nos departamentos de artes e ciências sociais (por exemplo, economia, gestão, contabilidade, educação, sociologia e linguística), embora, devido à escassez de teses nestas especialidades em algumas instituições, tenham sido seleccionadas algumas teses de outras disciplinas (Quadro 3). Foram examinadas teses de mestrado em três das universidades e foram analisadas teses de licenciatura (ou monografias) em duas universidades que se revelaram ter muito poucas ou nenhuma teses de mestrado. As teses foram seleccionadas entre as que estavam disponíveis nas bibliotecas principais das universidades ou, nalguns casos, na Internet ou numa biblioteca departamental. No caso dos departamentos de sociologia, educação e economia da Universidade Eduardo Mondlane, foram seleccionadas *todas* as teses de mestrado disponíveis na biblioteca principal. No caso de outros departamentos ou instituições, foi recolhida sistematicamente uma amostra das teses disponíveis (Quadro 4).²³ As teses seleccionadas e parcialmente fotocopiadas na biblioteca foram substituídas se as suas versões digitais foram mais tarde encontradas na Internet.

Excepto no caso da Linguística, as teses disponíveis **não** abrangiam todo o universo de teses aprovadas durante o período de estudo (ou seja, de 2001 a 2013),²⁴ dado que os licenciados muitas vezes não davam às bibliotecas cópias das suas teses. Assim, com excepção da linguística, as amostras – mesmo aleatoriamente recolhidas – **nunca** poderiam ser uma amostra aleatória de *todas* as teses dos departamentos seleccionados. Como as teses das bibliotecas universitárias mais as encontradas na Internet eram uma amostra não probabilística, os intervalos de confiança não podem ser calculados para as estatísticas resultantes.

22 Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Universidade Pedagógica (UP), Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM), Universidade São Tomás de Moçambique (USTM) e Universidade Politécnica (UPol) [antigo Instituto Superior Politécnico (ISPO)].

23 Recolher as amostras das teses e das monografias de fim de curso nas bibliotecas em vez de uma amostra aleatória do universo de todas as teses podia criar um viés para baixo nos cálculos da frequência de plágio, se as faculdades ou os estudantes tendessem a enviar para a biblioteca as teses boas, com as devidas referências bibliográficas, e a não enviar as más.

24 Foram preferidas teses recentes. Por conseguinte, eram escolhidas pelo menos 20 teses de 2008 a 2013 de uma determinada instituição, sempre que estavam disponíveis. Se tal não fosse possível, eram escolhidas outras teses de 2001 a 2007 para complementar a amostra dessa instituição. No total, foram escolhidas 125 teses do período de 2008 a 2013 e 25 do período anterior, a maior parte delas (21) do ISPU e do ISCTEM. Embora não haja um teste estatístico disponível, os índices de plágio eram igualmente elevados em cada período (Quadro 6).

Quadro 3. Teses seleccionadas por disciplina

| Disciplina | Teses | Disciplina | Teses | Disciplina | Teses |
|---------------------|-------|-------------|-------|---------------------|------------|
| Educação | 36 | Economia | 12 | Filosofia | 5 |
| Educação desportiva | 9 | Linguística | 20 | Informática | 5 |
| Gestão | 35 | Direito | 4 | Recursos pesqueiros | 7 |
| Contabilidade | 9 | Sociologia | 6 | Medicina e farmácia | 2 |
| | | | | Total | 150 |

Quadro 4. Métodos de selecção de teses e monografias de fim de curso

| Instituição | Total de teses | Teses completas | | Cópias parciais | |
|-----------------|----------------|-----------------|---|-----------------|--|
| | | nº | Método de selecção | nº | Método de selecção |
| UP | 24 | 7 | Seleccionadas por bibliotecário | 17 | amostra sistemática ² |
| ISCTEM | 23 | 0 | n.a. | 23 | amostra sistemática |
| UPoI/ISPU | 21 | 3 | Substituição por cópia integral da Internet ¹ | 18 | amostra sistemática |
| USTM | 25 | 22 | amostra sistemática de subconjuntos de CDs recentes da biblioteca | 3 | amostra sistemática ³ |
| UEM Linguística | 20 | 1 | Substituição por cópia integral da Internet ¹ | 19 | amostra sistemática do arquivo departamental |
| UEM Economia | 12 | 1 | Cópia completa OCR da biblioteca principal | 11 | coleção completa de biblioteca principal |
| UEM Educação | 21 | 2 | Substituição por cópia integral da Internet ¹ | 19 | coleção completa de biblioteca principal |
| UEM Sociologia | 4 | 0 | n.a. | 4 | coleção completa de biblioteca principal |
| Total | 150 | 33 | n.a. | 117 | n.a. |

1 Teses completas ou monografias de fim de curso encontradas na Internet e que substituíram as cópias parciais originalmente seleccionadas.

2 Para as amostras sistemáticas, o número de teses disponíveis foi dividido pelo número de teses visado (± 20) para calcular o intervalo de selecção desejado, S (por exemplo, uma tese de três em três); a primeira tese a ser escolhida foi aleatoriamente seleccionada dentro desse valor; e, posteriormente, foi aleatoriamente seleccionada cada 5ª tese. Quando foram examinadas, muitas teses estavam fora dos anos-alvo ou eram de outras instituições e foram, pois, substituídas.

3 Depois de seleccionar sistematicamente algumas teses em papel, passámos a seleccionar teses em CD quando soubermos que estavam disponíveis.

As 150 teses ou monografias de fim de curso escolhidas incluíam 33 exemplares digitais e 117 exemplares em papel. Dos exemplares em papel, as páginas seleccionadas foram fotografadas,²⁵ convertidas em ficheiros PDF, convertidas com ABBYY Fine Reader em caracteres digitais num ficheiro de MS Word, e em seguida, foi feita correcção ortográfica. Destas teses, 138 foram inspeccionadas com TurnItIn e Urkund, dois programas para o reconhecimento de semelhanças entre textos (RST),²⁶ ao passo que as 12 monografias de fim de curso de MA do departamento de Economia da UEM **apenas** foram inspeccionadas com Urkund. Ambos os programas sublinham semelhanças textuais entre um trabalho apresentado e textos disponíveis na Internet ou os textos previamente apresentados ao serviço de RST ou contidos em revistas ou livros com os quais o serviço tem contrato de acesso.

De relevo para as teses aqui examinadas é que o TurnItIn não só verifica semelhanças com textos na língua original, mas, se isso lhe for pedido, pode verificar textos em inglês, embora isso raramente tenha revelado semelhanças que não tivessem já sido descobertas na verificação feita na língua original (português ou, numa única tese, francês, e noutra, inglês). Se o original não for em inglês, o Urkund não oferece a opção de procurar fontes nessa língua. Para contornar o problema, há que traduzir o texto para o inglês e, em seguida, verificar se há mais semelhanças. Também é importante para entender o alcance destes dois programas de RST que o TurnItIn e o Urkund **nunca** sinalizaram qualquer semelhança entre as teses da amostra e documentos em espanhol, que seriam fontes fáceis para plagiadores de língua portuguesa. Como livros e artigos importantes estão muitas vezes traduzidos para espanhol, a incapacidade dos programas de detectar semelhanças com fontes em espanhol parece anómala, a menos que – directa ou indirectamente, voluntária ou involuntariamente – os seus algoritmos de pesquisa excluíssem esta língua.

Os programas de RST geram uma percentagem geral de “semelhanças” para cada trabalho apresentado, embora *semelhança não* signifique necessariamente plágio. A confirmação de plágio requer análise profissional. Por exemplo, se uma citação é indentada relativamente à margem esquerda e não tem aspas (como é comum), a citação é sublinhada e incluída na estatística de semelhanças. Se a fonte for referida, porém, indentar uma longa citação e omitir aspas é prática académica padrão, não plágio.

25 Normalmente, incluindo páginas da introdução, identificação do problema, análise da bibliografia e às vezes uma porção da análise.

26 No sétimo teste internacional de software de RST, Weber-Wulff *et al.* (2013) avaliaram 17 programas de RST. Só três programas foram considerados “parcialmente úteis”: Urkund, TurnItIn e Copyscape. No que respeita a eficácia na identificação de trechos plagiados, Urkund e TurnItIn foram considerados os dois melhores programas, embora TurnItIn tivesse sido considerado o melhor na “classificação de usabilidade subjectiva”. No geral, consideraram TurnItIn bom; Urkund, adequado; e Copyscape, fraco. Seis outros programas foram considerados “de pouca utilidade” e seis “inúteis” (Weber-Wulff *et al.* 2013:9).

Quanto a paráfrases, quando apenas se alteram **algumas** palavras, os programas de RST muitas vezes detectam as possíveis fontes. Esses programas não funcionam bem, todavia, para detectar frases parafraaseadas ou parágrafos que preservem o significado da fonte original, mas em que se façam **numerosas** alterações morfolexicais, estruturais ou semânticas, por exemplo, usando sinónimos, trocando negações ou a sequência de ideias, e mudando subordinações ou o verbo modal (Barrón-Cedeño *et al.* 2012:917 e 920).²⁷ Em resumo, os programas detectam apenas textos iguais palavra a palavra ou um pouco parafraaseados e, geralmente, não conseguem detectar paráfrases muito reformuladas. No entanto, nas teses da amostra, sempre que os programas assinalavam uma frase ou um parágrafo com fortes semelhanças, era geralmente fácil confirmar se o texto era plágio ou não, por exemplo, procurando evidência de recuo da margem, aspas ligeiramente fora do lugar devido ou uma referência à fonte, talvez, numa nota de rodapé ou nota final, e comparando a densidade, o volume e a sequência do suposto original com o texto do estudante. Depois de analisados, eram raros os casos ambíguos e, para fazer cálculos conservadores, eram sempre excluídos estes casos da contagem de palavras plagiadas.

Cada tese foi classificada pelos tipos e pela extensão do plágio identificado.²⁸ Para melhorar a reprodutibilidade e a comparabilidade, a classificação é quantitativa. Assim, na tese i, o número total de palavras plagiadas foi contado em:

- a) trechos copiadas palavra a palavra ou parafraaseados sem referências *nem* aspas ou o seu equivalente (PRAi); e
- b) trechos com referências, mas *sem* as aspas necessárias (PA).²⁹

No caso do TurnItIn, a contagem teve uma pequena margem de erro. Como o TurnItIn reproduz o texto original, como imagem, mas sempre com a mesma fonte e tamanho, o número de linhas de texto plagiado foi contado e multiplicado pelo número médio de palavras (13,7) por linha no ecrã.³⁰ Sempre que, em comparação com os resultados do

27 “Detectar automaticamente plágio mais bem disfarçado, como sejam paráfrases, traduções ou plágio de ideias, é o enfoque da pesquisa actual. As abordagens propostas para esta tarefa são detecção de plágio intrínseca, translinguística e baseada em citações. Cada método tem os seus pontos fortes e as suas debilidades; nenhum deles está, porém, actualmente suficientemente amadurecido para ser usado na prática. No futuro, sistemas de detecção de plágio podem vir a utilizar uma combinação de métodos de detecção tradicionais assentes em caracteres com estes métodos de detecção emergentes” (Meuschke e Gipp 2013:50).

28 Ao identificar e classificar trechos plagiados, preferiu-se errar por defeito. Assim sendo, foi dado o benefício da dúvida a trechos em que havia apenas uma aspa sem a segunda. Ou, se uma frase anterior de um parágrafo estava transcrita palavra a palavra sem aspas mas havia uma referência no fim do parágrafo, o plágio era classificado como apresentando falta de aspas mas tendo referência à fonte, e, por isso, contava só 0,5, mesmo que a aplicabilidade da referência fosse ambígua.

29 A presença de algumas expressões ou frases copiadas palavra a palavra em trechos indevidamente parafraaseados (com ou sem referências) era o que normalmente permitia aos programas detectarem as semelhanças.

30 Como muitos excertos tinham partes de plágio directo com outras palavras pelo meio, muitas vezes sinónimas das usadas no texto original, reduziu-se a quantidade de linhas plagiadas, de modo a dar

TurnItIn, o Urkund detectava *mais* alguns excertos plagiados, as palavras extras eram bloqueadas e contadas por computador, com algumas excepções em que o número de linhas de texto plagiado era multiplicado por 18,4, o número médio de palavras por linha em captações de ecrã do Urkund. Para classificar a gravidade do plágio, o índice de plágio (IPi) é igual ao número de palavras plagiadas sem referências e aspas mais 50% das palavras plagiadas³¹ com referências mas sem aspas

$$IPi = PRAi + 0,5 * PAi$$

Na maioria das instituições, um académico ou outro profissional (ou, hoje em dia, até um político) que plagia 100 palavras (\approx meia página) provavelmente teria, se fosse descoberto, algum problema, ou até problemas graves, e, se plagiasse 500 ou mais palavras (\approx duas páginas e meia), raramente se livraria, se fosse descoberto, de repercussões graves.³² Assim sendo, o plágio “significativo” foi definido como 100-199 palavras ponderadas, “muito” plágio como 200-499 palavras ponderadas, e “muito grave” como 500 ou mais (Quadro 5).³³ A probabilidade de graves repercussões profissionais é a razão pela qual o plágio “muito grave” foi definido como 500 ou mais palavras ponderadas.

Quadro 5. Classificação de plágio pelo total de palavras ponderadas

| Classificação | Palavras ponderadas |
|---------------|---------------------|
| Nenhum | 0 |
| Muito pouco | ≤ 50 |
| Pouco | $50 \leq 100$ |
| Significativo | $100 \leq 200$ |
| Muito | $200 \leq 500$ |
| Muito grave | > 500 |

Das palavras plagiadas contadas em todas as teses e monografias de fim de curso, 49% eram transcrições palavra a palavra ou paráfrases contendo trechos copiados *verbatim* que não tinham *nem* as referências *nem* as aspas necessárias, ao passo que 51% tinham

conta apenas das palavras directamente plagiadas ou de palavras derivadas ou sinónimas. Fez-se isto para evitar o risco de exagerar a plágio encontrado numa tese.

31 Um julgamento de valor implícito.

32 Num exemplo dramático das consequências do plágio, Harvard destituiu o Dr. Herbert H. Frazier em 1988 por ter plagiado nos anos 1960 e 1970 “partes significativas de três artigos”, *verbatim* e sem referência à fonte original e dois parágrafos noutra artigo, com referências mas sem aspas. Psiquiatra famoso, o Dr. Frazier tinha sido Director do Instituto Nacional de Saúde em 1984 e 1986 e, quando Harvard anunciou a decisão, era Professor na Faculdade de Medicina desta universidade e director do Hospital McLean. Frazier apresentou a sua demissão de ambos os cargos (*International Herald Tribune*, 3-4 Dezembro de 1988, p. 7).

33 Quando havia grande extensão de plágio numa tese, contar todas as palavras plagiadas teria sido entediante e pouco proveitoso. Por isso, a contagem cessava quando o índice ultrapassava largamente o limite das 500 palavras ou equivalentes/idades lexicais necessárias para classificar um trabalho como contendo plágio “muito grave”.

referências, mas faltavam-lhes aspas. Assim, em média, o trabalho de um estudante classificado como contendo plágio “muito grave”, tinha *pelo menos* 335 palavras de plágio directo e 335 palavras de citações com referências sem aspas, ou seja, no total, quase três páginas – claramente suficiente para inspirar acusações graves e, talvez, pôr em risco o trabalho de um autor, se ocorresse num artigo académico profissional.

