

## **“PISTAS MORAIS”, ATUAÇÃO PROFISSIONAL E CONSCIÊNCIA MORAL DE ESTUDANTES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO BRASILEIRAS.**

### **RESUMO**

As instituições de ensino superior têm se questionado acerca de como inserir a ética na formação dos futuros profissionais. Com vistas a subsidiar esse debate, a presente pesquisa tem como objetivos: a) identificar o impacto da linguagem moral sobre a extensão e nível de consciência moral de estudantes da área de negócios em duas universidades públicas brasileiras e; b) verificar se o tempo de atuação profissional afeta o nível de consciência moral dos estudantes. Foi realizado uma pesquisa com 133 estudantes, da Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, Atuária, Administração, Relações Internacionais, além de alguns alunos intercambistas. O presente trabalho replica o estudo desenvolvido por Lowry (2003), em uma universidade britânica, que identificou variáveis que pudessem explicar o maior ou menor nível de consciência moral dos alunos. Os resultados obtidos, neste estudo, sugerem que não há diferença no nível de consciência moral dos indivíduos em função de “pistas morais” e que agentes com mais tempo no mercado de trabalho não demonstram significativo aumento na capacidade de identificar conflitos éticos, existindo uma associação negativa com a consciência moral dos respondentes, algo que ratifica o resultado obtido por Lowry (2003) no estudo original.

### **1. INTRODUÇÃO**

A cada escândalo financeiro ou contábil que ganha relevância nos meios de comunicação há fortes questionamentos acerca dos motivadores e mesmo da formação ética dos profissionais da área de negócios. No início de janeiro de 2003, após os escândalos financeiros que se espalharam nos Estados Unidos, a *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) propôs novas normas, sugerindo que as escolas tornassem o ensino da ética uma prioridade (PHILLIPS, 2003; SIMS, FELTON JR, 2006). Órgãos reguladores, frente à pressão da sociedade e aos prejuízos econômicos e sociais causados por ações fraudulentas, corruptas ou mesmo antiéticas, têm buscado estabelecer um conjunto de posturas consideradas como adequado frente a determinadas situações.

Grande parte das atitudes imorais e corruptas acaba tendo, segundo apontado pela mídia, o envolvimento de profissionais da área contábil. Isso é uma preocupação para os regulamentadores das políticas educacionais e também das instituições de ensino, coordenadores de cursos e educadores, bem como organismos profissionais. A necessidade de um melhor delineamento na formação ética é uma das preocupações de Armstrong, Ketz e Owsen (2003), que enfatizam a forma como o crescente número de abusos contábeis, no início da década passada, colocou em evidência a necessidade de mudanças em termos de ética contábil no ensino.

Como consequência, as instituições de ensino superior têm se questionado acerca de como inserir a ética na formação dos futuros profissionais. Tem se questionado, por exemplo, como alinhar o conjunto de hábitos e costumes desenvolvidos por estes estudantes a valores considerados não danosos ao conjunto da sociedade. Isso se estende à questão da inserção da ética nos currículos, pois não está claro se é mais efetivo inserir uma disciplina de ética ou

**[www.congress USP.fipecafi.org](http://www.congress USP.fipecafi.org)**

trabalhar os conteúdos e competências relacionados à ética de forma transversal ao longo dos cursos de graduação. Como o desafio é mudar o comportamento e não somente se relaciona com o domínio cognitivo, a pergunta não é trivial.

Um exemplo que como a questão ética está no cerne de muitas discussões em contabilidade é o aumento no número de estudos sobre gerenciamento de resultados nos centros acadêmicos. A “contabilidade criativa”, como é chamada, faz com que as informações contábeis não sejam fidedignas e atendam a interesses que não se alinham com os estabelecidos pelos *stakeholders*. Santos e Grateron (2003, p. 10) afirmam que “(...) A contabilidade criativa tem se desenvolvido em todas as áreas, sendo cada vez mais comum, com práticas que têm sido cada vez mais complexas, demandando de seus criadores profundos e detalhados conhecimentos técnicos e tornando mais difícil sua identificação”.

Assim, não se trata apenas de adequação dos procedimentos e das normas contábeis, mas sim do entendimento do significado da própria contabilidade, como legitimadora das entidades, das políticas econômicas e dos poderes sociais (Boyce, 2004). É necessário algum nível de consciência para reconhecer como o uso de determinada informação contábil impactará a entidade, os usuários da informação contábil e, acima de tudo, as estruturas sociais, de forma direta ou indireta. Reconhecer um conflito entre os interesses de um grupo e aquilo que seria moralmente aceito é uma questão ética e, como tal, deve se estudada com vistas ao entendimento do fenômeno para apoiar situações em que a zona cinzenta entre o legal e o moral pode ser utilizada como justificativa para uma atuação danosa à sociedade.

