

## **Influência do Clima Ético na Conduta de Trapaça Acadêmica Mediada pelo Interesse Próprio: Um Estudo com Discentes de Contabilidade**

**PAMELA RAQUEL WAGNITZ**

*Centro Universitário Estácio de Sá*

**IGOR PEREIRA DA LUZ**

*Universidade Federal de Santa Catarina*

**RODRIGO RENGEL**

*Universidade Federal de Santa Catarina*

### **Resumo**

Este estudo tem como objetivo analisar a influência do clima ético na conduta de trapaça acadêmica, mediada pelo interesse próprio em estudantes de contabilidade. Para alcançar este objetivo foi aplicado um questionário elaborado a partir dos construtos de Cullen *et al.* (1993) e Winrow (2016). O estudo caracteriza-se como pesquisa descritiva, quantitativa, do tipo *survey*. A amostra final do estudo foi de 158 respostas válidas de estudantes de contabilidade de universidades públicas e privadas localizadas na região sul do Brasil. Para a análise de dados foram utilizadas a análise fatorial exploratória, Modelagem de Equações Estruturais realizada pelos mínimos quadrados parciais e para a mediação foram utilizados os critérios estabelecidos por Baron e Kenny (1986). Os resultados apontam que o clima ético percebido pelos estudantes influencia significativamente e negativamente no seu interesse próprio. Tem-se também que o interesse próprio influencia significativamente e positivamente na conduta de trapaça acadêmica. O clima ético percebido pelos estudantes também influencia significativamente e negativamente na conduta de trapaça acadêmica. E os achados ainda apontam que o o interesse próprio atua como variável mediadora na relação entre clima ético e a conduta de trapaça acadêmica. Os achados demonstram que a conduta de trapaça não depende apenas do clima ético presente no ambiente universitário, podendo ainda essas ações serem motivadas pela defesa do interesse próprio dos alunos. Infere-se ainda para a importância de uma maior ênfase nas regras e responsabilidade social ética para uma melhor conduta dos estudantes de contabilidade. O estudo contribui para a literatura de ensino contábil, trazendo a discussão do clima ético nas universidades e como esse pode influenciar na conduta de trapaça acadêmica.

**Palavras-chave:** Ensino Contábil, Clima Ético, Trapaça Acadêmica, Interesse Próprio.

## 1 Introdução

Além da formação técnica, um dos desafios para o ambiente acadêmico é de proporcionar e desenvolver ao mercado, profissionais éticos. Para tanto, instituições de ensino superior (IES) costumeiramente possuem códigos de conduta acadêmica. Atrelado a isto, pesquisas indicam que a trapaça acadêmica é comum entre os acadêmicos, principalmente em instituições sem códigos de ética, isto porque não há um clima organizacional ético que iniba estas atitudes (McCabe & Trevino, 1993; 1997).

A trapaça é um comportamento intencional por meio de quebra de regras para obtenção de vantagens injustas sobre os demais (Green, 2004; Hosny & Fátima, 2014). No meio acadêmico, o ensino de ética em cursos de negócios pode aumentar o senso e percepção de sua importância para a área, mas não é garantia de que criará profissionais éticos (Smith & Oakley, 1996). Pesquisas indicam que os cursos de negócios apresentam níveis elevados de trapaceiras (Bowers, 1964; McCabe, 1997; McCabe *et al.*, 2006). O que pode ser ocasionado devido ao clima ético organizacional, em que o ambiente incentiva o comportamento antiético para prospecção profissional e pessoal (McCabe & Trevino, 1995).

No meio profissional escândalos como crimes de corrupção possuem cada vez mais destaque na mídia, seja em setor público ou privado (Macêdo, 2016). Além de que não se trata de um problema de exclusividade brasileira (Torres & Cassol, 2019). Escândalos como os da Enron, Adelphia, Artur Andersen e WorldCom colocaram a ética em debate público no âmbito mundial. Casos como estes, contribuíram para um desgaste da confiança no mercado e influenciam na mudança das leis, como por exemplo a criação da lei Sarbanes-Oxley (SOX) (Winrow, 2016).

Neste contexto, o papel do contador, principalmente em respeito ao combate à corrupção é de destaque. Visto que além de registrar todas as operações da entidade, o profissional contábil é aquele que possui controle sobre as informações de transparência necessárias à análise do resultado de uma organização, bem como denunciar qualquer evidência de fraude (Serra & Ares, 2014). Entretanto, o comportamento ético do contabilista se torna questionável em alguns casos. Situações em que há utilização de seus conhecimentos técnicos com o fim de manipular as informações contábeis, são exemplos de atos discutíveis (Lustosa *et al.*, 2012). O gerenciamento de informações contábeis é usualmente praticado em atitudes com motivações políticas, tributárias e/ou de ganho pessoal (Santana & Carvalho, 2016). Ao observar o quão é importante que o profissional contábil detenha de ética em seu ofício, as atenções se voltam para que os acadêmicos de Ciências Contábeis sejam incentivados a cumprir o Código de Ética Profissional do Contador (Vieira, 2011).

Winrow (2016) aponta falha das universidades em promoverem o clima ético em suas instituições. Assim, não conseguem gerar entre seus alunos o interesse para que eles se mantenham aptos a desenvolver e internalizar o conceito a ética durante a graduação. Uma solução apontada no referido estudo seria integrar ética aos currículos com a intenção de preparar melhores profissionais para o mercado de trabalho. Assim, busca-se um aprofundamento acerca da ética no âmbito acadêmico contábil. No intuito de entender se o clima que permeia o processo de ensino e aprendizagem em contabilidade é capaz de contribuir para o bom desempenho dos futuros profissionais (Lima *et al.*, 2015).

Ao ingressar no ambiente universitário os estudantes trazem consigo seus conceitos de ética. Associados ao modelo em que se enquadram socialmente. Desta forma, manter um clima ético durante a formação acadêmica está diretamente atrelada a imagem do serviço prestado com a sociedade (Bermúdez-Aponte *et al.*, 2015). Com isto, ações de trapaceiras estão diretamente interligadas a cultura dos indivíduos (interesses próprios), assim como sofrem influência do ambiente (clima ético) que se encontram. Portanto, elencou-se o seguinte problema de pesquisa: **Qual a influência do clima ético na conduta de trapaça acadêmica, mediada pelo interesse próprio dos discentes?** Para responder o problema de pesquisa se

tem como objetivo analisar a influência do clima ético nas ações de trapaça acadêmica, mediada pelo interesse próprio, no contexto do ensino contábil.