4. Resultados da Pesquisa

No geral, 75% das 150 teses e monografias da amostragem das cinco universidades continham plágio significativo, muito plágio ou plágio muito grave. Apenas 16% tinham muito pouco ou nenhum plágio (Quadro 6). As teses de mestrado no Departamento de Linguística da UEM foram as que revelaram conter menos plágio, com 45% contendo plágio significativo, muito plágio ou plágio muito grave e 50% contendo nenhum ou muito pouco plágio. Em todos os outros departamentos ou universidades, pelo menos 65% das teses da amostra tinham plágio significativo, muito plágio ou plágio muito grave. Embora de diferentes instituições, pelo menos 65% tanto das teses de licenciatura como de mestrado continham plágio significativo, muito plágio ou plágio muito grave (Quadro 6).

O plágio foi medido com (i) um exame inicial com TurnItIn, (ii) um exame complementar com Urkund sempre que a sua estatística de semelhança era pelo menos cinco pontos percentuais mais alta que a do TurnItIn (33 casos),³⁴ **excepto quando** os resultados deste programa já tinham encontrado plágio “muito grave” (13 casos), e (iii) tradução e reavaliação em inglês com Urkund das partes de OCR de duas monografias econométricas altamente matemáticas com baixa índice de semelhança, apesar dos fortes indícios de possível plágio.³⁵ Foram comparadas mais quatro teses com menores diferenças entre as taxas de detecção de Urkund e de TurnItIn, para confirmar a adequação do limite de 5%. No total, foram reavaliadas 24 teses pelos resultados conjuntos de ambos os programas. Destas 24 teses, 19 continham mais trechos plagiados, o que piorou a classificação, nalguns casos de forma muito significativa. Quando, ao usar apenas TurnItIn, 70% das 138 teses foram classificadas como tendo plágio significativo, muito plágio ou plágio muito grave e 20% como tendo muito pouco ou nenhum plágio, o uso suplementar de Urkund fez subir algumas classificações, de modo que o resultado final conjunto foi que 75% continham plágio significativo, muito plágio ou plágio muito grave e 17% muito pouco ou nenhum plágio (Quadro 6 e Quadro 7). Em três casos, passou-se de nenhum plágio detectado a “plágio muito grave” e noutro passou-se de “pouco plágio” a “plágio muito grave” (Quadro 8). Por outras palavras, o uso de TurnItIn sozinho teria passado um atestado de boa saúde a três teses altamente infectadas e teria diagnosticado noutra uma constipação ligeira em vez de pneumonia.

34 Para a análise com TurnItIn, foi activada a opção de gerar percentagens de semelhança após exclusão de quaisquer trechos entre aspas. Embora o Urkund não ofereça esta opção, esta diferença introduziu apenas pouco viés, posto que, em trabalhos académicos profissionais, as longas citações são normalmente feitas com recuo da margem esquerda e não utilizam aspas. Grandes diferenças no índice de semelhança poderiam, porém, indicar, importantes falhas na detecção.

35 Estas duas teses foram seleccionadas porque, apesar de fortes indícios apontando para possível plágio, as análises iniciais do Urkund e as análises profissionais revelaram pouco ou muito pouco plágio. Depois de ter sido traduzida e reanalisada, porém, revelou-se que uma das duas teses continha plágio considerável.

Não se analisou a razão desses grandes lapsos, mas é claro que, sempre que a percentagem de semelhança é muito baixa, se deve passar o texto por um segundo programa de RST para se precaver contra um relatório de limpeza incorrecto, ou seja, importantes falsos negativos. Esta recomendação coincide com a conclusão de Gillam, Marinuzzi e Ioannou, que se baseia na análise de eventuais técnicas³⁶ usadas para frustrar sete programas de RST, incluindo o TurnItIn.

Os nossos resultados indicam que, no mínimo, se devem usar pelo menos dois desses sistemas [de detecção] em conjunto, para reduzir a probabilidade de falhas na detecção e aumentar a dificuldade para o plagiador determinado, e, ainda assim, algo preguiçoso – caso contrário, a descoberta e disseminação de derrotas simples do software de detecção de plágio pode significar que nem vale a pena utilizá-lo³⁷ (Gillam Marinuzzi e Ioannou 2010:84).

Em conclusão, a estatística de semelhança pode ser nula ou muito pequena por diversas razões, por exemplo, uma verdadeira leitura, a ausência da fonte na base de dados, um algoritmo de busca inadequado, ou sabotagem técnica por parte do plagiador. Assim sendo, sempre que a estatística de semelhança é pequena, é necessária uma segunda verificação, pelo menos até que os programas de RST sejam muito mais rigorosos e fiáveis.

O facto de o software conseguir ou não verificar se há semelhanças com textos de língua estrangeira pode também – embora raramente – fazer a diferença entre detectar ou não plágio significativo. Por exemplo, numa tese de econometria, o Urkund encontrou 2% de semelhanças, o que, após verificação profissional, deu apenas 26 palavras realmente plagiadas. No entanto, depois de usar o Google Translate³⁸ para verter o texto para inglês, o Urkund encontrou mais 6% de semelhanças, contendo muitos casos de verdadeiro plágio, o suficiente para alterar a classificação da tese de “muito pouco plágio” para “plágio muito grave”, evitando assim um caso grave de má avaliação do plágio.³⁹

36 Confundir o algoritmo para procurar semelhanças, substituindo (i) palavras por sinónimos adequados ou (ii) caracteres por símbolos parecidos com a letra original.

37 i.e., “we may as well just TurnItOff”

38 Embora o Google Translate esteja longe de ser perfeito, foi suficiente para o Urkund detectar semelhanças em certos fragmentos de texto e identificar fontes que, após análise profissional, revelaram que excertos muito maiores eram, na realidade, plagiados.

39 Embora o TurnItIn tenha um beta-programa para procurar semelhanças com fontes em língua inglesa, tínhamos deixado de ter acesso a esse programa e não conseguimos verificar se teria detectado as partes plagiadas de fontes de língua inglesa. Esta omissão não afecta, porém, as comparações da Figura 1, porque ela mostra somente 138 teses, excluindo as teses da Faculdade de Economia.

Quadro 6. Plágio revelado numa amostra de 150 teses de 5 universidades de Maputo

| Instituição | Tipo de tese | Unidades | Gravidade do plágio* | | | | | | | Total | Memo: % com plágio significativo, muito plágio ou plágio muito grave A+B+C | Memo: % com nenhum ou muito pouco plágio E+F |
|---------------------------------|--------------|-----------|----------------------|-----------|---------------|-----------|-------------|-----------|------------|-------|---|---|
| | | | Muito grave | Muito | Significativo | Pouco | Muito pouco | Nenhum | Total | | | |
| | | | A | B | C | D | E | F | G | | | |
| UP | Mestrado | n° | 8 | 8 | 4 | 1 | 2 | 1 | 24 | | | |
| | | | 33% | 33% | 17% | 4% | 8% | 4% | 100% | 83% | 13% | |
| ISPU | Mestrado | n° | 8 | 4 | 3 | 1 | 3 | 2 | 21 | | | |
| | | | 38% | 19% | 14% | 5% | 14% | 10% | 100% | 71% | 24% | |
| ISCTEM | Lic. | n° | 4 | 8 | 3 | 4 | 2 | 2 | 23 | | | |
| | | | 17% | 35% | 13% | 17% | 9% | 9% | 100% | 65% | 17% | |
| USTM | Lic. | n° | 18 | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 | 25 | | | |
| | | | 72% | 20% | 8% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | |
| UEM | Mestrado | n° | 3 | 1 | 5 | 1 | 3 | 7 | 20 | | | |
| Linguística | | | 15% | 5% | 25% | 5% | 15% | 35% | 100% | 45% | 50% | |
| UEM | Mestrado | n° | 7 | 6 | 3 | 4 | 1 | 0 | 21 | | | |
| Educação | | | 33% | 29% | 14% | 19% | 5% | 0% | 100% | 76% | 5% | |
| UEM | Mestrado | n° | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | | | |
| Sociologia | | | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | |
| UEM | Mestrado | n° | 6 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 12 | | | |
| Economia** | | | 38% | 23% | 14% | 8% | 8% | 9% | 100% | 75% | 8% | |
| Grande Total | | n° | 58 | 33 | 22 | 13 | 11 | 13 | 150 | | | |
| Média ponderada (todos os anos) | | | 39% | 22% | 15% | 9% | 7% | 9% | 100% | 75% | 16% | |
| anos < 2008 | | n° | 7 | 10 | 3 | 3 | 1 | 1 | 25 | | | |
| anos < 2008 | | | 28% | 40% | 12% | 12% | 4% | 4% | 100% | 80% | 8% | |
| 2008 ≤ anos ≤ 2013 | | n° | 51 | 23 | 19 | 10 | 10 | 12 | 125 | | | |
| 2008 ≤ anos ≤ 2013 | | | 41% | 18% | 15% | 8% | 8% | 10% | 100% | 74% | 18% | |
| Licenciaturas | | n° | 22 | 13 | 5 | 4 | 2 | 2 | 48 | | | |
| | | | 46% | 27% | 10% | 8% | 4% | 4% | 100% | 83% | 8% | |
| Mestrado | | n° | 36 | 20 | 17 | 9 | 9 | 11 | 102 | | | |
| | | | 35% | 20% | 17% | 9% | 9% | 11% | 100% | 72% | 20% | |

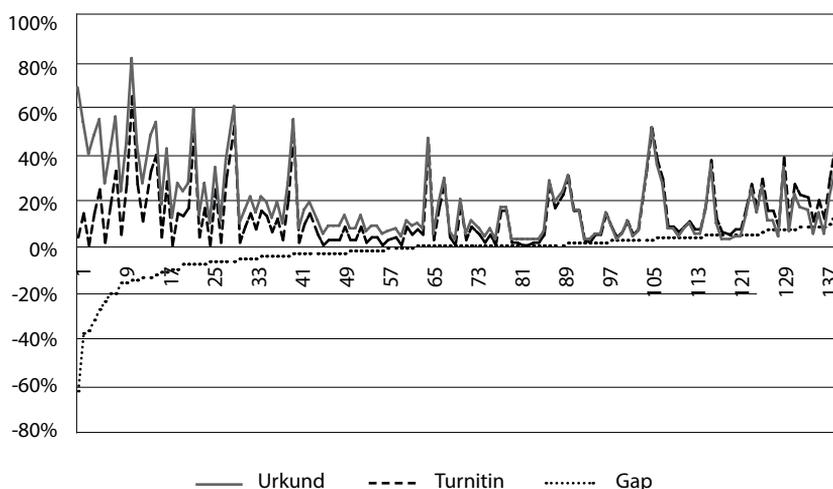
* Ver definições no Quadro 5.

** As 12 teses da Faculdade de Economia da UEM foram examinadas apenas com Urkund produzindo assim um erro por defeito, uma vez que o TurnItIn poderia ter detectado mais problemas. As teses de MA de Economia examinadas no presente relatório eram de autores diferente das 21 teses avaliada em Coughlin (2013) embora os resultados sejam bastante semelhantes, isto é, 91% vs 100% contendo pelo menos algum plágio.

Quadro 7. Aumento da gravidade do plágio detectado devido a inspeção suplementar com Urkund quando este encontrou mais 5 pontos percentuais de semelhanças que TurnItIn

| Subida nas categorias de gravidade | Número de casos |
|------------------------------------|-----------------|
| 0 | 4 |
| 1 | 10 |
| 2 | 1 |
| 3 | 4 |
| 4 | 0 |
| Total de casos | 19 |

Quadro 8. Índices de semelhança para 138 teses: TurnItIn vs Urkund



Nota: Diferença = O índice de semelhança do TurnItIn menos o índice de semelhança do Urkund. Uma diferença negativa significa que o Urkund encontrou mais semelhanças que o TurnItIn. Tendo-lhe sido pedido, o TurnItIn excluiu textos com aspas do seu índice, o que pode ter reduzido ligeiramente o seu índice de semelhança, ao passo que o Urkund não o fez.

5. Motivos, Factores Facilitadores e Medidas Preventivas: Lições Globais

Posto que, como acontece noutros lugares, muitos estudantes universitários moçambicanos plágiam, às vezes de forma extensiva, como podem as instituições de ensino formá-los e motivá-los a produzir pesquisa original e análises de literatura academicamente correctas e adquirir, assim, ética própria, aptidão técnica e conhecimento mais profundo, todos de grande utilidade mais tarde para a realização profissional e o desenvolvimento nacional? Uma boa estratégia requer entendimento de como e porquê os alunos plágiam e como o ambiente técnico e socioeconómico pode facilitar ou desincentivar a fraude académica.

Embora o presente estudo em Moçambique não tenha perguntado aos autores estudantes quais os seus motivos e circunstâncias, uma extensa pesquisa com resultados bastante uniformes de numerosos países recomenda medidas complementares para inspirar a aprendizagem e incentivar práticas correctas.

Motivos e Influências do Meio

Alguns alunos plágiam por ignorância da ética profissional e técnicas adequadas de citação; outros, para compensar a falta de boas capacidades de pesquisa e de redacção; e outros ainda, devido à pressão de prazos apertados.

Embora aprender a redigir bem e a referir as fontes deva começar no ensino básico ou médio, muitos estudantes universitários não o sabem fazer.⁴⁰ “Capacidades de estudo ineficazes [estão também] relacionadas com desempenho abaixo do nível académico, falta de integração académica e tendência para plagiar” (Bennett 2005:154). Apontamentos mal copiados podem também causar plágio involuntário (Pecorari 2013:1 Ch, KL642.). Além disso, mesmo os estudantes com estas competências podem ceder à tentação de boas notas com pouco esforço, especialmente se a detecção for rara e o castigo fraco ou inexistente.⁴¹

40 Os elevados índices de plágio e outras fraudes por parte de estudantes universitários parecem ser apenas uma continuação dos elevados índices no ensino médio. Ver a análise de McCabe, Butterfield e Treviño (2012: Capítulo 2) da bibliografia sobre fraude no ensino médio, incluindo plágio. Ver também um estudo de um grupo de referência por McCabe (1999) sobre as percepções e motivações de 32 alunos em oito escolas de ensino médio urbanas e rurais no norte de Nova Jérsei, onde quase todos admitiram ter cometido várias formas de fraude.

41 “Trinta e seis por cento da amostra admitiram ter plagiado material, ao passo que apenas 10 estudantes da amostra total (4%) obtiveram a classificação de Conhecimento de Plágio, perfeito. Partindo do princípio de que a falta de conhecimento das práticas correctas de paráfrase se traduz em plágio, então cerca de 60% dos estudantes (para além dos 36% que já admitem (...)) [ter plagiado] que, no presente estudo, afirmam não plagiar, podem de facto ter feito plágio sem querer. Com tantos estudantes a fazer plágio, intencional ou involuntário, é surpreendente que apenas 3% tenham admitido ter sido

Na realidade, quando detectam fraude académica, os professores muitas vezes ignoram os procedimentos disciplinares estatuidos. Por exemplo, num estudo, 60% dos membros do corpo docente tinha testemunhado fraude. Destes, 67% “discutiram o incidente com o aluno”, mas, no máximo, apenas 20% “cumpriram a política da universidade” discutindo com o aluno e com os chefes de departamento (Jendrek 1989:402-3). Para alguns estudantes, a decisão de plagiar é também inspirada pela necessidade de fazer face a concorrentes desleais.