No sentido de buscar contribuir para a discussão sobre as implicações do ensino da ética sobre o comportamento dos futuros profissionais da área de negócios, a presente pesquisa pretende responder ao seguinte problema de pesquisa: **qual a influência do ensino de ética sobre a extensão e o nível de desenvolvimento da consciência moral entre estudantes de graduação da área de negócios em instituições públicas de ensino superior?**

Como o fenômeno da consciência moral é multifacetado, abarcando aspectos sociológicos, da psicologia social, determinantes econômicos e políticos, processo cognitivos, entre outros, buscou-se delinear dois objetivos para a presente pesquisa: a) identificar o impacto da linguagem sobre a extensão e nível de consciência moral de estudantes da área de negócios em duas universidades públicas brasileiras e; b) verificar se o tempo de atuação profissional afeta o nível de consciência moral dos estudantes. Os objetivos acima apresentados replicam o estudo desenvolvido por Lowry (2003), em uma universidade britânica, que identificou outros trabalhos apresentando algum tipo de associação entre as variáveis e covariáveis citadas.

Após essa breve introdução, a próxima sessão discute os principais pontos da literatura referentes ao tema. A sessão seguinte apresenta uma pesquisa realizada com alunos de duas instituições de ensino superior e, a seguir, os resultados são demonstrados e discutidos. Por fim, a última sessão traz algumas conclusões e considerações acerca do tema abordado, discorrendo sobre as limitações do presente estudo, assim como as oportunidades de pesquisa nessa mesma área.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

A literatura sobre os processos morais traz conceitos que se entrecruzam e, em certa medida, se sobrepõem. Os conceitos de consciência moral, raciocínio moral e julgamento moral

conduzem a processos cognitivos e comportamentais desenvolvidos à luz de características individuais e condicionantes sociais.

O julgamento moral, conforme apontado por Oliveira e Cunha (2012), tem como pano de fundo a Teoria de Julgamento Moral de Kohlberg. Segundo esta teoria existem seis estágios, divididos em três níveis, de julgamento moral (Quadro 1) definidos a partir do estágio de evolução do julgamento dos indivíduos ao longo das experiências adquiridas, inclusive a acadêmica.

Quadro1 – Estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg

Nível	Estágio	Descrição
Pré-convencional	1	Indivíduo obedece às regras para evitar a punição.
	2	Indivíduo age moralmente para ganhar recompensas pessoais de outras pessoas ou faz escolhas entre alternativas que irão beneficiar o indivíduo.
Convencional	3	Indivíduo está preocupado com a manutenção de boas relações interpessoais.
	4	Dessa relação, vem um sentimento de justiça, onde há lealdade mútua e dedicação que o indivíduo desenvolve a capacidade de aderir aos códigos legais e morais de conduta.
Pós-convencional	5	O comportamento correto é uma combinação dos direitos individuais e os princípios acordados pela sociedade.
	6	O comportamento correto significa agir de acordo com próprios princípios éticos de um indivíduo, em outras palavras, regras não escritas globais, deontológicos, princípios éticos de justiça, direitos e igualdade de direitos humanos são seguidos nesta fase.

Fonte: Adaptado de: Saat, Porter & Woodbine (2010)

Saat, Porter & Woodbine (2012, p. 217) mostram que James Rest expandiu o trabalho de Kohlberg, propondo um modelo de quatro abrangentes componentes para o comportamento moral, o que ele descreveu como a combinação de quatro processos internos. São eles:

(1) Sensibilidade moral. Identificar a moral de uma situação ou evento, o papel de tomar, interpretando a intensidade de problemas e estar ciente de que existe um problema moral quando ela existe.

(2) Capacidade de julgamento moral. Decidir qual ação seria mais justificável em uma determinada situação.

(3) Motivação moral. O grau de compromisso ou motivação para fazer o curso de ação moral, enfatizando os valores morais sobre os outros valores e assumir a responsabilidade pessoal por resultados morais.

(4) Caráter moral. Força do ego, persistindo em uma tarefa moral, ter coragem, superando a fadiga e tentações e implementação de sub-rotinas que servem a um objetivo moral (Saat *et al.*, 2010, p. 94).

Jones (1991) desenvolveu o modelo de intensidade moral, complementar ao modelo de Rest (1986), onde elenca seis fatores que influenciam diretamente os componentes de comportamento moral. Esses componentes são: (a) magnitude das consequências; (b) consenso

social; (c) probabilidade de efeito; (d) imediatividade temporal; (e) proximidade e; (f) concentração temporal.

Para Rest (1986), a consciência moral pode ser definida como algo no processo interpretativo, por meio do qual o indivíduo reconhece que há um problema moral em uma situação ou que um padrão moral ou princípio é relevante em um conjunto de circunstâncias. Butterfield, Treviño e Weaver (2000, p. 982) definem consciência moral como “*a person's welfare, or expectations of the self or others in a fashion that may conflict with one or more ethical standards*”.

Todo o processo ético, frente a decisões, tem como ponto inicial a formação da consciência moral e, embora diversos atores ajam de maneira não ética, nem todos tem consciência de o que estão fazendo não é moralmente aceito (REST, 1986; REYNOLDS, 2006). Segundo Reynolds (2006), “*given that moral awareness is an individual-level phenomenon, it seems apparent that individual differences may determine why one manager recognizes an issue as a moral issue, whereas another does not*” p. 233

O raciocínio moral (*moral reasoning*) é compreendido por Derry (1989, p. 855) como “*(...) the process by which individuals deal with moral conflicts. The process includes a definition and framing of the conflict, as well as an evaluation and resolution of the conflict by the individual*”. Para Jones (1991) os modelos teóricos ignoram o efeito das características do assunto moral em si em uma decisão de caráter ético ou em um comportamento organizacional, pois um agente moral tem maior capacidade de perceber e agir moralmente frente a uma situação quando a intensidade moral daquele ato é latente.