Este trabalho se justifica ao dar uma visão mais ampla acerca da importância de manter um clima ético dentro do ambiente universitário (Lawter, Rua & Guo, 2014). Sendo significativa para enfatizar a importância de estimular o interesse do aluno a ser cada vez mais ético. Muitas pesquisas investigaram a institucionalização da ética em organizações (Jose & Thibodeaux, 1999; Popoola *et al.*, 2017); o clima ético na conduta individual (McCabe & Trevino, 1995; Decoster, Stouten & Tripp, 2019); assim como as trapaças acadêmicas (Winrow, 2016). Entretanto, esta pesquisa pretende examinar simultaneamente as relações destes construtos. Adiciona-se ainda ao apresentar o interesse próprio do indivíduo como mediador da relação entre clima ético e a trapaça acadêmica (Miller, Shoptaugh & Wooldridge, 2011). Com isto, justifica-se a originalidade do estudo.

Deste modo, espera-se contribuir tanto com a prática como para o meio social, ao proporcionar ambientes de ensino voltados ao clima ético, que por conseguinte pode ocasionar em redução de ações fraudulentas tanto no meio acadêmico como profissional. Quanto a originalidade do estudo, propõe-se uma análise a respeito da relação do clima acadêmico nas ações de trapaça acadêmica mediada pelo interesse próprio dos alunos, assim, contribui-se para a literatura ao abordar ambos aspectos de forma unificada.

## **2 Referencial Teórico**

### **2.1 Ética e Contabilidade**

A origem a palavra ética deriva das palavras *ethos*, de origem grega que se refere ao “modo de ser”; e do latim *mos* ou *mores*, que pode ser compreendido como caráter ou moral (Vasquez, 2003). Ambas significam hábitos e costumes (Lima *et al.*, 2015). Seu significado mais habitual, se refere aos conjuntos de regras que supostamente permitem governar ou orientar o comportamento do ser humano em sociedade. Por vezes explanado em códigos de ética e/ou de conduta (Jesus, 2018).

Passou-se por um período histórico em que escândalos corporativos colocaram em evidência o comportamento ético dos líderes empresariais e questionava-se qual o papel das universidades perante a formação dos futuros líderes/gestores (Rakovski, 2007). Sob este prisma, há profissões em que a ética deve nortear suas atividades, ao ponto de existir Código de Ética, como os profissionais contábeis (Norma Brasileira de Contabilidade NBC PG 01, 2019). O exercício da profissão tem contato e acesso a informações confidenciais e privilegiadas que influenciam na tomada de decisões. Por isso, o sigilo deste conhecimento e uma postura ética devem ser elementos pertencentes a esta relação para que se tenha um bom desempenho profissional e uma boa confiança (Lima *et al.*, 2015).

A competência profissional parte do princípio de que a ética deve nortear os procedimentos de elaboração de uma contabilidade confiável (Gouvêa, 2015). O valor profissional necessita estar acompanhado de um valor ético para que esse possua uma imagem íntegra perante a sociedade (Sá, 2001; Antonovz *et al.*, 2010). Não há como construir um conceito ético pleno sem que se aplique na prática uma conduta de forma qualificada (Sá, 2001).

Mesmo que o conhecimento seja uma das principais formas de alcançar o desenvolvimento profissional, a ética e a transparência em suas atividades se tornam essenciais, porém, só o conhecimento não garante a ética (Antonovz *et al.*, 2010). Ainda assim, disciplinas deste cunho possuem expectativa de capacitar os futuros profissionais para tomadas de decisões com base em valores éticos (Lowry, 2003). Isto porque aulas de ética possuem relação positiva com o engajamento e conscientização sobre princípios morais e até reformularem experiências passadas (Lawter, Rua & Guo, 2014). Estudos indicam que o

avanço da graduação torna a percepção dos alunos como mais favorável aos preceitos de ética na contabilidade (Trentin *et al.* 2008; Silva & Figueiredo, 2012).

Entretanto, os comportamentos desonestos podem estar presentes no decorrer do ensino superior, de forma a estar impregnado no indivíduo. De maneira a formar um ciclo vicioso. Se os estudantes demonstram comportamentos antiéticos na faculdade, eles podem se tornar profissionais desonestos (Rakovski, 2007). Conforme o estudo de Winror (2016) a fraude acadêmica é uma questão global, em que de 50% a 80% dos estudantes usam de qualquer trapaça durante a educação. Indicam ainda que os alunos de contabilidade estão entre os que mais usam dessas práticas durante a faculdade.

Uma das explicações encontrada nos estudos para a desonestidade acadêmica é a questão da empregabilidade que faz com que os alunos entendam que o alto desempenho no período acadêmico atrai mais os olhares dos empregadores (Winror, 2016). Assim, os estudantes utilizam de meios fraudulentos para atingir as notas mais altas e se destacar no mercado de trabalho. Em geral, a intenção desta pesquisa dá continuidade a um tema amplamente estudado, com o intuito de gerar material para que os docentes possam envolver seus alunos em discussões sobre a honestidade acadêmica aplicada.

## 2.2 Clima Ético

A abordagem mais comum que representa o clima ético foi proposta por Victor e Cullen (1987), que definiram como sendo “a percepção compartilhada do que é um comportamento eticamente correto e como as questões éticas devem ser tratadas” dentro de uma organização (p. 51-52). Conforme contextualiza Jobim *et al.* (2005), pode ser identificado dentro das organizações geralmente pela a atmosfera psicológica, social e humana que caracteriza a forma como as pessoas se relacionam entre si.

O clima ético é um componente da cultura operacional em que se inclui as prescrições, proscricções e permissões referentes às obrigações morais. Ou seja, é um exemplo de como o indivíduo consiga diferenciar o que é correto fazer ou como deve-se lidar com determinadas situações sociais (Rego, 2002).

Em contextos organizacionais, o clima ético relaciona-se às percepções dos indivíduos pertencentes a este ambiente em relação aos procedimentos e políticas éticas da própria organização. Está além dos sentimentos ou atitudes, refere-se às percepções compartilhadas, fundamentadas em observações dos indivíduos sobre como a organização e/ou grupos de trabalho veem e resolvem dilemas éticos (Wimbush & Shepard, 1994).

Pode-se observar que o clima ético se apresenta de forma multifacetada. Isto porque depende das percepções individuais partilhadas sobre o que seriam comportamentos eticamente corretos. A partir desta compreensão e consenso, utiliza-se como regras e responsabilidades colocadas para o convívio social (Jobim *et al.*, 2005).