A decisão de um estudante de cometer fraude académica, incluindo plágio, é grandemente influenciada pela aprovação ou desaprovação dos colegas e a observação do seu bom ou mau comportamento. Portanto, não a detectar e não reeducar ou disciplinar os infractores alimenta um ambiente tolerante e laxista que induz mais estudantes a escolher a via fácil, com pouca aprendizagem, para a obtenção de um título académico. Por exemplo, num estudo, os

resultados para o efeito endógeno (de primeira ordem) de pares indicam que mais um estudante desonesto na faculdade “produz” mais 0,61 [a] 0,75 estudantes desonestos. Em equilíbrio, estes resultados implicam que o multiplicador social para a fraude académica é de aproximadamente três, se houver uma expansão completa de novos estudantes desonestos gerando outros novos estudantes desonestos (Carrel, Malmstrom e West 2008:175).

No entanto, de 1.159 alunos que foram objecto de um estudo em nove universidades com cursos de licenciatura no Reino Unido, McCabe e Treviño (1997:389) constataram que a desaprovação dos colegas (-0,062) e a pertença a uma confraria estudantil⁴² (0,070) tinham uma relação com a fraude muito mais forte que o comportamento dos colegas (0,029). Da mesma forma, quando se compara 73.738 alunos de universidades dos EUA com 1.543 no Líbano, em ambos os países,

a percepção do comportamento dos colegas no que diz respeito à integridade académica mostrava uma relação muito forte com a decisão individual do aluno de participar na integridade académica – o que reforça, a nosso ver, a importância da comunidade (pressão dos pares) na promoção da integridade dos estudantes e na redução da desonestidade académica (McCabe, Butterfield e Treviño 2012:3 Ch, KL1039).

Estes resultados corroboram um estudo anterior de Bowers (1964:196)⁴³ de mais de 5.000 estudantes de 99 universidades privadas e estatais dos EUA, que concluiu que a desaprovação dos colegas era “a mais importante determinante de mudanças de comportamento fraudulento entre a escola e a universidade”. Noutra perspectiva, outra

apanhados a plagiar” (Roig, 1997:121).

42 *fraternity or sorority*

43 citado por McCabe e Treviño (1997:384)

pesquisa em que participaram 474 estudantes examinou a eficácia de várias formas de dissuasão da fraude e concluiu que a *vergonha* geral tinha 2,47 vezes mais influência que a *desaprovação dos amigos* (um conceito restrito) (Diekhoff *et al.* 1996:499-500).

Tanto os alunos que cometem fraude como os que não cometem fraude são mais facilmente demovidos de cometer fraude por medo da vergonha que passam se forem descobertos. Mas esta vergonha não tem origem na percepção de que os **amigos** desaprovavam a fraude: a desaprovação por parte dos amigos foi classificada como o factor **menos eficaz** de dissuasão da fraude por ambos os grupos (embora fosse significativamente mais importante para os que não cometem fraude que para os que cometem fraude). O medo de ser expulso do curso foi o segundo factor de dissuasão mais importante em ambos os grupos. Receber uma nota F [reprovado] no exame foi classificado por ambos os grupos como o quarto mais eficaz factor de dissuasão [*negrito nosso*].

Embora a análise de regressão tenha revelado que a vergonha tinha 2,47 vezes mais influência que a desaprovação dos amigos, o conceito de amigos é muito mais restrito que pares ou outros estudantes. O estudo também não analisa a influência do comportamento dos estudantes sobre a decisão de cometer fraude. As conclusões de Diekhoff *et al.* não contradizem forçosamente, portanto, as que confirmam a grande influência do comportamento e desaprovação dos colegas. A vergonha, embora não necessariamente dos amigos, quase de certeza decorre da suposta avaliação por pares e pela comunidade académica em geral, incluindo professores e administradores, e talvez pelos membros da família.

Dada a influência do comportamento e desaprovação dos colegas, não surpreende que um estudo de 1948 a 1954 de 299 estudantes de bacharelato em Sociologia da Universidade Brigham Young, que iniciou um sistema de honra, tenha concluído que

o período “Antes” tinha uma elevada percentagem de 81% dos estudantes que cometeram fraude. Esta percentagem baixou para 41% no período “Durante” e, finalmente, para 30% no período “Agora”. O valor elevado de antes do sistema de honra tinha sido reduzido para metade ao fim dos três primeiros anos do sistema de honra. Em cinco anos, foi reduzido em quase dois terços (63%) (Canning 1956:292).⁴⁴

44 Na mesma óptica, McCabe e Treviño (1996) concluíram que, de 6.000 estudantes analisados em 31 universidades, “53% dos estudante que frequentavam escolas sem códigos de honra admitiu ter cometido fraude nos testes uma ou mais vezes, ao passo que apenas 29% dos estudantes em escolas com código de honra o faziam. Foram constatadas diferenças semelhantes relativamente ao trabalho escrito: 66% dos alunos de escolas sem código de honra davam conta de uma ou mais transgressões em trabalhos escritos, contra 42% dos alunos das escolas com código de honra”.

Para entender por que razão os sistemas de código de honra reduzem significativamente a fraude, Miller (2014:169) entrevistou 1.086 estudantes de graduação e pós-graduação, e concluiu que aqueles

que diziam que não cometeriam fraude por causa das consequências punitivas tinham maior propensão a declarar que tinham cometido fraude nas aulas e assumiam menos a responsabilidade de promover a integridade académica, [ao passo que] (...) os estudantes cujas razões para não cometer fraude estavam relacionadas com o valor da aprendizagem, o carácter pessoal, e/ou a rejeição moral de tal comportamento declararam menos fraude e assumiram mais responsabilidade pela integridade académica.

Confirmando também a importância do meio externo, bem como do respeito individual pela ética profissional, outro estudo de 500 estudantes em 28 universidades concluiu que

a desonestidade académica estava significativamente relacionada com: (1) a compreensão/aceitação das políticas de integridade académica (...); (2) a certeza que se tinha de que qualquer fraude seria denunciada (...); (3) a percepção da severidade das sanções (...); e (4) as percepções do comportamento dos colegas (...), o que corroborou todas as hipóteses de relações bivariadas (McCabe e Treviño 1993:53).

Num estudo sobre 249 estudantes de uma universidade de Londres, “os efeitos mais fortes na incidência de plágio de menor importância eram a atitude de uma pessoa relativamente à prática (ou seja, se era considerada como fundamentalmente errada) e o grau de integração académica de um indivíduo” (Bennett 2005:152).

Respondendo à necessidade de criar um ambiente em que o próprio corpo discente adopte, promova e julgue uma conduta ética, algumas universidades têm adoptado códigos de honra académicos, a fim de criar uma comunidade ética orgulhosa com forte desaprovação de conduta fraudulenta, como a Universidade de Ashesi (s.d.:1) no Gana conseguiu com a sua “missão de educar uma nova geração de líderes éticos em África”.⁴⁵ Um sistema de código de honra é, todavia, difícil de implementar em grandes universidades com muitos estudantes trabalhadores e a tempo parcial, que vivem dispersos em várias zonas da cidade. No entanto, embora as universidades pequenas com código de honra alcancem os melhores resultados, as grandes universidades reduzem significativamente a fraude académica com a adopção de códigos de honra modificados⁴⁶ – um resultado

45 Respondendo a um nicho de mercado para “ética, resolução de problemas e competências profissionais”, os licenciados da Universidade de Ashesi obtiveram uma “taxa de sucesso de 100% (...) no lançamento das suas carreiras”, um grande feito “na África subsaariana, [onde] se calcula que 50% dos licenciados estejam desempregados”. Fonte: <http://ashesi.org/impact>.

46 “Num estudo de 1995, cobrindo mais de 4.000 alunos em 31 cidades universitárias, McCabe e Trevino dão conta de que 54% dos alunos das universidades com código de honra confessaram um ou mais incidentes de fraude grave, em comparação com 71% nas universidades sem código de honra. A

intermédio que indicia fortemente a contribuição da pressão próxima do grupo de pares para favorecer uma aprendizagem honesta (McCabe e Pavela 2000:34).

Medidas Preventivas: Ensinar, Influenciar ou Disciplinar?

Os alunos plágiam devido a ignorância, valores, práticas e pressões pessoais ou do grupo de pares, oportunidades apresentadas, e riscos e consequências de ser descoberto. Esta diversidade das influências internas e externas nas decisões de plagiar dos estudantes sugere a necessidade de uma estratégia holística por parte das instituições de ensino, para ensinar e incentivar a ética profissional e demover da fraude académica. Podem ser tomadas várias medidas técnicas, pedagógicas, administrativas, regulamentares e, talvez, legais para impedir ou desincentivar o plágio, tudo isto em conjunto com esforços para criar consenso nas comunidades académicas – estudantes, professores e administradores – sobre definições, normas e a aceitação de responsabilidades individuais e institucionais para fazer funcionar o sistema. Quando surgem casos, os professores e administradores devem, pois, ter estruturas reconhecidas e orientações claras de como reagir de forma coerente, respeitando ao mesmo tempo os direitos humanos dos alunos.

Prevenção Precoce e Prevenção Contínua

Para reduzir o plágio, a prevenção é o melhor. Assim, o enfoque principal deve ser na promoção de competência de redacção e análise, pondo em relevo os benefícios académicos e económicos de técnicas adequadas e de uma boa ética, dando ferramentas tecnológicas para formar os alunos para fazerem citações, referências e paráfrases correctas, e estabelecer um quadro regulamentar público ou privado que garanta que as universidades, professores e alunos trabalhem em conjunto e se organizem estrategicamente em várias frentes para prevenir a fraude académica, incluindo o plágio.

Os funcionários administrativos precisam de trabalhar com professores e alunos para criar um consenso forte e empenhado de que o objectivo académico de formar pensadores originais com dignidade e honra é bom para estudantes, universidades e nações. Em seguida, as universidades devem (i) ensinar aos novos estudantes a necessidade e as técnicas para citarem devidamente as fontes e (ii) fornecer materiais didácticos e software de gestão de citações, para os estudantes e os funcionários poderem esclarecer dúvidas e reduzir os erros. Eliminar a confusão didáctica que surge quando as definições e os estilos

influência dos códigos de honra é ainda mais evidente no número de estudantes que admitiram ter repetido casos de fraude grave em testes/exames; enquanto 7% dos estudantes de escolas com código de honra admitiu essa fraude, mais do dobro desse número (17%) o fez em escolas sem código de honra” (McCabe e Pavela 2000, negrito nosso).

variam de professor para professor exige uma política uniforme de citações em toda a universidade que permita variações para disciplinas específicas (por exemplo, direito, medicina, engenharia) e, de preferência, seja reforçada por uma sequência de cursos ou seminários de redacção ao longo do curso de licenciatura (Cleal 2005:49; Ellery 2008:513-14; Pecorari 2013:KL2358).⁴⁷ Além disso, as universidades devem firmemente opor-se a (i) utilização de fontes secundárias, quando as fontes primárias estão disponíveis, e (ii) o recurso a fontes pouco fiáveis, como a *Wikipédia* e teses que não sejam de doutoramento, dado que estas duas práticas são frequentemente sinais de pesquisa superficial e de juízo profissional inadequado, muitas vezes relacionadas com plágio. Para aplicar esta directiva, uma universidade pode proibir essas práticas, *a menos que* um professor ou um supervisor abra uma excepção devido à qualidade excepcional da fonte.

Para apoiar este consenso e o quadro regulamentar, os professores precisam de realçar a importância de uma boa redacção⁴⁸ e de citações correctas, e também de estar claramente alerta para o plágio, uma responsabilidade que, actualmente, muitos evitam, apoucam ou rejeitam. Onde muitos professores têm tais atitudes negativas, constitui um desafio substancial para os administradores trabalharem com a comunidade académica para criar consenso sobre definições, técnicas correctas de citação,⁴⁹ regulamentos disciplinares e a necessidade urgente de os professores promoverem a ética profissional, ajudarem os estudantes a melhorar a sua escrita e os conhecimentos de como citar, e cooperarem com as estruturas disciplinares quando surgem casos graves de plágio. Para formar os estudantes e para detectar plágio com mais facilidade, os professores também precisam

47 Por exemplo, a “Política de Citações da Universidade de Central Queensland para Programas de Licenciatura afirma que cada escola definirá um estilo de citação a ser usado pelos estudantes dos cursos da escola” (www.cqu.edu.au/about-us/service-and-facilities/referencing/which-referencing-style-do-i-use). Da mesma forma, tanto na Universidade de Oxford como na Universidade de Iorque (Reino Unido), foram aprovados estilos de citação para cada departamento e são fornecidos manuais digitais e software de gestão de citações para facilitar a uniformidade.

Em contrapartida, a menos que um professor defina o contrário, a Universidade de Harvard sugere que o estudante escolha e aplique coerentemente um dos formatos de citação mais comuns, ou seja, “o estilo MLA (Modern Language Association), que é usado principalmente para trabalhos na área de humanidades; o estilo APA (American Psychological Association), que é usado sobretudo para trabalhos no campo das ciências sociais; e o estilo de Chicago (*The Chicago Manual of Style*), que é usado para trabalhos tanto de ciências humanas como de ciências sociais”. Fonte: <http://usingsources.fas.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k70847&tabgroupid=icb.tabgroup112025>.

48 “Os conhecimentos de redacção desenvolvem-se lentamente e com a prática, e não se pode esperar que um único curso, ou mesmo uma série de cursos de redacção satisfaça as necessidades dos alunos de apoio na escrita. (...) [Assim,] todos os funcionários que usem a escrita para fins de avaliação [devem] estar equipados, tanto em termos de tempo como de conhecimentos, para orientar os estudantes ao longo do processo de entenderem e corresponderem às expectativas relativamente a como vão usar as fontes” (Pecorari 2013: KL2358).

49 É arriscado partir do princípio que todos os professores conhecem a definição e as várias manifestações do plágio, bem como as técnicas correctas para o evitar, especialmente se, como acontece nalguns países, muitos professores se formaram em universidades com normas laxistas e elevados índices de plágio. Nessas circunstâncias, os administradores devem assegurar-se de que professores têm um entendimento bastante uniforme destas questões e destas técnicas.

de software de RST; e, quando fizerem participação de infracções significativas, merecem apoio administrativo. Além disso, devido à “forte relação entre a desonestidade académica passada e futura, (...) indivíduos que tenham praticado desonestidade académica têm bastantes probabilidades de prevaricar de novo”. As universidades precisam, portanto, de um registo central informatizado de casos de fraude tratados por um professor ou julgados pela universidade (Williams e Williams 2012:106). O sistema deve detectar estudantes com um padrão repetitivo de plágio ou outra fraude e informar automaticamente as estruturas disciplinares que tratem dos seus casos (Devlin 2006:50).