Muitas decisões carregam aspectos morais e identificar esses aspectos é o primeiro passo no processo de decisão moral. Uma pessoa que não tem a habilidade de identificar as consequências de atitudes causadas por escolhas que são tomadas pode reduzir uma decisão moral a uma decisão puramente financeira (Jones, 1994; Butterfield *et al.*, 2000).

De acordo com Bryant (2009), a consciência moral funciona como fundamento para o raciocínio moral e para a tomada de decisão ética. A autorregulação é um dos elementos por trás da formação da consciência moral dos indivíduos.

A partir de sua pesquisa junto a 30 empresários gestores-fundadores (*founder-manager*), Bryant (2009) classificou-os entre empresários fortemente autorregulados e empresários fracamente autorregulados. A análise feita pelos autores sugere que empresários com características tidas como fortemente autorregulatórias são mais moralmente conscientes e relacionam tal consciência à manutenção da integridade pessoal e à construção de confiança interpessoal. Em contrapartida, empresários com características autorregulatórias fracas são, em geral, menos moralmente conscientes e se concentram, principalmente, em questões morais relativas ao fracasso e à perda.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por VanSandt, Shepard e Zappe (2006) indicam que o ambiente de trabalho ético funciona como um preditor primário da consciência moral individual e que a influência de fatores sociais muitas vezes substitui os efeitos das diferenças individuais em um ambiente grupal de trabalho. Baseado nesses achados, propomos nossa primeira hipótese de pesquisa:

*H1. Agentes com mais tempo no mercado de trabalho demonstram significativo aumento na capacidade de identificar conflitos éticos.*

O nível de educação está correlacionado com o desenvolvimento da consciência moral dos indivíduos (VanSandt *et al.*, 2006). No caso do ensino de contabilidade, recentes estudos sugerem que o profissional contábil tem um comportamento ético inversamente proporcional a sua qualificação e a posição que ocupam nas empresas (Ponemon, 1993; Azevedo & Cornacchione, 2012). Ponemon (1993) afirma que educação contábil tradicional pode inibir o desenvolvimento do raciocínio moral em estudantes e profissionais. Para Gray, Bebbington & McPhail (1994), se há falhas éticas na prática contábil, portanto, é provável que pelo menos parte da responsabilidade deva ser posta à porta dos educadores.

Na via contrária ao que esses autores afirmam, recentes pesquisas utilizando o instrumento *Defining Issues Test* (DIT) elaborado por Rest (1986) demonstraram um aumento na capacidade de julgamento ético de alunos de contabilidade após serem submetidos a algum curso sobre ética (Saat *et al.*, 2010, 2012). Corroborando com essa afirmação, um estudo de Armstrong (1993) também demonstra o incremento na capacidade de julgamento ético de alunos de contabilidade após serem submetidos a duas modalidades distintas de um curso de ética e profissionalismo.

Butterfield *et al.* (2000) buscaram entender, por meio de um estudo empírico, os fatores que influenciavam o reconhecimento individual, de aspectos morais (ou a natureza moral) em decisões eticamente ambíguas. Para estes autores, as pessoas podem reconhecer uma situação como sujeita a enviesamento ético a partir da forma como a situação ou questão é apresentada, algo definido nas pesquisas comportamentais como efeito *framing*.

Com base nesse argumento de que há relação entre a forma de apresentação de situações éticas e o nível de consciência moral dos indivíduos e que é papel dos cursos de Ética inseridos nos currículos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis despertar, no aluno, uma sensibilidade quanto às nuances em situações de tomadas de decisão, o presente trabalho apresenta sua segunda hipótese de pesquisa:

*H2. O framing das “pistas morais” não influencia, significativamente, a capacidade dos indivíduos identificarem vertentes éticas de um problema.*

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seguir é apresentado o delineamento da pesquisa quanto à amostra, o instrumento de coleta e a análise proposta dos dados.

#### 3.1 AMOSTRA

A amostra foi composta por 133 estudantes de graduação em Ciências Contábeis, Atuária, Administração, Relações Internacionais, além de alguns alunos intercambistas. As instituições que permitiram a referida pesquisa foram a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os estudantes que compõem a amostra foram selecionados em razão de estarem cursando (ou já terem cursado) a disciplina Ética (Ética Geral e Profissional).

Compuseram a amostra 84 estudantes homens e 49 mulheres. A idade dos estudantes da amostra variou de 18 a 53 anos, a média foi de 24 anos. Em torno de 50% da amostra atua

profissionalmente e 80% era composta por estudantes de Ciências Contábeis. Os estudantes foram expostos aos cenários no início do curso (sexta semana de aula).

### 3.2 INSTRUMENTO DE COLETA

Foram utilizados os cenários aplicados por Lowry (2003) no Reino Unido, que foi elaborado por Butterfield *et al.* (2000). Estes cenários foram traduzidos e submetidos a um pré-teste em 12 de setembro de 2012 junto aos alunos da turma da disciplina Metodologia do Trabalho Científico, do curso de Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo e, em seguida, foram realizados ajustes a partir das considerações dos respondentes. Estes cenários foram testados e validados pelos autores supracitados por meio de diversas técnicas estatísticas, sendo ratificada a aplicabilidade do mesmo para captar o construto a que se propõe.