## 2.3 Desenvolvimento das Hipóteses

A institucionalização da ética incentiva significativamente os acadêmicos a conterem-se quanto ações de trapagens (Popoola *et al.*, 2017). Uma cultura de honestidade com a presença simultânea de códigos de ética, aumentam a integridade acadêmica, assim como reduzem atos ilícitos entre os alunos, como as trapagens (McCabe & Trevino, 1993; McCabe & Pavela, 2000). A pesquisa de Rezaee, Elmore e Szendi (2001) fornece evidências de que dispor um código de boa conduta contribui para o comportamento ético nas instituições de ensino superior (IES). Complementarmente, fortalecem os controles internos, sejam eles administrativos e/ou legais contra irregularidades.

Em uma pesquisa realizada com estudantes, Miller, Shoptaugh e Wooldridge (2011) relataram que as consequências punitivas estabelecidas pelas normas institucionais foram as motivadoras para não trapacearem, além de serem propensos a relatarem ações antiéticas.

Deste modo, compreenderam que o clima ético da organização promove integridade acadêmica. Sob este mesmo espectro os cursos de ética foram implantados para o ambiente dos negócios. Com base em seus ensinamentos os alunos pensam com mais cuidado nos possíveis resultados decorrentes de comportamentos antiéticos, a tornar suas visões mais negativas quanto estas práticas (French, 2006; Laditka & Houck, 2006; Ritter, 2006).

Comumente, a falta de autocontrole e visão absoluta em interesses próprios, na presença de oportunidades atraentes para atos ilícitos tornam o indivíduo mais propenso a agir de acordo com seus interesses, independente se a conduta é considerada adequada (Grasmick *et al.*, 1993; Nagin & Paternoster, 1993; Gibbs & Giever, 1995; Longshore *et al.*, 1996). Com isto, agem em benefício próprio sem levar em consideração os demais membros da organização

A partir destes atos isolados, ambientes em que há percepção de clima ético são propensos a medidas contra os indivíduos que lutam pelo interesse próprio, movidos pelo desejo de retaliação desses (Decoster, Stouten & Tripp, 2019). Logo, espera-se que a percepção de uma maior clima ético possa inibir o interesse próprio dos indivíduos, fazendo que esses pensem mais na sua conduta face a seus interesses. Com base no exposto, apresenta-se a primeira hipótese de pesquisa.

### ***H1: O clima ético acadêmico influencia negativamente no interesse próprio acadêmico***

Hirschi e Gottfredson (1987) afirmam que as pessoas são desonestas em ambiente laboral por entenderem que é uma forma rápida e correta para se atingir metas rapidamente com menos esforço. Isso também pode ser visto para alunos em ambiente acadêmico (Winrow, 2016). A competição motiva a trapaça acadêmica, principalmente para alunos com resultados aquém de seus objetivos ou necessidades (Cooper & Peterson, 1980).

Os motivos para conscientizar ações de trapaça como aceitáveis estavam ligados à motivação por intenções pró-sociais (Keltikangas-Jarvinen & Lindeman, 1997). Os alunos interpretam a trapaça como um serviço de ajuda a família como aceitável (Jensen *et al.*, 2002). A partir da perspectiva da dissonância cognitiva de que indivíduos modificam suas avaliações para se enquadrarem no comportamento adotado, os achados de Jensen *et al.* (2002) demonstram que problemas passados fazem com que o aluno considere aceitável a desonestidade acadêmica.

Gottfredson e Hirshi (1990) em sua Teoria Geral do Desvio, definiu “desvio” como sendo um ato fraudulento em busca de benefícios a si mesmo, independente das consequências para os demais. Os infratores tendem a possuir baixo autocontrole e se concentram exclusivamente em suas necessidades imediatas. Tais constatações são corroboradas por Cochran *et al.* (1998) ao relacionar o baixo autocontrole com a desonestidade acadêmica. Com isso, espera-se que os estudantes com um maior interesse próprio tendem a uma maior conduta de trapaça acadêmica. A partir disso, elaborou-se a seguinte hipótese:

### ***H2: O interesse próprio acadêmico influencia positivamente na trapaça acadêmica***

Sob este mesmo enfoque, pesquisas demonstram que a exposição de alunos à programas de treinamentos e experiências de aprendizagem sobre ética reduzem a propensão de ações de trapaças. Por conseguinte, aumentam a conscientização sobre questões e percepções de julgamentos éticos (Nguyen, Basuray, Smith, Kopka & McCulloh, 2008; Lai, Kwan, Kadir, Abdullah & Yap, 2009; Smyth, Davis & Kroncke, 2009; Simha, Armstrong & Albert, 2012). Além dos aspectos listados para os acadêmicos, o clima ético de IES abrangem cargos e funções superiores, com isto, o estudo de DeAngelis (2014) infere que códigos de ética e a adesão a códigos fiduciários de responsabilidades profissionais possuem relações com comportamentos e percepções de ética dos reitores e a honestidade acadêmica.

Destarte, é importante a implementação de formas implícitas de institucionalização da ética, bem como incentivar os acadêmicos a praticar as normas éticas contra trapaças

acadêmicas (Jose & Thibodeaux, 1999). O que demonstra que a presença de uma estrutura e cultura organizacional que incentive o clima ético está diretamente ligada às trapaças acadêmicas. Com isto, espera-se que o clima ético percebido influencie negativamente na conduta de trapaça acadêmica. A partir do exposto, foi elaborada a terceira hipótese de pesquisa.

**H3: O clima ético acadêmico influencia negativamente na trapaça acadêmica**

Como apresentado nas seções anteriores, pesquisas relacionaram o clima ético com as trapaças acadêmicas, assim como uma relação entre o interesse próprio as trapaças acadêmicas. Entretanto, a literatura se apresenta fragmentada quanto a análise unificada destas três variáveis.

Pesquisas relacionam que o clima ético de uma organização reduz significativamente ações trapaceiras (Popoola *et al.*, 2017). Isto porque em ambientes éticos, os indivíduos tendem a se inserirem no meio e seguirem as normas de condutas estabelecidas. Destarte, institucionaliza-se na organização um padrão ético. Há também a literatura que aponta relação do clima ético com a redução do interesse próprio perante os demais (Miller, Shoptaugh & Wooldridge, 2011).