As universidades devem também tornar obrigatória a publicação de teses de bacharelato, mestrado e doutoramento na Internet, que é cada vez mais popular à medida que cada vez mais universidades vão aderindo à Iniciativa de Acesso Livre de Budapeste,⁵⁰ para ampla divulgação dos resultados de investigação revista por pares.

As instituições nos Estados Unidos só começaram a utilizar extensivamente políticas de obrigatoriedade [de disseminação dos resultados de pesquisa] após dois marcos principais em 2008: a aprovação da Lei do Orçamento Consolidado de 2008, que instituiu obrigatoriedade para projectos de investigação financiados pelos Institutos Nacionais de Saúde (NIH), e a decisão da Faculdade de Artes e Ciências [da Universidade] de Harvard de Fevereiro de 2008, que estabeleceu obrigatoriedade para o seu programa. (...) A regra de Harvard representa uma viragem nos destinos dos repositórios institucionais em todo o mundo, principalmente... [porque] uma faculdade tão proeminente esteve unanimemente disposta a impor uma regra a si própria. Pouco depois do mandato de Harvard, o número de repositórios institucionais com uma política de obrigatoriedade passou de cerca de 20 em todo o mundo para mais de oito vezes esse número (Xia *et al.* 2012:90).

“As dissertações devem [também] ser publicadas na Alemanha e fazem assim parte do *corpus* do conhecimento académico” (Weber-Wulff 2012:33).⁵¹ A publicação electrónica facilita o acesso do público e permite ao software de RST analisar as teses como possíveis fontes de trabalhos plagiados. O amplo acesso pode convencer muitos licenciandos de que o plágio é arriscado. A publicação de acesso livre pode, porém, ameaçar os interesses económicos de alguns autores, cujas teses apresentam descobertas, invenções ou obras literárias potencialmente valiosas.⁵² Para salvaguardar esse conteúdo, os autores podem

50 Ver BOAI (2002 e 2012).

51 Ver também Deutsche Nationalbibliothek (2009).

52 Em meados de 2014, o Ministério da Educação de Moçambique apresentou ao Conselho de Ministros um esboço de um Regulamento Antiplágio para todas as instituições do ensino superior. Em vez de aprovar esta lei, o conselho sugeriu que fosse emitido um decreto ministerial. Dado que um decreto pode ser mais facilmente ignorado, o ministério tem planos de reapresentar a proposta ao Conselho de Ministros. O esboço de regulamento contém uma cláusula que permite aos licenciandos requerer ao reitor da instituição que isente as suas teses da obrigatoriedade de publicação na Internet, se o

ser autorizados a justificar e pedir um adiamento temporário, mas renovável, da publicação (Hawkins, Kimball e Ives 2013).⁵³

Com o crescimento exponencial da Internet, o escritor-fantasma de trabalhos, teses e dissertações tornou-se um negócio florescente (Rooks 2006),⁵⁴ pondo assim em risco a credibilidade dos diplomas de instituições de ensino onde a fraude académica é generalizada. Para combater este fenómeno, muitos estados norte-americanos⁵⁵ criminalizaram a venda directa ou indirecta de trabalhos académicos, teses, dissertações ou “outros materiais a serem apresentados para obtenção de crédito académico”, por muito que essas leis normalmente “isentem certos tipos de actividades, como a prestação de apoio aos alunos e à pesquisa” (Berry 2010:131-32). “Alguns estados (por exemplo, Colorado, Nova Jérsei, Virgínia) dão explicitamente a uma faculdade ou universidade o direito de solicitar a um tribunal que impeça um negócio de venda de trabalhos académicos, etc., aos seus estudantes” por acreditarem que o “Procurador-Geral provavelmente estará muito ocupado a processar ‘crimes graves” (Standler 20012:69). Apesar de muitos casos de sucesso proibindo as actividades dessas empresas ou encerrando-as, as leis e os processos judiciais não fizeram cessar a popularidade ou a rentabilidade das “fábricas de trabalhos académicos” (*papermills*). Essas leis constituem, contudo, uma parte importante de uma estratégia holística de combate ao plágio (Dickerson 2007:46).

Outras medidas legais ou regulamentares podem também ajudar em contextos em que algumas instituições de ensino superior são fortes e outras são novas e academicamente fracas. A regulamentação nacional pode exigir que **todas** as instituições de ensino superior (i) utilizem programas de RST para analisar teses e, eventualmente, trabalhos do curso (ii) divulguem teses na Internet e (iii) definam e implementem uma estratégia holística contra o plágio e outros tipo de fraude académica.⁵⁶ E, para impedir a utilização de trabalhos de uma disciplina feitos em anos anteriores ou noutras instituições locais (um problema notório em Moçambique), o software de RST deve ser autorizado a guardar cópias nas suas bases de dados.⁵⁷

conteúdo tiver um potencial valor económico significativo ou revelar segredos diplomáticos, militares ou policiais.

53 Embora Hawkins, Kimball e Ives (2013) defendam um uso muito mais restrito das publicações obrigatórias de acesso livre, a evidência que apresentam sugere que, a pedido do autor, um longo adiamento da publicação bastaria para proteger os seus interesses económicos.

54 O site de Sharon Stoerger na Internet, *Plagiarism*, apresenta uma lista de vários sites da Internet que vendem trabalhos de investigação e teses, e também tem hiperligações para sites onde se discutem estudos de casos de plágio, instrumentos de detecção, políticas universitárias e esforços antiplágio, e outros recursos éticos. Ver www.web-miner.com/plagiarism.

55 Berry (2010:131) apresenta uma lista incompleta de, pelo menos, 17 estados com esses estatutos.

56 Como proposto no Regulamento Antiplágio aprovado em Abril de 2014 pelo Conselho Nacional do Ensino Superior de Moçambique, embora ainda não promulgado como lei.

57 Todas estas recomendações foram incorporadas no Regulamento Antiplágio recomendado em Abril de 2014 pelo Conselho Nacional do Ensino Superior de Moçambique para apresentação ao Conselho de Ministros.

Podem também ser úteis alterações pedagógicas. Por exemplo, os administradores devem ter consciência de que a utilização de professores assistentes pode criar um ambiente de laxismo relativamente à fraude académica. Assim, Kerkvliet (1999:341) constatou que “os estudantes que tiveram aulas com professores catedráticos, em vez de professores assistentes, eram 32% menos propensos a cometer fraude. Trata-se de um indício forte de que o uso de assistentes tem custos em termos de honestidade académica.” Além disso, a reciclagem de “tarefas e tópicos de avaliação antigos faz com que seja mais fácil os estudantes plagiarem o trabalho de outros” (Ford e Hughes 2012:184).

[Outra] estratégia é evitar dar trabalhos de tópicos abertos ou genéricos. Permitir que os alunos escrevam sobre qualquer assunto à sua escolha (“escolha um tema relacionado com este curso”) ou dar temas gerais (“escrever sobre um problema social”) torna o plágio atraente e fácil. Há literalmente milhares de trabalhos disponíveis em sites de fraude na Internet sobre estes temas (Rooks 2006:4).

Em vez de revisões de literatura e temas genéricos, deve incentivar-se os professores a darem, quando possível, projectos com pesquisa substancial, de campo ou de laboratório, que requeiram trabalho original, reduzindo assim as possibilidades de plágio ou, pior ainda, a compra de um trabalho já pronto numa “fábrica de trabalhos académicos”. Este conselho é especialmente relevante para teses, que devem sempre incluir análises e ideias originais. Além disso, para teses, o júri do exame oral deve estar consciente de que tem duas funções essenciais: (i) determinar a qualidade do trabalho e (ii) usar perguntas pormenorizadas para confirmar que o trabalho é, de facto, do licenciando.⁵⁸

Os códigos de honra tradicionais ou modificados também produzem resultados mensuráveis,⁵⁹ embora a sua aplicação possa esbarrar em ceticismo e resistência, especialmente por parte de professores que não têm experiência de códigos de honra (McCabe, Butterfield e Treviño 2003:383). Pode, no entanto, haver

58 Em casos extremos, mas duvidosos, o teste de Cloze é por vezes utilizado. Por exemplo, o Departamento de Psicologia da Universidade de Bispo autoriza os professores a usar um teste de Cloze para ajudar a verificar se um trabalho ou uma tese contém passagens plagiadas (McKelvie, Black e Standing 2004:9). Assim, são seleccionadas passagens suspeitas de cerca de 300 a 400 palavras, que são rescritas “omitindo uma palavra em cada cinco. Pede-se então ao estudante que preencha as palavras em falta. Se o estudante não conseguir fornecer mais de 80% das palavras omitidas no trecho do trabalho que, em princípio, escreveu, é provável que o trabalho esteja acima do seu nível de leitura e escrita e seja plagiado” (Rooks 2006:6). Usando esta técnica, em duas experiências em que participaram 16 licenciandos em Psicologia Social e 22 de Introdução à Psicologia e Psicologia Experimental na Universidade de Bishop, Standing e Gorassina (1986:132), confirmaram que o teste de Cloze pode indicar se um determinado estudante plagiou ou não. Mesmo nas condições bastantes extremas do primeiro estudo [i.e., experiência] com um tema com que todos os sujeitos estavam amplamente familiarizados e com um mês de espera antes do teste, os sujeitos invariavelmente tiveram uma classificação mais alta quando tinham escrito o excerto do teste. Na segunda experiência, esta conclusão foi reforçada e alargada ao caso mais típico; os sujeitos foram testados com ensaios sobre temas que não tinham estudado. (...) Sugerimos [no entanto] que os resultados Cloze são provavelmente mais úteis para absolver o inocente que para punir o culpado, e que devem ser introduzidos em contextos judiciais apenas como complemento a outras provas.

59 Ver discussão na p. 29.

várias maneiras de fazer diminuir essa resistência (...). Os códigos de honra não só reduzem a fraude, como o fazem normalmente sem sobrecarregar a faculdade. Assim, uma faculdade sem código de honra pode beneficiar com o desenvolvimento de um sistema de governação partilhada que passa para os estudantes uma parte do fardo de lidar com a fraude. Esta carga reduzida representa um importante argumento a favor do código de honra para os docentes de instituições sem código de honra que estão relutantes em assumir a responsabilidade indesejada de monitorar e policiar a fraude estudantil (McCabe, Butterfield e Treviño 2003:383).

Pode haver intensa resistência aos códigos de honra e até mesmo a todo o esforço de detectar e desincentivar o plágio, se muitos docentes e professores catedráticos se formaram em instituições com um ambiente de laxismo e elevados índices de fraude académica, como às vezes acontece em países com sistemas universitários em rápida expansão e muitas instituições de ensino superior novas, muitas vezes pequenas e longe de serem robustas. Nessas condições, alguns funcionários podem sentir-se pessoalmente ameaçados por propostas de um código mais rigoroso. Atenuar os temores de possíveis denúncias e conseguir apoio pode exigir uma amnistia para plágio anterior, enquanto catedráticos superiores, com muitas publicações, montam esforços pedagógicos vigorosos para garantir que todos os professores, assistentes e administradores académicos conheçam bem as normas. Assim, para enfrentar uma crise académica desse tipo, o enfoque deve ser no futuro, não no passado.⁶⁰

Deteção e Consequências

Embora, para reduzir o plágio, a prevenção deva ser o principal, os analistas geralmente concordam que também são essenciais a deteção e as medidas correctivas e disciplinares.⁶¹ Isto exige esforços, conhecimentos e tecnologia para detectar plágio, complementados por estruturas administrativas e regulamentos claramente acordados para orientar professores que lidem com pequenos delitos,⁶² e as comissões disciplinares, de preferência com a participação de dirigentes estudantis, que julguem os casos graves. Quais devem ser as consequências quando há claramente intenção de defraudar? Ou quando não há? Ensinar e chamar a atenção parecem o mais indicado para estudantes novos e juniores que

60 Este enfoque no futuro é sublinhado no esboço do Regulamento Antiplágio proposto pelo Ministério da Educação de Moçambique.

61 Ver, por exemplo, Weber-Wulff (2014), McCabe, Butterfield e Treviño (2012), Blum (2010) e Pecorari (2006).

62 Preferindo celeridade de acção e simplicidade, os professores lidam directamente com a maior parte dos casos de fraude académica. Por exemplo, num estudo sobre 160 professores numa universidade suburbana privada no nordeste do estado de Nova Iorque, 35,7% desses casos eram resolvidos chumbando o trabalho do aluno e 33,6% confrontando o aluno (Schmelkin, Kaufman e Liebling (2001:5).

cometem a primeira ou a segunda infracção, com medidas mais severas reservadas para alunos seniores e reincidentes (Tennant e Rowell 2010; Yeo e Chien 2007). Devem também ser estipuladas consequências definitivas para plágio descoberto numa tese após ter sido passado o diploma (Pavela 1999). Além disso, quando denunciam fraude académica significativa, os docentes devem estar confiantes de que a sua diligência é apreciada e dela resultarão medidas disciplinares e pedagógicas adequadas (Schmelkin, Kaufman e Liebling 2001:6; Heckler, Rice e Ryan 2013:244).

Medidas de detecção e consequências disciplinares inspiram uma prática correcta e melhor aprendizagem. Por exemplo, em trabalhos apresentados por 664 estudantes numa universidade dos Estados Unidos, 16,6% do conteúdo era plagiado se não se previsse o uso de software de RST contra 9,8% após aviso, ou seja, uma redução de 41% do conteúdo plagiado (Heckler, Rice e Ryan 2013:235). Noutro estudo de 569 estudantes de gestão, internos e externos, de uma universidade da Nova Zelândia, 31,4% fizeram plágio antes de ser informados de que seria usado software de RST, ao passo que, depois de terem sido informados, este índice desceu para 21% no trabalho seguinte (Walker 2010:9). Vigilância, detecção e castigo – em conjunto – reforçam as abordagens educativas e normativas da prevenção. Para esse fim, a participação de dirigentes estudantis em esforços educativos para dissuadir do plágio e, mais tarde, em audições disciplinares fortalece o desejo dos estudantes de aprender a fazer citações correctas e a evitar o plágio.

6. Conclusões

Apesar das suas implicações pedagógicas, éticas e socioeconómicas a longo prazo, o plágio é comum entre os estudantes universitários de todo o mundo. Com múltiplas pressões e um ambiente onde a fraude é comum e a detecção e punição pouco frequentes, muitos estudantes consideram o plágio – ou, de um modo mais geral, a fraude – normal e de significado ético insignificante. Além disso, algumas universidades oferecem pouca ou nenhuma formação sobre a gravidade do plágio e como o evitar. Para agravar o problema, muitos professores – embora uma minoria – estão longe de ser zelosos no que toca à detecção de plágio e à tomada de medidas pedagógicas ou disciplinares apropriadas como sinal sério para os estudantes.