As mudanças efetuadas quando da tradução se referiram aos nomes das personagens presentes nos cenários e nos diálogos das referidas personagens. Avalia-se que tais alterações não impactem a validade e confiabilidade do instrumento.

Nos cenários propostos, um gerente é solicitado a tomar uma decisão sobre contratação entre dois candidatos a uma vaga. Um dos candidatos possui informações confidenciais do principal concorrente e se oferece para compartilhar tais informações. O outro candidato é igualmente qualificado, porém nenhuma informação confidencial. Os cenários variam de acordo com os fatores relacionados à tomada de decisão pelo gerente. Uma versão do cenário (considerada como “versão padrão”) descreve consequências altamente negativas (“Eu calculei alguns números, e eu acho que, com esta informação, poderíamos colocar a Techtronics para fora do negócio”). Esta versão do cenário foi elaborada com uma terminologia que, provavelmente, conduziria o indivíduo a um pensamento moral - foram inseridos termos como “correto” e “integridade” - (“Mas, há uma diferença potencialmente importante, embora eu fique hesitante em destacá-la, pois esta diferença pode colocar nossa integridade em questão” e “Minha única preocupação é a coerência de fazer isso - Eu apenas não estou certo de que isso é correto”). A outra versão do cenário (considerada como “versão manipulada”) retrata consequências menos negativas em termos de prejuízos causados aos concorrentes (“Eu calculei alguns números, e eu acho que, com esta informação, podemos pelo menos provocar uma redução nos lucros da Techtronics, aumentando nossa participação”). Essa versão não utiliza linguagem que, provavelmente, conduziria o indivíduo a um pensamento moral (“Mas, há uma diferença potencialmente importante, embora eu fique hesitante em destacá-la, porque você está ocupado” e “Minha única preocupação é se isso irá melhorar o nosso resultado - Eu apenas não estou certo se isso será útil”).

### 3.3 COLETA DOS DADOS

Os estudantes selecionados para amostra já possuíam contato com a disciplina de Ética, sendo 51% dos estudantes estava no 8º semestre (geralmente o último semestre no caso dos estudantes de Ciências Contábeis).

Como havia dois cenários, a amostra foi dividida de forma que, aproximadamente, metade dos estudantes respondesse ao cenário padrão (contendo as “pistas morais”) e a outra metade respondesse ao cenário manipulado (sem a presença de “pistas morais”).



Foi solicitado ao professor da disciplina de Ética da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo que disponibilizasse em torno de 30 minutos para que fosse aplicado o questionário contendo os cenários para análise. Os respondentes não precisavam se identificar, embora, fossem requeridos dados demográficos dos respondentes.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com vistas a identificar o nível de consciência moral apresentado pelos estudantes analisados, as respostas coletadas foram analisadas como variáveis dicotômicas (codificadas como: baixa=0, se não houver indicação de consequência, consequência moral ou questão *framing* e, alta=1, se houver a indicação de consequência, consequência moral ou questão *framing*)

As respostas foram analisadas segundo três categorias: (1) pontuação de consequências (que incluía apenas as consequências não morais, tais como perda de mercado e perdas financeiras); (2) pontuação de consequências morais, como, por exemplo, vazar os segredos da empresa, mentir para ter recompensas, roubar ideias etc; e (3) pontuação de questões “moldadas” (*framing*), onde são pontuadas as afirmações que repetem o *framing* inserido no texto (*vide* Quadro 2). Um quarto “escore geral” foi calculado pela combinação dos escores de consequências morais e questões *framing*.

De forma a ilustrar o processo de análise o Quadro 2 traz algumas respostas, traduzidas do artigo de Lowry (2003), consideradas como típicas de escore alto (pontuação=1) nas três categorias.

As respostas foram qualitativamente analisadas, numericamente codificadas e checadas quanto à confiabilidade e estatisticamente testadas e analisadas a partir do uso dos *softwares* Stata, versão 12.0.

Quadro 2 – Exemplos de respostas típicas para cada categoria de análise

<b>Categoria de Pontuação</b>	<b>Resposta "Alta"</b>
Consequências	"Se vir á tona que a 14 Bis possui informação privilegiada, então eles talvez percam participação no mercado"
Consequências morais	"Se a 14 Bis colocar a Techtronics para "fora do mercado", então os empregados daquela empresa irão perder seus empregos e sua sobrevivência"
<i>Framing</i>	"Contratar Emanuel Magalhães não seria justo/correto/honesto/ético"
<i>Framing</i>	"Esta situação é uma questão ética e coloca a integridade da empresa em questão"

Fonte: Lowry (2003, p. 11)

##### 4.1 ACHADOS DA PESQUISA

De maneira geral, a análise descritiva dos dados demonstra razoável nível de consciência moral para os indivíduos que estão cursando ou já cursaram a disciplina Ética Geral e Profissional. Observou-se que 63% dos respondentes indicaram algum tipo de consequência nos cenários apresentados e que, aproximadamente, 61% dos respondentes indicaram alguma consequência moral em cada um dos cenários apresentados. Este resultado, entretanto, não pode ser considerado de forma isenta, uma vez que, os estudantes selecionados estavam cursando a

[www.congressousp.fipecafi.org](http://www.congressousp.fipecafi.org)

disciplina Ética e, quando da aplicação do questionário, o professor da disciplina mencionou que a pesquisa dizia respeito ao estudo de Ética<sup>1</sup>.