Em contrapartida, estudos apontam que o interesse próprio, como a competitividade torna mais propenso o indivíduo a realizar atos ilícitos a fim de se beneficiar perante os demais. Ainda mais quando os agentes internalizam como algo aceitável (Jensen *et al.*, 2002). A partir da racionalização de que a ação fraudulenta possui mais prós do que contras, o agente realiza a operação.

A partir destas duas vertentes, observa-se que a relação entre o clima ético e a trapaça em ambientes acadêmicos possui o interesse próprio como mediador, já que suas relações são antagônicas. McCabe, Trevino e Butterfield (2001) apontam que os códigos de ética reduzem ações de trapaça. Do mesmo modo, promovem responsabilidade no aluno perante a manutenção da integridade acadêmica, por meio de padrões de caráter e moral, com foco na comunidade acadêmica. Observa-se assim, o clima ético como um aspecto ambiental, que por sua vez pode divergir de acordo com os aspectos individuais do agente, neste caso, o interesse próprio na ação trapaceira. Frente ao exposto, acredita-se que o clima ético possa inibir o interesse próprio e consequentemente a conduta de trapaça acadêmica, sendo o interesse próprio mediador na relação entre clima ético e trapaça acadêmica. Com isto, apresenta-se a última hipótese de pesquisa.

**H4: O clima ético acadêmico influencia negativamente na trapaça acadêmica, mediado pelo interesse próprio acadêmico**

A partir das hipóteses do estudo, a Figura 1 apresenta o modelo teórico de pesquisa.

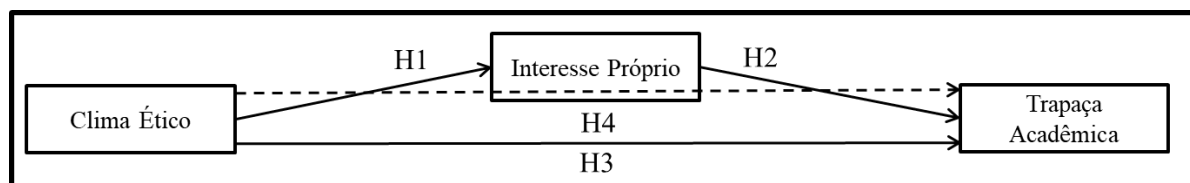


Figura 1. Desenho da pesquisa

Apresentado referencial teórico que embasa o estudo, a seção seguinte evidencia os procedimentos metodológicos do estudo.

### 3. Procedimentos Metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, quantitativa, do tipo *survey*. Os dados foram coletados por meio de questionários, aplicados pela plataforma *Google Forms* e realizados com alunos do curso de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior

(IES) localizadas na região sul do Brasil. Para sua aplicação foram enviados e-mails aos Coordenadores de cursos de quatro universidades particulares e sete universidades públicas dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, solicitando que esses encaminhassem os questionários aos discentes ativos de todas as fases do curso.

O cálculo do tamanho adequado da amostra, visando o poder estatístico da análise, foi realizado pelo software *G\*Power*. Para sua realização foram utilizados os critérios estabelecidos por Faul, Erdfelder, Buchner e Lang (2009), a partir das variáveis preditoras sobre a variável independente, o tamanho do efeito médio de 0,15, o poder da amostra de  $1-\beta=0,8$  e o nível de significância de  $\alpha=0,05$ . A partir dos critérios foi estabelecido que para a avaliação do modelo teórico esperava-se no mínimo 68 respostas. O estudo obteve uma amostra de 158 respostas válidas. A coleta de dados foi realizada entre os meses de setembro e novembro de 2019.

O questionário continha quatro blocos, o primeiro se tratava sobre a caracterização dos respondentes. O segundo bloco visava o clima ético acadêmico utilizado como base o estudo de Cullen *et al.* (1993), foram utilizadas as dimensões de regras, normas e procedimentos, com três assertivas e de responsabilidade social com cinco assertivas. As assertivas de regras, normas e procedimentos visavam captar a percepção dos respondentes sobre o cumprimento das regras e procedimentos por parte dos demais discentes. As assertivas de responsabilidade social, por sua vez, visavam a percepção sobre o quanto preocupada a universidade está com os envolvidos e suas ações.

O terceiro bloco visava o interesse próprio dos discentes, com três assertivas que buscavam o quanto os respondentes protegiam seus próprios interesses acima de outras considerações, utilizando três assertivas de Cullen *et al.* (1993). As demais dimensões do questionário de Cullen *et al.* (1993) não foram utilizadas pois não se aplicavam ao contexto acadêmico. Por fim, o quarto bloco visava a conduta de trapaça acadêmica com três assertivas sobre trapaça planejada e quatro sobre trapaça espontânea, que visam ações fraudulentas no ambiente acadêmico como cópia de trabalhos e uso de materiais proibidos em dias de prova, baseadas no estudo de Winrow (2016). Todas as questões foram realizadas em escalas *Likert* de cinco pontos (1 = discordo totalmente; 5 = concordo totalmente).

Após a coleta dos dados, foi realizada a análise fatorial exploratória dos constructos da pesquisa pelo software *SPSS*, e o teste de hipóteses foi realizado a partir da técnica de Modelagem de Equações Estruturais (*Structural Equations Modeling*), realizada pelos mínimos quadrados parciais (PLS-SEM), com a utilização do software *SmartPLS 3*.

A PLS-SEM envolve a avaliação simultânea de múltiplas variáveis, definidas após a análise fatorial, e seus relacionamentos (Ringle *et al.*, 2014; Hair Jr, Sarstedt, Hopkins & Kuppelwieser, 2014). São calculadas as correlações entre os constructos e suas variáveis mensuradas e em seguida são realizadas regressões lineares entre os constructos (Ringle *et al.*, 2014; Hair Jr *et al.*, 2014).

Foi realizada a avaliação da validade e confiabilidade do modelo de mensuração, por meio da análise da: Variância Média Extraída (AVE) e consistência interna, por meio do Alfa de Cronbach (AC) e Confiabilidade Composta (CC) (Ringle *et al.*, 2014; Hair Jr *et al.*, 2014). Para o teste de hipóteses e análise da significância das relações (p-valor) entre as variáveis no modelo estrutural utilizou-se o procedimento de *Bootstrapping* (Ringle *et al.*, 2014).