As universidades moçambicanas sofrem destes problemas? Para tentar dar uma resposta, um exame de 150 teses de licenciatura e de mestrado de cinco das maiores universidades do país revelou que 75% continham plágio significativo. Embora a concepção da amostra não permitisse o cálculo de intervalos de confiança, os níveis uniformemente elevados de plágio significativo nas cinco universidades e a probabilidade de que, a haver enviesamento na amostra, seja por defeito e não por exagero, permite confirmar que estas instituições têm um problema grande e generalizado, pelo menos, em muitos departamentos de artes e ciências sociais. Futuros estudos deverão analisar a extensão e os tipos de plágio noutras universidades e noutras áreas académicas, e procurar entender por que razão isto acontece e se há alguns factores específicos de ordem histórica, cultural ou institucional a agravar o problema nas instituições do ensino superior de Moçambique. Entretanto, as universidades podem aplicar e experimentar medidas, que, segundo alguns relatórios, são mais eficazes para a prevenção (incluindo cursos de redacção, técnicas inovadoras de avaliação de cursos, software de reconhecimento de semelhanças entre textos e sistemas modificados de honra com significativa liderança estudantil) e definir e implementar acções correctivas e disciplinares apropriadas para casos diversos em que se verifique plágio.

Os programas de reconhecimento de semelhanças entre textos estão, porém, longe de ser perfeitos. Nalguns casos, os programas, TurnItIn e Urkund, usados para analisar as teses não detectaram trechos significativos com semelhanças com outros textos, às vezes anunciando erradamente a ausência de plágio verificável. Os programas não são ainda suficientemente robustos para permitir a uma instituição de ensino confiar num só programa de reconhecimento de semelhanças entre textos, especialmente para teses. Dado que, para detectar plágio, os programas de busca precisam de acesso às fontes potenciais, todas as teses devem estar disponíveis na Internet, de forma semelhante à maneira como as bibliotecas nas melhores universidades tradicionalmente põem todas as teses à disposição da comunidade científica. Além disso, os trabalhos de curso devem ser confidencialmente conservados nas bases de dados antiplágio. Mesmo que as universidades usem esse tipo de software, todavia, a situação é dinâmica. Para disfarçar as verdadeiras fontes, os estudantes e as numerosas “fábricas de trabalhos académicos” disponíveis na Internet traduzem

ou parafraseiam cada vez mais de textos em língua estrangeira ou inventam novas artimanhas técnicas para ludibriar os programas de detecção para estes não encontrarem as semelhanças. Camuflagem contra detecção: é uma corrida digital!

À medida que os programas de busca de semelhanças entre textos se vão tornando mais flexíveis e rigorosos, as instituições de ensino e até mesmo a lei também precisam de se adaptar para combater o plágio como grave ameaça à qualidade do ensino e como problema ético com implicações socioeconómicas significativas quando os estudantes se formam como “profissionais” gravemente incompetentes e habituados à desonestidade. A compra ou venda de trabalhos ou teses para fins de fraude académica deve também ser criminalizada. Para evitar problemas de direitos de autor, porém, as universidades devem permitir aos autores solicitarem prazos significativos antes de divulgar materiais potencialmente valiosos.

Bibliografia

- Andrescu, L. 2013. Self-plagiarism in academic publishing: The anatomy of a misnomer. *Science and Engineering Ethics* 19 (3), 775–797.
- Andrews, K. et al. 2007. Faculty and student perceptions of academic integrity at U.S. and Canadian dental schools. *Journal of Dental Education* (August), 1027–39.
- Ashesi University. s.d. Honour at Ashesi University College. Ashesi University College, Honour System White Paper. <http://ashesi.edu.gh/images/about/the%20honour%20system%20at%20ashesi%20university%20college%20-%20white%20paper.pdf>.
- Bains, P. e Fain, M. 2009. Cheating 101: Detecting plagiarized papers. A Kimberly Library Presentation, Coastal Carolina University. www.coastal.edu/library/presentations/plagiarz.html.
- Barrón-Cedeño, A. et al. 2012. Plagiarism meets paraphrasing: Insights for the next generation in automatic plagiarism detection. *Computational Linguistics* 38(4). www.mitpressjournals.org/doi/pdfplus/10.1162/COLI_a_00153.
- Batane, T. 2010. Turning to Turnitin to fight plagiarism among university students. *Journal of Educational Technology & Society* 13(2), 1–12.
- Bennett, R. 2005. Factors associated with student plagiarism in a post-1992 university, *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30(2), 137–162. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293042000264244>.
- Berry, R. 2010. Plagiarism: The legal landscape. Sacred Heart University, Library Faculty Publications. Paper 24. http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=library_staff.
- Bills, R. 1990. Plagiarism in law school: Close resemblance of the worst kind? *Santa Clara Law Review* 31 (Winter), 103–146.
- Blum, S. 2010. *My word! Plagiarism and College Culture*. Ithaca, New York.: Cornell University Press.
- BOAI (Budapest Open Access Initiative). 2002. Read the Budapest Open Access Initiative. www.budapestopenaccessinitiative.org/read
- BOAI. 2012. Ten years on from the Budapest Open Access Initiative: Setting the default to open. www.budapestopenaccessinitiative.org/boai-10-recommendations
- Bowers, W. 1964. *Student Dishonesty and its Control in College*. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Bretag, T. and Mahmud, S. 2009. A model for determining student plagiarism: Electronic detection and academic judgement. *Journal of University Teaching & Learning Practice* 6(1).
- Canning, R. 1956. Does an honour code reduce classroom cheating? An experimental answer. *Journal of Experimental Education* 24(4), 291–296.
- Carroll, J. e Appleton, J. 2005. Towards consistent penalty decisions for breaches of academic regulations in one UK university. *International Journal for Educational Integrity* 1(1). <https://vpn.ucsf.edu/index.php/IJEI/article/view/15/,DanalInfo=www.ojs.unisa.edu.au+5>.

- Carrell, S.; Malmstrom, F.; e West, J. 2008. Peer effects in academic cheating. *Journal of Human Resources* 43(1), 173–207.
- Cleal, J. 2005. The role of referencing policy and advice in supporting undergraduate learners. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 2(2), 49–55.
- Collberg, C. e Kobourov, S.. 2005. Self-plagiarism in computer science. *Communications of the ACM* 48(4), 88–94.
- Coughlin, P. 2013. Tracer study on finalists and graduates of the Economic Policy Management Program for the masters degree: Professional relevance, acquired competencies, and gaps in the course of studies. Evaluation commissioned by the African Capacity Building Foundation and the Faculty of Economics, Eduardo Mondlane University.
- Deutsche Nationalbibliothek. 2009. Ablieferungspflicht von Dissertationen in körperlicher und / oder unkörperlicher Form. www.dnb.de/SharedDocs/Downloads/EN/DNB/netzpub/ablieferungspflicht_dissertationen.pdf;jsessionid=412BAEA15790D80B560F17FFC78E9C6F.prod-worker3?__blob=publicationFile.
- Devlin, M. 2006. Policy, preparation, and prevention: Proactive minimization of student plagiarism. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28(1), 45–58.
- Dickerson, D. 2007. Facilitated plagiarism: The saga of term-paper mills and the failure of legislation and litigation to control them. *Villanova Law Review* 52(1).
- Diekhoff, G. et al. 1996. College cheating: Ten years later. *Research in Higher Education* 37(4), 487–502.
- Ellery, K. 2008. Undergraduate plagiarism: A pedagogical perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 507–516.
- European Science Foundation e All European Academies. 2011. *The European Code of Conduct for Research Integrity*. Strasbourg: Ireq.
- Flint, A.; Clegg, S.; e Macdonald, R. 2006. Exploring staff perceptions of student plagiarism. *Journal of Further and Higher Education* 30(2), 145–156.
- Ford, P. e Hughes, C. 2012. Academic integrity and plagiarism: Perceptions and experience of staff and students in a school of dentistry: A situational analysis of staff and student perspectives. *European Journal of Dental Education* 16.
- Gillam, L.; Marinuzzi, J.; e Ioannou, P. 2010. TurnItOff – Defeating plagiarism detection systems. In: *11th Annual Conference of the Subject Centre for Information and Computer Sciences*, 24th – 26th August, Durham University. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.174.2745&rep=rep1&type=pdf#page=87>.
- Harvard College Writing Program. 2013. What constitutes plagiarism? In: *Harvard Guide to Using Sources*. http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k70847&pageid=icb.page342054#a_icb_pagecontent732741_mosaic.
- Hawkins, A.; Kimball, M.; e Ives, M. 2013. Mandatory open access publishing for electronic theses and dissertations: Ethics and enthusiasm. *Journal of Academic Librarianship* 39(1), 32–60.

- Heckler, N.; Rice, M.; e Ryan, H. 2013. Turnitin systems: A deterrent to plagiarism in college classrooms. *Journal of Research on Technology in Education* 45(3), 229–248.
- International Herald Tribune*. 1988. Harvard ouster of doctor provokes both defenders and detractors. 3–4 December, p. 7.
- iThenticate. 2012. True costs of academic misconduct. A 2012 iThenticate Report. <http://cdn2.hubspot.net/hub/92785/file-5415630-pdf/docs/ithenticate-misconduct-report-2012.pdf>.
- Jann, B.; Jerke, J.; e Krumpal, I. 2012. Asking sensitive questions using the crosswise model: An experimental survey measuring plagiarism. *Public Opinion Quarterly* 76(1), 32–49.
- Jendrek, M. 1989. Faculty reactions to academic dishonesty. *Journal of College Student Development* 30(September), 401–406.
- Karlins, M.; Michaels, C.; e Podlogar, S. 1988. An empirical example of actual cheating in a large sample of undergraduates. *Research in Higher Education* 29(4), 359–364.
- Kerkvliet, J. e Sigmund, C. 1999. Can we control cheating in the classroom? *Journal of Economic Education* 30(4), 331–43.
- Lawson, Raef. 2004. Is classroom cheating related to business students' propensity to cheat in the "real world"? *Journal of Business Ethics* 49(2), 189–199.
- LeClercq, T. 1999. Failure to teach: Due process and law school plagiarism. *Journal of Legal Education* 49(2), 236–255.
- Marsden, H.; Carroll, M.; e Neill, J. 2005. Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviours in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology* 57(1), 1–10.
- McCabe, D. 1999. Academic dishonesty among high school students. *Adolescence* 34(136), 681–687.
- McCabe, D. e Bowers, W. 1994. Academic dishonesty among males in college: A thirty-year perspective. *Journal of College Student Development* 35, 3–10.
- McCabe, D. e Pavela, G. 2000. Some good news about academic integrity. *Change* 33(5), 32–38.
- McCabe, D. e Treviño, L. 1993. Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education* 64(3), 522–538.
- McCabe, D. e Treviño, L. 1996. What we know about cheating in college. *Change* 28(1).
- McCabe, D. e Treviño, L. 1997. Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multi-campus investigation. *Research in Higher Education* 38(3), 379–396.
- McCabe, D.; Butterfield, K.; e Treviño, L. 2003. Faculty and academic integrity: The influence of current honor codes and past honor code experiences. *Research in Higher Education* 44(3), 367–385.
- McCabe, D.; Butterfield, K.; e Treviño, L. 2012. Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning & Education* 5(3), 294–305.
- McCabe, D.; Butterfield, K.; e Treviño, L. 2012. *Cheating in College: Why Students Do It and What Educators Can Do about It*. [Kindle Book] Baltimore: John Hopkins Univ. Press.

- McCullough, M. e Holmberg, M. 2005. Using the Google search engine to detect word-for-word plagiarism in master's theses: A preliminary study. *College Student Journal* 39 (3), 435.
- McKelvie, S.; Black, S.; e Standing, L. 2004. Guide to Academic Honesty for the Department of Psychology (Revised Version, June 2004). <http://topix.teachpsych.org/ff/guide+to+academic+honesty+by+McKelvie+Standing+and+Black.pdf>.
- Meuschke, N. e Gipp, B. 2013. State-of-the-art in detecting academic plagiarism. *International Journal for Educational Integrity* 9(1), 50–71.
- Michalska, A. 2012. Student plagiarism and national differences across Europe. Paper presented at the International Integrity & Plagiarism Conference. <http://www.plagiarismadvice.org/research-papers/item/differences-across-europe>
- Miller, A.; Shoptaugh, C.; e Wooldridge, J. 2014. Reasons not to cheat: Academic-integrity responsibility, and frequency of cheating. *Journal of Experimental Education* 79, 169–184.
- Nejati, M.; Ismail, S.; e Shafaei, A. 2011. Students' unethical behaviour: Insights from an African country. *Global Business and Management Research* 3(3 e 4), 276–295.
- Nonis, S. e Swift, C. 2001. An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for Business* 77(2), 69–77.
- Paterson, B.; Taylor, L.; e Usick, B. 2003. The construction of plagiarism a school of nursing. *Learning in Health and Social Care* 2(3), 147–158.
- Pavela, G. 1999. For the same reasons that students can be expelled, degrees ought to be revocable. *Chronicle of Higher Education: The Chronicle Review* (October 22).
- Pecorari, D. 2006. Visible and occluded citation features in postgraduate second-language writing. *English for Specific Purposes* 25.
- Pecorari, D. 2013. *Teaching to Avoid Plagiarism: How to Promote Good Source Use*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press. Kindle edition.
- Pincus, H. e Schmelkin, L. 2003. Faculty perceptions of academic dishonesty: A multidimensional scaling analysis. *Journal of Higher Education* 74(2), 196–209.
- Pupovac, V. et al. 2010. Attitudes toward plagiarism among pharmacy and medical biochemistry students: Cross-sectional survey study. *Biochemia Medica* 20(3). <http://dx.doi.org/10.11613/BM.2010.039>
- Roig, M. 1997. Can undergraduate students determine whether text has been plagiarized? *Psychological Record* 47(1), 113–122.
- Roig, M. 2001. Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors. *Ethics and Behavior* 11(3), 307–323.
- Rooks, C. 2006. [www.2cheat.com] Update. Paper presented at the Summer Institute, Fresno City College. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502148.pdf>.
- Russouw, S. 2005. Net closes on university cheats. IOL News, February 26. [http://mobi.iol.co.za/"http://mobi.iol.co.za/#!/article/net-closes-on-university-chats-1.235023](http://mobi.iol.co.za/).
- Scanlon, P. e Neumann, D. 2002. Internet plagiarism among college students. *Journal of College Student Development* 43(3), 374–385.