Para verificar o poder explicativo das variáveis independentes (semestre, atuação profissional, gênero e idade) sobre a medida de consciência moral (pontuação geral) várias regressões lineares múltiplas foram estimadas. A análise da matriz de correlações (Tabela 1) entre algumas das variáveis independentes e a variável dependente permite identificar algumas associações. Observa-se na matriz que o fato de o indivíduo ter ou não atuação profissional está correlacionado com a consciência moral apresentada pelo mesmo ( $p$ -valor $<0,05$ ).

Como as variáveis “semestre” cursado e “atuação profissional” são bastante correlacionadas (mais de 40%) optou-se em colocar na matriz de correlações apenas a variável “atuação profissional”, que é uma variável mais utilizada em estudos preliminares, a exemplo do estudo de Lowry (2003). Nas regressões estimadas estas variáveis são exploradas de forma separada, de forma a permitir a comparação entre a possível influência de uma e de outra.

Tabela - Matriz de correlação de pontuação geral, tipo (versão do cenário), atuação profissional, semestre, gênero, idade e graduação.

---

<sup>1</sup> A ideia inicial do artigo era aplicar os cenários à mesma turma, cujos estudantes estavam tendo contato com a disciplina de Ética, em dois momentos distintos (início e final do semestre) para avaliar se a referida disciplina influenciava no nível de consciência moral dos respondentes. Entretanto, esta ideia foi abortada em razão de não termos controlado o fato de que o professor mencionaria que a nossa pesquisa dizia respeito à Ética. A alternativa foi verificar se outras variáveis, que não o ensino de Ética, variavam entre os grupos (cenário padrão *versus* cenário manipulado).



		Correlações						
		Geral	Tipo	Atua_ Profiss	Semestre	Gênero	Idade	Graduaç ão
Geral	Correlação de Pearson	1						
	Sig. (bi-caudal)							
	N	121						
Tipo	Correlação de Pearson	,046	1					
	Sig. (bi-caudal)	,619						
	N	121	133					
Atua_Profiss	Correlação de Pearson	-,160	,054	1				
	Sig. (bi-caudal)	,081	,542					
	N	120	131	131				
Semestre	Correlação de Pearson	,197*	-,196*	-,404**	1			
	Sig. (bi-caudal)	,033	,025	,000				
	N	118	130	128	130			
Gênero	Correlação de Pearson	-,046	,143	,106	-,191*	1		
	Sig. (bi-caudal)	,615	,101	,227	,030			
	N	121	133	131	130	133		
Idade	Correlação de Pearson	-,097	-,038	,108	,064	-,239*	1	
	Sig. (bi-caudal)	,321	,699	,269	,514	,013		
	N	107	107	107	106	107	107	
Graduação	Correlação de Pearson	-,067	,135	,040	-,061	,020	-,084	1
	Sig. (bi-caudal)	,466	,121	,651	,489	,817	,391	
	N	121	133	131	130	133	107	133

\*. Correlação é significativa ao nível de 0,05 (bi-caudal).

\*\*. Correlação é significativa ao nível de 0,01 (bi-caudal).

Fonte: Elaboração própria

As variáveis relevantes do estudo foram exploradas por meio de quatro regressões lineares múltiplas. Nas duas primeiras regressões a variável “pontuação geral” para consciência moral aparece como variável dependente e as variáveis “tipo” e “consequência” como variáveis independentes. A primeira equação de regressão teve a variável “atuação profissional” como uma das variáveis independentes e a segunda equação de regressão teve a variável “semestre” como variável explicativa. Para as duas últimas equações de regressões foram utilizadas as mesmas variáveis explicativas, também se inserindo a variável “atuação profissional” para uma das equações e “semestre” para a outra. A diferença para as duas primeiras diz respeito apenas a variável dependente, que deixa de ser a “pontuação geral” para ser a variável “pistas morais”.

A Tabela 2 mostra que a equação de regressão explica 13% de toda a variância ( $R^2$ ), um resultado que é estatisticamente significativo ao nível 0,00. Utilizamos o teste de Kolmogorov-

Smirnov para testar a normalidade dos resíduos e verificamos que não é possível rejeitar a hipótese de que os resíduos são normais ( $p\text{-valor}=0,098>0,05$ ).

A análise das variáveis explicativas permite verificar que não há diferença estatisticamente significativa entre o nível de consciência moral dos indivíduos em função do tipo de cenário a que os respondentes foram submetidos ( $p\text{-valor}>0,05$ ). Assim, seja na versão padrão ou na versão manipulada, o nível de consciência moral (pontuação geral) foi, aproximadamente, o mesmo. Por outro lado, o fato de o indivíduo atuar profissionalmente influencia negativamente no nível de consciência moral dos indivíduos, achado que confirma o que foi encontrado por Lowry (2003). Verifica-se, ainda, que indivíduos cujos escores para consequência foram altos (que não incluíam consequências morais) obtiveram pontuações menores na pontuação geral para consciência moral, um achado que não é intuitivo e que necessita ser investigado.