Para a mediação foram utilizados os critérios estabelecidos por Baron e Kenny (1986): (i) a variável independente (clima ético) deve influenciar a mediadora (interesse próprio); (ii) a mediadora (interesse próprio) deve influenciar a variável dependente (trapaça acadêmica); (iii) a variável independente (clima ético) deve influenciar a variável dependente (trapaça acadêmica); e (iv) o efeito da variável independente (clima ético) na variável dependente (trapaça acadêmica) deve ser menor na mediação do que na relação direta (Baron & Kenny, 1986).

## 4 Apresentação e Análise dos Dados

### 4.1 Caracterização Dos Respondentes

A primeira parte desta seção diz respeito às estatísticas descritivas da amostra do estudo. A amostra abordada foi composta de 100% de estudantes de Ciências Contábeis, a caracterização dos respondentes é apresentada na Tabela 1.

**Tabela 1**

Perfil da amostra estudada

Variáveis	Categoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Fase	1ª a 2ª Fase	27	17,20
	3ª a 4ª Fase	23	14,65
	5ª a 6ª Fase	33	21,02
	7ª a 8ª Fase	48	30,57
	9ª a 10ª Fase	9	5,73
	Prefiro Não Responder	17	10,83
Gênero que mais se identifica	Feminino	104	66,24
	Masculino	51	32,48
	Prefiro Não Responder	2	1,27
Faixa Etária	17 a 21 anos	64	40,76
	22 a 27 anos	55	35,03
	27 ou mais	36	22,93
	Prefiro Não Responder	2	1,27
Instituição	Privada	64	40,76
	Pública	93	59,24
Estado	Paraná	22	14,01
	Santa Catarina	125	79,62
	Rio Grande do Sul	10	6,37

Tem-se a partir dos dados apresentados, que a amostra apresenta uma diversidade de perfis de estudantes do curso de Ciências Contábeis, com representandes em todas as fases do cursos,, tem-se ainda um menor número de estudantes na nona e décima fase visto que boa parte dos cursos da amostra apresentam apenas oito fases.

As perguntas de fase e faixa etária eram perguntas abertas e nos casos em que os respondentes deixaram as questões em branco classificou-se como "Prefiro não responder". A pesquisa não visou contudo identificar se as características apresentadas têm alguma influência sobre as variáveis estudadas e a caracterização do respondentes visa apenas a verificação se a amostra não continha apenas um determinando perfil de estudantes.

### 4.2 Análise Fatorial

Após a análise descritiva, realizou-se a análise fatorial exploratória, com o objetivo de observar as variáveis latentes inseridas posteriormente no modelo estrutural. Os constructos foram validados a partir dos critérios estabelecidos por Hair Jr, Hult, Ringle & Sarstedt (2016): (i) método de extração da análise de componentes principais, por rotação Varimax com normalização de Kaiser; (ii) análise de Comunalidades; (iii) teste de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO); (iv) teste de esfericidade de Bartlett; e (v) análise da Matriz Anti-imagem (MSA). Os constructos foram validados a partir dos critérios estabelecidos. No primeiro constructo, uma assertiva ligada a regras, normas e procedimentos não atingiu os critérios estabelecidos e foi excluída, no mais os constructos de regras, normas



e procedimentos e responsabilidade social se uniram para formar o constructo de clima ético. No caso do interesse próprio as assertivas se agruparam no fator esperado. E por fim, para trapaça acadêmica, as assertivas de trapaça planejada e trapaça espontânea se agruparam em um único fator, nomeado como trapaça acadêmica. A Tabela 2 apresenta a análise fatorial exploratória dos constructos de pesquisa.

**Tabela 2**

Análise fatorial exploratória dos constructos

Constructo	Questão	Fator	H <sup>2</sup>	MSA	KMO	Teste de Bartlett
CLIMA ÉTICO	REG2	0,396	0,731	0,605	0,799	X <sup>2</sup> =306,965 Sig=0,000
	REG3	0,678	0,468	0,867		
	RESP1	0,600	0,651	0,755		
	RESP2	0,776	0,655	0,842		
	RESP3	0,823	0,716	0,783		
	RESP4	0,593	0,594	0,851		
INTERESSE PRÓPRIO	INT1	0,733	0,537	0,690	0,641	X <sup>2</sup> =75,361 Sig=0,000
	INT2	0,773	0,597	0,647		
	INT3	0,831	0,691	0,607		
TRAPAÇA ALEATÓRIA	TRAPLA1	0,836	0,805	0,827	0,840	X <sup>2</sup> =640,435 Sig=0,000
	TRAPLA2	0,702	0,773	0,821		
	TRAPLA3	0,742	0,727	0,864		
	TRAESP1	0,852	0,779	0,849		
	TRAESP2	0,716	0,723	0,863		
	TRAESP3	0,703	0,821	0,787		
	TRAESP4	0,762	0,758	0,873		

Finalizada a etapa de análise fatorial exploratória, parte-se para a realização do Modelo de Mensuração, relatada na próxima seção.

#### 4.3 Modelo de Mensuração

Realizada a análise fatorial exploratória, a pesquisa partiu para a avaliação do Modelo de Mensuração. Conforme orientado por Hair Jr *et al.* (2014), visou-se, a confiabilidade e validade do modelo de mensuração, a partir dos índices de validade convergente (AVE), confiança na consistência interna (CC e AC) e validade discriminante realizada pelo critério de Fornell e Larcker (1981).

As validades convergentes são obtidas por meio das observações das Variâncias Médias Extraídas (*Average Variance Extracted* - AVEs). Para a consistência interna, utilizou-se o Alfa de Cronbach (AC) e a Confiabilidade Composta (Ringle *et al.*, 2014). Os dois índices são utilizados para observar se a amostra está livre de vieses. Os critérios utilizados são apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3**

Critérios utilizados para a validação e avaliação geral do modelo

Indicador	Valor Esperado	Referência
Variâncias Médias Extraídas (AVE)	Acima de 0,5	Hair Jr <i>et al.</i> (2014)
Confiabilidade Composta (CC)	Acima de 0,7	Hair Jr <i>et al.</i> (2014)
Alfa de Cronbach (AC)	Acima de 0,6	Hair Jr <i>et al.</i> (2014)

Para a avaliação da validade discriminante (VD), utilizada para analisar se as variáveis latentes são independentes uma das outras (Hair Jr *et al.*, 2014; Ringle *et al.*, 2014) foi utilizado no critério de Fornell e Larcker (1981). Nela compara-se as raízes quadradas dos valores das AVEs de cada constructo com as correlações entre os constructos, visto que as

raízes quadradas das AVEs serem maiores que as correlações entre os constructos (Fornell & Larcker, 1981; Ringle *et al.*, 2014). A Tabela 4 apresenta a avaliação do modelo de mensuração.