- Schmelkin, L.; Kaufman, A.; e Liebling, D. 2001. Faculty assessments of the clarity and prevalence of academic dishonesty. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco, August 24–28. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459653.pdf>.
- Selwyn, N. 2008. 'Not necessarily a bad thing ...': A study of online plagiarism amongst undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33(5), 465–479.
- Sims, R. 1993. The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business* 68 (March/April), 207–211.
- Sri Ramakrishna Math. 1993. *The Vedanta Kesari*, vol. 80. Mylapore, Madras: Sri Ramakrishna Math.
- Standing, L. e Gorassini, D. 1986. An evaluation of the Close Procedure as a test for plagiarism. *Teaching of Psychology* 13(3), 130–132.
- Standler, R. 2012. *Plagiarism in Colleges in USA: Legal aspects of plagiarism, academic policy*. www.rbs2.com/plag.pdf.
- Sutherland-Smith, W. 2003. Hiding in the shadows: Risks and dilemmas of plagiarism in student academic writing. Paper presented at the Joint AARE-NZARE Conference, Auckland, New Zealand. <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30005189/sutherlandsmith-hidingintheshadows-2003.pdf>.
- Teixeira, C. 2011. Integridade académica em Portugal: Relatório síntese global do estudo. Faculdade de Economia, Universidade do Porto. http://www.wwwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=rcie&vol=1&issue=3&year=2006&article=1_Teixeira_RCIE_1_3_web.
- Teixeira, C. e Rocha, M. 2006. Academic cheating in Austria, Portugal, Romania and Spain: A comparative analysis. *Research in Comparative and International Education* 1(3), 198–209. www.wwwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=rcie&vol=1&issue=3&year=2006&article=1_Teixeira_RCIE_1_3_web.
- Teixeira, A. e Rocha, M. 2010a. Academic misconduct in Portugal: Results from a large scale survey to university economics/business students. *Journal of Academic Ethics* 8(1), 21–41.
- Teixeira, A. e Rocha, M. 2010b. Cheating by economics and business undergraduate students: An exploratory international assessment. *Higher Education* 59(6), 663–701.
- Tennant, P. e Rowell, R. 2010. Benchmark Plagiarism Tariff: A benchmark tariff for the application of penalties for student plagiarism in higher education. <http://www.plagiarismadvice.org/resources/institutional-approaches/item/tennant-benchmarkreport>
- Todd-Mancillas, W. 1987. Academic dishonesty among communication students and professionals: Some consequences and what might be done about them. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Boston.
- TurnItIn. [2013?] The plagiarism spectrum: Instructor insights into the 10 types of plagiarism. White Paper for TurnItIn. http://pages.turnitin.com/rs/iparadigms/images/Turnitin_WhitePaper_PlagiarismSpectrumPlagiarismSpectrum.pdf?mkt_tok=3RkMMJWWfF9wsRokuq%2FAZKXonjHpfsX54%2BgvXqOygYkz2EFye%2BLIHETpodcMTsVkJNq%2BTFAwTG5toziV8R7nCJM1OdkQWRHh.
- Walker, J. 2010. Measuring plagiarism: Researching what students do, not what they say they do. *Studies in Higher Education* 35(1), 41–59. www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a916936496~frm=titlelink.

- Weber-Wulff, D. 2012. Plagiarism policies in Germany. Hochschule für Technik und Wirtschaft, Berlin. www.plagiat.pl/cms_pdf/prezentacja%20prof.%20dr%20Debora%20Weber-Wulff%20-%20Plagiarism%20Policies%20in%20Germany.pdf.
- Weber-Wulff, D. 2014. *False Feathers: A Perspective on Academic Plagiarism*. New York: Springer.
- Weber-Wulff, D. et al. 2013. Plagiarism Detection Software Test 2013. plagiat.htw-berlin.de/software-en/test2013/report-2013.
- Williams, M. e Williams, M. 2012. Academic dishonesty, self-control, and general criminality: A prospective and retrospective study of academic dishonesty in a New Zealand university. *Ethics & Behavior* 22(2), 89–112.
- Worthen, K. 2004. Discipline: An academic dean's perspective on dealing with plagiarism. *Brigham Young University Education and Law Journal*, 2, 441–448.
- Xia, J. et al. 2012. A review of open access self-archiving mandate policies. *Libraries and the Academy* 12(2), 85–102. www.press.jhu.edu/journals/portal_libraries_and_the_academy/portal_pre_print/current/articles/12.1xia.pdf.
- Yeo, S. e Chien, R. 2007. Evaluation of a process and pro forma for making consistent decisions about the seriousness of plagiarism incidents. *Quality in Higher Education* 13(2), 187–204.

Anexos

Anexo 1. Percentagem de plágio em linha comunicado pelos próprios estudantes, no decorrer dos 12 meses anteriores por disciplina

| Disciplina | Copiou | | | | | | | Comprou um trabalho | | |
|--|----------------|--------------|-------------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|---------------------|---|--------------|
| | Algumas frases | | Alguns parágrafos | | Algumas páginas | | Todo o trabalho | | | |
| Arquitectura, Construção e Planeamento | 60 | ^d | 26 | ^d | 11 | ^c | 5 | ^a | 5 | ^b |
| Estudos de Negócios e Administração | 63 | | 37 | | 21 | | 9 | | 7 | |
| Informática/Ciências Matemáticas | 71 | | 47 | | 12 | | 4 | | 4 | |
| Artes Criativas e Design | 61 | | 39 | | 14 | | 4 | | 0 | |
| Engenharia e Tecnologia | 72 | | 43 | | 19 | | 4 | | 4 | |
| Humanidades | 46 | | 17 | | 5 | | 1 | | 1 | |
| Direito | 62 | | 35 | | 11 | | 2 | | 1 | |
| Medicina | 58 | | 18 | | 8 | | 3 | | 5 | |
| Ciências Naturais | 57 | | 31 | | 10 | | 5 | | 6 | |
| Estudos sociais | 64 | | 34 | | 12 | | 3 | | 2 | |

Fonte: Selwyn (2008:469)

Notas: dados em percentagem de todos os inquiridos (n = 1.222)

^a diferença significativa no nível $p < 0.05$ usando o teste χ^2

^b diferença significativa no nível $p < 0.01$ usando o teste χ^2

^c diferença significativa no nível $p < 0.005$ usando o teste χ^2

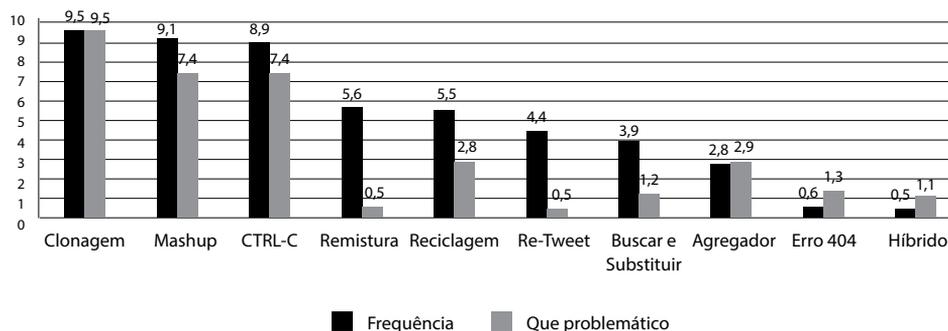
^d diferença significativa no nível $p < 0.001$ usando o teste χ^2

Anexo 2. Tipos de plágio ordenados do mais grave para o menos grave

| Tipo de plágio | Descrição |
|---------------------------|--|
| 1. Clonagem | Um acto de apresentação do trabalho de outrem, palavra a palavra, como sendo seu. |
| 2. CTRL-C | Um texto escrito que contém partes de texto importantes de uma única fonte sem alterações. |
| 3. Encontrar e substituir | O acto de alterar palavras e expressões fundamentais, mas retendo o conteúdo essencial da fonte num trabalho académico. |
| 4. Remistura | Acto de parafrasear de outras fontes e fazer o conteúdo encaixar impecavelmente. |
| 5. Reciclar | Acto de ir buscar muito a um seu trabalho anterior sem citação; autoplagiarse. |
| 6. Híbrido | Acto de combinar perfeitamente fontes citadas com excertos copiados –sem citação e referências – num artigo académico. |
| 7. <i>Mashup</i> | Um trabalho académico que representa uma mistura de material copiado de várias fontes diferentes sem a citação e referência devidas. |
| 8. Erro 404 | Um texto escrito que inclui citações de fontes inexistentes ou informação incorrecta sobre as fontes. |
| 9. Agregador | O “Agregador” inclui citações bem feitas, mas o trabalho não tem quase trabalho original. |
| 10. Re-Tweet | Este trabalho inclui citações bem feitas, mas segue demasiado a redacção e/ou a estrutura original do texto. |

Fonte: TurnItIn (2013:4)

Anexo 3. Classificação de plágio do TurnItIn por tipo, frequência e gravidade



Fonte: TurnItIn (2013:6)

Nota: Estes diagramas baseiam-se num inquérito a “879 docentes do ensino superior e secundário em todo o mundo. Dos inquiridos, 28% eram professores secundários; 51% deram aulas em escolas superiores com cursos de dois ou quatro anos e 20% deram aulas ao nível de pós-graduação. [Dos] inquiridos, 33% ensinaram inglês ou expressão escrita” TurnItIn (2013:6). O índice de gravidade baseia-se na opinião dos docentes, mas, infelizmente, o artigo do TurnItIn apenas indica que os 10 tipos de plágio foram obtidos num “estudo de milhares de artigos plagiados”, mas não explica em pormenor como foram definidos e calculados os índices de frequência.

Anexo 4. Resumo do plágio descoberto no estudo de 138 teses examinadas por TurnItIn e Urkund*

| Instituição | Tipo de tese | Unidade | Gravidade do Plágio | | | | | | | Memo: % com plágio significativo, muito plágio ou plágio muito grave | Memo: % com nenhum ou muito pouco plágio |
|-----------------------|--------------|-----------|---------------------|-----------|---------------|-----------|-------------|-----------|------------|--|--|
| | | | Muito grave | Muito | Significativo | Pouco | Muito pouco | Nenhum | Total | | |
| | | | A | B | C | D | E | F | G | A+B+C | E+F |
| UP | Mestrado | n° | 8 | 8 | 4 | 1 | 2 | 1 | 24 | | |
| | | | 33% | 33% | 17% | 4% | 8% | 4% | 100% | 83% | 13% |
| ISPU | Mestrado | n° | 8 | 4 | 3 | 1 | 3 | 2 | 21 | | |
| | | | 38% | 19% | 14% | 5% | 14% | 10% | 100% | 71% | 24% |
| ISCTEM | Lic. | n° | 4 | 8 | 3 | 4 | 2 | 2 | 23 | | |
| | | | 17% | 35% | 13% | 17% | 9% | 9% | 100% | 65% | 17% |
| USTM | Lic. | n° | 18 | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 | 25 | | |
| | | | 72% | 20% | 8% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% |
| UEM linguística | Mestrado | n° | 3 | 1 | 5 | 1 | 3 | 7 | 20 | | |
| | | | 15% | 5% | 25% | 5% | 15% | 35% | 100% | 45% | 50% |
| UEM educação | Mestrado | n° | 7 | 6 | 3 | 4 | 1 | 0 | 21 | | |
| | | | 33% | 29% | 14% | 19% | 5% | 0% | 100% | 76% | 5% |
| UEM sociologia | Mestrado | n° | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | | |
| | | | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% |
| Total | | n° | 52 | 32 | 20 | 11 | 11 | 12 | 138 | | |
| Valor médio ponderado | | | 38% | 23% | 14% | 8% | 8% | 9% | 100% | 75% | 17% |

Anexo 5. Resumo do plágio descoberto no estudo de 138 teses examinadas só com TurnItIn*

| Instituição | Tipo de tese | Unidade | Gravidade do Plágio | | | | | | | Total | Memo: % com plágio significativo, muito plágio ou plágio muito grave | Memo: % com nenhum ou muito pouco plágio |
|-----------------------|--------------|-----------|---------------------|-----------|---------------|-----------|-------------|-----------|------------|-------|--|--|
| | | | Muito grave | Muito | Significativo | Pouco | Muito pouco | Nenhum | Total | | | |
| | | | A | B | C | D | E | F | G | A+B+C | E+F | |
| UP | Mestrado | n° | 5 | 9 | 2 | 4 | 2 | 2 | 24 | | | |
| | | | 21% | 38% | 8% | 17% | 8% | 8% | 100% | 67% | 17% | |
| ISPU | Mestrado | n° | 8 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 21 | | | |
| | | | 38% | 14% | 19% | 5% | 10% | 14% | 100% | 71% | 24% | |
| ISCTEM | Lic. | n° | 4 | 6 | 4 | 3 | 3 | 3 | 23 | | | |
| | | | 17% | 26% | 17% | 13% | 13% | 13% | 100% | 61% | 26% | |
| USTM | Lic. | n° | 15 | 7 | 3 | 0 | 0 | 0 | 25 | | | |
| | | | 60% | 28% | 12% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | |
| UEM linguística | Mestrado | n° | 2 | 1 | 4 | 1 | 4 | 8 | 20 | | | |
| | | | 10% | 5% | 20% | 5% | 20% | 40% | 100% | 35% | 60% | |
| UEM educação | Mestrado | n° | 7 | 6 | 3 | 4 | 1 | 0 | 21 | | | |
| | | | 33% | 29% | 14% | 19% | 5% | 0% | 100% | 76% | 5% | |
| UEM sociologia | Mestrado | n° | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | | | |
| | | | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | |
| Total | | n° | 45 | 32 | 20 | 13 | 12 | 16 | 138 | | | |
| Valor médio ponderado | | | 33% | 23% | 14% | 9% | 9% | 12% | 100% | 70% | 20% | |

Anexo 6. Comparação de percentagens de semelhança entre TurnItIn e Urkund para teses escritas em português

| Universidade | Urkund | TurnItIn | Diferença | Universidade | Urkund | TurnItIn | Diferença | Universidade | Urkund | TurnItIn | Diferença |
|---|--------|----------|-----------|--------------------------------|--------|----------|-----------|--|--------|----------|-----------|
| | A | B | B - A | | A | B | B - A | | A | B | B - A |
| <i>Urkund ≥ 10% mais elevado que TurnItIn</i> | | | | <i>Urkund ± 2% de TurnItIn</i> | | | | <i>TurnItIn ≥ 3% mais elevado que Urkund</i> | | | |
| UP | 66% | 4% | -62% | UEMLit | 5% | 3% | -2% | UEMeduc | 6% | 9% | 3% |
| USTM | 51% | 14% | -37% | UEMLit | 5% | 3% | -2% | UEMeduc | 1% | 4% | 3% |
| USTM | 37% | 1% | -36% | UP | 11% | 9% | -2% | UEMLit | 3% | 6% | 3% |
| USTM | 45% | 14% | -31% | ISPU-Upol | 4% | 2% | -2% | USTM | 8% | 11% | 3% |
| UP | 52% | 25% | -27% | ISCTEM | 6% | 4% | -2% | UEMeduc | 2% | 5% | 3% |
| UEMLit | 25% | 2% | -23% | UEMLit | 6% | 4% | -2% | USTM | 4% | 7% | 3% |
| UP | 38% | 18% | -20% | UEMLit | 3% | 1% | -2% | ISCTEM | 29% | 32% | 3% |
| USTM | 53% | 33% | -20% | ISPU-Upol | 4% | 3% | -1% | UP | 48% | 51% | 3% |
| UP | 21% | 5% | -16% | ISPU-Upol | 5% | 4% | -1% | ISPU-Upol | 33% | 37% | 4% |
| ISPU-Upol | 42% | 27% | -15% | UEMLit | 2% | 1% | -1% | UP | 25% | 29% | 4% |
| UP | 78% | 64% | -14% | ISCTEM | 9% | 8% | -1% | ISPU-Upol | 5% | 9% | 4% |
| USTM | 41% | 27% | -14% | USTM | 6% | 5% | -1% | ISPU-Upol | 5% | 9% | 4% |
| ISPU-Upol | 24% | 11% | -13% | ISCTEM | 7% | 7% | 0% | UEMeduc | 2% | 6% | 4% |
| USTM | 45% | 32% | -13% | ISCTEM | 5% | 5% | 0% | UEMeduc | 5% | 9% | 4% |
| ISCTEM | 51% | 39% | -12% | ISPU-Upol | 44% | 44% | 0% | UEMeduc | 7% | 11% | 4% |
| ISCTEM | 15% | 4% | -11% | ISPU-Upol | 3% | 3% | 0% | UP | 3% | 7% | 4% |
| USTM | 39% | 28% | -11% | ISPU-Upol | 16% | 16% | 0% | UP | 3% | 7% | 4% |
| UEMLit | 10% | 0% | -10% | ISPU-Upol | 27% | 27% | 0% | | | | |
| USTM | 24% | 14% | -10% | ISPU-Upol | 4% | 4% | 0% | <i>TurnItIn ≥ 5% mais elevado que Urkund</i> | | | |
| | | | | UEMeduc | 1% | 1% | 0% | ISCTEM | 13% | 18% | 5% |
| <i>Urkund ≥ 5% mais elevado que TurnItIn</i> | | | | UEMeduc | 18% | 18% | 0% | ISPU-Upol | 32% | 37% | 5% |
| UEMLit | 21% | 13% | -8% | UEMeduc | 3% | 3% | 0% | UEMeduc | 7% | 12% | 5% |
| USTM | 24% | 16% | -8% | UEMLit | 9% | 9% | 0% | UEMeduc | 1% | 6% | 5% |
| ISCTEM | 57% | 49% | -8% | UEMLit | 5% | 5% | 0% | ISCTEM | 0% | 5% | 5% |
| USTM | 11% | 4% | -7% | UEMLit | 2% | 2% | 0% | UEMeduc | 2% | 7% | 5% |
| UP | 24% | 17% | -7% | UEMLit | 5% | 5% | 0% | UP | 2% | 7% | 5% |
| UP | 7% | 1% | -6% | UEMLit | 1% | 1% | 0% | USTM | 11% | 16% | 5% |
| ISCTEM | 31% | 25% | -6% | UEMeduc | 14% | 15% | 1% | ISPU-Upol | 22% | 27% | 5% |