Tabela 2 – Regressão estimada da versão do cenário, da atuação profissional e das consequências sobre a pontuação geral.

<i>Variável</i>	<i>Coefficiente de regressão</i>	<i>Erro Padrão do Coeficiente</i>	<i>T</i>	<i>p-valor</i>	<i>Intervalo de Confiança [95%]</i>	
Tipo	0,1232931	0,073584	1,68	0,097	-0,0224627	0,2690489
Atua_Profiss	-0,1084562	0,0431638	-2,51	0,013	-0,1939554	-0,0229569
Consequência	-0,2776355	0,0773413	-3,59	0,000	-0,4308337	-0,1244373
Constante	0,5753948	0,1218863	4,72	0,000	0,3339614	0,8168281

Características da equação de regressão:

$$R^2 = 0,1306$$

$$R^2 \text{ Ajustado} = 0,1079$$

$$F(3, 115) = 5,76, p = 0,00$$

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 3 mostra que a regressão é capaz de explicar 12% de toda variância ( $R^2$ ), um resultado que é estatisticamente significativo ao nível 0,00. Novamente utilizamos o teste de Kolmogorov-Smirnov para testar a normalidade dos resíduos e verificamos que não é possível rejeitar a hipótese de que os resíduos são normais ( $p\text{-valor}=0,058>0,05$ ). Encontramos um resultado similar ao da equação utilizando atuação profissional, com o semestre se mostrando estatisticamente significativo, embora o sinal seja diferente, ou seja, indivíduos de semestres mais avançados parecem possuir uma maior pontuação no escore de consciência moral. Nesta equação de regressão também é possível verificar que os estudantes submetidos ao cenário padrão (contendo as pistas morais) obtiveram pontuação de consciência moral geral maior que os demais estudantes, ainda que a diferença entre os grupos fosse somente marginalmente significativa ( $p\text{-valor}=0,05$ ).

Tabela3 - Regressão estimada da versão do cenário, semestre e das consequências sobre a pontuação geral

<i>Variável</i>	<i>Coefficiente de regressão</i>	<i>Erro Padrão do Coeficiente</i>	<i>T</i>	<i>p-valor</i>	<i>Intervalo de Confiança [95%]</i>	
Tipo	0,1461196	0,075633	1,93	0,056	-0,003723	0,2959621
Semestre	0,0454295	0,0194375	2,34	0,021	0,0069203	0,0839387
Consequência	-0,2414278	0,0774809	-3,12	0,002	-0,3949315	-0,0879241
Constante	0,1195876	0,1972683	0,61	0,546	-0,2712364	0,5104116

Características da equação de regressão:

$$R^2 = 0,1226$$

$$R^2 \text{ Ajustado} = 0,0993$$

$$F(3, 113) = 5,26, p=0,00$$

Fonte: Elaboração própria

Como a variável “questões morais” (variável dependente) é binária optamos por estimar um modelo Logit para a equação de regressão (não utilizamos um Probit porque os resíduos dos modelos com a variável binária “pistas morais” não apresentavam uma distribuição normal). A Tabela 4 mostra que a variável atuação profissional mostrou-se estatisticamente significativa ( $p$ -valor $<0,05$ ), indicando que indivíduos que atuam profissionalmente tem menor probabilidade de pertencer ao grupo que identificou questões morais a partir das “pistas morais” apresentadas. O tipo de cenário (versão do cenário) não se mostrou estatisticamente significativa, sugerindo que a presença de pistas morais não induz a um maior nível de consciência moral por parte dos indivíduos. Observa-se, ainda, que a variável “consequência” (que não inclui consequências morais) mostrou-se marginalmente significativa ( $p$ -valor=0,056).

Tabela 4 – Modelo logit estimado para versão do cenário, da atuação profissional e da consequência sobre a pontuação das “questões moldadas”

<i>Variável</i>	<i>Coefficiente de regressão</i>	<i>Erro Padrão do Coeficiente</i>	<i>Z</i>	<i>p-valor</i>	<i>Intervalo de Confiança [95%]</i>	
Tipo	-0,062881	0,3960316	-0,16	0,874	-0,8390887	0,7133266
Atua_Profiss	-0,6562144	0,2475138	-2,65	0,008	-1,1413320	-0,1710962
Consequência	-0,8084384	0,4223699	-1,91	0,056	-1,6362680	0,0193915
Constante	0,6805501	0,6569861	1,04	0,300	-0,6071190	1,9682190

Características da equação de regressão:

$$\text{Log Razão de Verossimilhança} = -75,602676$$

$$\text{Pseudo } R^2 = 0,0623$$

$$\text{LR chi2}(3) = 10,04, p=0,02$$

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 5 revela que para a equação de regressão envolvendo a versão do cenário (Tipo), a “consequência” e o “semestre”, apenas a variável “semestre” mostrou-se estatisticamente significativa. Isso sugere que estudantes de semestres mais avançados alcançaram uma pontuação maior para as “questões moldadas” a partir das pistas morais. Este achado corrobora o que foi encontrado por Lowry (2003), no sentido de que, independentemente das pistas morais, os estudantes passam a desenvolver uma maior consciência moral. Além disso, parece que

estudantes que cursaram a disciplina Ética e que não possuem atuação profissional são os possuem um maior nível de consciência moral, algo inferido a partir da confrontação do resultado desta estimação com o resultado obtido utilizando-se a variável independente “atuação profissional”, que possui uma influência negativa na pontuação das “questões moldadas”.