**Tabela 4**

Validação do modelo de mensuração

Variáveis	Clima Ético	Interesse Próprio	Trapaça Acadêmica
Clima Ético	<b>0,722</b>		
Interesse Próprio	-0,388	<b>0,774</b>	
Trapaça Acadêmica	-0,409	0,361	<b>0,760</b>
AVE	0,521	0,599	0,578
CC	0,866	0,815	0,905
AC	0,817	0,677	0,878

**Nota:** AVE: Variâncias Médias Extraídas; CC: Confiabilidade Composta; AC: Alfa de Cronbach.

Realizada a avaliação do modelo de mensuração a pesquisa parte para o teste de hipótese.

#### 4.4 Avaliação do Modelo Estrutural e Teste de Hipótese

Após a validação do modelo de mensuração, verificou-se o  $R^2$  (Coeficiente de relação de Pearson) de cada constructo, que indica o quanto cada variável dependente é explicada pelas variáveis independentes. Na presente pesquisa para avaliação do poder explicativo foram utilizados os critérios de Cohen (1988), para as ciências sociais aponta:  $R^2=2\%$ : efeito pequeno,  $R^2=13\%$ : efeito médio; e  $R^2=26\%$  efeito grande (Cohen, 1988). A Tabela 5 evidencia os Coeficientes de Determinação de Pearson do modelo.

**Tabela 5**

Avaliação de ajustes gerais do modelo

Constructo	$R^2$
Interesse Próprio	0,151
Trapaça Acadêmica	0,215

Percebe-se, a partir do modelo estrutural, que as variáveis têm poder explicativo médio para o interesse próprio e para a trapaça acadêmica. Para o teste de hipóteses foi utilizado o procedimento de *Bootstrapping* (Ringle *et al.*, 2014), ao ir em busca de uma análise da significância das relações (p-valor) no modelo estrutural. Na Tabela 6 apresentam-se os coeficientes de caminho, com base nos dados obtidos pelo *Bootstrapping*.

**Tabela 6**

Coeficiente de caminhos e significância das relações

Hipóteses	Relação	Coeficiente estrutural	Erro padrão	t-valor	p-valor
H1	Clima Ético > Interesse Próprio	-0,388	0,075	4,23	0,000
H2	Interesse Próprio > Trapaça Acadêmica	0,238	0,083	2,86	0,004
H3	Clima Ético > Trapaça Acadêmica	-0,316	0,089	4,37	0,000
H4	Clima Ético > Interesse Próprio > Trapaça Acadêmica	-0,093	0,038	2,45	0,014

Primeiramente, a hipótese 1 também foi aceita, uma vez que assim como esperado foi encontrada uma influência negativa e significativa do clima ético percebido no interesse próprio acadêmico, infere a partir do achado que ao se encontrarem em ambientes com clima ético maior os estudantes tendem a refletir mais sobre suas ações, visto que essas podem levar

a um desacordo com o que é proposto pelo ambiente. Consequentemente eles tendem a diminuir o seu interesse próprio frente a conduta do ambiente.

O achado corrobora com o estudo de Miller *et al.* (2011) que apresenta que as regras e normas podem influenciar na defesa do interesse próprio dos indivíduos e que a falta dessas podem levar os indivíduos a pensarem mais nos seus interesses, como também aponta o estudo de Longshore *et al.* (1996). Para as universidades, aponta-se que a instituição de regras, normas e procedimentos que incentivem uma conduta ética e a ênfase na preocupação da responsabilidade social podem levar os estudantes de contabilidade a focar menos nos seus interesses e focar mais em seguir uma conduta considerada adequada no ambiente acadêmico.

A hipótese 2 foi aceita, visto que houve uma relação positiva e significativa entre o interesse próprio acadêmico e a trapaça acadêmica. Tem-se com isso que as estudantes que possuem altos interesses próprios tendem a estar mais propícias a atos antiéticos, que resultam em trapaceas acadêmicas. Tem-se a partir dos resultados, que os estudantes de contabilidade tendem a ter conduta de trapaceas acadêmicas, para defenderem seus interesses, como aponta Winrow (2016) em busca de se enquadrarem em um nível de avaliação considerado adequado, como aponta Jensen *et al.* (2002). Com isso, para uma redução das condutas de trapaça acadêmica é necessário uma conscientização dos estudantes e futuros profissionais da contabilidade, visando uma redução de seu interesse próprio.

A hipótese 3, por sua vez, também foi aceita, visto que houve uma influência negativa e significativa do clima ético percebido na trapaça acadêmica, infere-se a partir dos resultados que os estudantes tendem a trapacear menos se perceberem um clima ético na universidade que estão inseridos. O resultado corrobora os achados que a exposição de alunos a programas de treinamentos e experiências de aprendizagem sobre ética aumentam seu julgamento ético e reduzem a propensão da conduta de trapaça, como apontam Nguyen, *et al.* (2008) e Simha *et al.* (2012).

Tem-se então que a importância das universidades, nesse caso especificamente do curso de ciências contábeis, de implementar, incentivar e praticar formas implícitas de um clima ético junto aos acadêmicos, visando uma melhor conduta dos estudantes, que pode inclusive refletir nos futuros profissionais formados, dado a importância da profissão contábil no ambiente de negócios como aponta Winrow (2016).

Por fim, a hipótese 4 evidenciou uma mediação parcial do interesse próprio, na relação entre o clima ético percebido e conduta de trapaceas acadêmicas. Com parcimônia, aponta-se que o clima ético percebido pelos estudantes de contabilidade influencia na conduta de atos ilícitos, nesse caso especificamente na trapaça em trabalhos e provas, contudo essas ações ainda dependem do interesse próprio desses estudantes. Os achados demonstram que a conduta de trapaça não depende apenas do clima ético presente no ambiente universitário, podendo ainda essas ações serem motivadas pela defesa do interesse próprio dos alunos.

Todavia, um maior clima ético incentivado pela implementação de regras, rotinas e procedimentos éticos e uma percepção de responsabilidade social pode inibir a defesa desses interesses próprios e consequentemente a conduta de trapaça acadêmica. Aponta-se com uma necessidade de uma maior ênfase do ensino contábil na busca desse clima ético que possa conscientizar os estudantes e formar um melhor profissional, visto que as percepções de ética do ambiente universitário influencia na conduta profissional, como aponta estudos anteriores (Winrow, 2016).