| Universidade | Urkund | | | Universidade | Urkund | | | Universidade | Urkund | | |
|--------------------------------|--------|-----|-------|--------------|--------|-----|-------|---|--------|-----|-------|
| | A | B | B - A | | A | B | B - A | | A | B | B - A |
| UP | 8% | 2% | -6% | UEMsoc | 14% | 15% | 1% | USTM | 12% | 17% | 5% |
| USTM | 35% | 29% | -6% | ISCTEM | 1% | 2% | 1% | ISCTEM | 23% | 29% | 6% |
| ISCTEM | 58% | 52% | -6% | UEMeduc | 1% | 2% | 1% | UEMeduc | 8% | 15% | 7% |
| UEMlit | 7% | 2% | -5% | UEMeduc | 0% | 1% | 1% | UEMeduc | 8% | 15% | 7% |
| UP | 13% | 8% | -5% | UEMlit | 0% | 1% | 1% | UP | 2% | 9% | 7% |
| ISCTEM | 19% | 14% | -5% | UEMlit | 1% | 2% | 1% | ISPU-Upol | 31% | 38% | 7% |
| ISCTEM | 12% | 7% | -5% | UEMlit | 1% | 2% | 1% | ISPU-Upol | 4% | 11% | 7% |
| | | | | UEMeduc | 4% | 5% | 1% | USTM | 20% | 27% | 7% |
| <i>Urkund ≥ 3% de TurnItIn</i> | | | | ISCTEM | 26% | 27% | 1% | UEMsoc | 14% | 22% | 8% |
| ISCTEM | 19% | 15% | -4% | USTM | 16% | 17% | 1% | UP | 13% | 21% | 8% |
| ISCTEM | 17% | 13% | -4% | USTM | 21% | 22% | 1% | UEMeduc | 3% | 11% | 8% |
| USTM | 10% | 6% | -4% | UP | 28% | 30% | 2% | ISCTEM | 12% | 20% | 8% |
| USTM | 16% | 12% | -4% | ISCTEM | 13% | 15% | 2% | ISPU-Upol | 3% | 12% | 9% |
| USTM | 7% | 3% | -4% | UEMsoc | 13% | 15% | 2% | | | | |
| USTM | 24% | 20% | -4% | UP | 1% | 3% | 2% | <i>TurnItIn ≥ 10% mais elevado que Urkund</i> | | | |
| UP | 52% | 49% | -3% | UEMeduc | 0% | 2% | 2% | UEMsoc | 19% | 29% | 10% |
| ISCTEM | 5% | 2% | -3% | ISPU-Upol | 3% | 5% | 2% | UP | 29% | 43% | 14% |
| ISCTEM | 13% | 10% | -3% | UEMeduc | 3% | 5% | 2% | USTM | 25% | 39% | 14% |
| ISPU-Upol | 17% | 14% | -3% | UP | 12% | 14% | 2% | | | | |
| ISPU-Upol | 8% | 5% | -3% | | | | | | | | |
| UEMlit | 3% | 0% | -3% | | | | | | | | |
| UEMlit | 6% | 3% | -3% | | | | | | | | |
| UP | 6% | 3% | -3% | | | | | | | | |
| UP | 6% | 3% | -3% | | | | | | | | |
| USTM | 11% | 8% | -3% | | | | | | | | |

Outras publicações do IESE

Livros

Desafios para Moçambique 2014. (2014)

Luís de Brito, Carlos Nuno Castel-Branco, Sérgio Chichava, e António Francisco, Salvador Forquilha (organizadores)

IESE: Maputo

<http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2014/IESE-Desafios2014.pdf>

Desafios para Moçambique 2013. (2013)

Luís de Brito, Carlos Nuno Castel-Branco, Sérgio Chichava, e António Francisco, Salvador Forquilha (organizadores)

IESE: Maputo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication//livros/des2013/IESE_Des2013.pdf

Moçambique: Descentralizar o Centralismo? Economia Política, Recursos e Resultados. (2012)

B. Weimer (organizador)

IESE: Maputo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/Descent/IESE_Decentralizacao.pdf

A Mamba e o Dragão: Relações Moçambique-China em Perspectiva. (2012)

Sérgio Chichava e C. Alden (organizador)

IESE: Maputo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/MozChin/IESE_Mozam-China.pdf

Desafios para Moçambique 2012. (2012)

Luís de Brito, Carlos Nuno Castel-Branco, Sérgio Chichava, e António Francisco (organizadores)

IESE: Maputo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2012/IESE_Des2012.pdf

Desafios para Moçambique 2011. (2011)

Luís de Brito, Carlos Nuno Castel-Branco, Sérgio Chichava e António Francisco (organizadores)

IESE: Maputo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2011/IESE_Des2011.pdf

Economia extractiva e desafios de industrialização em Moçambique – *comunicações apresentadas na II Conferência do Instituto de Estudos Sociais e Económicos*. (2010)

Luís de Brito, Carlos Nuno Castel-Branco, Sérgio Chichava e António Francisco (organizadores)

IESE: Maputo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/economia/IESE_Economia.pdf

Protecção social: abordagens, desafios e experiências para Moçambique – *comunicações apresentadas na II Conferência do Instituto de Estudos Sociais e Económicos*. (2010)

Luís de Brito, Carlos Nuno Castel-Branco, Sérgio Chichava e António Francisco (organizadores)

IESE: Maputo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/protecao/IESE_ProteccaoSocial.pdf

Pobreza, desigualdade e vulnerabilidade em Moçambique – *comunicações apresentadas na II Conferência do Instituto de Estudos Sociais e Económicos*. (2010)

Luís de Brito, Carlos Nuno Castel-Branco, Sérgio Chichava e António Francisco

(organizadores)

IESE: Maputo.

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/pobreza/IESE_Pobreza.pdf

Desafios para Moçambique 2010. (2009)

Luís de Brito, Carlos Nuno Castel-Branco, Sérgio Chichava e António Francisco (organizadores)

IESE: Maputo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2010/IESE_Des2010.pdf

Cidadania e Governação em Moçambique – *comunicações apresentadas na Conferência Inaugural do Instituto de Estudos Sociais e Económicos*. (2009)

Luís de Brito, Carlos Castel-Branco, Sérgio Chichava e António Francisco (organizadores)

IESE: Maputo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/cidadania/IESE_Cidadania.pdf

Reflecting on economic questions – *papers presented at the inaugural conference of the Institute for Social and Economic Studies*. (2009)

Luís de Brito, Carlos Castel-Branco, Sérgio Chichava and António Francisco (editors)

IESE: Maputo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/ref/IESE_QEcon.pdf

Southern Africa and Challenges for Mozambique – *papers presented at the inaugural conference of the Institute for Social and Economic Studies*. (2009)

Luís de Brito, Carlos Castel-Branco, Sérgio Chichava and António Francisco (editors)

IESE: Maputo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/South/IESE_South.pdf

Outros

Governação em Moçambique: Recursos para Monitoria e Advocacia (2012)

CD do Projecto de Desenvolvimento de um Sistema de Documentação e de Partilha de Informação, IESE

IESE: Maputo

Envelhecer em Moçambique: Dinâmicas do Bem-Estar e da Pobreza (2013)

António Francisco, Gustavo Sugahara e Peter Fisker

IESE: Maputo

http://www.iese.ac.mz/lib/IESE_DinPob.pdf

Growing old in Mozambique: Dynamics of well-being and Poverty (2013)

António Francisco, Gustavo Sugahara e Peter Fisker

IESE: Maputo

http://www.iese.ac.mz/lib/IESE_DynPov.pdf

Monitoria e Advocacia da Governação com base no Orçamento de Estado: Manual de Formação (2012)

Zaqueo Sande (Adaptação)

IESE: Maputo

Pequeno Guia de Inquérito por Questionário (2012)

Luís de Brito

IESE: Maputo

Cadernos IESE

(Artigos produzidos por investigadores permanentes e associados do IESE. Esta colecção substitui as séries “Working Papers” e “Discussion Papers”, que foram descontinuadas/
Articles produced by permanent and associated researchers of IESE. This collection replaces the series “Working Papers” and “Discussion Papers” which have been discontinued).

Cadernos IESE nº 14P: *Revoltas da Fome: Protestos Populares em Moçambique (2008-2012)*. (2015).

Luís de Brito, Egídio Chaimite, Crescêncio Pereira, Lúcio Posse, Michael Sambo e Alex Shankland

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/IESE_Cad14.pdf

Cadernos IESE nº 13E: *Participatory Budgeting in a Competitive-Authoritarian Regime: A Case Study (Maputo, Mozambique)*. (2014).

William R. Nylen

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/IESE_Cad13_Eng.pdf

Cadernos IESE nº 13P: *O orçamento participativo num regime autoritário competitivo: um estudo de caso (Maputo, Moçambique)*. (2014).

William R. Nylen

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/IESE_Cad13_Port.pdf

Cadernos IESE nº 12E: *The Expansion of Sugar Production and the Well-Being of Agricultural Workers and Rural Communities in Xinavane and Magude. (2013).*

Bridget O'Laughlin e Yasfir Ibraimo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/CadernosIESE_12e.pdf

Cadernos IESE nº 12P: *A Expansão da Produção de Açúcar e o Bem-Estar dos Trabalhadores Agrícolas e Comunidades Rurais em Xinavane e Magude. (2013)*

Bridget O'Laughlin e Yasfir Ibraimo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/CadernosIESE_12p.pdf

Cadernos IESE nº11: *Protecção Social no Contexto da Transição Demográfica Moçambicana. (2011)*

António Alberto da Silva Francisco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/CadernosIESE_11_AFrancisco.pdf

Cadernos IESE nº 10: *Protecção Social Financeira e Demográfica em Moçambique: oportunidades e desafios para uma segurança humana digna. (2011)*

António Alberto da Silva Francisco, Rosimina Ali, Yasfir Ibraimo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/CadernosIESE_10_AFRA.pdf

Cadernos IESE nº 9: *Can Donors 'Buy' Better Governance? The political economy of budget reforms in Mozambique. (2011)*

Paolo de Renzio

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/CadernosIESE_09_PRenzio.pdf

Cadernos IESE nº 8: *Desafios da Mobilização de Recursos Domésticos – Revisão crítica do debate. (2011)*

Carlos Nuno Castel-Branco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/CadernosIESE_08_CNCB.pdf

Cadernos IESE nº 7: *Dependência de Ajuda Externa, Acumulação e Ownership. (2011)*

Carlos Nuno Castel-Branco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/CadernosIESE_07_CNCB.pdf

Cadernos IESE nº 6: *Enquadramento Demográfico da Protecção Social em Moçambique. (2011)*

António Francisco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/CadernosIESE_06_AF.pdf

Cadernos IESE nº 5: *Estender a Cobertura da Protecção Social num Contexto de Alta Informalidade da Economia: necessário, desejável e possível? (2011)*

Nuno Cunha e Ian Orton

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/CadernosIESE_05_Nuno_Ian.pdf

Cadernos IESE nº 4: *Questions of health and inequality in Mozambique. (2010)*

Bridget O'Laughlin

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/CadernosIESE_04_Bridget.pdf

Cadernos IESE nº 3: *Pobreza, Riqueza e Dependência em Moçambique: a propósito do lançamento de três livros do IESE.* (2010)

Carlos Nuno Castel-Branco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/CadernosIESE_03_CNCB.pdf

Cadernos IESE nº 2: *Movimento Democrático de Moçambique: uma nova força política na Democracia moçambicana?* (2010)

Sérgio Inácio Chichava

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/CadernosIESE_02_SC.pdf

Cadernos IESE nº1: *Economia Extractiva e desafios de industrialização em Moçambique.* (2010)

Carlos Nuno Castel-Branco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/cad_iese/CadernosIESE_01_CNCB.pdf

Working Papers

(Artigos em processo de edição para publicação. Coleção descontinuada e substituída pela série "Cadernos IESE" / *Collection discontinued and replaced by the series "Cadernos IESE"*)

WP nº 1: *Aid Dependency and Development: a Question of Ownership? A Critical View.* (2008)

Carlos Nuno Castel-Branco

<http://www.iese.ac.mz/lib/publication/AidDevelopmentOwnership.pdf>

Discussion Papers

(Artigos em processo de desenvolvimento/debate. Coleção descontinuada e substituída pela série "Cadernos IESE" / *Collection discontinued and replaced by the series "Cadernos IESE"*)

DP nº 6: *Recursos naturais, meio ambiente e crescimento económico sustentável em Moçambique.* (2009)

Carlos Nuno Castel-Branco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/DP_2009/DP_06.pdf

DP nº 5: *Mozambique and China: from politics to business.* (2008)

Sérgio Inácio Chichava

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/dp_2008/DP_05_MozambiqueChinaDPaper.pdf

DP nº 4: *Uma Nota sobre Voto, Abstenção e Fraude em Moçambique.* (2008)

Luís de Brito

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/dp_2008/DP_04_Uma_Nota_Sobre_o_Voto_Abstencao_e_Fraude_em_Mocambique.pdf

DP nº 3: *Desafios do Desenvolvimento Rural em Moçambique. (2008)*

Carlos Nuno Castel-Branco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/dp_2008/DP_03_2008_Desafios_DesenvRural_Mocambique.pdf