Tabela 5 – Modelo logit estimado para versão do cenário, do semestre e da consequência sobre a pontuação das “questões moldadas”

Variável	Coefficiente de regressão	Erro Padrão do Coeficiente	z	p-valor	Intervalo de Confiança [95%]	
Tipo	0,0370028	0,4006952	0,09	0,926	-0,7483453	0,822351
Semestre	0,3088034	0,1179428	2,62	0,009	0,0776397	0,5399671
Consequência	-0,6258141	0,4117257	-1,52	0,129	-1,4327820	0,1811534
Constante	-2,2303480	1,1181730	-1,99	0,046	-4,4219270	-0,0387682

Características da equação de regressão:

Log Razão de Verossimilhança = -74,103679

Pseudo R<sup>2</sup> = 0,0644

LR chi2(3) = 10,20, p=0,02

Fonte: Elaboração própria

Os resultados obtidos a partir das equações de regressão nos permite rejeitar a hipótese H1, uma vez que tanto quando consideramos a “pontuação geral” para consciência moral como variável dependente quanto quando assumimos a pontuação para “questões moldadas” (com as pistas morais) verificamos uma associação negativa com a consciência moral dos respondentes, algo que ratifica o resultado obtido por Lowry (2003). Portanto, temos:

*H1. Agentes com mais tempo no mercado de trabalho demonstram significativa  
aumento na capacidade de identificar conflitos éticos.* **Rejeitada**

Os resultados obtidos pelas equações de regressão sugerem que não há diferença no nível de consciência moral dos indivíduos em função da versão do cenário. Isso indica que as “pistas morais” não influenciam a consciência moral dos indivíduos, um resultado que se afasta do que sugerido por parte da literatura. Este resultado é um argumento na direção de que talvez seja aconselhável o ensino da Ética ao longo de todo o processo de ensino, ao invés de apenas em uma disciplina em um ou dois semestres. A hipótese não rejeitada é apresentada a seguir:

*H2. O framing das “pistas morais” não influencia, significativamente, a  
capacidade dos indivíduos identificarem vertentes éticas de um problema.* **Não rejeitada**

Os testes de hipóteses mostram que a atuação profissional pode contribuir negativamente para o desenvolvimento da consciência moral dos indivíduos e que “pistas morais” são insuficientes para o indivíduo possua um maior nível de consciência moral. Na próxima sessão são descritas algumas implicações destes achados e apresentadas algumas contribuições importantes para o entendimento do fenômeno “consciência moral”.

## 5. CONCLUSÃO

Como a capacidade de identificar aspectos éticos subjacentes a dilemas organizacionais depende em grande medida do nível de consciência moral dos indivíduos, a presente pesquisa

[www.congressosp.fipecafi.org](http://www.congressosp.fipecafi.org)

buscou investigar qual a influência do ensino de ética sobre a extensão e o nível de desenvolvimento da consciência moral entre estudantes de graduação da área de negócios em instituições públicas de ensino superior. Mais especificamente, buscou-se verificar como certas variáveis, a exemplo da atuação profissional dos estudantes e a presença de “pistas morais”, se relacionam com o fenômeno da consciência moral.

Os achados da pesquisa sugerem que a utilização de “pistas morais” não contribui para o desenvolvimento do nível de consciência moral dos indivíduos. Uma implicação direta de tal descoberta é que o ensino da Ética talvez não se processe por meio do ensino formal, devendo-se muito mais a aspectos culturais e valores cultivados no âmbito familiar, acadêmico e social.

Porém, de acordo com Lowry (2003, p. 14) a linguagem envolvendo “pistas morais” facilita o desenvolvimento da sensibilidade ética dos indivíduos. Portanto, verificar se a utilização de uma linguagem específica no ensino da Ética é algo que pode fornecer subsídios para os professores no sentido de estimular o debate sobre tomada de decisão no contexto organizacional a partir de um foco em conflitos éticos/morais.

Em relação à atuação profissional, conforme apontado VanSandt, Shepard e Zappe (2006), é esperado que um ambiente organizacional ético estimulasse posturas éticas por parte dos profissionais ali inseridos. Assim, um envolvimento profissional dos estudantes poderia contribuir para uma maior consciência moral, algo que não foi encontrado por Lowry (2003) e igualmente não foi apurado nem no presente estudo.

Constatou-se uma associação negativa entre atividades profissionais e o nível de consciência moral dos respondentes, resultado consistente com o resultado obtido por Lowry (2003). Entretanto, não está claro se é o fato de atuar profissionalmente que proporciona um efeito negativo na consciência moral ou se, entre os estudantes, aqueles que vão atuar profissionalmente desde o início do curso têm menos condições de desenvolver sua consciência moral de uma forma efetiva na Universidade.

Outro ponto a ser debatido, e que é uma limitação da pesquisa, diz respeito ao tipo de ocupação destes estudantes, uma vez que muitas das indicações de ocupação são estágios (no presente estudo não foi feita uma separação entre estágio e emprego).