## **5. Conclusões**

Este estudo teve como objetivo geral analisar a influência do clima ético na conduta de trapaça acadêmica, mediada pelo interesse próprio. Para isto, foram encaminhados aos acadêmicos de ciências contábeis de universidades públicas e privadas situadas na região sul

do país, um questionário que visava captar a percepção de clima ético dos estudantes, seu interesse próprios e suas condutas de trapaça acadêmica.

Os achados desta pesquisa demonstram que os estudantes de contabilidade tendem a minimizarem suas condutas de trapaça acadêmica perante a um ambiente que esses os considerem éticos. Contudo, a conduta de trapaça acadêmica também depende do interesse próprio desses estudantes, sendo esse confrontado com o clima ético percebido pelos envolvidos. Pode-se concluir que os estudantes de contabilidade tem sua conduta de trapaça acadêmica influenciada pela sua percepção de clima ético na universidade, visto que as hipóteses elencadas foram aceitas.

O estudo contribui para a literatura de ensino contábil, trazendo a discussão do clima ético e da conduta de trapaça acadêmica, atendendo ao chamado de Winrow (2016). No mais, o estudo contribui para a inclusão do interesse próprio como variável mediadora na relação entre o clima ético e a trapaça acadêmica. Os resultados apontam para a importância de uma maior ênfase nas regras e responsabilidade social ética para uma melhor conduta dos estudantes de contabilidade.

Apesar de suas contribuições o estudo apresenta suas limitações. A amostra contou apenas com estudantes de contabilidade situados na região do sul do país, não podendo seus resultados serem generalizados para além de sua população. A pesquisa ainda visou a auto avaliação dos estudantes, o que pode trazer vieses pela interpretação dos assertivos pelos respondentes. No mais, o estudo se limitou às dimensões de regras, rotinas e procedimentos, responsabilidade social e interesse próprio de Cullen *et al.* (1993) e a trapaça espontânea e trapaça planejada de Winrow (2016).

Para estudos futuros, sugere-se pesquisas com outras regiões do país, contemplando um maior número de estudantes de contabilidade e incluindo outras dimensões do clima ético de Cullen *et al.* (1993) como Moralidade Social e Interesse Coletivo. Destaca-se também a possibilidade de realização de estudos de abordagem qualitativa que possam junto aos estudantes captar as motivações que levam a condutas de trapaças acadêmicas, ou buscando junto aos profissionais do mercado, inclusive separando de acordo com as atuações na área contábil e buscando a visão desses profissionais sobre as trapaças acadêmicas no ambiente universitário e sua relação com a formação dos futuros contadores.

## REFERÊNCIAS

- Antonovz, T., Espejo, M. M. D. S. B., Neto, P. J. S., & Voese, S. B. (2010). Atitudes éticas dos contadores: evidências recentes de uma pesquisa com alunos e profissionais contábeis sob a perspectiva de gênero. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 4(10), 86-105.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Bermúdez-Aponte, J. J., Pedraza Ortiz, A., & Rincón Rivera, C. I. (2015). El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 01-12.
- Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Cochran, J. K., Wood, P. B., Sellers, C. S., Wilkerson, W., & Chamlin, M. B. (1998). Academic dishonesty and low self-control: An empirical test of a general theory of crime. *Deviant Behavior*, 19(3), 227-255.
- Cooper, S., & Peterson, C. (1980). Machiavellianism and spontaneous cheating in competition. *Journal of Research in Personality*, 14(1), 70-75.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences: Jacob Cohen. *J Am Stat Assoc*, 84(363), 19-74.

- Cullen, J. B., Victor, B., & Bronson, J. W. (1993). The ethical climate questionnaire: An assessment of its development and validity. *Psychological reports*, 73(2), 667-674.
- DeAngelis, W. (2014). Academic deans, codes of ethics, and..... fiduciary duties? *Journal of Academic Ethics*, 12, 209–225.
- Decoster, S., Stouten, J., & Tripp, T. M. (2019). When Employees Retaliate Against Self-Serving Leaders: The Influence of the Ethical Climate. *Journal of Business Ethics*, 1-19.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, 41(4), 1149-1160.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics.
- French, W. (2006). Business Ethics Training: Face-to-face and at a Distance. *Journal of Business Ethics*, 66(1), 117-126.
- Gibbs, J. J., & Giever, D. (1995). Self-control and its manifestations among university students: An empirical test of Gottfredson and Hirschi's general theory. *Justice Quarterly*, 12(2), 231-255.
- Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford: Stanford University Press.
- Gouvêa, P. E., & Avanço, L. (2015). Ética e fraudes contábeis. *Revista de Ciências Jurídicas*, 7(1).
- Grasmick, H., Bursik, R., & Arneklev, B. (1993). Reduction in drunk driving as a response to increased threats of shame, embarrassment, and legal sanctions. *Criminology*, 31, 41–67.
- Green, S. (2004). Cheating. *Law and Philosophy*, 23, 137–185.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.
- Hair Jr, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L., & Kuppelwieser, V. G. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). *European business review*, 26 (2), 106-121.
- Hirschi, T., & Gottfredson, M. (1987). Causes of white-collar crime. *Criminology*, 25(4), 949-974.
- Hosny, M., & Fatima, S. (2014). Attitude of students towards cheating and plagiarism: University case study. *Journal of Applied Sciences*, 14(8), 748-757.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 209-228.
- Jesus, T. A., Sarmiento, M., & Duarte, M. (2018). Ética e responsabilidade social. *Dos Algarves: A Multidisciplinary e-Journal*, (29), 3-30.
- Jobim, C. M. C., Veloso, G. G., Sallum, E. M., Barbosa, F. D. H., Cunha, A. B. D., Neri, M. C., ... & Fomazari, F. K. (2005). *Clima ético e responsabilidade social: a avaliação dos empregados sobre a relação ética das empresas com os seus stakeholders* (Doctoral dissertation).
- Jose, A., & Thibodeaux, M. S. (1999). Institutionalization of ethics: The perspective of managers. *Journal of Business Ethics*, 22(2), 133-143.
- Keltikangas-Järvinen, L., & Lindeman, M. (1997). Evaluation of theft, lying, and fighting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(4), 467-483.
- Laditka, S. B., & Houck, M. M. (2006). Student-developed case studies: An experiential approach for teaching ethics in management. *Journal of Business Ethics*, 64(2), 157-167.
- Lai, M. M., Kwan, J. H., Kadir, H. A., Abdullah, M., & Yap, V. C. (2009). Effectiveness, teaching, and assessments: Survey evidence from finance courses. *Journal of Education for Business*, 85(1), 21-29.