DP nº 2: *Notas de Reflexão sobre a “Revolução Verde”, contributo para um debate. (2008)*

Carlos Nuno Castel-Branco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/dp_2008/Discussion_Paper2_Revolucao_Verde.pdf

DP nº 1: *Por uma leitura sócio-histórica da etnicidade em Moçambique. (2008)*

Sérgio Inácio Chichava

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/dp_2008/DP_01_ArtigoEtnicidade.pdf

Boletim IDEIAS

(Boletim que divulga resumos e conclusões de trabalhos de investigação / *Two-pager bulletin for publication of short versions of research papers*)

Nº 73: *Estado e a Capitalização do Capitalismo Doméstico em Moçambique. (2015)*

Carlos Nuno Castel-Branco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/IESE_Ideias73.pdf

Nº 72: *Finança Islâmica: Quando Terá Moçambique um Sistema Financeiro Halal? (2015)*

António Francisco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/IESE_Ideias72.pdf

Nº 71: *Dívida pública, acumulação de capital e a emergência de uma bolha económica. (2015)*

Carlos Nuno Castel-Branco, Fernanda Massarongo e Carlos Muianga

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/IESE_Ideias71.pdf

Nº 70: *Autonomização local para quê? Questões económicas no debate sobre autonomia local. (2015)*

Carlos Nuno Castel-Branco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/IESE_Ideias70.pdf

Nº 69: *Por que é que a emissão de obrigações do Tesouro não é a melhor alternativa para financiar o reembolso do IVA às empresas? (2015)*

Fernanda Massarongo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/IESE_Ideias69.pdf

Nº 68: *Consumo Agregado Moçambicano: Evolução e Relevância Estratégica. (2015)*

António Francisco e Moisés Siúta

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_68.pdf

Nº 67: *O Gigaprojecto que Poderá Transformar a Economia Moçambicana? Pró e Contra o Projecto de GNL Moçambique.* (2014)

António Francisco e Moisés Siúta

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_67.pdf

Nº 66P: *Reformas de descentralização e serviços públicos agrários em Moçambique: Porquê os desafios persistem?* (2014)

Salvador Forquilha

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_66p.pdf

Nº 66E: *Decentralisation reforms and agricultural public services in Mozambique: Why do the challenges persist?* (2014)

Salvador Forquilha

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_66e.pdf

Nº 65P: *Por Que Moçambique Ainda Não Possui Pensão Universal Para Idosos?* (2014)

António Francisco e Gustavo Sugahara

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_65p.pdf

Nº 65E: *Why Mozambique Still Does Not Have a Universal Pension For The Elderly?* (2014)

António Francisco e Gustavo Sugahara

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_65e.pdf

Nº 64P: *Poupança interna: Moçambique e os outros.* (2014)

António Francisco e Moisés Siúta

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_64p.pdf

Nº 64E: *Domestic savings: Mozambique and the others.* (2014)

António Francisco and Moisés Siúta

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_64e.pdf

Nº 63P: *Poupança interna moçambicana: 2000-2010, uma década inédita.* (2014)

António Francisco e Moisés Siúta

http://www.iese.ac.mz/lib/publication//outras/ideias/ideias_63p.pdf

Nº 63E: *Mozambican domestic savings: 2000-2010, an unprecedent decade.* (2014)

António Francisco and Moisés Siúta

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_63e.pdf

Nº 62: *Medias e campanhas eleitorais.* (2014)

Crescêncio Pereira

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_62.pdf

Nº 61: *Indignai-vos!* (2014)

Egídio Chaimite

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_61.pdf

Nº 60: *Ligações entre os grandes projectos de IDE e os fornecedores locais na agenda nacional de desenvolvimento.* (2014)

Oksana Mandlate

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_60.pdf

Nº 59: *A Política Macroeconómica e a Mobilização de Recursos para Financiamento do Investimento Privado em Moçambique.* (2014)

Fernanda Massarongo e Rogério Ossemane

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_59.pdf

Nº 58: *As “revoltas do pão” de 2008 e 2010 na imprensa.* (2013)

Crescêncio Pereira, Egidio Chaimite, Lucio Posse e Michael Sambo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_58.pdf

Nº 57: *Cheias em Chókwè: um exemplo de vulnerabilidade.* (2013)

Crescêncio Pereira, Michael Sambo e Egidio Chaimite

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_57.pdf

Nº 56: *Haverá Possibilidade de Ligação Entre Grupos de Poupança e Crédito Cumulativo Informais e Instituições Financeiras Formais?* (2013)

Fernanda Massarongo, Nelsa Massingue, Rosimina Ali, Yasfir Ibraimo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_56.pdf

Nº 55: *Ligações com mega projectos: oportunidades limitadas a determinados grupos.* (2013)

Epifania Langa

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_55.pdf

Nº 54P: *Viver mais para viver pior?* (2013)

Gustavo Sugahara, António Francisco, Peter Fisker

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_54e.pdf

Nº 54E: *Is living longer living better?* (2013)

Gustavo Sugahara, António Francisco, Peter Fisker

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_54p.pdf

Nº 53: *Fukushima, ProSAVANA e Ruth First: Análise de “Mitos por trás do ProSAVANA” de Natália Fingermann (3).* (2013)

Sayaka Funada-Classen

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_53.pdf

Nº 52: *Fukushima, ProSAVANA e Ruth First: Análise de “Mitos por trás do ProSAVANA” de Natália Fingermann (2).* (2013)

Sayaka Funada-Classen

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_52.pdf

Nº 51: *Fukushima, ProSAVANA e Ruth First: Análise de “Mitos por trás do ProSAVANA” de Natália Fingermann.* (2013)

Sayaka Funada-Classen

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_51.pdf

Nº 50: *Uma reflexão sobre o calendário e o recenseamento eleitoral para as eleições autárquicas de 2013.* (2013)

Domingos M. Do Rosário

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_50.pdf

Nº 49: *Os mitos por trás do PROSAVANA.* (2013)

Natália N. Fingermann

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_49.pdf

Nº 48P: *Sobre resultados eleitorais e dinâmica eleitoral em Sofala.* (2013)

Marc de Tollenaere

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_48p.pdf

Nº 48E: *Analysing elections results and electoral dynamics in Sofala.* (2013)

Marc de Tollenaere

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_48e.pdf

Nº 47: *Moçambique: Entre Estagnação e Crescimento.* (2012)

António Alberto da Silva Francisco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_47.pdf

Nº 46P: *Desafios da Duplicação da População Idosa em Moçambique.* (2012)

António Francisco & Gustavo Sugahara

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_46p.pdf

Nº 46E: *The Doubling Elderly: Challenges of Mozambique's Ageing Population.* (2012)

António Francisco & Gustavo Sugahara

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_46e.pdf

Nº 45: *Moçambique e a Explosão Demográfica”: Somos Muitos? Somos Poucos?* (2012)

António Alberto da Silva Francisco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_45.pdf

Nº 44: *Taxas Directoras e Produção Doméstica.* (2012)

Sófia Armacy

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_44.pdf

Nº 43E: *MEITI – Analysis of the Legal Obstacles, Transparency of the Fiscal Regime and Full Accession to EITI.* (2012)

Rogério Ossemame

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_43E.pdf

Nº 43P: *ITIEM—Análise dos Obstáculos legais, Transparência do Regime Fiscal e Completa Adesão à ITIE.* (2012)

Rogério Ossemane

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_43p.pdf

Nº 42E: *Analysis of the Reconciliation Exercise in the Second Report of EITI in Mozambique.* (2012)

Rogério Ossemane

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_42e.pdf

Nº 42P: *Análise ao Exercício de Reconciliação do Segundo Relatório da ITIE em Moçambique.* (2012)

Rogério Ossemane

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_42p.pdf

Nº 41: *Estado e Informalidade: Como Evitar a “Tragédia dos Comuns” em Maputo?* (2012)

António Francisco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_41.pdf

Nº 40: *“Moçambique no Índice de Desenvolvimento Humano”: Comentários.* (2011)

Carlos Nuno Castel-Branco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_40.pdf

Nº 39: *Investimento directo chinês em 2010 em Moçambique: impacto e tendências.* (2011)

Sérgio Inácio Chichava

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_39.pdf

Nº 38: *Comissão Nacional de Eleições: uma reforma necessária.* (2011)

Luís de Brito

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_37.pdf

Nº 37P: *Envelhecimento Populacional em Moçambique: Ameaça ou Oportunidade?* (2011)

António Alberto da Silva Francisco, Gustavo T.L. Sugahara http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_37p.pdf

Nº 37E: *Population Ageing in Mozambique: Threat or Opportunity.* (2011)

António Alberto da Silva Francisco, Gustavo T.L. Sugahara http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_36e.pdf

Nº 36: *A Problemática da Protecção Social e da Epidemia do HIV-SIDA no Livro Desafios para Moçambique 2011.* (2011)

António Alberto da Silva Francisco, Rosimina Ali

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_36.pdf

Nº 35P: *Será que Crescimento Económico é Sempre Redutor da Pobreza? Reflexões sobre a experiência de Moçambique.* (2011)

Marc Wuyts

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_35P.pdf

Nº 35E: *Does Economic Growth always Reduce Poverty? Reflections on the Mozambican Experience.* (2011)

Marc Wuyts

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_35E.pdf

Nº 34: *Pauperização Rural em Moçambique na 1ª Década do Século XXI.* (2011)

António Francisco e Simão Muhorro

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_34.pdf

Nº 33: *Em que Fase da Transição Demográfica está Moçambique?* (2011)

António Francisco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_33.pdf

Nº 32: *Protecção Social Financeira e Protecção Social Demográfica: Ter muitos filhos, principal forma de protecção social em Moçambique?* (2010)

António Francisco, Rosimina Ali e Yasfir Ibraimo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_32.pdf

Nº 31: *Pobreza em Moçambique põe governo e seus parceiros entre a espada e a parede.* (2010)

António Francisco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_31.pdf

Nº 30: *A dívida pública interna mobiliária em Moçambique: alternativa ao financiamento do défice orçamental?* (2010)

Fernanda Massarongo

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_30.pdf

Nº 29: *Reflexões sobre a relação entre infra-estruturas e desenvolvimento.* (2010)

Carlos Uilson Muianga

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_29.pdf

Nº 28: *Crescimento demográfico em Moçambique: passado, presente... que futuro?* (2010)

António Francisco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_28.pdf

Nº 27: *Sociedade civil e monitoria do orçamento público.* (2009)

Paolo de Renzio

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_27.pdf

Nº 26: *A Relatividade da Pobreza Absoluta e Segurança Social em Moçambique.* (2009)

António Francisco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_26.pdf

Nº 25: *Quão Fiável é a Análise de Sustentabilidade da Dívida Externa de Moçambique? Uma Análise Crítica dos Indicadores de Sustentabilidade da Dívida Externa de Moçambique.* (2009)

Rogério Ossemene

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/ideias_25.pdf

Nº 24: *Sociedade Civil em Moçambique e no Mundo. (2009)*

António Francisco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_24.pdf

Nº 23: *Acumulação de Reservas Cambiais e Possíveis Custos derivados - Cenário em Moçambique. (2009)*

Sofia Amarcy

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_23.pdf

Nº 22: *Uma Análise Preliminar das Eleições de 2009. (2009)*

Luis de Brito

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_22.pdf

Nº 21: *Pequenos Provedores de Serviços e Remoção de Resíduos Sólidos em Maputo. (2009)*

Jeremy Grest

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_21.pdf

Nº 20: *Sobre a Transparência Eleitoral. (2009)*

Luis de Brito

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_20.pdf

Nº 19: *"O inimigo é o modelo"! Breve leitura do discurso político da Renamo. (2009)*

Sérgio Chichava

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_19.pdf

Nº 18: *Reflexões sobre Parcerias Público-Privadas no Financiamento de Governos Locais. (2009)*

Eduardo Jossias Nguenha

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_18.pdf

Nº 17: *Estratégias individuais de sobrevivência de mendigos na cidade de Maputo: Engenhosidade ou perpetuação da pobreza? (2009)*

Emílio Dava

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_17.pdf

Nº 16: *A Primeira Reforma Fiscal Autárquica em Moçambique. (2009)*

Eduardo Jossias Nguenha

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_16.pdf

Nº 15: *Protecção Social no Contexto da Bazarconomia de Moçambique. (2009)*

António Francisco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_15.pdf

Nº 14: *A Terra, o Desenvolvimento Comunitário e os Projectos de Exploração Mineira. (2009)*

Virgílio Cambaza

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_14.pdf

Nº 13: *Moçambique: de uma economia de serviços a uma economia de renda.* (2009)

Luís de Brito

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_13.pdf

Nº 12: *Armando Guebuza e a pobreza em Moçambique.* (2009)

Sérgio Inácio Chichava

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_12.pdf

Nº 11: *Recursos Naturais, Meio Ambiente e Crescimento Sustentável.* (2009)

Carlos Nuno Castel-Branco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication//outras/ideias/Ideias_11.pdf

Nº 10: *Indústrias de Recursos Naturais e Desenvolvimento: Alguns Comentários.* (2009)

Carlos Nuno Castel-Branco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication//outras/ideias/Ideias_10.pdf

Nº 9: *Informação Estatística na Investigação: Contribuição da investigação e organizações de investigação para a produção estatística.* (2009)

Rosimina Ali, Rogério Ossemane e Nelsa Massingue

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_9.pdf

Nº 8: *Sobre os Votos Nulos.* (2009)

Luís de Brito

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_8.pdf

Nº 7: *Informação Estatística na Investigação: Qualidade e Metodologia.* (2008)

Nelsa Massingue, Rosimina Ali e Rogério Ossemane

http://www.iese.ac.mz/lib/publication//outras/ideias/Ideias_7.pdf

Nº 6: *Sem Surpresas: Abstenção Continua Maior Força Política na Reserva em Moçambique... Até Quando?* (2008)

António Francisco

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_6.pdf

Nº 5: *Beira - O fim da Renamo?* (2008)

Luís de Brito

http://www.iese.ac.mz/lib/publication//outras/ideias/Ideias_5.pdf

Nº 4: *Informação Estatística Oficial em Moçambique: O Acesso à Informação.* (2008)

Rogério Ossemane, Nelsa Massingue e Rosimina Ali

http://www.iese.ac.mz/lib/publication//outras/ideias/Ideias_4.pdf

Nº 3: *Orçamento Participativo: um instrumento da democracia participativa.* (2008)

Sérgio Inácio Chichava

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_3.pdf

Nº 2: *Uma Nota sobre o Recenseamento Eleitoral. (2008)*

Luís de Brito

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_2.pdf

Nº 1: *Conceptualização e Mapeamento da Pobreza. (2008)*

António Francisco e Rosimina Ali

http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/ideias/Ideias_1.pdf

IESE é uma organização moçambicana independente e sem fins lucrativos, que realiza e promove investigação científica interdisciplinar sobre problemáticas do desenvolvimento social e económico em Moçambique e na África Austral.

Tematicamente, a actividade científica do IESE contribui para a análise da política pública e social e da governação, com enfoque nas problemáticas de pobreza, política e planeamento público, cidadania, participação política, governação e contexto internacional do desenvolvimento em Moçambique.