Os resultados das equações de regressão também permitiram inferir que estudantes de semestres mais avançados tiveram uma maior pontuação “geral” para a consciência moral. Tal achado sugere que o envolvimento com as atividades acadêmicas está associado a um maior nível de consciência moral, corroborando alguns achados, a exemplo dos resultados encontrados por Oliveira e Cunha (2012).

O ensino da Ética nas instituições de ensino e seus possíveis desdobramentos é algo ainda pouco explorado no âmbito dos estudos na área de negócios no Brasil e cujo debate precisa ser amadurecido. Apesar das limitações, o trabalho em tela suscita algumas dimensões explicativas da consciência moral, que, consciente ou inconscientemente, influencia a atuação profissional das pessoas, sejam elas economistas, atuários, contadores ou administradores. Negligenciar tal referência é deixar-se guiar pelas circunstâncias e sujeitar-se à perpetuação de práticas nem sempre condizentes os interesses organizacionais e sociais.

As dimensões do comportamento ético precisam ser compreendidas e são uma sugestão para futuras pesquisas no entendimento da extensão e desenvolvimento do comportamento moral

e, mesmo, de atitudes éticas. Estudos longitudinais são fortemente indicados, pois permitiriam analisar o desenvolvimento moral dos futuros profissionais ao longo do curso. Outra interessante possibilidade de pesquisa é o experimento.

## REFERÊNCIAS

- Armstrong, M. B. (1987). Moral development and accounting education. *Journal of Accounting Education*, **5**(1), 27-43.
- Armstrong, M. & Ketz, J. & Owsen, D. (2003). Ethics Education in Accounting: Moving Toward Ethical Motivation and Ethical Behavior. *Journal of Accounting Education*, **21**(1), 1-16.
- Azevedo, R. F. L. & Cornacchione JR., E. B. (2012). Ética Profissional: Uma Análise Visual da Percepção Pública. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, **6**(1).
- Boyce, G. (2004). Critical accounting education: teaching and learning outside the circle. *Critical Perspectives on Accounting*, **15**(4), 565-586.
- Bryant, P. (2009). Self-regulation and moral awareness among entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, **24**: 505-518.
- Butterfield, K. & Klebe-Trevino, L. & Weaver, G. (2000). Moral Awareness in Business Organizations: Influences of Issue-Related and Social Context Factors. *Human Relations* **53**(7), 981 – 1018.
- Derry, R. (1989). An Empirical Study of Moral Reasoning Among Managers. *Journal of Business Ethics*, **8**: 855-862.
- Doyle, E., Frecknall Hughes, J., & Summers, B. (2012). An Empirical Analysis of the Ethical Reasoning of Tax Practitioners. *Journal of Business Ethics*, 1-15.
- Gray, R., Bebbington, J. & Mcphail, K. (1994). Teaching ethics in accounting and the ethics of accounting teaching: educating for immorality and a possible case for social and environmental accounting education. *Accounting Education*, **3**(1), 51-75.
- Jones, T. M. (1991). Ethical decision making by individuals in organizations: An issue-contingent model. *Academy of management Management review*, 366-395.
- Lowry, D. (2003). An Investigation of Student Moral Awareness and Associated Factors in Two Cohorts of an Undergraduate Business Degree in a British University: Implications for Business Ethics Curriculum Design. *Journal of Business Ethics*, **48**: 7-19.
- Oliveira, M. C. & Cunha, J. V. A. (2012). Julgamento Moral na Contabilidade: estudo sobre o processo educacional de estudantes de graduação e pós-graduação *stricto sensu*. 12º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. *Anais...* São Paulo/SP 26 e 27 julho.
- Phillips, M: (2003), February 24. College Courses Offer Basics for Dealing Ethically in Business, *The Business Review*. Acesso em: 22 de setembro de 2012. [http://www.bizjournals.com/albany/stories/2003/02/04/focus2.html\(c20033683\)](http://www.bizjournals.com/albany/stories/2003/02/04/focus2.html(c20033683)).
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger Publishers.



- Reynolds, S. J. (2006). Moral Awareness and Ethical Predispositions: Investigating the Role of Individual Differences in the Recognition of Moral Issues. *Journal of Applied Psychology*, **91** (1), 233–243.
- Saat, M. M., Porter, S., & Woodbine, G. (2010). The effect of ethics courses on the ethical judgment-making ability of Malaysian accounting students. *Journal of Financial Reporting and Accounting*, **8**(2), 92-109.
- Saat, M. M., Porter, S., & Woodbine, G. (2012). A longitudinal study of accounting students' ethical judgment making ability. *Accounting Education*, **21**(3), 215-229.
- Santos, Ariovaldo dos & Grateron, Ivan Ricardo Guevara. 2003. Contabilidade criativa e responsabilidade dos auditores. *Revista Contabilidade e Finanças*, **14** (32), 07-22.
- Sims, R. R & Felton Jr., E. L. (2006). Designing and Delivering Business Ethics Teaching and Learning. *Journal of Business Ethics*, **63**: 297–312.
- Trevino, L. K. (1992). Moral reasoning and business ethics: Implications for research, education, and management. *Journal of Business Ethics*, **11**(5), 445-459.
- Vansandt, C. V. & Shepard, J.M. & Zappe, S. M. (2006). An Examination of the Relationship Between Ethical Work Climate and Moral Awareness . *Journal of Business Ethics*, **68**:409–432.