- Lawter, L., Rua, T., & Guo, C. (2014). The interaction between learning styles, ethics education, and ethical climate. *Journal of Management Development*.
- Lima, M. E. B., Prazeres, R. V. D., Araújo, J. G. N. D., & Araújo, J. G. D. (2015). Ética em contabilidade: um estudo sobre a percepção dos discentes acerca da ética profissional. *Revista de Gestão e Contabilidade da UFPI*, 1(2).
- Longshore, D., Turner, S., & Stein, J. (1996). Self-control in a criminal sample: An examination of construct validity. *Criminology*, 34, 209–227.
- 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*, Vol. 48 No. 1, pp. 7-19.
- Lustosa, P. R. B., Dantas, J. A., Fernandes, B. V. R., & Silva, J. D. G. (2012). A MORAL DO CONTADOR BRASILEIRO: AVALIAÇÃO POR ESCALA ÉTICA MULTIDIMENSIONAL. *Contabilidade Vista & Revista*, 23(1), 15-45.
- Macêdo, G. F. P. D. (2016). *Questões éticas, medidas de combate à corrupção e sistemas de controles: qual a postura do profissional da contabilidade?* (Bachelor's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- McCabe, D., & Pavela, G. (2000). Some good news about academic integrity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(5), 32-38.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *The journal of higher education*, 64(5), 522-538.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1995). Cheating among business students: A challenge for business leaders and educators. *Journal of Management Education*, 19(2), 205-218.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in higher education*, 38(3), 379-396.
- McCabe, D.L., Butterfield, K.D. and Trevino, L.K. (2006), "Academic dishonesty in graduate business programs: prevalence, causes and proposed action", *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 5 No. 3, pp. 294-305
- McCabe, D.L. (1997), "Classroom cheating among natural science and engineering majors", *Science and Engineering Ethics*, Vol. 3 No. 4, pp. 433-445.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
- Miller, A., Shoptaugh, C., & Wooldridge, J. (2011). Reasons not to cheat, academic-integrity responsibility, and frequency of cheating. *The Journal of Experimental Education*, 79(2), 169-184.
- Nagin, D. S., & Paternoster, R. (1993). Enduring individual differences and rational choice theories of crime. *Law and Society Review*, 467-496.
- Norma Brasileira de Contabilidade NBC PG 01, de 7 de fevereiro de 2019. Código de Ética Profissional do Contador. Recuperado de <http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/NBCPG01.pdf>
- Nguyen, N. T., Basuray, M. T., Smith, W. P., Kopka, D., & McCulloh, D. (2008). Moral issues and gender differences in ethical judgment using Reidenbach and Robin's (1990) multidimensional ethics scale: Implications in teaching of business ethics. *Journal of Business Ethics*, 77(4), 417-430.
- Popoola, I. T., Garner, B., Ammeter, A., Krey, N., Beu Ammeter, D., & Schafer, S. (2017). How does ethics institutionalization reduce academic cheating?. *Journal of Education for Business*, 92(1), 29-35.
- Rakovski, C. C., & Levy, E. S. (2007). Academic dishonesty: Perceptions of business students. *College Student Journal*, 41(2), 466-482.
- Rego, A. (2002). Climas éticos e comportamentos de cidadania organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, 42(1), 1-14.

- Rezaee, Z., Elmore, R. C., & Szendi, J. Z. (2001). Ethical behavior in higher educational institutions: The role of the code of conduct. *Journal of business ethics*, 30(2), 171-183.
- Ringle, C. M., Da Silva, D., & Bido, D. D. S. (2014). Modelagem de equações estruturais com utilização do SmartPLS. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(2), 56-73.
- Ritter, B. A. (2006). Can business ethics be trained? A study of the ethical decision-making process in business students. *Journal of Business Ethics*, 68(2), 153-164.
- Sá, A. L. (2001). *Ética Profissional*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- Santana Jr, E. A., & de Oliveira Carvalho Jr, C. V. (2016). Comportamento ético contábil e gerenciamento de resultados: validação da Multidimensional Ethics Scale (MES). *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 6(1), 92-111.
- Serra, M. D. F. S., & Ares, E. C. (2014). A doação responsável como uma alternativa viável para combater fraudes e corrupções em entidades sem finalidade lucrativa: um estudo do trabalho desenvolvido pela Fundación Lealtad. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 19(2), 93-115.
- Silva, A. R. N., & de Figueiredo, S. M. A. (2012). Desenvolvimento da percepção sobre Ética Profissional entre estudantes de contabilidade. *Revista Brasileira de Contabilidade*, (165), 40-51.
- Simha, A., Armstrong, J. P., & Albert, J. F. (2012). Who leads and who lags? A comparison of cheating attitudes and behaviors among leadership and business students. *Journal of Education for Business*, 87(6), 316-324.
- Smith, P.L. and Oakley, E.F. (1996), "The value of ethics education in business school curriculum", *College Student Journal*, Vol. 30 No. 3, pp. 274-283.
- Smyth, L. S., Davis, J. R., & Kroncke, C. O. (2009). Students' perceptions of business ethics: Using cheating as a surrogate for business situations. *Journal of Education for Business*, 84(4), 229-239.
- Torres, C. R. M., & Cassol, S. (2019). PATOLOGIAS CORRUPATIVAS: UM RETRATO DA DEPRAVAÇÃO ÉTICA E MORAL DE UMA SOCIEDADE E MECANISMOS DE CONTROLE. *Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea*.
- Trentin, G. N. S., de Souza Domingues, M. J. C., & de Castro, D. R. M. S. (2008). Percepção dos Alunos de Ciências Contábeis sobre ética profissional. In *Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC*.
- Vásquez, A. (2003). *Ética*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Victor, B., & Cullen, J. (1987). A theory and measure of ethical climate in organizations.
- Vieira, M. G. (2011). A influência da ética no perfil do profissional contábil. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 3(6), 55-60.
- Wimbush, J. C., & Shepard, J. M. (1994). Toward an understanding of ethical climate: Its relationship to ethical behavior and supervisory influence. *Journal of Business ethics*, 13(8), 637-647.
- Winrow, B. (2016). Do perceptions of the utility of ethics affect academic cheating?. *Journal of Accounting Education*, 37, 1-12.